

## 8.

### Educação Infantil: tecendo considerações sobre o planejamento pedagógico\*

*Rosane Faganello Zanon<sup>1</sup>*

A educação para crianças de zero a cinco anos de idade é permeada por uma falaciosa visão antiescolar<sup>2</sup>, situação essa constituída como resultado de um processo histórico e social, difundida por teorias hegemônicas, apresentadas pelo professor Newton Duarte (2001) como as teorias do aprender a aprender<sup>3</sup>, as quais não contribuem para a formação omnilateral do indivíduo. Tais teorias retiram da escola a função de transmissão do conhecimento objetivo, reforçam o esvaziamento do trabalho educativo – negando a ciência e, respectivamente, os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos – e descaracterizam o papel do professor frente aos processos de ensino e de aprendizagem.

Diferentemente dessas teorias, destaca-se a Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento do planejamento pedagógico para crianças da Educação Infantil. Essa perspectiva marxista de educação difere-se das demais correntes teóricas, uma vez que prima pelo ensino dos conteúdos escolares desde a Educação Infantil, defendendo a tarefa central da escola, que é a socialização do saber historicamente produzido

Saviani (2013, p. 8-9) afirmou que a tarefa da Pedagogia Histórico-Crítica em relação à educação escolar implica na “[...] identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações [...]”, e, para isso, há

---

\*DOI – 10.29388/978-65-81417-72-7-0-f.195-218

<sup>1</sup> Mestra em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Graduada em Pedagogia e com Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Infantil e Psicopedagogia Institucional e Clínica. Atua como Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil na rede pública municipal de ensino de Medianeira, Paraná. Integra o HISTEDOPR/Unioeste. E-mail: rosane\_faganello@hotmail.com.

<sup>2</sup> Antiescolar é um termo utilizado para designar uma ideologia que confere o ato de ensinar inadequado, indesejável ou até mesmo prejudicial à criança pequena, enaltecendo uma defesa assistemática, espontânea e informal de educação.

<sup>3</sup> Para saber mais sobre as pedagogias do “Aprender a Aprender”, vide Duarte (2001, 2006).

necessidade de “[...] conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempos escolares.” (SAVIANI, 2013, p. 8-9). Para tanto, torna-se fulcral possibilitar o “[...] provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação.” (SAVIANI, 2013, p. 8-9).

Com isso, podemos afirmar que a prioridade da Pedagogia Histórico-Crítica é o ensino dos conteúdos escolares, os quais correspondem aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais desenvolvidas. Neste sentido, essa teoria defende, no que se refere à Educação Infantil, que o ensino seja planejado de maneira intencional a fim de atender às especificidades da criança, no intuito de promover as funções psíquicas superiores<sup>4</sup>. Sob essas bases, a articulação entre conteúdo, forma e destinatário faz-se necessária para pensar o ensino voltado a este período do desenvolvimento infantil.

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

Mediante a isso, a educação escolar tem papel crucial na transmissão e na assimilação dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade. É neste contexto que compreendemos a educação como um ato especificamente humano e que, desde a mais tenra idade, apresenta-se com a função de desenvolver no indivíduo a segunda natureza. Para Leontiev, a segunda natureza corresponde àquilo que não é dado ao nascimento como herança biológica, ou seja, àquilo que é desenvolvido por meio da apropriação das objetivações humanas efetivadas ao longo do processo histórico.

---

<sup>4</sup> Sobre as funções psíquicas superiores desenvolvidas a partir do ensino intencional para a educação infantil, vide Martins (2012).

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

Leontiev (1978) destaca que a cultura material e a cultura imaterial estão postas, contudo, assevera que isso não garante o desenvolvimento das aptidões dos indivíduos, sendo que, para a sua humanização, é preciso apropriar-se daquilo que está presente na cultura humana, para, assim, desenvolver a sua segunda natureza. Portanto, o desenvolvimento da segunda natureza no indivíduo carece de educação.

Com base nos estudos de Umbelino (2021, p. 90-91, *grifos da autora*), “O ato de educar dá origem à *atividade pedagógica*, que possui características específicas como atividade humana.” A atividade humana, no contexto social, é destacada por meio do trabalho, assim como a atividade vital humana, que é movida por necessidades específicas com fins a serem alcançados. Já no âmbito escolar, a atividade é caracterizada como pedagógica, envolvendo a atividade de ensino promovida pelo professor e a atividade de aprendizagem desenvolvida pela criança.

Para Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 139) “O ato de ensinar como atividade humana é um caminho seguro e coerente para recolocar a dimensão ontológica do trabalho educativo na condição de fundamento nuclear da didática histórico-crítica.” Deste modo, não basta decifrar o como ensinar, é necessário compreender o que ensinar, o que é um ato educativo e, principalmente, o entendimento de como ocorrem as ações de ensino com base na Pedagogia Histórico-Crítica, para, assim, traçar um percurso lógico de ensino e um percurso lógico de aprendizagem.

A atividade de ensino tem como principal responsável o professor, que precisa planejar, organizar e sistematizar os conteúdos escolares, definidos como o conjunto das máximas elaborações humanas presentes na cultura imaterial – que são “[...] as ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades.” (SAVIANI, 2013, p. 12) –, de forma a possibilitar a transmissão e a assimilação para a criança. Em

suma, essa atividade corresponde às ações de ensino, ou seja, tudo aquilo que o professor vai desenvolver de forma intencional, visando ao ensino dos conteúdos escolares.

A atividade de aprendizagem tem como principal objetivo a aquisição, pela criança, dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, e, para tanto, cabe ao professor a essencial tarefa de possibilitar as melhores formas para que a atividade de aprendizagem aconteça.

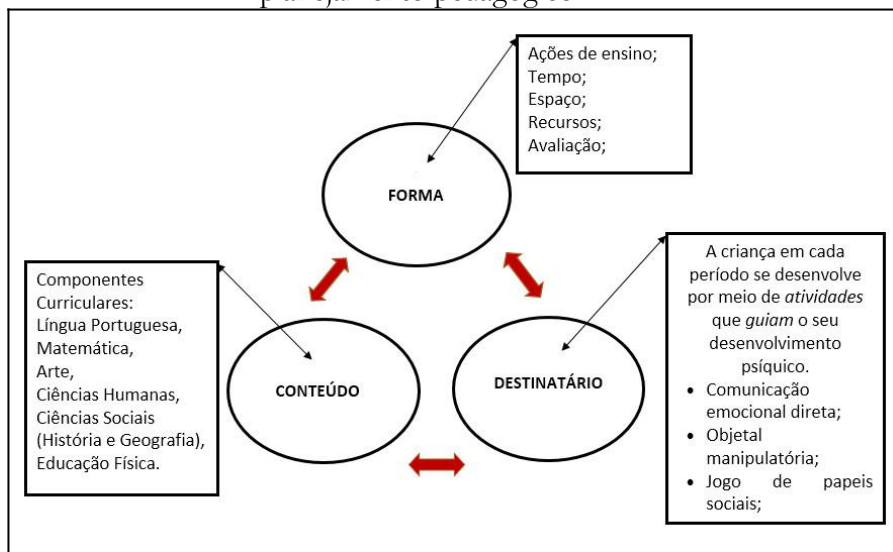
[...] se corretamente organizada, a educação permitirá à criança desenvolver-se intelectualmente e criará toda uma série de processos de desenvolvimento que seriam impossíveis sem a educação. A educação revela-se, portanto, um aspecto internamente, na criança, das características históricas do homem, e não de suas características naturais. (LEONTIEV, 1978, p. 209).

É por meio da atividade de ensino que o professor planeja ações promotoras de aprendizagem. Essas ações permitem a compreensão da realidade histórica e social por meio das apropriações dispostas nos conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade. Portanto, quando evidenciamos tais ações, buscamos destacar a importância de se considerar a tríade conteúdo, forma e destinatário.

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

Os autores Galvão, Lavoura e Martins (2019) destacam a tríade como elementos contundentes para a seleção, a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Assim, há necessidade de compreensão de cada um desses elementos para a unidade entre atividade de ensino e atividade de aprendizagem.

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



**Fonte:** elaborada por Lazaretti (2021)<sup>5</sup> e adaptada pela autora Zanon (2022, p. 64) com síntese nos conceitos defendidos por Martins (2013).

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

Para tanto, ao referirmo-nos aos níveis de desenvolvimento dos sujeitos, utilizamos as contribuições de Vigotski (2001), que evidencia a existência de dois níveis de desenvolvimento, denominando-os de nível de desenvolvimento real e área de desenvolvimento iminente<sup>6</sup>.

O nível de desenvolvimento real corresponde às apropriações da criança enquanto ser social e histórico e fornece subsídios para a atuação do professor na área de desenvolvimento iminente. Essa área é responsável pelas pendências interfuncionais, que diz respeito àquilo que

<sup>5</sup> Elementos apresentados pela professora Dra. Lucinéia Maria Lazaretti no ciclo de palestras de formação continuada de professores da Secretaria Municipal de Educação de Bauru, em 30 de março de 2021.

<sup>6</sup> Prestes (2012) considera que a tradução mais adequada seria iminente, mas, em algumas edições em língua portuguesa, esse conceito é traduzido como zona de desenvolvimento proximal ou imediata.

é inacabado, algo que está em vias de acontecer, portanto o nível de desenvolvimento real não se limita à constatação daquilo que a criança é capaz de realizar por si mesma, mas serve como fornecimento de elementos que orientem o trabalho na área de desenvolvimento iminente (MARTINS, 2013).

Identificar o nível de desenvolvimento da criança em idade escolar é crucial para a organização do ensino, pois permite uma melhor promoção da atividade de aprendizagem. Posto isso, mesmo que em uma turma os alunos estejam em diferentes níveis de desenvolvimento, o professor, ao conhecê-los, terá possibilidades de planejar as ações de ensino que favoreçam a aprendizagem de todas as crianças.

O nível de desenvolvimento real corresponde ao ponto de partida da atividade de ensino e da atividade de aprendizagem. Contudo, o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente precisam se articular, de modo que o conhecimento, que está em vias de acontecer com a mediação do adulto, neste caso o professor, concretize-se em aprendizagem pela criança. Essa articulação direciona para o entendimento da tríade e, conseqüentemente, necessita da resposta para três questões<sup>7</sup> peculiares: para quem ensinar? O que ensinar? E como ensinar?

## **1. Para quem ensinar? O destinatário em questão – marcos referenciais no desenvolvimento das crianças em seus segundo e terceiro anos de vida**

Na direção em respondermos, prioritariamente, à questão “para quem ensinar”, evidenciamos, em primazia, o sujeito do processo e, assim, destacamos as características do aprendente, para, posteriormente, estabelecermos o que ensinar e como ensinar. Deste modo, discutir a questão para quem ensinar nos impulsiona a refletir sobre a especificidade da periodização do desenvolvimento psíquico e, com isso, elencar a atividade que promove a aprendizagem, bem como a conversão daquilo que é externo em interno, a fim de mobilizar as funções psíquicas superiores.

Sendo assim, a organização das ações de ensino na Educação Infantil requer a compreensão da especificidade dessa etapa, principalmen-

---

<sup>7</sup> Para saber mais sobre os termos, vide Lazaretti e Mello (2018).

te no que corresponde ao desenvolvimento do psiquismo humano e suas relações com o processo de ensino e aprendizagem. Elkonin (1987) destaca que em cada período do desenvolvimento psíquico a criança tem necessidades peculiares que impulsionam a aprendizagem e o desenvolvimento.

Segundo Lazaretti e Mello (2018), desde os primeiros momentos de vida, as crianças desenvolvem-se em atividade. Leontiev (2017) afirma que a atividade principal é aquela que determina as mudanças essenciais no psiquismo humano, e não aquela que perdura por maior tempo na vida da criança. Elkonin (1987) afirma que em alguns períodos do desenvolvimento da criança há prevalência do afetivo-emocional, que corresponde à relação da criança-adulto social, enquanto em outros o que predomina são as relações da criança-objeto social.

Vigotski (1996) afirma que em cada período nos deparamos com novas formações psíquicas, ou seja, as neoformações que caracterizam a reorganização de toda a personalidade da criança. As neoformações são totalmente peculiares e específicas para cada idade, sendo elas dependentes da relação social estabelecida pela criança e o entorno. Essa relação é denominada como situação social de desenvolvimento e é caracterizada como “[...] o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade.” (VIGOTSKI, 1996, p. 264).

Lazaretti (2013) evidencia que para compreender a especificidade do desenvolvimento psíquico da criança é necessário o entendimento da situação social do desenvolvimento, que define as relações entre a criança e o adulto, bem como a relação da criança na sociedade. A autora ainda destaca que, “[...] em cada período do desenvolvimento, há uma situação social de desenvolvimento que regula todo o modo de vida da criança ou sua existência social.” (LAZARETTI, 2013, p. 45).

A relação social caracteriza-se como essencial para a promoção do psiquismo da criança, pois, como afirma Vigotski (1995), toda a relação da criança com o meio social acontece, em um primeiro momento, no plano intersíquico, ou seja, partilhado entre as pessoas, por isso que os adultos são caracterizados como agentes externos, os quais servem de mediadores do contato da criança com o mundo. Mas, à medida que a criança se desenvolve, tais processos externos passam a ser executados internamente no psiquismo da criança, passando, então, a serem chamados de processos intrapsíquicos (LURIA, 2017).

[...] toda a função em desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. Isso se refere igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. Temos pleno direito a considerar a tese exposta como uma lei, a passagem, natural, do externo ao interno, modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e função. (VIGOTSKI, 1995, p. 150).

Assim, como exposto por Vigotski na lei da genética geral do desenvolvimento cultural, podemos evidenciar que o desenvolvimento cultural da criança acontece em dois planos: primeiramente, no intersíquico e, posteriormente, no intrapsíquico. Neste sentido, destacamos o importante papel do professor nas instituições de ensino, uma vez que esse qualifica e medeia as relações da criança com seu entorno, favorecendo a apropriação do legado cultural da humanidade e possibilitando a conversão da aprendizagem em desenvolvimento humano.

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

Segundo Vygotsky e Luria (1996), o desenvolvimento do indivíduo percorre um processo não linear, que começa com a mobilização das funções mais primitivas (ínatas), com seu uso natural, e, a *posteriori*, sob influência de condições externas, muda sua estrutura e começa a converter-se de um processo natural em um processo cultural complexo. Essas mobilizações serão possíveis a partir da mediação do adulto. Neste sentido, é crucial destacar que segundo Lazaretti (2013, p. 29) “[...] não há anulação das funções psicológicas elementares [...]”, no entanto, “O que deve ser considerado é que as funções elementares continuam a existir de forma subordinada e sob domínio das superiores, em razão das diferenças estruturais qualitativas.” (LAZARETTI, 2013, p. 29).

Entendendo a criança como um ser cultural e social, que se desenvolve a partir das apropriações humanas, destacamos que “As aquisições do primeiro ano ampliam imensamente as possibilidades de ação da criança em seu contexto físico e social, dado que exige novas formas de mediações educativas por parte do adulto.” (MARTINS, 2012, p. 109). Destarte, as relações da criança com o mundo social e com as



pessoas são mediadas pela linguagem, que, por via de regra, impulsiona um salto qualitativo no desenvolvimento psíquico da criança.

Lazaretti e Saccomani (2021, p. 176), com base nas contribuições de Martins (2013), afirmam que “A linguagem consiste em um sistema de signos pelo qual a imagem conquista representação simbólica, fundamentalmente, por meio da palavra”, e ainda destacam que “Graças à linguagem, o ser humano é capaz de operar mentalmente com os objetos, mesmo na ausência deles, libertando-se do campo sensorial imediato.”. Assim, apontamos a seriedade com que a mediação dos signos contribui para a interiorização das funções externas.

Na primeira infância, conforme explica Elkonin (1960), pela ampliação significativa de palavras, aparecem as primeiras orações de duas ou três palavras, as quais apenas são compreendidas pelos adultos próximos à criança. O final do segundo ano aponta o começo de uma nova etapa no desenvolvimento da linguagem: a criança aprende a estrutura gramatical da oração, pois mesmo que tais orações sejam curtas, as palavras se coordenam segundo regras gramaticais. (LAZARETTI; SACCOMANI, 2021, p. 177).

As autoras ainda enfatizam que “O desenvolvimento da linguagem na primeira infância caracteriza-se, pois, pela emancipação da palavra do contexto simprático, adquirindo referência objetual.” (LAZARETTI; SACCOMANI, 2021, p. 178). Face a tais constatações, resgatamos as contribuições de Vigotski (1996) ao descrever que na infância precoce acontece um declínio da atividade de comunicação emocional direta em direção à atividade objetual manipulatória. Um dos fatores principais para que isso ocorra é o domínio da capacidade locomotora: a criança começa a demonstrar apropriação do movimento de andar ereta, o que facilita o acesso a diferentes espaços e impulsiona outros movimentos motores, favorece a autonomia e realizar tentativas de comunicar-se pela oralidade mesmo com a presença da linguagem gestual. Todas essas conquistas impulsionam a criança a querer tocar e pegar tudo o que vê. Pasqualini (2006) ressalta que a característica da situação social de desenvolvimento da criança, nesse momento, é a dependência da situação concreto-visual.

Vimos então que o que fomenta o salto qualitativo de uma atividade para outra é a situação social de desenvolvimento, que na atividade anterior era baseada na relação da criança com o adulto e na

exploração das propriedades sensoriais dos objetos, passando a ser, gradativamente, a descoberta das funções sociais desses objetos, isto é, para que são utilizados. Nesse momento, observa-se na criança o uso e a reprodução tais quais demonstrados pelo adulto, não realizando ações objetivas de forma generalizada. Para a criança, o objeto não pode representar diferentes situações ou ações a não ser aquelas demonstradas pelo adulto.

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

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

Para Vygotsky e Luria (1996), é por volta, aproximadamente, de um ano e meio a dois anos que a criança desenvolve a capacidade inicial de utilizar os objetos como instrumentos. É com essa relação funcional com o objeto que se estabelece o primeiro passo para a ligação ativa entre esse e o mundo exterior. Neste percurso, a criança precisa aprender que os objetos podem servir não somente para a satisfação imediata dos instintos, mas, também, como ferramentas para alcançar determinado objetivo, o que demanda de um longo processo de desenvolvimento.

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

Durante todo o segundo e terceiro ano de vida, a atividade objetiva manipulatória está presente nas principais conquistas da criança. Em decorrência disso, nota-se um salto significativo no desenvolvimento da linguagem<sup>8</sup>, a qual é considerada como esteio das transformações resul-

---

<sup>8</sup> Para maior conhecimento sobre o processo de desenvolvimento da linguagem, verificar as contribuições de Lazaretti e Saccomani (2021).

tantes no psiquismo da criança. Tal função psíquica superior destaca-se juntamente com a percepção nesse período de desenvolvimento infantil.

Diante do destaque da percepção e da linguagem e com base nas aquisições advindas da atividade objetual manipulatória, evidencia-se no terceiro ano o engendramento da atividade guia jogos de papéis sociais, sintetizando profundas mudanças no modo de ser e agir da criança e culminando na representação dos objetos em palavras, o que deixa de ser apenas uma função meramente comunicativa. Com isso, inicia-se a superação das funções psíquicas elementares em direção da conquista das funções psíquicas superiores.

## 2. O que ensinar?

A Pedagogia Histórico-Crítica considera que, desde os primeiros anos de vida, sejam ensinados, nas instituições de Educação Infantil, os conteúdos escolares. Segundo Martins (2012, p. 94), os conteúdos de ensino “[...] representam mediações histórico-sociais pelas quais os indivíduos ampliam as possibilidades de controle de si mesmos e sobre o mundo, ao desenvolverem funções especificamente humanas.”

Para Vigotski (2001, p. 111), “[...] a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança tem uma pré-história.”. As colocações do autor evidenciam as contradições de algumas teorias que defendem a criança como uma “tábua rasa” ou “um papel em branco”, afirmando que a criança não possui nenhum conhecimento – ideias essas superadas pela Teoria Histórico-Cultural, a qual comprova que o ser humano é um ser eminentemente social e, desde seu nascimento, está envolto em relações que permitem vivenciar as experiências sociais.

Para tanto, do que o sujeito se apropria em seu meio social não lhe basta para um pleno desenvolvimento psíquico. Portanto, é pela mediação do ensino sistematizado que a criança se “[...] apropria e amplia o círculo de conhecimentos adquiridos pelas gerações precedentes, aprende as habilidades elaboradas socialmente e as formas de conduta que foram criadas na sociedade.” (ELKONIN, 1969, p. 498). Com isso, estabelece-se a importante tarefa da educação escolar que é possibilitar o acesso aos conhecimentos mais elaborados pelo conjunto dos homens.

Posto isto, evidenciamos que Duarte (2016, p. 67) corrobora no entendimento que "[...] o conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre.", atribuindo, assim, aos conteúdos escolares, aquilo que se tem de mais elaborado na construção histórica do gênero humano. Para o autor, "[...] ensinar os conteúdos escolares como ciências, história, geografia, artes, educação física, língua portuguesa e matemática é ensinar as concepções de mundo presente nos conhecimentos ensinados na escola." (DUARTE, 2016, p. 95).

Face ao exposto, afirmamos que o ensino dos conteúdos escolares para crianças de dois e três anos de idade requer o conhecimento sobre a natureza dos conteúdos. Sobre isso, Martins (2012) declara que existem conteúdos que interferem de modo indireto e direto no desenvolvimento da criança, denominados como conteúdo de formação operacional e de formação teórica.

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

Há uma ênfase maior nos conteúdos de formação operacional na primeira infância devido à maior dependência da criança, em seus primeiros anos de vida, na realização de qualquer atividade. Conforme se avança em direção à idade pré-escolar e a criança se apropria de algumas habilidades essenciais, como locomoção, linguagem oral e autonomia, os conteúdos de formação teórica passam a ter maior relevância. Importante destacar que, mesmo quando o conteúdo de formação operacional prevalece para a criança, o professor é quem domina o conteúdo de formação teórica, para, assim, alavancar o desenvolvimento operacional do menor. Posto isto, destacamos na Educação Infantil, especificamente na primeira infância, a predominância dos conteúdos de

formação operacional em direção de uma crescente acentuação dos conteúdos de formação teórica. Evidenciar a natureza dos conteúdos contribui para melhor organizar o ensino para as crianças pequenas.

### 3. Como ensinar?

A resposta a como ensinar na Educação Infantil direciona a outra questão recorrente no contexto educacional: qual é a forma correta para o ensino de crianças pequenas? De antemão, respondemos que, segundo a Pedagogia Histórico-Crítica, não existe uma forma específica para o ensino, muito menos ações engessadas que desconsideram o sujeito do processo e o conteúdo a ser ensinado.

Em virtude disso, evidenciamos as considerações de Duarte (2016, p. 109), quando afirma que “Não existe ‘a’ forma de ensinar da pedagogia histórico-crítica, posto que a decisão pelo emprego de uma estratégia, uma técnica ou um procedimento didático dependerá sempre de uma avaliação.”. Não obstante, o autor reverbera que existe “[...] a variabilidade possível e necessária das formas de ensino.” (DUARTE, 2016, p. 109).

Saviani (2015), ao sinalizar o objeto da educação como a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados e a descoberta das formas adequadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, destaca para, em um primeiro aspecto, a necessidade de considerar o *clássico*, ou ainda, aquilo que se firmou essencial, bem como a necessidade de identificar as melhores formas, as quais correspondem à organização dos meios – conteúdos, espaço, tempo e procedimentos. Vigotskiï (2017, p. 115) já alertava que “[...] uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental [...]”.

Sendo assim, revelamos que não existe apenas uma forma para a organização do trabalho pedagógico com base na Pedagogia Histórico-Crítica, mas, sim, ações docentes que articulam entre os conteúdos escolares e a organização dos meios para a viabilização da aprendizagem dos sujeitos e, assim, a conseqüente humanização.

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

Galvão, Lavoura e Martins (2019) afirmam que o saber escolar precisa ser selecionado, organizado, sequenciado e dosado pelo professor, para que, assim, seja assimilado pelos alunos em meio às tarefas escolares realizadas, as quais são definidas e planejadas considerando a dialética entre o conteúdo e a forma. Esse movimento corrobora para que sejam oportunizadas as finalidades educativas transpostas pelos objetivos e pelo próprio nível de desenvolvimento dos destinatários.

Com isto, reafirmamos que o compromisso das instituições de Educação Infantil é o ensino dos conteúdos escolares, e o professor, como parte responsável, precisa organizar o ensino de maneira a atender a especificidade do destinatário, bem como planejar as formas mais adequadas para tal objetivo.

#### **4. A sistematização de ações de ensino para crianças de dois e três anos de idade à luz da Pedagogia Histórico-Crítica**

Ao optarmos pelo acolhimento da tríade conteúdo, forma e destinatário, precisamos considerar a grandeza de determinados aspectos para pensar e planejar a prática pedagógica, que, nessa acepção, precisa estar fundamentada nas concepções defendidas pela Pedagogia Histórica-Crítica, cujo objetivo é o bom ensino sistematizado e sequenciado dos conteúdos escolares. Na mesma medida, consideramos ser indispensável o reconhecimento e a incorporação dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, que subsidia a compreensão de como a criança aprende e como ocorre o processo de desenvolvimento, garantindo, assim, uma prática condizente com as especificidades da criança em cada período.

A forma como o professor organiza suas ações de ensino diz muito sobre a teoria que fundamenta a sua prática. E, com este estudo, o que se almeja é garantir o ensino sistematizado e sequenciado dos conteúdos escolares, a fim de superar a fragmentação e a descontinuidade do processo educativo.

A seguir, dentre as formas possíveis para o ensino de crianças de dois e três anos de idade, sistematizamos algumas ações no ensino dos conteúdos, valorizando não somente os componentes curriculares, mas,

principalmente, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança acerca das especificidades do ensino para o grupo em questão.

Conforme aponta Zanon (2022) o professor, como o adulto mais experiente, conhece os conteúdos – que foram estabelecidos por meio da riqueza material e simbólica produzida coletivamente –, bem como a natureza desses. O profissional precisa, portanto, delimitar o percurso lógico do ensino e, na sequência, estabelecer os recursos materiais, o tempo e o espaço apropriado no ambiente escolar para melhor organizar tais ações.

Nas proposições didáticas a seguir, o planejamento e a sistematização foram pensados e organizados a partir de uma história, pois, assim como afirma Silva (2020, p. 110), “A literatura infantil atua no processo de formação do pensamento, já que amplia e auxilia o psiquismo infantil no processo de significação.” Com efeito, a autora continua enfatizando o papel que “[...] a literatura infantil possui, no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil e na formação plena das capacidades humanas, porque oportuniza o acesso da criança à cultura historicamente produzida por meio da leitura literária.” (SILVA, 2020, p. 110).

A literatura infantil escolhida para esta situação foi a obra intitulada “O homem que amava as caixas”, de autoria de Stephen Michael King. Deste modo:

[...] existem obras articuladas aos processos de alienação e embrutecimento dos sentidos humanos, mas, considerando as necessidades práticas dos educadores, parece-nos central destacar obras que podem contribuir na produção de ações educativas que promovam a formação dos sentidos humanos. Existem livros portadores de conteúdos e resistem às circunstâncias que restringem o desenvolvimento da consciência. (ABRANTES; BARROS; ORPINELLI, 2020, p. 121).

Para tanto, afirmamos que encontramos na história “O homem que amava as caixas” um recurso riquíssimo para o planejamento de ações sequenciadas e sistematizadas, visando à aprendizagem de conteúdos escolares.

Em poucas palavras, podemos dizer que a obra conta a história da relação entre pai e filho. O pai, que amava muito o filho, encontrava dificuldades para expressar esse amor, foi quando descobriu nas caixas

uma forma de dizer o amor que sentia: construía diferentes brinquedos e objetos para demonstrar por meio deles seus sentimentos.

Lazaretti e Magalhães (2019) apontam o espaço como componente da organização do ensino na Educação Infantil, afirmando que ele pode contribuir para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança desde que seja pensado com intencionalidade. Para tanto, o professor precisa planejar o ambiente que melhor condiz com a atividade de ensino.

Para a contação de história, a seleção e a organização de um ambiente confortável, sem muitos estímulos visuais e sonoros contribuirão para que a atenção da criança se volte para a história. Sob essas circunstâncias, o suspense e a criatividade do professor irão contribuir para aguçar a curiosidade e a atenção dos pequenos para o momento. Antes mesmo de contar a história, o professor apresenta a capa do livro, identifica e contextualiza os principais elementos da história, como escritor, ilustrador, título, personagens, cenários e acontecimentos. Em seguida, mostra a capa da história novamente e pergunta às crianças: o que estão observando? Do que acham que a história irá falar? O que será que vai acontecer? O despertar da criança para os elementos contidos na história permite a aproximação e estimula a curiosidade diante daquilo que será contado. Para além da atenção voltada para as imagens, a importância das percepções iniciais que a criança terá do objeto, no caso a história, certamente irá enriquecer o seu vocabulário, ampliando suas percepções sobre o mundo apresentado e resultando na mobilização das funções psíquicas superiores.

Após aguçar o interesse e a curiosidade das crianças, o professor conta a história, enfatizando os acontecimentos e a sequência lógica dos fatos. Importante destacar que as crianças pequenas sentem a necessidade de que a história seja contada e recontada. Para tanto, o professor, além de resgatar a história, também pode convidar e incentivar a criança a recontá-la aos colegas, ação que permitirá que a criança reconte a história apresentando a sua compreensão de cada momento, favorecendo a organização lógica das ideias, o desenvolvimento da oralidade e o resgate dos principais fatos e acontecimentos. Podemos evidenciar que esta é uma oportunidade de muita exploração e participação da criança nas ações de aprendizagem.

Ainda em forma de conversação, o professor direciona para a interpretação dos principais fatos da história, com perguntas como: quais



eram os personagens da história? Qual a forma que o pai encontrou de dizer ao filho que o amava? Qual o objeto utilizado para expressar o que o pai sentia pelo filho? Quais eram as características das caixas da história? Que outros acontecimentos podem ser destacados da história?

E a partir de uma breve conversa, o professor convida a criança a conhecer diferentes embalagens, permitindo com que ela as manuseie, explore e conheça as características sobre cada uma. O professor, ao apresentar diferentes embalagens, demonstra a objetivação humana em cada uma delas, pois explora os principais atributos do material – como cor, tamanho e forma –, evidencia que cada embalagem é produzida por um ou mais recursos – como papel, tecido, plástico, metal ou outro –, diferencia uma embalagem de um rótulo, explicando que cada uma delas possui um rótulo que contém informações sobre o produto e que é por meio de tais informações podemos identificar qual o produto, para que serve, como utilizá-lo, entre outras.

Após exploradas algumas características das embalagens, o professor, em um segundo momento, permite que as crianças brinquem experienciando as possibilidades de empilhar, colocar uma embalagem dentro da outra e enfileirar. Após, solicita que cada criança escolha uma embalagem e realiza a contagem coletiva da quantidade do objeto. O profissional orienta para que cada um coloque sua embalagem enfileirada sobre uma linha traçada no chão, a fim de explorar seus tamanhos – qual é a maior e qual é a menor? –, e convida as crianças para organizarem a fileira de embalagens em ordem crescente (da menor para a maior) e, após, em ordem decrescente (da maior para a menor).

Outra opção é o professor pedir ajuda às crianças para separarem as embalagens, classificando-as como de produtos de higiene pessoal, que deverão ser colocadas dentro de um bambolê vermelho, de produtos de limpeza, a serem dispostas dentro de um bambolê amarelo, e de alimentação, colocadas dentro de um bambolê azul.

Importante lembrar que, para tais ações, a mediação do professor é fundamental, não para dizer se estão certas ou erradas, mas para questionar a criança, verificando os motivos que a levam a crer que aquela embalagem pertence àquele grupo. Essas atividades permitirão a exploração de diferentes conteúdos matemáticos – como contagem oral de objetos, quantidades, sequenciação, seriação, classificação e semelhanças e diferenças – e de Língua Portuguesa – como a oralidade e a ampliação de vocabulário.

Para um outro momento, o professor pode levar algumas caixas, de diferentes tamanhos, e, uma vez apresentadas às crianças, questionar qual delas é maior e qual é a menor; selecionar duas caixas, a menor e a maior, e explorar qual é a mais leve e qual é mais pesada, permitindo sempre às crianças experienciar; escolher a caixa maior e pedir que preencham com caixas menores, realizando a contagem oral de quantas couberam; selecionar uma caixa grande e outra pequena a fim de explorar objetos que possam ser colocados dentro de ambas (possibilidades). Na sequência, o professor seleciona pecinhas de encaixe e pede que encham as caixas com elas para depois explorar: em qual caixa tem mais e em qual tem menos? Foi possível encher a caixa grande de pecinhas? Por quê? Depois, solicita que esvaziem a caixa, sendo que cada criança deve retirar apenas duas pecinhas por vez, para, em seguida, pedir que coloquem todas as pecinhas amarelas na caixa grande e as azuis na caixa pequena. E, por fim, o professor pode, ainda, solicitar que cada criança construa um brinquedo e que, após, coloque as produções na caixa grande, para explorar: couberam todas as produções? Por que será? E se forem guardadas na caixa pequena, caberiam? Por quê? E agora, se quisermos guardar todas as pecinhas, o que precisamos fazer? Todas essas ações reforçam o trabalho com os conteúdos matemáticos, como noções de geometria, medidas de capacidade e resolução de problemas, e, em Arte, os conteúdos de linguagem plástica: cores e formas.

No ambiente externo à sala de aula, seja no refeitório ou no saguão, o professor pode dispor uma caixa no chão e explorar: o que está próximo da caixa? O que está distante/longe da caixa? O que está acima da caixa? O que está abaixo? O que está ao lado? A quantos passos a caixa está distante da mesa? Para tanto, solicita que uma criança faça o trajeto, medindo-o. E está distante a quantos pés? O professor pode ainda interagir de outra forma com as crianças: Maria, você está próxima ou distante da caixa? Você consegue pegá-la sem sair do lugar? O João deverá dar uma volta em torno da caixa. A Isadora deverá erguer a caixa e colocá-la sobre a mesa. A Ana deverá baixar a caixa até o chão. Pedro deverá empurrar a caixa. Raul deverá arrastar a caixa. Será que a caixa rola? Vamos verificar! Por que será que ela não rola? Nessas orientações, observamos a exploração de conteúdos de Ciências Sociais (Geografia), que abordam o estudo do espaço físico e objetos, posição dos objetos e orientação espacial.

Outra proposta é para que o professor monte um circuito motor com caixas de papelão para que sejam explorados conteúdos da Educação Física. Primeiro, organizam-se as caixas por ordem de tamanho, da maior para a menor, explorando suas dimensões: qual é a maior e qual é a menor? Qual tem a borda mais alta e qual tem a mais baixa? Na sequência, solicita que as crianças realizem o circuito, entrando e saindo das caixas, a fim de explorar: qual foi mais fácil de entrar? E de sair? Por que será? Por fim, organiza um circuito, abrindo duas laterais das caixas maiores para que a criança possa passar engatinhando por dentro e, nas demais caixas, caminhando em ziguezague pelas médias e saltando por cima das menores. Tal ação possibilita explorar as dificuldades e possibilidades de passar por dentro, passar por cima, andar em ziguezague e saltar por cima.

Nota-se na descrição das atividades a presença dos conteúdos de formação operacional e os conteúdos de formação teórica, bem como a exploração de componentes curriculares. Assim, evidenciamos que nas atividades de ensino e nas atividades de aprendizagem o conteúdo direcionará qual a melhor forma para sua compreensão, bem como a que destinatário corresponde.

Vale salientar a importância da mediação dos conhecimentos pelo professor, geralmente, essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Ao planejarmos as ações de modo intencional e articulado, permitimos às crianças a apropriação desses conteúdos, dispostos em diferentes disciplinas, não de forma isolada e fragmentada, mas de modo sequenciado e sistematizado.

## **5. Considerações Finais**

Propusemos, neste estudo, uma discussão teórica que contempla o trabalho pedagógico na Educação Infantil à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. Esperamos que, com todas as colocações elencadas neste texto, seja possível identificar a Educação Infantil como promotora do ensino sistematizado para além das esferas cotidianas, abordando a função precípua da instituição escolar, bem como os conhecimentos necessários para tal efetivação no âmbito institucional.

Observamos que o ensino precisa ser pensado e planejado com intencionalidade, independentemente de sua modalidade e etapa, e que é

por meio da superação das funções psíquicas elementares que se desenvolvem as funções psíquicas superiores, processo esse que não é natural ou biológico, mas mediado pelos signos.

O esforço aqui apresentado explicita que o ensino organizado para crianças pequenas, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, considera a tríade conteúdo, forma e destinatário, indicando que os conteúdos têm natureza específica e são nominados como conteúdos de formação operacional e formação teórica. A periodização do desenvolvimento infantil delimita a atividade guia como referência para o trabalho pedagógico, e, à vista disso, é importante lembrar que o que possibilita os saltos qualitativos são determinados pela situação social de desenvolvimento.

Portanto, firmamos a defesa pelo compromisso de promoção de um ensino desenvolvente desde a Educação Infantil, priorizando os fundamentos pedagógicos respaldados pela Pedagogia Histórico-Crítica, a qual tem como lócus privilegiado a transmissão e a assimilação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, amparados pela Psicologia Histórico-Cultural, que reconhece os princípios do desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades.

Ultrapassa os limites deste estudo evidenciar todos os conteúdos que podem ser contemplados no ensino de crianças de dois e três anos, mas buscamos desvelar e superar o discurso educacional “na teoria, a prática é outra” e, assim, comprovamos, por meio de proposições didáticas, que é a teoria que fundamenta as ações de ensino – a prática.

Sem embargo, reiteramos a importância da organização do ensino que vise à promoção humana das crianças, desde o ensino na Educação Infantil, superando uma visão naturalizante e hegemônica de ser humano.

## Referências

ABRANTES, A. A.; BARROS, C. F.; ORPINELLI, C. Pensando ponto por ponto: literatura infantil e os conteúdos humanos. *In*: MAGALHÃES, C.; CARBONIERI, J. (orgs.). **A teoria como condição da liberdade docente na educação infantil**. Curitiba: CRV, 2020. p. 117-131

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

DUARTE, N. Vamos brincar de Alienação? A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada. *In*: ARCE, A.; DUARTE, N. (orgs). **A brincadeira de papéis sociais na educação infantil**. São Paulo: Editora Xamã, 2006. p. 89-97.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

ELKONIN, D. B. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. *In*: SMIRNOV, A.A. *et al.* **Psicología**. México: Grijalbo, 1969. p. 493-503.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagogía en la URSS**. Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

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

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

LAZARETTI, L. M. **O que ensinar na educação infantil?** Interações entre planejamento e prática pedagógica. Youtube, 30 mar. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mZMDI2Kdo0k>. Acesso em: 25 out. 2021.

LAZARETTI, L. M.; MAGALHÃES, G. M. A primeira infância vai à escola: em defesa do ensino desenvolvente para todas as crianças. **Obut-**

chénie: **R. de Didat. e Psic. Pedag**, Uberlândia, v. 3, n. 3, p. 1-21, set./dez. 2019.

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

LAZARETTI, L. M.; SACCOMANI, M. C. da S. Dos balbucios às palavras: o ensino da oralidade na Educação Infantil à luz da perspectiva histórico-cultural. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 30, n. 01, p. 173-197, jan/abr, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13131>. Acesso em: 13 set. 2021.

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

LURIA, A. R. Vigotski. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2017. p. 21-37.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. *In*: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2012. p. 93-121.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar da criança de 0 a 6 anos: desenvolvimento e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2006.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SILVA, G. F. da. “Que história é essa?” A literatura infantil como instrumento de inserção da criança na cultura escrita. *In*: MAGALHÃES, C.; CARBONIERI, J. (orgs.). **A teoria como condição da liberdade docente na educação infantil**. Curitiba: CRV, 2020. p. 105-116.

UMBELINO, J. D. **A atividade pedagógica promotora do desenvolvimento humano**: contribuições da educação em Cuba. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madri: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madri: Visor, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo II. Madri: Visor, 2001.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2017. p. 103-117.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos da história do comportamento**: Símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ZANON, R. F. **A organização do trabalho pedagógico para crianças de dois e três anos de idade à luz da Pedagogia Histórico-Crítica**. 2022. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-

Graduação. Área de concentração: Ciências, Tecnologia, Linguagens e Cultura. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Foz do Iguaçu, Paraná, 2022.