

# 7.

## Concepções, diretrizes e práticas para o ensino na Educação Infantil\*

*Susyane Kathlyn Thum de Souza<sup>1</sup>*

### **Apresentação**

Pensar a Educação Infantil, no contexto da Pedagogia Histórico-Crítica, demanda uma preocupação recorrente com a totalidade. É preciso situar essa etapa da Educação Básica num contexto amplo, relacionado às políticas públicas de atenção à criança e à precarização da carreira docente. Por isso, vamos nos focar em um ponto específico, o da práxis pedagógica na Educação Infantil, com atenção especial para diretrizes e práticas que possam auxiliar professores que atuam com crianças pequenas, todavia, não se pode perder de vista o contexto geral que influencia essas relações.

Temos como princípio de que a educação deve voltar-se à formação humana em seu sentido integral e coletivo, tendo como objetivo a transformação social e a emancipação. Nesse sentido, não corroboramos com visões que apregoam um trabalho pedagógico voltado ao aprender a aprender ou à prática pela prática. O desenvolvimento infantil e suas contribuições ao planejamento do ensino na Educação Infantil orientam nossa escrita, mas não naturalizamos esse desenvolvimento nem buscamos receituários metodológicos prescritivos, empregados de forma superficial, pois é necessário ter-se uma visão crítica e dialógica do cotidiano escolar, das políticas educacionais e da formação profissional.

Entendemos que o ensino deve ser o eixo norteador do trabalho pedagógico na Educação Infantil. No âmbito das pesquisas educacionais, essa etapa tem passado por importantes transformações, especialmente

---

\*DOI – 10.29388/978-65-81417-72-7-0-f.177-196

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco. Especialista em Pedagogia Hospitalar pela PUC-PR e em Psicopedagogia pela UDC. Mestra em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, com pesquisa sobre o Ensino na Educação Infantil. Atualmente é membro da equipe de coordenação do Ensino Fundamental/Alfabetização da Secretaria Municipal da Educação de Foz do Iguaçu-PR e Psicopedagoga.

no que diz respeito ao avanço nos estudos que apontam para a importância de estimular o desenvolvimento infantil desde a mais tenra infância, e no entendimento de que o ensino não pode ser considerado como estimulação precoce ou uma interferência indesejada no desenvolvimento.

Os estudos sobre desenvolvimento infantil da Teoria Histórico-Cultural contribuem com essa abordagem e guiam as discussões sobre a Educação Infantil vinculadas à Pedagogia Histórico-Crítica. Neste texto, apresentamos esse entendimento sobre a importância do ensino para crianças pequenas, contribuindo com algumas diretrizes e sugestões práticas para efetivação de uma educação de qualidade desde a mais tenra infância.

## **Ensinar na Educação Infantil**

Alguns aspectos se destacam no processo histórico de constituição da preocupação com a infância no século XIX. Um deles foi a consolidação da família nuclear como célula social básica, na qual os valores religiosos e morais eram difundidos e preservados, com destaque para o papel da mulher como guardiã e protetora desses valores. Essa separação, entre o espaço público e o doméstico, conferiu à mulher uma série de papéis sociais alienantes e opressores que destacam sua “natural” vocação à educação dos filhos, como atividade prática, afetiva e guiada pela intuição (ARCE, 2002).

Contudo, esse modelo ideal sempre se aplicou apenas àquelas famílias cujas condições materiais possibilitavam à mulher permanecer em casa cuidando dos afazeres e dos filhos. Enquanto a necessidade do trabalho feminino entre as classes populares levou ao surgimento de uma atenção específica às crianças provenientes dessa camada social, como atividade assistencialista, seguindo ainda os mesmos padrões que prescreviam a moralidade cristã como princípio da formação humana e a vocação feminina como base para o atendimento educacional da criança pequena.

Segundo Arce (2002), o desenvolvimento da individualidade, por meio da atividade e dos jogos educativos, constituiu-se como base da pedagogia que se voltou para as crianças pequenas à época, levando à negação da transmissão de conhecimentos como parte desse processo educativo, pois o cerne da questão era a formação da personalidade e da

sociabilidade. Esses aspectos se complementam com a concepção de que a Educação Infantil é território do trabalho feminino, ligado à afetividade e ao pragmatismo nos cuidados cotidianos e nas práticas pedagógicas intuitivas.

Segundo Pasqualini (2006), trata-se de uma história de subalternidade da Educação Infantil. Isso porque o fenômeno de massificação da educação escolar, ao longo do século XX, se expandiu como mecanismo de disciplinamento social e formação de um mercado de trabalho adaptado às necessidades do sistema produtivo, sendo a educação de crianças pequenas negligenciada pelo poder público, vista apenas como um serviço para os mais pobres, impossibilitados de manter seus filhos pequenos em casa.

Essa realidade histórica ainda hoje reverbera na baixa qualidade do atendimento educacional. Isso porque, muitas vezes, entende-se que os profissionais das instituições de Educação Infantil devem dar apenas cuidados básicos e atenção às crianças, não se exigindo grande complexidade no planejamento do trabalho pedagógico.

A ideia emblemática vigente, implícita ou explicitamente, não deixava de ser a seguinte: o ambiente mais adequado para o desenvolvimento das crianças pequenas é o ambiente doméstico, mas, diante das impossibilidades ou dificuldades para o exercício dessa função tornam-se necessários espaços substitutivos. Na falta da mãe... a tia! Às crianças, subtraídas tão precocemente do convívio familiar, seriam dispensados os cuidados básicos com segurança, alimentação e higiene, e uma acolhida afetiva, convertidos em palavras de ordem nesses contextos, cujas demandas requeriam pouquíssimas ou nenhuma profissionalização. (ARCE; MARTINS, 2009, p. 5).

Mesmo com os avanços no âmbito das concepções de infância e desenvolvimento infantil ao longo das décadas, essa finalidade inicial das creches ainda influencia a condução das políticas públicas, e se reflete principalmente no baixo investimento em infraestrutura e capacitação profissional para atuação nesta etapa educacional.

O que se apresenta atualmente nas instituições de Educação Infantil está distante do que se almeja como um processo de democratização e universalização do acesso e permanência nesta etapa educacional. Mesmo depois de vinte e cinco anos da promulgação da LDB, a grande maioria dos municípios brasileiros têm dificuldade em ofertar vagas em

número suficiente, especialmente na faixa etária de 0 a 3 anos. Além disso, é muito comum que os funcionários contratados para atuar nesses estabelecimentos não possuam formação específica. Segundo Arce e Martins (2009, p. 06):

Avançamos o século XX, iniciamos o século XXI e até o presente a educação infantil em nosso país não se destituiu dessas marcas, bem como não se firmou, 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 são representativos daquilo que deveria ser o trabalho educativo com essa faixa etária, legado histórico que se expressa nas frágeis expectativas educacionais que tem a seu respeito.

A indefinição quanto aos objetivos e finalidades pedagógicas na Educação Infantil é uma outra marca histórica importante. A princípio, temos a separação tradicional entre creches e jardins-de-infância, sendo as creches entendidas como espaços destinados aos cuidados básicos com as crianças em substituição à família, e os jardins como espaços privilegiados de atuação pedagógica, embora não necessariamente vinculados à educação escolar.

Já uma outra divisão se trata daquela entre creches e pré-escolas, que tem a ver com o processo de massificação da Educação Infantil nos anos 1960-1980. Nesse caso, mantém-se o entendimento de que as creches são espaços destinados a substituir as famílias carentes nos cuidados básicos às crianças, enquanto as pré-escolas são entendidas como espaços de treinamento e preparação para a escolarização, visando compensar as carências das crianças provenientes de setores sociais vulneráveis. Nesse caso, há um vínculo direto com a educação escolar, no sentido preparatório, mas negligencia-se sua especificidade pedagógica.

Corroborando com a definição de Pasqualini (2006), o que temos então é, claramente, uma ausência de identidade da Educação Infantil, e uma relação indefinida com a concepção de educação escolar. A recorrente separação etária em dois ciclos parte do senso comum de que o trabalho educacional com a criança de 0 a 3 anos exige prioritariamente os cuidados básicos com higiene, alimentação e estímulos elementares, enquanto para as crianças maiores é possível atuar de forma mais sistemática.

Essa indefinição quanto aos vínculos entre Educação Infantil e Ensino Fundamental leva também a uma oscilação constante, ora predo-

minando a negação desse vínculo e priorizando-se a Educação Infantil como espaço voltado ao desenvolvimento espontâneo baseado na ludicidade. Ora se efetivando a negação de sua especificidade, levando à adoção de rotinas pedagógicas preparatórias, que terminam por antecipar as práticas e exigências do Ensino Fundamental (PASQUALINI, 2006).

As ideias pedagógicas sobre a criança pequena no Brasil, desde meados do século XX, caracterizam-se por uma mescla de influências teóricas, destacando-se as contribuições de Dewey e Froebel, especialmente: “No que se refere ao centramento na criança e a necessidade de atividades que estimulem seu desenvolvimento e crescimento a partir de experiências concretas, conduzidas de maneira ‘viva e pessoal’ pelo professor, o qual busca satisfazer as necessidades infantis.” (MACHADO, 2015, p. 259).

Nesse sentido, a Educação Infantil tem sido pensada com foco central na individualidade, pensamento que caminha na mesma direção de concepções de desenvolvimento segundo as quais o indivíduo vive processos biológicos de maturação, e que tais instituições servem para proteger a criança e garantir esse desenvolvimento natural e individualizado. Esse tipo de entendimento que defende o protagonismo infantil no cotidiano educacional é atual e predominante nos debates pedagógicos.

Nossa defesa é do ensino como eixo norteador da Educação Infantil como forma de valorizar o trabalho docente e favorecer o desenvolvimento integral da criança, mas isso não significa defender escolarização precoce nem negligenciar o fato de que os cuidados básicos são parte da rotina nessa etapa educacional, consistindo também numa forma de ensino. Trata-se de buscar uma identidade propriamente escolar para essa etapa educacional, concebendo os profissionais como professores, que têm a responsabilidade de conduzir um processo de planejamento e ensino fundamentado em conceitos teóricos consistentes e em práticas dirigidas para um fim específico, sem necessariamente deixar de contemplar as especificidades e atender às necessidades da criança pequena.

O que buscamos é uma educação infantil que consiga fazer uma verdadeira integração do cuidado com o ensino para o desenvolvimento integral das crianças. Defendemos o trabalho educativo na educação infantil tendo como eixo o ensino, o que não deixará de lado a peculiaridade da criança menor de 6 anos, contudo, esta se alterará completamente, uma vez que apresentará o conhecimento como o

principal direito da criança a ser respeitado na instituição. (SILVA, 2012, p. 104).

O entendimento é que o desenvolvimento infantil e a humanização são construídos nos sujeitos a partir de processos de ensino e aprendizagem das relações sociais e dos conhecimentos construídos. Segundo Arce (2006, p. 107):

A criança não se desenvolve espontaneamente: sua inserção como membro do gênero humano, ou seja, seu processo de humanização ocorre a partir da interferência intencional dos adultos, e só ocorre mediado por eles. Apenas o adulto é capaz de viver com plenitude a vida cotidiana; a criança encontra-se no processo de apropriação dessa vida. Assim como ela poderia ressignificar a vida humana se ainda não a domina, está engatinhando no mundo tal como o encontra?

A interação é entendida como determinante no desenvolvimento infantil, por isso o ensino pressupõe intencionalidade do ato pedagógico.

E esta intencionalidade tão necessária e cara do desenvolvimento infantil só é compreendida se nos desfizermos destes mitos, mas principalmente se nos desfizermos da ideia de que haveria um desenvolvimento natural da criança, bastando, conseqüentemente, darmos a ela o alimento para seu corpo biológico e, colocá-la em contato com objetos e, as outras crianças deixando-a livre para que ela cresça sendo feliz. Esta ideia romântica de infância tem negado a milhares de crianças em nosso país o direito ao conhecimento e o desenvolvimento integral. Gerando descompassos no processo de escolarização e, ao mesmo tempo, frustrações, visões pejorativas do trabalho escolar, desvalorizando o papel do professor, da professora de Educação Infantil. (HAI, 2016, p. 11).

Em síntese, é preciso buscar um ensino que tome por foco o trabalho com conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, porém adequado à faixa etária das crianças, sem deixar de entender que o cuidado é também importante e ocupará boa parte das atenções. Trata-se da defesa do ensino de conhecimentos sistematizados como garantia dos direitos educacionais da criança pequena.

## O Desenvolvimento Infantil

A Teoria Histórico-Cultural tem origem em estudos psicológicos preocupados com o desenvolvimento humano. Contudo, não se trata somente de estudos psicológicos, pois suas proposições e concepções abrem espaço a uma discussão que engloba diversos fenômenos referentes ao processo educacional como um todo, assim como possibilita a articulação entre teoria e prática de uma forma mais abrangente.

Vigotski, principal referência dessa corrente, possuía uma formação humanística e ocupava-se da análise dos problemas de aplicação prática da psicologia, no intuito de constituição de um novo homem. Sua teoria toma por base a concepção de que os processos psicológicos possuem uma gênese e uma natureza social e, por isso, ele se contrapunha à psicologia clássica que “[...] segundo sua visão, não respondia adequadamente sobre os processos de individuação e os mecanismos psicológicos dos indivíduos.” (LUCCHI, 2006, p. 04).

Seus conceitos envolvem, então, uma visão pedagógica que leva em consideração o papel ativo do professor na mediação dos processos de desenvolvimento, favorecendo o estabelecimento de relações pessoais, sociais, culturais e educacionais que tomam por referência o ser humano em sua integralidade, e visa o desenvolvimento infantil em suas várias dimensões.

Leontiev (1978) define o conceito de atividade principal como determinante para a mudança nos estágios de desenvolvimento infantil, concepção também adotada por Elkonin (1998). Essas atividades desempenham uma função central no relacionamento da criança com o mundo externo e em cada período formam-se nela necessidades específicas em termos psíquicos. Pasqualini (2006), com base em Leontiev, apresenta as três características na conceituação da atividade principal que contribuem para direcionar o ensino:

- a) É no interior da atividade principal que surgem e se diferenciam outros tipos de atividade;
- b) Na atividade principal os processos particulares tomam forma ou são reorganizados;
- c) As principais mudanças psicológicas na personalidade infantil dependem, de forma mais íntima, da atividade principal.

No primeiro ano de vida, a necessidade de comunicação para receber cuidados é a base do desenvolvimento infantil, é nesse contexto que a comunicação emocional é definida como a principal atividade dos bebês de até um ano. Já num segundo período, a comunicação estabelecida com os adultos também se dá pela necessidade de aprender a manipular objetos e desenvolver atividades práticas, a chamada *atividade objetual manipulatória*, que se torna atividade principal entre 1 e 3 anos de idade. O desenvolvimento acentuado da linguagem é uma característica comum a partir dos 2 anos de idade, que está ligado à necessidade de nominar os objetos e atividades realizadas, também estimulada pela comunicação com os adultos.

Diante da necessidade de comunicação, a aquisição da linguagem oportuniza: 1. Lidar com objetos não presentes; 2. Abstrair, analisar e generalizar; 3. Avanço do processo de comunicação (FACCI, 2006). Por isso, os dois saltos mais importantes no desenvolvimento são: 1. a aquisição da linguagem oral, que ocorre por volta justamente na transição da primeira para a segunda infância, dos 2 aos 3 anos de idade; 2. O domínio da linguagem escrita introduz elementos novos no desenvolvimento infantil e está diretamente relacionada aos avanços da segunda etapa da segunda infância, que consiste na idade escolar.

Ressaltamos que a transição entre as fases representa mudanças internas importantes no comportamento e na personalidade dos sujeitos, mas depende das atividades desenvolvidas na relação com o mundo externo. A passagem de uma etapa a outra ocorre quando “[...] a criança começa a se dar conta de que o lugar que ocupava no mundo das relações humanas que a circundava não corresponde às suas potencialidades e se esforça para modificá-lo, surgindo uma contradição explícita entre esses dois fatores.” (FACCI, 2006, p. 18).

As mudanças no desenvolvimento ocorrem pela acumulação de transformações microscópicas que, em quantidade, possibilitam um salto qualitativo quando atingem um determinado estágio. Trata-se então de uma perspectiva revolucionária, não evolutiva, do desenvolvimento. Por fim, o desenvolvimento da criança não é determinado exclusivamente pela idade, mas “[...] os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais.” (FACCI, 2006, p. 22, grifo do autor).



Nesse sentido, o ensino não pode ser distanciado de uma compreensão global do desenvolvimento (ARCE; MARTINS, 2009). Na perspectiva histórico-cultural, por mais que se reconheça que com o avanço da idade a criança vai se tornando mais apta a realizar determinadas atividades mais complexas, o estímulo à realização das tarefas é condição necessária ao próprio desenvolvimento infantil.

O trabalho educativo consiste em “[...] *operar precisamente* na atividade da criança e em sua atitude perante o mundo e, com isso, determinar seu psiquismo e sua consciência.” (PASQUALINI, 2006, p. 119, grifo do autor). Assim, o professor desenvolve um trabalho diretivo que tem por função promover o desenvolvimento da criança e, para que isso se efetive, é preciso entender a atividade principal da criança em cada idade, de forma a obter subsídios para a eficácia e precisão do processo de intervenção no desenvolvimento. Também é importante saber articular esse estímulo ao desenvolvimento a partir da atividade principal com o planejamento sistemático do ensino, focado na apreensão dos conceitos científicos e de fenômenos complexos, para além do senso comum e dos conhecimentos cotidianos.

## **Ensinar crianças pequenas: princípios, diretrizes e práticas**

Para organizar o planejamento do ensino na Educação Infantil, é preciso ter em conta alguns princípios. Primeiramente, as atividades da criança devem ser organizadas num processo intencional de intervenção educacional, não bastando apenas disponibilizar os objetos e oferecer estímulos diversos. As aptidões e funções psicológicas não se desenvolvem espontaneamente, mas necessitam de aprendizagens culturais que permitam exercitá-las e fixá-las, como, por exemplo, técnicas culturais de memorização e meios auxiliares externos para desenvolver a atenção voluntária.

A aprendizagem é entendida como acumulação de experiências internas, estimulada pelo ensino de novas operações culturais. Ao aprender tais operações, a criança não tem condições de dominá-las completamente, em sua forma mais avançada, de imediato, por isso o ensino deve anteceder o desenvolvimento para promovê-lo (PASQUALINI, 2006).

Segundo Vigotski (2001, p. 324), “[...] no momento da assimilação de alguma operação aritmética, de algum conceito científico, o desenvolvimento dessa operação e desse conceito não termina, mas apenas começa.”, ou seja, a aprendizagem não coincide com o desenvolvimento, pois há uma lógica própria no desenvolvimento que não corresponde direta e imediatamente ao processo de ensino.

A imitação é também um aspecto fundamental do ensino, pois não deve ser entendida como atividade mecânica de transferência da conduta de um ser para o outro, mas se relaciona a uma determinada compreensão do significado da ação do outro. Ou seja, remete-se ao processo de transição da aprendizagem intersíquica para a intrapsíquica<sup>2</sup>. A imitação só é possível se acompanhada do entendimento, por isso, a criança só imita aquilo que se encontra na zona de suas próprias propriedades intelectuais (VIGOTSKI, 2001). Em síntese, é importante que o planejamento e a organização do ensino favoreçam o desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, o desenvolvimento da criança e sua humanização ocorre pela via da concepção de um sujeito concreto, o que diverge da abordagem hegemônica na psicologia, que toma por referência a diferenciação e se concentra na construção da individualidade, não levando em consideração a formação da mente humana em sua relação com processos sociais e culturais.

A Pedagogia Histórico-Crítica questiona as tendências hegemônicas na educação e as formas através das quais elas produzem a alienação social, incluindo o trabalho educativo com as crianças pequenas. Arce e Martins (2009, p. 9) argumentam que “[...] crianças pequeninas devem ter seus horizontes ampliados pelo professor, significando não somente horizontes intelectuais, mas também os emocionais e corporais.”

O planejamento do ensino, para garantir uma educação de qualidade, deve ter como finalidade a formação de conceitos científicos. Isso não significa a estimulação precoce da criança a conceitos teóricos abstratos, mas sim que o professor deve ter como norte o trabalho com

---

<sup>2</sup> Segundo Vigotski (2001), o desenvolvimento está alicerçado sobre o plano das interações. Há uma inter-relação entre o contexto cultural, o homem e o desenvolvimento, pois esse se dá do intersíquico para o intrapsíquico, ou seja, primeiro se dá o desenvolvimento cognitivo, no relacionamento com o outro, para depois ser internalizado individualmente. Esse processo significa que o desenvolvimento ocorre exteriormente para depois ocorrer efetivamente no interior do indivíduo. Sendo assim, sem influência mútua não há desenvolvimento.

o conhecimento sistematizado, e não apenas o reforço de saberes pragmáticos do senso comum.

É importante que o professor fomente o pensar, de forma coletiva, e desafie intelectualmente as crianças, conhecendo-as tanto em seu desenvolvimento quanto em sua realidade sociocultural, com um planejamento constante e avaliações. Nesse processo, "[...] o professor trabalha com dois movimentos ao mesmo tempo procurando relacionar os conceitos que a criança possui do cotidiano com os conceitos presentes nos conteúdos a serem trabalhados, portanto, os conceitos científicos." (ARCE, 2013, p. 16).

Além disso, respeitando a autonomia e as possibilidades da criança pequena, é importante mesclar atividades dirigidas com atividades de livre escolha, isso porque um ambiente educacional de excelência, com vistas a estimular o desenvolvimento infantil, "[...] é aquele que equilibra atividades propostas e estruturadas pela professora com oportunidade de realização de atividades abertas, aonde a criança pode escolher livremente o que fazer." (ARCE, 2013, p. 07).

Martins (2010), ao investigar o trabalho e os usos da linguagem, constata que é recorrente uma interlocução precária entre professores e crianças, restringindo-se essa comunicação a uma utilização limitada de suas possibilidades. O domínio da linguagem oral é base para o desenvolvimento da escrita, por isso é importante estimular as crianças a desenvolverem todas as possibilidades comunicacionais da linguagem.

Os jogos de faz-de-conta são momentos importantes do trabalho pedagógico com a criança pequena, por isso é importante explorar todas as suas possibilidades para o processo comunicacional, estimulando a fala e a escuta, bem como o emprego adequado dos recursos da linguagem, como a pronúncia correta das palavras, a utilização de interjeições, a construção das frases, entre outros, ao mesmo tempo em que se vincula a brincadeira ao mundo adulto, possibilitando a aprendizagem dos signos que ordenam a vivência em sociedade.

Uma diretriz importante para explorar a linguagem no ensino é propor atividades que estimulem a comunicação, o domínio das palavras e a construção das frases. Esse processo pode ser desenvolvido especialmente por meio de jogos de desafio e descoberta, que estimulem a curiosidade investigativa nas crianças. Outra forma de favorecer esse processo é explicitada por Valdez e Costa (2010), que definem a atividade de ouvir e contar histórias como fundamental para o

desenvolvimento infantil. Segundo as autoras, é um direito da criança ter acesso às histórias e o contato com os livros, e o professor deve ser um leitor crítico, para poder selecionar e analisar os livros para as crianças.

Além de desenvolver a linguagem, o estímulo à imaginação através da leitura pode potencializar o raciocínio, favorecer a organização das ideias da criança e ampliar sua experimentação do mundo, isso porque:

Na vida cotidiana se chama imaginação ou fantasia tudo o que não é real, o que não concorda com a realidade, desta forma, não pode ter significado prático sério. No entanto, a imaginação como fundamento de toda a atividade criadora se manifesta em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, tudo que nos rodeia e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferente do mundo da natureza, é produto da imaginação. E a criação humana baseia-se nesta imaginação. (VIGOTSKI, 1999, p.7, *apud* VALDEZ; COSTA, 2010, p. 172-173).

A matemática é também uma área importante a ser trabalhada com crianças pequenas. Não se trata de inserir precocemente conceitos abstratos e de difícil assimilação, mas estimular a apreensão desses conceitos por meio de atividades que favoreçam sua compreensão. Giardinetto e Mariani (2010, p. 186) propõem o uso de jogos para desenvolver o aprendizado matemático, pois entendem que a criança “[...] colocada diante de situações lúdicas, apreende a estrutura lógica da realidade por meio da brincadeira e, deste modo, apreende também a estrutura matemática que nela se faz presente.”.

Desenvolver situações-problema, apreender conceitos de operações matemáticas, elaborar estimativas e realizar cálculos mentais, são atividades que podem ser exploradas no trabalho com crianças pequenas, por meio dos jogos. Essa possibilidade pode ser efetivada através de:

[...] brinquedos de desmontar, túnel para atravessar, cavalo de pau, carrinhos ou outros brinquedos de puxar e empurrar se constituem em recursos básicos que poderão contribuir para o desenvolvimento das noções matemáticas como: empurrar carrinhos para **frente**, para **trás**, passar por **baixo** de uma ‘ponte’, por **cima**, **alinhar** todos ao **lado** de uma caixa, **dentro**, **fora**, etc. Também já é possível propor o desenvolvimento de várias brincadeiras que tenham que: correr, preparar, agachar, levantar, e principalmente, sugerir a exploração da contagem numérica. (GIARDINETTO; MARIANI, 2010, p. 195, grifo nosso).

Não apenas o jogo, mas todas as atividades que envolvem operações lógicas como numeração, estabelecimentos de ordem e sequências, medidas, entre outras, são possibilidades de desenvolvimento do raciocínio matemático num nível elementar. Os exemplos da Matemática e da linguagem podem servir de base para a organização do ensino voltado a outras áreas.

Nas áreas da História, Geografia e Sociologia, diversos conceitos podem ser inseridos, como família, espaço, cidade, natureza, passado, futuro, ontem, hoje. Ou no âmbito da Biologia, conceitos como vida, ecossistema, ciclos, cadeias, corpos, organismos, entre outros. O importante é não esperar que a criança apreenda um conceito em toda sua complexidade, mas sim tomar os conceitos como base para a organização do ensino. Ou seja, o planejamento do ensino para crianças pequenas deve tomar como ponto de partida conceitos científicos, que serão assimilados pelas crianças ao longo dos processos de ensino.

A título de exemplo, podemos pensar em atividades como o cultivo de uma pequena horta, em Ciências, ou uma conversa com os avós, no caso de História. No primeiro exemplo, diversos conceitos relacionados ao ciclo natural da vida podem ser trabalhados no âmbito da percepção da realidade ambiental, enquanto no segundo, esse mesmo ciclo da vida pode ser trabalhado explorando aspectos culturais e sociais que se inserem nesse processo.

Não se espera que uma criança pequena entenda toda complexidade do processo de cultivo de uma horta ou das relações de tempo implicadas num relato de experiência de seus avós. Contudo, a percepção elementar de conceitos como vida, geração, desenvolvimento biológico, envelhecimento, memória, entre outros, pode contribuir grandemente para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Após esses exemplos e inserções mais gerais, elaboramos uma lista de diretrizes e estratégias para o ensino no trabalho pedagógico com crianças pequenas, com o objetivo de sistematizar as propostas e facilitar a apreensão do leitor:

### **Diretrizes:**

- Planejar de forma cuidadosa e detalhada, equilibrando conjuntos estruturados e atividades que estimulam a livre iniciativa das

crianças, pensando com elas, sustentando e compartilhando ideias, conceitos;

- Fomentar o pensar juntos e desafiar intelectualmente as crianças, estimulando a criança a expressar-se, a tomar a iniciativa;
- Mesclar atividades dirigidas com atividades de livre escolha, criando novos motivos, novos interesses para esta criança, levando-a a exercitar o pensamento;
- Conhecer os alunos tanto em sua aprendizagem e desenvolvimento quanto em sua realidade sociocultural, com planejamento constante e avaliações do desenvolvimento das crianças;
- Ter clareza sobre os conceitos e funções psicológicas que se pretende desenvolver em cada atividade, estabelecendo objetivos e parâmetros avaliativos.

### **Estratégias<sup>3</sup>:**

- Motivar a turma por meio de tarefas investigativas que propiciem a comunicação e a cooperação;
- Formular etapas para o processo de ensino que reflitam mudanças qualitativas no processo de aprendizagem;
- Usar estratégias de pesquisa durante o ensino, definindo problemas, objetivos e metodologias de investigação a serem desenvolvidas com as crianças;
- Relacionar os conceitos que a criança possui do cotidiano com os conceitos científicos presentes no conteúdo a ser trabalhado;
- Estabelecer relações de colaboração e interação com familiares e pessoas do convívio das crianças, criando atividades que propiciem essa cooperação;

Tais diretrizes e estratégias apresentadas têm o intuito de fundamentar e subsidiar o planejamento e a prática do ensino para

---

<sup>3</sup> É importante destacar que as estratégias propostas não são prescrições metodológicas rígidas, tratam-se apenas de proposições que buscam converter alguns dos princípios teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica em práticas viáveis para a Educação Infantil. Destaque-se que o foco dessas correntes não está nas metodologias de ensino, mas nas concepções de Homem, de Educação e de Sociedade que as fundamentam, portanto a qualificação intelectual e a autonomia docente no desenvolvimento do trabalho educacional com as crianças pequenas são mais importantes do que seguir receitas metodológicas prontas.

crianças pequenas. O aspecto básico dessa proposição é o entendimento de que o trabalho educativo deve ser intencional e direcionado, conduzido com responsabilidade e interesse pelo desenvolvimento efetivo das crianças, valorizando os conhecimentos historicamente e cientificamente construídos.

## **Considerações**

A ausência do ensino como prioridade da Educação Infantil, com a persistência de uma visão assistencialista sobre o atendimento à criança pequena e concepções pedagógicas intuitivas, centradas na prática e nos conhecimentos cotidianos, se reflete nos baixos investimentos públicos para essa etapa educacional, assim como na hegemonia das visões espontaneístas, centradas no protagonismo infantil e na ludicidade, nas quais o trabalho do professor é inferiorizado e este sofre com falta de formação específica, infraestrutura e valorização profissional.

Contrapondo-nos a tais considerações, elencamos a Teoria Histórico-Cultural como aporte teórico que permite entender a aprendizagem e o desenvolvimento humano de forma integral, relacionando a formação do indivíduo às suas vivências sociais e à totalidade da sua existência. A partir dessa articulação, os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica consistem em defender um trabalho pedagógico focado na totalidade da vida humana, promovendo o ensino como forma de colaborar para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil e, ao mesmo tempo, contribuir para superar as desigualdades sociais, fazendo contraponto às tendências educacionais que servem à reprodução social e à formação de indivíduos distanciados da criticidade necessária ao enfrentamento das injustiças e distorções da sociedade em que vivemos.

Nesse sentido, abordamos a Educação Infantil como educação escolar, voltada ao desenvolvimento infantil, ao cuidar e educar integrados, objetivando o ensino como eixo norteador, não como preparatório, mas com identidade própria e metodologias que se adequam à periodização do desenvolvimento psíquico da criança sem limitá-la.

A efetivação dessas propostas visa superar certas dificuldades, dentre as quais destacamos a necessidade de promover e compartilhar

práticas exitosas a partir dos princípios, diretrizes e estratégias elencadas. Superar a noção muito comum de que o trabalho educativo com crianças pequenas deve priorizar apenas atividades voltadas ao manuseio de objetos, assim como trocas e interações, sob a forma de rodas de conversa sem grandes direcionamentos sistemáticos das suas condições e finalidades.

É preciso, ainda, compreender a importância de viabilizar o trabalho com conceitos científicos como prioridade do ensino, indo além da socialização e do aprendizado dos conceitos cotidianos. Para isso, o estímulo à curiosidade e à exploração sistemática dos conhecimentos trabalhados, sob uma lógica investigativa, trata-se de uma prioridade, que requer, por parte dos profissionais da educação, certa compreensão sobre metodologias de pesquisa, assim como sobre as formas como esses conhecimentos são produzidos.

Por fim, a melhoria da infraestrutura e do funcionamento das instituições, assim como a interação efetiva com as famílias no processo pedagógico, também são necessidades para a implementação efetiva de práticas pedagógicas nas quais o ensino seja o eixo norteador do trabalho com crianças pequenas.

Esperamos que, com este texto, tenhamos inspirado a atuação profissional no sentido de aprofundar as reflexões sobre a importância do ensino como base para a formação integral das crianças pequenas. E, também, contribuído para qualificar a formação de professores e para a implantação de iniciativas nesse sentido, sendo esta uma lacuna muito importante a ser preenchida na atualidade.

## Referências

ARCE, A. **A Pedagogia na “Era das Revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.

ARCE, A. A brincadeira de papéis sociais como produtora de alienação no Referencial Curricular nacional para a Educação Infantil. *In*: ARCE, A.; DUARTE, N. (org.) **Brincadeira de Papéis Sociais na Educação Infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. Campinas: Xamã, 2006. p. 99-116.



ARCE, A. É possível falar em Pedagogia Histórico-Crítica para pensar-mos a Educação Infantil? **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, dez. 2013. p. 5-12.

ARCE, A.; MARTINS; L. M. (orgs). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Editora Alínea, 2009. p. 93-121.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FACCI, M. G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. *In*: ARCE, A.; DUARTE, N. (Orgs). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vygotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 11-25.

GIARDINETTO, J. R. B.; MARIANI, J. M. O lúdico no ensino da matemática na perspectiva vigotskiana do desenvolvimento infantil. *In*: ARCE, A.; MARTINS; L. M. (Orgs). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2010. p. 185-218.

HAI, A. A. Como pensar e organizar o trabalho pedagógico na educação infantil? Contribuição da teoria histórico-cultural. *In*: PAGNONCELLI, C.; MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D. (orgs). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares**: contribuições a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Armazém do Ipê, 2016. p. 95-110.

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

LUCCI, M. A. A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. **Professorado – Revista de currículo y formación del profesorado**, v. 2, n. 10, 2006. p. 01-11.

MACHADO, M. V. **A educação das crianças menores de 06 anos sobre a perspectiva de Heloísa Marinho, Nazira Féres Abi-Sáber, Celina Airlie Nina e Odilon De Andrade Filho**: uma análise de suas

ideias pedagógicas (1934-1971). 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MARTINS, M. S. C. A linguagem infantil: oralidade, escrita e gêneros do discurso. *In*: ARCE, A.; MARTINS; L. M. (Orgs). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2010. p. 147-162.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos:** desenvolvimento infantil e ensino em Vigostki, Leontiev e Elkonin. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2006.

SILVA, J. C. O impacto das concepções de desenvolvimento infantil nas práticas pedagógicas em salas de aula para crianças menores de três anos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 3, p. 1099-1123, set./dez. 2012.

VALDEZ, D.; COSTA, P. L. Ouvir e viver histórias na Educação Infantil: um direito das crianças. *In*: ARCE, A.; MARTINS; L. M. (Orgs). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2010. p. 163-184.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.