

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

JÉSSICA FANELLI MENEGUITE

DESENVOLVIMENTO INFANTIL E ENSINO: CONTRIBUIÇÕES
DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A PSICOLOGIA E
EDUCAÇÃO

MARINGÁ
2017

JÉSSICA FANELLI MENEGUITE

DESENVOLVIMENTO INFANTIL E ENSINO: CONTRIBUIÇÕES
DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A PSICOLOGIA E
EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora: Prof.^a Dra. Adriana de Fátima Franco

MARINGÁ
2017

FOLHA DE APROVAÇÃO

JÉSSICA FANELLI MENEGUITE

DESENVOLVIMENTO INFANTIL E ENSINO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Adriana de Fátima Franco
PPI/ Universidade Estadual de Maringá (Presidente)

Prof.^a Dr.^a Marilda Gonçalves Dias Facci
PPI/ Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho
UNESP- Presidente Prudente

Aprovada em: 28/03/2017
Local de defesa: Sala 10 – Bloco 10

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

Meneguete, Jéssica Fanelli
Mb41a Desenvolvimento infantil e ensino: contribuições
da psicologia histórico-cultural para a psicologia e
educação / Jéssica Fanelli Meneguete. -- Maringá,
2017.
134 f. : il. color., quadro + anexos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana de Fátima
Franco.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Departamento de Psicologia, Programa de Pós-
Graduação em Psicologia, 2017.

1. Educação Infantil - Psicologia educacional. 2.
Desenvolvimento Infantil - Periodização. 3.
Psicologia histórico-cultural. I. Franco, Adriana de
Fátima, orient. II. Universidade Estadual de
Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.
Departamento de Psicologia. Programa de Pós-
Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD 23.ed. 370.15

MN-004017

Dedico este trabalho às crianças atendidas pela educação infantil, principalmente as que são lembradas por serem “bagunceiras”, “encrenqueiras”, “do contra”, “atrasadas”, “imaturas”, enfim... é por elas e para elas.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Sueli e Marcus, que construíram os alicerces mais importantes de minha vida pessoal e profissional, agradeço pelo amor incondicional e pela fé depositada em mim.

Ao Bruno, meu marido, companheiro de todas as horas, agradeço pelo carinho, apoio, escuta e amor a mim dedicado, me possibilitando continuar trabalhando, estudando e acreditando no meu potencial.

Ao meu irmão, Jeferson, que me ensinou a nunca desistir, não importando os obstáculos que vida nos apresenta.

Agradeço a toda minha família pelo irrestrito incentivo, principalmente durante os almoços de domingos, me proporcionando força e determinação para seguir adiante. Este é o meu porto seguro.

À minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Adriana de Fátima Franco, que admiro pela sabedoria e dedicação com que realiza as mediações, sempre acreditou e incentivou o meu desenvolvimento enquanto pesquisadora, me respeitando como estudante, e sobretudo, por possibilitar que esse trabalho fosse concluído. Foi um privilégio ter sido sua orientanda.

Aos professores da banca de qualificação e defesa, Prof.^a Dr.^a Marilda Gonçalves Dias Facci e Prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho, que realizaram contribuições valiosíssimas para a conclusão deste trabalho, pela disponibilidade em aceitar participar deste momento tão importante em minha carreira profissional e por compartilhar seus conhecimentos, proporcionando enriquecimento à este estudo.

Aos colegas de turma, agradeço principalmente àquelas que se tornaram verdadeiras amigas: Ana Paula, Bárbara, Diana, Letícia e Rafaela, agradeço pela amizade, carinho, acolhimento e companheirismo desde o início do Mestrado, e pelas risadas que aliviaram tanto o peso desta jornada.

A todos os professores do Mestrado em Psicologia da UEM, que me proporcionaram a apropriação do conhecimento científico necessário para a execução do trabalho, em que, com suas contribuições, permitiram um desenvolvimento mais aprofundado de minhas reflexões.

À professora Maria das Graças (nome fictício), do Centro Municipal de Educação Infantil Circo das Letras, que me disponibilizou seus diários de planejamento os quais guardava-os com tanto carinho e zelo, para serem utilizados neste estudo. Sou imensamente grata a ela por sua colaboração dada não à mim, mas à ciência e à organização do ensino pré-escolar.

Enfim, a Deus por tudo.

MENEGUITE. Jéssica Fanelli. Desenvolvimento Infantil e ensino: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural. 152 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar as relações entre desenvolvimento infantil e planejamento pedagógico. Fundamenta-se nos pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural, compreendendo o homem enquanto ser social e histórico, construindo a realidade e sendo construído por ela, estando assim, em constante transformação. Trata-se de uma pesquisa teórico-documental, que se insere no campo da educação infantil. Para o cumprimento do objetivo proposto, estruturamos esse estudo em quatro seções. Na primeira seção, buscamos compreender historicamente a educação infantil no processo de construção da escola pública brasileira, para tanto realizamos um estudo bibliográfico. Na segunda seção, buscamos compreender como o desenvolvimento infantil é apresentado nas produções científicas atuais, apresentamos um levantamento das publicações dos últimos cinco anos na base de dados da SciELO. Na terceira seção, discorremos a respeito do desenvolvimento infantil da criança de zero a cinco anos à luz da teoria que embasou esse trabalho. Por fim, na quarta e última seção, analisamos as relações existentes entre o desenvolvimento infantil e o planejamento pedagógico, tecendo discussões à luz da psicologia histórico-cultural. Para alcançarmos este objetivo realizamos a análise do planejamento pedagógico de uma turma do Pré II que atende criança entre 4 a 5 anos. Compreendemos que o planejamento não pode ser tomado enquanto expressão individual e de forma apartada do contexto histórico e social, mas sim produto de uma expressão da educação infantil como um todo. Destacamos que no planejamento pedagógico do processo educativo, o professor necessita recorrer aos conhecimentos sistematizados, presentes em várias áreas do currículo. Acreditamos que a formação continuada de professores pode ser uma alternativa para superar práticas pedagógicas esvaziadas arraigadas no espontaneísmo e no pragmatismo do senso-comum.

Palavras-chave: Educação infantil. Desenvolvimento infantil. Psicologia histórico-cultural.

MENEGUITE. Jéssica Fanelli. Child development and teaching: contributions of historical - cultural psychology to psychology and education. 152 p. Dissertation (Masters in Psychology) – The State University of Maringá, Maringá, PR.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the relations between children development and pedagogical planning. It is grounded on the theoretical assumptions of historical - cultural psychology, comprising man as social and historical, building reality and being built by it, being thus in constant transformation. It is a theoretical documental research, that is inserted on the child education field. For the fulfillment of the proposed object, this study is structured in four sections. On the first section, we seeked to historically understand the child education on the process of construction of the brazilian public school; to that purpose, we did a bibliographic study. On the second section, we strived to comprehend how child development is presented in current scientific productions; we presented an outlook of publications from the last five years on the database from SciELO. On the third section, we discussed about child development of children from zero to five years old by the light of the theory that grounded this work. Lastly, on the fourth and last section, we analised the existing relations between child development and pedagogical planning, making discussions based on historical -cultural psychology. To reach this objective, we executed the analysis of the pedagogical planning of a pre school class that attends children in between 4 and 5 years old. We understand that the planning can not be assumed as a individual expression and apart from the historical and social context, but as a product of an expression from child education as a whole. We highlight that, in the pedagogical planning of the education process, the teacher needs to resort to the systematized knowledges, present in many areas of the curriculum. We believe that the continued formation of teachers can be an alternative to overcome emptied pedagogical practices, grounded on spontaneity and on the pragmatism of common sense.

Keywords: Child Education. Child Development. Historical - Cultural Psychology.

LISTA DE SIGLAS

ABdC – Associação Brasileira de Currículo
ABRAPEE – Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEB – Câmara de Educação Básica
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
CNE – Conselho Nacional de Educação
COEPRE: Coordenação de Educação Pré-Escolar
CONAE – Conferência Nacional de Educação
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
EC – Emenda Constitucional
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNABEM: Fundação Nacional do Bem Estar do Menor
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação e Cultura
OMEP – Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar
PNE – Plano Nacional de Educação
PPI – Programa de Pós-graduação em Psicologia
PPP – Projeto Político Pedagógico
PR – Paraná
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SCIELO – Scientific Electronic Library Online
SNE – Sistema Nacional de Ensino
URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Criança

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Análise da compreensão do desenvolvimento infantil nos grupos 1, 2 e 3.....38

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA.....	19
1.1 A criação de locais específicos para atendimento às crianças pequenas	19
1.2 Caridade, Filantropismo e o Assistencialismo	22
1.2.1 Jardins de Infância: a creche para a burguesia.....	24
1.3 Inaugurando dispositivos legais para o atendimento às crianças pequenas	26
1.4 A criança como sujeito de direitos	29
1.5 Dispositivos Legais vigentes e suas implicações para a educação infantil.....	32
1.6 Avanços, retrocessos e contradições na atual educação infantil	37
2 DESENVOLVIMENTO INFANTIL E SUAS RELACÕES COM A EDUCAÇÃO	39
2.1 Síntese dos resultados encontrados: educação infantil na compreensão de textos acadêmicos da psicologia	39
2.2 Análise dos resultados encontrados	44
2.3 Considerações acerca da análise desses resultados: quando a psicologia e pedagogia se entrecruzam.....	50
3 PRINCÍPIOS GERAIS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL SOB A ÓTICA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	52
3.1 A periodização do desenvolvimento infantil segundo a concepção da psicologia histórico-cultural	55
3.1.1 A crise pós-natal e o primeiro ano	60
3.1.2 A crise do primeiro ano e a infância precoce	65
3.1.3 A crise dos três anos e a idade pré-escolar	69
4 RELAÇÕES ENTRE DESENVOLVIMENTO INFANTIL E PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	74
4.1 Caracterização do Centro Municipal de Educação Infantil Circo das Letras .	77
4.2 Lápis e Papel: cadê a brincadeira? A borracha apagou	79
4.3 Momento deleite: o lugar da literatura infantil, artes visuais e musicalização	98
4.4 A preponderância do conhecimento cotidiano.....	112

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS.....	127
ANEXOS.....	134

INTRODUÇÃO

Ao longo do período em que trabalho em um município de pequeno porte¹, atuando como psicóloga em uma Escola Municipal e no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Circo das Letras², ambas as únicas da cidade, venho me deparando com as mais diversas dúvidas advindas dos profissionais que lá trabalham, que com frequência me perguntavam por que algumas crianças não conseguiam realizar determinada atividade, ou o que ocorria com algumas crianças que não acompanhavam o mesmo ritmo de aprendizagem do grupo, ou ainda, por que demonstram desinteresse ou comportamentos incompatíveis com suas idades. A partir desta realidade, o interesse e a necessidade pelo estudo do desenvolvimento infantil se fizeram presentes na minha atuação.

Trabalhei neste CMEI durante três anos (2012, 2013 e 2014), e neste período, pude notar alguns aspectos mais frequentes nas demandas que chegavam até mim. A grande maioria das crianças que apresentavam alguma queixa escolar e que eram encaminhadas para o serviço de Psicologia estavam matriculadas no Pré I e no Pré II, correspondendo a uma idade entre 3 e 5 anos³. Num breve levantamento realizado dos encaminhamentos efetuados, constatei que das 7 salas do CMEI Circo das Letras, a maioria das crianças com demandas para o serviço de psicologia eram do Pré I e II, sendo os dados assim organizados: no ano de 2012, das 55 crianças atendidas, 69% estavam matriculadas no Pré I ou Pré II; no ano de 2013, de 58 crianças, esse percentual era de 56%; e no ano de 2014, das 35 crianças atendidas, esse percentual era de 68%.

A frequência das queixas e a idade das crianças me levaram a buscar um outro dado, presente na ficha avaliativa⁴ preenchida pelos professores anualmente. Esta ficha contém uma listagem de comportamentos esperados para cinco áreas do desenvolvimento: linguagem, cognição, socialização, desenvolvimento motor e autonomia. Com acesso a este documento do ano de 2014, os dados demonstraram que o Pré I se destacava ao apresentar maior percentual de dificuldades na área da linguagem, apresentando um percentual de 23,4%. Já no

¹O nome e as características desse município foram preservadas.

² O verdadeiro nome do CMEI foi substituído por “Circo das letras”, que é um nome fictício adotado neste trabalho a fim de resguardar a identidade da instituição.

³ Segundo a deliberação nº 02/14 – CEE/PR, que define as normas e os princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Estado do Paraná, a Educação Infantil é ofertada da seguinte forma: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=825>. Acesso em: 01/07/2016

⁴ As fichas avaliativas utilizadas nesse CMEI constam-se em anexo.

Pré II, a área que apresentava maior percentual de crianças com dificuldades era a socialização, com 24,5%.

O discurso dos profissionais era de que estas crianças ainda precisavam “desabrochar”, ou que eram pouco estimuladas em casa, que elas pouco ficavam com a família, ou que elas vinham de um “lar desestruturado/conturbado”. Percebendo que a visão dos educadores infantis frente às dificuldades encontradas pelos alunos, era circunscrita à criança ou à família, ou seja, calcadas numa compreensão de desenvolvimento infantil individualizante e passiva, levantei a hipótese de que esse problema não correspondia somente ao CMEI desta cidade especificamente, e que essa visão mecanicista e organicista de desenvolvimento já é posta durante a graduação de Pedagogia, assim como algumas correntes da psicologia que também apresentam tal compreensão a respeito desse fenômeno.

Dos encaminhamentos que chegavam até mim, as queixas apresentadas eram referentes ao comportamento das crianças, e também, ao atraso para apreensão de conhecimentos ou habilidades que os professores de sala julgavam importantes para a criança em determinada idade, mas que ela ainda não tinha adquirido, assim como demonstrado nas fichas avaliativas. Frente a esse panorama, surgiram algumas questões que me nortearam na elaboração desta pesquisa: Quem é esta criança que frequenta a educação infantil? Como ela é caracterizada nesse período da vida? Como ela aprende? Que trabalhos estão sendo produzidos no campo da psicologia a respeito da educação infantil e que tipo de conhecimento esses trabalhos tem gerado? A partir das condições de ensino-aprendizagem presentes no cotidiano da educação infantil, quais as relações entre desenvolvimento infantil e o planejamento pedagógico?

Com o acesso ao programa de mestrado (PPI) na UEM (desde de 2013, como aluna não-regular), tive a possibilidade de compreender o desenvolvimento humano sob uma perspectiva crítica, a fim de superar a visão hegemônica de atuação do psicólogo, e consegui assim, buscar alternativas viáveis para a realidade que encontro no âmbito profissional. Além disso, pude perceber que os questionamentos dos professores frente ao desenvolvimento infantil são mais complexos do que nos parece, pois suas respostas não podem ser encontradas em manuais, em tabelas, ou em escalas desenvolvimentais. É necessário buscar conhecimento teórico, compreendo-o de forma dialética, para mediar as discussões que são construídas por meio de múltiplas determinações.

Diante disso, esta pesquisa se fundamentou nos pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural, compreendendo que o homem é um ser social e histórico, construindo a realidade e sendo construído por ela, estando assim, em constante transformação. O precursor

desta teoria foi o soviético Lev Semenovich Vigotski (1896-1934)⁵, iniciando o desenvolvimento de uma teoria marxista para psicologia, que tinha como principal objetivo, estudar os processos psicológicos e seu desenvolvimento a partir de uma análise histórica, materialista e pautada na lógica do movimento da realidade, a dialética.

Vigotski desenvolve uma das principais escolas da ciência psicológica soviética, a psicologia histórico-cultural, sendo composta, além de Vigotski, por mais dois psicólogos russos comprometidos com a mesma tarefa, Alexander Romanovich Luria (1902-1977), e Alexei Nikolaievich Leontiev (1903-1979). Com o objetivo de criar a nova psicologia, a famosa “troika” formada pelos três pesquisadores citados, consolidaram a referida teoria, em que a partir dos pressupostos do materialismo histórico-dialético, passou a compreender o homem como um ser social e histórico, síntese de múltiplas determinações, apresentando uma visão historicizadora de psiquismo.

Assim, compreender a realidade a partir da concepção de mundo que uma base marxista nos traz, é de suma importância para quem busca estudar fenômenos sociais, políticos ou psíquicos que aqui ocorrem, como é o caso da educação infantil. Um pressuposto central do método materialista histórico-dialético é que os fenômenos não podem ser compreendidos em sua imediatez, em sua aparência. Como afirma Kosik (2002), compreender um fenômeno de maneira dialética é atingir a sua essência e esta não se manifesta diretamente. É necessária a atividade do pensamento para alcançarmos a concretude do real, a totalidade.

Apresentando o desenvolvimento infantil das crianças que se encontram na educação infantil como objeto de estudo, pretendemos superar a imediatez ao evitar utilizar uma visão descritiva e reducionista dos fenômenos, por meio do movimento dialético da realidade. É nesse contexto que buscamos, por meio deste estudo, analisar as relações entre desenvolvimento infantil e planejamento pedagógico.

Para o cumprimento desse objetivo, por meio dos subsídios da psicologia histórico-cultural, optamos por dividir esse estudo em quatro seções, na tentativa de lançar luz sob o nosso objeto de pesquisa. Na primeira seção, buscamos compreender historicamente a educação infantil no processo de construção da escola pública brasileira; na segunda seção, apresentamos os trabalhos que foram produzidos nos últimos 5 anos no campo da Psicologia a respeito da educação infantil e que tipo de conhecimento esses estudos tem gerado; na terceira

⁵ Nas leituras realizadas de Lev Semenovich Vigotsky (1896-1934), *Vigotski* é grafado com diferentes formas ao longo de suas obras, por isso, adotamos a grafia em destaque, referindo-nos à ele na forma aportuguesada, respeitando nas referências, a forma adotada pelos editores.

seção, discorreremos a respeito do desenvolvimento infantil da criança de zero até cinco anos à luz da teoria que embasou esse trabalho. Por fim, na última seção, para verificar e analisar as relações existentes entre o desenvolvimento infantil e o planejamento pedagógico, esse momento foi composto por três categorias de análise, advindas do planejamento pedagógico de uma turma de pré II, do CMEI Circo das Letras. Neste sentido, buscamos construir uma metodologia de análise que apreendesse a essência das relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento pedagógico, por meio de nosso material para coleta de dados: o planejamento pedagógico de uma turma de Pré-II.

Diante do exposto, essa pesquisa se caracterizou como um estudo representativo, em que se baseia, de acordo com Patto (2008) na “acepção de representatividade que difere de sua definição estatística: o particular representa o geral exatamente porque eles são entidades separadas somente no contexto de uma maneira idealista de pensar a realidade social” (p.25). Por isso, essa pesquisa não busca a análise de um planejamento específico, mas como sendo representativo de um todo, busca auxiliar na sistematização de princípios que nos orientarão a compreender as relações existentes entre o desenvolvimento infantil e o planejamento pedagógico.

Segundo Vigotski (1987), “a criança deve ser considerada como um ser eminentemente social”, assim, quando falamos a respeito de desenvolvimento infantil, não podemos deixar de citar as condições sociais, os estímulos, a escolarização, enfim, de uma série de fatores que o determinam. Entendemos que o desenvolvimento não é um fenômeno individual e predeterminado por características maturacionais, mas sim, por um processo interativo entre o ambiente social e histórico. Vigotski (1979) nos aponta para a importância dos fatores biológicos para o desenvolvimento do indivíduo, porém, ressalta que são as mediações sociais que fornecerão instrumentos e símbolos para o desenvolvimento da criança.

Ressaltemos aqui a mediação do adulto e a importância deste no desenvolvimento infantil, pois, de acordo com a psicologia histórico-cultural, a consciência humana é produzida continuamente em um movimento dialético por meio das relações estabelecidas entre o indivíduo e seu entorno social. Desse modo, supera-se a noção de que o desenvolvimento acontece por fases regidas pelo amadurecimento de estruturas internas dadas biologicamente. Sob a ótica da psicologia histórico-cultural e do materialismo histórico-dialético, a postura comumente adotada para compreender o desenvolvimento infantil desvincula o individual do social, analisando-o de forma deslocada da base material que o condiciona. É assim que percebemos o fenômeno quando observado de forma imediata.

Compreendendo o desenvolvimento humano como um movimento dialético e em

consonância com a história e a cultura, o presente estudo poderá nos permitir romper com ideários positivistas de desenvolvimento humano, para assim, colaborar com a construção de uma psicologia que atue para além das aparências e do imediato. Por isso, buscamos com este trabalho, instrumentalizar o professor da educação infantil a partir de princípios que poderão orientá-los no planejamento e na organização das atividades pedagógicas para as crianças em idade pré-escolar. Para alcançar os objetivos propostos, organizamos o trabalho em quatro seções, descritas a seguir:

Na primeira seção, intitulada de “*Histórico da educação infantil no processo de construção da escola pública brasileira*”, apresentamos um resgate histórico da construção da educação infantil como modalidade de ensino, a fim de compreender historicamente essa etapa de ensino e suas implicações como organização educacional no Brasil.

Na segunda seção, “*Desenvolvimento infantil e suas relações com a educação*”, buscamos compreender como o desenvolvimento infantil é apresentado nas produções científicas atuais, para tanto apresentamos um levantamento das publicações dos últimos cinco anos na base de dados da SciELO.

Já na terceira seção, “*Princípios gerais do desenvolvimento infantil sob a ótica da psicologia histórico-cultural*”, apresentamos a concepção de desenvolvimento infantil nas idades que compreendem a educação infantil (zero a cinco anos) e sua periodização.

Por fim, na quarta e última seção, intitulada de “*Desenvolvimento infantil e planejamento pedagógico*” analisamos as relações existentes entre o desenvolvimento infantil e o planejamento pedagógico, tecendo discussões à luz da psicologia histórico-cultural. Para alcançarmos este objetivo realizamos a análise do planejamento pedagógico de uma turma do Pré II que atende criança entre 4 a 5 anos. Compreendemos que o planejamento não pode ser tomado enquanto expressão individual e de forma apartada do contexto histórico e social, mas sim, produto de uma expressão da educação infantil como um todo.

Consideramos que por meio do cumprimento dos objetivos aqui propostos, poderemos compreender as relações que se expressam no planejamento a respeito do desenvolvimento infantil, e com isso, a possibilidade de construir subsídios para intervir na qualidade das mediações representadas pelo professor na educação infantil. Expressando tal compreensão nas aprendizagens dos alunos que se encontram nessa etapa de ensino, poderemos atuar a serviço de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento infantil de maneira plena.

1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

A educação infantil e os temas que dela se derivam vêm ganhando cada vez mais espaços nos debates educacionais desde os últimos 25 anos, repercutindo em um amplo processo de discussão e mobilização. O reconhecimento desse nível de ensino como um direito de todas as crianças, advindo por meio da promulgação da Constituição Federal de 1988 (Senado Federal, 1988), constam no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, 1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, 1996), no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, 2001) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Ministério da Educação 1999; 2009), sendo esses considerados os principais ganhos legais a respeito desta modalidade de ensino.

Tais documentos e discussões advindos destes dispositivos legais acerca da atuação do Ministério da Educação, principalmente nos anos de 1990 (considerada como a “década da educação”), faz parte da história pela busca de garantia destes direitos através de intelectuais, militantes e movimentos sociais da época, como veremos a seguir.

Anterior à este período, que finalmente garantiu à criança brasileira o direito público à educação, o atendimento institucional para crianças pequenas apresenta um histórico que perpassa por asilos, por instituições de caridade, por jardins-de-infância, e por movimentos trabalhistas. Portanto, trataremos nesta seção uma breve discussão acerca da história que a educação infantil tece para o processo de construção da escola pública brasileira, a fim de compreender historicamente esta etapa de ensino e suas implicações como organização educacional.

1.1 A criação de locais específicos para atendimento às crianças pequenas

Pensar na criança, inserida na história, significa considerá-la como um sujeito histórico. Para isso, as crianças através de sua materialidade: seu nascer, viver, morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, dentre seus mais diferentes momentos. Engels (1975) considera que “a compreensão da criança como sujeito histórico exige entender o processo histórico como muito mais complexo do que uma equação do primeiro grau, em que duas variáveis de estrutura explicariam tudo o mais (p. 186)”. Sendo assim, para compreendermos a origem da educação infantil brasileira, será necessário visualizarmos o percurso histórico dos modelos de educação institucionalizada de crianças no Brasil, assim como as relações sociais, políticas e educacionais que as permeavam. Para isso,

percorreremos a historiografia do atendimento às crianças brasileiras a partir do final do século XIX até os dias atuais, ou seja, início do século XXI.

Segundo Hobsbawm (1988), as creches, escolas maternas e jardins de infância foram primeiramente disseminadas por países europeus centrais durante a Era dos Impérios (período de 1875 a 1914), integrando instituições que serviam de modelos para uma sociedade civilizada, onde profundas mudanças ocorreram “em termos de e em função dos objetivos das regiões dinâmicas do litoral do Atlântico Norte, que eram, à época, o núcleo do capitalismo mundial” (p.46). Para o autor, até os países mais afastados estavam “presos pelos tentáculos dessa transformação mundial” (p.46). De acordo com Kuhlmann Jr. (2011):

A segunda metade do século XIX e início do século XX foram marcados pela crença no progresso e na ciência, mobilizando as nações ocidentais a se adaptarem aos novos instrumentos e processos educativos. Os países fizeram inventários de suas potencialidades e realizações, e as histórias sobre vários aspectos da vida social, escritas nesse período, anunciavam o trilhar da civilização para o progresso (p. 26).

Em 1889, a proclamação da República no Brasil ocorreu dentro de um cenário, conforme Oliveira (2011), de renovação ideológica, trazendo modificações para entendimento de questões sociais. Sob a influência do modelo europeu, a educação da criança pequena fora do âmbito familiar/doméstico, no país, se iniciou justificando a partir das demandas de combate à pobreza, pois nesse período, vários problemas de ordem política, econômica e social, produziram condições que elevaram o número de crianças em estado de pobreza extrema, necessitando do surgimento de locais para recolhimento e guarda, sendo até, na análise de Kishimoto (1988), confundidos com asilos infantis, pois atendiam em regime de internato as crianças órfãs e filhos de pessoas indigentes.

Dentre essas situações, destacamos o fim da condição de escravo pelo Estado, que com a viabilização da Lei do Ventre Livre de 1871, as mães continuavam escravas, porém seus proprietários as afastavam de seus filhos libertos. Além disso, mulheres pobres e negras que trabalhavam como domésticas e que não tinham onde deixar suas crianças; a pobreza e a miséria entre a população trabalhadora; o alto índice de desemprego; a participação da mulher na atividade industrial a partir da década 1920; o aumento da população das cidades; a falta de remédios, vacinas e saneamento nas grandes cidades, dentro outros, são fatores que também contribuíam para o surgimento destes locais para cuidar de crianças (Kramer, 1984; Kuhlmann Jr, 2001; Kishimoto, 1988; Monarca, 2001). Este fenômeno demonstra que as

transformações neste período resultaram em mudanças nas relações trabalhistas por conta do modo de produção capitalista.

Este atendimento acontecia em escolas infantis e jardins de infância, alguns criados por imigrantes europeus para o atendimento de seus filhos e eram mantidas por caridade ou por pessoas que queriam explorar essas casas pelo viés comercial, e por não serem de posse do governo, elas não eram fiscalizadas. A respeito da precariedade no atendimento, destacam-se também as instituições filantrópicas geridas por religiosos, por pessoas da classe alta, ou pagas pelos próprios operários, pais das crianças.

Nesse sentido, é possível verificarmos que a urbanização e a industrialização nas grandes cidades, intensificadas no início do século XX, produziram um conjunto de efeitos que modificaram a estrutura tradicional das famílias referente ao cuidado de seus filhos pequenos. Como a maioria da mão de obra masculina se encontrava na lavoura, as fábricas deste período tiveram que admitir um grande número de mulheres no trabalho. A proposta pedagógica com base no assistencialismo nestas instituições que guardavam as crianças era permeada por práticas educativas de submissão, educando as crianças para a obediência, gerando uma conformidade pela pobreza em que viviam (Kuhlmann Jr., 2011).

Do período Imperial para o Republicano, as creches foram descritas nos primeiros arquivos sobre instituições de educação infantil como locais que tinham como propostas educar as crianças e as mães pobres. No início do século XX, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância e o Patronato de Menores, no Rio de Janeiro, além de oferecer a creche, ofereciam também cursos para as mães dessas crianças, deixando nelas a desconfiança da educação dada em casa, e que a creche sim, seria o local mais adequado para o desenvolvimento de seus filhos. Nesse contexto, Kuhlmann Jr. (2011) nos aponta que:

O significado implícito atribuído à mãe que procurasse a creche, e mesmo a pré-escola, seria a suposta incapacidade de cumprir com o dever natural, biológico, da maternidade. A mãe seria culpada por trabalhar e a instituição seria um paliativo para remediar a vida da criança. (p. 172)

Segundo Magalhães (1922, *apud* Kuhlmann Jr., 2011), “a educação da mulher do povo pelo regime escolar é o único meio capaz de impedir os funestos efeitos desta ignorância” (p.173). Como demonstramos neste trecho, para os pobres, a creche seria um meio para promover a organização familiar, e por isso, sempre se colocou como complementar à ela; já para o Estado, a creche representaria a adaptação e manutenção da atual organização social, tanto para as mães, quanto para os filhos.

De acordo com os congressos e exposições internacionais, estas instituições de educação popular deveriam realizar o atendimento sem grandes investimentos, onde os recursos eram repassados do Estado diretamente para estas entidades. Kuhlmann Jr. (2011), afirma que somente pelo fato destas instituições serem destinadas especificamente para a população pobre, já representa uma concepção educacional, que neste caso, o autor denominou de “Pedagogia da Submissão” (p.182), partindo de um atendimento de baixa qualidade, com uma visão preconceituosa da pobreza, e preparando as crianças atendidas para permanecerem no mesmo lugar social a que a sociedade à eles destina.

Este tipo de educação, que não apresentava elementos para ser considerada emancipadora, preparava as classes pobres para aceitarem a exploração social, sendo esta caracterizada “pela arrogância que humilha, para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para receber” (p.182), atendendo aos interesses das classes dominantes, apresentando como base os princípios filosóficos liberais, transformando e adaptando as propostas pedagógicas em função dos objetivos que pretendiam alcançar.

Com isso, a ideologia do assistencialismo se disseminou por vários grupos religiosos, políticos, médicos, higienistas, advogados, professores, de forma que seus discursos a respeito do assistencialismo apresentavam uma concepção liberal de racionalidade e cientificidade. Aos poucos, essas ações que anteriormente propunham apenas a caridade, agora visualizavam uma forma de controle social. Com a realização da análise do processo histórico, percebe-se que as instituições de atendimento à criança pequena vão, de forma crescente, se apropriando de funções que anteriormente eram das famílias, principalmente das mães, como a guarda, educação, assistência e cuidado, conforme o estudo de Kuhlmann Jr. (2000).

1.2 Caridade, Filantropismo e o Assistencialismo

O levantamento realizado por Kuhlmann Jr. (2000) contabilizou pelo menos 15 creches, em 1921, e 47, em 1924, e 15 jardins de infância em 1921, aumentando para 42 no ano de 1924, dispostas em várias capitais e também em algumas cidades do país. Kishimoto (1988) descreve a respeito da multiplicação de creches que serviam como asilos para crianças abandonadas, onde famílias de classes trabalhadoras deixavam seus filhos em troca do emprego, pelo abrigo e guarda da criança enquanto trabalhavam, possibilitando assim, o complemento da renda familiar, garantindo sua subsistência. Estas creches, segundo a autora, não apresentavam o mínimo de condições para o atendimento à criança em idade pré-escolar (menor de 5 anos). Para Oliveira (2011):

Embora a necessidade de ajuda ao cuidado dos filhos pequenos tivesse ligada a uma situação produzida pelo próprio sistema econômico, tal ajuda não foi reconhecida como um dever social, mas continuou a ser representada como um favor prestado, um ato de caridade de certas pessoas ou grupos (p. 95).

Percebendo nestas instituições um direito que viabilizava as famílias, melhores condições de vida pela oportunidade do trabalho, houve grande pressão social dos trabalhadores urbanos por essa garantia. De acordo com Oliveira (2011), entre a década de 1920 e 1930, dentre as reivindicações do movimento operário por melhores condições trabalhistas, estava a existência de locais adequados para guarda e atendimento das crianças, durante o horário de trabalho das mães.

A fim de enfraquecer os movimentos operários, alguns empresários modificaram suas políticas de repressão, concedendo alguns benefícios sociais, atraindo e retendo a força de trabalho de seus operários, por meio da criação de vilas, clubes esportivos, creches e escolas maternais para os filhos dos trabalhadores. Tal iniciativa foi, aos poucos, sendo copiada por outros empresários (Oliveira, 2011).

Porém, em algumas regiões, essas conquistas não foram atingidas sem conflitos. Dirigidas aos donos de indústrias somente no início, as reivindicações operárias foram com o tempo “canalizadas para o Estado e escolas maternais e parques infantis por parte dos órgãos governamentais (p.97)”, onde na primeira regulamentação a respeito do trabalho feminino, em 1923, previa a instalação de creches e sala de amamentação próxima ao seu ambiente de trabalho, facilitando a amamentação dos filhos durante a jornada das empregadas. Neste período, a vida da população das cidades, “conturbada pela industrialização e urbanização do capitalismo monopolista e excludente em expansão, exigia paliativos aos seus efeitos nocivos” nos centros urbanos (p.99). Nessa ocasião, a creche representava um dispositivo paliativo, que numa visão higienista e sanitaria, as condições de vida da classe operária são motivos de preocupação, que em sua maioria, habitavam em ambientes insalubres, prejudicando a mão de obra (Oliveira, 2011).

O higienismo, a puericultura e o filantropismo lideravam, nesta época, a perspectiva educacional das crianças pequenas, ou seja, percebe-se que o atendimento fora do contexto familiar estava relacionado a questões de saúde. Assim, entre a década de 1930 e 40, prosperavam iniciativas governamentais na área da saúde, previdência e assistência.

No período de 1940 a 1960, o Brasil intensificou suas políticas populistas, por conta do agravamento dos conflitos de ordem social, no âmbito do projeto nacional-

desenvolvimentista. Neste cenário, destacamos a concepção assistencialista, em que, segundo Kuhlmann Jr. (2011), expressa o discurso pela responsabilização do Estado pela assistência social, partindo dos políticos e representantes da organização social brasileira. O mesmo autor (2011, p.61) cita que a “filantropia representaria a organização racional da assistência, em substituição à caridade, prática dominada pela emoção, por sentimento de simpatia e piedade”.

Vale lembrar que desde o início do século até a década de 1950, as poucas creches existentes que não eram responsabilidades das indústrias, eram comandadas por entidades filantrópicas laicas e religiosas, mantendo assim, um caráter assistencial-protetoral, por apresentar preocupações como alimentação, higiene e segurança. De maneira desintegrada, existiam diferentes tipos de atendimento à crianças, como as creches, parques infantis, escolas maternais, jardins de infância, e classes pré-primárias. Apesar dos textos oficiais recomendarem um material apropriado para a educação das crianças, como nos jardins de infância, o atendimento em creches e parques infantis continuou a ser realizado de maneira assistencialista (Kuhlmann Jr., 2011).

Como estas instituições eram destinadas a atender os filhos de mães trabalhadoras, para aquelas mães de outra condição social, que, por opção quisessem trabalhar, elas nesse caso, recorriam às creches do âmbito privado. No caminho inverso ao modelo de creches e asilos para os filhos de operários, surgem os jardins de infância, que de acordo com Kishimoto (1988), atendiam a classe média e rica com propostas pedagógicas pautadas em atividades de enriquecimento intelectual, jogos e brincadeiras, inspirados no pensamento froebeliano.

1.2.1 Jardins de Infância: a creche para a burguesia

O primeiro jardim de infância brasileiro foi criado no colégio Menezes Vieira, em 1875, no Rio de Janeiro. Conforme os documentos deste colégio, o ensino da leitura e da escrita era negado e se propunha a “aproveitar as variadas e expressivas manifestações da atividade infantil”, de acordo com Kishimoto (1988, p.33). Já o primeiro jardim de infância estatal foi fundado em São Paulo, no ano de 1896, que também era um centro de formação de professoras de crianças, cujas vagas eram destinadas aos filhos da elite local. A autora considera que este tipo de instituição apresentava um caráter educacional, diferentemente dos asilos e creches que não poderiam ser considerados dentro do sistema pré-escolar, por não apresentarem preocupações de ordem educativa (Kishimoto, 1988).

Primeiramente, Froebel (1782/1852), alemão, fundador do jardim de infância em 1840, pensou em uma instituição educacional que atenderia crianças a partir dos 3 anos, pois, naquela época, os altos índices de doenças e de mortalidade impediam o atendimento às crianças menores, além da ênfase atribuída ao papel materno na educação para os bebês (Kuhlmann Jr.; Barbosa, 1998). Somente a partir da década de 1870, por meio dos avanços na área da microbiologia, viabilizando a amamentação artificial, que este tipo de instituição para atendimento de crianças menores de 3 anos se difundiu efetivamente no mundo todo, inclusive no Brasil.

Nesta época, a educação passa a ser um assunto urgente a ser discutido de acordo com os princípios liberais, levando Froebel a ocupar-se destas questões: como educar sem ferir sua liberdade, como torná-la autônoma e capaz de se adaptar às exigências e limitações que sua condição socioeconômica lhe impõe, e como ajudá-la a crescer em harmonia com a sociedade, liberdade e o divino? Segundo Kramer (1984), a teoria de Froebel visava promover o desenvolvimento das crianças de 3 a 7 anos por meio da utilização de jogos, brinquedos e cuidados, proporcionando o desenvolvimento físico, moral e intelectual. Nessa teoria, a criança era vista como uma planta que cresce e se desenvolve.

Importante salientar que as crianças, a partir da segunda metade do século XIX, como eram os futuros herdeiros do patrimônio de seus pais, tiveram um papel central nas famílias burguesas e cristãs, pois representavam, na análise de Arce (2002), um investimento no futuro da família e da riqueza desta.

A função da professora era comparada a de uma jardineira que se alia à família para promover o crescimento e o desenvolvimento da criança. A respeito da formação das jardineiras, Arce (2002) afirma que se dava na prática, pois, segundo a concepção Froebeliana, as mulheres eram dotadas naturalmente dos pré-requisitos essenciais para os estabelecimentos educacionais. Porém, este movimento de adequar as mulheres às novas exigências postas por uma determinada concepção de infância e de educação das crianças menores não aconteceu de modo linear e igual para as mulheres de modo geral. Como podemos verificar no trecho de Arce (2002), a seguir:

As burguesas puxaram o movimento, as aristocratas e nobres resistiram muito e por muito tempo até capitular, enquanto as mulheres da classe pobre não poderia, pelas próprias condições objetivas de sua vida, dedicar-se exclusivamente ao lar, pois a luta pela sobrevivência não poupava mulheres e crianças (p. 90).

Esta modalidade de ensino atendia durante meio período, onde não deveria caber ao Estado financiar um lugar de brincadeiras para a infância de posses (Kishimoto, 1988). Nessa direção, o mesmo autor ressalta também as escolas maternais, que surgiram na França, em 1848. No Brasil, a primeira escola maternal foi construída na cidade de São Paulo sessenta anos depois, em 1908, voltada para o atendimento de filhos das operárias. Idealizada por Anália Franco (1856-1919) tal modalidade propunha objetivos pedagógicos e assistenciais de alimentação e proteção, que fosse uma escola agradável e de ensino, seguindo as propostas de Froebel, e se diferenciando dos asilos e das creches. Porém, infelizmente os trabalhos eram realizados por pessoas despreparadas e leigas, perpetuando assim, o mesmo atendimento dos asilos e creches (Kishimoto, 1988).

1.3 Inaugurando dispositivos legais para o atendimento às crianças pequenas

A partir de 1930, o setor público iniciou uma participação mais efetiva voltada à infância, por meio da criação de órgãos e projetos nos departamentos de educação, assistência e saúde. O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932) previa o “desenvolvimento das instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar (creches, escolas maternais e jardins de infância) e de todas as instituições peri-escolares e pós-escolares” (Faria, 1999, p. 30). Com isso, a nomenclatura *escola maternal* deixa de representar o atendimento aos pobres, se opondo ao jardim de infância, que representava as classes mais abastadas, para uma divisão por idades, em que a escola maternal atenderia a faixa etária de 2 a 4 anos, e o jardim atenderia as crianças de 5 a 6 anos.

Anterior à década de 1950, Kramer (1984) coloca que a sobreposição de propostas geraram dificuldades de controle e administração, resultando em precariedade e baixa qualidade nas ações. Segundo a autora (1984), a partir da década de 1930, foram criados o Departamento Nacional da Criança (1940); o serviço de Assistência a Menores (1941); o UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Criança (1946); a OMEP - Organização Mundial para Educação Pré-Escolar (1948).

Mas é somente na década de 1970, em 1974 que a idade pré-escolar recebe atenção do governo federal, por meio da criação da Coordenação de Educação Pré-Escolar (MEC/COEPRE), em documentos e pareceres do Conselho Federal de Educação. Ou seja, em nível nacional, iniciativas de caráter educativo à idade pré-escolar existem há pouco mais de 40 anos.

No governo militar, as políticas adotadas a nível federal (por intermédio de órgãos como o Departamento Nacional da Criança, a Legião Brasileira de Assistência e a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor – FUNABEM) continuaram divulgando a ideia de creche e pré-escola como equipamentos sociais de assistência à criança carente, prevalecendo assim, uma política de ajuda governamental às entidades filantrópicas e assistenciais, de baixo custo e desenvolvidos por profissionais não especializados. A ideia de compensar carências de ordem orgânica ampliou-se para a compreensão de carências de ordem cultural, como garantia de diminuição do fracasso escolar no ensino fundamental (Oliveira, 2011), reafirmando a profecia “segundo a qual os pobres não têm capacidade suficiente para o sucesso escolar” (Patto, 1997).

Neste período (década de 1960 e 1970), os equívocos das propostas compensatórias serviram de base para impulsionar o debate sobre funções e currículos da pré-escola, legitimando a educação pré-escolar, relacionando pré-escola e escola de 1º grau. Tais propostas visavam à estimulação precoce e ao preparo para a alfabetização, mantendo, porém, práticas educativas ainda numa visão assistencialista da educação e do ensino. Essa política foi intensificada a partir de 1982, por meio da aprovação da Emenda Calmon (nº 24, de 1983) à Constituição Nacional, que vincula um percentual mínimo de 25% das receitas municipais para gastos com o ensino em geral (Kuhlmann Jr, 2011).

Mesmo assim, durante os governos militares, segundo Kuhlmann Jr. (2011), foi se perpetuando o descrédito da educação pré-escolar enquanto política educacional, por meio do embate entre os programas federais de convênio com entidades privadas de finalidade assistencial, com o atendimento ao pré-escolar em nível municipal, da creche e pré-escola com função educativa.

A criação da Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE) e a ênfase na criança pré-escolar surgem num contexto em que o discurso oficial apontava a pré-escola como necessidade. Assim, o aumento da procura pelo estabelecimento pré-escolar incentivou na década de 1980, o processo de municipalização da educação pré-escolar pública, com a diminuição de vagas nas redes estaduais. Entretanto, segundo Kramer (2006), o planejamento orçamentário da União continuava sem uma política de dotação de verbas específicas para a educação infantil.

Até que em junho de 2005, após muitas discussões, substituindo o FUNDEF que é um fundo de financiamento restrito ao ensino fundamental, o Ministério da Educação encaminhou ao Congresso Nacional a proposta de emenda constitucional (EC) nº 53, de 20 de dezembro de 2006, que visa a criação do FUNDEB – Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação, prevendo o financiamento da educação básica em todos seus níveis e modalidades, incluindo a educação infantil (Emenda Constitucional nº 53, 2006).

Sendo o FUNDEB aprovado e regulamentado pela lei nº 11.494 em 20 de junho de 2007 (Lei nº 11.494, 2007), se caracterizando como fundo de natureza contábil que capta parte dos recursos dos estados e municípios e redistribuindo, conforme o total de alunos matriculados por nível de ensino, a inclusão da educação infantil na base de cálculo só ocorreu após a criação dessa lei.

Ressaltamos que para a educação infantil (tanto creche como pré-escola) ser incluída na base de cálculo do FUNDEB, necessitou-se primeiramente de intensa mobilização nacional, e por isso, a aprovação dessa lei significou um grande avanço para a conquista do direito educacional das crianças pequenas. Entretanto, tal avanço não exclui a continuidade da vigilância por todos que se dispõem a lutar pela educação infantil. Segundo Costa (2010), a lei promoveu alguns avanços no sentido de esclarecer o regime de colaboração, porém ainda foi insuficiente, pois apenas resgata da Constituição de 1988 os termos de cooperação técnica e financeira, delegando a leis complementares a fixação de normas.

Considerando a legislação brasileira que determina o município como principal responsável pela educação infantil e ensino fundamental, sabemos que na divisão do bolo tributário nacional, os municípios ficam com a menor parte e a União com a fatia maior, além das diferenças entre os próprios estados. Conforme Costa (2010):

A função equalizadora de oportunidades não logrará êxito, pois naqueles estados, cuja verba destinada à educação básica não alcançar o mínimo por aluno, a União deverá complementar até o valor estipulado por aluno/ano, de modo que enquanto houver estados mais pobres, com arrecadações de impostos mais baixas, os alunos das escolas públicas receberão investimentos mínimos para a sua formação. Já nos outros, com maior volume de arrecadação, esses investimentos ficarão acima do mínimo, acentuando a desigualdade, ao invés de proporcionar a equalização (p.115).

Com isso, podemos ver como o financiamento público da educação interfere na garantia do acesso e da gratuidade da educação como um direito à cidadania. Apesar do FUNDEB estar concluindo seus 14 anos de vigência em 2020, ainda não temos uma efetiva articulação entre os sistemas de ensino federal estaduais e municipais, impossibilitando a unidade e a coerência entre as etapas da educação básica em todo território nacional.

1.4 A criança como sujeito de direitos

Segundo Oliveira (2011), o contexto econômico e político brasileiro nas décadas de 1970 e 1980 mobilizaram movimentos operários e feministas, no quadro da luta pela democratização do país e do combate às gritantes desigualdades sociais. No processo de abertura política, foram adotadas medidas para ampliar o acesso da população mais pobre à escola (pré, primeiro e segundo grau), e sua permanência nela, que foi intensificada no final da década de 1970, com uma nova conotação: abandonando a postura de aceitação do paternalismo estatal ou empresarial para uma exigência de creche como um direito do trabalhador e dever do Estado.

A insatisfação frente à precariedade no atendimento era manifestada por universidades, centros de pesquisa, sistemas de ensino e movimentos organizados, que defendiam a educação das crianças de 0 a 6 anos com qualidade e concretização de seu papel social, onde merenda, atendimento em período integral e cuidados básicos de higiene e saúde seriam nesses casos, atividades complementares ao trabalho pedagógico (Kramer, 1984). A pressão desses movimentos sobre o poder público resultou na elevação do número de creches públicas e também, de creches particulares que eram conveniadas com o governo municipal, estadual ou federal, abrangendo o trabalho que anteriormente era realizado nos parques infantis e jardins de infância, e também, de classes pré-primárias nas escolas de ensino fundamental.

A ampliação dos movimentos a favor da infância resultou em leis em defesa dos direitos da criança, ampliando a luta pela educação como dever do Estado e direito da criança. Por meio do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, lançado em 1981, o MEC expandiu o atendimento de crianças, defendendo agora, uma pré-escola desvinculada com o 1º grau através de baixos investimentos, se distanciando do que foi proposto pela Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE). Por conta disso, mesmo ampliando a oferta de atendimento, a estratégia apresentada por este programa não foi recebida com entusiasmo. Por conta da falta de oportunidades concretas para os professores absorverem as programações propostas, as pré-escolas continuavam limitadas a práticas recreativas e assistenciais (Kramer, 2006).

Com relação ao trabalho pedagógico, ainda no início da década de 1980, eram muitos os questionamentos a respeito dos programas de cunho compensatório e da abordagem da privação cultural na pré-escola. Técnicos e professores denunciavam as evidências de que as

crianças das classes populares não se beneficiavam por esses programas, e sim, estavam servindo apenas para serem precocemente discriminadas e marginalizadas.

Encerrando o regime militar no ano de 1985, novas políticas foram adotadas para as creches, incluídas no Plano Nacional de Desenvolvimento (Lei 7.486, 1986), onde uma delas, por exemplo, segundo Kuhlmann Jr. (2011), admitia a creche como sendo de interesse do Estado e das empresas, e não apenas da mulher ou da família.

Muito almejada por aqueles que lutam e lutaram pela implantação de creches e pré-escolas para que respeitem os direitos das crianças e das famílias, em 1988 foi formulada, pela primeira vez na história da educação no Brasil, uma política nacional de educação infantil, sendo essa o resultado de muitas lutas pela democratização da escola pública, somadas a pressões dos movimentos sociais. Esse processo foi desencadeado por meio da Constituição Federal, aprovada em 05 de outubro de 1988 (Senado Federal, 1988), reconhecendo-a como parte do Sistema Nacional de Ensino (SNE), caracterizando as instituições de educação infantil como parte dos deveres do Estado com a educação. Assim, a Constituição Federal representa um importante passo para todas as crianças serem educadas em creches e pré-escolas, e assim, respeitadas como cidadãos de direito.

A luta pela efetivação de uma educação infantil de qualidade está posta em oposição ao modelo assistencialista, que anteriores a este movimento, em que de acordo com Kuhlmann Jr. (2011), eram vistas como um modelo negativo que penetrava as novas iniciativas. Nessa perspectiva, ainda segundo o autor, pretendia-se denunciar as condições precárias do atendimento educacional, não somente na creche, mas também na pré-escola.

A partir deste marco legal, a educação infantil pública se desvinculou dos órgãos assistenciais e passou a ser responsabilidade do MEC e das Secretarias de Educação Municipais, tanto financeiramente como organizacionalmente. Assim, pela primeira vez no Brasil, a criança de 0 a 6 anos passa a ser um sujeito de direitos, e a educação infantil, se caracteriza com parte da educação básica, estando a partir disso, sob a direção política, administrativa e pedagógica das Secretarias Municipais de Educação em todo território nacional.

Em um momento que a alfabetização de crianças menores de 6 anos (antes do ingresso no ensino obrigatório), a Constituição de 1988 também determinou que 50% da aplicação obrigatória de recursos em educação fosse destinada a programas de alfabetização, expandindo o número de pré-escolas. Embora a creche seja reconhecida como instituição educacional, mais uma vez ela permanece sendo identificada como um favor e sendo ofertada

em situações de exceção, porque não era representada como uma prioridade (Kuhlmann Jr., 2000).

Na Emenda Constitucional nº 14, de 1996, o termo *educação infantil* é caracterizado compreendendo creches (zero a três anos) e pré-escolas (quatro a seis anos). Nessa mesma Emenda, é alterado o disposto no Artigo 60 do ato das Disposições Constitucionais Transitórias, dispondo sobre a criação do antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEF), determinando que 60%, no mínimo, dos recursos referidos no *caput* do Artigo 212 fossem destinados ao Ensino Fundamental (Lei nº 9.394, 1996). Ou seja, caberia somente aos municípios a responsabilidade pela oferta de educação infantil, e esses, por falta de recursos, congelaram suas vagas nas instituições, faltando vagas para receber crianças em creches e pré-escolas (Moreira & Lara, 2015).

Qualquer família que optava por dividir a educação e o cuidado do filho com a instituição de educação infantil, deveria ter acesso a vagas. Vale ressaltar que, segundo a Constituição Federal (Senado Federal, 1988), a educação infantil é um dever do Estado, direito da criança, e opção da família, e por isso, esta etapa de ensino é um direito de todas as crianças, embora ela não seja obrigatória.

Em 1990, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) representa mais um dispositivo legal para o cumprimento das conquistas dos direitos das crianças, promulgados pela Constituição. Como consta no artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente, é dever do poder público assegurar o direito das crianças e adolescentes à educação, onde o artigo 54 do ECA, inciso IV, também expressa que é dever do Estado assegurar à criança atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (Lei nº 8.069, 1990).

Buscando superar a dicotomia entre educação e a assistência, que tanto persevera na educação infantil, a equipe técnica responsável por esta modalidade de ensino no MEC, em 1994, incentivou estratégias de articulação entre os diversos setores e instituições comprometidas com a infância. Diante disso, o MEC realizou debates e assessorias, resultando em diferentes publicações com a finalidade de atingir uma gama de situações, como por exemplo, atendimentos e espaços inadequados, ausência de proposta pedagógica e profissionais capacitados, exigindo um “urgente reordenamento do esforço público e da sociedade civil em benefício da criança” (Brasil, MEC, COED, 1994, p.140).

Estes fatos históricos que marcaram a educação infantil prepararam o ambiente para a aprovação da nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96 (1996) que

estabelece a educação infantil como etapa inicial da educação básica, conquista histórica que, segundo Oliveira (2011), tira as crianças pequenas pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social. Essa lei propõe a reorganização da educação brasileira em muitos pontos, ampliando o conceito de educação básica, que passa a abranger a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Porém, conforme Pasqualini (2006), a identidade da creche como sendo uma instituição destinada apenas para a guarda das crianças enquanto as mães estão trabalhando está longe de ser superada, apesar dos avanços históricos obtidos pela educação infantil ao longo das últimas décadas.

1.5 Dispositivos Legais vigentes e suas implicações para a educação infantil

Após a promulgação da LDB em 1996, novas concepções a respeito do desenvolvimento infantil, cognição e linguagem modificaram a maneira como as propostas pedagógicas para a educação infantil eram anteriormente pensadas, surgindo então, a necessidade de uma padronização referente às essas propostas utilizadas no dia-a-dia. Com isso, o MEC lança em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Ministério da Educação, 1998), constando tópicos fundamentais para a composição de um referencial para educação, oferecendo ideias que objetivam contribuir para o surgimento de uma nova proposta para o cotidiano da educação infantil. Nesse documento, é reconhecido:

Polêmicas sobre cuidar e educar, sobre o papel do afeto na relação pedagógica e sobre educar para o desenvolvimento ou para o conhecimento têm constituído, portanto, o panorama de fundo sobre o qual se constroem as propostas em educação infantil (Ministério da Educação, 1998, p.18).

O Referencial pressupõe um educador qualificado para atender as crianças, capaz de analisar e efetivar diferentes tipos de brincadeiras, considerando o potencial de cada aluno de acordo com a atividade proposta, levando em consideração os diferentes tipos de respostas e estímulos que a criança recebe.

Outro documento que merece destaque nesse cenário são as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI, de 1999 (Parecer nº 22/98 e Resolução nº 01/99, ambos formulados pelo Conselho Nacional de Educação - CNC e Câmara de Educação Básica - CEB). Tal publicação parte da crítica às políticas públicas para a infância historicamente construídas no país, que eram baseadas em iniciativas assistenciais aos pobres, sem caráter

emancipatório. O DCNEI defende um atendimento baseado na Constituição Federal de 1988, definindo o direito à educação das crianças de zero a cinco anos, não somente os filhos dos trabalhadores, mas como um direito de todas as crianças.

Entretanto, à medida que estes documentos nos remete a uma educação infantil desejada, ele nos afasta da realidade da maioria das creches e pré-escolas brasileiras. Em decorrência de políticas neoliberais e interesses de classes antagônicas, os deveres e obrigações do Estado ficam muito distantes da realidade, com um cumprimento parcial da realização dos direitos dos cidadãos e assim, não atendendo a todos que dele necessitam. Como bem fala Arce & Martins (2010) sobre a educação infantil, “sob a égide dessa diretriz institui-se uma política que a coloca como não formal e a baixo custo, equidistante das normativas próprias a uma educação escolar (p.6)”.

Os termos *descentralizar* e *focalizar*, segundo Moreira & Lara (2015), representam atuações sutis do Estado que acabam culpabilizando o indivíduo, por meio do desvio de atenções, responsabilizando às outras instâncias aquilo que é seu dever proporcionar. Por exemplo, a responsabilidade do município pelo atendimento das creches e pré-escolas demonstra a concepção de um Estado descentralizador.

De acordo com Palhares & Martinez (2007), o Referencial Curricular deveria contemplar produções construídas com a prioridade de ofertar atendimento às crianças das camadas mais populares, e com qualidade. De acordo com as autoras, sendo este Referencial, um material rico, porém distante da realidade da maior parte das crianças e instituições brasileiras, é importante o leitor realizar uma cuidadosa leitura, para não correr o risco de responsabilizar os profissionais de educação infantil / pai/ mãe / criança pelas falhas que ocorrem nas políticas públicas voltadas para a infância, onde se encontra perfeitamente a característica de “Estado descentralizador”. Mesmo o Referencial representando uma importante proposta, essa falha acontece porque não considera a maioria da realidade das creches nas camadas populares, desconhecendo o valor do trabalho realizado com esta população. Segundo as autoras, o RCNEI representa então, um retrocesso, pois leva ao “engessamento” de práticas criativas diversas das que ele preconiza.

O Referencial, conforme Cerisara (2002) cita que todas as creches e pré-escolas devem desenvolver os trabalhos com as crianças, cumprindo a função de cuidar e educar de maneira indissociável, superando a concepção de caridade e assistencialismo. Por isso, a interpretação simplista e opositiva de que o modelo assistencial, voltado ao cuidado é ruim, conferindo a educação como um “elemento redentor”. Segundo Kuhlmann (2011), essa é uma interpretação inválida, porém, ainda permanece generalizada no pensamento educacional,

onde as instituições precisariam deixar o modelo assistencial para se transformar em educacional.

Essa polarização entre o cuidar e o educar se distancia da função de guarda e proteção à função educativa, não observando que as instituições escolares apresentam, como elemento intrínseco ao seu funcionamento, a função de guardar e proteger as crianças que as frequentam, ou seja, qualquer mãe que procure uma creche ou pré-escola para educar o seu filho, também irá buscar se assegurar de que lá ele estará protegido e bem cuidado. Se o cuidado deve ser observado nos mais diferentes níveis educacionais, este portanto, pode ser considerado um elemento fundamental na educação da criança pequena, ou seja, educar é algo integrado ao cuidar.

Dez anos após as Diretrizes e onze anos após o Referencial, segundo Oliveira (2011), pesquisas realizadas em unidades públicas de educação infantil, em diferentes regiões brasileiras, mostraram resultados preocupantes no que se refere à qualidade do trabalho, em que muitos destes locais ainda prevalece a visão assistencialista de trabalho (no caso das creches), e um local de antecipação de práticas pedagógicas para o ensino fundamental (no caso das pré-escolas). Isso demonstrou a urgência pela retomada de identidade conceitual, legal e sociopolítica da educação infantil, a fim de orientar as práticas pedagógicas cotidianas nessas instituições, tornando-as eficazes mediadoras na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças.

Assim, a aprovação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09) reforçou que a proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve objetivar a promoção do desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos, considerando que estas instituições devem garantir uma experiência educativa com qualidade a todas as crianças.

Esperamos que esse posicionamento seja melhor esclarecido no novo e primeiro documento que sistematizará conteúdos e metodologias para todo o território nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que apresenta como objetivo a redução das desigualdades de ensino. Em 2010, na 1ª Conferência Nacional de Educação (CONAE), verificou-se a necessidade de criar um currículo que seja comum à todo o Brasil. Cento e dezesseis profissionais de secretarias municipais, estaduais e de 38 universidades estão envolvidos em sua elaboração, reunindo-se periodicamente para a construção do descritivo de conteúdos e saberes necessários para cada ano e segmento da Educação Básica. Segundo o

MEC⁶, além desta equipe, qualquer pessoa poderá participar deste processo, por meio de uma plataforma digital. A versão final deste documento ainda não está disponível até o presente momento, mas estará presente nos currículos das escolas a partir de 2018. O Ministério da Educação, em nota, se posiciona que ainda é necessário realizar mais debate, reabrindo a discussão por mais alguns meses (Tokarnia, 2016).

Por meio de Carta Aberta⁷, a ABRAPEE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional) acredita que a consulta virtual é apenas um iniciador no processo de consulta nacional, ou seja, não pode ser discutida apenas online, pois isso dificulta a sociedade civil de se manifestar a respeito, solicitando que a consulta prossiga e possa ser aprofundada em fóruns presenciais. Essa ausência pode abrir espaços para a precarização e privatização dos sistemas públicos de Educação. Essa carta explicita a necessidade de se discutir sobre como garantir que a adoção de uma BNCC possa ser efetivamente instrumento de garantia do direito à Educação, e como problematizar a capitalização da BNCC pelas empresas de Educação que produzem sistemas de ensino apostilados adotados por diversos municípios brasileiros. Isso implica no necessário questionamento sobre por quem e com quais materiais os professores serão capacitados e a Base Nacional, implementada (ABRAPEE, 2015).

A respeito da construção deste documento, por meio de um ofício⁸, a ANPED (Associação Nacional de Pós graduação e Pesquisa em Educação) e a ABdC (Associação Brasileira de Currículo) se posicionaram contra, avaliando o BNCC por ambas as entidades como problemático e impróprio para as finalidades a que se destina (ANPED & ABdC, 2015).

Diante do exposto, percebemos a necessidade da educação infantil em levar em conta todo o período da infância, para a partir daí, designar as maneiras de se formular os objetivos da educação infantil. Para isso, determinada instituição educacional necessitam envolver as suas duas modalidades – creche e pré-escola, que atualmente são divididas por faixa-etária – contemplando seus objetivos claramente delimitados, tanto para os bebês quanto aos que se encontram na fase final da educação infantil. Percebemos que a mesma instituição pode ser

⁶ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio> Acesso em: 30/04/2016.

⁷ Disponível em: <https://abrapee.wordpress.com/2015/11/26/carta-aberta-sobre-a-base-nacional-comum-curricular/> Acesso em: 30/04/2016.

⁸ Com o objetivo de ampliar e fundamentar o debate, os pesquisadores de ambas as entidades produziram onze textos críticos, considerando a necessidade de ampliar os debates e consolidar a manifestação majoritária das entidades contrárias à BNCC. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Oficio_01_2015_CNE_BNCC.pdf. Acesso em: 25/10/2016.

educacional e apresentar práticas e cuidados também adotados pelas famílias. Para Kuhlmann (2007):

Se a especificidade da educação infantil mostra o quanto não faz sentido tratar o pedagógico como algo purificado da contaminação da família, da guarda e do cuidado da criança pequena, não poderíamos, para sermos consequentes, nos envergonhar também do caráter escolar da educação infantil (p.63).

Se houvesse mais clareza quanto ao caráter da educação infantil, e se a criança fosse considerada o ponto de partida, a articulação com o ensino fundamental aconteceria sem a ocorrência de tantas dificuldades. Foi e ainda é muito recorrente atribuir às instituições de educação infantil uma condição de educacional, como se não fossem até então. O binômio cuidar/educar está impregnada em várias dimensões do pensamento pedagógico, segundo Kuhlmann Jr. (2007). As instituições não se tornaram mais educacionais porque fazem parte do sistema educacional brasileiro, mas sempre foram educacionais e continuarão sendo. Porém, mesmo fazendo parte desse sistema, isso não significa que os preconceitos sociais envolvidos na educação infantil foram todos superados.

Pasqualini (2006) aponta que a educação infantil apresentando o objetivo de cuidar e educar de crianças, pouco contribui para o entendimento da especificidade do trabalho pedagógico nesse seguimento de ensino. Neste caminho, segundo Pasqualini e Martins (2008), “buscar a especificidade do trabalho pedagógico junto à criança pequena implica a proposição de objetivos educacionais e procedimentos de ensino específicos ou próprios a esse segmento” (p. 95).

Um outro aspecto importante de ser destacado aqui é referente aos recursos que dizem respeito à este nível de ensino. De acordo com a emenda 14 da Constituição Federal (Brasil, 1996), os municípios são responsáveis pelas creches e pré-escolas, e ao mesmo tempo, determinando prioritariamente a utilização de 25% dos recursos para o ensino fundamental, não estabelecendo uma porcentagem específica para a educação infantil. Não negaremos o caráter prioritário ao ensino fundamental, visto que ainda é grande o número de pessoas analfabetas no país e a sua universalização, porém, a ausência de uma definição exata das fontes de recursos impede que a educação infantil se constitua efetivamente como um atendimento de caráter nacional, tanto na oferta, como no atendimento, assim como preconiza a LDB.

1.6 Avanços, retrocessos e contradições na atual educação infantil

Como vimos, os dispositivos legais representam muitas conquistas históricas, porém apresentam ao mesmo tempo, limitações e perdas relacionadas à educação para as camadas populares, demonstrando uma compatibilidade com o cenário político e econômico, possibilitando ao governo implementar as reformas nas políticas educacionais, as quais se direcionam para um projeto neoliberal de educação, não negando sua origem burguesa. Dessa forma, afirma-se que tais dispositivos revelaram um caráter minimalista, com características neoliberais de racionalidade e cientificidade, pois, como ponderou Saviani (1999, p.201):

Com efeito, em todas as iniciativas de política educacional, apesar de seu caráter localizado e de aparência de autonomia e desarticulação entre elas, encontramos um ponto comum que atravessa todas elas: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda com a iniciativa privada e as organizações não governamentais).

Segundo Saviani (2003), a escola é um espaço de diversos embates ideológicos, que podem corroborar aos ideais da sociedade em que se vive, ou contrapor seus princípios, priorizando uma prática pedagógica que objetive romper com as desigualdades sociais, especialmente no que diz respeito às desigualdades escolares, proporcionando a todos, nestas instituições, igualmente, educação de qualidade pautada em conteúdos científicos, artísticos e filosóficos.

Considerando que o Brasil, no cenário mundial, se enquadra como um país em desenvolvimento e a base econômica é capitalista, podemos afirmar que os conflitos de interesse e de classe são introduzidos na escola, onde estes estão arraigados nas políticas públicas educacionais. Dessa forma, essas políticas expressam posições político-ideológicas da classe social dirigente, que as elabora. Partindo dessa premissa, entendemos que:

O desenvolvimento econômico que gera um desenvolvimento social muito aquém de suas possibilidades, como ocorre nos países do Terceiro Mundo e como ocorre no Brasil, nega-se na perversidade das exclusões sociais que dissemina. Compromete profundamente a sua própria durabilidade e, de alguma forma, abre o abismo da sua própria crise (Martins, 2002, p. 9).

Para Bobbio (1990), a sociedade é dividida em classes sociais e determinadas pelos proprietários dos meios de produção, ou seja, a burguesia. Desse modo, fica claro que a história da educação infantil brasileira não pode ser interpretada de modo dual: instituições para ricos e instituições para pobres, educar ou cuidar, ou seja, devem ser vistas como instituições que atendem crianças dentro de uma sociedade capitalista, seja este local o asilo, a creche, o jardim-de-infância, a escola maternal, a creche ou a pré-escola. Todos esses locais constituem a história da educação infantil no Brasil, e o professor, enquanto sujeito condutor da atividade pedagógica é o principal responsável por essa transmissão do saber historicamente acumulado.

Não negaremos os avanços do século XX, porém, já iniciando o século XXI, ainda não podemos afirmar que até o presente momento, a educação infantil se estabeleceu, de fato, como expressão do direito educacional das crianças de zero a seis anos. Ou seja, os modelos de educação infantil até agora implementados não representam aquilo que deveria ser o trabalho educativo com esta faixa etária. Esse infelizmente é um legado histórico que ainda permeia as expectativas educacionais a respeito desta etapa de ensino, onde a implantação de uma educação infantil de qualidade permanece um desafio a ser vencido.

2 DESENVOLVIMENTO INFANTIL E SUAS RELACÕES COM A EDUCAÇÃO

Para melhor verificar como a psicologia compreende atualmente o desenvolvimento infantil e como ela tem se posicionado nas discussões referente à educação infantil, nessa seção, iremos apresentar um levantamento de publicações científicas vinculados à base de dados da SciELO⁹ no período de 2011 até o presente momento. No segundo momento dessa seção, tecemos alguns apontamentos e discussões a partir dos artigos encontrados, apresentando como o desenvolvimento infantil vem sendo retratado e analisado, levando em consideração os elementos da psicologia histórico-cultural e as influências que esses trabalhos podem representar na prática pedagógica, já que no campo da pedagogia, a compreensão de desenvolvimento e psicologia estão intrinsecamente ligados e se influenciam reciprocamente.

Pasqualini (2013) aponta que não é possível compreender a lógica interna do desenvolvimento psíquico infantil desvinculado dos processos educativos, em que o objeto de estudo da psicologia do desenvolvimento são as leis que regem o desenvolvimento do psiquismo da criança; já a pedagogia apresenta o processo pedagógico e as leis específicas da educação e do ensino como sendo seu objeto de estudo. Assim, entendemos que compreender o desenvolvimento psíquico é condição para o planejamento e condução do processo pedagógico.

2.1 Síntese dos resultados encontrados: educação infantil na compreensão de textos acadêmicos da psicologia

O primeiro passo dado na busca de verificar como a psicologia compreende atualmente o desenvolvimento infantil e como ela tem se posicionado nas discussões referente à educação infantil, foi de buscar as publicações científicas vinculados à base de dados da SciELO no período de 2011 até o presente momento que correspondessem aos objetivos desta seção. Os procedimentos adotados foram, a princípio, o levantamento dos artigos a partir da pesquisa integrada em língua portuguesa, com os seguintes descritores: “educação infantil”, “psicologia” e “desenvolvimento infantil”.

A partir dos descritores citados, a biblioteca eletrônica apresentou trinta e cinco (35) artigos, que dentre os quais, foram selecionados os que apresentavam em seu resumo aspectos

⁹ SciELO – Scientific Electronic Library Online é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos. Segundo o site, A SciELO é o resultado de um projeto de pesquisa FAPESP-Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, em parceria com a BIREME - Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde. A partir de 2002, o Projeto conta com o apoio do CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Em: <http://www.scielo.br/?lng=pt>

referentes ao objetivo do capítulo, ou seja, os que apresentavam discussões relacionadas ao desenvolvimento infantil e/ou educação infantil. Desses, selecionamos vinte e cinco (25) artigos, e após a seleção, realizamos a leitura de cada artigo, organizando-os por meio do posicionamento apresentado referente ao desenvolvimento infantil.

De um universo de trinta e cinco (35) artigos, e dos vinte e cinco (25) analisados, nove (9) corroboram para uma visão de desenvolvimento com foco na família, nas práticas parentais, na relação mãe/adutora/bebê, mantendo uma perspectiva ainda maturacionista e individual de desenvolvimento, não enfatizando outros contextos ou situações como propulsores de desenvolvimento infantil. Também foram identificados seis (6) trabalhos que, apesar de introduzirem o tema do desenvolvimento infantil, não realizaram ao longo do texto discussões e nem desdobramentos referentes ao tema.

Demonstrando uma visão crítica a respeito do desenvolvimento infantil, ou seja, concebendo tal desenvolvimento enquanto evolução e revolução, sendo este de caráter histórico e resultante de múltiplas determinações, do total de vinte e cinco (25) trabalhos estudados, foram destacados dez (10) trabalhos.

No quadro a seguir, dividimos os trabalhos em 3 grupos, conforme o posicionamento de cada um referente à concepção de desenvolvimento. Distinguimos os artigos que compreendem o desenvolvimento infantil como fruto de maturidade neurológica, e/ou com enfoque reducionista como GRUPO 1, somando nove (9) textos. No GRUPO 2, apresentamos os textos que apenas citaram aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil, mas que não realizaram qualquer desdobramento a respeito do tema, somando seis (6) trabalhos. Já no GRUPO 3, elencamos os trabalhos que definem uma visão crítica acerca do desenvolvimento infantil, somando dez (10) trabalhos. Todos os artigos e seus respectivos autores que estão incluídos em cada grupo estão expostos no seguinte quadro:

Quadro 1: Análise da compreensão do desenvolvimento infantil nos grupos 1, 2 e 3.

AUTORES	QUANTIDADE
GRUPO 1	9
Becker, S. M. S.; Bernardi & D.; Martins, G.D.F. (2013). Práticas e crenças de educadoras de berçário sobre cuidado. <i>Psicologia em estudo</i> [online], Maringá 2013, vol.18, n.3, pp.551-560. Recuperado em 21 julho, 2016 de	

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722013000300016&script=sci_abstract&tlng=pt

Brandão, D.B.S.R. & Kupfer, M.C.M. (2014, setembro/dezembro). A construção do laço educador-bebê a partir da metodologia IRDI. São Paulo, *Psicologia USP*, vol. 25, n. 3, pp. 276-283. Recuperado em 21 julho 2016 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642014000300276&lng=pt&nrm=iso&tlng=en

Bustamante, V. (2013, outubro/dezembro). Cuidado e desenvolvimento em crianças escolares de Salvador. *Estudos de Psicologia*, Campinas, vol. 30, n. 4, pp. 507-515. Recuperado em 21 julho, 2016 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2013000400004

Couto, M.C.V. & Delgado, P.G.G. (2015). Crianças e adolescentes na agenda política da saúde mental brasileira: inclusão tardia, desafios atuais. *Psicologia clinica*. [online], vol.27, n.1, pp.17-40. Recuperado em 21 julho, 2016 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-56652015000100017&script=sci_abstract&tlng=pt

Fioravanti-Bastos, A.C.M. ; Filgueiras, A. & Moura, M.L.S. (2016, abril/junho). Avaliação do *Ages and Stages Questionnaire*-Brasil por profissionais de Educação Infantil. *Estudos de Psicologia*. Campinas, v.33, n. 2, pp. 293-301. Recuperado em 23 julho, 2016 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2016000200293&lng=en&nrm=iso&tlng=en

Mezzalira, A. S. C.; Weber, M.A.L. & Guzzo, R.S.L. (2013). Educadores de criança: condições de trabalho e vida. *Psicologia: ciência e profissão*. [online]. 2013, vol.33, n.3, pp.688-699. Recuperado em 20 julho, 2016 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932013000300013&script=sci_abstract&tlng=pt

Nunes, L. L. & Aquino, F. S. B. (2014, outubro/dezembro). Habilidade de comunicação intencional de bebês: O que pensam as mães? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 30, n. 4, pp. 363-372. Recuperado em 21 julho, 2016 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722014000400001&script=sci_abstract&tlng=pt

Palmieri, M.W.A.R. (2015, maio/agosto). Jogos cooperativos e a promoção da cooperação na educação infantil. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo, v. 19, nº 2., pp. 243-252. Recuperado em 21 julho, 2016 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000200243&lng=pt&nrm=iso&tlng=en

Pizato, E.C. G.; Marturano, E.C.G. & Fontaine, A.M.G.V. (2014, janeiro/março). Trajetórias de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento no Ensino Fundamental: Influência da Educação Infantil.

<p><i>Psicologia: Reflexão e Crítica</i>, Porto Alegre, vol. 27, n. 1, pp. 189-197. Recuperado em 20 julho, 2016 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722014000100021</p>	
GRUPO 2	6
<p>Assunção, C. Q. S.; Assis, R. M. & Campos, R. H. F. (2012, dezembro). Infância, ciência e desenvolvimento: representações sociais na Revista Pais & Filhos. <i>Educação em Revista</i>, Belo Horizonte, vol. 28, n. 4, pp. 77-104. Recuperado em 21 julho, 2016 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000400004</p> <p>Campos-Ramos, P. C. & Barbato, S. (2014). Participação de crianças em pesquisas: uma proposta considerando os avanços teórico-metodológicos. <i>Estudos em psicologia (Natal)</i> [online], vol.19, n.3, pp.189-199. Recuperado em 20 julho, 2016 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2014000300004&script=sci_abstract&tlng=pt</p> <p>Carvalho, D. C.; Daros, M. D. & Sganderla, A. P. (2012). Uma abordagem histórica da psicologia nos cursos de formação de professores: em foco os programas da disciplina em uma escola catarinense na década de 1930 . <i>Revista Brasileira de Educação</i> [online], vol.17, n.51, pp.675-692. Recuperado em 21 julho, 2016 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000300011&script=sci_abstract&tlng=pt</p> <p>Sanini, C. & Bosa, C. A. (2015). Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. <i>Estududos de Psicologia (Natal)</i> [online], vol.20, n.3, pp.173-183. Recuperado em 20 julho, 2016 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2015000300173&script=sci_abstract&tlng=pt</p> <p>Santos, D. L.; Prestes, A. C. & Freitas, L. B. L.(2014). Estratégias de professoras de educação infantil para resolução de conflitos entre crianças. <i>Psicologia Escolar e Educacional</i> [online], vol.18, n.2, pp.247-254. Recuperado em 20 julho, 2016 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572014000200247&script=sci_abstract&tlng=pt</p> <p>Vasconcellos, V. M. R. (2015, janeiro/abril). Políticas Educativas para crianças de 0 a 3 anos. <i>Fractal: Revista de Psicologia</i>. Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, pp. 68-73. Recuperado em 22 julho, 2016 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922015000100068</p>	
GRUPO 3	10

Andrade, D. B.S. F. (2015, janeiro/abril). O potencial narrativo dos lugares destinados às crianças: incursões do grupo de pesquisa em psicologia da infância GPPIN, *Fractal: Revista de Psicologia*, Rio de Janeiro, vol. 27, n. 1, pp 16-21. Recuperado em 20 julho, 2016 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922015000100016&lng=pt&nrm=iso&tlng=en

Aquino, L. M. L. (2015, janeiro/abril). Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. *Fractal: Revista de Psicologia*, Rio de Janeiro, vol. 27, n. 1, pp.39-43. Recuperado em 21 julho, 2016 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922015000100039&lng=pt&nrm=iso&tlng=en

Bissoli, M. F. (2014, outubro/dezembro). Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 19, n. 4 p. 587-597. Recuperado em 20 julho, 2016 de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v19n4/1413-7372-pe-19-04-00587.pdf>

Borges, L. C. B. & Salomão, N. M. R. (2015, abril/junho). Concepções de desenvolvimento infantil e metas de socialização maternas em contexto não urbano. *Estudos em Psicologia* (online), v.20, n. 2, pp. 114-125. Recuperado em 20 julho, 2016 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2015000200114&script=sci_abstract

Chagas, J. C. & Pedroza, R. L. S. (2013, junho). Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de Educação Infantil. *Psicologia Escolar e Educacional*. Maringá, vol.17, n. 1, pp. 35-43. Recuperado em 21 julho, 2016 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572013000100004

Marcolino, S. & Mello, S. A. (2014). Temas das Brincadeiras de Papéis na Educação Infantil. *Psicologia: Ciência e profissão* [online], vol.35, n.2, pp.457-472. Recuperado em 21 julho, 2016 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932015000200457&script=sci_abstract&tlng=pt

Marcolino, S.; Barros, F.C.O & Mello, S. A.(2014, janeiro/junho). A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. *Psicologia Escolar e Educacional*, vol. 18, n.1, pp. 97-104. Recuperado em 21 julho, 2016 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572014000100010

Marques, F. M. & Sperd, T. M. (2013). A Escola de Educação Infantil na Perspectiva das Crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, vol. 26, n. 2, pp. 414-421. Recuperado em 20 julho, 2016 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722013000200022

Marques, H. C. R.; Barroco, S. M. S. & Silva, T. S. A. (2013). O ensino da

<p>língua Brasileira de sinais na educação infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na psicologia histórico-cultural. <i>Revista Brasileira de Educação Especial</i> [online], vol.19, n.4, pp.503-517. Recuperado em 20 julho, 2016 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382013000400003&script=sci_abstract&tlng=pt</p> <p>Silva, T. F. & Nakano, T. C. (2012, julho-setembro). Criatividade no contexto educacional: análise de publicações periódicas e trabalhos de pós-graduação na área da psicologia. <i>Educação e Pesquisa</i>, São Paulo, vol.38, n. 3, pp. 743-759. Recuperado em 20 julho, 2016 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000300014</p>	
TOTAL DE ARTIGOS	25

Fonte: Elaborado pela autora.

2.2 Análise dos resultados encontrados

Dentre os trabalhos do grupo 1¹⁰, os autores utilizaram teorias variadas no suporte teórico, como a psicanálise, a psicologia analítica, a teoria winnicottiana, teoria do self dialógico, a psicologia analítica, a sociocultural construtivista, dentre outras.

Um estudo que se destaca, e que inclusive foi o último a ser publicado, portanto, o mais atual, é o trabalho de Fioravanti-Bastos, Filgueiras & Moura, (2016), em que é discutido o uso de um questionário, o *Agas and Stages Questionnaire – Brasil*, adaptado para crianças brasileiras e utilizado para avaliar problemas relacionados ao desenvolvimento cognitivo infantil em crianças com idades entre quatro (4) e sessenta e seis (66) meses. Esse questionário, segundo os autores, foi formulado de acordo com a perspectiva biopsicológica, abordagem médico-empirista e aplicado no sistema público do Rio de Janeiro. O objetivo do estudo foi de verificar as crenças dos cuidadores na trajetória do desenvolvimento da criança, a partir das respostas deste questionário. Os estudos apontam que, embora este material já tenha sido adaptado para o Brasil, tal instrumento ainda necessita de reformulações, no sentido de contextualizar suas questões às creches brasileiras. Apesar deste trabalho apontar uma perspectiva teórica, ele não deixa claro como compreende o desenvolvimento infantil e nem como este é verificado. Por meio do questionário estudado, pouco se discute para além dos resultados observáveis acerca do desenvolvimento, ou seja seus aspectos quantitativos.

¹⁰ Como exposto anteriormente, no início dessa seção, os artigos que representam o grupo 1 corroboram para uma visão de desenvolvimento com foco na família, nas práticas parentais, na relação mãe/educadora/bebê, mantendo uma perspectiva ainda maturacionista e individual de desenvolvimento, não enfatizando outros contextos ou situações como propulsores de desenvolvimento infantil.

Conforme Pasqualini (2013), a primeira ideia fundamental para a concepção histórico-cultural é que o desenvolvimento psíquico é um processo que se caracteriza por mudanças qualitativas:

Isso não significa que não se processem mudanças “quantitativas” ou de grau ao longo do desenvolvimento. Vigotski procurou analisar as mudanças que caracterizam o desenvolvimento do psiquismo a partir da lógica dialética. Ele demonstrou que o desenvolvimento psíquico combina processos *evolutivos* e *revolucionários*, ou seja, caracteriza-se por “mudanças microscópicas” no psiquismo da criança que vão se acumulando no interior de um determinado período do desenvolvimento e produzem um *salto qualitativo* no psiquismo, uma ruptura, uma mudança qualitativa na relação da criança com o mundo que caracteriza a transição a um novo período ou estágio. (grifos da autora, p. 74).

Outro estudo que se destaca dentro desse grupo, é o de Palmieri (2015). Neste estudo, a autora verifica, por meio de jogos cooperativos, se as professoras promovem ou inibem a cooperação entre seus alunos. Utilizando-se da perspectiva sociocultural construtivista de desenvolvimento humano, a autora discute a respeito da motivação e padrões de interação social. A mesma compreende que as transformações que a sociedade moderna passa, se traduz em consequências concretas e observáveis na vida social, favorecendo para um crescente individualismo e competitividade entre as pessoas. De acordo com a autora, como a família e a escola atuam diretamente na promoção de valores sociais, o artigo discorre sobre o jogos cooperativos que promovem a sociabilidade, afetividade e visão de mundo, sendo estes, dimensões do desenvolvimento psicológico de crianças e adolescentes.

O estudo conclui atribuindo grande importância aos jogos cooperativos para a promoção da cooperação, visando o objetivo de contribuir para a construção de valores ligados à autonomia e independência para coordenar as ações do aluno com a dos outros. Os resultados desse estudo avançam no sentido de auxiliar na formação do educador, porém o desenvolvimento infantil é apresentado de forma fragmentada.

Uma das proposições que fazemos é a necessidade urgente da estruturação de projetos de orientação continuada às professoras, relacionados ao estudo e promoção dos valores sociais (ou humanos) promovidos nos contextos educacionais, sendo a proposta dos jogos cooperativos um recurso auxiliar importante para o alcance desse objetivo. Tal projeto envolveria discussões sobre suas concepções de cooperação,

competição, individualismo, socialização, interação, enfim, processos de desenvolvimento humano com o objetivo de fomentar novas ideias, reflexões e análises das atividades promovidas por professores da educação infantil em suas interações com as crianças (Palmieri, 2015, p. 250).

Como tal estudo apresenta base filosófica baseada no construtivismo, percebemos que o mesmo é calcado no lema “aprender a aprender” dos ideários educacionais contemporâneos. A teoria construtivista começou a se espalhar no Brasil em meados do século XX, e possui suas raízes na Psicologia genética de Jean Piaget (1896-1980). Baseando-se no modelo ideológico neoliberal, essa proposta educacional apresenta um posicionamento valorativo dos conteúdos escolares, em que as aprendizagens que o aluno realiza por si mesmo são concebidas como as mais desejáveis, destacando aspectos relacionados à autonomia e à motivação.

A concretização desta teoria faz parte do relatório formulado por Jacques Dellors (1996), intitulado como “Educação: Um tesouro a descobrir”, feito para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. O documento postula que “aprender a viver juntos na aldeia global não depende do querer, mais do sentido de responsabilidade de cada um (p.14)”, em que as práticas educativas é uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre os indivíduos, grupos e nações. Fica claro que a posição da escola para essa perspectiva é de um local para a formação da paz, da igualdade, civilidade, ética, ou seja, de uma sociedade do bem estar, deixando de lado a construção de conhecimentos acumulados.

O grupo 2 é composto por seis (6) trabalhos que, apesar de no resumo apresentarem o termo desenvolvimento infantil e/ou educação infantil, demonstrando atender ao objetivo da pesquisa, não apresentaram ao longo do trabalho discussões acerca do tema. Nesse sentido, dois trabalhos apresentaram estudos teóricos, e os outros quatro demonstraram estudos empíricos. Importante destacar que apenas um (1) trabalho deste grupo apresentou suporte teórico definido, os demais, não esclareceram a base teórica utilizada.

Dos que apresentaram revisões de literatura, o artigo de Campos-Ramos & Barbato (2014) apresentou estudos que consideram as especificidades do envolvimento das crianças em pesquisas, defendendo a emancipação das crianças nestes trabalhos:

O estudo com crianças justifica-se pela possibilidade de subsidiar ações em seu favor e contribuir para mudanças que as beneficiem (Cruz, 2008), bem como à sociedade como um todo. Destaca-se a preocupação em refletirmos sobre o cuidar e o educar

com qualidade, respeitando-as como sujeitos históricos e suas múltiplas formas de expressão (Oliveira, 2008 *apud* Campos-Ramos & Barbato, 2014, p. 190).

As autoras destacaram ao longo do trabalho os estudos bibliográficos que falam a respeito dos cuidados metodológicos e procedimentos necessários nas pesquisas com crianças. Foram pontuados os cuidados a serem tomados pelo pesquisador antes, durante e depois da participação da criança, do posicionamento do pesquisador, do processo de análise, das questões éticas e legais envolvidas nas pesquisas, e do tratamento das informações. Por meio deste estudo, as autoras concluíram destacando as contribuições para futuras teorizações e reflexões metodológicas a respeito da participação de crianças com idades entre 5 e 7 anos em pesquisas.

Dos trabalhos elencados no grupo 2, destaca-se o estudo de Santos, Prestes & Freitas (2014), por se tratar de um estudo voltado para análise de comportamentos de alunos que frequentam a educação infantil. Tal estudo se propôs a examinar as estratégias utilizadas por professoras da educação infantil para resolução de conflitos entre as crianças. Segundo as autoras, as respostas das participantes propuseram tanto estratégias para o desenvolvimento de heteronomia moral quanto estratégias para o desenvolvimento da autonomia moral. As autoras tomaram como referência para explicar a moralidade humana as obras do psicólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget, em que, de acordo com a teoria construtivista, a moralidade humana não é inata, mas fruto de um desenvolvimento calcado nas interações do indivíduo com o seu meio (Piaget, 1932/1994, 1954, 1965/1977 *apud* Santos, Prestes e Freitas, 2014).

Por volta dos 3 a 4 anos, em média, a criança passa a entender que existem coisas que devem ser feitas e outras que não se devem fazer (La Taille, 2006). A partir de então, a obediência às normas é tomada como certa, como uma extensão do respeito que a criança nutre pelas autoridades que elas reconhecem com tal (pais, professores e demais adultos significativos para ela). Denomina-se de unilateral a essa forma de respeito, pois há uma submissão dos pequenos aos mais velhos, caracterizando a coação destes em relação àqueles. Piaget (1932/1994) chamou de heteronomia a este tipo de moral, uma vez que as regras provêm dos outros e são obedecidas por motivos externos à consciência da criança. A heteronomia pode ser superada e dar lugar à autonomia moral, quando então as regras são seguidas por serem tidas como necessárias ao convívio social (Santos, Prestes e Freitas, 2014, p. 248).

As autoras citam Freitas, (1999) e La Taille (2006) em que pontuam que a heteronomia, apesar de suas limitações, é uma etapa fundamental para o desenvolvimento moral, pois fornece as bases sobre as quais se assentam formas mais sofisticadas dos sentimentos de respeito e de dever. De acordo com Piaget, (1930/1998; 1932/1994, *apud* Santos, Prestes & Freitas, 2014, p. 248), somente a coação não é suficiente para superar o egocentrismo infantil, ou seja, a criança heterônoma não é capaz de descentrar-se para se colocar no lugar do outro, o que constitui uma limitação para a vivência em sociedade.

Foi discutido, por meio dos resultados das entrevistas e questionário, as implicações destes dados para a educação moral de crianças pequenas e as contribuições deste estudo para o aperfeiçoamento da formação de professoras da educação infantil, no intuito de auxiliar na resolução de situações de conflito, violência e desrespeito dentro dessa etapa de ensino. Porém este estudo, apesar de utilizar as contribuições de Piaget referente ao desenvolvimento moral, não discute o desenvolvimento psíquico infantil na compreensão do referido autor.

O grupo 3¹¹ é formado pelos dez (10) trabalhos que reconheceram a importância das mediações educacionais, tanto para apreensão do acervo cultural, como também, na promoção do desenvolvimento infantil. Compreendendo que este desenvolvimento não se dá naturalmente, mas é dependente das exigências e condição materiais e simbólicas dispostas na sociedade, sendo este, marcado pela dimensão histórico-cultural (Vigotski, 1979). Todos os trabalhos do grupo 3 apresentaram como suporte teórico a teoria histórico-cultural.

Nesse grupo, é unânime o posicionamento referente ao papel da educação infantil, atribuindo-lhe a importância das mediações dos educadores, e sendo este um espaço propício para o desenvolvimento infantil. Dos dez (10) trabalhos analisados, três (3) apresentaram enfoque nas brincadeiras e na atividade do jogo, três (3) discutiram o papel do professor e das mediações nesta modalidade de ensino, e dois (2) não discutiram a educação infantil, porém foram analisados pois contemplaram discussões a respeito do desenvolvimento infantil. Destaca-se que quatro (4) dos dez (10) trabalhos foram produzidos no ano de 2015, tendo o desenvolvimento infantil portanto, um destaque maior pela teoria histórico-cultural neste ano, comparado ao demais anos.

O texto de Marcolino & Mello (2015) contribuiu para a discussão do planejamento das atividades na educação infantil, na medida em que enfatizou a intervenção do professor na

¹¹ Assim como já foi exposto anteriormente, no início dessa seção, o grupo 3 é composto pelos artigos que demonstram uma visão crítica a respeito do desenvolvimento infantil, ou seja, concebendo tal evolução como revolução, sendo este de caráter histórico e resultante de múltiplas determinações.

brincadeira do jogo, promovendo situações problemas para os desdobramentos do enredo. Segundo as autoras:

é essencial que as crianças se envolvam em brincadeiras de papéis e que estas se apresentem com vários temas: temáticas diferentes podem exigir a criação de situações imaginárias novas e mais complexas, papéis mais complexos e regras mais elaboradas, envolvendo funções psíquicas sofisticadas como o controle da vontade, a percepção da própria identidade por oposição ao papel representado e a imaginação, além de exigir o exercício da memória, da linguagem oral, do pensamento – todas elas possibilidades de desenvolvimento na criança pré-escolar –, assim como o aprendizado da vida em grupo e da solução de problemas como iniciativas tomadas pelas crianças independentemente do adulto (Marcolino & Mello, 2015, p. 464).

Para as autoras, o enriquecimento das atividades propostas pela educação infantil é parte essencial do trabalho docente. A partir do pressuposto que as crianças interpretam aquilo que conhecem da realidade social, promover o enriquecimento da brincadeira implica ampliar o conhecimento das crianças a partir dos múltiplos âmbitos da atividade humana, e o trabalho intencional docente constitui uma importante ferramenta para criar novas situações imaginárias.

O estudo de Aquino (2015) aponta que a teoria histórico cultural tem realizado importantes contribuições para a compreensão da infância e da função da educação infantil, principalmente nos estudos referente ao pensamento, linguagem/fala, e brincadeira nos primeiros anos de vida. A autora demonstra que as ideias e conceitos da teoria histórico-cultural fundamentam a concepção de educação infantil apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) publicado na Resolução nº 5 do CNE/2009, estabelecendo a brincadeira e as interações como eixos norteadores das propostas pedagógicas.

A pesquisa de Vasconcellos (2015) vem ao encontro com o tema deste trabalho e também com os demais estudos do grupo 3, destacando o educador infantil como um profissional que “propicia espaços de criação e que valoriza os processos imaginativos, a dimensão simbólica e a construção do conhecimento, tendo a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.” (p. 72).

O trabalho de Bissolli (2014) também evidencia o psiquismo humano como sendo histórico e social, destacando a importância do professor na contribuição para o enriquecimento das vivências das crianças. Nesse sentido, a autora enfatizou que “o processo

educativo intencional e sistematizado que acontece na escola da infância assume um papel fundamental para o desenvolvimento infantil” (p. 04).

2.3 Considerações acerca da análise desses resultados: quando a psicologia e pedagogia se entrecruzam

Uma vez esclarecidos os procedimentos metodológicos, o caminho percorrido pela busca nos trabalhos já escritos nos últimos 5 anos, e os aspectos que caracterizaram os resultados encontrados, será agora apresentado algumas considerações a respeito da relação entre o campo da psicologia e pedagogia.

No levantamento bibliográfico realizado nesta seção, os artigos relacionados ao tema pesquisado que apresentam uma base pautada numa dimensão histórico-cultural compreendem 28,5% de um universo de trinta e cinco (35) trabalhos. Os demais trabalhos que apareceram na busca, que compreendem 71,4 % pouco contribuem para a superação de uma visão de desenvolvimento infantil marcado por datas e/ou sintomas. Porém, além de realizar apontamentos a partir dos dados quantitativos, é necessário compreender sobre o processo de apropriação desse tipo de conhecimento.

A análise proposta nesta seção tentou trazer elementos da realidade, caminhando para além do aspecto fenomênico. Nesse sentido, ao observar a compreensão de desenvolvimento infantil nos trabalhos acadêmicos encontrados e que envolvem psicologia e educação infantil, percebemos ambas as áreas de forma associadas, como um todo indivisível aos efeitos sociais e históricos que as influenciam.

A graduação em pedagogia é uma importante, se não a principal via para a formação do significado de desenvolvimento infantil para os profissionais que atuam na educação infantil. Por isso, as pesquisas já realizadas na área da psicologia a respeito da educação infantil podem nos possibilitar delinear um panorama de como esse conhecimento tem se apresentado para a pedagogia, e conseqüentemente, para os educadores infantis.

Nos cursos de graduação em pedagogia, as disciplinas que abrangem o desenvolvimento infantil são compostas por professores graduados em Psicologia, e por esse motivo, é evidente a influência que os conhecimentos da psicologia exercem na construção das ideias presentes na pedagogia. Tal influência foi constatada na maioria dos artigos que apareceram no levantamento realizado, na qual grande parte das contribuições da psicologia para a área da pedagogia gira em torno de um conceito de desenvolvimento dependente da maturação e das possibilidades individuais de cada criança.

Consideramos necessário discutir a temática dessa pesquisa, ancorada em pressupostos que vão além de uma análise positivista, individualista, que naturaliza o desenvolvimento. Por esse motivo, destaca-se a relevância do referencial da psicologia histórico-cultural como quadro teórico-metodológico profícuo para a pesquisa referente ao desenvolvimento humano nos contextos educativos, pois o entendimento da atividade infantil como social e histórica pode contribuir para o entendimento do papel da educação no desenvolvimento infantil.

3 PRINCÍPIOS GERAIS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL SOB A ÓTICA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Esta seção foi elaborada com a finalidade de compreender as especificidades do desenvolvimento infantil e a periodização desse desenvolvimento, por meio de obras selecionadas dentro da psicologia histórico-cultural, num estudo teórico-conceitual. Para se falar de desenvolvimento nesta abordagem, é necessário evidenciar a perspectiva vigotskiana no prisma da lógica dialética, que contempla uma visão historicizadora do desenvolvimento infantil.

O psiquismo humano é tema central nos estudos da psicologia histórico-cultural. Inaugurada por L. V. Vigotski (1896-1934), esse autor buscou explicar o indivíduo como produto e produtor de sua própria cultura. Por meio de sua teoria, compreendemos que o ser humano, segundo Vigotski (2000, p.33) é “um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo”. Por esse trecho, entendemos que só é possível a existência de um sujeito, se este for constituído na coletividade, ou seja, de contextos sociais. Para Leontiev (1978) autor que, juntamente a Vigotski, contribuiu para a construção da psicologia histórico-cultural, o homem é um ser de natureza social, e tudo que ele tem de humano, provém de uma vida em sociedade, se distinguindo assim, dos demais animais.

Ambos os autores concebem o desenvolvimento infantil como um fenômeno histórico e dialético, compreendendo-o de acordo com as condições objetivas, ou seja, não compreendem o desenvolvimento infantil como algo evolutivo, linear e quantitativo, mas que está intimamente relacionado com a organização social e condições reais de vida que esta criança se encontra. Assim define Vigotski:

Nosso conceito de desenvolvimento implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (1989, p. 83).

A partir dessa colocação de Vigotski, a noção de desenvolvimento infantil se distancia das principais teorias de sua época¹², que compreendem este fenômeno como sendo de ordem evolutiva, tendo o calendário como o principal critério de mudança entre um período e outro, incompatíveis com o desenvolvimento histórico, reduzindo a explicação geral do psiquismo à princípios quantitativos.

Segundo Vigotski, estas teorias ignoravam os pontos de mudanças revolucionárias do desenvolvimento infantil, sendo estes, guiados somente pelas mudanças evolucionárias, rompendo assim, com toda a trama histórica do sujeito. “Parece que a história para de repente, até que retome, uma vez mais, a via direta e linear do desenvolvimento” (1989 p.84). Facci (2004) acrescenta que para superar essa visão idealista, há que se “compreender a relação da criança com a sociedade construída historicamente a partir das necessidades dos homens” (p.66).

A explicação do psiquismo por sua gênese se constitui um momento de grande relevância para o avanço teórico do conceito de desenvolvimento em Vigotski. Segundo o autor, o aspecto biológico será sempre superado pela apropriação da cultura, porém, não é que ele seja negado, mas sim, transformado. Por isso, Vigotski (1996) lança uma nova proposta metodológica, explicando que deve-se entender também os vestígios históricos, ainda presentes na conduta do homem contemporâneo.

Nesta nova proposta, Vigotski demonstra que o homem é fruto de 3 condições: a filogenética, a ontogenética e as condições sociais, partindo da premissa de que deve ser estudado o mais desenvolvido (humano) para o menos desenvolvido (macaco), para se entender sobre o processo de desenvolvimento humano numa direção materialista histórico dialética.

Para Vigotski (1996), o início de qualquer mudança dinâmica no desenvolvimento infantil em determinada idade vai depender da situação social do desenvolvimento, conforme a criança vai adquirindo novas propriedades da personalidade. Tendo como princípio geral a lógica dialética, há o predomínio de diferentes eixos explicativos e forças motrizes do psiquismo humano dentro da teoria histórico-cultural. Assim, cada momento da vida do indivíduo transcorre por profundas mudanças revolucionárias na transição para um novo momento/período.

O estudo da periodização do desenvolvimento psíquico na infância é fundamental para o entendimento da psicologia infantil. Elkonin (1987) defende, assim como os demais

¹² Principais teorias explicativas do desenvolvimento infantil, de acordo com Vigotski (1996): teoria biogenética; e teorias de concepção evolucionista.

autores da psicologia histórico-cultural, que o desenvolvimento seja compreendido como um processo dialeticamente contraditório, que se caracteriza, particularmente, por não apresentar uma configuração linear e puramente evolutiva de mecanismos biológicos. Para esse autor, o desenvolvimento infantil mantém a característica da historicidade, traduzidas em conquistas e necessidades humanas, e como são históricas, cada estágio não se apresenta como algo estático e invariável ao longo da história. Segundo o autor, a compreensão das forças motrizes do desenvolvimento psíquico passa, necessariamente, pelo estudo dos períodos deste desenvolvimento.

As contribuições de Elkonin, a partir dos estudos de Vigotski e Leontiev, ocupam um lugar de destaque nas atuais pesquisas sobre a periodização do desenvolvimento psíquico na infância. Isso ocorre porque o lugar que a criança ocupa na sociedade em cada momento histórico interfere no modo como suas necessidades são satisfeitas. Conforme ocorrem transformações na forma de organização social, por meio das relações estabelecidas pelos homens, as características de cada fase de desenvolvimento na infância também sofrem modificações.

Segundo Pasqualini (2006), os postulados de Vigotski deixam em evidência a necessidade de considerar o vínculo entre a criança e a sociedade quando se pretende investigar o desenvolvimento infantil, ressaltando sobre a complexidade do desenvolvimento infantil. Por esta razão, Elkonin (1987) também se manifesta contrariamente ao estabelecimento de estágios do desenvolvimento psicológico organizados de modo fixo e comum a todas as crianças e reafirma a proposta de uma compreensão histórica e dialética ao desenvolvimento humano.

Entendemos que o homem vai criando, modificando sua história por meio do desenvolvimento de novos recursos mediadores, e a partir disso, amplia sua capacidade cognitiva, e conseqüentemente, sua capacidade de transformar sua realidade. Assim, todo e qualquer desenvolvimento do psiquismo é produto da relação entre indivíduo e meio, compreendendo que tal avanço ocorre não apenas por questões inatas e biológicas, e sim, pela relação entre sujeito e seu contexto. Para o autor, a história nos coloca em dois planos, de modo simultâneo: o que é e o que foi, ou seja, nos mostra o final do fio que une o presente com o passado, e com isso, demonstra as etapas superiores do desenvolvimento com as etapas iniciais de desenvolvimento (Vigotski, 1995).

3.1 A periodização do desenvolvimento infantil segundo a concepção da psicologia histórico-cultural

Vigotski é pioneiro em estudar o desenvolvimento enfatizando seu caráter histórico. Não apenas pelo fato do desenvolvimento da criança ter uma “história”, mas por estar situado na história da sociedade à qual pertence. Assim, a respeito do desenvolvimento, Vigotski (1996) afirma que:

(...) a criança é parte do entorno vivo, este meio nunca é externo para ela. Se a criança é um ser social e seu meio é o meio social, se deduz, portanto, que a própria criança é parte do meio social¹³ (p. 382, tradução nossa).

Vigotski (1996) apresenta uma organização da periodização do desenvolvimento que vai desde o nascimento do indivíduo até a passagem para a vida adulta, sempre lembrando que estes períodos estão relacionados a condições histórico-sociais em que os indivíduos se desenvolvem. Segundo o autor, a complexidade do desenvolvimento infantil impede que se possa determinar algumas etapas do desenvolvimento de maneira exata, uma vez que cada uma delas é entendida a partir de indícios. Ele afirma que se deve “(...) renunciar a toda intenção de classificar as idades por sintomas e passar, (...) a uma periodização baseada na essência interna do processo estudado” (p. 253).

Segundo a concepção de Vigotski, a natureza dos processos desenvolvimentais deriva de uma organização estrutural qualitativa, sendo caracterizado pela alternância de períodos estáveis e períodos críticos, sendo que o desenvolvimento humano não acontece de modo linear, mas num processo dialético.

Os períodos de crise, também chamados de idades críticas, embora demonstrem momentos conturbados na vida da criança, representam, para este autor, períodos em que a criança faz novos avanços, apresentando significativo progresso em seu desenvolvimento. São considerados momentos de muita relevância para o desenvolvimento infantil, pois se destacam pelos “saltos revolucionários” (Vigotski, 1996, p.249). Por entender as mudanças desenvolvimentais como um processo de síntese dialética, Vigotski não definiu de modo exato o início e o fim dos momentos de “crise”, porém podem ser percebidos pelo modo desorganizado, de natureza caótica, evidenciando as transformações efetivas das estruturas

¹³ Original: (...) el niño es una parte del entorno vivo, que esse medio no es nunca externo para el. Si el niño es un ser social y su medio es el medio social, se deduce, por tanto, que el propio niño es parte del entorno social (p. 381).

psicológicas. São durante estes momentos que emergem os níveis mais elevados de organização psicológica. (Vygotski, 1996, p. 339)

Estes períodos são caracterizados com algumas peculiaridades, se diferenciando dos períodos estáveis. Durante os períodos críticos, a criança modifica características básicas de sua personalidade, mas apesar de demonstrar um comportamento impetuoso, de caráter catastrófico, isso significa na verdade, pontos de grande avanço em seu desenvolvimento.

Vygotski pontua três principais peculiaridades dos períodos críticos. A primeira consiste na duração deste momento, que é totalmente indefinido, tanto o seu início quanto o seu término. As crises se originam e cessam imperceptivelmente. A segunda peculiaridade pontuada pelo autor é a dificuldade que os adultos encontram em educar a criança durante os períodos críticos. O rendimento nos estudos declina, há perda de interesses, e o conflito com as pessoas a sua volta compõem algumas das características encontradas que podem dificultar a educação da criança nesse momento crítico. A terceira peculiaridade apontada é a índole negativa de desenvolvimento, dando a impressão, segundo Vygotski, de uma desintegração de tudo o que foi aprendido na etapa anterior, como uma involução (Vygotski, 1996). Tal involução representa um processo positivo na elaboração da personalidade da criança, formando, de acordo com o autor, “um todo indissolúvel” (p. 259).

É importante pontuar nesse momento que os períodos críticos são distintos em cada criança. Vygotski salienta que há muitas crianças que durante os períodos críticos não apresentam dificuldades por exemplo, na área educativa. Ou apresentam tal dificuldade não por causa do período de crise, mas sim por causa de um sistema pedagógico que não acompanha as rápidas mudanças na personalidade da criança.

Como a proposta de periodização desenvolvida por Vygotski e seus colaboradores indica um processo marcado pela relação entre o desenvolvimento cultural e o biológico, não se pode portanto, delimitar de forma fixa os períodos de crise com a faixa etária, pois a periodização do desenvolvimento infantil não corresponde às etapas do desenvolvimento biológico. Nesta linha, Leontiev (1978) afirma que o caráter periódico do desenvolvimento infantil não pode ser determinado apenas pela idade temporal, e por isso, o fator essencial para identificar a definição dos estágios é o seu conteúdo, compreendido por condições históricas concretas que ocorrem na vida de cada criança.

Para Vygotski (1996) qualquer desenvolvimento é um processo de formação e surgimento de algo novo, portanto, os períodos de crise configuram um momento de viragem no desenvolvimento infantil, demonstrando por meio de conteúdos considerados negativos, mudanças positivas na personalidade da criança. Visto que o desenvolvimento da criança é

um processo dialético, a alternância de um estágio à outro “não se realiza pela via evolutiva, mas revolucionária” (p.258).

O autor pontua que mudanças microscópicas da personalidade da criança são os únicos avanços no desenvolvimento durante os períodos estáveis. Essas mudanças vão se acumulando e se manifestam por meio de uma repentina formação qualitativamente nova. Portanto, o que de certo modo classifica as diversas idades no desenvolvimento infantil são justamente as novas formações (1996, p. 260).

As novas formações também se manifestam nas idades críticas, porém neste período, elas apresentam um caráter transitório, comparado com as dos períodos estáveis. Durante os períodos críticos, essas novas formações se extinguem e são assumidas no período estável seguinte, como instâncias subordinadas, se diluindo segundo Vigotski, de forma quase imperceptível, mesmo numa análise detalhada. Tais novas formações seguem existindo, porém por meio de um desenvolvimento subterrâneo.

Também chamadas de neoformações, as novas formações são consideradas um novo tipo de estrutura da personalidade e atividade, ocorrendo mudanças psíquicas e sociais, determinando assim, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa de acordo com a etapa de seu desenvolvimento. Nesse sentido, as mudanças entre os momentos do desenvolvimento, por estarem diretamente correlacionadas à idade temporal e às neoformações, também estão relacionadas à atividade dominante em determinado período de desenvolvimento da criança.

De acordo com Leontiev (1978) cada período é caracterizado por uma atividade guia, que se apresenta como a principal maneira de relacionamento entre a criança e o mundo. O autor afirma que é no interior de cada etapa do desenvolvimento infantil que a criança vai postulando a reconstrução de suas ações e operações, sendo estas necessárias para a mudança na atividade principal, caracterizando a transição para um novo estágio de seu desenvolvimento. Desse modo, “o que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento de sua atividade” (Leontiev, 2013a, p.63).

Quando se fala a respeito do papel da atividade no desenvolvimento intelectual, Leontiev (2013a) não se refere à atividade geral da criança, mas refere-se à atividade enquanto categoria de análise: a atividade principal. Para o autor, a atividade principal é aquela cujo desenvolvimento governa as mudanças mais significativas nos processos psíquicos e traços psicológicos da personalidade da criança em cada estágio de seu desenvolvimento.

As idades críticas demonstram a necessidade interna de mudanças, e com isso, a necessidade de passagem de um momento para outro no desenvolvimento. Surge então na vida da criança, contradições entre o seu modo de vida e suas possibilidades, pois ela já superou as necessidades do período em que se encontra. Assim, dialeticamente, a criança em determinado período de desenvolvimento, toma consciência de suas relações sociais e da forma como se relaciona com o seu meio. Diante disso, ocorrem mudanças na motivação da criança para uma atividade, surgindo portanto, a necessidade de uma nova atividade principal, e com isso, de uma neoformação, surgindo novas formas de relações decorrentes da sua atividade social. O motivo da atividade é aquilo que impulsiona o indivíduo a agir, dirigindo esse agir para a satisfação de uma necessidade. A respeito disso, Leontiev (1978) acrescenta que “o objeto da atividade é o seu verdadeiro motivo, sendo este tanto material quanto ideal, e existente na percepção bom como na imaginação, no pensamento. No entanto, o fundamental é que atrás do motivo está sempre uma ou outra necessidade” (p. 82).

Para o autor, na realização da maioria das atividades, é mobilizado inúmeros processos internos e externos, chamados pelo autor, de ações. Para Leontiev, uma ação é “um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte” (p. 69). Assim, o autor afirma que a transformação da ação em atividade principal se dá quando uma determinada ação torna-se para a criança mais significativa que o próprio motivo da atividade à qual a ação encontrava-se subordinada: “a constância e a efetividade dos processos mentais estão sempre diretamente relacionadas com o motivo que as causa, com o sentido que têm para a criança” (Leontiev, 1992, p. 54).

Entretanto, para a transição de uma nova atividade principal, é necessário que o novo motivo atenda às possibilidades reais da criança. Os novos motivos não ocorrem de maneira espontânea, mas sim, mantêm uma íntima relação com a atuação do adulto/educador, pois é este que vai criar condições para o desenvolvimento da nova etapa, requerendo tipos mais elevados de motivos que dirigem a atividade da criança.

Cabe aqui reforçar que as atividades principais são dominantes em períodos determinados, sendo que, no período seguinte, não deixam de existir, porém vão perdendo sua força e exercendo um grau de menor importância, para assim, dar lugar à uma nova atividade principal, e concretizar uma nova formação no desenvolvimento da criança. Nesse sentido, é a partir da formação ou reorganização dos processos psíquicos que surgem novos tipos de atividade, estando estes intimamente relacionados com as mudanças psicológicas fundamentais na personalidade da criança e aos períodos do desenvolvimento. Por isso,

evidenciamos a íntima relação entre a atividade social e a formação das funções psíquicas superiores. O autor acrescenta que quando essas funções se convertem em ações, é porque se tornaram intencionais e conscientes, situando-as no interior da atividade. E dentro dessa estrutura, as operações são compreendidas pelos meios de se executar as ações:

Por operação, entendemos o modo de execução de uma ação. A operação é o conteúdo indispensável de toda a ação e pode realizar-se por meio de operações diferentes, e, inversamente, ações diferentes podem ser realizadas pelas mesmas operações. Isto explica-se pelo fato de que, enquanto uma ação é determinada pelo seu fim, uma operação depende das condições em que é dado este fim (Leontiev, 1978, p. 303-304).

Compreendemos portanto, que as operações possibilitam o desenvolvimento de estruturas de pensamento complexas, assim como o surgimento de ações novas, e consequentemente, de novas atividades. Com isso, se é pela atividade que o homem atua na realidade em que vive, compreendemos que não há forma de delimitar sua relação com a realidade, pois, em cada momento do seu desenvolvimento, o homem se relaciona com o mundo de forma singular, mediada pela particularidade (sociedade) e de forma irrepetível.

Diante do exposto, Leontiev (1978) afirma que a consciência é a forma histórica concreta do psiquismo humano, adquirindo particularidades de acordo com as condições sociais da vida, ou seja, deve ser compreendida segundo o desenvolvimento histórico da sociedade. Entendemos que a atividade principal depende das condições de vida do indivíduo, de forma que não se pode dissociar o papel da atividade da vida social, pois esta constitui um sistema que segue o percurso das relações da sociedade.

Facci (2004) aponta que cada época do desenvolvimento psíquico infantil (primeira infância, segunda infância e adolescência) consiste em dois períodos regularmente ligados entre si, predominando no primeiro período a assimilação dos objetivos, motivos e normas da atividade, preparando para a passagem do segundo período, no qual se encontra a assimilação dos procedimentos de ação objetual e formação de possibilidades técnicas e operacionais.

Com tal constatação, Elkonin (1987) verificou a dependência entre os processos de educação e ensino em relação ao desenvolvimento infantil, considerando a periodização algo de grande significado prático para embasar o planejamento dos sistemas de educação das novas gerações na URSS. As atividades principais, relacionadas com a periodização do desenvolvimento infantil serão melhores explanadas nos tópicos seguintes.

Ao considerar o desenvolvimento infantil como um processo constituído por períodos estáveis e períodos de crises, Vigotski (1996) organizou as etapas do desenvolvimento da seguinte forma: 1) Crise pós-natal (ou crise do recém-nascido); 2) Primeiro ano (ou “primeira infância”) – 2 meses a 1 ano; 3) Crise do primeiro ano; 4) Infância precoce – 1 a 3 anos; 5) Crise dos três anos; 6) Idade pré-escolar – 3 a 7 anos; 7) Crise dos sete anos; 8) Idade escolar – 8 a 12 anos; 9) Crise dos treze anos; 10) Adolescência (ou idade da puberdade) – 14 a 18 anos; e 11) Crise dos 17 anos. As atividades principais e as novas formações terão maior destaque nos tópicos a seguir, porém, serão descritos apenas os períodos e crises que compreendem os períodos de idade da educação infantil.

3.1.1 A crise pós-natal e o primeiro ano

A crise das idades se inicia com a crise pós-natal. O nascimento é considerado por Vigotski o período mais peculiar do desenvolvimento infantil, sendo a crise pós-natal, um momento muito evidente. O desenvolvimento social da criança inicia-se a partir de seu nascimento, e esse período ocupa uma posição entre a vida intrauterina e a infância. Trata-se de um período muito específico do desenvolvimento humano, no qual a criança nasce sem ainda conhecer e não tendo experiência alguma em lidar com seu próprio corpo e com o mundo que a rodeia.

Com relação a isso, Vigotski (1996) afirma que toda a existência da criança no período pós-natal ocupa uma posição intermediária entre o desenvolvimento uterino e os períodos sucessivos da infância pós-natal. O período pós-natal vem a ser o elo que une o desenvolvimento uterino e o extra-uterino, pois coincidem neles os traços de um e de outro. Dir-se-ia que esse elo constitui “uma etapa de transição de um tipo de desenvolvimento a outro fundamentalmente diferente do primeiro” (p. 276).

Esse primeiro período vivenciado pelo bebê é considerado como um período de crise. Denominado de crise pós-natal, apresenta características que se permite concluir sobre o salto dialético, supondo para a criança a passagem deste tipo de desenvolvimento à outro. A crise pós-natal representa a conversão da vida (estágio uterino) em existência individual, em que o bebê “se separa do organismo em cujo seio foi gerado e, como toda existência individual do ser humano, está imersa na vida social das pessoas que o rodeiam” (Vigotski, 1996, p. 279).

Além de ser a primeira experiência do bebê com todo o meio que o cerca, toda sua existência é subordinada à ação daqueles que cuidam dele. Até mesmo a alimentação do recém-nascido se dá como uma transição, “uma espécie de elo intermédio entre a alimentação

intra-uterina e extra-uterina” (Vigotski, 1996, p. 276), ocupando a amamentação, um papel decisivo na sobrevivência do bebê. Do mesmo modo, o sono representa cerca de 80% do tempo de vida dele. O autor esclarece que “o sono é a conduta vegetativa mais primitiva, antecede à vigília que o procede. O sono do recém-nascido, igual a sua alimentação, ocupa no desenvolvimento um lugar intermédio entre o estado embrional e o pós-natal” (p. 277).

A impressão que temos é que o bebê, neste período, é um ser meramente “biológico”, carente de sociabilidade. Porém, para Vigotski (1996), esta é uma concepção errônea acerca do desenvolvimento psíquico do recém-nascido. Desse modo, Vigotski reconhece duas teses fundamentais com relação a esse período de vida: a primeira é que o recém-nascido possui, no grau mais primitivo, rudimentos da vida psíquica, e essa vida psíquica é de uma índole muito particular. A segunda, explica Vigotski (1996), “somente podemos falar do estado rudimentar da vida psíquica do recém-nascido; devemos excluir dela fenômenos propriamente intelectuais e volitivos da consciência” (p.280).

Não existem ideias inatas, e nem percepção real nos recém-nascidos, ou seja, não há compreensão dos objetos e processos externos, nem desejos ou aspirações conscientes. O único que podemos admitir com algum fundamento é a existência de um estado de consciência nebulosa, confusa, nos quais sensação e emoção se entrelaçam a tal ponto que caberia lhes qualificar de estados sensitivos emocionais ou estados de sensações marcadas emocionalmente (Vigotski, 1996, p. 281).

Neste ponto, é possível verificar a neoformação que surge durante a crise pós-natal, determinando toda a estrutura da personalidade da criança e atividade, gerando alterações psíquicas e sociais, e conseqüentemente, a consciência da criança e seu relacionamento com o meio a seu redor. De acordo com Vigotski (1996, p. 154) é graças às neoformações que “se pode determinar o essencial em cada idade psicológica”.

Para o autor, o que leva o surgimento de uma neoformação, característica desta nova idade psicológica, é a mudança na situação social do desenvolvimento, levando em consideração a dialética biológico/cultural. E nesse processo de adaptação do bebê entre o período embrionário com o período pós-natal que faz surgir uma nova formação, contribuindo para o desenvolvimento da criança. Assim explica Vigotski (1996):

A evidente continuidade de desenvolvimento é apenas o pano de fundo em que destaca não tanto as semelhanças, mas a diferença entre o estado embrional e o pós-

natal. Como toda transição, o período pós-natal significa, em primeiro lugar, uma ruptura com o passado e o início de um novo¹⁴ (p. 279, tradução nossa).

A nova formação que emerge durante o período pós-natal, que compreende o período entre a adaptação do recém-nascido ao ambiente externo, apresenta um caráter transitório, pois ela lugar para as novas formações das etapas seguintes. Lembrando que ela não deixará de existir, mas, como diz Vigostki, “se integra como instância subordinada nas formações nervosas e psíquicas de nível superior.” (1996, p. 283, tradução nossa).

Sendo considerada a relação afetiva da criança com sua mãe ou outro cuidador a principal situação social de desenvolvimento, a nova formação que marca a crise pós-natal é a **vida psíquica individual** do recém-nascido. Essa nova formação, diante do término da comunidade psíquica do bebê com sua mãe, serve de ponto de partida para o desenvolvimento posterior da consciência.

Podemos dizer que o bebê recém-nascido vive sem tomar consciência de sua própria vida (incapacidade de distinguir seu próprio corpo e tomar consciência de si e de sua existência independente), carecendo de autoconsciência. Desde os primeiros dias sente impressões confusas e depois, conscientes. Então, tal neoformação está diretamente vinculada entre as relações sociais da atividade do bebê com os objetos exteriores. Visto a afirmação de Vigotski (1996) em que o recém-nascido apresenta vida psíquica e contribui para a formação da personalidade, esta nova formação inaugura um caráter individual do bebê, se despedindo de uma vida embrionária para uma vida social.

Com a apresentação de tais considerações feitas anteriormente, pode-se então afirmar que a psicologia histórico-cultural entende o primeiro período do desenvolvimento como um momento muito distinto, uma vez que se trata de peculiaridades de ordem biológica e também o início da vida social do ser humano. Toda conduta do bebê está entrelaçada no social, pois sozinho, ele é incapaz de satisfazer suas necessidades mais elementares, sendo estas satisfeitas somente com o auxílio de um adulto, que representa sua principal via de atividade durante esta idade.

Por volta do segundo mês de idade, as relações estabelecidas entre a criança e o mundo que o rodeia apresentam mudanças bastante significativas. As mudanças que ocorrem na vida social do recém-nascido indicam a mudança para uma nova etapa de

¹⁴ Original: La indudable continuidad del desarrollo no es más que el fondo sobre el cual destaca no tanto similitud, como la diferencia entre el estado embrional y el postnatal. Como toda transición, el período postnatal significa, ante todo, una ruptura con el pasado y el inicio de lo nuevo (1996, p. 279).

desenvolvimento, diferenciado-se do período pós-natal. A crise pós-natal passa a dar espaço a um novo período, ou seja, a gênese de uma nova formação básica para o primeiro ano, apresentando mudanças por exemplo, no sono, na alimentação, na deglutição e na diminuição de reações negativas. A psicologia histórico-cultural denomina esse período correspondente ao primeiro ano como Primeira Infância, e considera como principais características as transformações referentes à comunicação.

Segundo Vigotski (1996), toda a conduta do bebê está entrelaçada no âmbito social, de modo que suas necessidades mais elementares são satisfeitas somente com o auxílio de uma outra pessoa, que representa a principal via de atividade da criança nessa idade. Podemos dizer assim que o contato que a criança tem com a realidade, do mais simples ao mais complexo, está socialmente mediado, considerado o social como o ponto de partida, sendo que todo seu comportamento está imerso no universo social do qual ela faz parte.

A experimentação lúdica, o balbucio, a postura, a atividade inicial dos órgãos sensoriais, os gestos expressivos de prazer e surpresa e as reações sociais representam novas formas de conduta. Considerando o bebê um ser maximamente social, durante o primeiro ano de vida, “ao invés de uma comunicação baseada no entendimento mútuo, trata-se de manifestações emocionais, de transferência de afetos, de reações positivas ou negativas” (Vigotski, 1996, p. 304). Aqui, segundo o autor, pela primeira vez o bebê manifesta a atenção, por meio dos estímulos sensoriais, dos próprios movimentos, e na presença de outra pessoa. Para Wallon (apud Vigotski, 1996, p. 287), no segundo mês de vida, o bebê inicia um novo período de desenvolvimento: a motricidade do tipo afetiva, demonstrando por meio da expressão facial, a atenção e interesse pelos estímulos do ambiente.

Antes dos cinco ou seis meses, o bebê ainda não se mostra desenvolvido o suficiente para retribuir ao adulto o que ele lhe oferece ou para interagir com o ambiente. Embora a criança dependa por completo do adulto, a partir do segundo semestre de vida, ela começa a manifestar a necessidade e possibilidade de comunicação. As impressões visuais, os ruídos, os sons e o interesse pelos objetos em querer colocá-los na boca ou tocá-los demonstram o interesse pelo mundo exterior. Tais atitudes manuais são consideradas de grande importância para o desenvolvimento psíquico. Aqui, toda a conduta do bebê está entrelaçada no meio social, constituindo esta, uma situação objetiva de seu desenvolvimento, pois todo o contato que a criança tem com a realidade está socialmente mediado.

Entretanto, apesar da criança depender por completo dos adultos, ela necessita dos meios fundamentais de uma comunicação que está imersa no meio social, em forma de linguagem humana, o que obriga a criança a manter a máxima comunicação com os adultos,

porém, com a peculiaridade de se comunicar sem palavras, que Vigotski chama de “máxima sociabilidade e mínimas possibilidades de comunicação” (1996, p. 286), representando esta, a tese principal deste período de desenvolvimento.

Vigotski (1996) postula que a situação social do bebê durante os meses que compõem o primeiro ano de vida é caracterizada pela seguinte contradição: como máxima sociabilidade, o autor refere-se à completa dependência que o recém-nascido tem dos adultos, visto que toda a relação que o bebê estabelece com a realidade circundante passa a ser mediada socialmente. E como mínimas possibilidades de comunicação referem-se à carência dos meios fundamentais de comunicação humana do recém-nascido.

Desse modo, o adulto ocupa a posição central em qualquer situação no primeiro ano de vida da criança. Daí se compreende porque “(...) a simples aproximação ou afastamento do adulto signifique para a criança uma mudança brusca e radical da situação em que se encontra” (Vigotski, 1996, p. 304). A comunicação com o adulto é a esfera fundamental de toda atividade da criança, de modo que todas elas se integram nas relações sociais do bebê. Sua atitude frente ao mundo exterior se revela sempre através de outras pessoas. Portanto, a conduta individual do bebê está imersa no âmbito social, na situação concreta, formando com ela um todo único e indissolúvel.

A partir desta colocação, entende-se com clareza quando Vigotski afirma que toda a existência do bebê é subordinada à ação daqueles que cuidam dele. Afirma ainda que, na ausência do adulto, o bebê se sente indefeso, paralisa sua atividade com o meio exterior ou diminui sua ação. “A atividade da criança na presença do adulto se realiza sempre através dele. Por este motivo, a outra pessoa é para o bebê o centro psicológico de toda situação” (Vigotski, 1996, p. 304).

Elkonin (1987), apoiado em Vigotski, ao apresentar sua hipótese sobre a periodização do desenvolvimento psíquico da criança, denomina a primeira fase do desenvolvimento humano de primeira infância. Na primeira infância, encontram-se as atividades desenvolvidas no sistema “criança-adulto social”, nas quais tem lugar a orientação predominante dos sentidos fundamentais da atividade humana e a assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas.

Para Martins (2006), as relações iniciais da criança com o mundo das coisas e das pessoas circundantes encontram-se fusionadas entre si, mas ao longo de seu desenvolvimento, ainda que preservadas as intervencções, são produzidas suas diferenciações e se constituem como linhas de desenvolvimento específicas (pp. 30-31).

A partir do segundo semestre de vida, o bebê já consegue fazer o emprego simples de ferramentas, revelado pela manipulação dos objetos, por mais simples que seja a utilização destes instrumentos, demonstra os primeiros atos de um pensamento instrumental. Entre as funções sensoriais e funções motoras, existe uma conexão estrutural interna, atribuída de sentido, que é o afeto. Tanto a percepção como a ação são constituídas por processos independentes, mas que apresentam uma conexão indissolúvel, constituindo uma só unidade. De acordo com Vigotski, essa circunstância é considerada a parte mais importante do problema da unidade dos processos sensomotores e nos proporciona a chave para compreender o desenvolvimento infantil, pois confirma a tese de que a vida psíquica do bebê é caracterizada pela supremacia das vivências integrais, e não isoladas, ou seja, um sistema de consciência que se desenvolve pela influência dos afetos em unidade dialética.

Entre 10 e 12 meses de idade, já aparecem processos de comportamentos em virtudes das condições sociais e da influência educativa das pessoas que a rodeiam. Elkonin (1987) afirma que na primeira infância, a **comunicação emocional direta** é a **atividade principal** da criança nesse período. Conforme afirma Leontiev (2013a), a atividade principal apresenta três características: é a atividade no interior da qual surgem e se diferenciam outros tipos de atividade; é aquela na qual os processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados; e é a atividade da qual dependem, de forma mais íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil.

O que anteriormente era resultado das funções mais elementares dos homens e dos animais (filogênese), nesse estágio de desenvolvimento já demonstra uma emancipação, ou seja, a ascensão das funções psíquicas, permitindo a explicação das principais peculiaridades das funções cerebrais do sistema nervoso central durante o primeiro ano, pela via da filogênese e ontogênese. Tendo como exemplo, os movimentos reflexos do bebê, estes são considerados processos sensomotores que frente ao estímulo, configuram em um processo único e dinâmico, abarcando todo o corpo para formar novas unidades de ordem superior.

3.1.2 A crise do primeiro ano e a infância precoce

Este novo período crítico perdura além do primeiro ano e terminará no próximo período, chamado de Infância Precoce. Na crise do primeiro ano, desenvolvem-se as ações sensorio-motoras, de orientação e manipulação, que com a criação de um afeto amistoso, dará base para o surgimento de sentimentos mais complexos.

Com o início do emprego das palavras para expressar seus desejos, e a utilização das primeiras ferramentas, é dado início a crise do primeiro ano, o qual representa um momento de viragem no desenvolvimento infantil, caracterizada por novas formas mais complicadas de comportamento, e demandando novas necessidades. Vigotski (1996) pontua três momentos principais que envolvem a crise do primeiro ano de vida: a aquisição da linguagem, o processo de andar, e as vontades e afetos. Entendemos que tais momentos estão estabelecidos dialeticamente em sua formação, visto que em alguns momentos consideramos que a criança já anda, em outros ainda não, sendo estes, processos complexos que não são adquiridos de forma mecânica e maturacional, mas desenvolvidos conforme o convívio social.

Esse período de crise se diferencia do momento anterior por demonstrar um desenvolvimento impetuoso da vida afetiva, também pela aparição do afeto e com isso, da personalidade própria, constituindo o primeiro passo no desenvolvimento da vontade infantil. Vigotski (1996) concebe os primeiros atos de protesto e de oposição da criança nos momentos quando o adulto não atende suas vontades ou proíbe a criança de fazer algo, em que a reação da criança é manifestada de maneira aguda e intensa.

Iniciando o controle de seu próprio corpo, a principal peculiaridade da criança durante o primeiro ano de vida é o predomínio da motricidade. A possibilidade de utilização da ferramenta representa uma etapa completamente nova para a criança no que diz respeito ao seu desenvolvimento social. E tão logo a criança se põe a dominar seu próprio corpo, agindo também de modo ativo com o mundo que a cerca, por meio da sua vivência social.

Ao término do primeiro ano, a partir do décimo mês de vida, começam a aparecer manifestações simples do intelecto prático da criança, de pensamento visual-direto. A criança nesse período realiza com as mãos, os seus primeiros experimentos e movimentos orientados à uma finalidade, que não são inatos e nem aprendidos, e sim, surgem de acordo com a situação. Antes da criança utilizar a linguagem, ela vivencia um estágio de intelecto prático, instrumental, inventando recursos mecânicos para atingir determinado objetivo. Esta atividade, segundo Vigotski, é atribuída de sentido, conscientemente orientada à uma finalidade.

Mesmo Vigotski pontuando a linguagem, a locomoção e a vontade como os três principais momentos para o desenvolvimento da criança durante a crise do primeiro ano, o autor destaca o aspecto da linguagem, por esta estar mais vinculada com a formação da consciência e das relações sociais que a criança se encontra. A partir do desenvolvimento da linguagem, a estrutura da percepção é modificada, de modo que a percepção sem palavras vai

sendo substituída por generalizações no campo da linguagem, em que a criança compreende os objetos a partir de um todo, e não apenas suas características, mas um sentido social.

Com o surgimento de novas formas verbais de comunicação, a linguagem passa a ser utilizada para organizar a relação entre o adulto e a criança de um modo prático, sendo que a comunicação emocional, que era a atividade principal do período anterior, passa para um segundo plano, dando destaque para a colaboração prática. É esta relação que possibilita Vigotski (1996) em afirmar que o desenvolvimento da percepção e da linguagem está estreitamente vinculado entre si nesse período da infância.

Para Leontiev (2013a), a transição de um estágio a outro acontece pela mudança da atividade principal: “surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superaram este modo de vida. De acordo com isso, sua atividade é reorganizada e ela passa, assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica” (p. 66).

Com a mudança de atividade principal, a criança adentra para um novo período, denominado por Vigotski (1996) de Infância Precoce (Infância Temprana). Novas possibilidades de ação surgem na criança com as conquistas desenvolvimentais do primeiro ano, tanto em seu contexto físico como no social. O que anteriormente era centrado na relação criança-adulto-social, agora é ocupado pela relação criança-objeto social, apresentando como atividade principal deste período a **atividade objetual manipulatória**, demonstrando na criança um aparato motor e psicológico para querer tocar em tudo que vê. Diante disso, todo o processo de desenvolvimento do psiquismo que se produz nesse período é guiado por esta atividade, tendo na assimilação de ações com objetos um importante papel na infância precoce (Vigotski, 1996).

O domínio das operações objetais-instrumentais e o desenvolvimento da inteligência prática são consideradas por Vigotski (1996), atitudes manuais de grande importância para o desenvolvimento psíquico. Nesse momento específico, o adulto constitui-se como elemento mais importante da situação objetual: é ele quem ensina a criança o modo como deve se envolver nas situações objetais e no mundo exterior, ocupando assim, uma posição central em qualquer situação no primeiro ano da criança, demonstrando o quanto está intimamente entrelaçado o desenvolvimento infantil com a condição social desse desenvolvimento.

Com relação à linguagem neste período, a criança consegue nomear somente aquilo que está no campo da percepção, não podendo divergir da realidade, sendo ainda, impossibilitado de inventar. Como explica Vigotski (1996), o pensamento sempre se manifesta como visual-direto, em que a criança consegue relacionar as situações e os objetos

exclusivamente pela via visual-direta, e orientada pelo afeto. Sabemos que os afetos da criança nessa idade se manifestam principalmente no momento da percepção visual-direta do objeto, orientando-o.

Toda a consciência da criança durante este período tem como base a percepção, e esta se desenvolve antes de todas as demais funções superiores. Dentro da teoria histórico-cultural, as funções psíquicas superiores apresentam um papel de grande destaque, pois são adquiridas por meio das relações sociais e são condicionadas pelas apropriações culturais e condições históricas. Assim, o desenvolvimento destas funções é extremamente importante pois contribui para o processo de humanização do homem, sendo o momento em que as condições biológicas, elementares, são transformadas em comportamentos culturais.

Entretanto, de acordo com Vigotski (1996), a importância das funções psíquicas só pode ser compreendida se elas situarem-se num sistema interfuncional integral, ou seja, as partes só podem ser compreendidas em relação com a totalidade, tendo como exemplo claro deste período a percepção interagindo com a ação, o sensorial e o motor numa só unidade. A percepção representa a base para as demais funções psíquicas superiores, no qual esta se desenvolve antes de todas as demais funções, sendo as outras subordinadas à ela, e por isso, a dependência da condição concreto-visual deste momento da vida da criança.

Com relação às funções psíquicas superiores, o autor também salienta que determinada função só se desenvolve se ela for necessária, ou seja, se for apresentado à criança situações que a requeiram. Assim também acontece com as neoformações. Choros e gritos são insuficientes durante este período para demonstrar o desejo da criança, surgindo então, a necessidade da fala. Conforme Vigotski (1996), a **linguagem** é a principal neoformação neste período de desenvolvimento infantil, na qual atua como meio para organizar a comunicação com o adulto, sendo esta mediada pelas ações objetais da criança. De acordo com Elkonin (1987), a linguagem para a criança serve para organizar a colaboração dos adultos, ou seja, a colaboração prática, em que a linguagem organiza a comunicação com o adulto, mediando as ações objetais da criança.

A linguagem, neste momento, se torna um dos meios mais potentes para o pensamento, seguindo linhas paralelas de desenvolvimento, e permitindo introduzir sempre na situação algo novo, ou seja, algo que não esteja vinculado diretamente com a situação. Como a criança ainda depende da visualização da situação, pois não consegue ainda imaginar o que está fora de sua condição concreta, o adulto representa um papel central, pois é este adulto que atribui o significado do objeto para a criança, pela via da afetividade, que vai atrair a criança ou repeli-la. Representando a linha central do desenvolvimento infantil durante este

período, a linguagem modifica a relação da criança com os elementos que estão a sua volta, alterando o caráter de sua influência sobre ela. Isso demonstra que a partir de linguagem, o objeto não é apenas ele por si só, mas que exerce uma função social, e que tal significado é dado pelo adulto, mudando essencialmente a relação da criança com o meio circundante.

Na análise de Vigotski (1996), a estrutura da percepção é modificada após o desenvolvimento da linguagem, pois a criança começa a perceber os objetos como dotados de características, ou seja, com sentido social. Com isso, é possível perceber a mudança na percepção, que anteriormente era sem sentido, agora passa a ser uma percepção com generalizações no campo da linguagem. O que anteriormente a criança pegava e manipulava sem fazer distinção entre um objeto e outro, agora ela o faz intencionalmente, sabendo sobre o seu uso, demonstrando uma nova atitude frente aos objetos, que advém de uma experiência social.

Segundo os estudos de Elkonin (1987) neste período, por meio da imitação e da instrução do adulto, a criança reproduz suas ações, conseguindo se apropriar da função específica do objeto. Posteriormente, com o domínio de tais ações, a criança se emancipa da imitação e passa a fazer o uso do objeto sem precisar se apoiar na ação do adulto, generalizando o uso de determinado objeto, demonstrando o domínio da ação.

No período em que a atividade objetual manipulatória aparece em destaque, e com o domínio da criança pela ação e pelo objeto, inicia-se a brincadeira de papéis e o faz-de-conta. Com o uso dos objetos de forma livre, a ludicidade é introduzida na vida da criança por meio das substituições dos objetos para o jogo de papéis, sendo esta gestada no interior da atividade objetual manipulatória e considerada, por enquanto, como uma linha acessória do desenvolvimento, que posteriormente virá a ser a atividade principal do próximo período (Vigotski, 1996).

Aos poucos, a criança vai se apropriando dos procedimentos sociais. Sendo o objeto insuficiente para sua imaginação, a criança se interessa pelas relações sociais que os adultos exercem, ou seja, realizar o que o adulto realiza. E para isso, neste momento, os comandos de sentar, comer e falar já demonstram sua ineficácia, apontando para um novo período de desenvolvimento, denominado por Vigotski, como a crise dos três anos (1996).

3.1.3 A crise dos três anos e a idade pré-escolar

Em *A crise dos três anos* (1996), Vigotski pontuou algumas das principais características desse período, chamando-os de sintomas, que podem ser superados

dependendo da maneira de como o meio social da criança irá lidar com tais sinais. Antes disso, o autor reforça que todas as alterações e acontecimentos durante os períodos críticos se agrupam ao redor da neoformação, que é transitória, pois durante o próximo período surgirá outra neoformação que se sobressairá. Por isso, as mudanças tanto das linhas centrais como das linhas secundárias devem ser estudadas e avaliadas a partir do ponto de vista da situação do desenvolvimento, para assim, entender como sucede determinado período. Com isso, Vigotski supera a visão dicotômica de análise do desenvolvimento infantil, destacando suas múltiplas determinações.

Os sintomas citados por Vigotski (1996) retratam uma nova criança e uma nova personalidade que gira ao redor do “eu”, demonstrando um período de grande reestruturação interna. Segundo o autor, isso interfere de modo significativo na relação na criança com as demais pessoas, pois consiste numa forma de separação psicológica da criança com os outros, seguindo para sua independência. Vejamos então os quatro principais sintomas:

O primeiro é o **negativismo**: Diferentemente de uma desobediência habitual, a criança se opõe à tudo o que os adultos propõem à ela. É uma reação negativa às exigências dos adultos, motivada principalmente pela intensidade de seus desejos. É uma resposta contrária ao adulto, com o intuito de se contrapor à pessoa, e não ao conteúdo de seu pedido. Por isso Vigotski caracteriza o negativismo como um “ato de índole social” (p. 370), e também, como “uma nova atitude da criança para seu próprio afeto”, pois atua contra seus próprios desejos.

O segundo sintoma é a **teimosia**: Deferentemente da perseverança, nesse sintoma a criança demonstra o desejo por algo e não desiste de consegui-lo. Mesmo não sabendo o porquê o quer, a criança deseja-o intensamente. O motivo dessa teimosia, Vigotski explica que para a criança nesse período, é difícil desistir de alguma decisão, e por isso, se sente obrigado a permanecer na primeira decisão, se autoafirmando. Diferentemente do negativismo, que apresenta uma tendência social, opondo-se aos outros a qualquer custo, na teimosia, a criança apresenta uma tendência à seguir os seus desejos, mantendo a razão em si mesma.

O terceiro sintoma caracterizado pelo autor é a **rebeldia**: Esse sintoma se diferencia da teimosia por ser impessoal, contrariando não o adulto, mas as normas educativas estabelecidas para si. Portanto, o conflito da criança nesse sintoma é voltado para o mundo exterior, com o propósito de insistir em seu próprio desejo. O autor ressalta que a criança neste período protesta por tudo, inclusive pelo que anteriormente gostava.

O quarto e último sintoma pontuado pelo autor é a **insubordinação/independência**: Esse sintoma é caracterizado pelo desejo da criança ser independente e de querer fazer tudo por si só. A criança aspira ser independente, e ao ser contrariada, manifesta na forma de birras a sua oposição.

Diante destes principais sintomas, percebemos que a criança exige independência com relação às pessoas, normas e tutelas que imperam durante a idade precoce, se revelando em forma de crise. Os sintomas típicos apresentados evidenciam muito claramente o caráter de protesto contra tudo que lhe impõe regras, demonstrando uma criança difícil de ser educada. Sensíveis mudanças podem ser percebidas nas relações da criança com o seu entorno familiar, demonstrando sintomas relacionados ao afeto, o qual a criança insulta com novas palavras as pessoas que ama, e rompe com brincadeiras que anteriormente gostava, tudo isso com a finalidade de estar se emancipando das situações que anteriormente o dominavam. Na análise de Vigotski, a crise dos três anos configura-se em mudanças na esfera afetiva e na esfera da vontade, pois giram em torno da criança e das pessoas ao seu redor, demonstrando que as relações da criança com os adultos não são mais como eram anteriormente (1996).

Sendo uma etapa de emancipação, a crise dos três anos aponta para uma nova criança e com uma nova personalidade, que deve ser entendido dentro de um processo de desenvolvimento, e não como algo patológico. Nesta etapa, a criança quer se afirmar como indivíduo, independente dos adultos que dele cuidam e de seus desejos, que anteriormente o dominavam. Com o período crítico, a nova formação que se elabora é a **imaginação**, e com os avanços que ocorreram durante esta etapa, a consciência da criança demonstra um grande avanço qualitativo, abrindo inúmeras possibilidades de transformação, marcando um novo período em seu desenvolvimento.

Tendo à disposição a independência, o psiquismo da criança durante a crise dos três anos adquire novas capacidades, tanto intelectuais quanto motoras, que, com a imaginação, futuramente derivará a atividade principal da idade pré-escolar: **o jogo de papéis**. De acordo com Vigotski (1996), a criança vai encontrar no jogo, o protagonismo que tanto almeja, sendo o jogo de papéis a atividade principal do próximo período, superando a etapa crítica dos três anos.

Assim, a atividade independente ocasiona uma contradição na vida da criança durante esse período, a de reconhecer suas próprias limitações diante das condições objetivas da realidade, juntamente com o desejo de agir e participar dessa realidade por conta da consciência de suas novas possibilidades de ação. De acordo com Leontiev (2001), é por meio

do jogo de papéis, ou jogo protagonizado, que a criança conseguirá solucionar tal contradição, reproduzindo as ações sociais que tanto almeja, entretanto, na forma lúdica.

Nessa fase de desenvolvimento, por meio do jogo de papéis, a criança conseguirá ser mãe, conseguirá dirigir, conseguirá ter uma profissão, porque para ela, não importa obter um resultado concreto. Seu intuito é o de poder realizar a ação objetivamente, cumprindo algum papel dentro da sociedade, que possibilita um contato mais íntimo com a realidade, compreendendo o mundo em que vive. Nesta concepção, Elkonin (1998) reforça que as relações sociais são reconstruídas por meio da atividade de jogo, porém, sem fins utilitários.

Assim, para a idade pré-escolar, o jogo de papéis é considerado uma situação social de desenvolvimento particular, em que o adulto é o elemento central desta atividade principal, pois é no adulto e suas relações que a criança estruturará seu jogo protagonizado e toda a ludicidade envolvida nesta ação.

Vigotski (2008) afirma que é enorme a influência do jogo no processo de desenvolvimento infantil. Separando a percepção visual de seu significado, a criança durante este período torna-se capaz de criar situações imaginárias, por meio de ações que acontecem em função de seus próprios motivos, e não por causa da situação imediata e dos estímulos externos, como acontecia nas fases anteriores.

Isso significa uma grande evolução no desenvolvimento psíquico da criança, de modo que agora suas ações dependem de suas ideias, e não mais dos objetos que a rodeia e que estão no campo de sua visão, o que segundo Elkonin (1969) é por meio do jogo de papéis que a criança migrará do pensamento concreto para as outras formas abstratas.

Vigotski (2008) destaca o processo de generalização no avanço do desenvolvimento psíquico infantil dentro do jogo de papéis. A criança nesse período, estando ligada à formas mais abstratas de pensamento, consegue assumir a ação generalizada do adulto desempenhando um papel, estando ligada ao conteúdo e a vivência da ação, e com isso, reproduzindo um modelo de relação social.

Importante destacar a subordinação da criança às normas de condutas e regras, dentro do jogo protagonizado. A criança assumindo um papel de forma generalizada, ela também assume a conduta, de acordo com as regras de ação contidas em cada papel, assumindo a capacidade de dominá-los dentro da situação lúdica, mesmo que isto não seja possível fora dela. À medida em que a criança consegue conter seus impulsos imediatos, com a finalidade de cumprir determinado papel dentro do jogo, pode-se considerar esta ação como promotora de desenvolvimento psíquico, em que segundo Elkonin (1987) facilita a criança na conscientização de suas ações.

Conforme a concepção de desenvolvimento apresentada, Facci (2004) nos aponta a importância de se olhar para a periodização do desenvolvimento psicológico individual, no sentido de auxiliar a solucionar questões a respeito da forma como as crianças reagem à determinadas influências do ensino, e até mesmo, como este ensino é organizado em nossa sociedade. A autora cita Leontiev (1978), em que:

(...) as próprias crises em cada etapa de desenvolvimento podem ser superadas, ou mesmo podem deixar de existir se o processo educativo for racionalmente conduzido, se houver uma direção no sentido de já levar em consideração as estruturas mentais que estão sendo elaboradas no período de transição de um estágio para o outro (Facci, 2004, p. 77).

Dessa forma, após uma breve apresentação da periodização infantil, retomemos o nosso objetivo de analisar as relações entre desenvolvimento infantil e planejamento pedagógico, para assim adentrarmos na próxima seção deste estudo, na qual iremos percorrer a concretude aqui estudada, analisando-a a partir dos princípios da psicologia histórico-cultural.

4 RELAÇÕES ENTRE DESENVOLVIMENTO INFANTIL E PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O objetivo desta seção é trazer os resultados da análise de um planejamento do trabalho pedagógico do pré II (que atende crianças com idade entre 4 e 5 anos), pois acreditamos que a forma como o professor organiza e planeja as atividades de ensino expressa suas relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento pedagógico. Para isso, foram selecionados dois diários de planejamentos de uma das professoras que trabalhou com uma turma de Pré II no CMEI Circo das Letras, a professora Maria das Graças,¹⁵. É importante destacar que a turma selecionada se deu em função dos encaminhamentos realizados. Lembrando que a maior frequência dos encaminhamentos para o serviço de psicologia na educação infantil foi nesta faixa etária, conforme já foi exposto na introdução desta pesquisa.

Com a primeira e segunda seção deste trabalho, foi possível compreender historicamente a educação infantil no processo de construção da escola pública brasileira, assim como foi nos mostrado quais trabalhos estão sendo produzidos no campo da psicologia a respeito da educação infantil e que tipo de conhecimento estes trabalhos tem gerado. Como a terceira seção nos apresentou o desenvolvimento infantil da criança de zero até cinco anos à luz da teoria histórico-cultural, cabe nesse momento voltar nossos olhos para a materialidade estudada para assim, poder compreendê-la à luz dos fundamentos teóricos.

Utilizaremos como principal objeto de investigação o planejamento anual de uma turma de Pré-II. Este material é de acervo pessoal de Maria das Graças, a professora regente desta turma, no período vespertino, em que na época (2015), era a única turma deste período. Faz -se necessário pontuarmos que esta não é uma produção individual da professora Maria das Graças, mas expressa a organização do ensino para o trabalho desenvolvido com crianças nesta idade no município. Ressaltamos que com prontidão, esta professora gentilmente disponibilizou o material para coleta de dados, demonstrando interesse em poder contribuir com a presente pesquisa. Destaca-se o zelo, a organização e o empenho por parte da professora em registrar as atividades de forma clara e objetiva. Tais características são percebidas desde a capa do material, e vai até a sua última folha, percorrendo cada página com muito capricho.

Ao observar o fenômeno singular, no caso do planejamento de uma turma, se tomado como algo individual, em sua imediaticidade teremos aparência do fenômeno e incorreremos no equívoco de pensar essa questão de forma fragmentada. A respeito, Martins (2010) aponta

¹⁵ Maria das Graças é um nome fictício, utilizado para preservar a identidade da professora.

que primeiramente apreende-se o real imediato para posteriormente, por meio das abstrações teóricas, transformar este real imediato em concreto pensado, retornando à complexidade do real que só agora pode ser captada pelos processos de abstração e podem ocasionar transformações. Nessa direção, analisar o planejamento implica tomá-lo em suas múltiplas relações e para tanto, pensarmos a historicidade que envolve a educação infantil, apenas desta maneira poderemos contribuir para a construção de uma educação infantil com qualidade.

É por esse motivo que, ao longo deste trabalho, percorrendo a história da educação infantil como constituinte/constituída da escola pública brasileira, bem como do entendimento de que se tem de desenvolvimento infantil no campo da psicologia, e por fim, da compreensão desse fenômeno sob a ótica da psicologia histórico-cultural, estaremos a caminho de alcançar a sua essência, abstraindo as mais diversas formas de sua expressão.

Para Oliveira (2005), a dinâmica singular – particular - universal é aplicável nas circunstâncias em que seu conteúdo é determinado histórica e socialmente, como os diários de planejamento, nosso objeto de estudo. Este objeto representa o direcionamento de toda uma rede, de uma organização que está pautada por políticas públicas e diretrizes curriculares, e não, de uma professora que o fez sozinha. Vale ressaltar que todo planejamento do CMEI Circo das Letras é orientado pela supervisão¹⁶, que está subordinada pela direção, sendo esta, subordinada pela Secretaria de Educação.

Desse modo, o planejamento da educação infantil não pode ser reduzido e isolado do contexto histórico e social, pois seria um erro analisá-lo como representante de um indivíduo singular sem considerar tais aspectos. Como já foi dito, esse material expressa a concepção de que se tem de desenvolvimento infantil não de uma pessoa, mas da organização da educação infantil como um todo. Ressaltamos que nos interessa saber o que esse sujeito pensa quando isso é representativo de uma classe, ou seja, quando o que essa pessoa pensa é possível de se fazer generalizações mais amplas naquele espaço.

Vimos na primeira seção como esta etapa de ensino é recente, apresentando fragilidades desde a sua constituição, e que infelizmente se perpetuam até os dias de hoje. Nesta direção o planejamento em questão é produto destas condições objetivas. Neste sentido, buscamos construir uma metodologia de análise que apreendesse a forma de como o desenvolvimento infantil é compreendido em sua essência, por meio do objeto de nossa investigação: os planejamentos do Pré-II. Tais materiais foram elaborados em 2015, para uma

¹⁶ Os vistos que aparecem ao longo do planejamento, como ilustrado nos anexos V e VIII foram feitos pela equipe pedagógica.

turma que tinha 18 alunos. Os diários de planejamento se apresentaram em forma de dois cadernos espirais, organizados pela professora regente. Este material contém colagens, pinturas, desenhos, e a descrição das atividades que serão desenvolvidas.

Referente à organização do conteúdo, ao longo do ano, o planejamento contou com vinte (20) sequências didáticas e um (1) projeto estruturante. Estas sequências didáticas são atividades desenvolvidas em torno de um assunto ou tema específico, com duração de uma ou duas semanas, abrangendo os mais variados temas e disciplinas. Já o projeto estruturante permeia as sequências didáticas, ou seja, abrange as atividades desenvolvidas nas sequências didáticas, por meio de um tema mais amplo a ser trabalhado, e com isso, leva mais tempo para ser desenvolvido e concluído.

Na descrição do planejamento, as atividades seguem uma rotina diária, chamada no planejamento de atividade permanente, pontuada pela sequência:

Oração; calendário: nome da escola, nome do município, dias da semana, mês, ano, clima, tempo, estação do ano, etc.; contagem dos alunos: iniciação de propriedades de adição, subtração, letras, fonemas, números e quantidades, nome dos alunos, formas geométricas (planas) e diversos conceitos, raciocínio lógico, oralidade, adquirir hábitos de ouvir, falar e organizar pensamentos e fatos, etc.; leitura deleite; musicalização (Maria das Graças, 2015, p. 1).

Para organizar a análise dos dados, com o intuito de captar e apreender as principais características do objeto estudado, realizamos primeiramente a leitura dos dois planejamentos, e seguindo o processo de análise, aglutinamos as atividades que se repetiam, que se assemelhavam, que se complementavam, ou que se contradiziam.

Esse trabalho resultou na organização de três categorias de análise, as quais foram construídas a fim de sintetizar aspectos essenciais do nosso material de investigação. Temos portanto, as seguintes categorias de análise: 1. Lápis e papel: cadê a brincadeira? A borracha apagou; 2. Momento deleite: o lugar da literatura infantil, artes visuais e musicalização; e 3. A preponderância do conhecimento cotidiano.

Antes de trazermos as categorias de análise, iniciaremos caracterizando o Centro Municipal de Educação Infantil Circo das Letras, assim como seu funcionamento, sua organização e sua proposta de trabalho, para posteriormente, adentrar no planejamento de uma turma de Pré II, em busca de compreender as relações entre desenvolvimento infantil e planejamento pedagógico.

4.1 Caracterização do Centro Municipal de Educação Infantil Circo das Letras

A instituição de ensino que realizamos nossa coleta de dados foi escolhida por, apesar de ser a única da cidade, apresentou amostra necessária para a pesquisa, além de também demonstrar interesse em participar deste estudo e em disponibilizar os materiais que foram utilizados. O Centro Municipal de Educação Infantil Circo das Letras¹⁷ atende 182 crianças de quatro meses a cinco anos de idade. Situada em um município de pequeno porte, localizado no norte do Paraná, este CMEI é subordinado à Secretaria Municipal de Educação, tendo como mantenedora a Prefeitura Municipal da cidade.

Anterior ao ano 1994, esta instituição pertencia à Secretaria de Assistência Social, funcionando em um prédio alugado pela prefeitura. Após esta data, o que anteriormente era denominado como Creche, passou a ser denominado de Centro Municipal de Educação Infantil, pertencendo o CMEI Circo das Letras, à Secretaria de Educação da cidade e atendendo aos seguintes níveis de ensino: Berçário, Maternal I, II e III, Pré I e Pré II.

No ano de 2010, foi construído um novo prédio, por meio de recurso repassado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE aos municípios, destinado para a construção do prédio e aquisição de equipamentos e mobiliário. O prédio segue o modelo de projeto padrão FNDE¹⁸, na tipologia Proinfância tipo B, que tem 1.323,58 m² de área construída, podendo atender 120 alunos em período integral, e 240 alunos nos dois turnos.

O atendimento para as crianças é estabelecido conforme o calendário escolar, programado pela Secretaria Municipal de Educação anualmente. O CMEI Circo das Letras atende de segunda-feira à sexta-feira, não havendo atividades nos feriados nacionais, municipais, sábados e domingos; nos feriados tidos como ponto facultativo decretado pela administração municipal da cidade, o CMEI segue as mesmas decisões. No mês de janeiro, este permanece fechado para dedetização e serviços de reparo.

Seu horário de funcionamento no período da manhã é das 6:45 às 12 horas, e no período da tarde é das 12:45 às 17:15 horas. No horário do almoço, as crianças que permanecem no período integral ficam descansando em sala, sob responsabilidade do professor da classe. O quadro com a distribuição dos espaços e o quadro de funcionários encontram-se em anexo (anexo II e anexo III, respectivamente). O CMEI Circo das Letras

¹⁷ Como já falado no início deste trabalho, “Circo das letras” é um nome fictício que adotamos neste trabalho a fim de resguardar a identidade da instituição.

¹⁸ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Projetos arquitetônicos para construção. Recuperado em 20 agosto, 2016 em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-projetos-arquiteticos-para-construcao>

ainda conta com estagiárias de cursos de graduação em pedagogia, o que muito contribuem para a realização das atividades desenvolvidas neste local.

Não existe critério para efetivar a matrícula nesta instituição. O único critério para a oferta de vagas é utilizado para as vagas de período integral, sendo estas ofertadas para pais que comprovem estar trabalhando. Porém, a criança que não frequentar periodicamente ou não comunicar a ausência por 10 dias consecutivos, perde a vaga para o período integral. Já as vagas para o período parcial, são abertas para todos, mesmo os pais que não estejam trabalhando.

A proposta curricular do CMEI Circo das Letras, segundo o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), está voltada para uma educação sócio interacionista, respeitando sempre as etapas do desenvolvimento infantil:

Diante disto, precisamos de uma escola democrática, onde o acesso e a permanência de todos favoreçam a igualdade e, ainda, é necessário que haja uma união entre professores, crianças, equipe gestora, pais, funcionários de apoio e comunidade, pois são eles que dão vida à Unidade Escolar. E é neste contexto que o comprometimento dos indivíduos participativos é necessário para se chegar a uma educação de qualidade, que deve ser compreendida numa perspectiva dinâmica em constante reformulação (Projeto Político Pedagógico do CMEI Circo das Letras, p. 12, 2014).

Segundo este PPP, toda a proposta curricular do CMEI Circo das Letras está baseada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Quanto às orientações didáticas, estas são passadas aos professores pela Equipe Pedagógica da escola, por meio de reuniões realizadas durante a hora-atividade do professor. Está previsto um dia de planejamento semanal para cada professor, sendo que neste dia, o atendimento às crianças se dará por outros professores.

Quanto aos parâmetros de avaliação, segundo o PPP, os professores realizam um relatório diagnóstico semestralmente¹⁹, baseados na constante observação do desenvolvimento diário de cada criança.

¹⁹ Ver anexo I – fichas avaliativas do Berçário, Maternal I, II e III, Pré I e II.

4.2 Lápis e Papel: cadê a brincadeira? A borracha apagou

Linguagem oral e escrita é o principal eixo que norteia todo o planejamento anual. As atividades apresentadas ao longo do planejamento, em sua grande maioria, correspondem à esta finalidade; quando não, apresentam pelo menos um objetivo correspondente. Consta no material coletado que “linguagem oral e escrita” diz respeito às “atividades que envolvem a familiarização dos alunos com o mundo letrado” (Maria das Graças, 2015, p. 2). O documento centra-se em apresentar e desenvolver ações e operações que correspondam à leitura e escrita da língua portuguesa, como por exemplo, “montar na carteira com o alfabeto móvel o nome de cada figura, explorando e nomeando as letras, identificando se são vogais, consoantes. Explorar também o número de letras de cada palavra” (Maria das Graças, 2015, p. 3); “Explorar o som e a escrita da letra F e suas respectivas sílabas, destacar no alfabeto móvel a letra F, juntar a letra F às vogais, formando as sílabas FA-FE-FI-FO-FU” (Maria das Graças, 2015, p. 6); “Explorar as sílabas BA-BE-BI-BO-BU, a primeira letra de cada palavra e a última, também realizar a contagem de todas as letras de cada palavra” (Maria das Graças, 2015, p. 7) “Completar as palavras com as sílabas BA-BE-BI-BO-BU” (Maria das Graças, 2015, p. 8).

Sendo este o principal ponto encontrado em todo o material, será importante ilustrarmos como as atividades que envolvem a linguagem oral e escrita aparecem ao longo do planejamento²⁰ para poder chegar ao objetivo proposto neste estudo.

O primeiro exemplo de tais atividades se encontra na sequência didática disposta na terceira semana²¹ do planejamento, apresentando como tema, o “alfabeto”. Este tema foi descrito com o seguinte objetivo: “conhecer e identificar as letras do alfabeto; distinguir vogais e consoantes; compreender o valor funcional das letras do alfabeto” (Maria das Graças, 2015, p. 3).

Nesta sequência didática, o planejamento nos mostra uma colagem apresentada à turma em forma de cartaz. Esta colagem contém o desenho de uma centopeia, em que cada perna da centopeia tem uma letra, e em sua barriga, um poema. O poema se chama “um bichinho diferente” (Maria das Graças, 2015, p. 4). Após a leitura, a professora descreve no planejamento:

²⁰ Algumas atividades pedagógicas que correspondem à este eixo encontram-se em anexo (anexos IV, V, VI, VII e VIII). Lembrando que foram elencadas as páginas do planejamento que mais preservaram a letra da professora..

²¹ Lembrando que na atividade permanente, descrita na primeira folha do planejamento e que se realiza todos os dias, está escrito que se trabalha as letras, em que suponhamos que seja no momento da chamada, com os nomes dos alunos.

Dinâmica das letras: Distribuir uma letra para cada criança e pedir para que elas escolham uma cor da sua preferência para deixá-la bem bonita. Explicar que com a ajuda deles, iremos terminar de completar o poema da autora. Sequenciar o alfabeto: uma a uma, na sequência, as crianças irão apresentar e nomear a letra que coloriu e assim, iremos concluir o cartaz. Objetivo da atividade: reconhecer a letra e pintar no limite do desenho” (Maria das Graças, 2015, p. 7).

Dando continuidade nessa sequência didática, o planejamento traz uma colagem, que foi disposta para os alunos, como o seguinte enunciado: “vamos procurar vogais?” seguindo do comando: “procure em jornais e revistas, palavras iniciadas com vogais. Depois, recorte-as e cole-as nos quadros” (Maria das Graças, 2015, p. 8). Nesta folha continha 5 quadros, com as vogais dispostas em cada quadro, cada um com espaço suficiente para a colagem de mais vogais.

No mesmo dia, apresenta-se colado no planejamento outra atividade com o nome de “trilha de letras”, com o comando: “Paulo começou a escrever o alfabeto. Mas chi! Eles se esqueceu de algumas letras. Vamos ajudá-lo? Dica: observe a sequência das letras do alfabeto que estão no mural da sala” (Maria das Graças, 2015, p. 9). Na folha, tem o desenho de um menino segurando um lápis, com 26 quadrados enfileirados (18 com letras e 8 sem letras), em que no final dessa fileira, contém o desenho de uma menina segurando uma placa com os dizeres “chegada”.

Logo na página seguinte do planejamento, também consta uma folha colada com os dizeres “alfabeto”, e com o comando “complete o alfabeto com as letras que estão faltando” (Maria das Graças, 2015, p. 10), contando logo abaixo, uma malha quadriculada com 15 letras dispostas de forma aleatória.

No dia seguinte descrito no planejamento, consta uma outra colagem, com o seguinte comando: “Escreva a letra que vem antes e a que vem depois das letras e destaque” (Maria das Graças, 2015, p. 11). A folha vem com o desenho de um lápis, com 12 letras (tanto vogais como consoantes), onde cada uma delas tem um quadrado antes e um depois, com o objetivo da criança completar, de acordo com a sequência do alfabeto.

Este tipo de atividade se perpetua ao longo do planejamento, com a mesma frequência apresentada. Fizemos um levantamento quantitativo, e constatamos que das 547 (quinhentos e quarenta e sete) ações e operações realizadas com as crianças e que estão registradas no planejamento, 266 (duzentos e sessenta e seis) eram relacionadas à leitura e escrita, ou seja, 48,6%. Dividindo o total de atividades registradas pelos 200 (duzentos) dias

letivos, temos o valor de 1,33 ações e operações, ou seja, todo dia tem pelo menos uma atividade que envolva leitura e escrita.

Para a realização de todas essas atividades, a criança necessita tecnicamente de lápis, borracha, e do exercício escrito no papel. Além disso, ela necessita apresentar alguns atributos para atingir o objetivo proposto pela professora: a criança precisa estar na carteira, sentada, concentrada, com seus ouvidos atentos ao que é falado e pedido pela professora. Portanto agora, para dar continuidade à nossa análise, há que se voltar os olhos para a criança para quem o planejamento foi realizado, ou seja que criança é essa? Como ela pensa? Como ela é caracterizada nesse período da vida? Essas atividades corroboram para o seu desenvolvimento?

Considerando que os alunos matriculados no Pré II correspondam a idade entre 4 e 5 anos, apesar de estarem realizando um alto número de atividades relacionadas à letras, sílabas e palavras, todas por meio do registro escrito em atividades que pouco exploravam a imaginação. Segundo a teoria histórico-cultural a criança neste período encontra-se na idade pré-escolar, cuja atividade principal é o jogo e a brincadeira. Relembrando o conceito de atividade principal descrito na seção anterior, em que Leontiev conceitua da seguinte forma:

Chamamos de atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (Leontiev, 2013b, p.122).

Retomando a respeito da periodização, a criança com seus 4 ou 5 anos já apresenta os ganhos dos períodos anteriores por meio do desenvolvimento de várias funções psíquicas, demonstrando um grande avanço qualitativo. Antes desse período, as funções infantis, como nos mostra Vigotski (1996) estão inicialmente imersas na percepção, de forma fusionadas e indiferenciadas na primeira infância, sendo por meio da atividade objetual-manipulatória que a criança vai complexificando suas relações com o mundo exterior.

Com relação à complexificação do desenvolvimento infantil, é necessário destacar a importância da linguagem, que é uma função que exerce papel de extrema relevância no desenvolvimento interfuncional. Segundo Vigotski (1996), a linguagem é a função que mais requalifica e organiza a percepção infantil, comparada com as demais funções, o que vem a acarretar mudanças também nas relações sociais com o adulto e com o mundo que o cerca. Porém, é importante ressaltar que tal função somente será desenvolvida via mediação do adulto, pois é na atividade objetual manipulatória que a necessidade de comunicação com o

outro se estabelece, e se estabelecerá por meio da linguagem. Conforme a criança vai desenvolvendo sua capacidade de utilizar a linguagem e de dominar suas próprias ações e objetos, isso lhe permite reconfigurar funções psíquicas como atenção, memória e pensamento, processos esses necessários para o período pré-escolar.

Deixando a criança de se guiar pela percepção, que agora apresenta um papel secundário, ela se liberta do campo perceptivo e caminha para o campo simbólico, ou seja, a memória liberta a criança dos estímulos sensoriais imediatos para utilizar as palavras como sendo representativas de um universo simbólico culturalmente formado.

O adulto neste momento tem papel fundamental ao organizar e dirigir as ações da criança com os objetos, servindo de exemplo para a utilização dos instrumentos construídos socialmente. É somente por meio da atividade prática, com o exemplo do adulto, que a criança aprende a forma como são utilizados os objetos, desenvolvendo habilidades e capacidades para tal ação. Conforme Elkonin (1998):

O caminho de desenvolvimento do jogo vai da ação concreta com os objetos à ação lúdica sintetizada e, desta, à ação lúdica protagonizada: há *colher*; *dar de comer* com a colher; *dar de comer com a colher à boneca*; *dar de comer à boneca como a mamãe*; tal é, de maneira esquemática, o caminho para o jogo protagonizado (p. 258-259).

Por isso, a substituição dos objetos é o início da atividade lúdica. Conforme descreve Leontiev (2013b, p.125) para a criança, a brincadeira surge “a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos”. Segundo Lazaretti (2016):

A atividade lúdica põe em funcionamento toda uma complexidade de funções psíquicas. As situações lúdicas exigem da memória, da atenção, da imaginação, do pensamento, funcionamento ao atuar com objetos, ao argumentar e inserir conteúdo na brincadeira. As condições, as regras fazem com que as crianças se concentrem, memorizem para garantir o êxito da situação lúdica (p.133).

Diante do exposto, será que o registro de letras, sílabas e palavras como ações mais frequente no cotidiano escolar serão necessárias para promover o funcionamento das funções psíquicas superiores? Vejamos como o jogo e a brincadeira pode contemplar as necessidades da criança no período pré-escolar e seu desenvolvimento psíquico.

A atividade de jogo, ou jogo de papéis, é a atividade principal do período pré-escolar, ou seja, período que se encontra as crianças para quem o planejamento está sendo

direcionado. Conforme Leontiev (2013b) nos elucida a respeito da influência do jogo no processo de desenvolvimento infantil, esta atividade emancipa suas ações da percepção visual, ou seja, a criança, a partir da “ação lúdica é psicologicamente independente de seu resultado objetivo, porque sua motivação não reside nesse resultado” (p.126), tornando a criança capaz de criar situações imaginárias em função de seus próprios motivos, independente dos estímulos externos e da situação imediata. Para Vigotski (2008), suas ações agora dependem de suas próprias ideias, e não mais dos objetos que a rodeia, o que significa uma grande evolução no desenvolvimento psíquico da criança.

Conforme Elkonin (1969), por meio do jogo de papéis é que a criança migrará do pensamento empírico para as outras formas mais abstratas de pensamento. E com o processo de generalização do pensamento, oportunizado com a atividade de jogo, a criança, estando ligada às formas mais abstratas de pensamento, consegue assumir a ação generalizada do adulto, desempenhando um papel que anteriormente ela não conseguiria, e com isso, reproduzindo um modelo de relação social. De acordo com Leontiev (2013b), a característica central da brincadeira é a existência da situação imaginária, apresentando um papel lúdico na ação que é produzida pela própria criança. Nessa direção, recorreremos ao nosso material de análise para verificar como os jogos e brincadeiras aparecem.

As atividades denominadas como “jogo” ou “brincadeira” permeiam várias ações e operações citadas no planejamento, porém estas, em sua grande maioria, mantém objetivos que atendam outros temas, como Linguagem oral e escrita, e Matemática. A brincadeira “Caça ao tesouro” é um exemplo, em que o comando desta operação é descrito da seguinte forma: “Espalhar os desenhos pelo pátio. Em seguida, as crianças sairão a procura dos desenhos. Na sala, iremos classificá-los com a sílaba inicial” (Maria das Graças, 2015, p. 16) Outro exemplo é o “Jogo da memória das frutas”, que consiste em:

Reconhecer as formas das frutas e o nome das mesmas, observar a sílaba inicial de cada palavra, estimular a percepção visual. Metodologia: O jogo é formado com duas cartas: 1ª figura, 2ª nome da figura. O jogo confeccionado para essa brincadeira tem como tema, as frutas, sendo um total de 20 frutas e 20 nomes. O objetivo é fazer pares. Ganha o aluno que estiver com o maior número de pares. (Maria das Graças, 2015, p. 20).

Lembrando que essa atividade já se apresenta mais complexa, comparada com a anterior, pois requer do aluno a leitura da palavra, e não mais o reconhecimento da letra

inicial. Como exemplo de brincadeira que envolve a área da matemática, encontramos a “Brincadeira da soma com dominó” descrita da seguinte maneira:

Objetivo: estimular a soma dos números e reconhecimento do número e quantidade.
Metodologia: Cada criança recebe uma peça de dominó sem referência. O professor sorteia um número e as crianças pegam a quantidade deste número para representar em um dos lados da peça do dominó. Problematizando: Quantas bolinhas eu preciso para ter essa quantidade no dominó (Maria das Graças, 2015, p. 27).

Um outro exemplo é a brincadeira com tampinhas na malha quadriculada, cujo objetivo é, segundo Maria das Graças (2015):

Ensinar numerais e suas respectivas quantidades. Procedimento: dividir a turma em 2 grupos, distribuir folhas quadriculadas e tampinhas para todos. 1º momento: jogar o dado para a 1ª equipe que irá fazer a correspondência do número que cair com tampinhas na folha quadriculada. 2º momento: repetir a ação para o grupo 2, e assim repetir as jogadas, o grupo que completar a malha primeiro vence a competição (p. 44).

Não conseguimos encontrar o termo “ludicidade” nas sequências didáticas e em nenhum tópico das rotinas semanais. O que encontramos foram brincadeiras descritas como um método para apresentação e ensino de determinado conteúdo, como acima citados. A atividade de jogo, segundo Pasqualini, “é talvez a maior vítima de interpretações naturalizantes” (2013, p.88), por representar algo natural da criança, e que ela a realiza por apresentar “muita imaginação” neste período da vida. Por isso, por meio do material coletado, compreendemos que o jogo e a brincadeira tenham neste planejamento de Pré II, um papel secundarizado, sendo possibilitado somente em momentos livres, sem direcionamento e posicionamento do professor diante das mais diversas situações que os alunos podem trazer à tona.

Para ilustrar esses momentos, temos alguns exemplos descritos no planejamento de forma simples, que não apresentam fins e nem motivos para realização de tais ações: “massinha de modelar”, “brinquedos no solário”, “solário: brinquedos trazidos de casa”, “peças de encaixe”, “parque” (Maria das Graças, 2015). Não que o jogo e a brincadeira não tenham sido oportunizados nesses momentos, porém, caso tenha sido oportunizado, não foi planejado de forma sistematizada. Eles foram descritos em alguns momentos ao longo do

planejamento, mas percebemos que estes momentos cumpriram um papel de plano de fundo para a aprendizagem principalmente de letras, números, quantidades, e palavras, e quando não, foram tratados de maneira secundarizada, como um acessório da leitura e escrita de letras e números. No segundo semestre, o planejamento nos apresenta exercícios que exigem um pouco mais de abstração pelas crianças, contendo operações em seu conteúdo, como no neste jogo:

Jogo das sementes de melancia. Objetivo: entender como funciona o processo de efetuar a soma de números. Formar duplas: Criança A e criança B. Lançar o dado para todas as crianças que possuem a letra A, essas irão colocar sementes na fatia da melancia de acordo com o número sorteado. Em seguida, lançar o dado para as crianças B que irão colocar o número de sementes de acordo com o número sorteado. Pedir para a dupla somar a quantidade de sementes das suas partes (Maria das Graças, 2015, p. 77).

Outro exemplo é o “Bingo dos Sapos”, apresentando a seguinte descrição:

Trabalhar conceitos de números, sequência, quantidade, adição e subtração. Metodologia: Nesta aula, será feito m jogo de bingo utilizando cartelas com representação de quantidades. Sortear os números de 1 a 20, cada aluno deverá marcar com um feijão o número sorteado na sua cartela, quem completar primeiro toda a cartela será o vencedor. Recursos: cartelas e feijões (Maria das Graças, 2015, p. 37).

Já no tema denominado no planejamento como “Linguagem oral e escrita”, encontramos alguns jogos, no quais elencamos dois para exemplificar: O primeiro é a “Brincadeira da letra B” descrito por Maria das Graças (2015) como:

Material: Crachás com desenhos e sílabas de palavras que iniciem com B. Procedimento: Cada criança recebe um crachá e coloca-o no pescoço; ao som da música, cada criança deve encontrar a figura igual a sua; ao parar a música, eles devem formar a palavra; iremos conferir as palavras fixando-as com fita no quadro. Objetivo: Explorar as sílabas BA-BE-BI-BO-BU, a primeira letra de cada palavra e a última, também realizar a contagem de todas as letras de cada palavra (p. 55).

Um outro exemplo descrito no planejamento é a “Carta Enigma”, e apresenta como objetivo: “Trabalhar a escrita das sílabas da letra B”. Como material: “Fichas com números, fichas com palavras, figuras com nomes (sílabas da letra B), painel com as letras, alfabeto de tampinhas” (Maria das Graças, 2015, p. 71). Como procedimento, a professora descreve:

Mostrar o painel com a sequência do alfabeto e também a sequência de números; começar a brincadeira escolhendo a primeira ficha de números; com as tampinhas ir descobrindo o enigma encontrando as letras que são indicadas pelos números; ao terminar, conferir com a ficha da palavra e a figura; repetir com várias palavras (Maria das Graças, 2015, p. 71).

Com os exemplos acima citados de jogos e brincadeiras, vale nos perguntarmos se há mesmo necessidade de promover atividades como estas. De acordo com a periodização do desenvolvimento infantil, seriam estes os tipos de jogos e brincadeiras essenciais para a promoção de um salto qualitativo para o período seguinte? Quais seriam portanto, ideais para as crianças deste período?

Sem compreender ações e operações que envolvam leitura, escrita, números e operações matemáticas, encontramos algumas brincadeiras e jogos que foram denominados com o objetivo de promover a “motricidade global e dinâmica” (Maria das Graças, 2015). Vejamos:

Dominó gigante das frutas. Objetivos: Nomear as frutas, fazer a descrição por tamanhos e cores, socializar, despertar o interesse de aprender as regras do jogo. Metodologia: Formar um círculo. Cada criança estará com uma ou duas peças. Depois de determinar as regras, começar o jogo com o jogador que tem o carretão da fruta determinada pela professora. Este coloca a peça no centro da roda. Assim, sucessivamente, cada criança vai colocando conforme tiver a peça que coincida com um dos extremos do dominó. Observação: Neste jogo, as crianças irão aprimorar noções de espaço, direção, discriminação visual, memória visual (Maria das Graças, 2015, p. 63).

Outra brincadeira descrita no planejamento foi a “dança das cadeiras”, apresentando a seguinte insígnia:

Nesta brincadeira tem sempre um número maior de crianças do que de cadeiras. Quando toca a música, todos correm em volta das cadeiras. Assim que a música

parar, tem que sentar. Quem não conseguir, está fora da brincadeira. Objetivo: Explorar movimentos amplos: membros superiores, membros inferiores, e equilíbrio dinâmico do corpo (Maria das Graças, 2015, p.81).

Uma outra brincadeira, não tão tradicional na atualidade quanto às outras, foi o “Feijão queimado”. Descrita da seguinte forma no planejamento:

Objetivo: cooperação, linguagem, ritmo e resistência. Como brincar: Todos os participantes ficam de mãos dadas em fila. Quem estiver em uma das pontas comanda a brincadeira. Para começar, cantam-se os seguintes versos:

- Todos: ‘feijão queimado’
- Comandante: ‘quem queimou?’
- Todos: ‘ladrão dos porcos’
- Comandante: ‘quer que eu prenda?’
- Todos: ‘prenda já, daqui pra lá’.

O comandante então puxa a fila em direção a outra ponta e passa por baixo da ligação entre os braços do último e do penúltimo jogador, levando o resto do grupo com ele. Com isso, o penúltimo da fila ficará com os braços cruzados, como em um nó. Quando a fila inteira estiver enrolada, as duas pessoas que estiverem na ponta puxam a fila para lados opostos como em um cabo de guerra vivo. Quando a corrente humana se romper, o lado com mais jogadores é o vencedor (Maria das Graças, 2015, p. 71).

O que mais podemos destacar nos jogos descritos acima como sendo propulsores de desenvolvimento psíquico é na parte que contempla a subordinação da criança às normas de condutas e regras nos jogos. A criança, ao assumir um papel de forma generalizada (ser integrante da equipe 1 ou 2), ela também assume a conduta, a partir das regras impostas neste papel, assumindo a capacidade de dominá-los dentro da ludicidade. À medida que a criança vai conseguindo conter seus impulsos imediatos, com o objetivo de cumprir o seu papel dentro do jogo, podemos considerar que tal ação está sendo promotora de desenvolvimento psíquico, conscientizando suas próprias ações.

Percebemos que os objetivos dos jogos propostos no planejamento pouco consideram a imaginação da criança, reduzindo a brincadeira em um produto específico, no resultado da brincadeira, e não em seu processo. Vigotski (2008) nos aponta que a criança “brinca sem ter

a consciência dos motivos da atividade da brincadeira. É isso que, essencialmente, distingue a brincadeira de outros tipos de atividade, como o trabalho” (p. 26).

E justamente o que caracteriza a atividade lúdica, segundo Leontiev (2013b) é o fato dela estar focada na própria ação, no próprio processo de brincar, sem precisar perceber os objetivos de tal atividade, diferentemente de brincar pensando nos resultados ou no produto de tal ação. Por isso, as operações lúdicas são consideradas inadequadas se visarem um resultado, pois o que importa em tais operações é o processo.

A criança não está preocupada com resultado, mas sim, com o que a atividade demanda. Durante a próxima atividade principal, que é a atividade de estudo, não se descarta a brincadeira e a ludicidade, porém o enfoque está nas atividades que enfatizam um resultado final do que para o processo de determinada ação. A contradição que se apresenta é que a maioria das atividades propostas nos planejamentos seriam importantes na etapa seguinte (atividade de estudo).

Vejamos que num total de 547 (quinhentos e quarenta e sete) ações e operações descritas no planejamento, 307 (trezentos e sete) foram contabilizadas como atividades que culminam num resultado, equivalente a um percentual de 66,2%. Foram caracterizadas todas as ações e operações descritas no planejamento que visaram um resultado ou produto específico, como as atividades que envolveram a linguagem escrita e ilustrações, pinturas, construções e modelagens. Já o total de atividades que enfatizam o processo foram de 240 (duzentos e quarenta), sendo este total equivalente a um percentual de 43,8%. Foram caracterizadas como de resultado processual todas as brincadeiras livres no parque, os vídeos, as músicas, as histórias contadas, as rodas de conversa, e os jogos com regras registrados no planejamento. Vale ressaltar que tais atividades descritas nos planejamentos (como vimos nos exemplos anteriores) também trabalharam com o ensino de letras, sílabas e números.

Entretanto, estamos diante do seguinte questionamento: Se as crianças em idade pré-escolar ainda se encontram num momento onde o processo seria importante, por quê as atividades de resultado final contemplam a maioria das ações e operações do planejamento? Importante evidenciar que os jogos e as brincadeiras neste período de desenvolvimento da criança trazem conquistas para o desenvolvimento de funções psíquicas que são a base, inclusive para o salto qualitativo do período seguinte, como por exemplo, a contribuição dos jogos com regras para o controle da conduta na atividade de estudo.

Outro tipo de jogo citado por Leontiev que propulsiona o desenvolvimento infantil são os jogos de enredo, ou teatro, em que a ação da criança é que exerce um lugar principal na situação:

No papel que desempenha no brinquedo, a criança assume certa função social generalizada do adulto, muitas vezes uma função profissional: o zelador – um homem com uma vassoura; um médico – que ausculta ou vacina; um oficial do exército – que dá ordens na guerra, e assim por diante (2013b, p. 132).

Uma brincadeira encontrada no planejamento que se diferenciou das demais apresentadas por apresentar-se condizente com a atividade de jogo, predominando o faz de conta é a brincadeira da mímica, descrita como no planejamento como:

A mímica é uma brincadeira que consiste em uma criança representar utilizando-se de gestos, algo de sua escolha, sobre um assunto escolhido com os demais participantes. Pode ser um animal, um objeto, etc., o restante dos participantes devem então, tentar adivinhar o que foi representado. Obs.: Iremos representar as profissões (Maria das Graças, 2015, p. 68).

O conteúdo que essa brincadeira apresenta proporciona a reprodução de atividades sociais dos adultos e as reais relações que se estabelecem entre eles. Com isso, a criança internaliza determinados padrões sociais que contribuem para a formação de sua própria conduta. Quando uma criança assume um papel ou personagem, como na brincadeira da mímica, ela conduz de acordo com as regras de ação que se encontram latentes à determinada função social, organizando seu comportamento de acordo com as exigências da própria brincadeira.

Diante dessa brincadeira, vemos que o planejamento nos vislumbra para outros conteúdos que vão além das atividades de resultado final, e que contribuem para o avanço do desenvolvimento infantil. Porém, ao invés de ocupar o lugar central no planejamento, esta outra forma de ensinar as crianças aparece numa frequência e num grau muito menor.

Importante ressaltar que não é o uso do lápis, do papel ou da borracha em si que devemos alterar, mas sim a forma como o material é utilizado. O objetivo com que o material é utilizado, e a frequência que este material é utilizado. O trabalho com letras e sílabas não faz avançar o desenvolvimento de uma criança, que neste período da vida, está aprendendo o significado das palavras e seu emprego no vocabulário.

É por meio da atividade lúdica coletiva que é propiciado à criança o funcionamento de uma complexa rede de funções psíquicas, e com isso, possibilitando o desenvolvimento de tais funções. Conforme Pasqualini “é justamente assim que as funções se desenvolvem:

quando são demandadas pela atividade, quando a atividade exige que entrem em funcionamento e avancem em complexidade” (2013b).

Por isso, não é qualquer brincadeira ou jogo que provocará o desenvolvimento psíquico infantil em plenitude. Para isso, a brincadeira precisa elevar o conhecimento que a criança tem de sua realidade à um nível de compreensão consciente e generalizado. Ou seja, para promover desenvolvimento psíquico, a brincadeira precisa avançar no sentido de promover o acesso à um conhecimento de mundo que avance ao que a criança já conhece e domina. Tendo isso em vista, o conteúdo dos jogos e brincadeiras infantis dependerá, sobretudo, das reais condições de vida dessa criança, e por isso, também da educação que está sendo oportunizada e proporcionada para a mesma.

Retornando ao nosso material de análise, que é o planejamento de uma turma de Pré II, além de brincadeiras como a mímica, ele nos traz algumas outras brincadeiras que podem ser caracterizadas como atividades de resultado processual, que aliás, como já apontado anteriormente, foram escassas no material analisado. Estas foram citadas em alguns pontos do planejamento apresentando-se como momentos proporcionados para a criança "extravazar" (Maria das Graças, p.103, 2015), sendo descritas como: parque, quebra-cabeças, peças de encaixe (legos), brinquedos no solário. Não que foram realizadas poucas vezes, mas sim, que foram descritas poucas vezes no planejamento, e por isso, não recebendo tanto destaque quanto deveriam, frente ao potencial que tais brincadeiras podem proporcionar ao desenvolvimento da criança.

Como vimos, a brincadeira infantil representa a atividade principal do período pré-escolar, pois a criança começa a aprender e a se desenvolver psiquicamente por meio das brincadeiras, o que caracteriza uma condição essencial para a formação da atividade de estudo. Assim como a atividade de jogo foi sendo gerada na atividade objetal manipulatória, na primeira infância, a atividade de estudos começa a formar também suas premissas no período anterior, o pré-escolar, com a atividade de jogo.

A atividade de estudo configura-se como sendo uma atividade voltada para a assimilação de conhecimentos científicos, tendo como objetivo, a orientação para um resultado. A criança na pré-escola já começa a aprender os conteúdos científicos por meio das instruções dadas nas brincadeiras e nos jogos, conforme Leontiev (2001). Como resultado, temos as chamadas atividades de resultado final, pois diferentemente das brincadeiras, geram um tipo de produto. Como vimos ao longo do planejamento, atividades escritas, dadas em folhas impressas aparecem majoritariamente, tanto para serem realizadas em sala, ou em casa, como tarefa.

Cometeremos um grande equívoco se pensarmos que as atividades de resultado final representam apenas aspectos, que pouco contribuem para esse período de desenvolvimento. Pelo contrário, elas permitem que a criança aprenda algo que ainda não domina, desenvolvendo a capacidade de estabelecer objetivos para suas ações. Por meio da mediação do adulto, as atividades de resultado final representam uma linha acessória nesse momento da vida da criança, por isso, não há necessidade de abolir as atividades que contemplam lápis e papel. De acordo com Pasqualini (2013) a respeito de atividades que enfatizam o resultado na pré-escola:

Embora não ocupem o lugar de atividade dominante do período pré-escolar, tais atividades têm importância fundamental para o desenvolvimento psíquico infantil, e o mesmo pode ser afirmado em relação à atividade de estudo, que progressivamente, pode ser introduzida já na idade pré-escolar, embora ainda geneticamente vinculada à brincadeira, atividade-guia do período (p. 93).

Faz-se necessário refletirmos a respeito, portanto, do quanto as tais atividades recebem destaque no material analisado, pois, se é o jogo e a brincadeira a atividade que guia o desenvolvimento da criança nesse momento, são elas que devem traçar a linha principal no planejamento. Além de ocupar um lugar que deveria ser ocupado apenas no próximo período, as atividades com enfoque no resultado demonstram estar desconectadas e descontextualizadas da função social. Levando em consideração que é a palavra que evoca consciência na criança, não a sílaba ou a letra, a palavra representa o principal instrumento do pensamento, possibilitando a comunicação e reestruturando os processos psíquicos (Vigotski, 2010).

Como dito anteriormente, a quantidade e a frequência que as atividades de resultado final realizadas mediante lápis e papel que aparecem no planejamento, assim como o seu conteúdo (repetição do alfabeto, sequência de letras, famílias silábicas, relação do numeral com quantidade) demonstram o quanto ainda é necessário trabalhar questões que envolvem a periodização do desenvolvimento infantil.

Nesta direção, a teoria histórico-cultural, por meio dos estudos de Luria (2013) a respeito da pré-história da linguagem escrita, nos aponta para olharmos por uma outra direção ao ensino do mundo letrado, e que, de acordo com Vigotski (2013) “aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias da vida da criança.” (p.110).

Luria (2013) nos traz uma concepção de escrita de que esta função se inicia muito antes da criança entrar na escola e realizar exercícios com lápis e papel. As origens do processo de desenvolvimento da escrita já despontam desde o início das formas superiores do comportamento infantil. Essa primeira tentativa de escrita pontadas pelo autor como primitivas, servem portanto como estágios necessários ao longo do caminho para a aprender a escrever. Segundo o autor:

Se formos capazes de desenterrar essa pré-história da escrita, temos adquirido um importante instrumento para os professores: o conhecimento daquilo que a criança era capaz de fazer antes de entrar na escola, conhecimento a partir do qual eles poderão fazer deduções ao ensinar seus alunos a escrever (Luria, 2013, p. 144).

A escrita pode ser compreendida como uma função que necessita sobretudo, de mediação, pois ela somente é realizada por meio da cultura. Luria define que a condição fundamental exigida para que seja dado início à pré-história da escrita é que algum estímulo, seja uma ideia, conceito ou frase, seja empregado de maneira a auxiliar a criança à se recordar de uma outra coisa, como um signo auxiliar. Ou seja, o ato de escrever pressupõe a habilidade de alguma sinalização servir como signo funcional auxiliar, para nos lembrar de algo de qualquer outro sentido.

Façamos agora uma indagação para o leitor: será por meio do ensino das sílabas, antes da criança conhecer e dominar a palavra como um signo, que o professor irá contribuir para o desenvolvimento psíquico nessa etapa de ensino?

Dando continuidade ao que Luria afirma a respeito da pré-história da linguagem escrita, o autor pontua que para a criança ser capaz de escrever ou anotar algo, duas condições são necessárias. A primeira condição é de que tudo o que a criança tem contato em sua realidade seja incluída em dois grupos principais: a) coisas que despertam interesse pela criança, que ela gostaria de possuir ou brincar; b) coisas que servem como instrumentos, desempenhando um papel utilitário, ou seja, que apresente sentido apenas para auxílio ou aquisição de um outro objetivo, possuindo apenas caráter funcional. A segunda condição é da criança ser capaz de controlar o seu próprio comportamento por meio desses subsídios, invocando-os por vontade própria. Somente diante de tais condições, ou seja, quando a criança desenvolver uma relação funcional com as coisas e com o mundo que a cerca, é que podemos dizer que “as complexas formas intelectuais do comportamento humano começaram a se desenvolver” (p. 145).

Lembrando que é na atividade social da criança que as funções psíquicas são promovidas, e que nenhuma complexificação é possível à criança, sem a inserção dos mediadores culturais do desenvolvimento humano, os signos. Ou seja, é somente por meio da utilização dos signos que a criança consegue a autonomia para gradativamente, interiorizar o domínio da conduta, transformando seu próprio comportamento em um ato voluntário.

Voltando para o nosso material de análise, em que de um total de 547 (quinhentos e quarenta e sete) ações descritas no planejamento, 212 (duzentos e doze) são atividades impressas, ou seja, 38,6%. Diante desse dado questionamos, será este o melhor momento para se realizar tanta atividade de escrita, e que requer total domínio da conduta da criança para ser realizada com êxito? Levando em consideração que esta sala contém 18 alunos, e com crianças que estão iniciando o domínio de sua conduta, que compreensão esta criança terá com este tipo de material em mãos, sem a mediação do professor?

É importante compreendermos que o emprego dos signos, por ter um uso externo, não quer dizer que seja uma ação voluntária. Não é porque a criança conseguiu realizar tal atividade que ela internalizou o que foi proposto, realizando tal operação de forma mecânica. Mesmo que a atividade venha a ser mediada por signos, a criança, agindo com a orientação da professora, está utilizando-se dos signos, porém não que isso tenha sido provocado por mediadores voluntários de sua própria conduta.

É nesse sentido que o leitor pode visualizar que as atividades de resultado final podem até cumprir o seu papel de gerar um produto ou resultado específico, porém, há que se pensar se tal atividade irá abarcar os avanços qualitativos esperados para o período pré-escolar, e se esta é a melhor forma de desenvolver as atividades propostas, visto que a criança ainda está iniciando o domínio de sua conduta.

Para elucidar a discussão, vejamos a seguir alguns exemplos de atividades trabalhadas pela professora com os alunos do Pré II que envolvem a linguagem escrita. Consta no planejamento uma atividade descrita manualmente, com o título de: “Alfabeto móvel. Formar as palavras (nomes dos desenhos que iniciam com as vogais” (Maria das Graças, 2015), tendo como metodologia:

Apresentar e fixar no quadro as figuras e juntos montar na carteira com o alfabeto móvel o nome de cada figura, explorando e nomeando as letras, identificando se são vogais/consoantes, também explorando o número de letras de cada palavra. URUBU – ESTRELA – IMA – OVO – OSSO – OCA – URSO – UM – UVA – AVIÃO –

ALICATE – ABELHA – ESCOVA – EMA – ÍNDIO – ELEFANTE – IOIÔ (Maria das Graças, 2015, p. 24).

Gradualmente, percebemos que as atividades migraram da ênfase nas vogais, para as consoantes e suas famílias silábicas. Atividades como “Complete as palavras com as sílabas abaixo”, “Identifique a primeira sílaba da palavra”, “Junte as sílabas e escreva a palavra formada” (Maria das Graças, 2015), são alguns dos enunciados das atividades que com frequência apareceram.

Em algumas das atividades constavam após o enunciado, o objetivo proposto, dos quais muitos foram descritos da seguinte forma: “Explorar a escrita e o som das sílabas”, “Iniciar o entendimento das sílabas das palavras”, “Trabalhar a escrita das sílabas”, “Formar palavras com as famílias silábicas”, “Introduzir a família silábica”, “Iniciar o trabalho de consciência fonológica”, “Revisar fonemas/grafemas das sílabas detectadas”, “Identificar fonema/grafema das sílabas”, “Explorar a grafia e o fonema das sílabas”, e “Desenvolver a consciência fonológica” (Maria das Graças, 2015).

O material analisado nos deixa claro o seu principal objetivo, que é a necessidade de desenvolver a sílaba, a letra, e não o significado da palavra. Por meio dele não temos acesso aos resultados de tais ações e operações propostas, porém, com a mediação da teoria aqui utilizada, podemos fazer algumas inferências e questionamentos. Vimos que a criança no período pré-escolar acabou de dar um salto qualitativo com a linguagem, conquistando a possibilidade de representar esse mundo objetivo sem ter o objeto empírico, trazendo-o internamente, tornando-se apta para avançar no desenvolvimento de sua imaginação. Quando, na pré-escola, só se trabalha com letra e com sílaba, como a imaginação será desenvolvida? Como a criança pré-escolar pode imaginar repetindo letras e sílabas, sem o domínio da palavra e seu significado social? Desta forma, como é que a criança vai ampliar e significar o desenvolvimento de conceito, somente com sílabas, com letras? Retornando à Vigotski (2010), a palavra é a menor unidade de análise, pois evocando a consciência da criança, representa a unidade entre o pensamento e a linguagem. Conforme aponta Lazaretti (2016),

As atividades pedagógicas propostas para essa fase de desenvolvimento na infância devem permitir que a criança possa entrar em contato com diferentes recursos: narração de histórias; leitura de diferentes gêneros; exploração de diferentes livros, materiais e objetos que permitem alcançar formas superiores de comunicação (p. 140).

Portanto, somente por meio de sílabas e letras, dificilmente o salto para leitura será possibilitado, e a criança irá percorrer um caminho ainda mais difícil. A primeira atividade focada em sílabas foi encontrada na quarta semana descrita no planejamento, exposta da seguinte forma: “Explorar o som e a escrita da letra F e suas respectivas sílabas: destacar no alfabeto móvel a letra F; juntar a letra F às vogais formando as sílabas: FA – FE – FI – FO – FU” (Maria das Graças, 2015 p. 29). E assim, ao longo do ano, as demais famílias silábicas foram trabalhadas e enfatizadas por meio das atividades de resultado final.

Conforme as atividades dispostas e propostas no planejamento analisado, e levando em consideração a teoria da periodização, o ato de escrever pode estar dissociado de uma forma muito complexa das atividades que estão sendo trabalhadas no planejamento analisado, não levando em consideração as especificidades do período pré-escolar. Segundo Luria (2013), “por não compreender o princípio subjacente à escrita, a criança toma sua forma externa e acredita-se capaz de escrever, antes mesmo de saber o que deve ser escrito” (p. 150). É necessário, portanto, que estes alunos possuam consciência do significado funcional da escrita como sendo um signo auxiliar, diferentemente do que vem sendo proposto no planejamento, do ensino da palavra pela escrita compartimentada por sílabas. Um exemplo são as atividades de completar as sílabas, como a do seguinte comando: “Vamos completar as palavras: LA – LE – LI – LO – LU” (Maria das Graças, 2015, p. 29) seguidas de doze desenhos (lua, leão, lápis, lobo, luva, livro, lobisomem, louco, leite, lata, lixeira, lagartixa) com as palavras incompletas, para serem iniciadas com as sílabas propostas. Cada palavra com o seu desenho correspondente. Esta atividade foi dada como tarefa, e em forma de folha impressa.

Outra atividade que também ilustra o trabalho com sílabas, é uma que apresenta oito imagens dispostas (leoa, lua, balão, luva, mala, lobo, limão, gola), cada uma com um retângulo em branco, e no final da folha, vários círculos com uma sílaba cada círculo. O comando era “junte as sílabas e escreva os nomes dos desenhos”. Novamente com a mesma família silábica, encontramos outra atividade dada como tarefa, contendo a seguinte instrução: “complete as palavras com as sílabas LA – LE – LI – LO – LU, e ligue-as corretamente” (Maria das Graças, 2015, p. 33). Na folha, havia oito imagens (cavalo, lua, baleia, limão, sacola, leitão, laço, lagartixa) dispostas em duas colunas verticais, com seus respectivos nomes em baixo, faltando a sílaba a ser trabalhada. Na coluna central, as palavras estavam escritas corretamente, com a intenção da criança ligar o desenho com a palavra correspondente.

O ato de escrever, a partir de letras e sílabas antes da palavra, não mantém relação com o ensino da leitura e da escrita, somente por não estar funcionando como instrumento ou relacionado com o conteúdo a ser escrito. Segundo Luria (2013), “para crianças de jardim de infância, rabiscar um papel já é uma atividade usual, embora seu significado funcional, auxiliar, ainda não tenha sido apreendido” (p. 152). Assim, fragmentar a palavra, como já dito, só dificultaria a compreensão da funcionalidade da linguagem escrita, em que o professor nesta fase de ensino está perdendo a possibilidade de interferir na percepção categorial da criança.

O professor poderia, ao invés de proporcionar atividades de completar a palavra com o som inicial, poderia oferecer atividades que requerem a palavra, identificando a partir desta palavra, determinada sílaba ou letra. A total ausência de compreensão do mecanismo da escrita, segundo o autor, são características do primeiro estágio da pré-história da escrita na criança, podendo essa fase ser chamada de pré-escrita ou pré-instrumental (Luria, 2013).

O primeiro rudimento que percebemos na criança como elemento psicológico de surgimento da escrita, se inicia no instante em que a mesma, a partir do momento que ela vê o traçado da sua escrita, de algo que ela mesma produziu, conseguirá se lembrar do conteúdo registrado pela sua escrita, e auxiliará a relembra-la posteriormente. Vale ressaltar que, em termos psicológicos, esta ainda não é uma tentativa de escrita, mas apenas rudimentos dos quais se originam condições necessárias para o desenvolvimento da escrita (Luria, 2013).

Após este momento, em que a criança liga pela primeira vez um rudimento da escrita com um conteúdo delimitado anteriormente, lhe permitindo lembrar outras vezes pelo mesmo signo, a criança, segundo Luria:

Deve dar agora o segundo passo: deve diferenciar este signo e fazê-lo expressar realmente um conteúdo específico. Deve criar os rudimentos da capacidade de escrever, no sentido mais exato da palavra. Só então a escrita da criança tornar-se-á estável e independente do número de elementos anotados, e a memória terá ganho um poderoso instrumento, capaz de ampliar enormemente seu alcance (2013, p. 161).

Os signos ocupam o lugar dos rabiscos, linhas e desenhos, tornando-se agora signos diferenciados. Nesta linha de acontecimentos, está “todo caminho de desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança” (p.161).

Essa criança, ao distinguir um signo qualquer dos demais rabiscos, exerce papel fundamental na função psicológica do signo por sua transformação, que apesar de ainda representar um signo primário, pressupõe um salto qualitativo no desenvolvimento de formas

complexas de comportamento cultural. A partir de então, a criança torna-se apta, pela primeira vez, de “escrever”, sendo posteriormente, capaz de “ler” a sua própria escrita, partindo de um nível de imitação puramente mecânica para um nível de compreensão de escrita como sendo um instrumento com funcionalidade.

Com a contribuição de Luria, concluímos que aprender a ler e a escrever percorre um caminho diferente de saber letras e sílabas. É mais que isso, e se inicia bem antes disso. Adentrar ao mundo letrado é usar a palavra certa no momento certo, com a função certa, o que envolve todo um processo que depende não só do aluno, nem do professor, nem da escola, isoladamente, mas de toda uma organização da atividade de ensino.

Estamos diante de situações em que a atividade de estudo vem sendo antecipada, em detrimento da brincadeira. Essa atividade nos deixa diante de exercícios que requerem lápis, papel, alunos sentados, e um só manejo para todas as crianças. Percebemos que no planejamento analisado, a brincadeira é descrita como um acessório, ocupando um tempo vago no período em que se estuda, e realizada sem o gerenciamento da imaginação dos alunos, ou seja, de forma “livre”.

A leitura e a escrita, nesse momento, é que deveriam exercer uma linha acessória. Contudo, o planejamento nos mostra uma inversão de atividades principais, antecipando a atividade de estudo, demonstrando um conteúdo que no momento, não é central para o desenvolvimento do psiquismo, e fazendo com que o jogo e a brincadeira deixem de guiar este desenvolvimento. Quando estes alunos chegam ao ensino fundamental, diante de todo conteúdo dado na pré-escola, estão instrumentalizados e aptos para exercerem a leitura e a escrita, porém, se defrontam com a contradição de estarem saturados da atividade de estudos.

Com a análise realizada, podemos verificar que tais aspectos levantados não são condizentes com a atuação de uma professora apenas. Pelo contrário, este planejamento representa toda uma classe que se baseia em um Projeto Político Pedagógico²² pautado em uma concepção de ensino que não se respalda no percurso do desenvolvimento infantil, pouco considerando o período que as crianças se encontram, sendo este, de acordo com o que foi estudado, um caminho não tão efetivo para o ensino. Lembrando que o PPP se baseia em políticas públicas nacionais, expressa nas DCNEI (Brasil, 2009) documento este, que ainda caminham para buscar a especificidade do trabalho pedagógico na educação infantil. Isso nos

²² Não temos a pretensão de aprofundar e alongar a discussão sobre o conteúdo deste Projeto Político Pedagógico (PPP). Entretanto, consideramos que este documento necessita ser mais bem debatido junto aos profissionais que atuam na Educação Infantil da rede pública municipal da cidade pesquisada. Fica a sugestão para trabalhos posteriores.

permite inferir sobre a similaridade com os princípios das pedagogias do “aprender a aprender”, não representando aquilo que deveria ser o trabalho educativo nesta etapa de ensino, como demonstrado na primeira seção deste trabalho.

Como descrito na primeira seção, a educação infantil apresenta o agravante de ter sua estrutura e organização ainda muito recente, comparado com as demais etapas, e por conta disso, não existe um padrão normativo de como os planejamentos devem ser realizados e trabalhados. Como consequência, o professor não tem clareza do que precisa ser trabalhado, deixando de impulsionar o desenvolvimento das capacidades psíquicas das crianças.

Para isso, esse professor necessita compreender quais as implicações do ensino na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos, e com isso, poder atuar com eficácia, por meio de uma prática pedagógica que não perca de vista o “para quê, para quem, por quê, o que, e como ensinar, numa direção de formação cultural humano-genética” (Lazaretti, 2016, p. 146).

Situações como estas merecem ser pensadas, estudadas e debatidas. Há que se pensar num desenvolvimento infantil que possa contribuir à organização do ensino infantil, no sentido de superar essa condição que a educação infantil está permeada.

4.3 Momento deleite: o lugar da literatura infantil, artes visuais e musicalização

Esta categoria de análise traz para a nossa discussão os momentos²³ em que o planejamento contempla ações e operações que envolvem literatura infantil, as artes visuais e a musicalização. Em nossa análise iremos assumir esses três pontos enquanto formas de atividades artísticas.

Partimos de uma compreensão de arte que se sobrepõem ao conhecimento cotidiano, compondo áreas fundamentais para o currículo na Educação Infantil. Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, Rodrigues & Bertizoli (2016) nos elucidam que:

Compreender a Arte como *atividade humana* nos permitirá discutir criticamente as perspectivas ou posições que explicam a Arte como uma espécie de “dom” dos indivíduos e/ou como um mero “entretenimento” de nossas vidas cotidianas. Tanto em um caso quanto no outro, fecham-se definitivamente as portas para um trabalho pedagógico formativo com a Arte na escola e para uma compreensão do real potencial humanizador presente das obras artísticas (p. 444).

²³ Algumas atividades pedagógicas que correspondem à este eixo encontram-se em anexo (anexo IX e X). Lembrando que foram elencadas as páginas do planejamento que mais preservaram a letra da professora.

Nessa direção, faz-se necessário a análise a respeito das ações e operações que envolveram literatura, artes visuais e musicalização ao longo do ano de 2015, tendo o objetivo de captar e apreender as principais características do objeto estudado, que é o planejamento de uma turma de pré-II.

A arte, de acordo com Rodrigues & Bertizoli (2016), “é uma atividade humana, uma forma específica de objetivação humana no interior da prática social em sua totalidade (p.444)”, ou seja, a arte produz no homem, uma forma original e específica de reflexo psíquico do real, que é o reflexo artístico da realidade. Assim, os autores apontam que na escola, tudo que foi produzido historicamente como patrimônio artístico da humanidade, deve converter-se como patrimônio de cada criança, promovendo assim, o desenvolvimento de sensibilidade estética e capacidade criadora. Assim, podemos dizer que a arte na educação infantil contribui para a criança ampliar suas possibilidades de leitura do mundo, desenvolvendo sua percepção e sensibilidade.

Observamos no levantamento quantitativo que das 547 (quinhentos e quarenta e sete) atividades pedagógicas descritas no planejamento, foram registradas 34 (trinta e quatro) que envolveram músicas, representando um percentual de 6,2%. Já em atividades pedagógicas que continham livros ou histórias, foram identificadas 30 (trinta), representando 5,4% do total de ações realizadas. Atividades pedagógicas que envolveram artes visuais não foram contabilizadas por ser um dado que não irá ser expresso com precisão. Muitas das atividades pedagógicas que tiveram outros objetivos, como os que trabalham com as famílias silábicas na oralidade e na escrita, provavelmente também envolveram artes visuais por serem atividades impressas com desenhos e em preto e branco, mesmo não constando no planejamento da professora que as artes visuais seriam abarcadas em determinadas atividades.

Outro dado que apareceu foi a média de atividades por semana: Tendo este município 200 (duzentos) dias letivos e com isso, 29 (vinte e nove) semanas, dividimos o total de atividades pedagógicas que envolveram música, que foram 34 (trinta e quatro) pelo total de semanas, dando uma média de 1,17%, ou seja, um pouco mais de 1 (uma) atividade por semana. Encontramos na literatura o mesmo resultado, que com 30 (trinta) atividades dadas ao longo do ano, obteve-se uma média de 1,03%, em que assim como a musicalização, também foi trabalhado um pouco mais de 1 (uma) obra por semana. Lembrando que foram analisadas e contabilizadas neste levantamento todas as ações e operações que envolveram música e literatura registradas no planejamento.

Diante de tais resultados quantitativos, buscamos compreender, de forma qualitativa, como as ações e operações que envolveram literatura, artes visuais e musicalização foram concebidas no planejamento.

Para sistematizar as nossas análises e para melhor compreensão do leitor, dividiremos o texto em três momentos: o primeiro abordará a literatura, o segundo momento as artes visuais, e o terceiro momento, a musicalização. Iniciemos nossa análise a respeito da literatura infantil, pois diante das demais, foi a que mais recebeu destaque no planejamento por abranger mais ações e operações, comparadas com as artes visuais e musicalização. Abrantes (2013) sustenta a posição de que:

A literatura infantil é mediação imprescindível das atividades conduzidas pelo professor na educação infantil, considerando-a tanto pelo conteúdo da realidade que representa quanto pela forma de relação que permite estabelecer com a criança. A literatura infantil constitui importante forma de acesso da criança ao conhecimento produzido socialmente (p. 148).

Zilberman, 1998 (apud Abrantes, 2016) caracteriza as obras pertencentes à literatura infantil como sendo “preferencialmente aqueles textos que compartilhem as propriedades do conto de fadas, quais sejam: a) presença do maravilhoso; b) a peculiaridade de apresentar um universo em miniatura” (p.550).

Diante destas colocações, vejamos como a literatura foi incorporada ao planejamento pesquisado. Das sequências didáticas apresentadas ao longo do planejamento, uma logo nos chamou a atenção por apresentar como tema, o livro “Chapeuzinhos coloridos e os cinco sentidos do corpo humano”. Os objetivos dessa sequência didática são:

Desenvolver a linguagem oral e escrita, estimular o gosto pela leitura, vivenciar estratégias de leitura que ajudem os alunos a avaliarem atitudes, valores defendendo oralmente suas opiniões, explorar os cinco sentidos, explorar letras e números de letras, explorar cores (Maria das Graças, 2015, p. 21).

Na sequência, como “conteúdos”, foi apresentado: “gênero textual (conto), interpretação oral, os sentidos do corpo humano, identificar sentimentos, reconhecer vogais e consoantes, explorar letra F e suas respectivas sílabas, explorar número e quantidade de 1 a 9 e somar” (Maria das Graças, 2015, p. 18). Para a realização da sequência didática, foi estabelecido no planejamento o período de duas semanas. No primeiro dia da sequência

didática, após a rotina permanente, foi anotado no planejamento: “Vamos conhecer a capinha do livro: *Chapeuzinhos Coloridos*²⁴, de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta”. Para as inferências da capa do livro, a professora descreve os seguintes questionamentos: “O que vemos nesta capinha? Qual o nome da história? O que essas meninas fazem nesta capinha? Do que será que trata este livro?” (Maria das Graças, 2015, p. 21). Após contar a história da *Chapeuzinho Azul*, vem, segundo o planejamento, a interpretação oral da história: “Qual o nome da história? Quais são os personagens? O que aconteceu na história que mais lhe chamou atenção?” (Maria das Graças, 2015, p. 22). Após tais perguntas, vem o comando: “Explorar e cantar o versinho: ‘Pela estrada afora, eu vou tão sozinha, tão desprotegida ei de mim, tadinha’. Atividade: desenhar a chapeuzinho azul” (Maria das Graças, 2015, p. 22). Seguindo esta sequência didática, as histórias “Chapeuzinho cor de abóbora”, “Chapeuzinho verde”, “Chapeuzinho branco”, “Chapeuzinho lilás”, e “Chapeuzinho preto” seguiram a mesma metodologia.

Destacamos o quanto a presente sequência didática está relacionada com os objetivos propostos para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, sendo a obra literária, um veículo para a incorporação de ações e operações que visam a apropriação de letras e sílabas. Para explorar a obra, as inferências descritas no planejamento demonstram superficialidade na exploração do enredo, por meio da fragilidade nas perguntas, de uma concepção de música que não ultrapassa o senso-comum, e com isso, pouco contribuindo para a promoção do desenvolvimento psíquico. Portanto, cabe nos questionarmos: que tipo de obra literária deve ser escolhida para fazer parte do planejamento pré-escolar? Para que deve ser escolhida? E como deve ser trabalhada?

Para Abrantes (2013), os conteúdos das histórias infantis devem ser escolhidos com rigor, pois possuem importante grau de elaboração social, representando uma forma objetiva de consciência social. Numa linguagem acessível às crianças, as histórias infantis também provocam questionamentos, desafiando a interpretação da criança, e com isso, mobilizando os processos de pensamento e o uso de conceitos.

Por meio da interação com a literatura, torna-se possível às crianças a possibilidade de promoção para o desenvolvimento de capacidades psíquicas. Assim, diante da necessidade de incorporar os conhecimentos elaborados socialmente, para que estas integrem as relações escolares, produzindo bases para o desenvolvimento do pensamento teórico pela criança, é

²⁴ Torero, J. R.; Pimenta, M. A.. (2011). *Chapeuzinhos Coloridos*. Rio de Janeiro: Objetiva.

imprescindível o uso da literatura infantil como instrumento de mediação cultural (Abrantes, 2013).

Como tal, a escolha de uma literatura infantil de qualidade, com obras de autores renomados tornam-se materiais de grande importância para compor o planejamento. Em meio a 30 (trinta) obras literárias utilizadas, encontramos 3 (três) autores que se destacaram: Ziraldo, Maurício de Souza e Ruth Rocha. Vejamos a seguir como foram trabalhadas.

Fazendo parte das ações que compreendem “roda de história”, encontramos a história “Cada um mora onde pode”, de Ziraldo.²⁵ Não tem descrito no material o que foi discutido com as crianças na roda de história, porém apresenta uma folha A4 colada, com uma ilustração em preto e branco de uma das páginas do livro (uma maçã com uma minhoca), com o comando: “atividade: colagem de papel rasgado” (Maria das Graças, 2015, p. 55).

Outro autor que a professora utilizou e que está registrado no planejamento é o Maurício de Souza, por meio da história “Turma da Mônica: é preciso reciclar (um plano para salvar o planeta)”. Tal história é explorada da seguinte maneira:

Metodologia: Discutir sobre a coleta seletiva (reciclagem). Confecção de cartaz coletivo. Objetivo: Conhecer os materiais que podem ser reciclados e a maneira correta de se fazê-lo e também identificar as cores das latas de lixo. Observação: trabalhar todas, destacando as mais utilizadas em comércios e órgãos públicos (Maria das Graças, 2015, p. 73).

Ao pesquisar a respeito desse conteúdo, percebemos que essa não é uma história, e sim, uma música de Márcio Araujo e Robson Bala²⁶, interpretada pelos personagens da Turma da Mônica (Maurício de Souza). O planejamento não descreve a forma de como a música foi trabalhada com os alunos.

A única obra da autora Ruth Rocha encontrada foi “Quem tem medo de monstro²⁷?”. O planejamento trás as perguntas da Roda de conversa, e em seguida, a atividade a ser realizada: “Vocês têm medo? O que é ter medo? De quem devemos ter medo? Atividade: Pintar os 9 personagens da história, recortar e sequenciar os personagens relacionando com a história.” (Maria das Graças, 2015, p. 82). Logo abaixo, para o cumprimento do objetivo da atividade citada, segue uma folha A4 colada ao planejamento dividida em 9 quadros, contendo um personagem em cada quadro.

²⁵ Ziraldo (2010). Cada um mora onde pode. São Paulo: Melhoramentos.

²⁶ Resgatado em 25 janeiro, 2016 de https://www.youtube.com/watch?v=NgV7O_fJsD8

²⁷ Rocha, R. (2012). *Quem tem medo de monstro?* Rio de Janeiro: Salamandra.

É importante sinalizar para as boas escolhas que a professora fez para compor o planejamento. A história de Ruth Rocha traz versos e rimas, com personagens tanto reais quanto imaginários. Segundo Abrantes (2013), a realização da leitura literária para as crianças, é um “procedimento que promove a aprendizagem, funcionando de acordo com as características particulares e próprias das produções artísticas” (p.161). Vejamos o quanto a professora acertou ao trazer estas obras para elencar o planejamento, entretanto, apesar dela identificar ricos materiais literários para compor as atividades em educação infantil, não avançou o quanto a obra permite, ficando às margens do assunto proposto.

Compondo a literatura no planejamento, a professora diversifica os gêneros textuais, utilizando também as fábulas. Após as atividades de rotina, como exemplo, segue a descrição no planejamento: “história: A Cigarra e a Formiga (fábula de Esopo) Moral: quem não sabe manter o equilíbrio entre o trabalho e o lazer, fica sem ter o que comer” (Maria das Graças, 2015, p. 63).

Neste momento, é importante destacar a reflexão de Abrantes (2013), onde destaca que o livro infantil representa possibilidades à criança, em que ela poderá se apropriar de modo a desenvolver uma nova sensibilidade diante da realidade que ela tem contato, ou esse livro pode ser mais um instrumento para sua alienação. Ou seja, a obra literária pode também se articular com concepções usuais e rotineiras de reproduzir a ideologia de uma sociedade de classes. Por meio da moral da fábula descrita no planejamento, podemos inferir que ela contribuiu no sentido de inculcar nos alunos valores conformativos à sociedade, pouco promovendo o desenvolvimento psíquico. Por isso, a literatura infantil tanto pode contribuir para a consciência crítica como para a alienada, necessitando do professor um olhar criterioso para as histórias que serão elencadas em seu planejamento. As obras literárias devem partir do universo infantil, sendo exploradas no intuito de questionar as convenções e normas sociais impostas para disseminar a obediência e a passividade dos leitores. A respeito disso, Zilberman (1998, apud Abrantes, 2013) aponta que a literatura infantil:

Sendo agente de conhecimento porque propicia o questionamento dos valores em circulação na sociedade, seu emprego em aula ou em qualquer outro cenário desencadeia o alargamento dos horizontes cognitivos do leitor, o que justifica e demanda seu consumo escolar (p.163).

Por isso, mais que verificar o conteúdo da obra, é importante planejar o caminho que a conversa irá trilhar, no sentido de conduzir os questionamentos e apontamentos das crianças para um pensamento abstrato e crítico.

Percebemos também que a continuidade das ações e operações relacionadas à fábula “A Cigarra e a Formiga” não foram desveladas com questionamentos ou com reflexões. O planejamento nos mostrou que elas tomaram o rumo das letras e das sílabas. Após formar as palavras gato, gotas, cogumelo, geladeira, girassol, enfatizando a família silábica da letra G com vários exercícios, relacionando as ações e as operações que compreendem a arte, o seguinte comando é escrito no planejamento: “Atividade: Desenhar as figuras que acabamos de escrever os nomes” (Maria das Graças, 2015, p. 112)

Nesse sentido, percebemos que a literatura infantil, as artes visuais e a música constituem as principais atividades artísticas identificadas neste planejamento, representando os diferentes meios de expressão estética. Contudo, para atingir o objetivo de proporcionar as qualidades psíquicas requeridas à criação e apreciação das atividades artísticas, é necessário que a educação infantil (e também as outras etapas de ensino) agregue aos planejamentos não somente a reprodução do que se viu ou do que se ouviu, mas também, que seja proporcionado “o desenvolvimento das capacidades de distinguir objetos cores, formas, materialidades e captar as relações entre eles, sendo capaz de operar com estes” (Rodrigues & Bertizoli, 2016, p. 462). Há que pensarmos, portanto, se essas ações e operações escolhidas para compor o planejamento juntamente com a literatura conseguem proporcionar o desenvolvimento da consciência estética da criança.

Por isso, a importância de se proporcionar momentos que permitam à criança “ouvir, sentir, observar, interagir com imagens, sons, cores, formas e movimentos para que busque novos significados na compreensão e interpretação do mundo que a cerca” (Rodrigues & Bertizoli, 2016, p.460), contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e expressivo da criança.

Continuando com letras e sílabas, e trabalhando o tema “Os sapos”, consta no planejamento a história “A grande surpresa do pequeno girino²⁸”. O livro foi trabalhado da seguinte forma:

Antecipação: GIRINO. Quantas letras tem nesta palavra? Com qual sílaba ela começa? Vamos ler esta palavra? Quem sabe o que é um girino? Etc. Fazer a leitura da história. Objetivo: Adquirir o hábito de ouvir, falar e organizar o pensamento, relatando suas experiências, desenvolver a orientação temporal (começo, meio e fim) na história. Fazer a exploração oral do texto; Fazer a interpretação da história através

²⁸ Não consta o nome do autor. (2012). *A grande surpresa do pequeno girino*. Barueri: Ciranda Cultural.

de desenhos e pinturas. Objetivo: Estimular que no desenho seja retratado: 1º ovos; 2º girino; 3º girino se alimentando; 4º Girino com patinhas dianteiras sem calda; 5º sapo (Maria das Graças, 2015, p. 59).

O que nos chama a atenção nessa parte do planejamento, é quando a professora relata, além das ações voltadas para alfabetizar o aluno, uma possibilidade de se pensar na relação da criança com o mundo real, por meio do comando “falar e organizar o pensamento, relatando suas experiências” (Maria das Graças, 2015, p. 62). Pela insuficiência de mais detalhes na descrição, não podemos verificar se realmente houve este tipo de exploração da obra literária e de que forma isso aconteceu, mas podemos considerar esse ponto como um avanço, por não se deter somente à objetivos que correspondem à letras, números, sílabas e famílias silábicas.

Conforme Abrantes (2013), o pensamento com objeto de reflexão é fundamentalmente uma relação, ou seja, o pensamento ocorre sempre em referência a algum objeto. Para buscar o objeto pensado, o sujeito do pensamento “busca o grau máximo de fidedignidade para poder conhecer, prever e atuar criativamente sobre a realidade considerada” (p.157).

Percebemos ao longo dos exemplos acima citados, que a literatura, em sua maioria vem acompanhada de atividades pedagógicas que envolvem, além da escrita de letras e palavras, a elaboração de desenhos. Assim, partiremos agora para o segundo momento de análise, contemplando as artes visuais e discussões que delas emergiram.

Pertencendo ao tema “O Sistema Solar”²⁹, a professora descreve no planejamento a realização da roda de história: “Como pegar uma estrela – autor: Oliver Jeffers³⁰. Atividade: desenhe o sistema solar. Objetivo: Registrar os conhecimentos através dos desenhos.” (Maria das Graças, 2015, p. 90). Continuando neste tema, a professora descreveu no planejamento um outro momento com roda de história, na qual utilizou o livro: *Dia e Noite*³¹, dos autores Mary França, descrevendo no momento da roda de conversa: “quem prefere o dia ou a noite e por quê?” (Maria das Graças, 2015, p. 92). Continuando com um vídeo:

Doki descobre o dia e a noite/Kika – De onde vem o dia e a noite. Objetivo: perceber como acontece a noite e o dia e a importância de dormir bem para durante o dia estar bem disposto para brincar, estudar, etc. Atividade: Para registro do dia e da noite,

²⁹ Ver anexo XI.

³⁰ Jeffers, O. (2012) *Como pegar uma estrela*. São Paulo: Salamanka.

³¹ França, M. (2000). *Dia e noite*. São Paulo: Ática.

dividir uma folha A4 na diagonal. Em um dos lados, as crianças deverão desenhar o céu de dia e no outro, o céu a noite (Maria das Graças, 2015, p. 94).

Com o livro “Não afunde no lixo³²”, a metodologia registrada no planejamento foi por meio do seguinte comando:

Apresentar o livro levantando observações sobre a educação ambiental e interpretação do texto lido. Fazer intervenções para que as consequências de recursos naturais estarem em escassez são atitudes provocadas pelas pessoas. E que se não fizermos algo, elas poderão ser irreversíveis. Questionamentos: Como é a colaboração das pessoas com o meio ambiente? Qual a importância da natureza em nossas vidas? Que ações podemos ter para melhorar o meio ambiente? O que é lixo? Atividade: Reproduzir a capa do livro com dobradura, recortes, colagens e desenho (Maria das Graças, 2015, p. 102).

Diante desses três exemplos retirados do planejamento, embora abrangendo alguns conhecimentos científicos, o fato da professora a partir da literatura solicitar apenas um desenho que reproduz o sistema solar, na outra atividade, o desenho do dia e da noite, e na outra, a cópia da capa do livro, tais operações pouco promovem a formação dos processos imaginativos e da capacidade criadora.

Considerando a brincadeira como principal atividade do período pré-escolar, sendo esta a atividade que guia o desenvolvimento infantil, é fundamental a utilização da ludicidade nas atividades realizadas pelos alunos, não reduzindo-a apenas à reprodução de desenhos e histórias. Ressalta-se que partimos do pressuposto de que os processos imaginativos não emerge espontaneamente nas crianças, como uma característica naturalmente presente na infância, mas sim, que ela deve ser requerida e estimulada pela mediação do adulto.

Retomando a discussão da literatura, nos livros “Dia e Noite” e “Não afunde no lixo”, percebemos um posicionamento que representa a tentativa de produzir um comportamento de passividade, comodismo e relativismo nas crianças, não posicionando-as ativamente frente à realidade e situações que se lhe são impostas. Um dos parâmetros³³ de análise que contribuem para a identificação de histórias infantis que possam integrar o espaço

³² Bechara, N. (2014). *Não afunde no lixo*. Birigui: Terra do Saber.

³³ Abrantes (2013) sistematizou cinco parâmetros para análise do trabalho educativo com literatura infantil. Como resultado de uma experiência de estágio realizado em escolas de educação infantil da rede municipal de ensino de Bauru e articulado às suas demandas práticas, o autor sistematizou uma pesquisa cujo objetivo foi analisar a literatura infantil como uma das determinações para o desenvolvimento do pensamento das crianças.

da educação infantil, de acordo com Abrantes (2016), é a “necessidade de reconhecer que o livro infantil se apresenta como enunciado ideológico que reflete e refrata a realidade” (p.554).

O autor explica a respeito da existência da tendência da classe hegemônica tratar as histórias como estando acima das diferenças de classes, e com isso, ocultando a luta que se trava entre as classes sociais. Por isso, o livro, refletindo em seu conteúdo as tramas sociais, torna-se necessária a vinculação consciente do professor em relação às histórias infantis escolhidas para serem contadas em sala de aula, principalmente ao conteúdo das relações sociais mediadas pelos livros infantis, indo contra tendências que ocultam a realidade e velam indagações e questionamentos (Abrantes, 2016).

Em algumas dessas obras, e também em outras que aqui foram citadas, utilizadas pela professora Maria das Graças e registradas no planejamento, verificamos que foi demandado às crianças uma atividade produtiva, constituída pelo registro de um desenho em papel A4. Como já dito na subseção anterior, tal comando vem a contribuir na formação reguladora da conduta da criança, em que por meio de um ensino orientado e dirigido, a criança realiza atividades que requerem formas voluntárias de imaginação, atenção, memória e outras funções.

Segundo Lazaretti (2016), “realizar atividades como concentrar e manter a atenção fixa em alguma atividade, recordar um material e reproduzir em seguida, realizar um jogo ou desenho são tarefas que se produzem e se aperfeiçoam pela mediação do adulto, nas condições de ensino” (p.143). Embora as atividades produtivas contribuam para o desenvolvimento infantil, destaca-se a frequência com que as atividades produtivas são demandadas pelas crianças, uma vez que a atividade de estudo ainda não é a atividade principal desta etapa de ensino.

Verificamos também a literatura e a artes visuais descritas no planejamento no dia em que a professora realizou a roda de conversa após contar a história: “O noivo da Ratinha”, de Lúcia Hiratsuka³⁴. As indagações a serem feitas para os alunos foram registradas da seguinte forma:

O que os pais da ratinha queriam encontrar? Quem foi o primeiro pretendente para ser o noivo? Observação: escrever as palavras no quadro e explorar o número de

³⁴ Hiratsuka, L. (2011). *O noivo da Ratinha*. São Paulo: Larousse.

letras. Atividade: Desenhar os personagens da fábula – O noivo da ratinha (Maria das Graças, 2015, p. 112).

Na página seguinte, há um exercício relacionado à artes visuais, dado por meio de uma folha impressa com o seguinte comando:

A ratinha era linda. Casar-se com um simples ratinho? Os pais não queriam. Eles queriam um noivo muito importante, o mais poderoso do mundo. Mas quem seria esse ser tão poderoso? Desenhe os pretendentes: (sol, nuvem, vento, muro, ratinho) (Maria das Graças, 2015, p. 113).

O desenho solicitado posteriormente à história, segundo Abrantes (2016), também possibilita a criança a se implicar com o conteúdo, expressando sua singularidade ao apresentar como se apropriou do conteúdo da história:

Nesse momento, organiza-se um processo em que o conteúdo da aula entra em relação com as experiências da criança a pressupor a organização de ações que permitam que ela se expresse em relação ao que vivenciou. O professor solicita algum tipo de realização prática para o grupo de crianças, culminando em um processo de “*concreção*” – que ocorre por desenhos, trabalho com argila, dramatizações etc. – que permita colocar em movimento os processos imaginativos da criança a partir dos conteúdos apresentados (p.558).

Com relação ao desenho que a professora solicitou, vale recordar que segundo Luria (2013), na pré-história da linguagem escrita, a criança em idade pré-escolar descobre primeiramente que seus primeiros rabiscos e desenhos podem servir de auxílio para a recordação, para posteriormente, assumir a escrita como função auxiliar da memória. Assim, apesar das atividades de desenho descritas no planejamento não exigirem tanta expressão da criatividade, elas agregam no sentido de auxiliar a memória, contribuindo para a pré-história da linguagem escrita. Percebemos que as artes visuais complementam as ações e operações que foram trabalhadas a partir das obras literárias, por meio de pintura dos personagens, confecção de cartaz e colagem.

Também relacionando às artes visuais, mas trabalhando os meios de transporte em um dos dias, o planejamento apresenta a ilustração de um guarda de trânsito em preto e branco, com o objetivo: “pintura no limite do desenho”³⁵(Maria das Graças, 2015, p. 78)

Tanto no trabalho com os meios de transporte quanto aos outros temas citados acima, é necessário que façamos o seguinte questionamento, tendo em vista a forma de se trabalhar as artes visuais: será que é por meio de pintar no limite do desenho e desenhar figuras aleatórias que a criança irá entrar em contato com o universo da arte? Para isso, é necessário que tais ações sejam realizadas de forma lúdica e desafiadora, buscando que a criança se expresse de forma autônoma, contribuindo assim, para o desenvolvimento de suas capacidades psíquicas.

Veamos que o desenho aparece nas ações e operações de modo complementar e superficial, não abarcando toda a capacidade que a arte tem para contribuir para o desenvolvimento infantil, em que, segundo Lazaretti (2016), “a formação da imaginação da criança está relacionada com o surgimento da função da consciência” (p. 143). A autora complementa que:

A origem e a interiorização da imaginação como um processo psíquico ocorrem por meio da transição de uma ação lúdica com objetos que não existem na realidade para a transformação imaginária desse mesmo objeto, atribuindo-lhe um novo sentido e representando mentalmente as ações com ele envolvidas, sem realizar essas ações de fato (Lazaretti, 2016, p. 143).

Por meio das atividades aqui analisadas, percebe-se o quanto as ações e as operações relacionadas à arte e à literatura são descritas no planejamento sem levar em consideração as especificidades do desenvolvimento infantil e da pré-escola, compreendendo um momento “deleite” no planejamento, subsidiando as atividades produtivas que contemplem letras, números, sílabas e palavras. Diante de tais colocações, temos que concentrar nossa atenção à concepção que o professor tem de desenvolvimento infantil, pois tal concepção delimitará toda a sua perspectiva e posicionamento diante do período da infância, e conseqüentemente, em seu planejamento.

É necessário destacar que as artes visuais necessitam ser melhores exploradas, não somente com uso de lápis e papel, mas conceber atividades que utilizem giz, pincéis e tintas, argila, massa plástica e outros materiais que propiciem a criança sentir, explorar, experimentar

³⁵ Ver anexo X.

e perceber o mundo ao seu redor, e como isso, promovendo seu desenvolvimento psíquico por meio das artes.

Um outro momento a ser destacado nesta categoria de análise é a musicalização. Demonstrando a forma de como as músicas são exploradas no contexto da educação infantil, encontramos neste planejamento a seguinte descrição:

Musicalização: Essa é a dança dos bichos (Eliana). Objetivo: Estimular a percepção auditiva e a coordenação motora ampla. Atividade: Pintar os animais e escrever o nome de alguns com o alfabeto móvel. Objetivo: Reconhecer vogais, consoantes e sílabas (consciência fonológica). (Maria das Graças, 2015, p. 28).

Outra ação registrada no planejamento envolvendo músicas foi:

Musicalização: Desengonçada (Bia Bedran). Objetivo: Observar as diversas partes do corpo, perceber a lateralidade do corpo, analisar a direita e a esquerda, desenvolver o equilíbrio dinâmico, executar orientações (ordem de comando), iniciar e participar com entusiasmo... Roda de conversa: Introduzir o tema Sistema Solar sondando os conhecimentos prévios das crianças: Fazer uma lista de palavras com os alunos (Maria das Graças, 2015, p. 98).

Em ambas as atividades que contemplam o foco na musicalização, elas não apresentam ultrapassar o senso comum, não tomando a música como uma representação artística, mas um veículo para desenvolver a consciência corporal. Além disso, a música pode ser concebida para superar formas cotidianas de perceber e sentir a realidade, considerando-a a partir da perspectiva da humanização, e correspondendo ao desenvolvimento histórico da humanidade (Tshako, 2016).

Apesar de “O Sistema Solar” constituir um tema que abarque conhecimentos científicos, verificamos que a professora parte do conhecimento que a criança já domina. Ao descrever o planejamento conforme as capacidades já desenvolvidas pelas crianças, podemos identificar que a professora apresenta uma concepção maturacionista de desenvolvimento infantil, ficando implícito com esta descrição que é necessário aguardar a criança se desenvolver para assim, poder ensiná-la.

Apresentando as expressões artísticas literatura, artes visuais e musicalização como umas das determinações para o desenvolvimento do pensamento das crianças, e proporcionando possibilidades de relação com a realidade, podendo até apresentar vinculação

teórica com o real (como demonstrado em algumas das atividades), não há uma maneira padrão de serem trabalhadas. Diferentemente de uma receita, tanto a literatura como as artes visuais e a musicalização necessitam de sistematização em seu processo de intervenção.

Como vimos no presente material de análise, a professora conseguiu trabalhar com os três meios de expressão, desenvolvendo processos importantes para o desenvolvimento infantil. Entretanto, dois pontos ainda necessitam ser verificados e melhorados: a escolha do conteúdo a ser trabalhado, assim como a forma de como esse conteúdo foi explorado.

Verificamos que para a escolha dos livros de literatura, artes visuais e das músicas, a professora utilizou o critério de aproximação entre o tema trabalhado e a atividade proposta. Na maioria das vezes, a literatura e a música abarcavam o assunto a ser trabalhado na semana, compreendendo também, a família silábica enfatizada no planejamento. Não encontramos qualquer tipo de aproximação entre estas escolhas com seus respectivos autores, ou pintores, ou com a época que a obra foi feita, ou com outras obras artísticas.

Lembrando que a participação e o envolvimento do professor devem estar afinados com uma análise crítica dos conteúdos dos livros destinados às crianças e, “avaliando o conteúdo concreto das relações sociais que se efetivam a partir das mediações culturais” (Abrantes, 2016, p.559). Portanto, mesmo sendo utilizado com e por crianças que se encontram na pré-escola, todo material artístico a ser trabalhado necessita de avaliação criteriosa, afim de que tal material instrumentalize o professor a proporcionar condições de desenvolvimento do pensamento teórico a partir da atividade educativa escolarizada.

Com relação à forma de como as atividades artísticas podem ser exploradas, é necessária a avaliação do que será apresentado às crianças, verificando tanto as aproximações quanto às divergências das relações sociais. Conforme Abrantes (2016).

Considerando que o processo de apropriação da cultura pelo indivíduo ocorre a partir do movimento dialético que pressupõe relação entre aspectos *interpessoais* e *intrapessoais*, observamos que um dos desafios desse momento é o de operacionalizar um sistema avaliativo que possa reorientar as atividades do grupo, sem perder de vista as idiossincrasias das crianças e de sua história de vida que se explicitam no momento da *concreção* (p.560).

Por meio do planejamento, percebemos que os conteúdos das atividades artísticas foram explorados de maneira superficial, assim como também não consta qualquer tipo de avaliação ou registro de como os alunos as compreenderam. Como sugestão, seria interessante se o planejamento descrevesse como o espaço deve ser preparado para expressar as fantasias

da criança, como a imaginação pode ser possibilitada, e como a concentração dos alunos podem se propiciar, ações essas que contribuem ativamente para os processos de pensamento.

Tanto as artes visuais quanto a literatura e a musicalização na escola, e especificamente na educação infantil, não podem se reduzir a uma função “recreativa”, ou seja, de momento de deleite, pois elas contribuem com a formação intelectual da criança, assim como para a humanização dos sentidos. É necessário enfatizar que tais expressões precisam avançar no sentido de superar o “fazer pelo prazer”. De fato, consideramos aqui a importância de se trabalhar e valorizar a capacidade artística no contexto da educação infantil, contribuindo com o processo de criatividade das crianças enquanto sujeitos sociais e históricos.

4.4 A preponderância do conhecimento cotidiano

Após as duas categorias temáticas anteriores trazerem importantes apontamentos sobre o planejamento, chegamos num momento onde torna-se necessário discutirmos um último ponto para poder entender as relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento pedagógico. Este último ponto é o da preponderância do conhecimento cotidiano. Para isso, vejamos o que os conhecimentos científicos e espontâneos representam, de acordo com a teoria que embasa este trabalho, a psicologia histórico-cultural.

Segundo Pasqualini (2006), os conceitos espontâneos “situam-se no campo da experiência e da concretude e se caracterizam por sua riqueza de conteúdo empírico e sua vinculação com a experiência pessoal da criança” (p. 176). Dessa forma, a criança utiliza os conceitos conforme a sua vivência, empregando-os espontaneamente. Porém, para um uso mais abstrato, a criança encontrará dificuldades de articular o conceito, compreendendo apenas seu uso em relações simples.

Diferentemente dos conceitos espontâneos, os conceitos científicos mantêm uma relação que ultrapassa a imediatividade do objeto representado, tendo a criança consciência e domínio voluntário do conceito. Para isso, segundo Vigotski (2010):

O conceito científico pressupõe necessariamente outra relação com objetos, só possível no conceito, e esta outra relação com o objeto, contida no conceito científico, por sua vez pressupõe necessariamente a existência de relações entre os conceitos, ou seja, um sistema de conceitos (p. 294).

A partir das investigações de Vigotski, vemos que os conceitos espontâneos emergem de estruturas mais simples do desenvolvimento infantil, caminhando para adentrarem no espaço de operações mais complexas, utilizando-se de um sistema de conceitos. Já os conceitos científicos crescem de cima para baixo, criando “uma série de estruturas indispensáveis ao surgimento de propriedades inferiores e elementares do conceito” (p. 349), possibilitando a criança, utilizar estes conceitos em sua vida prática, cotidianamente.

Percebemos que conceitos espontâneos e científicos percorrem uma linha contrária em seu processo de desenvolvimento, em que “os conceitos científicos crescem de cima para baixo através dos espontâneos. Estes abrem caminhos para cima através dos científicos” (Vigotski, 2001, p. 349-350).

Com relação a isso, Pasqualini (2006) acrescenta que os conceitos espontâneos vão em direção à tomada de consciência do conceito, o que possibilita a criança o seu emprego abstrato e voluntário:

No conceito espontâneo, a criança toma consciência do objeto em proporções bem maiores do que do próprio conceito; sua formação parte da relação da criança com objetos vivos e reais. Os conceitos espontâneos situam-se no campo da experiência e da concretude e se caracterizam por sua riqueza de conteúdo empírico e sua vinculação com a experiência pessoal da criança. A criança compreende as causas e relações mais simples, mas não tem consciência dessa compreensão, e emprega espontaneamente o conceito de forma adequada em sua vivência, mas tem dificuldades em empregar o conceito abstratamente (p. 176).

Já os conceitos científicos vão ao encontro da incorporação e vinculação à experiência da criança:

No conceito científico, por sua vez a criança toma consciência do conceito bem melhor do que do objeto nele representado; seu desenvolvimento parte não de uma relação imediata da criança com os objetos, mas da consciência e da aplicação voluntária do conceito. Por esse motivo, os conceitos científicos a princípio mostram-se também inconsistentes em determinadas situações, visto que carecem de uma vinculação com a experiência pessoal da criança (Pasqualini, 2006, p. 176).

Vejamos agora, alguns exemplos³⁶ de conceitos utilizados no planejamento e sua relação com a concepção de que se tem de desenvolvimento infantil na educação infantil. Apresentando como tema a Higiene Corporal, a professora descreve no planejamento o objetivo de se trabalhar com este tema: “Despertar nos alunos hábitos de higiene, conscientizá-los para os cuidados que devemos ter com nosso corpo, e incentivar o hábito da escovação dos dentes e a importância da visita ao dentista”. Como conteúdos para expor o tema citado, a professora descreve os seguintes tópicos:

Oralidade: Utilizar a linguagem oral como forma de comunicação, posicionar-se emitindo sugestões sobre o tema, recortar, relatar histórias, músicas e vídeos; respeitar o tempo da fala do colega. Leitura: Rótulos de produtos de higiene; leitura de imagens; lista de palavras. Escrita: Reconhecer a escrita da letra H e as respectivas sílabas; destacar as vogais nas palavras. Matemática: Contar e explorar a escrita de um (1) a nove (9). Artes: Confeção de dente em garrafa pet; pintura no limite do desenho; pintura com guache utilizando pincel; mosaico de papel rasgado; desenho livre. Motor: Utilizar corretamente tesoura, pincel, lápis; realizar expressões faciais; explorar movimentos com as partes do corpo. Avaliação: através da participação dos alunos (Maria das Graças, 2015, p. 56).

Entretanto, cabe salientar que as ações e operações que constituem o planejamento não precisam ser rigidamente separadas por áreas de conhecimento, como se as funções psíquicas dos alunos se desenvolvessem apartadas uma das outras. Por exemplo, o tema “Higiene Pessoal” pode envolver diferentes áreas do conhecimento, podendo assim, derivar dela diversas atividades pedagógicas com as crianças que, conseqüentemente, desenvolvem várias funções psíquicas, e não uma especificamente. Outra sequência didática que nos chama a atenção é a da “Casa (moradia)”. Nesta sequência, a professora descreve no planejamento os seguintes objetivos:

Objetivo geral: reconhecer e diferenciar os tipos de moradia, reconhecer as placas de trânsito e meios de transporte. Objetivos específicos: leitura e escrita: ouvir texto editados em revistas, reconhecer os jornais e revistas como forma de comunicação;

³⁶ Algumas atividades pedagógicas que correspondem à este eixo encontram-se em anexo (anexos XI, e XII). Lembrando que foram elencadas as páginas do planejamento que mais preservaram a letra da professora.

confeccionar o livro de história a partir de uma poesia cantada; explorar as sílabas da letra J; reconhecer palavras que nomeiam utensílios domésticos. Matemática: classificar, ordenar e sequenciar por tamanho; explorar conceito de dezena; explorar contagem até vinte (20); explorar os conceitos de direito/esquerdo; reconhecer as formas geométricas. Motor: explorar a coordenação motora fina (recorte, pintura no limite do desenho, desenho livre, criar formas de massinha); estimular a lateralidade e expressão corporal ao dançar (Maria das Graças, 2015, p. 49).

Nas sequências didáticas descritas no planejamento, os conceitos que embasam as ações da professora podem aparentemente ser considerados tanto científicos como espontâneos. Como os conceitos espontâneos estão embasados pela experiência prática pessoal da criança, reconhecer e diferenciar os tipos de moradias, as placas de trânsito, despertar o hábito da higiene e o cuidado com o corpo, incentivar o hábito da escovação e a importância de visitar o dentista podem ser considerados conceitos científicos, porém podem ser abordados por meio de conceitos espontâneos. Já nas ações e operações que envolvem reconhecer a escrita da letra H e J e suas respectivas sílabas, destacar as vogais nas palavras, contar e explorar a escrita de numerais, classificar, ordenar e sequenciar por tamanhos, explorar o conceito de dezena e contagem até 20 (vinte) podem ser representativos de conceitos científicos.

Conceitos científicos e espontâneos também podem ser encontrados no tema “O Sistema Solar”³⁷, já citada na categoria anterior. Neste tema, a professora relata no planejamento uma roda de conversa da seguinte forma: “Introduzir o tema Sistema Solar sondando os conhecimentos prévios das crianças (fazer uma lista de palavras com os alunos)” (Maria das Graças, 2015, p. 99). Após este momento, o planejamento trás a leitura de uma história (Mini Larousse do Universo³⁸), e novamente a realização de uma roda de conversa, descrita da seguinte forma:

Explicar que os cientistas acreditavam que a terra era plana e que achavam que a terra era o centro de todo universo, mas que os cientistas astrônomos estudam muito e foram conseguindo muitas respostas para suas dúvidas e curiosidades e ainda continuam estudando. (ouvir os alunos e se fazer ouvir – estimulando a oralidade e o respeito em ouvir o outro, respeitando sua vez de falar) (Maria das Graças, 2015, p. 100).

³⁷ Ver anexo XI.

³⁸ Larousse (2005) *Mini Larousse do universo*. São Paulo: Escala Educacional.

Este pequeno pedaço do planejamento demonstra ser representativo de vários aspectos que aparecem em grande parte do planejamento. Os conhecimentos prévios que a professora cita são os conhecimentos trazidos de outros âmbitos que não são próprios da escola, estes sendo reconhecidos como representativos de conceitos espontâneos, pois são compostos em função da vivência de cada aluno particular. A partir daí, a professora opta por explorar o vocabulário dos alunos por meio da escrita das palavras. Notamos que neste momento, apesar de ser muito válido o registro das palavras para as crianças visualizarem, essa atividade pedagógica faria mais sentido se elas ultrapassassem o fazer pela letra e pela sílaba.

Outro ponto importante a ser ressaltado é na segunda roda de conversa, após a leitura do livro. A literatura, como já vimos na categoria anterior, cumpre o papel de instrumento mediador entre o conhecimento científico e a criança. Embora não termos registro de como foi a conversa com os alunos, a professora deixa registrado o que será falado após a leitura do livro, e a partir desse registro, nota-se que o foco estava em proporcionar um momento de conversa pela própria conversa, estimulando a oralidade e o respeito pelos outros. É importante ressaltar aqui, neste momento, que defendemos uma educação emancipadora, que promova nos alunos a capacidade de transformação da realidade social. Por conta disso, compreendemos que ensinar a criança apenas a subordinar sua própria vontade em detrimento de um determinado comando, sem precisar pensar, somente pelo motivo de adaptar a criança à determinada situação, isso pouco contribui para o desenvolvimento de senso crítico na criança e conseqüentemente, na construção de uma sociedade que pense no bem coletivo.

Verificamos que a idade escolar constitui o período mais propício para o ensino de conteúdos que se apoiam em funções conscientizadas e voluntárias, uma vez que a atividade guia deste período é a atividade de estudo. O controle voluntário assim, segundo Vigotski (2010), são traços que começam a formar-se na criança apenas no limiar da idade escolar, que derivam de aprendizagens típicas dessa fase do desenvolvimento, e não da idade pré-escolar. Nesse sentido, é importante a professora promover momentos que requeiram o controle voluntário da criança, porém, caso a criança não consiga de imediato³⁹, tal fenômeno deve ser visto como sendo constituído por múltiplas determinações, e não de forma individualizada e patologizada.

Ao comentar a respeito da importância do estudo como possibilidade de responder as dúvidas e curiosidades das pessoas, a professora poderia ter investido na discussão deste

³⁹ Lembrando que o planejamento desta turma foi elencado por ser a turma que mais apresentou encaminhamentos ao serviço de psicologia deste CMEI, conforme exposto na introdução desta pesquisa.

aspecto, instigando das crianças a importância de estudar e dos conhecimentos adquiridos na escola, visto que no próximo período da vida dessas crianças, elas vivenciarão o estudo como atividade principal.

Assim como nas rodas de conversa descritas acima, a professora também registra no planejamento outros pontos que abarcam conceitos científicos, como no vídeo que ela apresenta “Doki descobre – fases lunares. Por que a lua muda de fases”⁴⁰, com o seguinte objetivo: “Perceber que a lua se move ao redor da terra e que o sol faz ela ficar iluminada, por isso, ela vai mudando de formas, o que chamamos de fases.” Após esta explicação, vem o seguinte enunciado: “Apresentar a palavra LUA no quadro e explorar o som e a escrita das sílabas: LA – LE – LI – LO – LU. Fazer uma lista de palavras que iniciam com as sílabas da letra L no quadro” (Maria das Graças, 2015, p. 117). Outra roda de conversa que merece ser discutida é sobre as estações do ano, em que a professora registra o seguinte:

Conversar com as crianças sobre o que elas sabem sobre as estações do ano. O que acontece na primavera? O que podemos fazer de gostoso no verão? O que vocês acham que acontece no outono? Que tipo de roupas usamos no inverno? Objetivos: Identificar as estações do ano e suas principais características; desenvolver a linguagem oral; aprimorar a atenção e o respeito pelo colega, esperando a vez de falar; saber identificar o vestuário e a alimentação adequada nas estações (Maria das Graças, 2015, p. 135).

Após esse momento, a atividade de registro é descrita como: “Explorar no quadro as palavras: PRIMAVERA; VERÃO; OUTONO; INVERNO. Quantas letras tem a palavra; quantas vogais; quantas consoantes; qual a letra inicial; qual palavra tem mais letras; qual palavra tem menos letras” (Maria das Graças, 2015, p. 136).

Percebe-se que tanto nas sequências didáticas, como nas rodas de conversa e nas atividades pedagógicas, os temas representam um plano de fundo para o ensino da leitura e escrita. Nomear e identificar letras e sílabas podem ser considerados como sendo conteúdos de natureza teórica, e por isso, aparentemente científicos, pelo fato da professora, para transmitir aos seus alunos, precisa sistematizá-los intencionalmente, possibilitando assim, a formação e abstração de tais conceitos. Porém, não podemos descolar a criança de sua vida, ou seja, a atividade que guia o desenvolvimento neste momento não está sendo considerada.

⁴⁰Recuperado em 09 fevereiro, 2017 em https://www.youtube.com/watch?v=0C_w0WnjIVA

Os temas elencados pela professora mais uma vez primam pelo ensino de letras e sílabas que teriam o de ensinar a ler e escrever.

Outro tema que nos chama atenção é o tema da “Água”, em que, primeiramente é realizada, segundo o planejamento, uma “roda de história”, com a história “O Mundinho Azul⁴¹”, de Ingrid Biesemeyer, e em seguida, a roda de conversa: “De onde vem a água? Como ela chega em nossas casas?” (Maria das Graças, 2015, p. 143). Como atividade, a professora descreve logo a seguir:

Fazer uma lista no papel Kraft sobre a seguinte questão: Quais atividades domésticas vocês conhecem que precisamos de água? Objetivo: Essa atividade ajudará a turma perceber que as famílias utilizam a água de modos semelhantes e que é dever de todos nós economizar e orientar outras pessoas (colegas) à economizar também” (Maria das Graças, 2015, p. 148).

Lembrando que não pretendemos aqui separar os conteúdos que envolvem conceitos científicos dos conceitos espontâneos, pois esse não é o objetivo deste trabalho. Até porque, não sabemos de fato, como os conteúdos descritos no planejamento foram aplicados e como as crianças apreenderam tais conteúdos. Entretanto, estamos analisando um pequeno recorte de atividades que compreendem um planejamento, que fazem parte de uma instituição de ensino, para assim, afirmar que as ações e operações elencadas para o planejamento têm potencialidades que nem sempre são exploradas em toda a sua complexidade, não se efetivando, como propulsora de desenvolvimento.

O que nos chamou a atenção ao elaborar esta categoria temática foi a frequência de ações e operações constituídas por conceitos espontâneos, juntamente com o fato dos conceitos científicos estarem representados apenas por ações e operações que envolveram, em sua grande maioria, a sistematização de letras e sílabas.

Um exemplo que ilustra bem essas duas situações é a sequência didática do tema “Horta”, em que o planejamento trás os seguintes tópicos a serem trabalhados:

Natureza e Sociedade: trabalhar a importância dos alimentos; classificar: tubérculos e hortaliças. Linguagem oral e escrita: ouvir histórias sobre o tema; nomear e escrever sílabas envolvendo os nomes das hortaliças (legumes e verduras), e dos tubérculos;

⁴¹Biesemeyer, I. (2010). *O Mundinho Azul*. DCL: São Paulo, 2010.

na oralidade, narrar a maneira que gostam de comê-las. Matemática: classificar por cores e tamanhos; realizar contagens e agrupamentos; realizar pintura em malha quadriculada; realizar adições (simples); resolver problemas simples. Arte: Pintura e desenho livre. Movimento: recortes; massinha de modelar (Maria das Graças, 2015, p. 150).

Um outro momento do planejamento a ser destacado que se apresenta com as mesmas características é na sequência didática “Receita”, que tem como objetivo: “Identificar a função da leitura de um texto institucional (receita)⁴². Apropriar-se das características centrais desse gênero textual. Reproduzir esse texto tendo o professor como escriba” (Maria das Graças, 2015, p. 156). Tal sequência é dividida em dois momentos, em que o primeiro é descrito como: “Produção inicial: Alguém já ajudou a mamãe a cozinhar? Sua mãe usa receita? Para que serve uma receita? Do que fala uma receita? Quais as partes de uma receita?” (Maria das Graças, 2015, p. 157). Já o segundo momento é descrito:

Sistema de escrita (escrever a receita que iremos fazer no papelote). Identificar no texto os números; identificar as medidas utilizadas; ver como se escreve os ingredientes; identificar as letras R; desenvolver a integração e a resolução de problemas através de habilidades de inferências (professores e alunos) (Maria das Graças, 2015, p. 159).

A seguir, a receita de “Mousse de Morango” é descrita da seguinte forma:

Ingredientes: 2 caixinhas de leite condensado, 2 caixinhas de creme de leite, 2 copos de leite, 3 envelopes de suco de morango, 1 bandeja de morangos. Modo de fazer: Bater no liquidificador o leite condensado, creme de leite e o leite. Acrescentar o suco até criar consistência. Colocar na geladeira por uma hora, decorar com os morangos e servir. Finalizar a receita com a degustação do mousse. Atividade: Registre os ingredientes da receita através de desenhos. Explorar na receita as palavras que aparecem a letra R e grifar com os alunos; apresentar os sons do R e suas representações gráficas (Maria das Graças, 2015, p. 168).

⁴² Ver anexo XII.

Neste tema, conseguimos identificar e reconhecer atividades pedagógicas que envolvem conteúdos de natureza teórica, porém, os conceitos espontâneos também estão presentes, recebendo destaque tanto quanto as sílabas e as letras.

Como os conceitos espontâneos são constituídos na experiência pessoal do indivíduo, podemos afirmar que os fatores que os promovem não são exclusivos da educação escolar. Por conta disso, as ações promovidas pela professora devem ser planejadas no sentido de alavancar o desenvolvimento da criança por meio de atividades pedagógicas que sejam pertinentes ao âmbito escolar, já que os conceitos espontâneos podem ser adquiridos em outros locais que não sejam a escola, sendo estes promovidos em toda rede de relações que a criança está imersa. Visto que primeiramente os fenômenos ocorrerão interspíquicamente, por meio da mediação, para posteriormente agir de forma intrapsíquica, promovendo assim, o desenvolvimento do psiquismo.

Cabe a nós neste momento, nos perguntarmos: Será por meio de todas as atividades citadas, com os conceitos científicos e os espontâneos disponibilizados, a professora estaria promovendo o desenvolvimento de seus alunos, em suas máximas possibilidades? Para responder a este questionamento, é necessário retornarmos à teoria, buscando alguns conceitos já citados na última seção deste trabalho.

Com relação ao desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneos, Vigotski (2010) esclarece que cabe à educação infantil garantir que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos atinja efetivamente a tomada de consciência, manifestando-se na zona de desenvolvimento proximal da criança. Esta constitui uma importante implicação referente ao trabalho pedagógico nesta etapa de ensino, pois na “lei genética geral do desenvolvimento cultural” (Vigotski, 1995): as relações sociais constituem a gênese das funções psíquicas, ou seja, são culturalmente formadas. Assim como já citamos anteriormente, não há signos que mediem nossas ações no plano intrapsíquico sem terem, primeiramente, existidos pelas vias interspíquicas. Podemos dizer assim, que é das relações sociais que derivam nossas possibilidades de controlar a nossa própria conduta.

Não é sozinha que a criança promoverá a especialização de suas funções psíquicas, mas sim, por meio da atividade social. Nenhuma função psíquica se complexifica sem o uso dos signos, pois eles são mediadores culturais do desenvolvimento humano. Conforme as funções psíquicas vão se complexificando e se desenvolvendo, a criança vai adquirindo autonomia ao conseguir ter um controle voluntário da própria conduta. Não sem razão, Vigotski (1996) afirmou o desenvolvimento como evolução por revolução.

Novas formações psíquicas vão surgindo conforme as relações sociais da criança vão se complexificando. É importante destacar que as funções psíquicas não se desenvolvem de forma independente, separadas umas das outras, mas estão inter-relacionadas, se incorporando ao processo de desenvolvimento cultural, ao ser proveniente de relações sociais mediadas.

Nesse sentido, conforme Lazaretti (2016), a criança vai tomando consciência do lugar que ela ocupa entre as pessoas, de suas próprias possibilidades e habilidades, do processo de relações com os adultos e com as demais crianças, resultando na generalização de valores, atos e normas de conduta. Com isso, segundo a autora, com o desenvolvimento da independência, surge na criança, paulatinamente, a tendência a tipos mais abstratos de atividades, que em primeiro lugar está a atividade de estudo. “A aparição dessa tendência mostra o final da idade pré-escolar e o começo de um novo período do desenvolvimento infantil” (Elkonin, 1969, p. 522).

Pelo nosso material de análise, o planejamento, vemos que a professora possibilita às crianças ações e operações constituídas por conhecimentos científicos correspondentes ao próximo período, a atividade de estudo. Assim, como foi demonstrado na primeira categoria de análise. Vemos que à medida que a professora oferta às crianças conhecimentos cotidianos, ela também disponibiliza conhecimentos científicos porém, tais conhecimentos, em sua grande maioria, correspondem à assimilação de letras e sílabas, partindo de algo muito abstrato para a criança nesse período da vida. Nesse sentido, a professora poderia agir na zona de desenvolvimento proximal da criança, de forma a promover o seu desenvolvimento ao organizar atividades disponibilizando conceitos científicos às crianças a partir da palavra e de seu significado, evocando pensamento, e assim, consciência. Segundo Lazaretti (2016):

à medida que a professora transforma as imagens captadas pelas crianças em expressões verbais, ela está possibilitando a construção do conhecimento imediato da realidade, que é tarefa do pensamento empírico e com isso, está formando as necessárias bases para o pensamento teórico, que superará o empírico à medida que o indivíduo estabelecer as conexões e relações entre as imagens (p.140-141).

Para isso, a organização e o planejamento das atividades pedagógicas devem requerer a objetivação de ações que contemplem a atividade principal: os jogos e as brincadeiras. Assim, a professora estará evocando na criança novas necessidades, que poderão se converter em novos motivos, constituindo ações direcionadas para atuarem na zona de desenvolvimento proximal.

Com a preponderância do conhecimento espontâneo nesta etapa de ensino, sem a aproximação com a atividade principal do período pré-escolar, ou seja, sem articular as ações com os motivos do jogo e da brincadeira, isso pouco contribuirá para a compreensão e participação da criança ao mundo adulto que está ao seu redor. Segundo Magalhães (2016):

Explorar com as crianças que os objetos têm a sua função social, mas que são utilizados por pessoas, e ensinar estas relações sociais para as crianças por meio do jogo de papéis, seria uma contribuição fundamental da professora para o desenvolvimento das crianças nessa faixa etária (p. 143).

Para buscar atingir a referida finalidade, consideramos fundamental a organização pedagógica intencional e sistemática, considerando a atividade principal do período pré-escolar, e isso não significa excluir ações e operações que envolvam a atividade de estudo, mas sim, deixar que as brincadeiras e os jogos ocupem o papel principal, sendo estes também abarcados pelos conhecimentos científicos. Com relação à preponderância dos conhecimentos calcados na vida cotidiana, para Pasqualini (2006), fica evidente que:

Uma educação meramente calcada no prazer, que não exija da criança pequena ‘esforços mentais’, não apenas desconsidera as futuras exigências que se colocarão para a criança na escola como pode retardar as aprendizagens escolares, por não ter garantido, no processo de desenvolvimento infantil, suas premissas (p. 167).

Enfatizamos essa análise da autora tendo em vista o diálogo com modelos informais de educação, que trazem em sua metodologia o pragmatismo e o espontaneísmo da professora, de modo que ela somente acompanhe o desenvolvimento, como um fenômeno somente maturativo. No planejamento, encontramos pelo menos um mês por bimestre, listas de alunos da sala que já conhecem todas as letras, lista dos alunos que sabem algumas letras, e lista dos alunos que não conhecem letra alguma. Tal listagem confirma o pensamento da professora, em esperar o desenvolvimento acontecer para poder ensinar, e não em ensinar para promover o desenvolvimento.

Pasqualini (2010, *apud* Lazaretti, 2016) pontuou que criar condições para a superação gradativa do funcionamento involuntário e espontâneo do psiquismo infantil é um dos princípios para o ensino na educação infantil, promovendo assim, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Concluindo tal categoria de análise, destacamos que a educação infantil necessita ser constituída de forma arraigada aos conceitos científicos, já que a professora propõe, em muitas das atividades aqui demonstradas, o uso de conceitos espontâneos, usados cotidianamente, evidenciando o quanto os conceitos científicos ainda são calcados de forma secundária.

Cabe portanto à escola, especificamente na educação infantil, iniciar a transmissão dos conceitos científicos, visto que os espontâneos são ofertados em nosso cotidiano. Segundo Magalhães (2016), se a atividade pedagógica é a forma pelo qual a criança se apropria de signos que promoverão o seu desenvolvimento, os quais serão internalizados na escola, predominantemente pelos conteúdos transmitidos pela professora, então é desejável que tais conceitos mediadores sejam científicos, pelo fato dos espontâneos serem adquiridos fora da escola.

Dessa forma, a professora está transmitindo às crianças a concepção de mundo que ela tem, visto que será ela quem ofertará todo o conhecimento que abarcará os conhecimentos científicos. Assim, a formação da professora incide diretamente na qualidade do desenvolvimento psíquico de seus alunos. Caso ela não possua domínios teóricos que sejam mediados pelos conceitos científicos, não há possibilidade de transmiti-los aos alunos.

Para tanto, a formação dos professores se torna um ponto crucial a ser levado em consideração, com a finalidade de emergir do trabalho docente a sua sistematização no sentido de potencializar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças. Consideramos que a formação continuada poderá contribuir para elevar os conhecimentos da professora no sentido de transformar de sua prática docente, desde que tal formação contribua para a promoção de uma educação emancipadora para as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos questionamentos foram levantados quando esta pesquisa foi idealizada. Graças a eles, tivemos a oportunidade de traçar um caminho que nos levasse à buscar por suas respostas. Analisar as relações entre desenvolvimento infantil e planejamento pedagógico no período pré-escolar foi o nosso objetivo, e para isso, a psicologia histórico-cultural foi o nosso principal instrumento.

Ressaltamos aqui, que o presente trabalho representa um exercício baseado no materialismo histórico-dialético, em que, por meio da pesquisa bibliográfica e documental, buscamos nos aproximar do nosso objeto de estudo e poder compreender especificidades que caminham para além de sua aparência.

Na primeira seção deste estudo, percorrendo uma breve retrospectiva histórica da educação infantil brasileira, verificamos o quanto essa etapa de ensino ainda necessita ser estruturada, caracterizada, emancipada. Ela necessita de identidade própria para que possa, de fato, expressar-se como direito educacional das crianças de zero a seis anos, pois os modelos de educação infantil até agora implementados, não representam aquilo que deveria ser o trabalho educativo com essa faixa etária.

Na segunda seção, diante da influência que os conhecimentos da psicologia exercem na construção das ideias presentes na pedagogia, apresentamos um levantamento quantitativo do tipo de material que a psicologia vem produzindo nos últimos 5 anos referentes à educação infantil. A maioria dos textos expressam um conceito de desenvolvimento unicamente dependente da maturação e das possibilidades individuais de cada criança.

Considerando a necessidade de discutirmos a temática dessa pesquisa, ancorada em pressupostos que vão além de uma análise positivista, individualista, que naturaliza o desenvolvimento, destacamos a relevância do referencial da psicologia histórico-cultural, trazida na terceira seção dessa pesquisa, como quadro teórico-metodológico proficiente para a compreensão de desenvolvimento humano nos contextos educativos.

Podendo contribuir para o entendimento do papel da educação infantil no desenvolvimento infantil, frente ao cenário apresentado ao longo desse estudo, a quarta seção vem ao encontro das seções anteriores, buscamos analisar as relações entre desenvolvimento infantil e planejamento pedagógico do pré II. Foram construídas categorias de análises a partir do planejamento pedagógico. As três categorias de análise buscaram sintetizar os aspectos essenciais do nosso material de investigação, em que foi possível identificar vários aspectos que necessitam ser retomados aqui, para que possamos cumprir com o objetivo proposto.

Os resultados nos possibilitam pensar as relações entre desenvolvimento infantil e planejamento pedagógico no período pré-escolar, sendo alguns pontos centrais:

- Necessidade do professor conhecer o desenvolvimento da ontogênese. O planejamento encontra-se permeado por ações e operações que envolvem letras, números e famílias silábicas, isso nos revela a maneira de como tem sido pensada a criança e realizado o processo de ensino, ou seja, a materialidade vivida pelos alunos. Devido à essa falta de clareza do conteúdo, do currículo pré-escolar, as crianças, cada vez mais cedo têm contato com atividades de completar sílabas com vogais aos 4 e 5 anos de idade, idade esta em que a criança deveria estar brincando e promovendo a ascensão de funções psicológicas essenciais para o seu desenvolvimento escolar.

- A respeito das brincadeiras proporcionadas, seu conteúdo é de origem social, cultural, histórica? Qual é o conteúdo das atividades que os alunos estão se apropriando e reproduzindo? E os motivos que incitam a atividade de brincar, é a reprodução das relações humanas? Tais perguntas devem nortear o planejamento pedagógico, no sentido de investir, promover e intervir nas brincadeiras. Conforme Martins e Facci (2016), com forte influência do Referencial Nacional Curricular para Educação Infantil (Ministério da Educação, 2009), que se pauta numa educação espontaneísta e baseadas em pressupostos construtivistas, a educação infantil apresenta-se com a ideia de que o aluno deve brincar, sem se preocupar com conteúdos curriculares.

- A importância da organização do ensino no espaço da educação infantil. Isso nos remete a afirmação de Leontiev (2014) de que os motivos são transformados, quando o resultado da ação realizada se torna mais significativo. Portanto, a escola tem a capacidade de criar estímulos que são motivos eficazes que podem conduzir os alunos para a atividade de estudo. Conforme vimos na terceira e quarta seção desse estudo, o adulto começa a criar os motivos e necessidades de leitura por meio da contação de histórias, nas brincadeiras, nas fantasias, nas dramatizações, encantando a criança. Por tal motivo, defendemos que a educação infantil deve conduzir o processo de desenvolvimento, e não esperar sua maturação biológica. Ela necessita se fazer interessante e, para tanto, os conteúdos contidos no planejamento pedagógico devem primar pela transmissão dos conhecimentos sistematizados e científicos, pois ir à escola para aprender o que se tem no cotidiano, pouco promove para o desenvolvimento psíquico numa direção consciente e crítica. Frisamos também que frequentar a educação infantil e ter contato com uma grande quantidade de conteúdos, porém não conseguir compreendê-los e deles se apropriar, isso pouco impulsionará tal desenvolvimento.

Finalizando o que encontramos no planejamento pedagógico foi uma concepção de desenvolvimento que permeia o campo da educação infantil num viés segundo Pasqualini (2013), de “receituário para identificação de fases naturais e universais do desenvolvimento” (p.74). Não podemos compreender a lógica interna do desenvolvimento do psiquismo infantil apartado dos processos educativos.

Para Lazaretti (2016), as diferentes interpretações a respeito do desenvolvimento infantil, “de cunho naturalizante, romântico e abstrato, deflagraram práticas pedagógicas que pouco contribuem para sistematizar e organizar o ensino na educação infantil” (p.145). Assim, para nortear um planejamento pedagógico, é necessário conhecer os princípios do desenvolvimento infantil, segundo as premissas das atividades principais de cada período, a fim de que se possa elencar o que realmente é representativo para a criança, advindo de um acervo cultural construído pela humanidade. Ora, se o desenvolvimento infantil fosse compreendido como um fenômeno regido por um movimento dialético, determinado historicamente e culturalmente, a pré-escola possibilitaria o acesso ao conhecimento científico levando em consideração a atividade de jogo e brincadeira, evitando a cisão entre o desenvolvimento psíquico e aprendizagem.

Para construir o planejamento pedagógico do processo educativo, o professor necessita recorrer aos conhecimentos sistematizados, presentes em várias áreas do currículo. Acreditamos que a formação continuada de professores pode ser caracterizada como uma alternativa para superar práticas pedagógicas esvaziadas e arraigadas no espontaneísmo e no pragmatismo do senso-comum, quando não, limitadas a letras, sílabas e números que constituem os únicos conteúdos científicos.

Por meio de infinitas possibilidades dadas durante a pré-escola, descortina-se na frente da criança um mundo de conhecimentos, tornando-a consciente de tudo que chega até ela. Por isso, o professor, ao elaborar o planejamento pedagógico, deverá abarcar um horizonte que possa ampliar os conhecimentos da realidade que a criança se encontra, consolidados em forma de conteúdos. Tal horizonte apresenta potencial para produzir transformações qualitativas no desenvolvimento infantil, assegurando uma compreensão de mundo mais especializada, por meio de conteúdos que instiguem a curiosidade pela cultura e pela história nas crianças.

Diante disso, chamamos a atenção para a necessidade de uma formação profissional sólida, em oposição à tendência de esvaziamento da formação docente, na qual a formação teórica em nada se ancora em conhecimentos filosóficos, metodológicos, sociológicos e históricos, não se pensando na criança e suas particularidades. Precisamos compreender,

como afirma Pasqualini (2013), o professor como um profissional intelectual, “sendo a ciência psicológica um dos conteúdos fundamentais que compõem a formação docente” (p.72), em que a psicologia oferece à pedagogia e à educação, importantes contribuições ao proporcionar a compreensão científica do sujeito como aluno.

Concluimos, com todos os pontos acima discutidos, que por meio da análise das relações entre desenvolvimento infantil e planejamento pedagógico, foi possível verificar que infelizmente, ainda estamos distantes de oferecer para as crianças com idade pré-escolar, um ensino que contribua para o processo omnilateral e assim, para uma formação humanizadora. Destacamos que tal característica não está limitada somente ao planejamento analisado, mas sendo este representativo de toda uma totalidade que o constitui. Assim, nossa luta se insere diante dos planejamentos pedagógicos permeados por concepções de desenvolvimento que não proporcionam o desenvolvimento infantil em suas máximas expressões, abdicando do professor, o seu papel de mediador. A par dos limites da presente pesquisa, torna-se necessário a continuidade de estudos e pesquisas que possam contribuir para o planejamento das atividades pedagógicas no período pré-escolar, de forma que possam contribuir para a construção da prática pedagógica dos profissionais da educação infantil numa direção crítica e humanizadora.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, A. A. (2016). Arte Literária. Em: Pasqualini, J. C. & Tshako, Y. N (Org.) *Proposta pedagógica para Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP*. Bauru: Secretaria Municipal de Educação. pp. 539-562. Recuperado em 07 junho, 2016 de http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf
- Abrantes, A. A. (2013). Educação escolar e desenvolvimento humano: a literatura no contexto da educação infantil. Em: Marsiglia, A. C. G. (Org.) *Infância e Pedagogia Histórico-Crítica*. (pp. 145-195). Campinas, SP: Autores Associados.
- ABRAPEE, Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. *Carta aberta sobre a base nacional comum curricular*. Fórum municipal de educação da cidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 8 setembro, 2016 de <https://abrapee.wordpress.com/2015/11/26/carta-aberta-sobre-a-base-nacional-comum-curricular/>
- ANPED, Associação Nacional de pós-graduação e pesquisa em educação (2015) *Exposição de motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular*. Ofício nº 01/2015/GR. Rio de Janeiro. Recuperado em 8 setembro, 2016 de http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Oficio_01_2015_CNE_BNCC.pdf
- Aquino, L. M. L. (2015, janeiro/abril) Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. *Fractal: Revista de Psicologia*, Rio de Janeiro, vol. 27, n. 1, pp. 39-43. Recuperado em 21 julho, 2016 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922015000100039&lng=pt&nrm=iso&tlng=en
- Arce, A (2002). *A pedagogia na era das revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel*. Campinas, Autores Associados.
- Arce, A & Martins, L. M. (2010) *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar* Campinas, SP: Alínea.
- Bissoli, M. F. (2014, outubro/dezembro) Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 19, n. 4 p. 587-597. Recuperado em 20 julho, 2016 de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v19n4/1413-7372-pe-19-04-00587.pdf>
- Bobbio, N. (1990). *Liberalismo e democracia*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- BRASIL, MEC, COEDI. (1994) *Educação Infantil no Brasil: situação atual*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI.
- Campos-Ramos, P. C.& Barbato, S. (2014). Participação de crianças em pesquisas: uma proposta considerando os avanços teórico-metodológicos. *Estudos em psicologia (Natal)* [online], vol.19, n.3, pp.189-199. Recuperado em 20 julho, 2016 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2014000300004&script=sci_abstract&tlng=pt

Centro Municipal de Educação Infantil Circo das Letras. (2015) *Projeto Político Pedagógico*. Paraná.

Cerisara, A. B. (2002). O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, setembro. p.326-335 Recuperado em 10 janeiro, 2016 de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>

Costa, A. C. (2010) O regime de colaboração entre União, estados e municípios no financiamento da educação no Brasil. *RBPAAE*. v.26, n.1, p.105-121, jan./abr. Recuperado em 27 setembro, 2016 em <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:aPT2nUUrsLgJ:seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19685/11469+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=br>

Delors, J. (Org.). (2006). *Educação, um tesouro a descobrir*. 10ª edição. São Paulo: Cortez/UNESCO.

Elkonin, D. (1969). Desarrollo psíquico del niño desde El nacimiento hasta El ingreso en La escuela. Em: Smirnov, A. A. et. al. *Psicología*. (pp. 504-522) México: Grijalbo.

Elknin, D. B. (1998) *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes.

Elkonin, D. (1987) Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. En: Davidov, V. V. & Shuare, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: antología*. (pp. 125-142). Moscú: Editorial Progreso,

Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. (1991, 12 de setembro). *Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias*. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. Recuperada em 01 março, 2016 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm

Emenda Constitucional n.º 53 de 20 de dezembro de 2006 (2006, 20 de dezembro). *Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias*. Recuperado em 10 janeiro, 2016 em: <http://www.portal.mec.gov.br>

Engels, F. (1975). Carta a Joseph Bloch, 1890. En: Marx, K. & Engels, F. *Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã e outros textos filosóficos*. Lisboa: Estampa.

Facci, M. G. D. (2004) A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadernos Cedes*, v.24, n.62, p.64-81.

Faria, A. L. G (1999). *Educação pré-escolar e cultura*. Campinas: Cortez.

Fioravanti-Bastos, A.C.M. ; Filgueiras, A. & Moura, M.L.S. (2016, abril/junho). Avaliação do *Agas and Stages Questionnaire*-Brasil por profissionais de Educação Infantil. *Estudos de Psicologia*. Campinas, v.33, n. 2, pp. 293-301. Recuperado em 23 julho, 2016 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2016000200293&lng=en&nrm=iso&tlng=en

Hobsbawm, E. J. (1988). *A era dos impérios*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Kishimoto, T.M (1988). *A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)*. São Paulo: Edições Loyola.

Kosik, K. (2002). *Dialética do concreto*. São Paulo: Paz e Terra.

Kramer, S. (1984). *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 2 ed. Rio de Janeiro: Achimé.

Kramer, S. (2006). As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - especial, p. 797-818, p.797. Recuperado em 25 fevereiro, 2016 de: <http://www.cedes.unicamp.br>

Kuhlmann Jr. M. & Barbosa, M. C. (1998). Pedagogia e rotinas no “Jardim-da-infância”. Em: Kuhlmann Jr. M (Org.). *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. (pp. 111-179).Porto Alegre: Mediação.

Kuhlmann Jr., M. (2007). Educação Infantil e Currículo. En : Faria, A. L. G. & Palhares, M. S. (Org.). *Educação Infantil Pós – LDB: rumos e desafios*. Campinas – S.P, Autores Associados.

Kuhlmann Jr., M. (2000) Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v.14, p.5-18. Recuperado em 12 janeiro, 2016 de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>

Kuhlmann Jr., M. (2011) *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 3 ed. Porto Alegre: Mediação.

Kuhlmann Jr., M. (2001) O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: Monarca, C. (Org.). *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas, SP: Autores Associados.

Lazaretti, L. M. (2016). Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. Em: Martins, L. M., Abrantes, A. A. & Facci, M. G. D. (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (pp. 129-148). Campinas, SP: Autores Associados.

Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. (2001, 9 de janeiro). *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Presidência da República: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Recuperado em 10 janeiro, 2016 de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>

Lei n.º 11. 494, de 20 de junho de 2007 (2007, 20 de junho). *Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB*. Brasília: Presidência da República: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Recuperado em 21 abril, 2016 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm

Lei nº 7.486, de 6 de junho de 1986 (1986, 6 de junho). *Aprova as diretrizes do Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, para o período de 1986 a 1989, e dá outras providências*. Brasília: Presidência da República: Casa Civil, Subchefia

para Assuntos Jurídicos. Recuperado em 13 junho, 2016 de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7486-6-junho-1986-368175-publicacaooriginal-1-pl.html>

Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. (1990, 13 de julho). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. São Paulo: CBIA-SP. Recuperado em 10 janeiro, 2016 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 de dezembro). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Presidência da República: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Recuperado em 10 janeiro, 2016 de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>

Leontiev, A. N. (1992) *Actividad, conciencia y personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educación.

Leontiev, A. N. (1978) *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.

Leontiev, A. N. (2013a) Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. Em: Vigotskii, L.S., Luria A.R. & Leontiev, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (p. 119-142) 9ª ed. São Paulo: Ícone.

Leontiev, A. N. (2013b) Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. Em: Vigotskii, L.S., Luria, A.R. & Leontiev, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (pp. 59-83). 9ª ed. São Paulo: Ícone.

Luria, A. R. (2013) O desenvolvimento da escrita na criança. Em: Vigotskii, L.S., Luria, A.R.; Leontiev, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (pp.143-189). 9ª ed. São Paulo: Ícone.

Magalhães, G. M. (2016) *Análise da atividade-guia da criança na primeira infância: contribuições do materialismo histórico-dialético para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de instituições de ensino*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, São Paulo.

Marcolino, S. & Mello, S. A. (2014) Temas das Brincadeiras de Papéis na Educação Infantil. *Psicologia: Ciência e profissão* [online], vol.35, n.2, pp.457-472. Recuperado em 21 julho 2016 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932015000200457&script=sci_abstract&tlng=pt

Maria das Graças (2015) *Planejamento Anual para Pré II*. 200 folhas. Acervo pessoal.

Martins, J. S. (2002) *A sociedade visto do abismo: novos estudos sobre a exclusão, pobreza e classes sociais*. Rio de Janeiro: Vozes.

Martins, L. M. (2006). As aparências enganam: divergências entre o Materialismo Histórico Dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. Em: 29ª. *Reunião Anual da ANPED*. Cultura e Conhecimento. Recuperado em 29 março, 2015 de www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17—2042.Int.pdf

Martins, L. M. (2010). O legado do século XX para a formação de professores. In: Martins, L. M. & Duarte, N. (Orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica. Recuperado em 14 dezembro, 2015 de <http://books.scielo.org>

Ministério de Educação (1999). *Diretriz Curricular Nacional de Educação Infantil*. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/MEC, n. 1, de 13 de abril de 1999. Brasília: D.O.U. Recuperado em 09 janeiro, 2016 de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>

Ministério de Educação. (2009). *Diretriz Curricular Nacional de Educação Infantil*. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/MEC, n. 5, de 17 de dezembro 2009. Brasília: D.O.U. Recuperado em 09 janeiro, 2016 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&Itemid=30192

Ministério da Educação. (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Departamento da Coordenação Geral de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI. Recuperado em 10 janeiro, 2016 de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf

Monarca, C. (2001). *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas, SP: Autores Associados.

Moreira, J. A. S. & Lara, A. M. B. (2015). Educação Infantil no Brasil: história e políticas educacionais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. Unesp, v. 10, n.4. pp. 1278-1296. Recuperado em 16 janeiro, 2016 de <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6706/5583>

Nascimento, C. P.; Pasqualini, (2016). Arte. Em: Pasqualini J. C. & Tsuhako, Y. N (Org.). *Proposta pedagógica para Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP*. Bauru: Secretaria Municipal de Educação. Recuperado em 10 julho, 2016 de http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf

Oliveira, B. (2005) A dialética do singular-particular-universal. In: Abrantes, A. A.; Silva, N. R. & Martins, S. T. F. (Orgs.). *Método histórico-social na psicologia social* (p. 25-51) Petrópolis: Vozes.

Oliveira. Z. M. R. (2011). *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.

Palhares, M. S. & Martinez, C. M. S. (2007) A educação infantil: uma questão para o debate: In: Faria, A. L. G. de., Palhares, M. S. (Orgs.). *Educação Infantil Pós – LDB: rumos e desafios*. Campinas – S.P, Autores Associados.

Palmieri, M. W. A. R. (2015, maio/agosto) Jogos cooperativos e a promoção da cooperação na educação infantil. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo, v. 19, nº 2., pp. 243-252. Recuperado em 21 julho, 2016 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000200243&lng=pt&nrm=iso&tlng=en

Pasqualini, J. C. (2006) *Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil em Vigotski, Leontiev e Elkonin*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, São Paulo.

Pasqualini, J. C. & Martins, L. M. (2008). *A educação infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em educação infantil*. *Psic. da ed.*, São Paulo, 27, 2º sem. de 2008, pp. 71-100. Recuperado em 13 janeiro, 2016 de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000200005

Pasqualini, J. C. (2013). Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. Em: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.) *Infância e Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas – SP: Autores Associados.

Pasqualini, J. C. & Tshako, Y. N (org) (2016). *Proposta pedagógica para Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP*. (pp.71-97). Bauru: Secretaria Municipal de educação.

Patto, M. H. S. (1997). Para uma crítica da razão psicométrica. *Psicologia USP*, v.8 n.1. São Paulo. pp. 47-62. Recuperado em 25 janeiro, 2016 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100004

Rodrigues, S. M. P.& Bertizoli, J. V. F. (2016). Artes Visuais. Em: Pasqualini, J. C. & Tshako, Y. N (org) (2016). *Proposta pedagógica para Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP*. Bauru: Secretaria Municipal de Educação. Recuperado em 13 novembro, 2016 de http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf

Santos, D. L.; Prestes, A. C. & Freitas, L. B. L. (2014). Estratégias de professoras de educação infantil para resolução de conflitos entre crianças. *Psicologia Escolar e Educacional* [online], vol.18, n.2, pp.247-254. Recuperado em 20 julho, 2016 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572014000200247&script=sci_abstract&tlng=pt

Saviani, D. (2003). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados.

Saviani, D. (1999). Sistemas de Ensino e Planos de Educação: o âmbito dos municípios. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 69, pp 119-136. Recuperado em 25 janeiro, 2016 de <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a06v2069.pdf>

Senado Federal. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988, Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas. Recuperado em 10 janeiro, 2016 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Tokarnia, M. *MEC adia entrega da versão final de base curricular das escolas par novembro*. Resgatado em 15 junho, 2016 de: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-06/mec-adia-entrega-da-versao-final-de-base-curricular-daHYPERLINK> "http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-06/mec-adia-entrega-da-versao-final-de-base-curricular-das-escolas-para"s-escolas-para

Tsuhako, Y. N (2016). Música. Em: Pasqualini, J. C. & Tsuhako, Y. N (org) (2016). *Proposta pedagógica para Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP*. Bauru: Secretaria Municipal de Educação. Recuperado em 13 novembro, 2016 de http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf

Vasconcellos, V. M. R. (2015, janeiro/abril) Políticas Educativas para crianças de 0 a 3 anos. *Fractal: Revista de Psicologia*. Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, pp. 68-73. Recuperado em 22 julho, 2016 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922015000100068

Vygotski, L. S. (2008). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zóia Prestes. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, 8, pp 23-36.

Vygotski, L. S. (2010). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotskii L.S. (2013) Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Em: Vygotskii, L.S., Luria, A.R.; Leontiev, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (pp. 103-118). 9ª ed. São Paulo: Ícone.

Vygotski, L. S.(2000). *Obras escogidas*. Tomo II. Madrid: Visor.

Vygotski. L. S. (1995). *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor.

Vygotski, L. S.(1996) *Obras escogidas*. Tomo IV. Madrid: Visor.

Vygotsky, L. S. (1989). *Formação social da mente*. 2.ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes.

Vygotsky, L. S (1979). *Pensamento e linguagem*. Tradução de M. Resende. Lisboa: Antídoto.

ANEXOS

Anexo I – Fichas avaliativas do berçário, maternal I, II, III , Pré I e Pré II	135
Anexo II – Distribuição dos espaços no CMEI	141
Anexo III – Quadro de Funcionários do CMEI.....	143
Anexo IV – Alfabeto.....	144
Anexo V – Completar sílabas 1.....	145
Anexo VI – Completar sílabas 2.....	146
Anexo VII – Numeral e quantidade.....	147
Anexo VIII – Completar sílabas, quantidade de letras e sequência numérica.....	148
Anexo IX – Musicalização.....	149
Anexo X – Pintura	150
Anexo XI – Sistema Solar.....	151
Anexo XII – Receita de bolo.....	152

PARCELA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

HABILIDADES MOTORAS – BERCÁRIO – 4 meses a 1 ano

Aluno: _____ D.N. _____
 Professores: _____

	Data	O	B	R
Deitado de barriga para baixo realiza movimentos de flexão e extensão de todos os membros	01/12/13	X		
Deitado de barriga para cima olha, alcança e segura objetos em sua volta e deixa as pernas em extensão		X		
Faz tentativa para começar a rolar		X		
Deitado de barriga para baixo, exerce tentativas de buscar/pegar objetos à sua volta		X		
Senta com apoio		X		
Estende a mão para um objeto que lhe oferece, puxa de uma mão para a outra e segura um objeto em cada mão.		X		
Mantém-se de pé suporta parte do seu corpo		X		
Sentado pega com a mão um objeto que se movimenta diante dele		X		
Pega os pés com as mãos		X		
Pode ficar sentado com apoio durante um longo período		X		
Senta sem sustentação com as mãos para frente para não cair para trás		X		
LINGUAGEM - 4 a 12 meses.				
Responde a estímulos sociais	01/12/13	X		
Olhos focalizam fonte de som		X		
Vocaliza quando lhe fala		X		
Dá gritos de alegria (ta alto ao estímulo)		X		
Vocaliza para os brinquedos		X		
Verbaliza uma palavra de duas sílabas		X		
Canta ativamente em não-voz		X		

Sentado pode inclinar-se recolher objetos e arremessá-los	01/12/13	X		
Mantém-se em pé, agacha e levanta.		X		
Rola de um lado para o outro.		X		
Busca objetos fora de seu alcance		X		
Leva os pés na boca.		X		
Segura pequenos objetos sem apoio		X		
Para objetos para perto de onde está		X		
Emitte sons parecendo gostar de ouvir sua própria voz.		X		
Emitte as primeiras de palavras com duas sílabas.		X		X
Mantém-se de pé com apoio		X		
Arrasta-se ou engatinha		X		
Pega um objeto com o polegar e o indicador (preensão digital)		X		
Mantido sobre os braços, faz movimento de marcha		X		
Ergue-se para a posição de pé, agarrando-se aos móveis.		X		
Já consegue beber no copo sorzinho		X		
Aprende a falar as primeiras palavras		X		
Institui-se noções de defesa e proteção		X		X
Gosta de apontar com o indicador		X		
Gosta de colocar objetos em caixas		X		
Fica de pé sozinho		X		
Caminha com ajuda quando lhe dá a mão		X		
Em pé agacha para pegar objetos		X		
Gosta de introduzir e tirar objetos um a um de um recipiente		X		
Ainda curta distância		X		
Faz escora com demonstração dos adultos.		X		
Diz 3 ou 4 palavras.		X		
Acena adeus.		X		

HABILIDADES MOTORAS - 1 a 2 anos

Anda alguns passos sem apoio					
Balança quando caminha					
Chuta com o pé uma bola					
Arremessa uma bola					
Vira as páginas de um livro					
Puxa objetos para si					
Salta sobre os pés					
Sobe nos objetos					
Sabe lavar e enxugar o rosto sozinho					
Sabe comer sozinho					
Acompanha ritmos musicais					
Consegue abotoar-se e ciliar entre as pernas					
Reconhece sons diversificados					
Arresta, empurra e puxa objetos					
Segura o lápis fazendo traços					
Alterna os pés para descer e subir					
Consegue abrir, fechar tampar e destampar					
Consegue vestir-se					
Abotoa e desabotoa					
Amarra e desamarra laços					
Calça e tira sapatos meias e luvas					
Equilibra-se sobre a ponta dos pés					
Demonstra coordenação motora para:					
Rasgado					
Pegar uma bola					
Mantém-se sobre um dos pés					
Pula com os pés juntos					
Pula com um pé só					
Pula corda					
Salta agachando					
Reconhece sons diversificados					
Distingue odores diversos					
Distingue sabores diferentes					

LINGUAGEM - 1 a 2 anos

Atende a pessoa que fala com ela					
Quando solicitado encontra o nome em gravuras, revistas					
Indica o que quer com gestos					
Reconhece as pessoas					
Usa palavras indicando objetos, pessoas ou ações específicas					
Indica desejos pelos nomes. Ex: água/bola					
Aponta a pedida parte do corpo					
Segue ordens verbais					
Nomeia uma imagem ou mostra duas imagens					

DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Adapta-se com facilidade na escola					
Relaciona-se bem com outras crianças					
Relaciona-se bem com os adultos					
Participa de todas as atividades propostas					
Participa de brincadeiras coletivas					
Aceita regras					
Sabe aguardar sua vez					
Demonstra ciúmes, simpatia e amizade					
Gosta de amarras					
Discrimina os outros por razões sociais, físicas, raciais ou culturais					

13/02/2011

Aluno(a): _____

CÓMPORTEAMENTO ESPERADO	1ª Avaliação		2ª Avaliação		3ª Avaliação	
	A	D	A	D	A	D
MODOS					X	
Alimenta-se sozinho(a)					X	
Altera os pés ao subir e descer escada					X	
Anda de bicicleta usando só os pedais					X	
Anda na ponta dos pés, mediante demonstração						X
Arremessa a bola na postura ereta em pé						X
Calça o sapato						X
Chuta bola sem perder o equilíbrio						X
Constrói torre de cubos				X		
Corre bem sem cair					X	
Dança						X
Desabotoa botões						X
É capaz de repetir um padrão rítmico simples						X
Em pé tenta manter-se num pé só						X
Folheia revistas virando as folhas uma a uma						X
Putá com dois pés					X	
Segura o lápis entre os dedos						X
Sobe na cadeira de adulto e depois vira para sentar						X
Veste peças de roupa simples						X
POSITIVO						
Alinha os cubos para fazer um trenzinho					X	
Banca com cubos, imitando e empurrando carros, trens					X	
Conta até 10						X
Dá o nome às coisas que desenha						X
Empilha um blocunho de madeira ou uma caixinha em cima da outra					X	
Estende objetos a outras pessoas em resposta a "dê-me isto"						X
Executa ordens simples, como: "vem cá", "dá"						X
Expressa sentimento, como: medo, afeto, cólera, ansiedade, simpatia					X	
Faz rabiscos imitativos sem considerar a direção					X	
Identifica as cores primárias						X
Identifica as formas geométricas: triângulo, quadrado, círculo						X
Identifica o seu nome no crachá e em seus pertences						X
Identifica os seus pertences					X	
Imita o risco circular						X
Imita o risco vertical						X
Imita os riscos vertical e horizontal						X
Rabota espontaneamente, após ser solicitada a "escrever no papel"						X
Realiza pinturas					X	
Reconhece a primeira letra do seu nome					X	

COMPORTAMENTO AVALIADO				
	A	D	A	D
Cria desenhos e nomeia o que desenhou		✓	✓	
Cria música		✓		✓
Diferencia os ritmos	✓		✓	
Reconhece diferentes sons	✓		✓	
Desenha as formas geométricas		✓	✓	
Diferencia números e letras		✓	✓	
Escreve letras		✓	✓	
Escreve números		✓	✓	
Escreve palavras				✓
Escreve respeitando o limite das linhas				✓
Escreve seu nome		✓	✓	
Identifica as formas geométricas		✓		✓
Identifica cores primárias	✓			✓
Identifica cores secundárias	✓			✓
Identifica e diferencia quantidades	✓		✓	
Identifica e diferencia tamanhos	✓		✓	
Identifica o nome dos amigos		✓		✓
Identifica rótulos		✓		✓
Identifica seu nome	✓		✓	
Lê histórias				✓
Lê palavras				✓
Lê sílabas				✓
Realiza pinturas respeitando os limites		✓		✓
Reconhece as vogais		✓	✓	
Reconhece o alfabeto		✓		✓
Reconhece os numerais de 1 a 10		✓	✓	
Reconhece os numerais de 11 a 20				✓
Reconhece os numerais de 21 a 50				✓
Reconhece os numerais de 51 a 80				✓
Reconhece os numerais de 81 a 100				✓
Respeita os limites do caderno				✓
Tem atenção às vozes de comando				✓
Realiza operações de soma, subtração e divisão				✓
Desenvolvimento Motor				
Conhece os órgãos dos sentidos		✓		✓
Representa histórias com expressões facial e gestual		✓	✓	
Conhece outras possibilidades de movimentos locomotores	✓		✓	
Corre com facilidade	✓		✓	
Pula com os dois pés	✓		✓	
Pula de um pé só	✓		✓	
Tem consciência corporal*	✓		✓	
Tem coordenação motora fina*	✓		✓	
Tem coordenação óculo-manual*	✓		✓	
Tem coordenação óculo-pedal*	✓		✓	
Tem equilíbrio dinâmico*	✓		✓	
Tem equilíbrio estático*	✓		✓	
Tem expressão facial	✓		✓	
Tem expressão gestual	✓		✓	
Tem lateralidade*	✓		✓	
Tem percepção espacial*	✓		✓	

*Dentro do padrão esperado para a idade
A: Adquirido. D: Desenvolvendo

PORTOKALOS

PRE ESCOLAR

Aluno(a)

COMPORTAMENTO AVALIADO	PRE-I 2013		PRE-II 2014	
	A	D	A	D
Linguagem oral				
Canta músicas		X	X	
Conta histórias seguindo uma seqüência lógica		X	Y	
Conta o que aconteceu em casa ou em outros lugares numa seqüência lógica	X		X	
Mantém um diálogo lógico com os amigos	X		X	
Ouve histórias		X	X	X
Participa da roda de conversa expressando sua opinião dentro do conteúdo conversado		Y		X
Participa de produção de textos		X		X
Respeita a sua vez de falar		X		
Transmite recados	X		X	
Verbaliza corretamente o nome de objetos, das pessoas e demais palavras		X	X	
Verbaliza seus desejos e vontades	X		X	
Verbaliza seus sentimentos	X			X
Socialização/Afetividade				
Brinca em grupo	X		X	
Brinca sozinho(a)	X		X	
Demonstra insegurança diante de novos desafios (novas situações)				X
É carinhoso(a)		X	X	
É determinado(a)		Y	X	
Em situações de conflito recorre mais ao professor do que revida		X	X	
Obedece aos combinados da professora		X		X
Respeita os pedidos/desejos dos amigos		X		X
Tem prontidão em dividir seus pertences		X	X	
Respeita o pedido e desejo dos amigos		X	X	
Autonomia				
Alimenta-se sozinho(a)	X		X	
Cuida dos seus pertences		X	X	
Vai ao banheiro sozinho(a)	X		X	
Desenvolvimento cognitivo				
Conta de 01 a 10	X		X	
Conta de 11 a 20		X	Y	
Conta de 21 a 50			X	
Conta de 51 a 80				X
Conta de 81 a 100				X
Mantém concentrado nas atividades e brincadeiras		X		X

Reconhece as vogais					X
Reconhece os numerais de 1 a 10				X	
Responde à palavra inibitória "pare", "não faça"				X	
LINGUAGEM ORAL					
Canta pequenas canções					X
Conta o que aconteceu em casa ou em outros lugares					X
Dialoga com os amigos				X	
Diz o seu nome completo				X	
É capaz de apontar as partes do corpo					X
Expressa sentimentos: medo, ciúme, ansiedade e simpatia					X
Identifica e nomeia objetos quando mostrados					X
Imita o som de animais					X
Indica ação diante de um álbum de figuras em resposta à pergunta: "o que está fazendo?"					X
Indica habilidade para ouvir, prestar atenção e responder					X
Indica o próprio sexo corretamente				X	
Participa da roda de conversa expressando suas opiniões				X	
Verbaliza suas necessidades e desejos					X
Usa os pronomes "eu, mim, você", embora nem sempre corretamente					X
Usa palavras no plural					X
SOCIAL					
Ajuda o adulto a guardar os brinquedos				X	
É determinado (a)					X
É cuidadoso com seus pertences				X	
Em situação de conflito, recorre à professora					X
Gosta de brincadeiras de pega-pega					X
Brinca mais com outras crianças do que sozinho					X
Gosta de brincar de esconde-esconde				X	
Imita as tarefas domésticas, por exemplo: varrer, bater prego					X
Manifesta afeto por beijos e abraços					X
Tem controle esfinteriano durante o dia				X	

DISTRIBUIÇÃO DOS ESPAÇOS NO CMEI CIRCO DAS LETRAS	
ESPAÇOS	EQUIPAMENTOS
Parque	Ampla área verde, com duas árvores, escorregador, gangorras, balanços, gira-gira e gaiola trepa-trepa.
Cozinha	Fogão industrial, exaustor industrial, geladeira, freezer, armários, pias com bancadas, mesa, cadeiras, eletrodomésticos, bebedouro. Possui depósito ao lado para armazenagem dos alimentos.
Lavanderia	Maquina de lavar, secadora, armários, tanques, balcão de serviço, mesa com cadeiras.
Diretoria	Mesa, armários, ar condicionado e computador.
Secretaria	Mesa, armários, ventilador, copiadora, arquivos, e computador.
Sala dos Professores	Mesa para reuniões, cadeiras, armário, televisão, aparelho de DVD, ar condicionado, lousa, e computador.
Banheiros para adultos	1 masculino e 1 feminino
Lactário	Geladeira, fogão, micro-ondas, pia, armários, e eletrodomésticos.
Refeitório	4 mesas retangulares, com 5 metros cada, cadeiras infantis que comportam 4 por vez, balcão ligado com a cozinha, para a disposição dos alimentos.
Biblioteca	Televisão, 1 aparelho de DVD, mesa com cadeiras, ar condicionado, prateleiras com livros infantis, tapete e almofadas.
Berçário	Sala de aula mobiliada com armários, pias, ar condicionado, colchões, espelho, filtro de água, barras de apoio, brinquedos diversos, poltrona, tatame. Banheiro com trocador, banheiras e pias. Sala com berços e poltronas. Varanda

Maternal I	Sala de aula mobiliada com armários, pias, ar condicionado, colchões, espelho, filtro de água, barras de apoio, brinquedos diversos, poltrona, tatame. Banheiro com trocador, banheiras e pias. Sala com berços e poltronas. Varanda
Maternal II	Sala de aula mobiliada com armários, pias, ar condicionado, colchões, espelho, filtro de água, barras de apoio, brinquedos diversos, poltrona, tatame. Banheiro com armários, chuveiros, pias e sanitários infantis. Sala com colchonetes e poltronas. Varanda.
Maternal III	Sala de aula mobiliada com mesas e cadeiras para as crianças, lousa pequena, armários, pias, ar condicionado, espelho, filtro de água, barras de apoio, brinquedos diversos, tatame. Banheiro com armários, chuveiros, pias e sanitários infantis. Sala com colchonetes e poltronas. Varanda.
Pré I	Sala de aula mobiliada com mesas e cadeiras para as crianças, lousa de giz grande, armários, pias, ar condicionado, espelho, filtro de água, barras de apoio, brinquedos diversos, tatame. Sala com colchonetes, travesseiros e armário. Varanda.
Pré II	Sala de aula mobiliada com mesas e cadeiras para as crianças, lousa de giz grande, armários, pias, ar condicionado, espelho, filtro de água, barras de apoio, brinquedos diversos, tatame. Sala com colchonetes, travesseiros e armário. Varanda.
Banheiro infantil	1 masculino e 1 feminino. Ambos com chuveiros, pias e sanitários infantis.
Depósito para produtos de limpeza	Prateleiras e armários
Depósito de materiais de uso geral	Prateleiras
Almoxarifado	Prateleiras e mesa

QUADRO DE FUNCIONÁRIOS DO CMEI CIRCO DAS LETRAS	
SETORES	FUNCIONÁRIOS
Chefia administrativa	1 diretora
Servidores docentes do Ensino Básico	16 professoras efetivas
Servidores técnico-administrativos	1 pedagoga, 1 assistente administrativo, 1 psicopedagoga, 1 psicóloga
Servidores serviços-gerais	2 cozinheiras, 2 auxiliar de cozinha, 1 auxiliar de lactário, 1 auxiliar de creche, 5 auxiliares de limpeza, 1 auxiliar de lavanderia.

ALFABETO



COMPLETE O ALFABETO COM AS LETRAS QUE ESTÃO FALTANDO.

A		C		E		G
	I		K		M	
O	P		R		T	U
	V		X	Y		

Laura



VAMOS COMPLETAR AS PALAVRAS:

FA - FE - FI - FO - FU



__ RÃO



__ RRO



__ DA



__ LHA



__ GÃO



__ LA



__ IJÃO



__ TEBOL



__ TA



__ GUEIRA



__ CA











__ RACÃO

27/02/2015

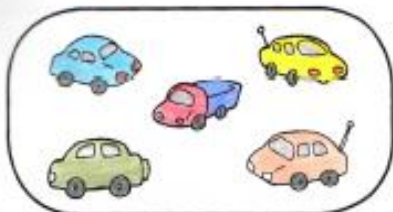
CIRCOLE AS PALAVRAS QUE INDICAM OS NOMES DOS DESENHOS.

	BOFE FEIJÃO FADA		FIO FUBÁ FACÃO		FOCA FEIJÃO CAFÉ
	CAFÉ UFA FAMA		FOI BAFO FADA		FADA FOGO FITA

COMPLETE AS SÍLABAS QUE FALTAM NAS PALAVRAS.

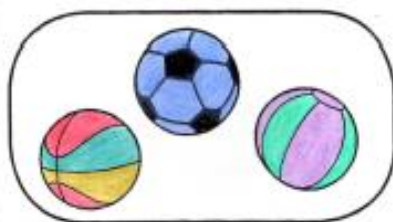
			
__GO	CA__	__ROL	__CA
			
__GO	__VELA	BI__	__O

🖍️ PINTE O CÍRCULO CUJO NUMERAL CORRESPONDE À QUANTIDADE DE FIGURAS DE CADA CONJUNTO.



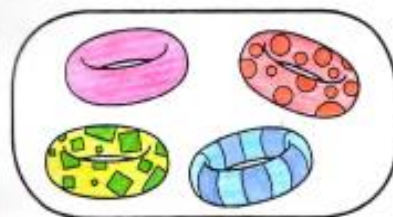
2 4

1 5



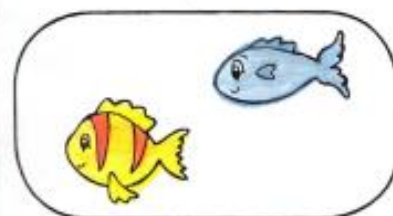
5 3

2 4



1 5

4 3



3 5

1 2



CASCÃO

C C C C C C C C C C C C C C C C
C C C C C C C C C C C C C C C C
C C C C C C C C C C C C C C C C
C C C C C C C C C C C C C C C C



CA FÉ



___ _ _ _



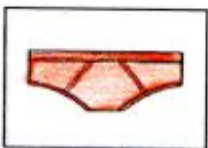
___ SA



___ LA



___ VALO



___ E ___



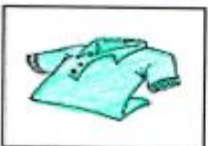
___ MELO



___ NETA



___ NUDO



___ MISA



___ PO



___ _ _ _ XA

COMPLETE A TABELA

ABAIXO COM OS VIZINHOS (O QUE,

	12	
	15	
	10	

O SAPO



VAMOS CANTAR?

O SAPO NÃO LAVA O PÉ.
NÃO LAVA PORQUE NÃO QUER.
ELE MORA LÁ NA LAGOA,
NÃO LAVA O PÉ PORQUE NÃO QUER.
MAS QUE CHULÉ!...

(Domínio público - Faixa 28 no CD)



✂️ RECORTE A LETRA S EM JORNAIS E/OU REVISTAS E COLE-A NOS QUADRINHOS PARA COMPLETAR OS NOMES DAS FIGURAS. DEPOIS, ESCREVA AS PALAVRAS.



□ □ P O □ □



□ □ R R O T E □ □



□ □ P A T O □ □



□ □ R V E T E □ □

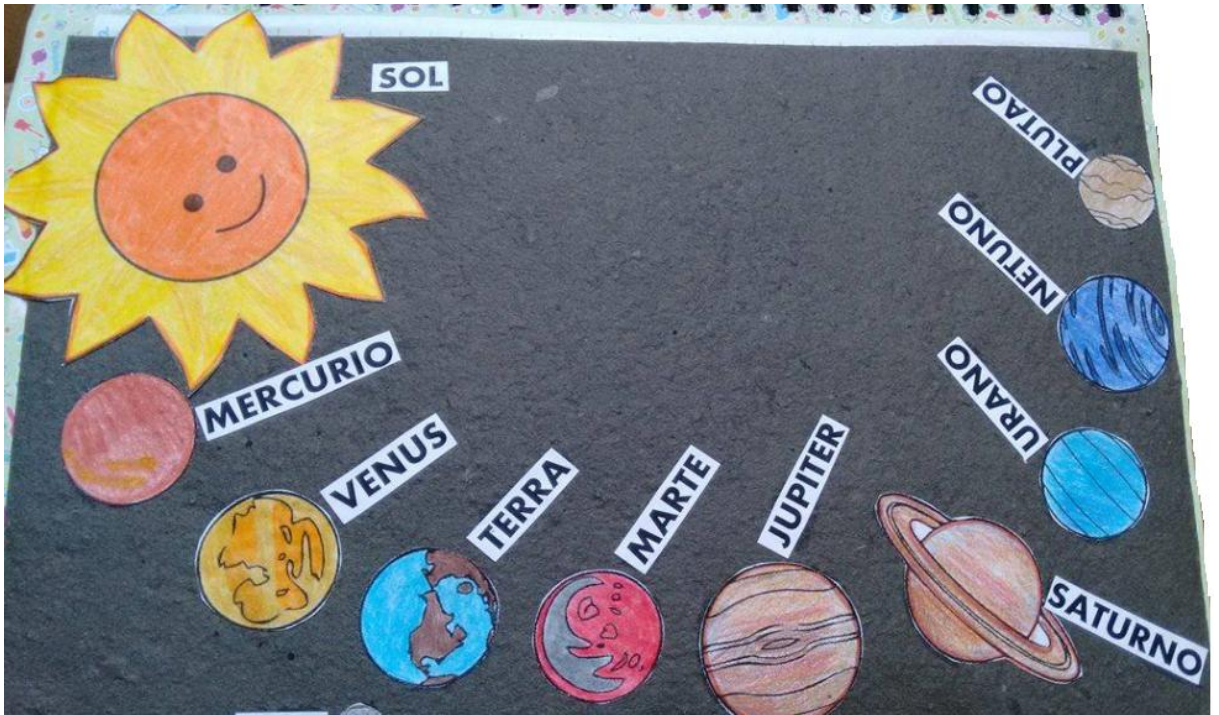


□ □ L D A D O □ □



*Detenho:
Continua no
limite da
diversão;*

GUARDA DE TRÂNSITO



BOLO DE

Ingredientes



DE



MÉDIAS, DESCASCADAS E PICADAS



DE



DE






DE SOPA DE



Modo de fazer

MISTURE A  , O  E O  NUMA TIGELA. BATA OS

 , O  E AS  NO LIQUIDIFICADOR. MISTURE O QUE FOI BATIDO NO LIQUIDIFICADOR AOS INGREDIENTES QUE ESTÃO NA TIGELA, LEVE PARA ASSAR, POR 30 MINUTOS, EM TABULEIRO UNTADO, E É SÓ SERVIR!

"As pessoas podem duvidar do que você diz, mas elas acreditarão no que você faz." (Coco Cas)