



## **EDUCAÇÃO INFANTIL: EM DEFESA DE UMA FORMAÇÃO HUMANIZADORA EM TEMPOS DE LUTAS E RESISTÊNCIAS**



Elvenice Tatiana Zolia  
Lucyelle Cristina Pasqualotto  
Márcia Cossetin  
(Organizadoras)





EDUCAÇÃO INFANTIL: EM DEFESA DE UMA FORMAÇÃO  
HUMANIZADORA EM TEMPOS DE LUTAS E RESISTÊNCIAS



Elvenice Tatiana Zoia  
Lucyelle Cristina Pasqualotto  
Márcia Cossetin  
(Organizadoras)

EDUCAÇÃO INFANTIL: EM DEFESA DE UMA FORMAÇÃO  
HUMANIZADORA EM TEMPOS DE LUTAS E RESISTÊNCIAS

1<sup>a</sup> Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais  
Navegando Publicações  
2019





## NAVEGANDO

[www.editoranavegando.com](http://www.editoranavegando.com)

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG,  
Brasil

Copyright © by autor, 2019.

E2446 – Zoia, Elvenice Tatiana; Pasqualotto, Lucyelle Cristina; Cossetin, Márcia. Educação infantil: em defesa de uma formação humanizadora em tempos de lutas e resistências. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

ISBN: 978-85-53111-99-2



 10.29388/978-85-53111-99-2-0

1. Educação. 2. Educação Infantil. II. Navegando Publicações. Título.

CDD - 370

CDU - 37

---

Revisão: Lurdes Lucena

## Índice para catálogo sistemático

Educação 370



**Pesquisadores Nacionais**

- Afrânio Mendes Catani – USP, Brasil  
Anselmo Alencar Colares – UFOPA, Brasil  
Carlos Lucena – UFU, Brasil  
Carlos Henrique da Carvalho – UFU, Brasil  
Gilson César Fagiani – Uniube, Brasil  
Dermeval Saviani – Unicamp, Brasil  
Elmíro Santos Resende – UFU, Brasil  
Fábiiane Santana Previtali – UFU, Brasil  
Gilberto Luiz Alves – UFMS, Brasil  
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar, Brasil  
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil  
José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil  
José Luis Sanfelice – Unicamp, Brasil  
Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB, Brasil  
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil  
Maria J. A. Rosário – UFPA, Brasil  
Newton Antonio Paculli Bryan – Unicamp, Brasil  
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil  
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil  
Robson Luiz de França – UFU, Brasil  
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.), Brasil

**Editores**

- Carlos Lucena – UFU, Brasil  
José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil  
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

**Conselho Editorial Multidisciplinar**

**Pesquisadores Internacionais**

- Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.  
Alexander Steffanell – Lee University – EUA  
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana  
Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me –, Rep. Dominicana  
Carolina Crisólogo – Universidad de Buenos Aires – Argentina  
Christian Cwik – Un. of the W. I., St. Augustine – Trinidad & Tobago  
Daniel Hauserer – Universidad de Talca – Chile  
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA  
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica  
Elsa Capron – Université de Nijmés / Univ. de la Reunion – France  
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA  
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha  
Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colombia  
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México  
Isilde Gjergji – Universidad de Coimbra – Portugal  
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena –Colombia  
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México  
Lionel Muñoz Paz, Universidad Central de Venezuela – Venezuela  
Jorge Enrique Elias-Caro – Universidad del Magdalena – Colombia  
José Jesús Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz – México  
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha  
Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha  
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Ecuador  
Michael Zeusk – Universität Zür Kóln – Alemania  
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal  
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colombia  
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica  
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha  
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba  
Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça  
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal  
Tristan MacCoaw – University of London – Inglaterra  
Víctor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai  
Yoel Cordovil Núñez – Instituto de História de Cuba v Cuba



# SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	1
<i>Angela Mara de Barros Lara Maringá</i>	
doi – 10.29388/978-85-53111-99-2-0-f.1-2	
<b>INTRODUÇÃO</b>	3
doi - 10.29388/978-85-53111-99-2-0-f.3-6	
<b>CAPÍTULO 1</b>	7
Políticas públicas para a educação infantil: um estudo da Lei 12.796/2013	
<i>Marijane Zanotto - Rosane Toebe Zen - Maryndia Luana Marchetti Machado</i>	
doi - 10.29388/978-85-53111-99-2-0-f.7-30	
<b>CAPÍTULO 2</b>	31
A formação de professores: em discussão a gênese e a importância da brincadeira no período pré-escolar	
<i>Elvenice Tatiana Zoia - Lucyelle Cristina Pasqualotto - Márcia Cossetin</i>	
doi - 10.29388/978-85-53111-99-2-0-f.31-46	
<b>CAPÍTULO 3</b>	47
Contribuições da psicologia histórico-cultural: o desenvolvimento de conceitos científicos e o papel da escola	
<i>Jaciane Pieniak - Lucyelle Cristina Pasqualotto</i>	
doi - 10.29388/978-85-53111-99-2-0-f.47-70	
<b>CAPÍTULO 4</b>	71
A linguagem na educação infantil: concepção de linguagem interlocutiva e períodos de desenvolvimento	
<i>Ivete Janice de Oliveira Brotto - Márcia Cossetin</i>	
doi - 10.29388/978-85-53111-99-2-0-f.71-92	
<b>CAPÍTULO 5</b>	93
O ensino da geometria na educação infantil: possibilidades humanizadoras	
<i>Elvenice Tatiana Zoia</i>	
doi - 10.29388/978-85-53111-99-2-0-f.93-108	
<b>CAPÍTULO 6</b>	109
Avaliação da aprendizagem na educação infantil: discussões a partir do currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel - PR	
<i>Nássara Regina Claro - Márcia Cossetin</i>	
doi - 10.29388/978-85-53111-99-2-0-f.109-131	
<b>CAPÍTULO 7</b>	131
A avaliação da aprendizagem e desenvolvimento da criança em atividade objetual manipulatória: análise de um instrumento avaliativo	
<i>Camila Molon Delazeri - Lucyelle Cristina Pasqualotto</i>	
doi - 10.29388/978-85-53111-99-2-0-f.131-154	
<b>SOBRE AS AUTORAS</b>	155



## PREFÁCIO

### CRIANÇAS EM TEMPOS DE (DES)HUMANIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Foi com muita alegria que eu recebi o convite para apreciar esta obra sobre a educação infantil, tema que me é muito caro, pois faz parte dos meus estudos e pesquisas a mais de 30 anos. Desde os anos de 1980 encontro-me rodeada de crianças, as primeiras aquelas com as quais aprendi a dar aulas, depois as da família, um tempo depois as minhas próprias, hoje na condição de avó me encontro como sempre muito próxima daqueles que me mostraram o mundo e a escola como realmente são. No final das manhãs ou das tardes ouço o burburinho da saída da escola... aquela felicidade que contagia todos ao seu redor. Não sou uma romântica, apenas vejo nessa imaturidade algo de revolucionário, de humanizador.

Nesta coletânea divido com as pesquisadoras Marijane, Maryndia, Rosane, Elvenice, Lucyelle, Márcia, Jacsiane, Ivete, Nássara e Camila as possibilidades e impossibilidades de educar crianças pequenas. O que significa para estas a legislação, a formação de professores, a psicologia, a linguagem, a matemática, a avaliação da aprendizagem, bem como qualquer outro estudo sobre elas? Já nos perguntamos o que elas acham de ser esquadrinhadas, pesquisadas, verificadas, compartmentalizadas, entre outras coisas? Ou podemos aprender com elas? Ah, esses pequenos nem sequer imaginam como são importantes para o “futuro da nação”; ou para a “economia sustentável”; ou mesmo para a “biodiversidade”, isso apenas para salientar alguns grandes temas desta sociedade.

Ao definir a sociedade em que vivemos, penso que esse mundo não é das crianças, ou seja, é apenas para aquelas que podem consumir; ou mesmo para aquelas que devem ser consideradas os “trabalhadores do futuro”. Ao pensar nisso vejo como este livro pode orientar aos leitores pela sua proposta teórico-metodológica a possibilidade de compreender esse mundo, essa sociedade: o que podemos considerar é que pela Teoria Histórico-Cultural, o eixo articulador dos textos aqui selecionados, seremos capazes de envolver-nos com saberes humanizadores e a partir daí reavaliar o que queremos para as crianças numa sociedade tão (des)humanizada.

O que vocês encontrarão nesses textos são discussões teóricas sim, mas que se propõem numa viagem levá-los por caminhos que viabilizarão vossa atuação como profissionais: sejam professores, recreadores, psicólogos, diretores, coordenadores pedagógicos, etc. Esse livro foi pensado a partir de experiências reais de professores universitários, comunidade acadêmica e professores da educação infantil que atuavam em escolas municipais do município de Cascavel. Assim, explicam: “Um projeto direcionado para a comunidade acadêmica e outro para os professores de Educação Infantil [...]. Os projetos tiveram como objetivo aprofundar os estudos sobre os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, especificamente em relação ao processo de periodização do desenvolvimento infantil e a importância da brincadeira como atividade principal da

criança no período pré-escolar”.

Então, vamos ao excerto:

[...] É intenção dos OMs<sup>1</sup> explicitarem nas suas proposições e propostas a garantia de que nessa região do mundo as condições estão dadas e, [...]. Nos indicadores, verificamos ainda que o foco da atenção dos OMs é a infância dos pobres, das crianças de zero a seis anos pobres e das condições precárias das escolas. Não devemos desconsiderar que a “infantilização da pobreza” é uma meta, ou seja, cuidar cada vez mais precocemente dos pobres e vulneráveis. Isto significa que os programas para as crianças dessa faixa etária garantem a sua existência, então, mais eficazmente haverá trabalhadores satisfeitos e felizes (LARA, 2012, p. 171)<sup>2</sup>.

Fica aqui uma indicação para pensarmos: a educação deve ser para todas as crianças, o que significa que a educação apenas para pobres e vulneráveis é a indicação de que apenas uma parcela da população infantil terá uma “educação de qualidade” segundo os padrões garantidos para a América Latina, submissos aos apontamentos dos organismos e organizações internacionais. Então, **como será possível pensarmos numa educação infantil mais humanizada?**

Assim, podemos concluir que é da relação entre teoria e prática, como a promovida por essas pesquisadoras, é que seremos capazes de constituir uma educação infantil melhor; com um grupo de professores mais capacitados, viabilizando uma escola que realmente esteja preocupada com o processo de aprendizagem das crianças e não com os resultados desse aprendizado; bem como, numa sociedade que se preocupasse menos com o fetiche da mercadoria e mais com as possíveis relações mais humanizadas.

**Prof. Dra. Angela Mara de Barros Lara  
Maringá, outono de 2019.**

---

<sup>1</sup>Organizações Multilaterais.

<sup>2</sup>LARA, A. M. B. POLÍTICA E TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL – TDEI NA AMÉRICA LATINA: TENDÊNCIAS, CONTRATENDÊNCIAS E CONTRADIÇÕES. Relatório De Pós-Doutorado. Universidade Federal De Santa Catarina – UFSC, 2012.

## INTRODUÇÃO

As discussões relacionadas à infância e à Educação Infantil na atual conjuntura econômica, política e social brasileira, caracterizada por um processo de aceleração da infância e a defesa da antecipação da escolarização, demandam uma análise rigorosa e profunda em busca de uma formação humanizadora, que supere ações espontaneistas e ecléticas acerca do desenvolvimento humano. Essa formação humanizadora expressa a luta e a resistência aos mecanismos de exclusão e desigualdades postos pelo modo de produção capitalista, tornando-se um grande desafio.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996) instituíram o direito da criança à Educação Infantil e impetraram a necessidade de instituir políticas públicas relacionadas à primeira etapa da Educação Básica. Esse contexto foi expressivo e provocou a demanda por estudos e pesquisas acerca da compreensão dos aspectos políticos, bem como sobre a especificidade da organização do trabalho pedagógico a ser realizado com as crianças menores de seis anos.

Dessa forma, a compreensão sobre quem é a criança, como ela aprende e se desenvolve, são aspectos centrais para pensar a elaboração de propostas pedagógicas, que incluem o que ensinar, como ensinar e o processo de acompanhamento da aprendizagem por meio de instrumentos avaliativos. Ressaltamos, portanto, que a intencionalidade do professor revela uma concepção de mundo, de sociedade, de homem, de criança, de aprendizagem e de desenvolvimento.

Nesse contexto, partimos da defesa do direito da criança à apropriação da cultura mais elaborada e entendemos que a escola de Educação Infantil deve ter o conhecimento científico como basilar para direcionar o trabalho pedagógico.

A partir desses aspectos, e compreendendo a necessidade de formação inicial e continuada para os professores da primeira etapa da Educação Básica, o grupo de Pesquisa em Educação e Formação de Professores – GPEFOR<sup>1</sup> tem desenvolvido ações no âmbito da pesquisa e da extensão.

Com o objetivo de articular a teoria e a prática, no ano de 2016, o GPEFOR assumiu o desafio de organizar possibilidades de integração entre a Universidade e a escola de Educação Infantil, e desenvolveu dois projetos de extensão. Um projeto direcionado para a comunidade acadêmica e outro para os professores de Educação Infantil que atuavam com turmas de pré-escola nas escolas municipais de Cascavel.

Os projetos tiveram como objetivo aprofundar os estudos sobre os pres-

---

<sup>1</sup>O Grupo de Pesquisa em Educação e Formação de Professores – GPEFOR, foi criado no ano de 2010 com os seguintes objetivos: pesquisar a educação em seus diferentes níveis e modalidades de ensino, a formação de professores e o processo de ensino e de aprendizagem; analisar os determinantes históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais que fundamentam a formação de professores e o processo de ensino e de aprendizagem; desenvolver estudos e pesquisas sobre espaço, infância, linguagem, aprendizagem e desenvolvimento; investigar o processo de ensino e de aprendizagem nas áreas do conhecimento; desenvolver pesquisas que tenham como método de análise o materialismo histórico dialético; estudar a práxis pedagógica e sua relação com a práxis social; discutir o conhecimento científico na relação com a prática educativa.

supostos da Teoria Histórico-Cultural, especificamente em relação ao processo de periodização do desenvolvimento infantil e a importância da brincadeira como atividade principal da criança no período pré-escolar.

Desta forma, esta obra integra os estudos desenvolvidos e expressa a luta de um coletivo que comprehende e defende a organização de um trabalho pedagógico na Educação Infantil que possibilite às crianças apropriarem-se das qualidades humanas.

Inicialmente, o capítulo “**Políticas públicas para a Educação Infantil: um estudo da lei 12.796/2013**” da autoria de Marijane Zanotto, Rosane Toebe Zen e Maryndia Luana Marchetti Machado discute as políticas públicas para a Educação Infantil, dando enfoque aos desdobramentos da implementação da Lei 12.796/2013 que estendeu a obrigatoriedade do ensino para as crianças de quatro e cinco anos, estabelecendo a universalização do acesso escolar para crianças desta faixa etária a partir do ano de 2016. O propósito foi compreender como o poder público municipal implementou a referida lei e como uma escola da Rede Municipal de Ensino de Cascavel-PR se adequou para receber esses alunos, se foram realizadas alterações em virtude do atendimento deste público específico e quais foram e são os desafios e avanços que os educadores vêm encontrando para a implementação desta lei. Com a pesquisa, pode-se depreender que em uma sociedade capitalista, as bases da formação das políticas públicas educacionais estão engendradas no neoliberalismo, e que a educação responde a esses interesses; razões políticas pelas quais são grandes os limites e os desafios encontrados na oferta de educação pública, universal e de qualidade para os filhos da classe trabalhadora.

O segundo capítulo intitulado “**A formação de professores: em discussão a gênese e a importância da brincadeira no período pré-escolar**”, elaborado por Elvenice Tatiana Zoia, Lucyelle Cristina Pasqualotto e Márcia Cossetin, aborda a importância da compreensão da gênese e do papel da brincadeira de papéis sociais para a organização do trabalho pedagógico com as crianças em idade pré-escolar. Diante das contradições da sociedade capitalista que, além de não possibilitar as mesmas condições de acesso ao conhecimento mais elaborado e aos bens materiais a todos, ainda, naturaliza as diferenças individuais, as autoras ressaltam que o aprofundamento da Teoria Histórico-Cultural faz-se imprescindível. Essa teoria apresenta subsídios para instrumentalizar o professor em relação à apreensão do processo de humanização e, especificamente sobre o papel da educação escolar e as possibilidades de organização do ensino, considerando as especificidades do desenvolvimento psíquico das crianças na Educação Infantil.

Relacionado às questões sobre a importância do trabalho pedagógico fundamentado nos domínios da ciência, Jacsiane Pieniak e Lucyelle Cristina Pasqualotto apresentam no terceiro capítulo as “**Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural: o desenvolvimento de conceitos científicos**”. As autoras abordam sobre o processo de formação de conceitos científicos na referida teoria e sobre o papel da mediação do professor. A formação de conceitos é um processo que ocorre quando o indivíduo alcança um patamar de desen-

volvimento das funções psíquicas que permite que se construam abstrações e generalizações, estas, atributos essenciais dos conceitos científicos. O papel mediador do professor é imprescindível nesse processo, visto que os conceitos científicos, as formas psíquicas superiores, são desenvolvidas por meio da colaboração sistemática entre o professor e a criança.

O papel mediador do professor, também é ressaltado no quarto capítulo em que as autoras Ivete Janice de Oliveira Brotto e Márcia Cossetin, discutem “**O trabalho pedagógico para o desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil**”. Para tanto, articulam a concepção de linguagem como elemento orientador para o trabalho pedagógico que promova o desenvolvimento infantil, considerando para isso o conceito de infância e os períodos de desenvolvimento da criança.

Com o objetivo de contribuir com as discussões sobre a organização do trabalho pedagógico, no quinto capítulo intitulado “**O ensino da Geometria na Educação Infantil**”, Elvenice Tatiana Zoia apresenta uma análise dos pressupostos teóricos e metodológicos do Currículo da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná - AMOP no que se refere ao trabalho com o ensino da Geometria e relaciona possibilidades pedagógicas para a exploração do espaço tridimensional que possibilite ao sujeito da Educação Infantil agir, reconhecer-se e compreender gradativamente o espaço como resultado da ação e transformação do homem.

O sexto capítulo da autoria de Nássara Claro e Márcia Cossetin, aborda a temática “**Avaliação da aprendizagem na Educação Infantil: discussões a partir do currículo da rede pública municipal de ensino de Cascavel**”. As autoras trazem para o debate aspectos do currículo no que se refere à sua organização e, atrelado a isso, a concepção de avaliação presente. Analisam as orientações das legislações vigentes e se estas se articulam aos pressupostos do Currículo de Cascavel e apresentam o Portfólio como um dos instrumentos que pode ser utilizado como possibilidade de construção de uma avaliação formativa para esta etapa educacional.

Nesta mesma temática, para finalizar a obra, as autoras Camila Molon Delazeri e Lucyelle Cristina Pasqualotto, apresentam no sétimo capítulo “**A avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento da criança em atividade objetal manipulatória: uma análise do instrumento avaliativo no município de Cascavel**”. Inicialmente abordam sobre a materialidade da elaboração do Currículo para a rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – PR, com destaque para a concepção teórica que direciona o trabalho pedagógico. Analisam os pressupostos do Currículo da Rede Municipal, especialmente no que tange à avaliação, bem como o instrumento avaliativo utilizado para documentação individual da criança no primeiro momento do período nominado de atividade objetal manipulatória.

De forma geral, esperamos que a coletânea contribua para subsidiar as reflexões sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil e pensar em possibilidades de organização de um trabalho pedagógico nessa etapa que tenha como diretriz a intencionalidade do professor, que, fundamentado em uma con-

cepção científica, considere a periodização do desenvolvimento infantil.

Finalizamos a apresentação dessa obra compreendendo que diante dos limites postos pela forma societária em que vivemos, a defesa de uma Educação Infantil humanizadora e emancipadora, no âmbito da escola, só é possível articulada à formação inicial e continuada de professores que promova o conhecimento e a discussão dos fundamentos de uma educação que se queira progressista, em tempo de lutas e resistências.

# CAPÍTULO 1

## POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DA LEI 12.796/2013

Marijane Zanotto  
Rosane Toebe Zen  
Maryndia Luana Marchetti Machado

### Introdução

Esta pesquisa partiu da necessidade de compreender como está sendo implementada a Lei n. 12.796, que foi aprovada em abril de 2013, tornando obrigatória a matrícula das crianças aos quatro anos de idade na Educação Infantil. Originalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394 aprovada em 1996 estabeleceu a obrigatoriedade da educação a partir dos sete anos. Esse dispositivo foi alterado pelas leis n. 11.114 de 16 de maio de 2005 e n. 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, as quais anteciparam a faixa etária do ensino obrigatório para os seis anos de idade. Já a lei de 2013 amplia mais uma vez a obrigatoriedade, agora estendida a estudantes com idade entre quatro e dezessete anos, e delimitou como prazo para que estados e municípios se adequassem à lei, o ano de 2016<sup>1</sup>.

Partindo das demandas ocasionadas pela Lei n. 12.796 de 2013, o principal objetivo deste estudo foi compreender os desdobramentos do processo de sua implementação na Rede Municipal de Ensino de Cascavel – PR. Para tanto, consideramos necessário contextualizar o processo a partir das orientações das políticas públicas para a Educação Infantil, estabelecendo, assim, a relação entre acesso, permanência e qualidade da oferta nesta etapa da Educação Básica.

Importa situar a implementação da referida lei a partir do contexto da sociedade capitalista, que se caracteriza pela desigualdade social, o que produz como consequência da divisão social e técnica do trabalho, a separação entre o planejamento e a execução. Por decorrência, a educação neste contexto também possui caráter dualista, de forma que as classes dominantes economicamente têm acesso a uma educação que lhes permite permanecer no poder, enquanto as classes dominadas são oferecidas acesso a uma educação que mantém a continuação da sua condição de explorado (SAVIANI, 2007).

Logo, no conjunto de questionamentos por meio dos quais esse estudo foi concebido, problematizamos se é possível, em uma sociedade marcada pela luta de classes e desigualdades sociais, oferecer condições universais de acesso à educação pública com qualidade.

Diante desta problemática, o que observamos no que se refere à Educação Básica oferecida aos filhos da classe trabalhadora, são escolas públicas

<sup>1</sup> Considerando-se que a pesquisa foi realizada no ano de 2017, parte-se da expectativa de que um ano após o final do prazo estabelecido em lei todas as demandas em relação a adequações de espaço físico e disponibilização de profissionais já deveriam ter sido realizadas.

caracterizadas por condições que restringem a qualidade, em virtude de péssimas condições físicas e materiais, carência de recursos humanos, didáticos e pedagógicos. Porém, apesar das condições adversas, comprehende-se que a escola pública, também busca viabilizar condições para o acesso efetivo ao conhecimento (FRIGOTTO, 1989). Entendermos as dificuldades enfrentadas pelos educadores para atingir a este propósito constituiu uma das questões vislumbradas neste estudo.

Nesse mesmo sentido, tendo em vista o processo de implementação da Lei n. 12.796/2013 no município de Cascavel – PR, surgiram novos questionamentos: como ficou a qualidade de ensino ao receber esta nova demanda imposta por lei? O espaço escolar das escolas de Ensino Fundamental em que são atendidas as crianças que estão matriculadas na Educação Infantil melhorou? Quais têm sido as adaptações que as escolas de Ensino Fundamental do município de Cascavel – PR tem realizado para receber esse novo público – crianças com idade entre quatro e cinco anos? Que orientações, apoio material e estrutural, a Secretaria Municipal de Educação do município de Cascavel – PR tem oferecido aos diretores, à coordenação pedagógica e aos professores, para oferecerem um ensino que atenda à demanda da lei, considerando às especificidades da infância? É possível atender à demanda de oferta da Educação Infantil nas escolas de Ensino Fundamental, respeitando as especificidades da infância?

Considerando esses questionamentos, esta pesquisa parte da hipótese de que a inserção das crianças de quatro anos de idade nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – PR, como uma alternativa para o cumprimento da Lei n. 12.796/2013, tem desencadeado muitos enfrentamentos entre os profissionais da educação e o poder público. Desse modo, para a inclusão de uma nova demanda no espaço escolar das escolas de Ensino Fundamental, entendemos que é imprescindível realizar adequações físicas, materiais e de professores, para respeitar, assim, as especificidades e necessidades de atendimento educacional.

Para o desenvolvimento da investigação foram adotadas três abordagens: bibliográfica, de campo e documental. A pesquisa bibliográfica foi realizada com base no estudo de autores que tenham realizado investigações dos temas: neoliberalismo, políticas públicas educacionais e Educação Infantil. A pesquisa documental foi realizada a partir da análise de leis, dentre as quais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 9.394/1996 e a Lei n.12.796 de 2013.

A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas com uma diretora e uma coordenadora de uma escola que faz parte da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – PR, estabelecendo como critério que a referida escola tenha passado a receber alunos com idades entre quatro e cinco anos a partir da vigência da Lei 12.696/2013. O foco dos questionamentos esteve concentrado em compreender as dificuldades que os profissionais têm enfrentado e as conquistas alcançadas desde que as escolas de ensino fundamental passaram a oferecer atendimento às crianças menores de cinco anos de idade. Também foi objetivo da pesquisa de campo levantar informações relacionadas

à oferta de vagas, qualidade de oferta e infraestrutura. Os dados coletados na pesquisa de campo foram analisados com embasamento em referencial teórico, visando dessa forma a compreensão acerca das questões relacionadas ao tema pesquisado.

Este capítulo está organizado em três seções. Na primeira seção, intitulada “Capitalismo, estado neoliberal e as políticas públicas educacionais no Brasil”, realizamos uma contextualização acerca do estado neoliberal brasileiro e as reformas educacionais, sobretudo as ocorridas na década de 1990 e suas influências na criação da Lei n. 12.796/2013.

Na segunda seção, “Políticas Públicas de Atendimento Educacional Infantil: Aspectos Legais”, nos debruçamos ao exercício de contextualizar o cenário político e educacional em que foi aprovada a Lei n. 12.796/2013, recuperando a legislação que trata do atendimento em educação infantil desde a Constituição de 1988, passando pelas reformas educacionais dos anos 1990 até chegarmos à lei que constitui o objeto central da nossa análise.

Na terceira seção, que recebeu o título de “Desdobramentos da Lei 12.796/2013 nas escolas do Município de Cascavel – PR”, desenvolvemos uma análise acerca da implantação e implementação da Lei n. 12.796/2013 em uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino, a partir do referencial teórico e dos dados coletados na pesquisa de campo.

## **Capitalismo, estado neoliberal e as políticas públicas educacionais no Brasil**

Para entendermos como está sendo implementada a Lei n.12.796/2013, é preciso compreender a sociedade capitalista brasileira, o estado neoliberal e a sua relação com as políticas públicas educacionais para a educação infantil. Para tanto, definimos como recorte a abordagem sobre a organização do Estado na década de 1990 no Brasil, antes da reforma gerencial, e a partir disso, entender que mudanças foram engendradas com a implantação das políticas de caráter neoliberal no país.

Com a posse presidencial de Fernando Affonso Collor de Mello em 1990, inicia-se o processo de inserção do país no cenário mundial da economia globalizada<sup>2</sup>. Collor foi eleito com a promessa de tirar o país da crise. Em seu discurso se faziam presentes a necessidade de reduzir o controle do Estado na economia, de privatizar as empresas estatais, de controlar os gastos públicos, e, entre outras ações o seu projeto, e posteriormente, o seu governo se pautou em dar ao Estado uma nova configuração:

---

<sup>2</sup>Milton Santos em seu livro “Por uma outra globalização” divide o mundo em três partes, a primeira seria a globalização como fábula, como ela nos é contada, cheio de fantasias, idealizando o mito da aldeia global o qual faz crer na difusão instantânea de notícias; o segundo é a globalização como fábrica de perversidade, seria como realmente acontece; para ele as perversidades (fome, desabrigos, doenças, falta de qualidade na educação...) que acontecem são devidas ao capitalismo e às desigualdades proporcionadas por uma busca sempre por lucro. E a terceira perspectiva é por uma outra globalização, a qual seria a possibilidade de acontecer com um caráter mais humanizado (SANTOS, 2010).

Para consolidar um “novo” padrão de Estado, o neoliberalismo utiliza o argumento de que o Estado é o principal responsável pela crise pela qual passa a sociedade capitalista. A sua ineficiência para atuar nos setores econômico e social, estariam provocando a crise do capital, cuja solução consistiria em rever as formas de intervenção do Estado, instaurando-se novamente a lógica do livre mercado (ZANARDINI; ORSO, 2008, p. 66).

Entretanto, Collor teve um mandato curto<sup>3</sup>, de forma que seu vice, Itamar Franco, assumiu a presidência em 1993. Durante o mandato Itamar, houve uma pausa nas reformas neoliberais. O presidente Itamar Franco, assim como os que o antecederam, também anunciou como meta controlar a inflação e estabilizar a economia, e, no seu governo, foi gestado o Plano Real, idealizado pelo então Ministro da Economia, Fernando Henrique Cardoso. O conjunto de medidas econômicas e políticas que sustentaram o plano real, tais como o controle da inflação e a estabilização da moeda, tornaram o mercado brasileiro atrativo aos investidores internacionais. Cabe, no entanto, ressaltar que as conquistadas econômicas custaram o arrocho salarial e queda do poder de compra da classe trabalhadora. Ainda assim, Fernando Henrique Cardoso foi eleito presidente em 1993. Uma vez na presidência, FHC retomou as reformas neoliberais, assegurando as características de desregulamentação e privatizações.

As reformas neoliberais, ao longo do governo Fernando Henrique, aprofundaram a opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financista/rentista. Em nome do ajuste, privatizaram a nação, desapropriaram o seu patrimônio [...], desmontaram a face social do Estado e ampliaram a sua face que se constituía como garantia do capital. Seu fundamento é o liberalismo conservador redutor da sociedade a um conjunto de consumidores. Por isso, o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado. A educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

Na lógica capitalista, os negócios devem ser geridos por decisões individuais, pelo mercado, e o Estado segue como apoiador do mercado. Esse era considerado o caminho para sair da crise e melhorar a economia.

Assim, a pregação neoliberal aparece como o único remédio capaz de garantir que o sistema econômico recupere sua saúde. Todas essas medidas promoveriam a libertação do mercado das correntes com que fora amarrado pelo Estado, e os benefícios produzidos pela concorrência e pelos ganhos de eficiência que seriam produzidos logo

<sup>3</sup>Collor foi eleito com o discurso de combater a corrupção e a ineficiência do Estado. Assumiu a presidência em 15 de março de 1990. A despeito das promessas feitas em período de campanha eleitoral, após inúmeras denúncias de corrupção, que gerou uma série de manifestações no país, em setembro de 1992, na Câmara dos Deputados ocorreu a votação que deu vitória ao projeto de *impeachment* redigido pela Ordem dos Advogados do Brasil. Em 29 de dezembro de 1992 Fernando Collor renunciou ao mandato. Assim, seu vice, Itamar Franco, foi empossado ao cargo de presidente em janeiro de 1993.

se fariam sentir. Além disso, com a redução do espaço institucional de atuação do Estado, o setor privado – em princípio mais ágil e eficiente que a máquina estatal, porque regido pela lógica do mercado – retornaria ao lugar que de direito lhe era devido (PAULANI, 2008, p. 118).

Dessa forma, na década de 1990 as políticas sociais, entendidas como produtos das relações capitalistas, precisam ser compreendidas não apenas como uma componente da política social, mas como parte da própria constituição do Estado, que a concebe e a implementa no conjunto de suas ações de direção e controle social. Assim sendo, não é possível compreender a política social, e consequentemente, a política educacional, isolada da dimensão do Estado capitalista e dos elementos que o caracterizam (XAVIER; DEITOS, 2006).

As políticas sociais, nessa lógica, cumprem com a função de manter a ordem e proteger o sistema capitalista, que se constitui na preservação da propriedade privada, da acumulação e da reprodução do capital (XAVIER; DEITOS, 2006). O Estado, assim, desenvolve ações que atendem à população mais carente, mas o faz com o propósito de preservar os interesses capitalistas, exercendo uma função mediadora e de manutenção da ordem social.

As políticas sociais são, assim, formas e mecanismos de relação e articulação de processos políticos e econômicos. Os processos políticos de obtenção do consentimento do povo, da aceitação de grupos e classes e de manutenção da ordem social estão vinculados aos processos econômicos de manutenção do trabalhador e das relações de produção das riquezas (FALEIROS, 2004, p. 33).

Com o avanço da globalização e a abertura do mercado, torna-se necessário que as indústrias brasileiras sejam mais competitivas. A educação, nesse contexto, assume a função de qualificação da mão de obra para acompanhar a modernização dos processos produtivos. “Disseminou-se a ideia de que para ‘sobreviver’ à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 56).

Nesse contexto, a educação assume também uma função de justificação ideológica das desigualdades sociais. Se todos têm acesso à escola, e alguns se inserem no mercado de trabalho e outros não, a responsabilidade é atribuída aos próprios sujeitos que não fazem o suficiente para garantir o seu espaço.

Dessa forma, percebe-se que a base da formação das políticas públicas educacionais é engendrada no neoliberalismo, de forma que a criação de meios para a universalização de acesso à educação é também utilizada para a manutenção da sociedade capitalista.

Conforme explicam Xavier e Deitos (2006), a argumentação neoliberal utilizada para justificar as reformas governamentais realizadas tem sido fértil e convincente em suas proposições: ora propondo a superação da “inadequação educacional”, ora atacando uma “ineficiência operacional e curricular”, e, mais

recentemente, a falta de requerimentos educacionais “flexíveis e criativos” à “modernização” do país e à integração a “globalização”.

As reformas neoliberais iniciadas na década de 1990 no governo Collor perpassaram os governos Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso e mantiveram-se renovadas nas gestões de Luis Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff (de 2003 até 2017). Faz-se importante considerarmos que, durante as gestões de Lula e Dilma foram conquistados vários avanços para os trabalhadores, porém, manteve-se o ordenamento político e econômico orientado pelo neoliberalismo, o qual foi consolidado com ações que priorizaram a implantação do Estado mínimo, as privatizações com a intenção de enxugar o orçamento público, a abertura do mercado e a flexibilização das relações trabalhistas.

Frigotto (2011) destaca que é necessário compreender que foram criadas diversas políticas sociais durante esses mandatos, mas elas não passavam de políticas compensatórias, que buscavam conformar a classe dominada harmonizando assim com os interesses das classes dominantes. Nesse sentido,

[...] há retirada das políticas sociais públicas, o corte nos direitos sociais, que corporifica a estratégia do grande capital de redução do Estado, num processo de ajuste que busca a diminuição dos gastos do capital no processo de reprodução da força de trabalho (COSTE-TIN, 2017, p. 69).

A partir dos elementos aqui abordados sobre as políticas públicas engendradas na vigência da sociedade capitalista e do Estado neoliberal, cabe compreendermos que o acesso à educação é estabelecido como uma garantia constitucional, e que a consolidação desse direito para a sociedade ocorreu permeada pelo princípio do Estado mínimo, o que significou a ampliação do acesso sem ampliação de recursos para esse fim.

Na próxima seção partiremos das garantias estabelecidas na Constituição Federal de 1988 e abordaremos as reformas educacionais dos anos 1990 para contextualizar o cenário político e educacional em que foi aprovada a Lei n. 12.796/2013, a qual amplia os dispositivos constitucionais que dispõe sobre o ensino obrigatório. Ao abordar os aspectos legais, trataremos de forma mais específica do atendimento educacional oferecido na educação infantil, uma vez que este constitui o objeto central da nossa análise.

## **Políticas públicas de atendimento educacional infantil: aspectos legais**

Quando a Constituição Federal de 1988 foi outorgada, criou-se no país um marco legal no que refere às garantias constitucionais, pois, pela primeira vez na história do Brasil a educação foi efetivamente consagrada como direito social, conforme estabelecido no Art. 6º da Carta Magna. O documento também prevê, no Art. 208, que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante o acesso de todos os cidadãos ao ensino fundamental, obrigatório

e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso a essa instrução na idade própria.

Outro avanço fundamental da Constituição Federal de 1988 está relacionado ao financiamento da educação, que foi garantido por meio da vinculação orçamentária que estabelece a municípios, estados e distrito federal, a obrigação de investir nunca menos do que 25% e a União, nunca menos que 18% da arrecadação em educação, conforme estabelece o Art. 212 da Carta Magna.

A responsabilidade pela oferta do ensino é regida pelo princípio da colaboração entre os entes federados, conforme determinado no Art. 211: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 2017, p. 161), cabendo à União organizar o sistema federal de ensino e dos territórios, financiando instituições públicas e garantindo oportunidades educacionais e qualidade de ensino.

Aos municípios cabe a incumbência de organizar e financiar o ensino fundamental e educação infantil, enquanto os Estados e Distrito Federal atuarão no ensino fundamental e médio. No Art. 30 da Constituição são previstos que os municípios, junto com a União, os Estados e o Distrito Federal, em regime de colaboração podem organizar os seus sistemas de ensino, por meio de programas de educação infantil e ensino fundamental.

Os direitos educacionais garantidos na Constituição Federal de 1988, mal foram aprovados e já passaram a ser influenciados e direcionados por demandas externas aos interesses da população nacional. Muitas das garantias constitucionais foram reajustadas de modo a atender aos interesses de diversos organismos internacionais nas políticas de educação dos países periféricos, como o Brasil. Exemplo disso foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia, em 1990, promovida pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, Fundo das Nações Unidas para Infância – UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD e Banco Mundial, reunindo representantes de diversos países.

Ressaltamos que as orientações desses organismos para o atendimento em educação infantil assumem, como propósito, amenizar a pobreza. Assim, com o objetivo de construir um consenso nos planos decenais de educação, visando garantir a todas as pessoas o acesso à educação, o Brasil passou a redefinir suas diretrizes para a educação baseando-se nesses documentos internacionais. O Plano Decenal define metas a serem estabelecidas num prazo de dez anos e orientam as estratégias para a formulação de políticas educacionais, “com esse plano, o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 62).

A partir desse encontro, o Brasil organizou o Plano Decenal de Educação Para Todos, que foi sancionado por Itamar Franco, em 1993, definindo as metas a serem cumpridas em um prazo de dez anos. Destacando que,

[...] delimitando-se no campo da educação básica para todos, que é a prioridade mais importante neste momento, o Plano responde ao dispositivo constitucional que determina "eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental" nos próximos dez anos (BRASIL, 1993, p. 14).

É importante ressalvarmos que a ampliação do acesso à educação, no plano discursivo, deve acontecer com a preocupação de “[...] universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades” (BRASIL, 1993, p. 74). No entanto, se realizarmos uma análise mais apurada de como vêm sendo efetivadas as condições de acesso e da permanência, verificamos que, a universalização não tem correspondido a uma concepção emancipatória de educação.

Nessa lógica mobilizadora da política, muitas ações e estratégias em forma de lei foram aprovadas no contexto nacional brasileiro. Com foco na legislação vinculada à educação infantil, dado o objeto desse estudo, segue a abordagem dos elementos da política que incidem sobre essa etapa de escolarização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, aprovada em 1996, organiza o sistema de ensino em dois níveis: educação básica e educação superior. Na educação básica, a educação infantil está organizada em creche, incumbida de atender a crianças de zero aos três anos de idade e pré-escola dos quatro aos seis anos. A lei promulgada em 1996 previa a gratuidade, mas não a obrigatoriedade, e estabelecia a responsabilidade da oferta aos municípios. O acesso ao ensino fundamental, por sua vez, foi definido como obrigatório e gratuito. Já o ensino médio não foi tornado obrigatório de acordo com a lei aprovada em 1996, mas a oferta gratuita foi garantida, sob a responsabilidade dos estados e municípios.

Outro documento que impactou na organização da educação infantil em nível nacional foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, elaborado pelo MEC no ano de 1998. Este foi um instrumento para implementação de diversas reformas na educação infantil, o que gerou críticas:

Uma das grandes questões enfrentadas foi/é: como garantir um paradigma norteador do projeto de educação infantil do país, respeitando a diversidade? O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) não soube como equacionar tensão entre universalismo e regionalismos, além de ter desconsiderado a especificidade da infância. O tema das alternativas curriculares e políticas de formação que não desumanizem o homem, que não fragmentem o sujeito em objeto da sua prática continuam em pauta (KRAMER, 2006, p. 802).

Ressaltamos também como elemento problematizador, que a concepção teórica que orienta os RCNEI não corresponde a uma concepção de educação emancipatória. Embora saibamos que os RCNEIs foram propostos apenas como um referencial curricular e que não se fez obrigatório, na ausência de uma

política norteadora dos aspectos pedagógicos para a educação infantil, o documento serviu como base para disseminar uma concepção formadora de homem que atendeu aos princípios neoliberais em evidência na década de 1990.

Outro elemento que requer análise por produzir desdobramentos na oferta refere-se à destinação orçamentária para a educação infantil. Com vistas a esse ponto, retomamos aspectos da Constituição Federal, pois o Art. 212 estabelece a vinculação orçamentária, resultante da arrecadação de impostos, para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, sendo que a União deverá aplicar no mínimo 18% e o Distrito Federal, os Municípios e os Estados no mínimo 25% (BRASIL, 2017). Mas, esta determinação desencadeou em uma disparidade na qualidade da oferta do ensino, pois esta variava de acordo com o volume de recursos advindos de impostos que determinada localidade arrecadava e destinava a educação. Desse modo, a quantidade de recursos arrecadados é variável, o que, em parte explica as diferenças de qualidade de ensino oferecido na educação infantil e no ensino fundamental nos diferentes estados e municípios.

A Emenda Constitucional n. 14/96, no Art. 5º, altera o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT, de forma que:

Art. 60 os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal, a manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério (BRASIL, 1996, n.p.).

Portanto, a Emenda n. 14 cria uma subvinculação orçamentária, de forma que, dos 25% dos recursos arrecadados, 60% passaram a ser destinados para a universalização do ensino fundamental. A lei garante ainda, que a União deverá complementar o valor mínimo estipulado por aluno/ano, quando esse valor não for alcançado por meio da arrecadação própria dos estados e municípios.

A Lei n. 9.424 de 1996 criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, o qual foi implantado a partir de 1998. Com essa lei ficou determinado que 15% do valor de diversos impostos<sup>4</sup> deveriam ser empregados exclusivamente no financiamento do ensino fundamental, de acordo com a quantidade de alunos matriculados em cada rede ou sistema de ensino, relacionado ao custo mínimo anual por aluno, o qual deveria assegurar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Também dispôs que, desse valor, 60% no mínimo, deveria ser investido na valorização dos profissionais do magistério. O FUNDEF trouxe um cenário novo ao processo de descentralização da oferta educacional com a municipalização do ensino fundamental, deixando de contemplar investimentos para educação infantil:

---

<sup>4</sup>Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS, Fundo de Participação dos Estados – FPE, Fundo de Participação dos Municípios – FPM, Imposto sobre Produtos Industrializados para Exportação – IPI-Exp, e restituição de desoneração de exportações conforme Lei Complementar n. 87 de 1996, LC 87/96.

O Fundef, ao ser implantado, retira recursos do ensino pré-escolar para serem alocados privilegiadamente no ensino fundamental, pois as matrículas pré-escolares não são levadas em conta para os repasses [...]. Este caráter competitivo entre os diversos níveis de ensino trará consigo um dos problemas importantes do Fundef, a saber, a introdução de uma fratura entre os diferentes níveis de ensino básico (RODRIGUEZ, 2001, p. 45).

Rodriguez (2001) destaca ainda que a criação do FUNDEF promoveu uma ruptura com o que vinha sendo definido pela LDB (Lei n. 9.394/96, Capítulo II, Seção I a V) e com a ideia de um Sistema Nacional de Ensino presente na mesma Lei (artigo 8 § 1º). Em muitas escolas crianças menores de sete anos já frequentavam a educação infantil, em turmas de pré-escolas, as quais acabaram sofrendo uma redução dos investimentos para esse atendimento. Essa condição prejudicou o desenvolvimento de propostas pedagógicas que demandavam recursos financeiros para a educação infantil, especialmente no que refere à infraestrutura e profissionais, em virtude da centralidade ocupada pelo ensino fundamental na distribuição do financiamento público. O FUNDEF permaneceu até o ano de 2006, quando foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

Segundo esta proposta, o Fundo que viria a substituir o FUNDEF deveria abranger todas as matrículas da educação básica, com o objetivo de corrigir as desigualdades decorrentes da focalização de investimentos no ensino fundamental, proporcionada pelo FUNDEF (MENDES, 2012, p. 394).

O documento intitulado “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação: avanços na universalização da educação básica”, em seu prefácio destaca:

Este Fundo representará avanços para a educação brasileira por muitas razões, entre elas: amplia a escolaridade a partir da educação infantil, alcançando os jovens do Ensino Médio; age no sentido de universalizar a educação básica; rompe com a tradição brasileira de concorrência entre os entes federativos, alcançando todos os municípios, estados e DF, criando condições para fortalecer um Sistema Nacional de Educação; efetiva uma política de valorização do magistério e corrige uma distorção histórica, que é o não atendimento da educação de jovens e adultos no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (BRASIL, 2006, p. 10).

A Emenda Constitucional n. 53 de 2006, modifica o texto da CF de 1988 para criar os dispositivos necessários à viabilização do FUNDEB e definir pelo aumento do percentual de impostos (do total de 25% da arrecadação, 20% dos

principais impostos<sup>5</sup>) destinados exclusivamente para a educação básica, assim como, a previsão de que o valor por aluno/ano<sup>6</sup> não seja inferior ao aplicado pelo FUNDEF no ano anterior.

A Lei n. 11.494/2007, que cria o FUNDEB, afirma em seu Art. 10, que a distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica. Essa foi uma inovação do FUNDEB em relação ao FUNDEF, pois, criaram-se grupos diferentes<sup>7</sup> com valor diferenciado por aluno:

Os fatores de ponderação constituíram-se em inovação importante do FUNDEB em relação ao FUNDEF, haja vista que durante os três primeiros anos de vigência do FUNDEF (1997 a 1999), se estabeleceu um valor único por aluno. Entre 2000 e 2004 estes valores foram apresentados em dois grupos (de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries e de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries e educação especial). Entre 2005 e 2006, ampliou-se para quatro grupos, com diferenciação entre zona urbana e rural (MENDES, 2012, p. 401).

A importância que o FUNDEB assume para o atendimento em educação infantil diz respeito ao fato de garantir a destinação de recursos orçamentários para o financiamento desta etapa da educação básica, o que pode ser considerado um avanço, sobretudo devido ao fator de a ponderação que garantire a alguns segmentos educacionais recursos adicionais para o financiamento do atendimento. Desse modo, por exemplo, a creche em tempo integral e a pré-escola em tempo integral recebem o equivalente 1,30% do mínimo aluno/ano (ou seja, 30% a mais que o valor mínimo definido em lei).

Ainda no campo da legislação educacional, a Lei n. 12.796, aprovada em 4 de abril de 2013 tornou obrigatória a matrícula de todas as crianças aos quatro anos de idade na educação infantil, alterando, assim, vários artigos<sup>8</sup> da LDB 9.424/96. No que se refere ao objeto dessa pesquisa, o artigo 4º passou a vigorar com a seguinte redação:

Educação Básica obrigatória e gratuita, dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio”. Já o artigo 60 prevê que

---

<sup>5</sup>Todos os impostos previstos no FUNDEF, conforme já explicitado na nota de rodapé anterior, acrescidos de Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores – IPVA, Imposto Territorial Rural – ITR, e Imposto sobre Transmissão de “Causa Mortis” e Doação de Quaisquer Bens ou Direitos – ITCD.

<sup>6</sup>O valor anual mínimo nacional por aluno é reajustado anualmente por meio de portaria ministerial. Para o exercício de 2019, o valor ficou definido em R\$ 3.238,52 (Três mil, duzentos e trinta e oito reais e cinquenta e dois centavos), conforme Portaria Interministerial n. 7, de 28 de dezembro de 2018. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/12386-portaria-interministerial-mec-mf-n-7-de-28-de-dezembro-de-2018>>.

<sup>7</sup>As ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino da educação básica são definidas por resolução ministerial. Na vigência de 2018, prevaleceram as determinações previstas na Resolução MEC n. 1, de 2 de novembro de 2017.

<sup>8</sup>Os artigos da LDB que foram alterados são: Art. 3, 4, 5, 6, 26, 29, 30, 31, 58, 59, 60, 62 e 67. Para maiores informações acessar: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)>.

“É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na Educação Básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade (BRASIL, 2013, n.p.).

Com essas diretrizes, a pré-escola adquire novas características: passa a ter carga mínima anual de 800 horas; controle à frequência, exigindo-se o mínimo de 60% do total das horas; atendimento parcial de, no mínimo quatro horas, ou integral, de sete horas; e avaliação para identificar o desenvolvimento da criança, sem fim de promoção. Para implementação da lei, os municípios tiveram o prazo para regulamentar e garantir o acesso para essa nova demanda até o ano de 2016.

Diante da aprovação da referida lei, vale lembrarmos que a Constituição Federal de 1988 já assegurava no Art. 205 a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (BRASIL, 2017). Assim, a lei 12.796/2013 reafirmou o que já indicava a Carta Magna. No entanto, a universalização do atendimento na pré-escola, a partir dos quatro anos de idade, só pode ser entendido como um avanço educacional desde que garanta também as adequações necessárias, as quais vão desde a infraestrutura<sup>9</sup> até os recursos materiais e humanos para dar conta do atendimento específico e com qualidade aos alunos desta faixa etária. Importa considerar ainda, que a educação infantil continua voltada ao atendimento de crianças pequenas, o que não se modificou com a nova lei, e, assim, não pode ser compreendida como promoção ou preparação para o ensino fundamental.

Entendemos, portanto, que o Estado deve garantir o acesso de todas as crianças na educação infantil com qualidade<sup>10</sup>, não obstante, essa realidade está longe de se estabelecer em uma sociedade marcada por desigualdades sociais.

Considerando a escola na perspectiva dos interesses dos trabalhadores, percebemos que os antagonismos da sociedade de classes colocam diversos tipos de desafios à educação que poderiam ser nomeados e analisados em suas particularidades, como a impossibilidade da universalização efetiva da escola, a impossibilidade do acesso de todos ao saber, a impossibilidade de uma educação unificada, o que leva a se propor um tipo de educação para uma classe e outro tipo para outra classe ou então uma mesma educação para todos, porém, internamente, de fato diferenciada para cada classe social e assim sucessivamente (SAVIANI, 2007, p. 18).

Iniciaremos nossa discussão sobre a implantação da Lei n. 12.796/2013 no município de Cascavel – PR a partir da próxima seção, com o levantamento de dados por meio das entrevistas realizadas, estabelecendo um comparativo da realidade de uma escola do município com os referenciais teóricos que defen-

<sup>9</sup>Quando se fala em infraestrutura adequada à faixa etária está baseado na Deliberação n. 02/2005 - CEE/PR - Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino do Paraná que orienta quais são os parâmetros para a oferta de um ensino com qualidade.

<sup>10</sup>Entende-se por qualidade na educação infantil aquela que desenvolva todos os aspectos físicos, emocionais, cognitivos/lingüísticos, afetivos e sociais da criança.

dem uma educação de qualidade.

## **Desdobramentos da Lei 12.796/2013 nas escolas do município de Cascavel – PR**

Para estabelecermos as relações entre políticas que afetam as esferas nacional e local importa contextualizar elementos da política educacional brasileira que antecederam à implementação da lei n.12.796/2013 no Município de Cascavel – PR e que, portanto, são fundamentais para explicitar suas repercussões em esfera local.

As primeiras medidas no sentido de atender crianças em idade pré-escolar nas escolas municipais foram tomadas na década de 1990, movidas pela aprovação do Estatuto da Criança e Adolescente – ECA, que afirma no Art. 53: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990).

Como decorrência desta lei, foi aprovada a Lei n. 2.241/91, que dispõe sobre as diretrizes orçamentárias para o ano de 1992 do Município de Cascavel – PR, que definiu como meta a construção de uma sala de aula de pré-escola em oito escolas do município para atender ao crescente aumento de matrículas na pré-escola no decorrer de dez anos (PAGNONCELLI, 2015).

Visando ampliar o atendimento, o Decreto n. 3.980/94 estabeleceu a abertura de turmas de pré-escolas em cada uma das escolas da rede municipal.

No ano de 1994, considerando a necessidade de legalizar o ensino pré-escolar, o município, por meio do Decreto Municipal 3.980/94, com parecer do Conselho Estadual de Educação, oficializou a regularização das pré-escolas, que neste período era ofertada por 48 escolas da rede (PAGNONCELLI, 2015, p. 116).

As medidas tomadas à época ampliaram o atendimento de crianças dessa faixa etária, no entanto, se comparado o número de crianças matriculadas no primeiro ano com os da pré-escola, verificamos que há uma diferença considerável nos índices, conforme pode ser constatado na tabela a seguir:

**Tabela 1 – Movimento Escolar SEMED 1990-2000**

<b>ANO</b>	<b>MATRÍCULA PRÉ-ESCOLA/ESCOLA</b>	<b>MATRÍCULA 1ª SÉRIE</b>
1990	660	5.248
1991	1.111	5.336
1992	1.623	5.859
1993	1.695	5.833

**continua**

**Tabela 1** – Movimento Escolar SEMED 1990-2000**conclusão**

1994	2.213	5.834
1995	-	-
1996	-	5.129
1997	-	5.302
1998	2.724	5.790
1999	2.766	5.309
2000	2.874	5.356

Fonte: Adaptado de Pagnoncelli, 2015, p. 115

Por meio da tabela acima, é possível observarmos que durante os anos de 1990 e 2000 houve aumento de matrículas na pré-escola, porém, continuou desproporcional ao número de matrículas no primeiro ano, do que podemos concluir que muitas crianças em idade pré-escolar estavam fora da escola (PAGNONCELLI, 2015).

A Lei n. 9.394 aprovada em 1996 conferiu importantes avanços educacionais, entre os quais, garantir a educação infantil como etapa inicial da educação básica. No atendimento a esse dispositivo, o poder público municipal de Cascavel – PR tomou medidas para a adequação da lei, razão pela qual a Secretaria Municipal de Educação – SEMED assumiu a administração de 24 creches<sup>11</sup> em 1999, as quais, até então, estavam sob a responsabilidade da Secretaria de Assistência Social. No entanto,

Não basta transferir creches para o âmbito da educação. Outros aspectos precisam ser considerados: concepções de criança e de educação, níveis de formação e funções dos profissionais, diferenças salariais, estrutura e funcionamento dos equipamentos infantis, financiamento, formação (KISHIMOTO, 2001, p. 7).

Paralelamente a essas medidas, também foram mobilizados esforços em torno da elaboração do currículo próprio, buscando atender à demanda por novas diretrizes para orientar o ensino nas instituições de ensino na rede municipal. No que concerne à educação infantil, o desafio consistiu em superar o enfoque assistencialista.

O currículo do município de Cascavel – PR foi, portanto, concebido e sistematizado entre os anos 2004 e 2008, como resposta ao atendimento dessas demandas que se colocavam como desafios latentes aos educadores da rede.

Na época, a rede estadual de ensino do estado do Paraná estava promovendo encontros para a elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais

<sup>11</sup> Doravante denominadas de Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI.

(2004 a 2006) com o objetivo de levantar as demandas para constar no referido documento. As diretrizes foram elaboradas (entre os anos de 2007 e 2008) com o propósito de atender às especificidades das escolas estaduais (anos finais do ensino fundamental e ensino médio), não contemplando, portanto, as demandas das escolas municipais, responsáveis pelo atendimento nos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil.

As redes municipais, na ocasião, contavam com as seguintes opções: continuariam realizando o trabalho orientado pelo Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (1990); adotariam os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI ou elaborariam seus currículos próprios. No caso de Cascavel – PR, optou-se pela elaboração do currículo próprio, fundamentado no materialismo histórico-dialético e na psicologia histórico-cultural.

No âmbito municipal, a concepção teórica que se elaborou à época e que orienta o currículo atualmente, parte do pressuposto do atendimento na educação infantil, com qualidade e numa perspectiva humanizadora. Entretanto, a efetivação desses princípios encontra limites, dentre os quais, a formação do professor, que deve ser adequada, continuada e valorizada; a infraestrutura escolar, que deve ser adaptada à faixa etária; como também os recursos materiais e pedagógicos que atendam a especificidade da infância e as suas necessidades.

Partindo dessa concepção, concordamos que

Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na educação, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito de brincar, criar, aprender. Nos dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais (KRAMER, 2006, p. 810).

Assim sendo, buscamos compreender como está sendo implementado no Município de Cascavel – PR, a Lei n. 12.796/2013 que define pelo acesso obrigatório à escola a partir dos quatro anos de idade. Para o cumprimento da lei, uma das estratégias definidas pelo poder público municipal consiste em ofertar o atendimento deste público em escolas e não em CMEIs, em regime parcial, e não em tempo integral.

Diante da medida tomada pelo município para implementar a referida lei, consideramos importante compreender como foram providenciadas as adequações em uma escola para receber esses alunos, e quais foram e são os desafios e avanços que os educadores vêm encontrando para cumprir com essa determinação.

Além disso, buscamos também analisar como esse atendimento ocorre no que se refere ao direito à qualidade e a garantia das especificidades da infância. Para isso, realizamos pesquisa de campo, na qual foram entrevistadas<sup>12</sup> a

<sup>12</sup>O projeto foi submetido ao comitê de ética da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE e foi aprovado pelo Parecer n. 2.171.934. As entrevistas ocorreram no segundo semestre de 2017.

diretora e a coordenadora de uma escola municipal de Cascavel – PR.

Quanto à caracterização da escola campo de pesquisa, constatamos que a mesma está localizada em uma região periférica da cidade de Cascavel – PR e oferece atendimento da pré-escola ao quinto ano do ensino fundamental. Atende a alunos na pré-escola desde o ano de 2013, com turmas mistas de pré I e II, constituídas de crianças com idade de quatro e cinco anos, pois o número de alunos matriculados foi insuficiente para a abertura de uma turma para cada faixa etária. Essa orientação de organização das turmas é oriunda da secretaria, que dessa forma, resolve o problema de falta de salas de aula em grande parte dos CMEIs da rede. Por outro lado, a disparidade advinda dos interesses, necessidades e desenvolvimento cognitivo de diferentes idades em uma mesma sala de aula, dificulta a realização do trabalho pedagógico, e por consequência, o ensino e o aprendizado da criança.

Entre outros problemas decorrentes da organização das turmas com crianças em diferentes faixas etárias na mesma sala, a diretora entrevistada relatou sobre como isso amplia a dificuldade no período de adaptação das crianças no início do ano letivo, pois são diferentes idades, algumas encaminhadas do Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI e outras que nunca frequentaram uma instituição de ensino. Sobre esse processo de adaptação, é necessário considerar que,

Nossa sociedade tem imposto a necessidade de as crianças serem colocadas cada vez mais cedo em instituições de educação infantil. Ao ingressar na pré-escola a criança se depara com um espaço que possui uma composição própria, com objetos específicos e uma estrutura social diversa da familiar, isto quer dizer que ela vai ter que aprender a lidar com esse conjunto de novos elementos, assumindo novas condutas de acordo com as exigências desse novo contexto (NUNES, 1995, p. 105).

Em relação à adequação do ambiente escolar, tanto no que diz respeito à infraestrutura, como no que se refere a recursos materiais e humanos para o atendimento da demanda de crianças de quatro e cinco anos de idade, é importante um ambiente que, além de proporcionar a aprendizagem dos conteúdos pré-estabelecidos, assegure a “[...] integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível” (BRASIL, 1999).

Quanto às adequações que foram necessárias para que a escola pudesse receber os alunos de quatro e cinco anos, que no município de Cascavel – PR ocorreu a partir de 2015, observamos que:

[...] a dificuldade no trabalho vai muito além da questão de estrutura física: há uma exigência tanto da vigilância sanitária, quanto do corpo de bombeiros, que nós tenhamos, por exemplo, vasos adaptados para a educação infantil. Esses vasos sanitários foram adaptados em 2015. Foi adquirido um vaso sanitário para o banheiro das meninas um

para o banheiro dos meninos. Outro exemplo: as pias dos banheiros não oferecem acesso a todas as crianças, porque são instalados para atender os alunos maiores. [...] na época foram comprados os vasos sanitários e os assentos. Parte com recurso que a gente recebe do município [...] e parte foi adquirido com recursos próprios da APPs, que é aquele recurso oriundo das promoções, ação entre amigos, festa junina. Eu posso dizer que nós não recebemos da secretaria de educação ou da prefeitura e do poder público municipal nada referente à adaptação tanto estrutural, quanto de material para a educação infantil até o momento. Os brinquedos e materiais pedagógicos que temos na escola para faixa etária são brinquedos que a gente já tinha; outros foram adquiridos com recursos próprios; mas até o momento nós não recebemos nada (DIRETORA, 2017).

Desse modo, por meio do relato da diretora, percebemos que há um descaso do poder público em relação ao atendimento das especificidades das crianças matriculadas na educação infantil no espaço da escola de ensino fundamental. Constatamos que todas as adaptações feitas para atender aos pré-requisitos do Corpo de Bombeiros e da Vigilância Sanitária foram providenciadas pela própria instituição. Algumas adequações ainda não foram feitas, como por exemplo, o parque infantil com brinquedos compatíveis e cadeiras em ambientes diversos (informática, biblioteca), os quais precisam corresponder ao tamanho e à anatomia das crianças da educação infantil.

Assim, depreendemos que o poder público municipal definiu pela inserção de alunos da educação infantil na estrutura das escolas de ensino fundamental sem garantir os devidos investimentos, viabilizando a garantia de acesso, mas sem, necessariamente, proporcionar qualidade.

Outra questão que merece atenção e que foi apresentada, tanto pela diretora quanto pela coordenadora da escola, é com relação à formação continuada dos professores. Ocorre que os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação atendem separadamente a professores de escola (com formação voltada para o ensino fundamental) e de centros municipais de educação infantil (com formação voltada para a docência na educação infantil). Dessa forma, os professores que atuam com as crianças de quatro e cinco anos matriculadas em escolas de ensino fundamental acabam não recebendo formação voltada para a docência na educação infantil.

Olha, a gente recebe poucas orientações em relação à educação infantil. [...] antes havia algumas orientações, agora não mais, porque separaram os coordenadores de Cmei dos das escolas. Nos cursos geralmente tratam de encaminhamento para turmas do 1º ao 5º ano. Eu questiono nos cursos de formação: “E sobre o pré?”; “Qual vai ser o conteúdo?” [...] O pré sempre vai ficando de lado (Coordenadora).

A formação continuada tem sido pouca, quase nada direcionado para esse trabalho do Pré I. A gente percebe que há essa diferença na formação do que é dado para os professores do Cmei que trabalham

com o Pré I e para os professores que trabalham na escola com o Pré I (DIRETORA, 2017).

Observamos, portanto, que não houve a preocupação por parte do poder público local de que o atendimento na educação infantil fosse ampliado com os devidos ajustes estruturais, de materiais e de recursos pedagógicos, tampouco houve a preocupação de oferecer o suporte e formação continuada de professores para que os mesmos tivessem condições de encaminhar o trabalho pedagógico para resguardar as especificidades dessa fase do desenvolvimento humano. Kramer destaca que “os processos de formação configuram-se como prática social de reflexão contínua e coerente com a prática que se pretende implementar” (KRAMER, 2006, p. 806).

Assim, para ofertar um trabalho pedagógico de qualidade é necessária uma formação contínua condizente com as especificidades da faixa etária atendida. A escola, dentro das limitações que lhe são impostas pela sociedade em que está inserida, faz as orientações e contribuições possíveis para auxiliar os professores.

Nesse sentido, ressaltamos que a formação do professor é de extrema importância, refletindo-se no ensino e na aprendizagem dos alunos. No que se relaciona à escola investigada, diagnosticamos que esta oferece apoio aos professores, com grupos de estudos, orientações constantes que vão desde o planejamento, indicações de atividades e leituras que possam contribuir no encaminhamento do trabalho pedagógico. Identificamos o esforço da direção e da coordenação pedagógica para desenvolver um trabalho de qualidade. Porém, evidenciamos limites no que diz respeito à ausência de apoio e de suporte da Secretaria Municipal de Educação.

Em relação às dificuldades encontradas, a diretora destaca que, “há dificuldades em todos os sentidos, tanto em estrutura física, tanto em material adequado de formação continuada, como dificuldade de ter a turma mista” (DIRETORA, 2017). Dessa forma, concordamos com as palavras de Kramer, ao afirmar que

As crianças têm o direito de estar numa escola estruturada de acordo com uma das muitas possibilidades de organização curricular que favoreçam a sua inserção crítica na cultura. Elas têm direito a condições oferecidas pelo Estado e pela sociedade que garantam o atendimento de suas necessidades básicas em outras esferas da vida econômica e social, favorecendo, mais que uma escola digna, uma vida digna (KRAMER, 2006, p. 812).

É importante destacarmos que a criança precisa ter uma boa adaptação no ambiente escolar para que consiga estabelecer relações sociais neste espaço. Na escola observada, há uma organização dos horários para a utilização dos ambientes de acordo com a idade. As crianças menores não frequentam os mesmos ambientes que os outros alunos, em virtude da grande disparidade de idade e tamanho em relação aos alunos do ensino fundamental. Para respeitar

as especificidades dos menores, a organização do recreio é feita em horários e em ambientes diferenciados.

Vale considerar também que, quanto à utilização do espaço da escola, as crianças, de acordo com a idade, possuem horários pré-estabelecidos para irem ao parque, o que é facilitado pelo fato da escola contar com um ambiente privilegiado, com um espaço externo amplo, com grama e sombra no qual podem brincar livremente e onde também podem ser encaminhadas diversas atividades lúdicas.

Na escola, observamos que são diversas as dificuldades encontradas pelos profissionais para garantir a inserção de crianças menores, o que se acentua mediante a ausência de apoio e suporte necessários, os quais deveriam partir dos responsáveis pelo financiamento e gestão da educação pública no município de Cascavel – PR. Percebemos que o processo de universalização do ensino para crianças com quatro anos com garantia de permanência e com qualidade ainda não está garantida, apesar da lei. Ou seja, o Estado cria a legislação e atribui às esferas estaduais e municipais o cumprimento da lei, ao passo que se desobriga de criar condições para que a mesma seja implantada. Cabe às escolas a responsabilidade de adequação, o que é feito na medida do possível. E assim, a qualidade da educação pública permanece em segundo plano.

## Considerações finais

A pesquisa realizada permitiu compreendermos como está ocorrendo o processo de universalização do ensino aos quatro anos, embora se reconheça que se trata de uma pesquisa que pode e deve ser aprofundada. No momento, o município de Cascavel – PR vem realizando muitas mudanças que podem (ou não) contribuir para a educação das crianças desta faixa etária.

Vale destacarmos que a pesquisa de campo associada à realidade escolar do município permitiu o entendimento de que a educação continua a servir para a produção de um modelo de sociedade que desumaniza. Por mais que encontramos escolas com boa gestão e coordenação pedagógica, como a estudada, esta é limitada em suas ações pedagógicas por estar inserida em uma sociedade que prioriza quantidade e não qualidade.

Partimos do pressuposto de que o acesso de todos à educação é de extrema importância, porém, a ampliação da obrigatoriedade, que poderia ser um avanço, acaba sendo afetada, uma vez que prevê o acesso, mas não cria condições para a permanência e para a efetivação do ensino e aprendizagem com qualidade. O Estado, dessa forma, continua exercendo suas funções para o favorecimento de uma parcela da sociedade que historicamente se apropria da maior parte da produção social, ao mesmo tempo em que culpabiliza educadores, alunos e comunidade pela precariedade do atendimento educacional.

Ressaltamos que dentro de um sistema capitalista e um estado neoliberal, a escola está cumprindo o seu papel. Não se espera, nessas condições, outro tipo de educação que não seja para conformar e manter as desigualdades existentes. A pesquisa revela o descaso com que, no âmbito da política local, o po-

der público municipal organiza o atendimento da educação infantil em escolas de ensino fundamental, as quais carecem de assistência, apoio e investimento. O Estado determina o cumprimento da lei, mas não assume como prerrogativa cumprir com a responsabilidade de dar as condições básicas para que a mesma lei assuma a função de ofertar um ensino de qualidade.

Concluímos com esta pesquisa que as poucas alterações que foram feitas na escola de ensino fundamental para receber alunos de educação infantil foram promovidas pela iniciativa dos profissionais da escola. A direção e a coordenação, por compreenderem a importância pedagógica das adequações, juntamente com os professores e com a comunidade, mobilizaram e promoveram ações que resultaram em arrecadação de recursos e materiais para melhorar a escola e adequá-la às condições necessárias para o atendimento de crianças com idade de quatro e cinco anos. Nesse sentido, a Lei n. 12.796/2013, que deveria ampliar o acesso e a qualidade da educação, acaba se tornando um engodo na medida em que é implantada e implementada como mais uma estratégia neoliberal para viabilizar o sucateamento do ensino e da aprendizagem, o que pode ser, posteriormente, argumento que sustente processos de privatização da educação pública.

## REFERÊNCIAS

**BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os Arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 24 out. 1995. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm)>. Acesso em: 15 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do

Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 1996. Seção 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9424compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424compilado.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006**. 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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. **Avanços na universalização da educação básica**. Organização Maria José Rocha Lima e Vital Didonet. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 180 p.

\_\_\_\_\_. Lei. n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Seção 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/lei/l11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/lei/l11494.htm)>. Acesso em: 24 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei. n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Seção 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)>. Acesso em: 02 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução MEC n. 1, de 27 de novembro de 2017**. Aprova as ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino da educação básica, para vigência no exercício de 2018. Disponível em: <<https://www.bsgestaopublica.com.br/resolucaomec127>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **Portaria Interministerial n. 10, de 28 de dezembro de 2017**. Estabelece os parâmetros operacionais para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, no exercício de 2018. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/99=-legislacao?download-11769:portaria-interministerial-n%C2%BA10,-de-28-de-dezembro-de-2017>>.

Acesso em: 20 dez. 2018.

CASCAVEL. **Lei n. 2.241/91, de 22 de outubro de 1991.** Dispõe sobre as diretrizes orçamentárias para o exercício financeiro de 1992 e dá outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/PR/CASCAVEL/LEI-2241-1991-CASCAVEL-PR.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2017.

COSSETIN, M. **As políticas no Brasil e o movimento Todos Pela Educação:** parcerias público-privadas e as intencionalidades para educação infantil. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2017. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/teses/2017/2017%20-%20Marcia%20Cossetin.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

FALEIROS, V. de P. **O que é política social.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da Escola Improdutiva.** 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

KISHIMOTO, T. M. A LDB e as Instituições de Educação Infantil: Desafios e perspectivas. **Rev. Paul. Educ. Fis.**, São Paulo, supl. 4, p. 7-14, 2001. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rpef/article/viewFile/139589/134893>>. Acesso em: 21 out. 2017.

KRAMER, S. As Crianças de 0 a 6 anos nas Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil E/É Fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <<http://rosangelamentapde.pbworks.com/f/Educa%C3%A7%C3%A3oInfatil+X+ensino+Fundamental+de+9+anos.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

MENDES, D. C. de B. FUNDEB: avanços e limites no financiamento da educação básica no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, n. 2, p. 392-412, nov. 2012. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/464/208>>. Acesso em: 24 out. 2017.

NUNES, N. N. O ingresso na pré-escola: uma leitura psicogenética. In: OLIVEIRA, Z. de M. R. (org.). **A criança e seu desenvolvimento:** perspectivas para se discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez, 1995.

PAGNONCELLI, C. **A institucionalização da educação infantil no Município de Cascavel:** uma abordagem histórica (1970-2013). 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

PAULANI, L. **Brasil delivery**: servidão financeira e estado de emergência. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

RODRIGUEZ, V. Financiamento da educação e políticas públicas: o Fundef e a política de descentralização. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 21 n. 55, nov. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622001000300004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300004)>. Acesso em: 20 out. 2017.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: Do pensamento único à consciência universal. 19. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

SAVIANI, D. **Os desafios da educação Pública na sociedade de Classes**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M de.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

XAVIER, M. E. S. P.; DEITOS, R. A. Estado e políticas educacionais no Brasil. In: DEITOS, R. A.; RODRIGUES, R. **Estado, desenvolvimento, democracia & política social**. Cascavel: Edunioeste, 2006.

ZANARDINI, I, M, S.; ORSO, P. J. **Estado educação e sociedade capitalista**. Cascavel: Edunioeste, 2008.



## CAPÍTULO 2

### A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EM DISCUSSÃO A GÊNESE E A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NO PERÍODO PRÉ-ESCOLAR

Elvenice Tatiana Zolia  
Lucyelle Cristina Pasqualotto  
Márcia Cossetin

#### Introdução

Neste capítulo<sup>1</sup> apresentamos uma discussão a partir de reflexões provenientes do curso de extensão “Teoria Histórico-Cultural e a organização do ensino na Educação Infantil”, que realizamos na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste - e que contou com a participação de professores de pré-escola, integrantes da rede pública de ensino do município de Cascavel no estado do Paraná. O referido projeto de extensão foi composto de sete encontros com duração de três horas-aula cada um e ocorreu no período de junho a dezembro de 2016, contando com a participação de trinta e um professores. Nestes encontros realizamos estudos teóricos sobre os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e, sobretudo, sobre a compreensão da gênese e do papel da brincadeira de papéis sociais para a organização do trabalho pedagógico com as crianças em idade pré-escolar.

A proposição do projeto de extensão deu-se pelo fato de que consideramos importante trabalharmos na formação continuada destes professores na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural por ser esta teoria a que fundamenta o Currículo para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino de Cascavel. E ainda por entendermos que é nesta teoria que encontramos os fundamentos necessários para a compreensão do desenvolvimento do psiquismo infantil e, assim, os subsídios necessários para organizarmos o trabalho pedagógico com as crianças, considerando-se que os pressupostos que embasam a teoria foram construídos a partir da materialidade da organização social no capitalismo e da busca por sua superação. Desse modo, demarca a formação de um homem novo para uma nova sociedade em que a educação escolar tem função fundamental.

Ressaltamos que não faremos um relato do curso de extensão e de sua realização, mas, traremos as reflexões teóricas proporcionadas pelos estudos e discussões efetivados durante o processo.

Para organizarmos a discussão proposta, estruturamos o capítulo da seguinte forma: primeiramente apresentamos a Psicologia Histórico-Cultural e trazemos elementos que demonstram a sua atualidade, centralidade e viabilidade na sociedade capitalista contemporânea, posteriormente, brevemente, apre-

<sup>1</sup>Trabalho apresentado na Jornada do XIV HISTEDBR: pedagogia histórico-crítica, educação e revolução. Foz do Iguaçu, 2017.

sentamos a natureza do psiquismo humano, com base nos estudos de Leontiev (1978) e seguida com a fundamentação oferecida pelas teses de Leontiev e Vygotski (2001) e Elkonin (2009), construímos uma análise em que trazemos a gênese e o papel da brincadeira de papéis sociais. Por fim, encerramos tecendo considerações sobre a organização do trabalho pedagógico fundamentado nos domínios da ciência que nos possibilitam compreender a ação educativa do professor como principal agente na construção do saber e do desenvolvimento infantil.

## A atualidade da Psicologia Histórico-Cultural

Ao procuramos delimitar as orientações da Psicologia Histórico-Cultural, nossa intenção central está no fato de que consideramos que nesta teoria encontramos, apesar das inegáveis mudanças ocorridas desde a sua elaboração até os dias atuais, elementos fundamentais para compreendermos o desenvolvimento do psiquismo humano desvinculando-o de formas de concebê-lo que o naturalizam, linearizam e/ou o ligam estritamente apenas a aspectos biológicos. Ou seja, a Psicologia Histórico-Cultural nos propicia a apreensão dos sujeitos, do desenvolvimento do seu psiquismo, na materialidade de sua construção histórica, demarcando-se que o desenvolvimento só pode ocorrer e é determinado pelas condições materiais em que se processa, nestas também se encontra a educação a efetivar-se nas pré-escolas.

Um dos precursores da Psicologia Histórico Cultural é Lev Semenovich Vigotski, que procurou com a sua elaboração teórica demarcar, por meio de sua compreensão do homem, espaços para o atendimento às necessidades da Rússia, assim seus postulados teóricos são produtos das lutas ocorridas na União Soviética que perpassam a Revolução Russa de 1917 e vão até a década de 1930 (TULESKI, 2008). Desse modo, é a partir das condições materiais da Rússia em Revolução que Vigotski e seus companheiros formularam a sua teoria para atender às necessidades de formação de um homem preparado, educado para a busca de uma sociedade que caminhasse para a superação do capitalismo, vislumbrando uma organização social cujas bases estariam no comunismo. Ou seja, almejavam a superação da exploração e da apropriação dos bens produzidos pela humanidade, inclusive os culturais, por apenas uma minoria como vemos ocorrer no capitalismo ainda contemporaneamente e desejavam construir uma sociedade em que todos pudessem usufruir dos frutos do trabalho coletivamente, comumente que só seria possível com a derrubada do capitalismo e a implantação de uma forma comunal de organização.

A educação, no contexto apresentado, teria como atribuição a formação deste homem preparado para enfrentar os desafios provenientes desta empreitada e, desse modo, compreender como se dá o desenvolvimento deste homem é pertinente e torna-se essencial para pensar em uma educação como promotora deste desenvolvimento.

Não discutiremos neste capítulo a conjuntura que inviabilizou temporalmente o projeto engendrado para a Rússia, no entanto, está neste mesmo fato

a demonstração clara da importância que esta teoria ainda encontra. Continuamos a viver, ou poderíamos dizer, sobreviver dadas as condições precárias de vida a que estão submetidos muitos humanos, sob a égide da organização social capitalista, buscamos, ainda, a sua superação. Desse modo, torna-se central compreendermos que a construção das condições materiais para que possamos lutar pela superação do capitalismo passa pela formação humana e, nesta, pelo desenvolvimento do psiquismo humano e que, dialeticamente, a compreensão do psiquismo humano e das condições para o seu desenvolvimento só podem ser apreendidos ao considerarmos a totalidade de sua construção remetendo-se às relações e interações sociais das quais os sujeitos podem participar.

Conforme o próprio Vigotski (1996) explicitou, cada sujeito é um modelo da sociedade, da classe social a que pertence, pois nela reflete-se a totalidade das relações sociais. Neste sentido se pretendemos construir um trabalho pedagógico partindo-se da compreensão do desenvolvimento do psiquismo e tendo como perspectiva mais ampla a atuação social para a busca da superação desta forma societária em que vivemos, precisamos entender que este desenvolvimento imbrica-se nas relações sociais marcadas pela disputa histórica entre classes antagônicas, quais sejam: uma classe que detém o poder econômico e outra que só possui a força de trabalho. Esta apreensão, conforme propõe Tuleski, Facci e Barroco (2013), leva-nos a observar que a interação social em Vigotski não está restrita à reunião de pessoas entre si, mas, demarca sujeitos em complexo processo de humanização conforme as condições objetivas de época, sociedade e classe social (TULESKI; FACCI; BARROCO, 2013). Neste sentido, encontramos nas escolas públicas, espaços para a construção de interações sociais que podem modificar qualitativamente os sujeitos que a frequentam, sem desconsiderarmos os limites de nossa ação. Todavia, em primeira instância, é preciso que tenhamos clareza sobre como se dá o processo educativo, de como organizá-lo, com quais objetivos, para que possamos ultrapassar a interação simples que não acrescenta em aprendizagem e em desenvolvimento.

Vigotski fundamentou-se, para a sua elaboração teórica, nos pressupostos marxistas, por meio dos quais podemos entender que o homem com a transformação da natureza não apenas humaniza a primeira, mas, também humaniza a si mesmo, em um processo de inter-relação. Assim, ao produzir sua existência material, o homem produz-se individualmente, constrói-se objetiva e subjetivamente, o que vai propiciar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores<sup>2</sup>. Considerando-se as transformações históricas engendradas pela humanidade, esse processo de construção objetiva e subjetiva, do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, na sociedade contemporânea se dá, sobretudo, na escola para a classe trabalhadora. Por isso a importância de conhecermos que a aprendizagem das crianças que irá gerar o seu desenvolvimento é constituída pelas oportunidades que lhe são proporcionadas no ambiente em que estão inseridas, no caso da escola pública de Educação Infantil, por meio do trabalho pedagógico intencionalmente organizado para tanto.

---

<sup>2</sup>A memória, a abstração, o planejamento, a atenção voluntária, o raciocínio, a imaginação, o autocontrole, os sentimentos, entre outras.

O que queremos demarcar, é que o trabalho que realizamos com as crianças em idade pré-escolar é elemento central não apenas para a construção da subjetividade destes sujeitos, mas, remete em primeira instância a formação que demandamos para a humanidade que não ocorre de outro modo senão em cada membro que a compõe. Neste sentido, organizar, planejar intencionalmente o trabalho pedagógico para a criança pré-escolar pressupõe interferir não apenas no desenvolvimento das funções psicológicas superiores daquela criança, mas, sobretudo determinar o “para quê” estamos formando remetendo à humanidade como um todo.

Ao tratarmos, especificamente, do trabalho pedagógico a ser realizado pelos professores na pré-escola, consideramos essencial, se queremos formar um sujeito qualitativamente melhor, em processo de humanização, a compreensão do desenvolvimento de seu psiquismo e assim, coadunando-se a este entendimento a apreensão da brincadeira e do jogo de papéis sociais como aspectos centrais para a consecução do almejado.

## Breves considerações sobre o desenvolvimento do psiquismo

As discussões sobre a função social da escola, bem como sobre a especificidade do trabalho pedagógico com as crianças menores de seis anos, provocam a necessidade de compreendermos como a criança aprende e se desenvolve. Todavia, não é objetivo deste texto discutir as diversas concepções de desenvolvimento e de aprendizagem, pois partimos dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural que comprehende o homem não como um ser natural, mas como um ser cultural.

Esta perspectiva concebe que quando o bebê humano nasce, ele é inserido em um mundo que já está organizado; entretanto as suas capacidades biológicas, basicamente reflexas, não são suficientes para possibilitar-lhe uma atuação autônoma, independente e que lhe permita sobreviver e perceber o seu entorno. Desta forma, Leontiev (1978, p. 284) expressa que: “Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e fenômenos criados pelas gerações precedentes”, o que implica a apropriação das riquezas e das invenções, por meio de uma atividade que é social. Esta, por sua vez, provoca o desenvolvimento das “[...] aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo” (LEONTIEV, 1978, p. 284).

Conforme já abordado, nesse contexto, capacidades como o pensamento lógico, a linguagem articulada, o autocontrole, a memória mediada, a atenção voluntária, consideradas aptidões específicas do gênero humano, não são transmitidas pela hereditariedade biológica, mas por meio da apropriação do conhecimento produzido historicamente pela humanidade. Tornar-se homem exige, portanto, diversos aprendizados como, por exemplo, agir e comportar-se diante das pessoas e dos objetos circundantes. Não obstante, esse processo demanda uma atividade por parte do ser humano.

Por meio da atividade, a criança relaciona-se com o mundo, sendo que em cada período do desenvolvimento formam-se necessidades específicas em

termos psíquicos. Leontiev (2001) conceitua a atividade principal como o modo pelo qual o indivíduo se relaciona com a realidade, tendo em vista produzir e reproduzir as condições necessárias à sua sobrevivência física e psíquica. No decorrer dos sete primeiros anos de vida, a criança assimila sucessivamente vários tipos de ação. As principais são: a comunicação emocional, a ação com objetos e o jogo de papéis sociais.

Com a intencionalidade de compreendermos como a criança se relaciona com o seu entorno no período caracterizado como infância pré-escolar que tem como atividade guia o jogo de papéis, faremos um recorte no conteúdo, sem deixar de explicitar, no entanto, que temos conhecimento de que as demais atividades não deixam de existir e provocar desenvolvimento; permanecem na condição de atividades acessórias.

## A gênese e a importância da brincadeira de papéis sociais

Atualmente, estamos imbuídos em uma preocupação em preencher o tempo das crianças, pois há uma forte tendência em considerar que quanto maior o número de atividades elas realizarem, maior será o seu desenvolvimento. Paralelo a isso, é comum ouvirmos comentários como “meu filho vai para a escola de Educação Infantil para estudar e não para brincar”, ou “Educação Infantil é só para brincar, por isso qualquer escolinha serve”. Esses comentários, que não são pontuais, revelam concepções que secundarizam a importância da brincadeira, como se estivéssemos falando de uma atividade de menor ou pouca importância.

Mas, qual a origem da brincadeira? Por que as crianças brincam? Todas as crianças brincam? É possível falarmos que a brincadeira é uma característica natural e instintiva do ser humano? Entendemos que estas questões provocam e mobilizam a necessidade de pensarmos teoricamente sobre a gênese e a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, especificamente sobre a brincadeira que envolve a protagonização.

Para introduzir a discussão, entendemos que as preocupações expressas por Prestes em relação à atividade de brincar são pertinentes: “[...] por que, no Brasil, os tempos e os espaços para que essa atividade aconteça são cada vez mais limitados e controlados, principalmente nas instituições de ensino?” (PRESTES, 2016, p. 29). A autora defende que é imprescindível investir na atividade de brincar, pois a brincadeira é “[...] a atividade guia, em um certo período da infância, é um espaço em que se ensina e se aprende, ou seja, em que se instrui e se é instruído” (PRESTES, 2016, p. 29).

Nesta direção, Mukhina, fundamentando-se nos estudos de Vigotski, Elkonin e Leontiev expressa que: “O jogo é a atividade principal; não porque a criança de hoje passa a maior parte do tempo se divertindo, o que não deixa de ser verdade, mas porque o jogo dá origem a mudanças qualitativas na psique infantil” (MUKHINA, 1995, p. 155).

Para Elkonin (2009), o entendimento sobre as mudanças qualitativas nesse período do desenvolvimento do psiquismo, nos remete à primeira infância,

momento em que se encontram as premissas do jogo protagonizado. É por meio da manipulação e da exploração dos objetos que a criança se apropria gradativamente das características, das propriedades e, com a mediação dos sujeitos mais experientes, também comprehende a função social dos mesmos.

Neste sentido, Elkonin (2009) apresenta elementos teóricos para compreendermos que a brincadeira não é uma característica natural e instintiva da criança. Em pesquisa realizada, o autor (2009) ao utilizar dados fornecidos por antropólogos e etnógrafos, levantou questionamentos acerca da origem do jogo protagonizado, “[...] e relaciona o seu surgimento com o momento em que a divisão social do trabalho afasta a criança do processo de produção” (ELKONIN, 2009, p. 11).

As condições de vida, meios e formas de trabalho na sociedade primitiva permitiam que crianças pequenas, inclusive, de três a quatro anos também participassem ativamente das atividades mais simples como, por exemplo, no trabalho doméstico, na pesca primitiva, na coleta de raízes e plantas, e na agricultura, em função das atividades serem ainda rudimentares. Pelas condições sociais vividas, não era necessário à criança a reprodução do trabalho ou estabelecer relações especiais com os adultos, ou seja, o jogo protagonizado não se fazia necessário nesta sociedade. “Com a passagem para formas de produção mais elevadas – a agricultura e a pecuária –, com a maior complexidade das formas de pesca e de caça, tornaram-se desnecessárias a coleta de alimentos naturais e as formas primitivas de caça e pesca” (ELKONIN, 2009, p. 60). A mudança na forma de produção na sociedade conduziu a uma nova divisão do trabalho, assim expressando o que Engels (1999) denominou de a primeira grande divisão social do trabalho.

As profundas transformações acarretadas na mudança do caráter da produção, que complexificou e redistribuiu os meios e modos de trabalho, conduziram a uma mudança na participação das crianças nos diversos aspectos do trabalho. Se antes, participavam diretamente nas funções desempenhadas pelos mais velhos, com a nova reconfiguração socioeconômica, as crianças deixaram de participar diretamente e ativamente de atividades laborais consideradas superiores às condições infantis.

No tocante às esferas de trabalho mais importantes, ainda inacessíveis a ela, apresenta-se à criança a missão de dominar o mais cedo possível as complicadas ferramentas desse trabalho. Surgem equipamentos em tamanho reduzido, adaptados especialmente às possibilidades das crianças; esses equipamentos são utilizados em condições aproximadas às reais, ou seja, não idênticas às do adulto (ELKONIN, 2009, p. 61).

Ferramentas de tamanho reduzido como o facão, o machado, o arco, as flechas, os esquis, foram adaptadas ao crescimento dos jovens, sendo-lhes entregues para se exercitarem e aprenderem a manejar, sempre sob a orientação do adulto. Elkonin (2009) supôs a existência de situações lúdicas durante a utilização das ferramentas, o que lhe permitiu deduzir que havia implicitamente

elementos do jogo protagonizado.

De acordo com o mesmo autor, uma série de relatos o permitiram perceber a carência de jogos protagonizados nas sociedades menos desenvolvidas. Não havia necessidade de praticá-lo, pois as crianças eram incluídas na vida social sob a direção dos adultos ou por sua própria conta. As mudanças relacionadas ao desenvolvimento da sociedade conduziram ao aparecimento do brinquedo no sentido próprio da palavra, enquanto objeto que representa a ferramenta de trabalho e os equipamentos ou utensílios pertencentes à vida dos adultos. Livros de etnografia fazem alusão ao jogo protagonizado neste período. É importante ressaltar que à medida que o mundo do trabalho dos adultos vai afastando as crianças, estas começam a reconstituir esse mundo, evidenciando o surgimento do jogo protagonizado.

O que nos importa é deixar estabelecido que nas etapas iniciais da humanidade, quando as forças produtivas ainda se encontravam num nível primitivo, no qual a sociedade não podia enfrentar o sustento de seus filhos e as ferramentas permitiam incluir diretamente as crianças, sem preparação especial alguma, no trabalho dos adultos, não existiam nem exercícios especiais para aprender a manejar as ferramentas nem, ainda menos, o jogo protagonizado. As crianças entravam na vida dos mais velhos, aprendiam o manejo das ferramentas e todas as relações, participando diretamente no trabalho deles (ELKONIN, 2009, p. 78-79).

À medida que a sociedade vai alcançando um grau superior de desenvolvimento, as crianças passam a receber uma preparação especial para aprender a manejar as ferramentas, a princípio de tamanho reduzido, e então poderem ser incluídas nas atividades laborais.

O sucessivo desenvolvimento da produção, a complicações dos equipamentos de trabalho, o aparecimento de elementos de indústria doméstica e, com ela, de formas mais complexas de divisão do trabalho e de novas relações de produção deram lugar a que se complicassem ainda mais as possibilidades de incluir as crianças no trabalho produtivo. Os exercícios com ferramentas reduzidas perdem a razão de ser e a aprendizagem do manejo de equipamentos complicados é adiada para idades subsequentes (ELKONIN, 2009, p. 79).

Elkonin destaca que neste período do desenvolvimento ocorreram duas mudanças no caráter da educação e no processo de formação da criança enquanto membro da sociedade. Quais foram essas mudanças? a) preponderância conferida a algumas faculdades gerais e necessárias para o manejo/domínio de qualquer instrumento, por exemplo, coordenação visomotora, movimentos leves e precisos, destreza, etc. A sociedade cria objetos para desenvolver tais faculdades (brinquedos). b) surgimento do brinquedo simbólico, em que as crianças começam a reconstituir as esferas da vida e da produção.

Assim, pode-se formular a tese mais importante para a teoria do jogo protagonizado: esse jogo nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza sociais. O seu nascimento está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma espécie (ELKONIN, 2009, p. 80).

O autor comprehende que devido à nova configuração social, ocorreu um prolongamento da infância, ou seja, a necessidade de aumentar o tempo ou período de aprendizagem para manejá-las novas ferramentas, já que as crianças não integram mais o mundo do trabalho dos adultos. Sobre isso expõe:

Apresenta-se uma situação em que não se pode ensinar à criança o manejo das ferramentas em virtude da complexidade destas, assim como do fato de que a divisão do trabalho que surgiu permite agora escolher a atividade futura, não determinada de modo univalente pela atividade dos pais. Inicia-se um período original em que as crianças estão entregues a si mesmas. Fundam-se comunidades infantis onde vivem, embora sem preocupações quanto ao seu próprio sustento, uma vez que estão organicamente vinculadas à vida da sociedade. É nessas comunidades infantis que começa a dominar o jogo (ELKONIN, 2009, p. 81).

A partir das observações das brincadeiras de crianças, Elkonin levantou a suposição de que no jogo das crianças de idade pré-escolar o aspecto principal é o papel que assumem. Ao interpretar o seu papel, a criança transforma as suas ações e a atitude diante da realidade. Para o autor, “[...] a situação fictícia, em que a criança adota o papel de outras pessoas, executa suas ações e estabelece suas relações típicas nas condições lúdicas peculiares, é o que constitui a unidade fundamental do jogo” (ELKONIN, 2009, p. 2-3). Em seu entendimento, o que possibilita a criação de uma situação lúdica é a transferência do significado de um objeto para outro.

A origem do jogo protagonizado possui uma relação genética com a formação, orientada pelos adultos, das ações com os objetos na primeira infância. Denominamos ações com os objetos os modos sociais de utilizá-los que se formaram ao longo da história e agregados a objetos determinados. Os autores dessas ações são os adultos. Nos objetos não se indicam diretamente os modos de emprego, os quais não podem descobrir-se por si só a criança durante a simples manipulação, sem a ajuda nem a direção dos adultos, sem um modelo de ação. O desenvolvimento das ações com os objetos é o processo de sua aprendizagem sob a direção imediata dos adultos (ELKONIN, 2009, p. 216).

No final do primeiro período da infância preparam-se as premissas que

são consideradas fundamentais para a transição ao jogo protagonizado. Os estudos realizados por Elkonin demonstram que o jogo protagonizado aparece com o auxílio dos adultos e não de maneira espontânea, o que confirma a tese dos psicólogos russos acerca da crítica à naturalização do jogo.

Na obra *Psicologia do Jogo*, mais especificamente no capítulo cinco, Elkonin aborda detalhadamente o desenvolvimento do jogo na idade pré-escolar. Inicia enfatizando que esta atividade surge no transcorrer da primeira infância e na idade pré-escolar e alcança o máximo desenvolvimento na segunda metade da idade pré-escolar. Compreende que:

O estudo do desenvolvimento do jogo protagonizado é interessante em dois sentidos: primeiro, porque assim se descobre com maior profundidade a essência do jogo; segundo, porque, ao descobrir a conexão mútua dos diferentes componentes estruturais do jogo em seu desenvolvimento, pode-se facilitar a direção pedagógica e a formação dessa importantíssima atividade da criança (ELKONIN, 2009, p. 233).

A partir dos estudos de Vigotski, Leontiev e Elkonin, compreendemos que por meio do jogo de papéis a criança busca compreender o mundo dos adultos e começa a vivenciar de forma consciente as regras e acordos sociais. Mas o que esse período caracterizado por esta atividade principal, apresenta como novo no desenvolvimento do psiquismo? No jogo protagonizado, ocorrem as neoformações; desenvolvem-se a imaginação, que estava ausente nos períodos anteriores e outros processos psíquicos se reorganizam, desenvolvendo-se com grande intensidade, como por exemplo, a memória ativa, a atenção voluntária, o autocontrole, a linguagem e a formação da personalidade da criança.

Em relação à imaginação, Mukhina expõe que:

O jogo dramático tem uma importância definida para o desenvolvimento da imaginação. No jogo, a criança aprende a substituir certos objetos por outros e a interpretar diversos papéis, o que servirá de suporte para o desenvolvimento da imaginação. Os pré-escolares maiores já podem prescindir dos objetos sucedâneos e de muitas ações lúdicas em seus jogos. Nessa idade elas criam na imaginação os objetos, suas atuações com eles e as situações novas (MUKHINA, 1995, p. 165).

Durante as brincadeiras, as crianças normalmente conseguem se concentrar melhor, lembrar das regras, dos argumentos e das ações que fazem parte da situação lúdica. Elas precisam comunicar-se de forma a serem compreendidas pelos outros, devem controlar seus impulsos e vontades para continuar integrando o grupo. Em relação a isso, Leontiev (2001) expressa que, no jogo a criança se comporta como se ela fosse maior do que é na realidade e isso provoca, impulsiona o seu desenvolvimento.

Em síntese, com base nos estudos desenvolvidos especialmente por

Elkonin (2009), enfatizamos que o conteúdo fundamental do jogo são as atividades humanas e as relações entre as pessoas e que a origem do jogo é histórica e social, portanto, não surge espontaneamente no desenvolvimento, mas resulta das condições de vida da criança em sociedade.

## A Organização do trabalho pedagógico

A Psicologia Histórico-Cultural ao compreender o “[...] desenvolvimento da criança enquanto apropriação ativa das qualidades humanas formadas socialmente ao longo da história” (MELLO, 2015, p. 2), contribui para transformar o conceito de criança que até há pouco tempo orientava o nosso trabalho enquanto professores. Mello (2015, p. 10) ressalta que:

[...] a infância é o tempo em que a criança se introduz na riqueza da cultura humana reproduzindo para si as qualidades especificamente humanas que foram criadas ao longo da história (MELLO, 2007). Em outras palavras, podemos dizer que a infância é o tempo em que a criança aprende a ser um ser humano. Isso permite às novas gerações subir nos ombros das gerações anteriores, apropriar-se da cultura até então criada e avançar no caminho do desenvolvimento tecnológico, científico e do progresso social (MELLO, 2015, p. 10).

Os estudos da autora evidenciam que essa teoria sobre o desenvolvimento humano e, especificamente, sobre o desenvolvimento infantil, orienta para uma nova forma de entender a educação da infância, pois considera o papel da educação como fundamental para a formação das funções psíquicas superiores.

Diante da compreensão das aptidões humanas como faculdades superiores relacionadas às práticas educativas, é preciso destacar a importância da organização do trabalho pedagógico intencional do professor, no que se refere à aprendizagem escolar. Os estudos, nessa abordagem teórica, reafirmam a possibilidade e a necessidade de ensinar numa perspectiva de máximo desenvolvimento humano, e, portanto, fica evidente a função da escola.

Nessa ótica, a função das instituições de Educação Infantil é a de possibilitar às crianças o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Para que isso ocorra, é indispensável que os profissionais organizem atividades intencionais que sejam significativas para as crianças e que estejam em consonância com a atividade principal de cada período do desenvolvimento infantil.

Conforme já expressamos anteriormente, durante o período pré-escolar a atividade principal da criança é a brincadeira de papéis sociais, em que desenvolve sua linguagem, atenção voluntária, memória, imaginação, a função simbólica da consciência, sua personalidade. Além da brincadeira de papéis sociais, Mukhina (1995) afirma que são necessárias para o desenvolvimento infantil as atividades produtivas. Esses conteúdos construtivos e produtivos podem ser representados por meio de temas artísticos como o desenho, a pintura, o recorte, a colagem, a modelagem e o movimento.

Sendo a infância o tempo em que a criança aprende a ser um ser hu-

mano, é preciso considerar a especificidade do seu desenvolvimento e romper com práticas que encurtam a infância ou que remetem a períodos posteriores da formação escolar. Nesse sentido, a organização do trabalho pedagógico do professor deve considerar o desenvolvimento em cada idade da criança.

Por isso, em lugar de encurtar a infância por meio de práticas educativas que antecipam a escolarização, é preciso aperfeiçoar o conteúdo e os métodos educativos para assegurar, em cada idade da criança, as vivências necessárias para o desenvolvimento harmônico da personalidade e da inteligência em formação já na idade pré-escolar (MELLO, 2015, p. 10).

A concepção do professor é fundamental nesse processo, a forma como percebe a criança e como entende seu desenvolvimento direciona as suas práticas pedagógicas. A autora considera que,

[...] quanto mais as professoras e os professores conhecerem sobre o desenvolvimento infantil e sobre as formas adequadas de realizá-lo, melhor faremos o trabalho educativo. Observar as crianças em atividade, ouvir suas curiosidades e interesses de conhecimento e estudar seu desenvolvimento criam condições para isso. Para o enfoque histórico-cultural, as crianças aprendem desde que nascem ao se relacionar com o mundo da cultura por meio das pessoas e porque aprendem se desenvolvem. No entanto, ao longo da infância, mudam a maneira como se relacionam com o mundo da cultura e das pessoas e, por isso, mudam a forma como aprendem (VIGOTSKI, 2010). A percepção dessas diferentes formas de aprender ao longo da infância deve orientar a organização de vivências para buscar a melhor maneira de ensinar – e a melhor maneira das crianças aprenderem. Essas questões apontam para o fato de que a criança pequena aprende de um jeito diferente dos adultos e, portanto, o/a professor/a de criança pequena não ensina como o/a professor/a dos grandes (MELLO, 2015, p. 8).

A Educação Infantil não é período preparatório e também não deve ter como objetivo antecipar situações e rotinas que são específicas do Ensino Fundamental, pois de acordo com Mello (2015, p. 1), esse “[...] caminho fácil da antecipação da experiência do ensino fundamental retira das crianças em idade pré-escolar a possibilidade de vivenciar atividades próprias da idade que formam as bases para a atividade de estudo essencial à idade escolar”.

É na Teoria Histórico-Cultural que buscamos elementos para orientar o trabalho pedagógico do professor comprometido com a formação das melhores qualidades humanas nas crianças e que rompa com essas práticas. Com base nessa perspectiva, o professor,

[...] observa, acompanha, interpreta as necessidades das crianças e oferece níveis diferentes de ajuda sempre que a criança solicita; inter-

fere na atividade para ampliar as possibilidades de vivência e aprendizagem; organiza intencionalmente o espaço para provocar a curiosidade e a atividade infantil; procura as condições adequadas para que a criança esteja sempre em atividade. Dessa forma, aprendendo com as contribuições da Teoria Histórico-Cultural, poderemos promover a qualidade da educação infantil de modo a produzir com as crianças o bem máximo que podemos almejar para elas e para a sociedade: o desenvolvimento máximo de sua inteligência e de sua personalidade. Aprendemos, ainda, que esse processo não pode ser acelerado pela antecipação de atividades próprias de outras idades. Ao contrário disso, como afirma Zaporozhets (1987), se quisermos potencializar o desenvolvimento intelectual das crianças, precisamos aprofundar suas vivências de atividades plásticas, práticas e lúdicas (MELLO, 2015, p. 10).

É imprescindível a busca de uma organização do ensino que possibilite atividades plásticas, práticas e lúdicas, pensada intencionalmente pelos professores, que promova nas instituições de Educação Infantil o desenvolvimento de capacidades na criança, que considere a especificidade da infância. Nesse sentido, o papel que o professor deve assumir é o de mediador. Para que isso ocorra, é necessário que o profissional, a partir da organização do seu trabalho pedagógico, proporcione às crianças a apropriação da cultura mais elaborada.

Considerando que a nossa atuação junto às crianças pequenas deve ser numa perspectiva de humanização e emancipação, Chaves (2015, p. 1) aponta a necessidade de organizar “procedimentos didáticos que sejam ricos de significado, afetividade, comunicação, as diversas formas de linguagem e a escolha de recursos e procedimentos figurarem como características essenciais no processo de ensino”.

A autora destaca a necessidade de tornarmos o tempo e o espaço aliados dos procedimentos didáticos, no sentido de possibilitar as vivências estéticas elaboradas, compreendidas como fundamentais à aprendizagem e ao desenvolvimento, priorizando o espaço da Arte e da Literatura Infantil, responsáveis por agregar o máximo de procedimentos com as crianças na Educação Infantil. Nessa perspectiva, é preciso ressaltar a necessidade de disponibilizar às crianças os elementos da cultura. As pesquisas de Vigotski apontam, especialmente que,

[...] o processo de elaboração não ocorre espontaneamente a partir de impulsos internos; a criação e suas manifestações não são iguais nas crianças. O autor prossegue em sua argumentação afirmando que a criação infantil pode ser organizada e estimulada, esclarecendo que “[...] da mesma forma que ajudamos as crianças a organizar suas brincadeiras, que escolhemos e orientamos sua atividade de brincar, podemos também estimular e direcionar sua reação criadora” (VIGOTSKI, 2009, p. 91). Por fim, de acordo com o autor, é preciso e possível provocar nas crianças a criação literária, ou seja, é possível desenvolver a criatividade (CHAVES, 2015, p. 87).

Diante dessa afirmação de Vigotski, em que revela a importância da arte para o desenvolvimento infantil, o desafio dos professores da Educação Infantil está em reavaliar as práticas educativas desenvolvidas nas instituições escolares, com base no aprofundamento dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente no que se refere à formação inicial e continuada. Os pressupostos dessa teoria são essenciais para respaldar uma prática educativa humanizadora e emancipadora, tendo como prioridade a apropriação máxima das qualidades humanas e ensinar numa perspectiva de máximo desenvolvimento humano.

## **Considerações Finais**

Neste capítulo procuramos refletir, a partir dos estudos realizados no projeto de extensão com professores de pré-escola, sobre os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e sua viabilidade ao vislumbrar-se o processo de humanização das crianças menores de seis anos. Procuramos demonstrar a atualidade desta teoria para buscarmos a humanização, a apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade por estes sujeitos na tentativa, tanto de socialização do saber, como também da superação das condições objetivas, materiais da sociedade em que vivemos.

A Psicologia Histórico-Cultural nos oferece os subsídios necessários para a compreensão do processo de humanização, que envolve o processo de ensino e de aprendizagem, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, considerando a materialidade das relações histórica e socialmente construídas, processos complexos que mantém, entre si, uma relação dialética e de interferência mútua.

Deste modo, o trabalho pedagógico realizado pelo professor na pré-escola interfere, não apenas na construção da subjetividade dos sujeitos, mas, remete em primeira instância a formação que demandamos para a humanidade. Nisto, para além da formação subjetiva, se encontra a importância de organizar, planejar intencionalmente o trabalho pedagógico para poder determinar o “para quê” estamos formando remetendo à humanidade como um todo e demarcando um espaço para a busca de uma transformação social mais ampla.

Dentre os aspectos que consideramos como essenciais para que possamos trabalhar com vistas à humanização também na Educação Infantil, está a brincadeira e o jogo de papéis sociais, que fazem parte do trabalho pedagógico e das situações lúdicas que podem e devem ser organizadas pelos professores. Por meio das situações organizadas e aproveitadas pelos professores é que as crianças têm a oportunidade de desempenhar determinados papéis sociais que as auxiliam no processo complexo de entendimento da realidade humana e apropriação do conhecimento. Tendo-se clareza que esta apropriação não se dá de forma espontânea no processo de desenvolvimento, ao contrário, é consequência das interações e condições de vida da criança em sociedade.

Entendemos que, diante das contradições da sociedade capitalista que, além de não possibilitar as mesmas condições de acesso ao conhecimento mais

elaborado e aos bens materiais a todos, ainda, naturaliza as diferenças individuais, o aprofundamento da Psicologia Histórico-Cultural é essencial, sobre tudo, porque instrumentaliza o professor em relação à apreensão do processo de humanização e, neste, especificamente, sobre o papel da educação escolar e as possibilidades de organização do ensino, considerando as especificidades do desenvolvimento psíquico das crianças na Educação Infantil. Apreendemos, diante dos estudos e discussões realizados durante o curso, que, considerando os limites postos pela forma societária em que vivemos a defesa de uma Educação Infantil humanizadora e emancipadora, no âmbito da escola, só é possível articulada à formação inicial e continuada de professores que promova o conhecimento e a discussão dos fundamentos de uma educação que se queira progressista.

## REFERÊNCIAS

- CHAVES, M. As contribuições de Leontiev e Blagonadezhina para a organização do tempo e do espaço na educação infantil. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 10., 2011, Maringá. *Anais eletrônicos...* Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2011. Disponível em: <[www.abrappee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/55.pdf](http://www.abrappee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/55.pdf)>. Acesso em: 02 fev. 2017.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- ENGELS, F. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**, v. 2. São Paulo: Alfa-Omega, 1999. p. 267-280.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1978.
- \_\_\_\_\_. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.
- MELLO, S. A. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Educação da Pequena Infância. **Revista Cadernos de Educação**, n. 5, 2015.
- MUKHINA, V. **Psicologia da Idade Pré – Escolar**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- PRESTES, Z. A brincadeira de faz de conta e a infância. **Trama interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 28-39, maio/ago. 2016.
- TULESKI, S. C. **Vygotski: A construção de uma Psicologia marxista**. Maringá: Eduem, 2008.
- TULESKI, S. C.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. **Psicologia Histórico-**

-Cultural, marxismo e educação. **Teoría y crítica de la psicología**, v. 3, 2013.

VIGOTSKI, L. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.



## CAPÍTULO 3

# CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: O DESENVOLVIMENTO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS E O PAPEL DA ESCOLA

Jacsiane Pieniak  
Lucyelle Cristina Pasqualotto

## Introdução

Esse capítulo<sup>1</sup>, objetiva a compreensão do desenvolvimento de conceitos científicos a partir da Perspectiva Histórico-Cultural, tanto para o amparo no exercício profissional docente, quanto para a realização de outras pesquisas na área escolar, pois, como afirma Martins (2011), o professor precisa instrumentalizar-se para o trabalho pedagógico, o que pressupõe condições teórico-metodológicas para o bom ensino. E, também para o enfrentamento de políticas educacionais que não colaborem para o pleno desenvolvimento humano.

Ao procurar contribuir para a compreensão do processo de formação de conceitos científicos, da importância dessa formação para o desenvolvimento humano, entendemos o papel do professor como mediador desse processo. Tentamos, assim como Duarte (2016) e Saviani (2006), colaborar com uma “resistência ativa”, atuando em defesa dos conteúdos escolares. E também, “[...] reafirmar a valorização do trabalho do professor no processo ensino-aprendizagem, em face do esvaziamento por ele sofrido no contexto neoliberal globalizado” (FACCI, 2004b, p. 2).

## A Psicologia Histórico-Cultural e seus fundamentos

A Teoria Histórico-Cultural tem suas origens nos estudos de Lev Semenovich Vigotski<sup>2</sup> (1896-1934)<sup>3</sup>, esse autor não apenas transportou as categorias marxistas para a psicologia, mas foi profundo conhecedor desse método e o utilizou para desenvolver uma psicologia realmente marxista. A ele, “[...] coube o mérito inestimável de ser o primeiro a aplicar criativamente o materialismo dialético e histórico à Ciência psicológica [...]” (SHUARE, 2016, p. 59).

As raízes dessa psicologia estão na concepção materialista histórico-dialética de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), que de acordo com Tonet (2013), fizeram uma grande ruptura com a ciência moderna, foram fundadores de um novo padrão de científicidade, assim, revolucionaram

<sup>1</sup> Esse texto é uma síntese da monografia apresentada para conclusão do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no ano de 2016.

<sup>2</sup> Como é usual no Brasil, adotaremos a grafia Vigotski, exceto em citações, nas quais reproduziremos a forma presente na obra referida.

<sup>3</sup> Lev Semionovitch Vigotski (1896 - 1934) não elaborou sozinho a teoria histórico-cultural, outros também participaram, em especial, Aleksei Nikolaievitch Leontiev (1903 - 1979) e Aleksander Romanovich Luria (1902 - 1977) (TULESKI, 2002).

o método de produzir ciência.

Do mesmo modo, Vigotski, também foi um revolucionário dentro da ciência psicológica, pois ele rompe com as concepções idealistas e as mecanicistas da psicologia, que não davam conta de explicar os fenômenos psicológicos em sua totalidade, principalmente porque, dicotomizam o que possui uma relação dialética, como corpo e mente, individual e social, e ignoram o historicismo que organiza e produz todos os demais conceitos, ou seja, para Vigotski, a origem histórico-social do psiquismo humano é a chave para entender todo o resto (SHUARE, 2016).

A concepção de homem para o materialismo histórico-dialético e consequentemente para a Psicologia Histórico-Cultural, é expressada por Leontiev (1978) que com base no pensamento de Marx, ao falar do homem, ressaltam a categoria trabalho como central para que ocorresse seu processo evolutivo, e é por meio do trabalho, que ao mesmo tempo em que produz suas condições de existência, mediado por instrumentos, transformam a realidade objetiva, e ele mesmo é transformado pelas condições criadas. Ou seja, para Leontiev (1978), o desenvolvimento filogenético do homem ocorreu por meio desse processo chamado de hominização.

De acordo com Leontiev (1978), até o aparecimento do homem atual, transcorreram estágios, nos quais por meio da utilização dos instrumentos, incidiiram transformações, transmitidas de geração para geração pela hereditariedade, ou seja, primeiro o homem modifica a natureza e se modifica biologicamente, a partir da criação e da utilização dos primeiros instrumentos e o surgimento das primeiras formas de socialização. Ou seja, o trabalho e a comunicação pela linguagem provocaram o desenvolvimento da constituição anatômica do homem. Com um maior controle da natureza, o homem passou de um desenvolvimento regido pelo biológico, para um desenvolvimento regido por meio de leis sócio-históricas.

Para Leontiev (1978), “[...] o homem definitivamente formado, já com todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico ilimitado [...]” (p. 263), está apto a passar pelo processo de humanização, que já não é mais regido por leis biológicas, implica a conquista por cada um, das propriedades que caracterizam os seres humanos, isto é, por um processo de desenvolvimento histórico de formação. Sendo que, é no processo de humanização que o homem tem a possibilidade de se apropriar do que o gênero humano já desenvolveu.

Neste sentido, Márkus (2015), afirmou que à medida que a natureza se humaniza, o homem se naturaliza, isto é, um processo de autocriação e auto-transformação do homem, “[...] a metamorfose do homem, sua transformação de um ser natural de base limitada para um ser natural de base cada vez mais universal [...]” (MÁRKUS, 2015, p. 47). E ressalta ainda a importância da sociedade nesse processo:

[...] a criança encontra-se em um ambiente humanizado no qual as forças humanas essenciais estão incorporadas, porém o ‘correto’ sig-

nificado humano dos objetos, enquanto elementos deste meio, não é dado diretamente a ela, [...] é preciso desenvolver em si a capacidade de utilização ou reprodução destes, [...] o desenvolvimento das habilidades humanas fundamentais (para o determinado tipo de sociedade) da criança, pode ser realizado somente através de mediações e com o auxílio dos adultos, ou seja, da sociedade [...]. (MÁRKUS, 2015, p. 56).

Sendo assim, de acordo com Márkus (2015) e Leontiev (1978), nossa formação é histórica e social, no entanto, aquilo que dispomos do legado biológico, quando somos desprovidos das condições sociais de desenvolvimento, não nos permite desenvolver propriedades tipicamente humanas. Isto é, numa sociedade capitalista, de classe, o que precisa ser ressaltado, é que não são disponibilizadas a todos os indivíduos as condições requeridas ao pleno processo de humanização. E a consequência dessa não apropriação é a alienação, ou seja, a distância que se instala nas condições objetivas de vida das pessoas, entre o sujeito e as condições que poderiam promover o seu desenvolvimento, à vista disso, o sujeito está alienado daquilo que poderia humanizá-lo.

A humanização se dá pelo processo de objetivação e apropriação. Por meio do trabalho o homem se objetiva, transformando a natureza e tornando o mundo humanizado, deixa um legado, produto do processo histórico e social, dos quais as gerações seguintes precisam se apropriar, mas quando o fazem, utilizam o que já está desenvolvido como base, recriando de maneira mais ampla, no e pelo trabalho, fazendo surgir novas necessidades, o que torna possível o progresso social.

[...] o indivíduo é um ser humano somente através do, e devido ao, fato de que ele se apropria, incorpora em sua vida e atividade (em maior ou menos extensão) habilidades, carências, formas de comportamento, ideias, etc., que foram criadas e objetivadas por outros indivíduos de gerações anteriores ou contemporâneas a ele. Assim, o indivíduo humano em sua personalidade concreta é, ainda que tomado isoladamente, um produto das relações históricas e sociais. (MÁRKUS, 2015, p. 52).

De acordo com Márkus (2015), por meio da análise do pensamento de Marx, o homem (*homo sapiens*) é um ser natural, biológico, pertencente a uma espécie. No entanto, o seu desenvolvimento não é natural, mas sim, sócio-histórico, e sua natureza é “humana”, quer dizer, que ele possui características “especificamente humanas”. Ou seja, como apontado por Márkus (2015), para Marx, o homem é um ser “genérico”, o que diferencia o homem do animal é a sua atividade vital. E, esse caráter genérico está na atividade vital consciente e livre.

Essa atividade vital, a que Márkus (2015) se refere, é o “trabalho”, que entendida no sentido amplo e filosófico, vai além do trabalho enquanto produtor de mercadoria. É um processo consciente, intencional de transformação da natureza pelo homem, mediada por instrumentos.

O trabalho é, antes de tudo, uma atividade que não visa diretamente, mas somente *através de mediações*, à satisfação de necessidades. O trabalho torna seus objetos apropriados para uso humano, transformando-os com a ajuda de outros objetos enquanto instrumentos – dados pela natureza ou (normalmente) pelo próprio homem. [...]. (MÁRKUS, 2015, p. 21, grifos do autor).

Assim, o homem ao criar objetos, não somente altera a natureza, mas se objetiva nela, torna o mundo humanizado. Ou seja, de acordo com Márkus (2015), esses objetos, não são apenas de uso, mas possuem “valores” de uso, que dizem respeito às habilidades e necessidades humanas desenvolvidas. Dessa forma, o homem ao nascer, já encontra uma materialidade pronta, o produto do desenvolvimento social anterior, portanto, precisa se apropriar dessas objetivações.

Esse processo de objetivação-apropriação, é o que proporciona o progresso social, ou seja, de acordo com Márkus (2015), permite o surgimento de novos e superiores tipos de objetivações, tais como a escrita, a arte, a ciência. “Assim, a acumulação da riqueza material da sociedade de um lado corresponde a uma acumulação de capacidades humanas por outro” (MÁRKUS, 2015, p. 34). Mas, para que esse progresso social ocorra, é necessária a apropriação das potencialidades essenciais humanas, pois o homem ao incluí-las estruturalmente em sua atividade, ao aplicá-lasativamente, faz surgir novas necessidades, o que proporciona o surgimento de novas capacidades.

[...] O homem é, portanto, capaz de transformar em leis, em princípios de sua própria atividade *uma gama cada vez mais ampla e ilimitada de regularidades naturais*. É nesse sentido que Marx nomeia-o (usando uma metáfora goetheana) como um ser ‘expirando e inspirando todas as forças da natureza’ (*Naturkräfte*), ou seja, que o homem condensa em si todas as forças da natureza para tornar a irradiá-las. (MÁRKUS, 2015, p. 36, grifos do autor).

Essa dinâmica de novas necessidades sociais é apontada por Márkus (2015), e considerada por Marx como “[...] uma das principais forças impulsoras da evolução da sociedade.” (p. 39). No entanto, o autor ressalta o caráter histórico-social dessas novas necessidades, isto é, não como necessidade biológica, assim: “[...] A relação do homem com a natureza torna-se não só cada vez mais complexa e livre, mas também perde progressivamente o seu caráter de *utilitarismo* determinado pela necessidade biológica.” (MÁRKUS, 2015, p. 42, grifos do autor).

No constante processo de reprodução social, o trabalho não somente é renovado, “[...] mas é renovado geralmente em uma base ampliada, torna-se – tanto em termos quantitativos – mais e mais *universal* em relação ao seu impacto sobre a natureza e o homem. [...] então o homem é essencialmente *natural universal* [...]” (MÁRKUS, 2015, p. 43, grifos do autor).

Com isso, o autor afirma que ao ter a capacidade de transformar a na-

tureza de acordo com suas necessidades sócio-históricas, o homem amplia de modo gradativo seu domínio sobre ela. No entanto, essa universalidade do homem, enquanto forma social é determinada pela formação socioeconômica de determinada época histórica, isto é, são as relações de produção que proporcionam as reais condições sociais para a realização dessa tendência para a universalidade, e apontam “[...] o modo, o grau e os limites [...]” (MÁRKUS, 2015, p. 44, grifos do autor).

O homem, ser social, por meio da atividade prático-material, desenvolve uma “universalidade prática”, mas progride, tornando-se mais multilateral e universal, e por meio de sua consciência que capta o real, desenvolve uma “universalidade intelectual”. “[...] Isso significa não apenas o enriquecimento quantitativo das abstrações correspondente, mas também uma mudança na atitude cognitiva. [...]” (MÁRKUS, 2015, p. 82).

No entanto, no interior da sociedade capitalista, “[...] a totalidade da vida da sociedade torna-se dividida, estratificada em grupos sociais básicos: as classes, de modo que os indivíduos pertencentes a elas adquirem, assim, um caráter social definitivo – tornam-se especialmente *agentes históricos de produção* [...]” (MÁRKUS, 2015, p. 56). Isto é, um indivíduo concreto se encontra limitado pelas formas históricas possíveis determinadas pela sua posição de classe, o homem forma sua vida a partir da materialidade que lhe é dada pelas circunstâncias sociais e históricas.

Na sociedade capitalista, com o trabalho realizado de forma alienada, como afirmou Márkus (2015), a universalização e individualização do homem ficam reduzidas à individualização e despersonalização. Ou seja, a divisão de classes aparta o proletariado justamente dessa “essência humana”, do que permitiria seu pleno desenvolvimento, ou seja, não possibilita a apreensão do que foi desenvolvido na história global, na arte, na ciência, etc. Isto é, distancia-o da universalidade, da tendência ilimitada de progresso, da emancipação humana. A universalização que ocorre é apenas a do mercado, do valor de troca (MÁRKUS, 2015).

Sendo assim, reafirmamos a importância do sujeito se apropriar da cultura para que adquira formas mais elaboradas em seu psiquismo, assim como afirma Leontiev (1978, p. 283): “[...] O fundo do problema é que cada homem, cada povo tenha a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave [...]. Assim, ao defendermos que a escola, o saber, as apropriações humanas, caminhem para a universalidade do que há de mais rico na existência humana, na ciência, na arte, defendemos também a superação da atual forma social existente, para uma mais desenvolvida.

## **O processo de formação de conceitos e o papel da escola**

A Psicologia Histórico-Cultural de base marxista destaca a natureza social do desenvolvimento do psiquismo humano, mas, sem perder a “[...] unidade contraditória entre as dimensões naturais e sociais, entre produto e processo, entre objetividade e subjetividade etc., que faz da vida humana um contínuo

processo de formação e transformação [...]” (MARTINS, 2011, p. 8).

Além disso, essa teoria afirma o caráter mediatizado da atividade humana, ressalta que o uso de instrumentos proporciona a formação das funções psicológicas superiores, tais como, a capacidade de autorregulação, o ato voluntário, intencional. Funções que se formam a partir das relações entre os seres humanos (FACCI, 2004b).

Seguindo essa perspectiva sobre as funções psíquicas superiores, Martins (2011) destaca que, são condicionadas pelas apropriações culturais, sob as condições históricas dadas, ou seja, decorrentes do processo de humanização, sendo assim, quando pensamos no desenvolvimento do psiquismo, devemos analisar as condições objetivas do sujeito, ou seja:

Nesse processo, para o qual já não bastam as propriedades psicofísicas naturais primárias, novos atributos se desenvolvem e, dentre eles, os referentes à complexificação do psiquismo, isto é, a superação de suas propriedades naturais. É justamente no processo de captação e domínio da realidade que os processos mentais se estruturam. Portanto, o ponto de partida da atividade é a captação sensorial do objeto (MARTINS, 2011, p. 13).

Sendo assim, a partir da captação sensorial, por meio de um processo ativo, são exigidos outros domínios, como a percepção, atenção, memória que viabilizam a criação da imagem mental do objeto. Mas, como afirma Martins (2011), para que esse processo ocorra, é necessário que o ser humano se aproprie da linguagem, visto que sem ela, não é possível a formação da representação abstrata do objeto sob a forma de conceito. “[...] A *imagem* mental passa a ser denominada por palavras da linguagem, conquistando, assim, o *status* de signo – convertendo-se em ideia a ser expressa e transmitida sob a forma de juízos e conceitos” (MARTINS, 2011, p. 14, grifos da autora).

Vygotski (1993) afirma que, a transmissão intencional, racional da experiência e do pensamento aos outros, requer um sistema de mediação, que neste caso é a linguagem humana, que nasceu da necessidade de intercomunicação durante o trabalho. Para este autor, este meio de comunicação é o signo (a palavra ou som), que através de eventos sonoros simultâneos pode estar associada com o conteúdo de alguma experiência, e depois servir para transmitir o mesmo conteúdo para outros seres humanos.

A concepção do significado da palavra como uma unidade que comprehende o pensamento geral como o intercâmbio social permite a análise, o estudo sistemático da relação entre o crescimento da capacidade de raciocínio da criança e do desenvolvimento social (VYGOTSKI, 1993). Então, para a teoria vigotskiana, a relação entre pensamento e palavra, e também a relação entre o processo educativo e o desenvolvimento do psiquismo são imprescindíveis para compreendermos a formação de conceitos.

A Psicologia Histórico-Cultural trata de duas formas de conceitos, os espontâneos e os científicos. O primeiro é definido por Vigotski (1993), como aqueles conceitos adquiridos na experiência prática da vida cotidiana. Já os con-

ceitos científicos, são adquiridos através da educação formal, por meio de cooperação sistemática do professor com a criança. Ao longo do desenvolvimento dessa cooperação, as funções psíquicas superiores da criança vão se desenvolvendo com a ajuda e a participação do adulto.

Para esse autor, compreender o desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é de extrema importância, tanto quando pensamos na prática profissional do professor ao ensinar os conhecimentos científicos para as crianças, quanto teoricamente, visto que, para Vygotski (1993), a formação de conceitos é a chave para entender o desenvolvimento intelectual da criança, isto é, a partir da formação de conceitos que se deve iniciar a investigação para compreender o pensamento infantil.

Vygotski (1993), baseando-se em experimentos conduzidos por Shif<sup>4</sup>, com crianças de primeiro grau<sup>5</sup>, chegou à conclusão de que os conceitos científicos proporcionam níveis mais altos de tomada de consciência do que os conceitos espontâneos, e a acumulação de conhecimentos provoca desenvolvimento nos dois tipos de conceito. Dessa forma, ganha destaque o papel regente da educação no desenvolvimento da criança em idade escolar. Assim como enfatiza Facci (2013) ao falar dos conceitos:

[...] Os científicos se formam na escola por meio de um processo orientado, organizado e sistemático. São ensinados com a formalização de regras lógicas, e a sua assimilação envolve procedimentos analíticos, iniciados por uma definição verbal, envolvendo operações mentais de abstração e generalização. Já os conceitos espontâneos, que se caracterizam pela ausência de uma percepção consciente de suas relações, são orientados pelas semelhanças concretas e por generalizações isoladas [...] (FACCI, 2010, p. 134).

Outra constatação proveniente dos experimentos de Shif é a de que o desenvolvimento dos conceitos científicos segue um caminho particular em comparação com o desenvolvimento dos conceitos espontâneos. Vygotski (1993) afirma que o caminho, no caso dos conceitos científicos, como um sistema organizado descende ao concreto, já os conceitos cotidianos são produzidos fora de um sistema determinado e podem ascender para as generalizações. E, “[...] o vínculo entre o desenvolvimento dessas duas linhas diametralmente opostas revela indiscutivelmente a sua verdadeira natureza: é o vínculo da zona de desenvolvimento imediato<sup>6</sup> e do nível atual de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2009, p. 350).

As propriedades de uso consciente e voluntário dos conceitos científicos, e que são insuficientes nos conceitos espontâneos da criança em idade escolar, estão dentro da zona de desenvolvimento iminente, isto é, para que surjam é

<sup>4</sup>Zhosefina Ilíichna Shif (1905-1977). Psicóloga soviética, discípula de Vygotski. Depois de realizar investigações sobre a formação dos conceitos científicos e espontâneos trabalhou no campo da defectologia.

<sup>5</sup>Hoje equivalente ao ensino fundamental.

<sup>6</sup>Termo utilizado pelo tradutor, no entanto, adotamos no lugar de imediato, o termo iminente, pois de acordo com a pesquisa de Prestes (2010), é a tradução mais fiel ao russo.

necessária a colaboração do adulto (VYGOTSKI, 1993).

Os dois tipos de conceitos apresentam-se dicotomizados por Vygotski (1993), mas há que se atentar para a relação dialética entre as duas formas de conceitos, como vemos no exemplo a seguir destacado por Facci (2010, p. 134).

[...] O indivíduo, no seu cotidiano aprende rapidamente o que é uma flor, ele vê essa flor no jardim, no vaso e tem esse conceito espontâneo. Essa palavra permite uma generalização, de forma que rosa, cravo, margarida são classificados como flor. Quando ele vai para a escola, ao estudar botânica, o conceito de flor se amplia: agora ele vai aprender, por exemplo, sobre a constituição da flor: cálice, corola, androceu, gineceu. Suas informações são ampliadas e ocorre uma modificação no conceito espontâneo que o indivíduo tinha. Esse conceito pode ser cada vez mais aprofundado, chegando a um estudo cada vez mais específico que complexifica o seu entendimento do conceito flor.

Dessa forma, de acordo com Vygotski (1993), a formação de conceitos científicos e espontâneos são processos estreitamente ligados que sofrem influência mútua. O desenvolvimento dos conceitos científicos apoia-se em certo grau de maturação dos conceitos espontâneos para se desenvolverem, e esses últimos são influenciados pela evolução dos conceitos científicos, visto que não são processos separados um do outro.

Outro exemplo dessa interação entre os conceitos científicos e espontâneos é apresentada por Facci (2010), ao destacar que quando se ensina história é necessário que o aluno tenha noções de tempo – ontem, hoje e amanhã – e podem ser aprendidas de forma espontânea, no cotidiano, mas durante o processo de apropriação do conhecimento na escola, esses conceitos que foram aprendidos cotidianamente agora poderão ser aprimorados, tornando o aluno consciente a fim de que ele possa compreender a sequência temporal dos fatos, ou seja: “[...] Um conceito que era espontâneo, em determinado momento, passa a ser científico quando sistematizado em nível curricular, possibilitando generalizações e o entendimento dos fatos históricos” (FACCI, 2010, p. 135).

Dentro de um mesmo nível de desenvolvimento, em uma mesma criança, temos diferentes elementos fortes e fracos dos conceitos cotidianos e científicos. A fragilidade dos conceitos cotidianos se manifesta na incapacidade para a abstração, e no modo arbitrário de operar com esses conceitos. Já dos conceitos científicos reside no verbalismo, e na insuficiente saturação de concretude, já a parte forte está na capacidade de utilizá-los voluntariamente (VYGOTSKI, 1993). Quer dizer, os conceitos científicos relacionam-se com a experiência pessoal de forma distinta do que os conceitos espontâneos, o autor russo explicita que:

[...] A criança assimila o conceito sobre a lei de Arquimedes de modo diferente do que assimila o conceito de irmão. Ela sabia o que era irmão e no desenvolvimento desse conceito percorreu muitos está-

gios antes que aprendesse a definir essa palavra, se é que alguma vez na vida se lhe apresentou essa oportunidade. O desenvolvimento do conceito de irmão não começou pela explicação do professor nem pela formulação científica do conceito. Em compensação, esse conceito é saturado de uma rica experiência pessoal da criança. Ela já transcorreu uma parcela considerável do seu caminho de desenvolvimento e, em certo sentido, já esgotou o conteúdo puramente factual e empírico nele contido. Mas é precisamente estas últimas palavras que não podem ser ditas sobre o conceito lei de Arquimedes. (VYGOTSKI, 2009, p. 264).

O processo de formação dos conceitos científicos não é simplesmente um conjunto de conexões associativas que são assimiladas com a ajuda da memória, não são hábitos mentais automáticos, mas um complexo e autêntico ato do pensamento, deste ponto de vista, qualquer grau de desenvolvimento de conceito é um ato de generalização. Pois, os conceitos são representados, psicologicamente, como significados de palavras e se desenvolvem. Este desenvolvimento consiste, em primeiro lugar, na transição de uma estrutura de generalização a outra. Assim sendo, qualquer significado de palavras, em qualquer idade constituem uma generalização, porém os significados das palavras evoluem (VYGOTSKI, 1993).

No momento em que a criança assimila uma nova palavra, relacionada com um significado, para Vygotski (1993), o desenvolvimento do significado e da palavra não finalizam, apenas começam. Neste sentido, a palavra, a princípio, é uma generalização do tipo mais elementar, e à medida que se desenvolve, a criança passa da forma mais elementar a formas cada vez mais elevadas de generalização, resultando na formação de autênticos e verdadeiros conceitos.

O processo de desenvolvimento dos conceitos ou do significado das palavras exige o desenvolvimento de uma série de funções (a atenção voluntária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação), de modo que processos psíquicos tão complexos não podem ser aprendidos e assimilados de modo simples. Consequentemente, podemos descartar concepções psicológicas que afirmam que os conceitos científicos são simplesmente assimilados como algo acabado, repassado do adulto para a criança (VYGOTSKI, 1993).

Neste sentido, Vygotski (1993) destaca que as formações dos conceitos científicos e espontâneos estão subordinadas a lei geral do desenvolvimento do significado das palavras, na qual quando uma criança ao assimilar pela primeira vez um significado ou termo novo, reelabora a seu modo.

Destacamos ainda, que o processo de formação de conceitos só é possível ao homem pela existência da consciência que, de acordo com Facci (2004b) por meio do pensamento de Marx e Engels, afirma que a consciência do homem é determinada pelas condições materiais de vida e pelas relações sociais de produção. Da mesma maneira, e tão antiga quanto a consciência, a linguagem é produto e se desenvolve pelo processo de trabalho (FACCI, 2004b).

Dessa forma, a consciência humana e a linguagem são dois pontos principais para a compreensão do desenvolvimento de conceitos. Igualmente im-

portantes, a partir da consciência e da linguagem, são as funções psicológicas superiores que regulam as ações do ser humano, como afirma Facci (2004b):

O processo de formação de conceitos pressupõe aprendizagem do domínio do curso dos processos psíquicos próprios, mediante a utilização de palavras e signos. Esse processo exige o emprego funcional das palavras ou outros signos que são utilizados como meios para dirigir ativamente a atenção, analisar e destacar seus atributos, abstraí-los e sintetizá-los. A atenção, a associação, a combinação de juízos e ideias participam da formação do conceito mas não são determinantes. O signo e a palavra é que permitem ao indivíduo dominar e dirigir suas próprias operações psíquicas, controlando o curso de sua atividade e orientando-a de forma que resolva a tarefa proposta pelo meio em que vive (p. 212).

A formação de conceitos é progressiva em diferentes idades, ou seja, é um processo que evolui, e Vygotski (1993) identificou estágios nesse processo, os *agrupamentos sincréticos*, a *formação de complexos*, e por fim os *conceitos*.

O primeiro estágio, que corresponde aos primeiros anos de vida, de acordo com Vygotski (1993), nomeado de *agrupamentos sincréticos*, se revela com mais frequência em crianças de pouca idade e diz respeito à formação de um grande número não ordenado de objetos a ser discriminado pela criança quando ela sevê diante de um problema.

Ou seja, neste estágio, de acordo com Nébias (1999), o autor russo resalta que uma criança de três anos e um adulto podem se entender, pois compartilham de um mesmo contexto e usam um amplo número de palavras com significados iguais, mas que são baseadas em processos psíquicos distintos; no caso da criança, características concretas, e no do adulto, de significações abstratas, não há ainda a formação de conceito, dessa forma, nas palavras do autor:

Nesse estágio do desenvolvimento, o significado da palavra é um encadeamento sincrético não enformado de objetos particulares que, nas representações e na percepção da criança, estão mais ou menos concatenados em uma imagem mista. Na formação dessa imagem cabe o papel decisivo ao sincretismo da percepção ou da ação infantil, razão por que essa imagem é sumamente instável (VIGOTSKI, 2009, p. 175).

Este estágio de formação de conceitos, de *agrupamentos sincréticos*, se divide em três etapas: a primeira fase corresponde à formação da imagem sincrética ou amontoado de objetos, com conexões aleatórias. Na segunda fase, a imagem sincrética continua tendo papel crucial na organização da percepção da criança e na organização do campo visual, mas surgem os primeiros indícios de organização perceptual na criança (VIGOTSKI, 1993).

Já na terceira fase, que marca o término deste estágio e o início do segundo, o significado da palavra avança significativamente. Nesta fase a imagem sincrética corresponde a uma base mais complexa, na qual, de acordo com

Vygotski (1993), cada um dos elementos particulares de uma série sincrética representa algum grupo de objetos anteriormente agregados na percepção da criança. No entanto, esses elementos juntos não possuem relação interna entre si, representam o mesmo amontoado das duas fases anteriores. Nesse ponto, a criança entra no segundo estágio, no qual Vygotski (1993) chamou de estágio de *formação de complexos*, que corresponde ao período do término da primeira infância até o início da adolescência.

O primeiro estágio do desenvolvimento se configura pela construção de *imagens sincréticas*, que na criança são equivalentes aos nossos conceitos, já neste segundo estágio fica evidente a *formação de complexos* que têm a mesma funcionalidade do sincretismo do estágio anterior. Agora, a criança começa a unir objetos homogêneos em um grupo comum, e complexifica segundo as leis dos vínculos objetivos que ela descobre nestes objetos (VYGOTSKI, 1993).

De acordo com o autor, esses complexos que se desenvolvem neste estágio estão no plano concreto-factual, ou seja, na experiência imediata da criança e não no plano do pensamento lógico abstrato. Mas, o sincretismo começa a ceder lugar a vínculos reais estabelecidos entre as coisas por meio da experiência imediata e conforme mudam as estratégias de generalização a criança utiliza diferentes formas de pensamentos por complexos:

Por conseguinte, cada elemento do complexo se relaciona com o conjunto de acordo com diferentes estratégias de generalização, com base nas quais o autor propôs cinco tipos principais de complexos, a saber: *complexos associativos*, por *coleção*, por *cadeia*, *complexos difusos* e *pseudoconceitos*. Esses tipos correspondem às etapas do desenvolvimento do pensamento por complexos (MARTINS, 2013, p. 133, grifos da autora).

De acordo com Vygotski (1993), os complexos de tipo associativo, correspondem ao núcleo de um futuro complexo, e se baseia em qualquer vínculo associativo, qualquer relação concreta observada pela criança. Essa associação pode se basear em semelhança, em contraste, por contiguidade, entre outros, desde que exista um vínculo concreto.

Já na etapa chamada por Vygotski (1993) de coleção, muitas vezes se funde com a etapa anterior, mas agora uma coleção agrupa uma série de objetos complementares de acordo com algum atributo funcional relevante na prática. Ou seja: “[...] Um copo, um prato e uma colher, um conjunto para almoço formado por um garfo, uma colher, uma faca e um prato; a roupa que a criança usa. Tudo isso constitui modelos de complexos-coleções naturais que a criança encontra no seu dia-a-dia” (VIGOTSKI, 2009, p. 184). Mas essas coleções como a louça, ou o vestuário não são ainda conceitos abstratos, mas uma combinação de objetos concretos.

Na etapa de *complexo em cadeia*, Vygotski (1993), enfatiza a ausência de um elemento central na amostra, o vínculo estabelecido entre um elemento e outro da cadeia corresponde ao elo com o anterior e o elemento seguinte, dessa forma, o final da cadeia pode não ter nada em comum com o início.

Vygotski (1993) destaca que, na etapa de formação dos *complexos difusos*, a criança começa a elaborar generalizações difusas, ainda no campo factual concreto, mas que flutuam entre os objetos que estão fora do conceito prático da criança. Nesta fase, a combinação dos elementos ocorre por via associativa e apenas por uma leve e vaga semelhança de identidade entre eles, por isso o resultado são de vínculos difusos e indeterminados (VYGOTSKI, 1993), como exemplifica esse autor, por meio de condições experimentais:

[...] Por exemplo, a criança escolhe para determinada amostra – um triângulo amarelo – não só triângulos mas também trapézios, uma vez que eles lhe lembram triângulos com o vértice cortado. Depois, aos trapézios juntam-se quadrados, aos quadrados os hexágonos, aos hexágonos os semicírculos e posteriormente os círculos. Como neste caso se dilui e se torna indefinida a forma tomada como traço básico, às vezes também se diluem as cores quando o conjunto tem por base um traço de cor difuso. Depois dos objetos amarelos a criança escolhe objetos verdes, depois dos verdes, azuis, depois dos azuis, pretos (VIGOTSKI, 2009, p. 188).

Esta forma de pensamento por complexo, de acordo com Vygotski (1993) manifesta com nitidez uma característica importante, que corresponde à indeterminação de sua configuração, o seu caráter ilimitado, sem contornos. No entanto, para esse autor, a base destes complexos ilimitados é construída com os mesmos princípios dos complexos concretos limitados. Ambos se baseiam apenas no conhecimento prático da criança, o que provoca que essas relações se apoiem em atributos equivocados, indeterminados e vagos.

Por fim, os *pseudoconceitos* apresentam características particulares idênticas aos conceitos, mas não são conceitos, como exemplifica Vygotski (1993):

Só o resultado final permite perceber que a generalização por complexos coincide com a generalização construída com base no conceito. Por exemplo, a criança escolhe para uma determinada amostra – um triângulo amarelo – todos os triângulos existentes no material experimental. Esse grupo poderia surgir com base no pensamento abstrato. Essa generalização poderia basear-se no conceito ou na ideia do triângulo. A análise experimental mostra, porém, que a criança combinou os objetos com base nos seus vínculos diretos factuais e concretos, numa associação simples. Ela construiu apenas um complexo limitado de associações; chegou ao mesmo resultado, mas por caminhos inteiramente diversos (VIGOTSKI, 2009, p. 190-191).

Ou seja, os *pseudoconceitos* ainda se baseiam no concreto-factual. Posteriormente, quando a criança entra no estágio de formação de conceitos ela deve ser capaz de “[...] sistematizar, unificar organizadamente os conceitos da sua experiência, bem como de abstrair, isolar em sua mente esses elementos, num processo de análise-síntese [...]” (GERHARDT, 2010, p. 248).

Por fim sintetizamos as principais conclusões a respeito da formação de

conceitos científicos estudada por Vygotski e apresentadas por Nébias (1999), que destaca a percepção e a linguagem como essenciais no processo de formação de conceitos. A percepção da diferença aparece antes da percepção da semelhança, pois esta exige uma estrutura mais evoluída de generalização e conceitualização. Ainda de acordo com essa autora: “A formação de conceitos é resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas (atenção deliberada, memória, lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar) tomam parte” (NÉBIAS, 1999, p. 134). E ainda, quando novos conceitos mais elevados são desenvolvidos, transformam o significado dos conceitos anteriores.

Dessa forma, durante o período de desenvolvimento infantil, os conceitos evoluem. Primeiramente ligados a situações concretas factuais, e posteriormente a situações cada vez mais generalizadas e abstratas. Sendo assim, cada vez que uma criança está diante de um saber mais organizado, ela tem oportunidade de caminhar para um patamar mais elevado no processo de desenvolvimento de conceitos. Duarte (2016) ressalta que Vigotski,

[...] afirmou sobre o desenvolvimento do pensamento conceitual, que a aprendizagem dos conceitos científicos na escola produz uma grande transformação nos conceitos espontâneos que a criança adquire em sua vida cotidiana. Mas, segundo Vigotski, os conceitos científicos operam essa transformação no pensamento da criança e do adolescente a partir da base formada pelos conceitos espontâneos. Trata-se de um processo de superação por incorporação. A aprendizagem escolar dos conceitos científicos é considerada por Vigotski não como ponto de chegada de um desenvolvimento psicológico precedente e independente do ensino, mas sim como o ponto de partida, ou seja, desencadeador de um processo posterior de desenvolvimento do pensamento. (DUARTE, p. 69, 2016).

A formação dos conceitos é um processo que ocorre quando o indivíduo alcança um patamar de desenvolvimento das funções psíquicas que permite que se construam abstrações e generalizações, esses, atributos essenciais dos conceitos científicos. O indivíduo pode ser capaz de operar o pensamento por meio de conceitos somente na adolescência, no entanto a gênese dos conceitos está na primeira infância e é resultado de um longo desenvolvimento.

O papel mediador do professor é imprescindível nesse processo, visto que os conceitos científicos, as formas psíquicas superiores, são desenvolvidas por meio da colaboração sistemática entre o professor e a criança.

## **O papel do professor como mediador na formação de conceitos científicos**

Ao falarmos sobre o papel do professor como mediador, necessitamos antes, mesmo que brevemente, apresentar nossa visão de educação, que tem como pressuposto, a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, na qual Saviani

(2000) afirma que o trabalho educativo a ser desenvolvido na escola, é “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanaidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2000, p. 17). Isto é, para Saviani (2000), a escola diz respeito ao conhecimento científico, e é em torno da apropriação desse conhecimento, por parte das novas gerações, que se torna indispensável a sua existência. Por conseguinte, a escola organiza-se a partir da socialização do conhecimento sistematizado.

Duarte (2007), ao falar do papel da educação escolar, afirmou que é o de mediador entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não-cotidianas da prática social do indivíduo.

[...] Isso significa que aqui argumentamos no sentido de mostrar que a educação escolar, ao mediatizar a relação entre cotidiano e não-cotidiano na formação do indivíduo, forma nesse indivíduo necessidades cada vez mais elevadas, que ultrapassam a esfera da vida cotidiana [...] (DUARTE, 2007, p. 2).

Além dessa compreensão de que a escola atua na formação do indivíduo a fim de criar necessidades para além da cotidianidade, precisamos compreender que: “[...] o fenômeno educativo deve ser analisado em suas inter-relações com o processo histórico” (FACCI, 2004b, p. 3). Por isso, brevemente apresentaremos as colocações de Saviani (2007), e que foram sintetizadas por Martins (2010), sobre o processo histórico das ideias pedagógicas no Brasil.

Essas ideias passaram de um pensamento, no início do século XX, no qual se “[...] advogava a universalização da educação escolar sob a ação do Estado e a apologia do seu papel na superação da ignorância dos indivíduos com vista à sua conversão em cidadãos esclarecidos [...]” (MARTINS, 2010, p. 17), para um pensamento que se desenvolveu a fim de atender o interesse do capital, que em sua dinâmica foram ditando as regras da educação oferecida no país, e desembocaram no esvaziamento teórico presente na educação.

“Diante desse cenário, é compreensível que profissionais da educação formal se debatam entre incertezas no que tange a função da escola e do papel do professor [...]” (MARTINS, 2013, p. 117), por isso, torna-se tão importante explicitar aos professores a importância para o desenvolvimento do aluno que tem a apropriação dos conhecimentos científicos.

Também, Saviani (2009, p. 148), ao falar das sucessivas mudanças nas políticas de formação de professores, afirmou que elas “[...] não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país [...]”, e ainda, destaca o esvaziamento teórico dos conteúdos culturais-cognitivos e o destaque dado ao modelo pedagógico-didático. O esvaziamento teórico, também é apontado por Duarte (2010) tanto com relação à formação de professores, quanto nas políticas educacionais e práticas pedagógicas. Dessa forma:

Os conhecimentos sincréticos, empíricos, fortuitos, heterogêneos e de senso comum substituem a sistematização de relações explicativas causais já conquistadas pela humanidade e, assim, (re)significa-se a realidade, identificada, então, com o compartilhamento de interpretações. Delega-se, sobretudo, à “sabedoria de vida” o papel de orientar o sujeito no mundo, identificando minimamente com a vida cotidiana e com intensas e rápidas transformações (MARTINS, 2010, p. 21).

Mas, contrariando essas premissas que dão ênfase aos conhecimentos cotidianos, e defendendo a socialização do saber sistematizado, Martins (2011), afirma que o papel da educação escolar é uma variável que intervém na qualidade do desenvolvimento do psiquismo do indivíduo, sendo assim é algo que não pode deixar de ser considerado. Portanto, é importante analisar o processo educativo escolar, pois, a educação escolar, pode ser colocada a serviço do desenvolvimento humano, e não apenas encarada como mais uma variável.

Assim como Mello (2007), consideramos a educação como processo de humanização, e dentro do entendimento da Psicologia Histórico-Cultural, a aprendizagem desencadeia e dirige o desenvolvimento, neste sentido:

[...] conhecer as condições adequadas para a aprendizagem é condição necessária – ainda que não suficiente – para a organização intencional das condições materiais de vida e educação que permitam a apropriação das máximas qualidades humanas [...] (MELLO, 2007, p. 89).

Sendo assim, retomamos o pensamento de Martins (2010) enfatizando que a educação deve ser tal que “[...] a construção de conhecimento se coloque a serviço do desvelamento da prática social, apto a promover o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos [...]” (MARTINS, 2010, p. 20), consequentemente, “[...] para que indivíduos se insiram na história, humanizando-se, eles precisam de educação, da transmissão da cultura material e simbólica por parte de outros indivíduos [...]” (MARTINS, 2011, p. 15). Reforçando-se, assim, a responsabilidade que tem a escola no papel da transmissão dos conhecimentos universais, historicamente sistematizados, ou seja, dos conceitos científicos.

O professor não pode ficar descrente da importância de seu trabalho no processo pedagógico, e precisa compreender que cabe a ele, no processo educativo colaborar para o processo de humanização dos indivíduos uma vez que, “a educação escolar, portanto, diferencia-se de outras formas de educação espontâneas, pois a sua finalidade é a produção da humanidade no indivíduo [...]” (FACCI, 2004b, p. 227).

Além da nossa compreensão do papel da escola, é relevante apresentar o conceito de mediação, que de acordo com Sforni (2008), está presente no discurso pedagógico. No entanto, muitas vezes utilizado de maneira limitada, pois é compreendida somente como uma ajuda aleatória dada pelo professor ao aluno. Mas, esse conceito é mais do que uma simples ajuda, pois compreende-

mos a partir da Psicologia Histórico-Cultural que a relação do homem com o mundo não é feita de forma direta, ela é mediada pelo conhecimento objetivado pelas gerações anteriores, pelos instrumentos físicos ou simbólicos (signos) que medeiam o homem e os objetos e fenômenos, sendo assim, o conhecimento é representado por palavras, fórmulas, equações, e outras formas de registro (SFORNI, 2008).

Ainda de acordo com esta autora, o legado deixado pelas gerações precedentes está fora do sujeito, ou seja, nos objetos e no conhecimento sistematizado, e para que ele se aproprie precisa formar as ações e operações motoras e mentais necessárias ao uso desses instrumentos e signos. No entanto, para que ocorra esta apropriação é necessário que haja interação, comunicação com outros homens, visto que as ações e operações não são dadas pelo objeto.

Sforni (2008) destaca a mediação não intencional, não dirigida, quando a criança interage com outros sujeitos que fazem uso de determinado objeto, como no exemplo dado por Leontiev (1978) e apresentado por Sforni (2008), no qual a criança se apropria das funções da colher na convivência com outros homens que a utilizam. Mas quando a mãe ou outra pessoa intervém no uso da colher, colocando na mão da criança e dirige os movimentos, acompanha os movimentos, nomeia o objeto e explica como utilizá-lo, torna-se uma mediação não espontânea, neste caso ocorre uma mediação sobre um elemento mediador das ações humanas, e é essa mediação não espontânea que faz com que a criança em poucos anos incorpore a experiência das gerações anteriores (SFORNI, 2008).

No entanto, Sforni (2008) expõe que quando tratamos da mediação na escola, não se trata, como no caso da colher, de uma ação na qual a simples observação pode levar ao uso adequado, pois a leitura, a escrita e o cálculo, não podem ser aprendidos pela simples observação do uso desses signos, desses elementos mediadores. Por isso, a autora destaca uma característica do contexto escolar, a intencionalidade do professor, a qual deve ser tal que, por meio de adequada comunicação verbal e prática direcione a criança a se apropriar dos instrumentos simbólicos que irão permitir, por meio do processo de internalização que os signos sejam transformados em processos internos de mediação do sujeito com o mundo. Assim, Sforni (2008) enfatiza que a mediação do professor, seria no sentido de guiar as atividades mentais do estudante, ou seja, as ações do mediador estão relacionadas com as funções mentais envolvidas no processo de apropriação de um determinado conhecimento:

[...]. Enfim, deve-se ‘inteligentemente’ guiar a percepção, a atenção, a memória, a imaginação e o raciocínio do aluno que interage com a linguagem escrita. Isso exige a organização do ensino de modo a tornar acessível à criança o sistema que as gerações precedentes já produziram para representar a fala, conhecimento que precisa se tornar objeto da ação dos estudantes (SFORNI, 2008, p. 7).

Segundo Facci (2004b), o processo de formação de conceitos ocorre durante uma operação intelectual, na qual estão presentes todas as funções inte-

lectuais básicas. Tendo isso em vista, entende-se que há uma relação direta entre o processo de escolarização e o desenvolvimento de conceitos.

Neste sentido, Martins (2013) afirma que a realidade objetiva captada circunstancialmente do objeto, somente revela sua aparência, mas não sua essência que é síntese de múltiplas determinações, e, é através da atividade mediada pela consciência e da relação ativa sujeito/objeto ou homem/ natureza que a imagem psíquica da realidade é construída, mas, de acordo com esta autora, a realidade subjetiva, o reflexo psíquico, não é uma cópia da realidade objetiva. Este processo da conversão do real em “imagem cognitiva”, pode ser denominado de “redução do concreto ao abstrato”, como afirmou Martins (2013) por meio das ideias de Iliénkov (1977). Dito isto, temos que a “imagem cognitiva” é o conceito.

A representação dos objetos da natureza na forma de *imagens mentais* dota-se, ainda, de outra particularidade: a imagem ultrapassa a singularidade do objeto visando seus traços gerais, identitários, isto é, universais. Eis, assim, a raiz da formação do conceito e da própria consciência humana. Portanto, se há um trânsito dinâmico e condicionado no processo de conversão do objeto da natureza em objeto da consciência (imagem/conceito), apenas a objetivação prática do segundo poderá afirmar a sua veracidade. Nisso reside a premissa metodológica marxista segundo a qual a prática é o critério de validação do conhecimento (MARTINS, 2013, p. 123, grifo da autora).

Para que esse processo transcorresse foi necessário que o homem desenvolvesse a comunicação e que ela, diferente dos animais, se convertesse em linguagem, visto que, sem ela não seria possível ao homem a representação abstrata na forma de conceito (MARTINS, 2013). Sendo então, a consciência humana e a linguagem, dois pontos essenciais para a formação de conceitos, como apontamos anteriormente.

Igualmente importantes, para Martins (2013) são os significados das palavras, que mudam, e da mesma maneira as estruturas de generalizações também mudam. Além disso, precisamos ressaltar a importância dos signos, os quais, para Vigotski, não existe “[...] possibilidades de desenvolvimento do pensamento lógico verbal, discursivo, “superior”, na ausência da internalização de signos, isto é, na ausência de um ensino voltado a esse objetivo desenvolvimentista” (MARTINS, 2013, p. 130).

Na escola os instrumentos e os signos são elementos mediadores, e o professor, como afirmamos anteriormente, é um mediador desses elementos. Dessa forma, tanto os signos e instrumentos, assim como o professor tem influência do desenvolvimento das formas superiores do psiquismo. Então, de acordo com Facci (2010, p. 126): “[...] A formação das funções psicológicas superiores (FPS) é decorrente do caráter mediatizado da atividade humana, e amplia as possibilidades de compreensão e intervenção dos homens sobre a realidade”. Assim,

[...] na formação das FPS, no desenvolvimento cultural da criança, toda função aparece duas vezes: primeiro, como função interpsicológica, realizada por meio das relações interpessoais, e, depois, como função intrapsicológica, isto é, interiorizada. Podemos afirmar que essa é uma premissa que norteia a produção teórica do autor russo (FACCI, 2010, p. 126-127).

Sendo que, conforme Facci (2010) as FPS se formam na relação com os outros seres humanos, e englobam o domínio dos meios externos da cultura e do pensamento, dos quais temos como mediadores culturais a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho, etc. Dessa forma, para Facci (2010) destaca que

[...] as FPS exigem uma utilização mais significativa de mediadores com crescente envolvimento de regulação voluntária realização consciente, estando estreitamente vinculadas ao processo de escolarização. Em segundo lugar, as FPS compreendem os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, tais como: atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos [...] (FACCI, 2010, p. 128).

Consequentemente, é necessário que o professor comprehenda que pode contribuir para o desenvolvimento das FPS, pois como afirmou Facci (2010), os conteúdos trabalhados por ele, no ato educativo, criam, novas estruturas mentais evolutivas, decorrentes dos avanços qualitativos no desenvolvimento da criança, ou seja,

[...] O professor, neste aspecto, constitui-se como mediador entre os conhecimentos científicos e os alunos, fazendo movimentar as funções psicológicas superiores destes, levando-os a fazer correlações com os conhecimentos já adquiridos e também promovendo a necessidade de apropriação permanente de conhecimentos cada vez mais desenvolvidos e ricos [...] (FACCI, 2004b, 210).

Além disso, é importante ressaltar que o professor precisa estar atento para os níveis de desenvolvimento atual e iminente do aluno, ou seja, aquilo que a criança consegue fazer sozinha, e o que consegue fazer com a ajuda de um adulto ou companheiro, pois, como ressaltou Prestes (2010), isto revela as funções já desenvolvidas e as que estão aptas a serem desenvolvidas.

Ressaltamos que, o papel da atividade de estudo escolar é imprescindível para esse processo, como também a atividade de imitação, a atividade de manipulação com objetos, e a atividade de brincadeira, têm papéis igualmente importantes (PRESTES, 2010).

Mello (2007), afirmou que a Psicologia Histórico-Cultural quando trata do desenvolvimento das funções tipicamente humanas (linguagem, pensamento, memória, imaginação), ressalta que estas funções não se desenvolvem todas ao mesmo tempo, mas em cada idade tem sua função predominante. De acordo com isso, os professores “[...] de uma forma geral, precisam estar atentos às

peculiaridades do desenvolvimento psíquico em diferentes etapas evolutivas, para que possam estabelecer estratégias que favoreçam a apropriação do conhecimento científico [...]” (FACCI, 2004a, p. 78).

Dessa forma, também é significativo conhecer a periodização do desenvolvimento, e, a atividade predominante em cada faixa etária, pois para a formação de conceitos é necessário que diversas funções psíquicas superiores se formem, sendo assim, quando o trabalho docente atua na promoção da atividade que proporciona maior desenvolvimento para a criança, colabora no desenvolvimento de forma mais rica dessas funções.

Conforme destacou Facci (2004a) por meio das considerações de Elkonin (1987) os principais estágios de desenvolvimento pelos quais os sujeitos passam, são nomeados da seguinte maneira: *comunicação emocional do bebê; atividade objetal manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal; e atividade profissional/estudo*.

Esta autora ainda ressalta que: “É a sociedade que determina o conteúdo e a motivação na vida da criança, pois todas as atividades dominantes aparecem como elementos da cultura humana [...]” (FACCI, 2004a, p. 72), e, os estágios de desenvolvimento seguem uma sequência, mas não são imutáveis, visto que dependem das condições concretas da sociedade, sendo assim, de acordo com as exigências sociais de cada época, podem se estender ou não.

A *comunicação emocional do bebê* corresponde à atividade principal no primeiro ano de vida da criança: “[...] Impossibilitada, nessa idade, de se comunicar através de palavras, a comunicação acontece pelo olhar e o movimento corporal, percebendo emoções do adulto por meio do toque, da fala e do olhar [...]” (MELLO, 2007, p. 96).

A *atividade objetal manipulatória* é a próxima etapa que vai até próximo dos três anos de idade, na qual: “[...] Nessa atividade com objetos, a criança descobre características e propriedade, ampliando o conhecimento do mundo ao seu redor, exercita sua percepção, sua comunicação, seu desenvolvimento motor, acumulando experiências [...]” (MELLO, 2007, p. 97). Além disso, como afirmou esta autora, a criança começa a compreender verbalmente suas ações, isto é, a consciência nasce junto com a linguagem, tornando possível a comunicação consciente com os outros. Neste sentido, Facci (2004a) complementa que

[...] a primeira função da linguagem é a comunicação, um meio de expressão e compreensão entre os homens, que permite o intercâmbio social. Até mais ou menos os 18 meses, a criança ainda não consegue descobrir as funções simbólicas da linguagem, que é uma operação intelectual consciente e altamente complexa. Por volta dos dois anos, a criança apresenta grande evolução da linguagem. [...] Embora a linguagem constitua uma forma de comunicação com os adultos, para Elkonin (1987), ela não é a atividade principal nessa etapa de desenvolvimento; sua função maior é auxiliar a criança a compreender a ação dos objetos, é assimilar os procedimentos, socialmente elaborados, de ação com os objetos (FACCI, 2004a, p. 68).

O *jogo de papéis* é a atividade da etapa seguinte, na qual “[...] a imitação dos adultos em suas relações sociais e o objeto do faz de conta que se constitui como atividade principal da criança até próximo aos seis anos [...]” (MELLO, 2007, p. 97). Ou seja, nesta etapa “a criança opera com os objetos que são utilizados pelos adultos e, dessa forma, toma consciência deles e das ações humanas realizadas com eles”. (FACCI, 2004a, p. 69).

A partir dos seis anos, conforme essa autora, temos a etapa em que a atividade principal passa a ser o estudo:

O estudo serve como intermediário de todo o sistema de relações da criança com os adultos que a cercam, incluindo a comunicação pessoal com a família. Podemos observar várias mudanças que se operam ao redor da criança, dentro mesmo da própria família: os pais dirigem-se a ela sempre perguntando pela escola, pelos seus estudos; em casa a criança não pode ser importunada pelos irmãos quando está fazendo tarefa etc. Nesta atividade de estudo ocorre a assimilação de novos conhecimentos, cuja direção constitui o objetivo fundamental do ensino (FACCI, 2004a, p. 70).

Ainda, Facci (2004a) por meio das ideias de Elkonin (1987) acrescenta que, na adolescência temos a etapa que corresponde à *comunicação íntima* pessoal, na qual o estabelecimento de relações pessoais íntimas é uma maneira de reproduzir as relações existentes entre os adultos. Nesta etapa, a atividade de estudo ainda é importante, e é nesta fase, que se formam os verdadeiros conceitos:

[...] O pensamento por conceito abre para o jovem um mundo da consciência social, e o conhecimento da ciência, da arte e as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas. Por meio do pensamento em conceito ele chega a compreender a realidade, as pessoas ao seu redor e a si mesmo. O pensamento abstrato desenvolve-se cada vez mais e o pensamento concreto começa a pertencer ao passado. O conteúdo do pensamento do jovem converte-se em convicção interna, em orientações dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em seus desejos e seus propósitos (FACCI, 2004a, p. 71).

Segundo essa autora, a *atividade profissional/de estudo*, a exemplo de todas as fases que apoiam-se nas anteriores, surge a partir do momento em que o adolescente se estrutura por meio da comunicação pessoal com seus pares dando sentido pessoal para a vida, e se apoia na atividade de estudo para se orientar e preparar para a vida profissional. Ou seja: “[...] A etapa final do desenvolvimento acontece quando o indivíduo se torna trabalhador, ocupando um novo lugar na sociedade” (FACCI, 2004a, p. 72).

Então, ao considerarmos a escola como espaço de socialização do conhecimento científico (SAVIANI, 2000), temos a compreensão como afirmou Duarte (2007), de que um saber mais elaborado gera no indivíduo necessidades cada vez maiores que ultrapassam a esfera cotidiana. E como afirmou Martins

(2010), quando se coloca a educação escolar a serviço do desenvolvimento humano, a prioridade se torna a transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados.

Com base na Psicologia Histórico-Cultural, para que o professor consiga colaborar com a formação de conceitos científicos, é necessário que ele compreenda a importância de fornecer os conhecimentos científicos, mas como a simples apresentação desses conhecimentos não garantem por parte do aluno que irá se apropriar. É imprescindível, também, que o professor tenha a compreensão de como o psiquismo se desenvolve, bem como, de que forma são formados os conceitos. Pois, somente assim:

[...] O novo conhecimento e o controle das funções psicológicas, precisamente, enriquecem a criança e transformam sua psique. Por meio do acesso ao conhecimento científico, transmitido pelo professor, o aluno pode tomar conhecimento da propriedade principal de cada novo conceito e ampliar sua possibilidade de compreender o mundo de forma crítica (FACCI, 2010, p. 139).

Portanto, precisa existir a intencionalidade na mediação dos conhecimentos escolares, como afirmou Sforni (2008), de forma que o professor guie as funções psíquicas superiores, tendo a compreensão daquelas que já estão formadas e as que precisam ainda de desenvolvimento, buscando assim a internalização por parte do aluno dos instrumentos e signos envolvidos no processo.

Para que ocorra o processo de desenvolvimento dos conceitos científicos é necessário que as funções psíquicas superiores se desenvolvam e se as bases para a formação de conceitos científicos estão na infância, enquanto professor precisamos compreender o nosso papel, pois ao conhecer qual atividade provoca maior desenvolvimento em cada etapa da vida, podemos interferir de forma intencional e mediadora. Duarte afirma que o nosso ponto de partida seriam os conceitos espontâneos, pois “sem os conceitos espontâneos, a criança e o adolescente não seriam capazes de adquirir os conceitos científicos, mas sem estes seu pensamento se tornaria prisioneiro da imediatez da vida cotidiana.” (DUARTE, p. 70, 2016).

Por fim, destacamos que para que ocorra o desenvolvimento dos conceitos científicos, a escola deve priorizar a transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados, podendo assim contribuir com a humanização dos sujeitos.

## REFERÊNCIAS

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2007.

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

FACCI, M. G. D. Vigotski e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (org.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Marília: Cultura Acadêmica, 2010.

\_\_\_\_\_. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004a.

\_\_\_\_\_. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004b.

GERHARDT, A. F. L. M. Integração conceptual, formação de conceitos e aprendizado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 247-263, ago. 2010.

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

MÁRKUS, G. **Marxismo e antropologia**: o conceito de essência humana na filosofia de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARTINS, L. M. O papel da educação escolar na formação de conceitos. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.) **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. 249 p. Tese (Livre-docência em Psicologia da Educação) – Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na **perspectiva** histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, 2007.

NEBIAS, C. (1999). Formação dos conceitos científicos e práticas pedagógicas. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 3, n. 4, p. 133-140, fev. 1999.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercuções no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr., 2009.

SFORNI, M. S. F. Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, V. L. F.; MANZONI, R. M. (org). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem:** diferentes olhares sobre o processo educacional. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 1, 2008.

TULESKI, S. C. **Vygotski:** a construção de uma psicologia marxista. Maringá: Eduem, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas - Tomo II.** Madrid: Visor, 1993.



## CAPÍTULO 4

### A LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM INTERLOCUTIVA E PERÍODOS DE DESENVOLVIMENTO

Ivete Janice de Oliveira Brotto  
Márcia Cossetin

#### Introdução

A discussão sobre o desenvolvimento da linguagem, oral e escrita, na Educação Infantil apresenta-se, contemporaneamente, como uma problemática e questão essencial para os professores, sobretudo, ao considerarmos a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e, com ela, a obrigatoriedade de matrícula para crianças de 6 anos nesta etapa (Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006). Para além disso, há ainda a obrigatoriedade da frequência escolar a partir dos 4 anos de idade (Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013) e a inserção, em diversos municípios brasileiros, das crianças que frequentam a Educação Infantil nas escolas de Ensino Fundamental, na tentativa de suprir e/ou diminuir o *déficit* de vagas nas escolas da primeira etapa da Educação Básica<sup>1</sup>.

Aliado a isso, estão as metas que se pretendem direcionadoras da educação nas escolas públicas em que se apresenta o anúncio de que a alfabetização das crianças ocorra até o final do segundo ano de Ensino Fundamental, tal como evidencia o texto da Base Nacional Comum Curricular divulgada no ano de 2017, “[...] nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica” (BRASIL, 2017, p. 61). Desse modo, consideramos que os ordenamentos legais são sim direcionadores da prática pedagógica e, neste sentido, questionamos quais têm sido os encaminhamentos pedagógicos para o desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil e quais fundamentos os têm embasado?

A compreensão desse questionamento torna-se ainda mais relevante por apreendermos que a escola, nesta também as escolas de Educação Infantil, está inserida em uma sociedade onde o acesso aos bens culturais não é dado a todos, ou seja, uma sociedade em que a maioria da população, sobretudo os frequentadores da educação pública, precisa lutar para acessar fragmentos do conhecimento<sup>2</sup>. É por essa constatação que temos algumas certezas: a de que

<sup>1</sup> Para mais informações a respeito, consultar dados do relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014- 2016. – Brasília, DF: Inep, 2016.

<sup>2</sup>Nas escolas de Educação Infantil, a luta para transformá-las em espaços de aprendizagem e desenvolvimento torna-se ainda mais premente tendo em vista que, historicamente, principalmente no Brasil, foram espaços não destinados ao acesso ao saber intencional e organizado. Antes, ao tratar-se da classe trabalhadora, configuraram-se como lugar de “depósito” de crianças enquanto os pais trabalhavam. Nesse sentido, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de dezembro de 1996 – LDB n. 9.394 - por meio de lutas e embates que influenciaram na elaboração deste documento, a Educação Infantil passou a ser considerada legalmente como primeira etapa da Educação Básica. Todavia, ainda busca-se o reconhecimento da importâ-

é apenas por meio da busca de igualdade de condições, que não se dá de outra forma senão pela igualdade econômica, que teremos acesso aos bens culturais mais elaborados; e a de que na escola de hoje, naquilo que ela pode ser, é possível tomá-la como um dos instrumentos para alcançar aquela que Geraldi (1984) chama de a escola que queremos. Isso, mesmo considerando que há limites de ação da e na própria escola.

É sabido que as crianças, mesmo aquelas que não frequentam as escolas de Educação Infantil, têm contato permanente com a linguagem, tanto oral como escrita, e que por meio das interações que conseguem estabelecer com os adultos, com o mundo que as cerca, apropriam-se dos elementos culturais aí presentes. E ainda que a “[...] aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros anos de vida da criança” (VIGOTSKI, 2005, p. 34). Todavia, é na escola, também na escola de Educação Infantil, que podem e devem organizar-se situações de ensino e de aprendizagem que propiciem o enriquecimento cultural desses sujeitos em desenvolvimento. E, nesse contexto, é necessário estabelecer espaços e tempos, sistematizar atividades e práticas pedagógicas, para que as crianças tenham acesso à linguagem, nas suas mais diferentes formas, e ao enriquecimento cultural daí proveniente, haja vista que na Educação Infantil estão as premissas para o desenvolvimento da linguagem e o de que deste decorre.

A partir desses pressupostos, este capítulo apresenta elementos para pensarmos tanto sobre os fundamentos, como também, sobre as práticas pedagógicas que envolvem a apropriação da linguagem pela criança na Educação Infantil, considerando desde já que esta só se dá pela mediação pedagógica realizada pelos professores. Desse modo, o texto ora apresentado é de natureza teórica e bibliográfica, com aporte em estudiosos como Bakthin/Volochínov (2014); Luria (2001); Leontiev (2005); Vigotski (2005); dentre outros. Em acordo com a perspectiva destes teóricos, a preocupação central é a de trazer elementos para reflexão e/ou orientar de alguma forma, mesmo que seja provocando a vontade de estudar e questionar mais sobre o assunto, o trabalho dos professores que estão atuando na etapa da Educação Infantil.

Diante disso, organizamos a escrita abordando a concepção de linguagem, a interlocutiva, como elemento orientador para o trabalho pedagógico que promove o desenvolvimento infantil, e, concomitante à concepção de linguagem, explicitamos o conceito de infância e os períodos de desenvolvimento da criança com que trabalhamos. E, com o amparo teórico mencionado, apresentamos algumas atividades para efetivação do trabalho pedagógico<sup>3</sup> que vise ao

---

cia de que esta etapa da educação seja espaço de ensino intencional que promova o desenvolvimento integral da criança e que todas elas tenham garantido seu acesso. Para ver mais sobre as problemáticas políticas, históricas e contemporâneas da Educação Infantil no Brasil ver: Kulmann (1999), Rosenberg (2002), Cossetin (2017), entre outros.

<sup>3</sup> Ao trazermos o trabalho pedagógico, referimo-nos àquele realizado nas escolas e definido por Saviani (2005) como trabalho não material, que se refere à produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, ou seja, a produção do saber – sobre a natureza, a cultura, enfim a toda produção humana (SAVIANI, 2005). É por meio do trabalho pedagógico, da organização dos conteúdos, considerando-se o sujeito aprendente, do planejamento, da organização do espaço, tempo, da sequência, das intencionalidades, ou seja,

desenvolvimento da linguagem na criança, promovendo seu desenvolvimento de modo integral.

## **Concepção de linguagem como elemento orientador para o trabalho pedagógico na promoção do desenvolvimento infantil**

A compreensão da concepção de linguagem que orienta o trabalho dos professores que atuam na Educação Infantil é essencial por entendermos que esta concepção demarca o posicionamento docente tanto em relação ao seu ensino quanto em relação à própria educação ofertada nas escolas públicas. Isso porque o ensino da língua materna, que pressupõe determinada concepção sobre linguagem – mesmo que os professores não o percebam – remete à posição assumida quanto à educação pública que buscamos e queremos.

O ensino institucionalizado da linguagem, em suas diferentes manifestações, para possibilitar o desenvolvimento pleno dos sujeitos requer o reconhecimento de que somos constituídos por meio do trabalho e, ainda, na e pela linguagem; que, como sujeitos históricos que somos, portanto, sociais, fazemo-nos humanos também pela linguagem; ao mesmo tempo em que fazemos, história, história humana, mesmo que não do modo comoencionamos.

Essa compreensão revela que há um modo de conceber a linguagem como lugar de encontro de sujeitos, localizados socialmente, que disputam interesses, intencionalidades, lugares e espaços sociais, ou seja, toda linguagem é ideológica! Não há símbolo ou palavra neutra. Neutro é o sinal, que, antagônico ao signo linguístico, é igual a si mesmo, não expressa nada além do que está encerrado nele próprio. Assim, quando se ensina linguagem, tomada apenas por sinal, excluem-se sujeitos, história, responsividade – elementos que abordaremos na sequência.

O que a compreensão de linguagem como signo linguístico também revela é que o seu aprendizado seja por meio da palavra escrita, do desenho, dos gestos, dos sons, dos símbolos e de tudo o mais que o homem crie para interagir socialmente, ou seja, por meio dos diferentes gêneros do discurso, pode e deve ser ensinado, criteriosamente, à criança pequena, desde a Educação Infantil.

Quando dizemos aprendizado, estamos considerando uma relação: falamos de interlocutores, de mediação, supõe-se o outro da relação pedagógica, demarcado aqui o outro-criança da Educação Infantil. Trata-se de relação de ensino e não de tarefa de ensinar, conforme já dizia Smolka (2001) ainda na década de 1980, ao referir-se à alfabetização. Na tarefa de ensinar apenas se cumprem programas, calendários, normativas; responde-se muito mais aos órgãos burocráticos em prejuízo do aprendizado consequente da criança.

O que afirmamos é preponderante na medida em que na relação de ensino estão contemplados sujeitos, em que num processo mediatisado por professores, utilizando-se da linguagem, ensinam, discutem, argumentam, aprendem e se educam e se transformam com aquilo que é próprio da língua: ela é o meio,

---

da sistematização do conhecimento que o professor o torna conhecimento a ser ensino por ele e apreendido pelos sujeitos que frequentam a escola, os alunos.

o instrumento e o fim, enquanto constituição humana. Igualmente, conhecer, saber por que se utiliza e o que se espera, ou seja, para que serve um trabalho pedagógico na Educação Infantil com gêneros do discurso, por exemplo, é oportunizar não somente o aprendizado das diversas nuances da linguagem que acontece no mundo real, mas permitir que a criança, sobretudo a das classes populares, em sua maioria frequentadora das instituições públicas, apropriem-se da cultura elaborada, erudita, a que muitas não têm acesso senão pela escola.

Linguagem é constituição humana, é organização humana, é descoberta e produção humana. Portanto, assim deve ser ensinada desde os primeiros anos de escolarização da criança, sobretudo, compreendendo que o ensino da língua materna escrita é apenas uma das várias possibilidades de manifestação da linguagem, ainda que seja das mais relevantes pela própria condição grafocêntrica da sociedade. Ensina-la desse ponto de vista é favorecer o seu ensino e o seu aprendizado.

O que se quer dizer com isso, é que não se nega a escrita desde a Educação Infantil, até porque como negar o mundo real? Como negar as diferentes cores, os diferentes símbolos, as diferentes escritas – ou alfabetos – que circulam socialmente e que a criança, querendo ou não, está em contato? Impossível, pois vivemos, e as crianças vivem, em um mundo que tem na escrita e nesses elementos a sua fonte de organização e de interação social. O que defendemos é que há muito o que se trabalhar pedagogicamente, ensinar consequentemente, por meio de outras linguagens e não somente pela palavra escrita. E, ao ensinar a língua materna por meio de outras linguagens, privilegia-se a cultura humana, aquilo que a história dos homens vem acumulando. E se perpetua para as gerações posteriores, inclusive, o favorecimento da apropriação da língua materna escrita, sistematizada e no seu tempo devido, de forma adequada.

Mas, de que referencial teórico apropriamo-nos para defender a concepção de linguagem interlocutiva como o estamos fazendo? Como começou isso?

Dos estudos de linguagem desenvolvidos por Mikhail Bakhtin e um grupo de estudiosos que se reuniam para abordar temas como linguagem, literatura, formalismo russo, constituição da consciência etc., no final do século XIX e início do século XX, na antiga União Soviética. Este grupo de estudiosos ficou conhecido como Círculo de Bakhtin, em que Medvedev e Volochínov mais se destacam, seja pelas obras deixadas ou pela disputa da autoria de algumas delas<sup>4</sup>.

Para Bakhtin/Volochínov (2014), o importante ao tratar-se da linguagem não é o aspecto de forma linguística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico, “[...] o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada”. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 96). Para quem fala, o locutor, “[...] a forma linguística não tem importância enquanto sinal estático e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo, sempre variável e flexível” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV,

<sup>4</sup>Motivo sempre de grandes disputas entre alguns comentadores e/ou estudiosos de Bakhtin, a questão de autoria de suas obras pode ser encontrada em Clark. K; Holquist, M. (1998) e Morson, G. S.; Emerson, C. (2008).

2014, p. 96). Ou seja, a linguagem só ganha relevância – e isso se aplica também, e principalmente, ao trabalho pedagógico de desenvolvimento da linguagem com as crianças que estão na Educação Infantil – ao assumir o seu lugar de signo que atenda e possibilite a interação entre os sujeitos, por isso não pode simplificar-se e se empobrecer na relação monológica do professor como falante que deve ser ouvido, na repetição mecânica e abstrata das letras, etc.

Importante destacar que a referência à abstração inclui o nome das letras para nominar um substantivo qualquer. Em outras palavras, não é o fato de ensinar, por exemplo, a letra “a” e a relacionar a um substantivo – ave – ou outro substantivo qualquer que comece com tal letra, ou mesmo engendar uma história com o propósito único de ensinar a letra e seu som, que seja sinônimo de estar-se trabalhando contextualizadamente, ou, por meio de texto. O que estamos tratando como não sendo abstração é a busca de um ensino que privilegie as relações humanas, com fatos da vida humana, marcadamente, em que o homem, a história, a sociedade, por meio inclusive dos gêneros do discurso, imprimam a compreensão de linguagem.

Nesse sentido, entendemos, conforme propõem Bakhtin/Volochínov (2014), que

[...] o essencial na tarefa de descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. [...] Em outros termos, o receptor, pertencente à mesma comunidade linguística, também considera a forma linguística utilizada como um signo variável e flexível e não como um sinal imutável e sempre idêntico a si mesmo (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 96).

O que queremos evidenciar é que na relação pedagógica, a criança além de ser ouvida<sup>5</sup>, precisa ser estimulada a falar sobre o que pensa ser aquilo que lhe é apresentado, por dado tipo de linguagem ou por dado objeto, nas suas relações com o mundo real, no contexto de acontecimento. Assim entendemos ser uma abordagem da língua viva. Viva, porque conta a história dos homens, sua cultura, suas invenções, como se objetiva o homem nos bens culturais que cria; viva, porque há interlocução entre esses sujeitos; viva, porque mesmo que se aborde a literatura infantil, um conto, por exemplo, é possível produzir apropriações para conhecer, reconhecer e enfrentar situações do mundo real por meio do faz de conta; portanto, passível de ocorrer na realidade.

Assim, há que se saber o que a criança conhece, infere, pensa, sobre o que se lhe apresenta pedagogicamente, em que o registro da escrita no quadro, pelo professor, sem a intenção de que a criança o copie, já é uma prática linguística sem o ensino hierárquico de letras e sílabas, abstratamente. Com esse

<sup>5</sup> Ao trazermos a questão da fala da criança causa-nos preocupação o fato de que, muitas vezes, mesmo fazendo perguntas à criança e esta respondendo, o professor não a ouve, imerso que está na estática tarefa de ensinar que tem permeado o ensino da língua. Ou seja, o professor pergunta, a criança responde, mas o primeiro não ouve, não escuta o que a segunda tem a dizer, o que compreendeu, tão concentrado está aquele em seguir determinado programa. Perde-se, portanto, parte do que é essencial para o ensino da linguagem: a interlocução.

comprometimento docente evidenciamos a necessidade de um planejamento pedagógico criterioso, com objetivos e finalidades muito claros, para responder ao para que se ensina ou se trabalha com o que se trabalha ou ensina em Educação Infantil. Desde uma cantiga infantil a poemas, a desenhos, a quadros de artistas, que expressem além do imediatamente dado, é possível realizar um trabalho pedagógico produtivo que desenvolva a linguagem na criança pequena, e que, ao mesmo tempo, possibilita-lhe conhecer/ampliar seu universo cultural.

Claro está que, nesse processo de ensino, a mediação do professor é o elemento fundamental para, por meio de signos, objetos, a própria linguagem escrita, conduzir o ensino da língua visando à promoção do desenvolvimento infantil. Uma mediação que considera o que a criança conhece e revela para o universo escolar e que, em uma prática docente planejada, supera esse conhecimento prévio e imediato revelado, projetando-o a um patamar de conhecimento superior, no sentido de mais elaborado, científico, por incorporação.

Por isso, a importância, especialmente ao estarmos tratando do desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil, de o professor estudar a língua como acontecimento, a linguagem em uso, nas relações que se estabelecem nas diferentes circunstâncias e nos diferentes contextos. E não simplesmente organizar classificações e descrever a língua, nos moldes de uma metalinguagem<sup>6</sup>, oferecendo às crianças atividades do tipo desenhar e reconhecer letras que, para elas, não produz sentido outro, senão a ação em si, desvinculadas daquilo que é propício ou do que sabemos ser atividade iminente em determinado período e que oportuniza o desenvolvimento.

Com isso não estamos afirmando que não se deva apresentar o mundo letrado, o próprio sistema alfabético, de forma sistemática para criança. Ao contrário, e corroborando com o que vimos afirmando, é na escola de Educação Infantil que podem e devem organizar-se espaços, tempos, atividades significativas para a apreensão, compreensão e uso social da linguagem pela criança. Mas, para que isso ocorra, considerando-se a concepção de linguagem como interlocução social, produto da interação entre sujeitos, são necessários a preparação, o planejamento, os objetivos, a intenção clara, adequada e criteriosa do trabalho pedagógico dos professores para o público com o qual trabalham: a criança em seus anos iniciais de desenvolvimento. Isso é importante porque diz respeito ao acesso (e aos modos de acesso) e apropriação da linguagem e aos determinantes sociais que essa apropriação engendra para a vida presente e futura desses sujeitos. Entendemos que o acesso ao conhecimento, aos fatos e lutas históricas, políticas, sociais, dependem, também desta assimilação.

Para tanto, a linguagem precisa ocupar, para os sujeitos, o status de signo que é; significa ultrapassar a barreira da mera identificação, que não tem valor por si só; superar a linguagem enquanto sinal – imutável, estático, sempre idêntico a si mesmo. A compreensão da significação e do sentido de um contexto e de seus sujeitos exige importar-se menos com “[...] a correção da enunciação do que seu valor de verdade ou de mentira, seu caráter poético ou vulgar, etc”.

---

<sup>6</sup>Estamos nos referindo aqui ao ensino de descrições da linguagem utilizando-se a própria linguagem. A gramática normativa e o dicionário são exemplos de metalinguagem.

(BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 99). Isso demarca algo que consideramos incontestável, a língua é inseparável da vida.

O trabalho com o contexto enunciativo e o reconhecimento de que sujeitos cambiam sentidos por meio da palavra, seja ela escrita, falada ou representada de alguma outra forma, implica em assimilar que

[...] a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos a aquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 99).

A perspectiva apresentada é a de que a interlocução veicula efeitos de sentido, juízos de valor, intencionalidades, produzidas e apropriadas socialmente pelos sujeitos. O que se pode afirmar, dada à natureza histórica do homem, que este assimila, reelabora e refrata o que apreendeu do meio externo.

Na realidade, o ato da fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. *A enunciação é de natureza social* (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 113, itálico do autor).

Estabelece-se com a assertiva dos autores, que o que pensamos, nossas ações, nossos comportamentos, até mesmo nossos gostos, advém de experiências sociais, vivenciadas ou não, daquelas mais imediatas as mais distantes, ou herdadas por tradição secular. E aqui se abrem dois aspectos: um deles diz respeito a como os autores chegaram à compreensão da natureza social da linguagem, com quem dialogaram; e, o segundo, diz respeito ao fato de que, como tradição secular de longa temporalidade, ainda se apresenta em práticas pedagógicas atuais. Este, se não disser respeito diretamente às atividades de linguagem em Educação Infantil – e queremos crer que não – germina nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Escandir essa discussão, sobre o fato de que a linguagem é um produto social, requer compreender o próprio contexto em que Bakhtin/Volochínov apresentam a sua teoria da linguagem, interlocutiva, e defendem a enunciação como resultado da interação social, nem sempre pacífica, entre sujeitos. O que levará a compreender certas práticas em ensino da língua na escola.

## **Alguns marcos para a definição da orientação linguística de Bakhtin e o Círculo**

Os estudos sobre linguagem de Bakhtin e seu Círculo buscavam uma outra orientação para discutir filosofia da linguagem, capaz de elucidar a natureza social da linguagem. Assim, na busca de dar resolução a seu problema, “[...] isolar e delimitar a linguagem como objeto de estudo específico”, Bakhtin/Volo-

chínov (2014, p. 74), trazem à tona os preceitos e concepções de duas principais orientações linguístico-filosóficas de seu tempo (leia-se aqui as primeiras décadas do século XX), nominadas pelos autores como subjetivismo idealista – SI – e objetivismo abstrato – OA –, antagônicas em seu âmago. Esse entendimento impede que a linguagem, e seus estudos, sejam tratados como vãos defender os russos: como interlocução social; formas de interação humana.

A primeira tendência, o SI, define o ato da fala como individual, compreendido como fundamento da língua, em todas as atividades de manifestação da linguagem. Nas palavras de Bakhtin/Volochínov (2014, p. 74), é “o psiquismo individual que constitui a fonte da língua” para esta corrente.

Para o OA, o centro organizador de todos os fatos da língua, contrariamente à tendência anterior, é o sistema linguístico em que “[...] cada enunciação, cada ato de criação individual é único e não reiterável, mas em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciaciones no seio de um determinado grupo” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 79). Esses traços idênticos é que comporiam o sistema linguístico: sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua.

Para essa segunda tendência, OA, a língua, ou o sistema linguístico, é um fenômeno social, coletivo, não decorre do indivíduo, e, como instituição social, é normativa para cada qual; não há lugar para ideologias ou distinções de caráter apreciativo: “[...] pior, melhor, belo ou repugnante, etc. Na verdade só existe um critério lingüístico [sic]: está certo ou errado” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 81). Logo, deve estar em conformidade com o sistema linguístico dado. Ou seja, não há conexão entre a face sonora da palavra e seu sentido, não há espaço ideológico para tal; nem expressão artística para tanto.

Bakhtin/Volochinov (2014, p. 87) explicam que Saussure, representante contemporâneo do OA, “[...] parte do princípio de uma tríplice distinção: *le langage*, *la langue* (como sistema de formas) e o ato da enunciação individual, *la parole*.“ (grifos do autor). Nessa distinção, “a língua não constitui, pois, uma função do falante: é o produto que o indivíduo registra passivamente, não supõe jamais premeditação, e a reflexão nela intervém somente para a atividade de classificação” (2006, p. 22). A fala é,

[...] ao contrário, um ato individual de vontade e inteligência, no qual convém distinguir: 1º, as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; 2º, o mecanismo psíquico-físico que lhe permite exteriorizar essas combinações (Ibidem).

Tem-se nessa afirmação o que se originou entender a língua como expressão do pensamento, o que não o é, haja vista o que Geraldi (1984, p. 43) questiona: então, se o sujeito não se expressa ele não pensa? Coloca-se assim que a distinção e a não possibilidade de a fala ser objeto de estudos linguísticos<sup>7</sup>

<sup>7</sup>Encontra-se à p. 89 (2014) do Livro Marxismo e Filosofia da Linguagem a seguinte explicação: ‘Saussure, na verdade admite a possibilidade de uma outra linguística, a da fala, mas ele não diz em que poderia ela consistir. Eis o que ele escreve a respeito: ‘Há que se escolher entre dois caminhos impossíveis de serem seguidos ao

está no fato de que a língua é social e a fala é individual.

Em relação à linguagem, Saussure esclarece que

[...] tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade (SAUSSURE, 1995, p. 17).

Assim, para o autor, embora a língua e a fala sejam elementos constitutivos da linguagem, esta não pode ser objeto da lingüística dada sua heterogeneidade, a impossibilidade de por ela fazer uma descrição dos fatos da língua.

A posição do autor permite dizer que se concordamos que os estudos de Saussure contribuíram para compreender a linguagem, a língua e, como consequência, o seu ensino, ao mesmo tempo, cristalizaram-se por meio desses mesmos estudos, sobretudo pela forma de se conceber a linguagem e a soberania do sistema linguístico sobre a fala, certas atitudes didáticas e pedagógicas no trato com o ensino da língua que cerceiam, limitam, parcializam e dificultam tanto o ensino quanto o aprendizado desta.

A compreensão do autor é a de que para vencer as dificuldades antes postas pela linguagem, a sua evolução e a sua história, o individual e o social que ela abarca, seria “necessário colocar-se primeiramente no terreno da língua e tomá-la como norma de todas as outras manifestações da linguagem.” (SAUSSURE, 1995, p. 16-17)

Podemos afirmar que em razão desse posicionamento, aquilo que é estático, fixo, repetível na língua tornou-se regra na escola, no ensino, enquanto sinônimo de linguagem e assim se mantém.

Bakhtin/Volochínov apontam os limites das duas formas de conceber a fala, a língua e a linguagem, o SI e o OA, e propõem, de modo a superá-las, que: 1) a língua entendida como “um sistema estável de formas normativamente idêntica é apenas uma abstração científica que só pode servir a certos fins teóricos e práticos particulares” e “não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua”; 2) “a língua constitui um processo de evolução *ininterrupto*, que se realiza pela *interação verbal social dos interlocutores*”; 3) se, por um lado, “as leis da evolução linguística não são as leis da evolução da psicologia individual, também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução linguística são essencialmente leis *sociológicas*”; 4) a criatividade da língua se distingue da criatividade artística ou ideológica, no entanto, “não pode ser compreendida *independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a elas se ligam*”. A língua evolui, mas se trata de uma evolução histórica, que ocorre como necessidade consciente e desejada; e, finalmente, 5) “*a estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social*”, que só se efetiva entre falantes (BAKHTIN; VOLO-

---

mesmo tempo, eles devem ser trilhados separadamente. Pode-se a rigor conservar o nome de lingüística da fala. Mas, não deverá confundi-la com a lingüística propriamente dita, aquele em que a língua é o único objeto’ (Op. cit. p. 39)’.

CHÍNOV, 2014, p. 131-132 – grifos dos autores).

Fica estabelecido, portanto, ainda e sempre segundo Bakhtin e seu Círculo, que linguagem é interação humana, é interlocução. Os sujeitos, na interlocução, permitem fazer a língua viver e “evoluir”, na comunicação verbal concreta, e não no sistema linguístico abstrato ou na consciência individual do falante (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 128), e assim merece ser reconhecida e ensinada.

Nesse sentido, Geraldi (1984), ao tratar das concepções de linguagem presentes em nossa sociedade, nas escolas brasileiras, reconhece três principais, quais sejam: 1- A linguagem é expressão do pensamento (estudos tradicionais – estudos da gramática tradicional); 2- A linguagem é instrumento de comunicação (teoria da comunicação, língua como código capaz de transmitir ao receptor uma mensagem – comum nos livros didáticos – estruturalismo e transformalismo); 3- A linguagem é uma forma de interação (lingüística da enunciação). Contrapondo-se às duas primeiras concepções, Geraldi (1984) apresenta a linguagem como lugar de interação humana: por meio dela o sujeito realiza ações que não conseguiria por outros meios, elabora compromissos e vínculos que não preexistiam antes dela. Podemos atestar então, que a língua só tem vida na sociedade, na interlocução, e é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer suas regras. Assim, apropriar-se da língua é detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas para determinada situação concreta de interação.

A partir desta concepção de linguagem é que procuramos compreender como trabalhar pedagogicamente com a línguagem para a sua apropriação pela criança em período de Educação Infantil, tendo a clareza quanto significativa é esta apropriação para a promoção do desenvolvimento infantil.

Dante da concepção interlocutiva de linguagem, apresentada e defendida como a capaz de engendrar um trabalho pedagógico produtivo na direção da apropriação da línguagem pela criança e seu máximo desenvolvimento, abordamos na seção seguinte os condicionantes necessários para que ambos, aprendizado e desenvolvimento, numa relação de interdependência, ocorram. Esses condicionantes perpassam pela consideração de que há diferentes períodos no desenvolvimento da criança; que em cada um deles prepondera uma atividade principal; e que situações de ensino com a línguagem, ocasiões sistematizadas de interlocução, de interação dos professores e alunos com as produções humanas, são fundantes para atingir o sucesso esperado no desenvolvimento pleno da criança na Educação Infantil.

## **A Linguagem, os períodos de desenvolvimento da criança e a organização do trabalho pedagógico**

Com a concepção de linguagem interlocutiva e compreendendo que assim a criança apropria-se da língua como signo, instrumento de apreensão da realidade, é necessário que tenhamos clareza de que só nos fazemos humanos pela apropriação dos bens culturais de nossos antepassados. Diferentemente dos

outros animais o homem tem, conforme aponta Leontiev (2005), a experiência histórico-social. O teórico assevera com isso que a experiência histórico-social não coincide com aquela

[...] biologicamente herdada, nem com experiência individual, apesar de frequentemente se confundir com ela. [...] No decurso da história, os homens, governados por leis sociais, desenvolveram características mentais superiores. [...] As conquistas do desenvolvimento histórico humano são consolidadas e transmitidas de uma geração para outra de maneira particular, e precisamente de maneira exotérica, externa (LEONTIEV, 2005, p. 91).

Isso significa compreender que os mais básicos conhecimentos, como pegar em uma colher e a utilizar para a alimentação, por exemplo, não acontecem sem a mediação proveniente das relações humanas, e, na especificidade do aqui abordado, propiciada à criança em idade de frequentar a Educação Infantil. Evidenciar isso é extremamente relevante para que possamos superar a ideia, muito propagada e naturalizada, de que uns nascem para aprender, estudar, são inteligentes, e que outros não nasceriam com essas aptidões. Não há grupos seletos quando se trata da possibilidade de ensinar e aprender, todos podem aprender, conhecer, apropriar-se, para isso é imprescindível o ensino.

Aquilo que a criança na Educação Infantil conseguir desenvolver deve-se não às suas características biológicas, mas, sim à qualidade das relações, que especificamente, nas escolas de Educação Infantil, puder participar, ou seja, nas relações que os professores organizarem para tal fim. Isso significa afirmar que as relações que a criança estabelece com o mundo que a rodeia são medidas pelas suas relações com as pessoas, que se comunicam com ela também por meio do discurso (LEONTIEV, 2005). Veja que Leontiev (2005) destaca o papel dos sujeitos e o que comunicam às crianças, completamos, por meio da linguagem interlocutiva. Assinala, ainda, que a apropriação do saber só se dá sob a influência do ensino que irá orientar a atividade da criança, além de organizar suas ações. Está aí a tarefa, função de existir da escola, também ao se tratar da Educação Infantil.

O ensino não se dará apenas com a relação estabelecida entre a criança e o adulto, mas na mediação, e na qualidade dela, que o último fará entre a criança e os objetos propriamente humanos. Isso é parte da organização do processo que conduz a criança ao desenvolvimento, que só ocorre por meio da promoção de atividades que serão referentes tanto aos objetos como também aos

[...] fenômenos do mundo que a rodeia, no qual se realizam as conquistas do gênero humano. Esta atividade não pode desenvolver-se na criança, independentemente, mas desenvolve-se mediante as relações e práticas verbais que existem entre ela e as pessoas que a rodeiam, na atividade comum; quando o objetivo específico dessa atividade é transmitir à criança determinadas noções, capacidades e hábitos, dizemos que a criança aprende e o adulto ensina (LEON-

Por isso evidenciamos anteriormente a importância da linguagem como interlocução, dos momentos em que o professor planeja para a aprendizagem, – momentos em que ele fala e propicia que a criança fale e, ainda, ouça, responda e acrescente ainda mais à compreensão inicial da criança, em um processo dialógico que promova a aprendizagem e, consequentemente, o desenvolvimento.

A linguagem e sua aprendizagem, conforme ensina Leontiev (2005), é a condição mais relevante para o desenvolvimento mental da criança, pois, é por meio dela que a experiência sócio-histórica do homem generaliza-se e se reflete. É especificamente com a compreensão da linguagem que a criança acumula o conhecimento humano da sociedade em que vive (LEONTIEV, 2005). E a sua apropriação, não ocorre por outro meio senão pela aprendizagem que

[...] é um momento intrinsecamente necessário e universal para que desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente. [...] todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem (VIGOTSKI, 2005, p. 40).

A partir desta ideia, Vigotski determina um ponto central ao estudar o desenvolvimento humano, qual seja: a de que o processo de desenvolvimento não é coincidente com o da aprendizagem, por outro lado o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem; este último é que origina a zona de desenvolvimento iminente<sup>8</sup> (VIGOTSKI, 2005).

Ao conceituar o que seria a zona de desenvolvimento iminente, alia-a à própria concepção de zona de desenvolvimento real/actual, ou seja, o desenvolvimento real/actual caracteriza-se por aquilo que a criança já consegue realizar sozinha, sem mediação – conhecimento já apropriado pela criança a partir das experiências e ensinamentos que já teve – já o desenvolvimento iminente significa o que a criança ainda necessita de mediação para realizar (VIGOTSKI, 2005). É nesta área – de desenvolvimento iminente – que atua o processo de ensino, de modo que o professor deve centrar sua atenção, pois nela se revela o que a criança pode vir a desenvolver, o que só ocorrerá com a ação do adulto, no caso específico do professor na Educação Infantil.

Nessa direção, o desenvolvimento da linguagem, que está ligado ao desenvolvimento do sistema nervoso central, também ocorre por meio da mediação realizada pelo professor no processo de organização do ensino, pois conforme assevera Vigotski “Cada matéria escolar tem uma relação própria com o curso do desenvolvimento da criança, relação que muda com a passagem

<sup>8</sup>Zoia Prestes (2010) desenvolveu estudo em que contesta a tradução de obras de Vigotski, assinalando equívocos de termos, dentre eles está o de zona de desenvolvimento potencial/proximal e efetivo que ela traduz como zona de desenvolvimento iminente e zona de desenvolvimento real/actual, respectivamente. Como Prestes (2010) foi diretamente aos escritos de Vigotski, optamos por utilizar os termos indicados por ela, qual seja: zona de desenvolvimento iminente e zona de desenvolvimento real/actual.

da criança de uma etapa para outra” (VIGOTSKI, 2005, p. 42).

O que Vigotski (2005) enuncia no excerto como etapas que a criança vivência em seu processo de desenvolvimento são períodos<sup>9</sup> que se caracterizam por atividades marcantes/principais em cada um deles. Estes períodos não são fixos, ou seja, nem todas as crianças passarão por eles exatamente na mesma idade.

Nesse ponto é interessante compreendermos que o conceito de infância<sup>10</sup>, isto é, o lugar que delimitamos para a criança em determinada sociedade, pode influenciar também na forma, no tempo, enfim no “como, quando e se” a criança chegará a determinado período de desenvolvimento. Nesse sentido, a infância deve ser compreendida como historicamente construída por meio das relações sociais estabelecidas e não por mero acaso do destino. Assim, se os períodos de desenvolvimento são também produto das relações que a criança consegue estabelecer com os adultos que a cercam, reveste-se de fundamental relevância a qualidade da relação de ensino ofertada pelos professores na Educação Infantil.

De acordo com Elkonin (1987), na história humana, a criança sempre fez parte da sociedade, todavia, nas etapas iniciais do desenvolvimento da humanidade a conexão da criança com a sociedade era direta e imediata, ou seja, as crianças participavam desde muito cedo da vida comum dos adultos, seu desenvolvimento ocorria nas mesmas atividades dos adultos, na vida comum destes. Desse modo, a criança fazia parte da vida produtiva da sociedade, em que sua participação só encontrava limites nas possibilidades físicas, diversas dos adultos.

Essa participação, entretanto, modifica-se a partir do momento em que se complexificam os meios de produção e, consequentemente, as relações sociais. A partir daí, modifica-se a conexão da criança com a sociedade, que, de direta e imediata, passa a ser mediatisada pelo processo de educação. A transformação na forma de compreender a infância, que passa a ter esta denominação, engendra um período específico em que a instrução começa a ser importante.

A concordância com Elkonin (1987), permite afirmar que o conceito de infância identifica-se com a formação de um sujeito que está em processo de apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade. E isso nos leva a compreender a importância de uma educação sistematicamente planejada para a Educação Infantil, no sentido de que o ensino, as brincadeiras propostas e engendradas pelos professores, traga esse conteúdo sócio-cultural, por meio do qual a criança se apropriará do mundo que a cerca.

Para tanto, compreendemos a necessidade de um trabalho pedagógi-

<sup>9</sup>De acordo com os estudos de Elkonin (1987), os principais períodos de desenvolvimento são seis: comunicação emocional direta; atividade objetal manipulatória; jogo/brincadeira de papéis sociais; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal; e atividade profissional/estudo. Neste capítulo por tratarmos, especificamente, da Educação Infantil, nossa atenção volta-se somente para os primeiros três períodos (comunicação emocional com o adulto; atividade objetal manipulatória e jogo de papéis sociais).

<sup>10</sup> Assim como o conceito de infância foi e é construído historicamente, de acordo com a sociedade em que vivemos, Elkonin (1987) aponta que a brincadeira também é um constructo social; teria surgido e foi determinada pela mudança na posição que a criança passou a ocupar na sociedade, por isso seu conteúdo é também social.

co com o desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil, que explore tanto os conceitos das zonas de desenvolvimento real/actual e iminente, como a elaboração de atividades específicas para cada período de desenvolvimento da criança. Períodos estes entendidos como essenciais no desenvolvimento da criança, na medida em que a organização das atividades pedagógicas esteja de acordo com as interações que são proporcionadas à criança, com o lugar que ocupa na sociedade, com suas necessidades e interesses provenientes das atividades infantis das quais participa.

Desse modo, apresentamos a seguir um quadro<sup>11</sup> que evidencia quais seriam os períodos de desenvolvimento identificados pelos teóricos, tais como Elkonin (1987), Leontiev (1987), relacionando-os com a idade da criança e com o que significa cada um deles:

**Quadro 1:** Período/Idade e Atividade Principal

Período/idade	Atividade principal	O que significa
Primeiro ano de vida	Comunicação emocional direta	Para suprir suas necessidades o bebê emprega ao nascer recursos com intuito de estabelecer alguma forma de comunicação com os adultos que o cercam (o choro, o sorriso em que consegue expressar aquilo que o está incomodando e o que lhe agrada). Como ainda não dispõe de uma linguagem estabelecida busca outras formas de fazer-se entender socialmente.
Primeira infância (1 a 3 anos)	Objetal manipulatória	A criança busca a apropriação dos instrumentos, dos objetos produzidos socialmente e procura agir sobre eles, ou seja, procura apreender a função social de cada objeto. Isso remete ao início do uso da linguagem, que propicia a organização deste momento; seu emprego máximo está ligado à apreensão pela criança da ação sobre os objetos, sua função social.
Pré-escolar (4 a 7 anos)	Jogo de papéis sociais	Aqui o jogo/brincadeira tem espaço central. A partir do jogo/brincadeira, a criança vai apropriar-se do contexto social que a cerca. Por meio do jogo/brincadeira ela equaciona a impossibilidade de realizar tudo o que os adultos fazem com a possibilidade de apresentar sua ação.

Fonte: Elaboração das autoras (2018), a partir de estudos de Elkonin (1987), Leontiev (1987) e Mukhina (1996).

<sup>11</sup> Quadro elaborado pelas autoras a partir das leituras e apropriação dos períodos de desenvolvimento elaborados por Elkonin (1987); Leontiev (1987) e ainda a partir dos estudos de Mukhina (1996).

É necessário assinalarmos que a atividade principal em determinado período será a promotora/fundamento da atividade subsequente, ou seja, a comunicação emocional direta ofertará as bases para a atividade objetal manipulatória e estas para o jogo/brincadeira de papéis sociais. Entretanto, a passagem de uma etapa a outra não ocorrerá por eliminação das atividades próprias do período anterior, mas por incorporação das mesmas, o que permite afirmar que se supera o conhecimento anterior por incorporação.

Nesse sentido, conforme já asseveramos, os professores da Educação Infantil têm papel central, pois serão eles que farão a mediação do ensino ao levarem em conta as possibilidades das crianças (zona de desenvolvimento real/atual e iminente). Os professores podem e devem mudar o caráter das atividades que serão realizadas, por exemplo, a comunicação emocional direta passa a ter temática voltada para objetos e ações (cria-se um mundo adaptado para a criança realizar várias ações; é preciso manejá-los) e, em seguida, as contradições no processo de desenvolvimento psíquico que dão origem a novas necessidades e interesses e o desejo de novas atividades. Essas são as forças que impulsionam aquele mesmo desenvolvimento, dando início a um novo período, o de jogo/brincadeira de papéis sociais.

Com isso, assinalamos que o desenvolvimento da criança não surge espontaneamente: é fruto de um processo de educação e de instrução que se apoia nas atividades da criança; em que determinadas condições de educação e instrução propiciam a formação de qualidades distintas. A característica psicológica da idade consiste em estabelecer que qualidade pode e deve se formar na criança de dada idade com base nas necessidades, interesses e tipo de atividade proposta. O ensino, da língua materna aí incluído, em cada período tem, desse modo, a incumbência de enriquecer o desenvolvimento, utilizar ao máximo as vantagens que cada um deles oferece.

O trabalho com a linguagem na Educação Infantil, na perspectiva que vimos defendendo, a da interlocução, é uma condição de educação que visa à promoção do desenvolvimento infantil. Isso porque linguagem, assim como o trabalho, é constituidora do homem e das relações em sociedade, e precisa ser tomada e ensinada a partir da compreensão de que

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém e se dirige para alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia [sic] sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se [sic] sobre meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e interlocutor (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 117, grifos dos autores).

E, como afirmamos, um trabalho pedagógico com a linguagem, que se queira produtivo na Educação Infantil, na direção de desenvolvimento máximo

das potencialidades da criança dessa etapa de ensino é a perspectiva interlocutiva de linguagem. Na interlocução, em um processo dialógico de ensino, com o professor exercendo seu papel de mediador entre as crianças e a linguagem, certamente o aprendizado e o desenvolvimento da criança estarão favorecidos. Um ensino com situações concretas, de modo planejado, organizado, conforme a atividade principal de cada período do desenvolvimento infantil, respeitadas as possibilidades de apropriação da criança, sem dúvida, promove a inserção qualificada da criança no mundo dos signos linguísticos.

Dessa assertiva de Bakhtin/Volochínov (2014), e do ponto de vista que defendemos para o ensino da linguagem, em Educação Infantil, a seguir apresentamos algumas possibilidades de atividades<sup>12</sup> que podem ser realizadas com a criança nessa etapa da Educação Básica, nos três períodos antes mencionados, capazes de promoverem o aprendizado da linguagem e o consequente desenvolvimento infantil.

## **Algumas atividades pedagógicas sob a perspectiva de linguagem interlocutiva e dos períodos de desenvolvimento**

Se tomarmos as crianças de berçário, naquele primeiro período de desenvolvimento, o primeiro ano de vida – assim como em todos os períodos posteriores - é essencial que a criança seja envolvida em relações afetivas que lhe transmitam segurança, amor, carinho, pertencimento e acolhimento. Isso envolve todos os momentos em que o professor está com a criança, desde a acolhida, ao trocar as fraldas, à alimentação, às brincadeiras propostas, ao banho, enfim, todos os aspectos temporais e espaciais do contato entre ambos e a situação vivenciada.

É necessário que o professor converse com a criança para que esta possa ir assimilando a língua materna; não fale “da criança”, mas, fale “com a criança”, dirija-se a ela com o olhar, o gesto, a voz. Assim, é imperativo ter a sensibilidade de saber que a criança observa, sente aquilo que ocorre ao seu redor, ou seja, a paciência, a empatia, o carinho, são sentidos pela criança. Isso significa dizer que seus contrários – a impaciência, a indiferença, a hostilidade, entre outros – também são sentidas e apreendidas e a criança não desenvolverá suas possibilidades neste ambiente em que tem a percepção de que não é acolhida.

Além do falar diretamente com a criança assinalamos, ainda, que o ouvir e cantar músicas, as cantigas de roda, o contar histórias, são muito importantes. Podemos, nesse sentido, elencar algumas atividades pedagógicas que perpassam os três períodos de desenvolvimento – Primeiro ano de vida (comunicação emocional direta), Primeira Infância (objetal manipulatória) e Pré-escolar (jogo de papéis sociais), sendo essenciais: a contação de histórias, em que o contador expresse verbalmente, facialmente e gesticuladamente a emoção da história. Ao

<sup>12</sup>Não temos a intenção de apresentar uma lista de atividades, mas, demarcar de modo geral aquelas que devem ser direcionadoras do planejamento escolar na Educação Infantil, considerando-se a concepção interlocutiva de linguagem e as atividades principais que marcam cada período de desenvolvimento.

falarmos da emoção queremos demarcar que esta é elemento fundamental na contação, pois é por meio da emoção transmitida, ao contar a história, que o professor consegue fazer com que a criança se envolva com a narrativa, queira ouvir, busque acompanhar com os olhos, busque compreender o que foi realizado/gesticulado e ouvido.

Nesse sentido, é preciso dar vida aos personagens. Pode-se lançar mão de fantoches, bonecos, ilustrações impressas – grandes e coloridas – que serão apontadas, acompanhadas da fala, para “contar” o conteúdo a que se refere, entre outros materiais. Estes, todavia, são apenas instrumentos que, certamente, podem enriquecer a contação de acordo com o uso que se fizer deles. O que queremos dizer é que o professor é que dará vida à história, dependendo da emoção que imprimir a ela, ao explorar espaços, sinalizar e buscar lugares, com olhares e gestos ritmados, compassados, pois de nada vale passar horas produzindo fantoches, por exemplo, se não houver a exploração adequada destes, por isso a preparação, o planejamento, a intencionalidade, os objetivos de cada atividade realizada são essenciais. Nem mesmo nós adultos prendemo-nos a uma narrativa amorfa, sem vida, desinteressante; imagine a criança: são os sons, a ênfase dada a esta ou aquela fala, a entonação, enfim a emoção transmitida que fará com que criança foque sua atenção, apreenda e se desenvolva.

Podemos apreender, a partir disso, que a contação de histórias é uma atividade de diálogo, e, na dialogia, há interlocutores que de algum modo se manifestam, acompanham, seja com o olhar, balbucio, silêncio, atenção, movimentos corporais. Se há interlocutores, há que se ouvi-los, conversar com eles sobre o visto e o mostrado. Trata-se de “ouvir” a criança, dar tempo a ela para “manifestar-se”, “responder”, isso já envolve o tocar os instrumentos utilizados pelo professor, olhar “de perto” para ir apropriando-se daquilo que foi organizado.

Ao ouvir e cantar músicas requer-se a mesma proximidade do professor com aquilo que este pretende que a criança apreenda; a música deve chamar a atenção da criança, mas, para que isso ocorra faz-se necessário apresentar a música, “chamar” a atenção da criança para ela, melodia, refrões; papel mediador do professor. Ou seja, entramos novamente naquilo que o professor pode imprimir ou não à música ouvida e cantada, isso envolve as caretas, os gestos, o pular, levantar, sentar, enfim, a emoção presente no que está sendo ouvido e cantado. Reparemos que o que demarcamos aqui, e o que caracteriza essas atividades, é a total dependência que a criança tem com o adulto: uma relação emocional. Logo, o adulto – o professor – é o grande responsável pelas mudanças que vão se processando na vida da criança, a partir da definição dos objetivos e do planejamento dos momentos em que ela está na escola.

Ao tratarmos, especificamente, do período denominado como Primeira Infância (1 a 3 anos), tendo em vista os conhecimentos apropriados anteriormente, é neste que a criança amplia seu vocabulário e passa a utilizar-se com mais propriedade da linguagem para estabelecer suas relações com os adultos, com as demais crianças e com o reconhecimento daquilo que é o foco de seu interesse, os objetos, e acrescentaríamos, os objetos em seus espaços.

É imprescindível que as atividades apontadas no período anterior con-

tinuem e se ampliem em relação à complexidade. O professor deve ter clareza de que a criança não abandona as atividades anteriores; ela as incorpora, e essa incorporação é que oferece os fundamentos para a atividade principal que caracteriza este novo período, qual seja: a objetal manipulatória.

Neste período a ação sobre os objetos ganha vida, é essencial. Para que isto se efetive é imprescindível que o professor organize momentos em que estas ações sobre os objetos possam ser realizadas como, por exemplo, a exploração dos objetos, a sua manipulação, atividades que culminam com a compreensão do uso social que se faz destes objetos, locais adequados em que se possam guardá-los, envolvendo outros objetos. Este último aspecto – a apreensão do uso social dos objetos – é que impulsiona a ação sobre eles. Ou seja, a criança não passa a manipular objetos espontânea e naturalmente, ela sente a necessidade de fazê-lo para conhecer/agir sobre e com eles e, assim, apropriar-se do uso social que os adultos fazem deles. Delimita-se aqui a passagem da comunicação emocional com o adulto para a cooperação para apropriar-se – por meio da manipulação, do contato direto, da atuação sobre os objetos.

O professor é que irá demonstrar a finalidade do objeto. Isso significa dizer que, inicialmente, a criança poderá utilizar determinado objeto com objetivos diversos daquele previsto. Todavia, a partir da ação do professor, apreenderá a sua finalidade social e mudará também seu comportamento em relação ao objeto. Nesse sentido, o professor aponta os usos sociais, norteia o agir; o que pode ser realizado a partir da demonstração e manipulação direta dos objetos, como também, da denominação oral (realizada de variadas maneiras: contação de histórias, teatro, músicas, passeios, entre outros), a fim de que ocorra a apropriação. Logo, a linguagem se mostrará indispensável para que criança se aproprie tanto do uso social dos objetos, como também, do uso da própria linguagem para que a ação social adequada sobre os objetos ocorra, em uma relação dialética, dialógica, pois envolve a interlocução permanente com o outro.

A disposição de objetos variados no chão da sala de aula é incentivo para que as crianças explorem-nos, toquem-nos, rolem-nos, observem sua textura pelo tato, experimentem-nos enquanto sentidos e lhes atribuam novos sentidos enquanto significação. Daí a importância, dos formatos variados, das texturas, dos tamanhos e da presença fundante do professor na formulação do jogo ou brincadeira a ser imitada, ou mesmo dos questionamentos, diálogos a serem introduzidos a partir do jogo imitativo proposto pela criança. Também é possível organizar contação de histórias com estes mesmos objetos, com outros que façam parte do cotidiano, ou outros ainda, que lhes permitam extrapolar o imediatamente dado e conhecido. Sempre privilegiando esses objetos como objetivação humana.

O trabalho com a produção textual oral por meio da caixa mágica (caixa em que o professor pode dispor vários objetos que vão ser retirados pelos alunos) é outra opção de atividade pedagógica, que pode ocorrer em dois momentos: com o objeto em mãos, após todo aquele momento inicial de apresentação e tátil já ocorrido, elabora-se oralmente com os alunos uma história, que, tendo o professor como escriba, poderá ser escrita no quadro; posteriormente, o pro-

fessor pode propor que dois alunos venham contar a história para os colegas de sala, além de outras possibilidades.

Como vimos a partir, aproximadamente, dos quatro anos de idade inicia-se o período denominado de jogo de papéis sociais, em que a criança passa a imitar, copiar os adultos no sentido de compreender as próprias relações sociais estabelecidas, ou seja, a criança busca apreender o mundo a sua volta de outra maneira, agindo sobre ele, buscando atuar nele pelo meio que lhe está disponível: o jogo, a brincadeira.

Essa atuação pode ocorrer por meio da imitação daquilo que os adultos que a cercam realizam, das ações sobre os objetos que eles executam, como também, das relações que estes estabelecem com outros sujeitos e que são aprendidas pela criança ao vivenciá-las e as reproduzir. Cada jogo/brincadeira realizada pela criança está prenhe/imersa de percepções que esta conseguiu aprender nas relações das quais participa. Isso significa compreender que a criança não brinca porque tem uma “imaginação fértil”, como se costuma dizer, mas que desenvolve sua imaginação a partir daquilo que lhe é permitido participar, apreender.

Neste contexto, o professor pode enriquecer os momentos de jogo/brincadeira trazendo novos elementos que não estão diretamente ligados ao cotidiano das crianças, apresentar obras de arte, realizar teatros, fazer conhecer por meio de fotos, vídeos, músicas, outros lugares e outras culturas. Por exemplo, quando se oferece no ambiente escolar situações em que uma obra de arte é apresentada à criança, suas cores, seu sentido, o que estava envolvido na criação, oportuniza-se à criança, no jogo de imitação que a ela pode ser proposto, também “brincar” de artista; quando se promove uma atividade em que a rima, a melodia, os sons, a entonação, podem ser observados, quando se ouve um poema, o púlpito pode ser um lugar em que a promoção emocional a segurança, a positividade, a confiança da criança pode ser destacada ao declamar um poema. Gravar esses momentos e os exibir, posteriormente, também podem ser atividade de enaltecimento do sentido criativo da criança; a exibição de uma mostra de balé, além da dança, também oportuniza o contar a história de outros povos.

Essas situações planejadas de ensino na Educação Infantil, em que se oferecem contextos diversificados de ação adulta que podem ser protagonizadas pelas crianças, contribuem para a apropriação de conhecimento linguístico variado, cultural e histórico. Mas, em especial, ampliam as possibilidades de desenvolvimento mais elaborado da linguagem, do psiquismo e das demais condições psicológicas da criança que contribuirão para sua formação integral.

Com essas rápidas sugestões, o que se quer frisar é que muito mais pode o professor organizar como atividade pedagógica, criativa, com a criança, porque este tem algumas certezas: 1) domina o conhecimento sobre as atividades principais; 2) planejou atividades de modo a promover ainda mais o que é peculiar nesta idade infantil; e 3) tem clareza sobre os objetivos e a finalidade das atividades que planeja.

Nessa direção, a apresentação de algumas atividades que podem ser realizadas na Educação Infantil, vem apenas ilustrar e reforçar o fundamental papel

mediador do professor desse nível de ensino, na definição e organização de seu trabalho pedagógico para o desenvolvimento da linguagem e do psiquismo infantil.

## Considerações finais

Neste capítulo, apresentamos elementos para refletirmos tanto sobre os fundamentos, como também, sobre as práticas pedagógicas que envolvem a apropriação da linguagem pela criança na Educação Infantil, desde o primeiro ano de vida à idade pré-escolar. Demarcamos que isso só ocorre pela ação pedagógica realizada pelos professores, ou seja, os professores são os intelectuais que apresentam a cultura sistematizada para os sujeitos em processo de formação, para as crianças.

Na reflexão assumida, defendemos que a concepção de linguagem interlocutiva é o elemento orientador para o trabalho pedagógico que possibilita melhor promover o desenvolvimento infantil. Concomitante à concepção de linguagem adotada, articulamos os períodos de desenvolvimento da criança como orientadores do planejamento do trabalho pedagógico para o desenvolvimento da linguagem na criança e seu progresso de modo integral. Ou seja, trouxemos a teoria no sentido de fundamentar e amparar a prática, modificando-a numa relação dialética.

O entendimento de que as crianças não são adultos em miniatura, mas sujeitos que se fazem nas e pelas relações sociais, mostra que cabe aos adultos, professores, encontrarem formas para que este sujeito possa desenvolver-se e, especificamente, apropriar-se da linguagem tanto oral como escrita. Porque a base de seu desenvolvimento pleno está se fazendo, inclusive e também, na escola, em especial, para as classes populares.

Se os professores da Educação Infantil têm este importante papel, a nós outros, professores formadores de professores, ou professores em qualquer nível, cabe a necessária luta diuturna por políticas consequentes que caminhem no sentido de se concretizarem condições objetivas para a efetivação dessas práticas, desde a formação do professor.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Câmara de Educação Básica**

**do Conselho Nacional de Educação.** Brasília, DF, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category\\_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 jan. 2018.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin.** Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología).** Moscou: Progresso, 1987.

LEONTIEV, A. N. Os Princípios do Desenvolvimento Mental e o Problema do Atraso Mental. In: LEONTIEV, A. et al. **Psicologia e Pedagogia:** as bases da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

\_\_\_\_\_. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología).** Moscou: Progresso, 1987.

LURIA, A. R. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

MORSON, G. S.; EMERSON, C. **Mikhail Bakhtin:** criação de uma prosaística. Trad. A. P. Danesi. São Paulo: USP, 2008.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística geral [1913-1918].** Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 26. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SAIVANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: \_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: LEONTIEV, A. et al. **Psicologia e Pedagogia:** as bases da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.



## CAPÍTULO 5

### O ENSINO DA GEOMETRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES HUMANIZADORAS

Elvenice Tatiana Zolia

#### Introdução

Este capítulo originou-se de reflexões sobre o trabalho envolvendo conteúdos matemáticos na Educação Infantil a partir da nossa atuação na formação inicial e continuada de professores para a primeira etapa da Educação Básica. O que ensinar e como ensinar crianças pequenas são preocupações de diversos autores. Entretanto, para este momento, colocamos em discussão o objeto de ensino da Matemática, tradicionalmente concebida como a área responsável para ensinar os números. Mas Matemática não é só número, seu objeto compõe-se das relações espaciais e quantitativas, portanto, a Geometria também deve ser objeto de ensino.

Diante dessa problematização, o presente capítulo tem como objetivo analisar os pressupostos teóricos e metodológicos do Currículo da AMOP<sup>1</sup> no que se refere ao ensino de noções de Geometria na Educação Infantil e relacionar possibilidades pedagógicas de enfrentamento à concepção tradicional que se restringe à nominação das formas bidimensionais como quadrado, círculo, retângulo e triângulo. Para atender ao proposto, o capítulo apresenta a seguinte estrutura: inicialmente discute a dinâmica do desenvolvimento psíquico da criança nos primeiros cinco anos de vida; com o objetivo de enfatizar a compreensão da Geometria como uma produção humana, apresenta o desafio de uma viagem no tempo para localizar a origem da Geometria; na sequência, discute os pressupostos teóricos e metodológicos do Currículo da AMOP para o trabalho com a Geometria na Educação Infantil e finaliza com proposições de exploração do espaço tridimensional que possibilite ao sujeito da Educação Infantil agir, se reconhecer e compreender gradativamente o espaço como resultado da ação e transformação do homem.

#### A dinâmica do desenvolvimento infantil: breves considerações

No processo de produção de novas formas de vida em que a sociedade vai se complexificando e elaborando instrumentos e símbolos, para que a criança se aproprie destas ferramentas, ela precisa ser incluída neste universo simbólico, o que implica um processo de educação.

Para Leontiev (1978), esse processo em que a criança vai assimilando os comportamentos humanos, os modos de ação com os objetos e as formas de comunicação humana, ocorre por meio da atividade principal que se forma nas

<sup>1</sup> Associação dos municípios do Oeste do Paraná.

condições concretas de vida.

Desse modo, Silva (2013, p. 60) comprehende que “[...] o adulto tem um papel decisivo no desenvolvimento infantil, uma vez que é através da estimulação, do trabalho intencional que se potencializa o desenvolvimento integral infantil”.

Para que o processo educativo ocorra, segundo Martins (2009), já no decorrer do primeiro ano de vida, o bebê deve ser exposto a diversas e variadas situações de estimulação cultural, de forma a enriquecer as relações entre os objetos, sons e significações. É necessário um trabalho efetivo e comprometido com o desenvolvimento da motricidade, da percepção, da atenção, da memória e da linguagem.

Nessa direção, Martins (2009, p. 110) comprehende ainda que em função do contato constante com os adultos a criança amplia a sua atuação no mundo. “Se no transcurso do primeiro ano, o outro (pessoas) ocupava o primeiro plano de suas percepções e os objetos um segundo plano, agora, gradativamente essa situação se inverte”. O segundo e o terceiro ano de vida se colocam como momentos de grande oportunidade para ensinar à criança formas adequadas de ação com os objetos, bem como a sua função social, pois, de posse desses conhecimentos, paulatinamente, ela passa, a reproduzir e a imitar a forma pela qual os adultos exercem os diversos papéis na sociedade, atingindo assim um novo período do desenvolvimento, o jogo de papéis sociais, também conhecido como jogo protagonizado.

Portanto, a compreensão sobre o processo de desenvolvimento biológico e psicológico da criança, torna-se fundamental para o professor de Educação Infantil, pois é ele o sujeito responsável pela organização do trabalho pedagógico, de modo a possibilitar situações de aprendizagem, considerando que a atividade principal da criança em seu primeiro ano de vida é a comunicação emocional, de um a três anos é a atividade objetal manipulatória e de três a seis anos aproximadamente é o jogo protagonizado.

## A Matemática como produção humana

Quando a criança nasce, ela é inserida em um mundo já organizado, o que exige a criação de situações que lhe permitam humanizar-se. Para isso, Leontiev (1978) expressa que a criança deve apropriar-se das aquisições elaboradas pelas gerações anteriores, como por exemplo, a linguagem matemática; o que demanda um processo de educação. Neste, ao apreender os conteúdos, a criança também desenvolve as funções psicológicas superiores como a memória mediada, a linguagem, o pensamento lógico, a atenção voluntária, o raciocínio, a volição e o controle do comportamento.

Em relação ao conhecimento matemático, Moura (2007) tem estudado e debatido sobre quais conteúdos devem ser ensinados às crianças pequenas, considerando-os como necessários para que elas constituam-se como sujeitos. Assim, perguntas relativas ao COMO e ao POR QUÊ ensinar Matemática na Educação Infantil, demandam a compreensão sobre a concepção e a especifi-

cidade da infância.

Esta preocupação requer a análise de dois aspectos que implicam a compreensão da Matemática como produção cultural e ferramenta simbólica e a concepção de infância como um período da vida que não é natural, mas uma condição que se coloca em função do contexto histórico e social do sujeito que aprende.

Em relação à concepção de infância, o Currículo da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP (2015), no eixo Noções lógico matemáticas, apresenta a seguinte definição:

[...] um período de curiosidades, de exploração e de descoberta. É um momento de grande percepção. [...] o movimento, o envolvimento, a participação, a integração, as situações desafiadoras, a problematização, a expressividade, os momentos coletivos e individuais e a criação envolvem o conhecimento e estão inter-relacionados (AMOP, 2015, p. 73).

Diante dessa concepção, o documento da AMOP enfatiza que as situações planejadas intencionalmente, contemplando as noções lógico matemáticas, constituem-se em elementos fundamentais no trabalho pedagógico direcionado às crianças pequenas, especificamente às de zero a cinco anos. Neste contexto, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras, ao possibilitarem um pensamento em ação, favorecem a capacidade de, aos poucos, a criança estabelecer relações mais complexas.

Para Ifrah (1989) e Moura (2007), a Matemática é um conhecimento produzido, elaborado e organizado no processo de desenvolvimento para atender as necessidades e as demandas históricas e sociais.

Segundo Caraça (1989), todos os conceitos matemáticos resultaram das relações entre o homem-natureza e entre o homem-homem devido à busca para solucionar problemas produzidos no movimento destas relações, o que demonstra que o desenvolvimento da sociedade e das capacidades humanas é movido pela necessidade.

Moura (2007) expressa que a defasagem biológica dos homens em relação aos demais animais, os conduziu na direção de unirem-se a outros para, coletivamente, buscarem alternativas para aumentar as capacidades que lhes permitissem proteger-se das intempéries, relacionarem-se com a natureza para procurar o alimento, dividirem ações entre os integrantes do grupo para aperfeiçoarem os resultados. As buscas pela satisfação das necessidades primárias permitiram aos homens o desenvolvimento de ações e de operações de modo compartilhado para potencializar a caçada a animais que, na individualidade, dificilmente teriam condições de efetivar. Portanto, pode-se inferir que, no processo cujo motivo era obter alimento para o coletivo, as diferentes ações como a forma de proceder, a comunicação entre os integrantes do grupo, a precisão do planejamento, a avaliação sobre as ações, oportunizando novos planos, novos instrumentos, bem como a divisão de tarefas, permitiram a apropriação e a produção de novos conhecimentos. Esse processo expressa que o desenvol-

vimento do conhecimento Matemático respondeu às demandas coletivas, também contribuindo para a criação de instrumentos e signos que possibilitaram a ampliação das potencialidades humanas.

Da caverna, enquanto abrigo natural, à construção de edifícios modernos, confortáveis e inteligentes, muitos anos se passaram, assim como o desenvolvimento de novos e muitos conhecimentos. Por exemplo, a invenção do tijolo foi um grande momento na história da criação da Geometria. A possibilidade de moldar a pedra e poder encaixá-la na outra foi um grande momento de síntese em que os encaixes poderiam ser determinados não mais pelos caprichos da natureza. O homem passou a ter o controle sobre a pedra de barro, permitindo a reprodução das formas existentes na natureza, bem como a criação de novas estéticas, o desenvolvimento da Engenharia, da Arquitetura e a conquista do Espaço.

Isso significa que aprender a fazer tijolos, aprender a colocá-los uns sobre os outros na construção da parede e determinar qual a forma de ocupação de um terreno, permitiu o desenvolvimento de modos de ação que precisariam ser socializados para que a atividade de criar abrigo fosse a mais perfeita possível.

Neste processo, Moura (2007) afirma que as noções de paralelismo, de perpendicularismo, de perímetro, de área, de ângulo, entre outras, desenvolveram-se em função da necessidade do homem de buscar alternativas para proteger-se das intempéries. Por conseguinte, é possível compreender mais uma vez que são as necessidades primárias que provocaram o desenvolvimento do homem, de forma cada vez mais elaborada, mais rápida e também mais fácil.

Com base nos estudos de Leontiev (1978) sobre a dependência do bebê humano para sobreviver, Moura (2007) busca a compreensão sobre os processos psicológicos para dedicar-se às questões que poderão contribuir com a discussão sobre como a Matemática está fazendo parte do desenvolvimento da criança para que ela possa participar do grupo em que está inserida.

A propósito, a compreensão sobre a atividade principal, abordada na primeira seção deste capítulo, é fundamental para esclarecer sobre como a criança se desenvolve psiquicamente no contínuo movimento de interação entre a aprendizagem e o desenvolvimento.

## **Uma viagem pelas origens da Geometria**

Estudos desenvolvidos por Santos (2009) enfatizam que:

Os primeiros conhecimentos geométricos foram elaborados a partir das necessidades do homem em compreender melhor o meio onde ele se encontrava, o que talvez justifique a origem de sua palavra. No sentido próprio da palavra, a geometria deriva do grego "geometrein" e significa medição de terras – geo: terra, metrein: medir, surgindo como ciência empírica para resolver problemas práticos do homem (SANTOS, 2009, p. 01).

A medição de terras para determinar o limite de cada propriedade tor-

nou-se uma atividade necessária para os povos das civilizações antigas, particularmente no Egito. Entretanto, devido às enchentes anuais do Rio Nilo que tomavam conta das terras férteis e destruíam os marcos, os proprietários de terras eram obrigados a demarcar novamente os limites de seus espaços de cultivo. Consequentemente, o povo egípcio desenvolveu a habilidade de delimitação de terra e paralelo a isso descobriu princípios relacionados às características de linhas, ângulos e figuras. Trata-se de um conhecimento elaborado devido às necessidades humanas de compreender o espaço vivido.

Já Carvalho (2005, apud MARCON; BURGO, 2012) enfatiza que a compreensão do processo de construção da Geometria demanda o conhecimento da história da Matemática que iniciou no período paleolítico. Neste, o homem, na condição de extrativista, vivia da caça e dos produtos oferecidos pela natureza; tinha noções de quantidade e de tamanho mesmo que de forma subconsciente, conforme expressa Ifrah (2005) e para construir seus instrumentos utilizava formas geométricas.

No final deste período, o homem ao observar e ao utilizar a natureza a seu favor, começou a cultivar plantas e a domesticar animais. Consequentemente, outros conhecimentos passaram a ser exigidos, como por exemplo, a percepção do tempo de plantio das sementes, da colheita, bem como a construção de moradias e de espaços para armazenar os alimentos. Em função da necessidade de sobrevivência, de problemas advindos da prática, este período provocou, portanto, a elaboração de novos conhecimentos matemáticos.

Segundo Carvalho (2005, apud MARCON; BURGO, 2012, p. 7): “O homem neolítico representava elementos do seu convívio, através de desenhos, criando utensílios e instrumentos para expressar as relações vivenciadas por ele no seu dia-a-dia [sic]”. Desta forma, passou a registrar a história e também a preocupação com as relações espaciais.

Lorenzato (2011, p. 43) contribui com o olhar histórico sobre a cronologia da construção do conhecimento geométrico ao reforçar a tese de que “o homem começou a geometrizar por conta da necessidade de reconstruir limites (fronteiras) em terras, de construir artefatos, ornamentos ou instrumentos, de construir moradias, de navegar, de se orientar, etc”. Estes conhecimentos adquiridos com a prática, após muitos séculos foram organizados no século II a.C., por Euclides na Grécia.

A compreensão sobre o desenvolvimento histórico dos conceitos matemáticos relacionados às contribuições da Teoria Histórico-Cultural sobre o processo de desenvolvimento e de aprendizagem, são fundamentais para pensarmos em como organizar o ensino na Educação Infantil de forma que este possa promover o desenvolvimento das crianças.

Da mesma maneira em que as necessidades práticas impulsionaram o homem no decorrer da história a resolver problemas, a compreender e a explicar os mesmos problemas, é fundamental aos profissionais da educação, a clareza de que a compreensão do espaço pela criança depende, inicialmente, e necessariamente da vivência e exploração do mesmo. Esse processo inclui a percepção dos objetos por meio da imagem visual, o tocar, o pegar, o deslo-

camento entre os objetos e o espaço, que possibilita a ampliação do repertório cultural, e a representação do espaço por meio do pensamento. Processo este que deve ser permeado pela oralidade, pois permite a inserção das crianças no universo cultural.

Desta forma, Lorenzato (2011) ressalta que os cursos de formação de professores devem necessariamente considerar e preocupar-se com uma sólida base dos conhecimentos da Geometria para instrumentalizar o docente a pensar em possibilidades de organização da prática pedagógica. Ou seja, pensar em como explorar metodologicamente os conceitos de Geometria está relacionado ao domínio do conteúdo pelo professor, o que evidencia a necessária relação entre forma e conteúdo.

No atual contexto educacional, em que está posta a negação do ato de ensinar, conforme preconiza Duarte (2001), do processo de defesa do enfoque pragmatista e do aligeiramento da formação docente que tem sido destaque nas políticas educacionais, que têm como objetivo o desmonte da escola pública, novos e velhos desafios se colocam à prática pedagógica. Entre os desafios, consideraremos a necessária apropriação do conteúdo das diversas áreas do conhecimento, articulada ao domínio dos fundamentos da ação docente numa perspectiva crítica e emancipadora. Estes aspectos são fundamentais para que o docente da Educação Infantil articule o trabalho com conceitos da linguagem matemática considerando as especificidades do desenvolvimento infantil da criança de zero a cinco anos e esteja instrumentalizado para organizar de forma intencional situações desencadeadoras de aprendizagem.

## A Geometria na Educação Infantil: em discussão o Currículo da AMOP

Na prática social, as crianças, desde tenra idade, são expostas às diferentes representações simbólicas, envolvendo inclusive conceitos matemáticos, seja por meio de brincadeiras, músicas, jogos e histórias infantis e assim, paulatinamente, internalizam palavras e conceitos expressos oralmente.

Constantemente observamos os sujeitos mais experientes apresentando os espaços, os objetos e a sua nomenclatura aos sujeitos mais novos. Esta prática, comum no cotidiano das diversas e diferentes gerações, tem como objetivo a inserção no universo cultural, mesmo que não explicitamente.

Entretanto, torna-se importante ressaltar que, na atual conjuntura em que as crianças estão sendo incluídas no espaço escolar, cada vez mais cedo, esse trabalho de inserção nas práticas culturais, precisa ser realizado de modo intencional e sistemático pela escola de Educação Infantil, visto que esta instituição tem a incumbência de ensinar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Nesse contexto, em que a escola de Educação Infantil tem um objetivo formativo, ou seja, de formar a humanidade, entende-se que às crianças de zero a cinco anos também deve ser apresentado o que existe de mais elaborado em termos de conhecimento, produção humana. Dessa forma, ao compreender-

mos que a escola de Educação Infantil trabalha com conteúdos que precisam ser sistematizados de acordo com as especificidades de cada período do desenvolvimento, na sequência destacamos os pressupostos teóricos e metodológicos que o Currículo da AMOP apresenta em relação ao trabalho com a Geometria na Educação Infantil. Por fim, elencamos uma proposta pedagógica para a exploração do espaço tridimensional que possibilite ao sujeito da Educação Infantil agir, reconhecer-se e compreender aos poucos, o espaço como resultado da ação e transformação do homem.

Face ao exposto, inicialmente ressaltamos que o Currículo da AMOP (2014) expõe que o trabalho com as noções de Geometria na Educação Infantil deve originar-se da exploração e da sistematização das experiências realizadas pelas crianças, considerando o espaço vivido e os objetos do entorno. É necessário, a princípio, organizar situações que permitam relacionar o corpo com os objetos que se encontram à sua volta e com os seus pares. A exploração e a interpretação dos objetos e suas formas enriquecem o trabalho pedagógico, pois ao utilizarem-se dos sentidos, as crianças conseguem ver, tocar, apalpar, ouvir, sentir, cheirar, de forma a obter diferentes sensações e percepções.

Portanto, o trabalho pedagógico tem como premissa o espaço vivido, pois este se apresenta para a criança de forma prática. O desenvolvimento, a ampliação e o domínio das relações espaciais dependem das interações oportunizadas às crianças, principalmente nos primeiros cinco anos de vida. Isso significa que

[...] a responsabilidade dos educadores é a de propiciar o contato com uma variedade de objetos e espaços, com detalhes de cor, forma, tamanho, dentre outros componentes do ambiente. Além disso, a exploração do espaço percebido/vivido, por meio dos órgãos sensoriais e dos movimentos e deslocamentos que a criança realiza desde o nascimento são importantes para o desenvolvimento do engatinhar, pegar, rolar, pular, agarrar, sentir, perceber, comparar grandezas, perceber espaços abertos, fechados, fronteiras, vizinhanças, interior e exterior (AMOP, 2014, p. 76).

Reforçamos então, que o espaço vivido, que se apresenta em sua forma tridimensional é o princípio para a organização de situações pedagógicas desafiadoras que envolvam os conteúdos escolares.

Podemos observar, no quadro abaixo, os conteúdos que norteiam o trabalho com as noções de Geometria na Educação Infantil, nos municípios da Região Oeste do Paraná, que têm como diretriz o Currículo da AMOP<sup>2</sup>.

<sup>2</sup>Os conteúdos de Geometria que integram o eixo Noções lógico matemáticas são trabalhados conforme a faixa etária. Desse modo os símbolos I, T, A, apresentam o seguinte significado:

I: INTRODUIR. O conteúdo deve ser apresentado à criança como noção, sem focar no processo de sistematização.

T: TRABALHAR. Expressa um avanço em relação à introdução das noções, pois objetiva a sistematização por meio de atividades práticas, relacionando com a vivência e almejando a fase científica do conhecimento.

A: APROFUNDAR. Objetiva a continuidade da sistematização dos conceitos de modo a aprofundá-los.

**Quadro 2 – Conteúdos de Geometria contemplados no Currículo da AMOP**

Noções de geometria	0 a 1 ano	1 a 2 anos	2 a 3 anos	3 a 4 anos	4 a 5 anos
Posição: Noções de dentro, fora, embaixo, em cima, atrás de, na frente de, ao lado de, primeiro, último, entre, de frente, de costas, acima, abaixo, à direita, à esquerda, aberta/fechada.			I	I/T	T
Direção e sentido: para cima, para baixo, para o lado, para frente, para trás, para a direita, para a esquerda, uma volta, meia volta.		I	I/T	T	T
Relação espacial: perto de, mais baixo que, na frente de, atrás de, ao lado de, à direita de, à esquerda de.			I	I/T	T
Semelhanças e diferenças entre os objetos culturais e as formas encontradas na natureza.			I	I/T	T
Sólidos geométricos (tridimensionais): possibilidades de: empilhar, desempilhar, encaixar, desencaixar, enfileirar, encher, esvaziar, juntar, separar.	I	I/T	T	T	T
Sólidos geométricos (tridimensionais): classificação de acordo com a superfície plana (não rolam) e curva (que rolam).			I	I/T	T
Figuras planas (bidimensional): identificação de características por semelhanças e diferenças.			I	I/T	T
Figuras planas (bidimensional): classificação (triângulo, retângulo, quadrado, círculo).			I	I/T	T

Fonte: Currículo da AMOP.

É possível observar na relação de conteúdos que o trabalho com as noções de Geometria não se limita à denominação das formas bidimensionais. Essa clareza é fundamental na organização do trabalho pedagógico, visto que, principalmente nos primeiros cinco anos de vida, a criança precisa explorar o ambiente em que está inserida para compreendê-lo. Isso demanda a organização de situações que possibilitem a ação da criança sobre os objetos que ocupam o espaço de modo que ela possa observar, analisar, explorar e perceber que, assim como os objetos têm um nome, também têm dimensões e funções sociais. A princípio, por meio dos sentidos, vai explorando e comprendendo conceitos

que envolvem situações como a posição dos objetos (dentro, fora, encima, embaixo, etc), a direção e o sentido (para cima, para baixo, para frente, para trás, etc), perto, longe, direita, esquerda e conceitos como dentro, fora, entre outros. Para tanto, é basilar que o encontro da criança com esses conceitos seja pensado de forma intencional e organizada para além do lápis e do papel.

Na Educação Infantil, quando falamos em especificidade, precisamos ter a clareza de que o trabalho a ser desenvolvido com as crianças menores de seis anos, precisa considerar as diversas linguagens, inclusive o movimento. Por exemplo, nos dois primeiros anos de vida, situações como engatinhar, rastejar, arrastar, pegar objetos, jogar no chão, esconder, andar, pular, jogos diversos, brincadeiras, manipulação de objetos, entre outras situações, permitirão à criança apropriar-se da linguagem matemática, conhecer o espaço, e o organizar gradativamente.

A planificação dos sólidos geométricos pode ocorrer por meio do contorno das faces dos objetos, da desmontagem e construção de caixas, permitindo o reconhecimento, a percepção e o desenho das figuras planas, empilhando caixas, trabalhando com as sombras, com a descrição das formas e espaços por meio da oralidade. A orientação no espaço deve ser explorada constantemente, com pontos de referência que permitam às crianças situarem-se em relação às outras crianças e em relação aos objetos que compõem o espaço.

Em síntese, o trabalho com a Geometria implica em movimento, em manipulação de objetos, em brincar de faz de conta. Pela via do silêncio e do não movimento não é possível trabalhar Matemática na Educação Infantil se a nossa referência direcionar-se para uma formação humanizadora e emancipadora.

**Entre jogos, brinquedos, bolas, garrafas e potes...“ - Deixa eu brincar com esta caixa?”**

Com base nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, Souza (2014) defende que por meio das brincadeiras, as crianças “[...] devem ser convidadas a se encontrarem, pedagogicamente, com a linguagem matemática” (SOUZA, 2014, p. 61). Portanto, o trabalho com os sujeitos menores de seis anos deve ser intencional e não restringir-se apenas à manipulação espontânea dos objetos ou o preenchimento de folhas de papel. É fundamental a organização de brincadeiras e atividades que lhes permitam, paulatinamente, a apropriação dos aspectos que envolvem também o esquema corporal, a percepção e a orientação espacial e o desenvolvimento de noções geométricas (percepção das propriedades dos objetos).

O Curriculo da AMOP concebe como necessária a exploração das formas dos objetos que integram a cultura. O ponto de partida é o sólido geométrico, devendo-se observá-los e os agrupar a partir de critérios definidos por si ou fornecidos pelo professor, identificando as semelhanças e as diferenças, bem como características comuns ou não – rolam, não rolam, por que não rolam, têm tampa, fundo, entre outros aspectos.

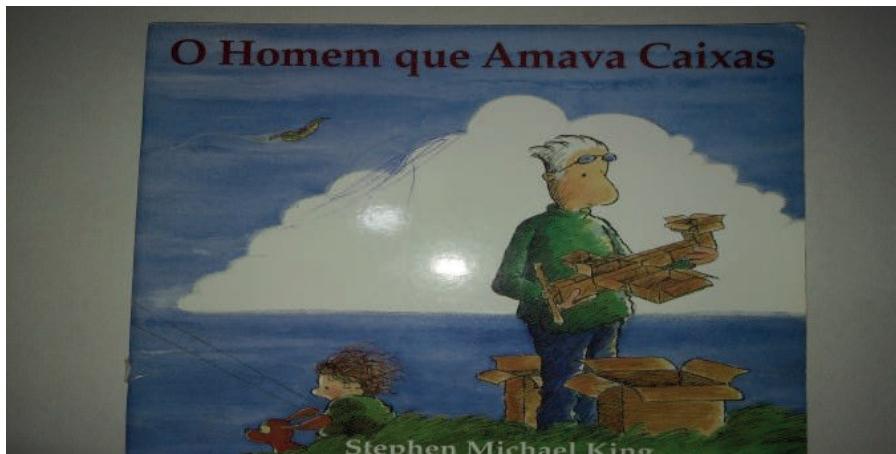
No primeiro ano de vida, em que a comunicação emocional é o que di-

reiona o desenvolvimento da criança, o trabalho pedagógico deve contemplar a humanização dos sentidos, sempre com a mediação da oralidade. Compete ao professor a organização dos espaços ocupados pelos bebês de modo a lhes oferecer uma diversidade de objetos coloridos, com sons e odores para provocar a curiosidade, a exploração e a necessidade de locomoção. Para ilustrar, citamos alguns materiais como: móveis, chocalhos de sucata, texturas, materiais e brinquedos diversos, livros de pano, de plástico, o próprio corpo e outros materiais que possibilitem empilhar, desempilhar, encaixar, desencaixar, enfileirar, esvaziar, juntar, separar.

Na faixa etária entre um e três anos torna-se interessante e desafiador a realização de circuitos motores, a organização de túneis para atravessar, obstáculos para subir e descer. Atividades com bolas, com a inserção de regras, podem ser introduzidas, como, por exemplo, a brincadeira para encher e esvaziar a caixa, proposta por Giardinetto (2007, p. 195): Caixa grande com bolas de meia ou de borracha de diversos tamanhos. A partir do comando dado pelo professor (“Vou esvaziar a caixa e vocês terão que pegar as bolas e enchê-la novamente”), as crianças devem correr e pegar o maior número de bolas possíveis para devolver à caixa. O professor continua jogando as bolas em diversas direções com o objetivo de esvaziá-la. Nesta atividade, as crianças aprenderão sobre velocidade, quantidade, tamanho das bolas (maior, menor, pequena, grande), mais perto, mais longe e principalmente sobre a exploração do espaço.

Para além dessas possibilidades, com o objetivo de organizar atividades orientadoras de ensino, conforme explicita Moura, Araújo, Moretti, Panossian e Ribeiro (2010), elaboramos uma situação pedagógica em que a partir da história *O HOMEM QUE AMAVA CAIXAS*, da autoria de Stephen Michael King (1997), as crianças das turmas de pré-escolar podem explorar, de forma lúdica, aspectos que envolvam o espaço, a direção, a posição e sentido, semelhanças e diferenças, a classificação, a seriação, sem a preocupação exclusiva com a nomenclatura das formas e sólidos geométricos.

**Figura 1 – Imagem da capa do livro**



Fonte: Livro de Literatura.

*Era uma vez um homem. O homem tinha um filho. O filho amava o homem e o homem amava caixas. Caixas grandes, caixas redondas, caixas pequenas, caixas altas, todos os tipos de caixas!*

*O homem tinha dificuldades em dizer ao filho que o amava; então com suas caixas, ele começou a construir coisas para seu filho. Ele era perito em fazer castelos e seus aviões sempre voavam...a não ser, claro, se chovesse.*

*As caixas apareciam de repente, quando os amigos chegavam, e, nessas caixas, eles brincavam... e brincavam... e brincavam.*

*A maioria das pessoas achava que o homem era muito estranho.*

*As velhas olhavam zangadas para ele.*

*Seus vizinhos riam dele pelas costas.*

*Mas nada disso preocupava o homem, porque ele sabia que tinham encontrado uma maneira especial de compartilharem o amor de um pelo outro. (KING, 1997).*

Durante a leitura da história, o narrador apresenta uma caixa, conforme imagem abaixo, contendo em seu interior, os personagens e os objetos que compõem os diversos momentos do enredo.

**Figura 2** – Imagem da caixa utilizada na contação da história



Fonte: A autora.

**Figura 3 e 4** – Imagens dos personagens da história



Fonte: A autora.

**Figura 5 e 6 – Imagens dos brinquedos produzidos**



Fonte: A autora.

Após a leitura da história, elencamos algumas possibilidades de exploração e sistematização de noções de Geometria, considerando que a atividade que mais provoca o desenvolvimento das crianças no período pré-escolar é a brincadeira de papéis sociais:

- a) As crianças poderão fazer a representação da história, por meio do faz de conta, utilizando objetos variados, figurinos organizados e disponibilizados pelo(a) professor(a), além da exploração sobre os sentimentos que envolvem as relações humanas, especificamente no caso da obra de literatura, a relação entre pais e filhos.
- b) A partir da exploração de caixas de diversas formas e tamanhos, criar objetos que aparecem na história e outros brinquedos preferidos pelas crianças. O professor tem a incumbência de desafiar a criança fazendo-a pensar sobre a ação e a transformação dos objetos, com as suas diferentes formas como resultado da produção humana.
- c) A classificação e a seriação das caixas também podem tornar-se um momento desafiador de aprendizagem, sendo que o professor precisa provocar a criança a pensar sobre os critérios que estão sendo considerados para incluir uma caixa em um determinado grupo e não em outro.
- d) A observação das formas das caixas e sua relação com objetos do entorno: da escola, da casa e suas proximidades.
- d) A planificação das caixas poderá ser realizada objetivando a percepção da criança acerca das relações bidimensionais e tridimensionais.
- e) A construção de brinquedos utilizando materiais tridimensionais. Definir com as crianças quais brinquedos ou objetos serão construídos para planejar o tipo de material a ser providenciado, quantidade, forma, tamanho, os procedimentos a serem seguidos, desafiando-as a pensarem sobre o processo envolvido.
- f) O registro e a sistematização das proposições poderão ocorrer por meio de fotografias, desenhos, tentativa de escrita, exposição dos trabalhos desenvolvidos para o coletivo da instituição em que as crianças expõem as suas compreensões por meio da oralidade.

Esta proposição metodológica pode ser utilizada como uma alternativa para possibilitar à criança da Educação Infantil passar do espaço vivenciado para o espaço pensado e representado. Nesse sentido, não estamos negando a importância do registro no papel, mas enfatizamos que o registro deve ser o ponto de chegada e não o ponto de partida da organização do trabalho pedagógico, pois a criança da Educação Infantil apresenta determinadas especificidades para aprender e se desenvolver que precisam ser considerados se pretendemos um processo formativo direcionado para a máxima apropriação das qualidades e capacidades humanas.

## **Considerações finais**

Considerando que as crianças pequenas precisam apropriar-se das relações espaciais, das formas e das grandezas, o professor, como o sujeito mais experiente (que tem o domínio do conhecimento mais elaborado e também a compreensão dos aspectos que envolvem o desenvolvimento psíquico) é o responsável para, de modo intencional, organizar os espaços, os brinquedos e os objetos, na intenção de criar nas crianças, novas necessidades e curiosidades. Desta forma, o trabalho pedagógico deve potencializar nas crianças a ampliação do seu conhecimento, lembrando que a comunicação por meio da oralidade deve ser constante. Envolve, um trabalho contínuo, portanto, não pontual, que vai além do registro em papel. A criança precisa colocar a “mão na massa”<sup>33</sup>, ou seja, viver e explorar o espaço, falar sobre as atividades, sobre as brincadeiras, aprender a locomover-se, a observar, a se localizar e, consequentemente, compreender o espaço.

Para tanto, a compreensão sobre as características e as especificidades do desenvolvimento infantil é basilar para que o docente esteja instrumentalizado para organizar situações problematizadoras e desafiadoras para que as crianças da Educação Infantil se familiarizem e se apropriem gradativamente das produções mais significativas da história da humanidade, como por exemplo, a linguagem, os símbolos e noções matemáticas, com destaque para os conteúdos relacionados à Geometria, objeto deste estudo.

Em síntese, as discussões expostas no decorrer deste capítulo expressam que: “As qualidades psíquicas não surgem espontaneamente: são frutos de um processo de educação e de instrução que se apoia nas atividades da criança” (MUKHINA, 1995, p. 63), o que significa compreender as circunstâncias em que ela foi e está sendo educada e instruída. Nesse contexto, o trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições de Educação Infantil deve fundamentar-se nos domínios da Ciência, de modo a organizar uma diversidade de situações que ofereçam às crianças possibilidades de viver a infância, que possam se expressar, brincar, se encantar, e, assim, aprender e se desenvolver.

---

<sup>33</sup>Expressão utilizada por Hai (2018).

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Curriculo Básico para a escola pública municipal.** Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais). Cascavel: AMOP, 2014.

CARAÇA, B. J. **Conceitos fundamentais da Matemática.** Lisboa: Sá da Costa, 1989.

DUARTE, N. **Vigotski e o 'Aprender a Aprender'.** Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GIARDINETTO, J.; MARIANI, J. O lúdico no ensino da matemática na perspectiva vigotskiana do desenvolvimento infantil. In: ARCE, A.; MARTINS, L. (org.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil.** Em defesa do ato de ensinar. São Paulo: Alínea, 2007.

HAI, A. A. **Educação Infantil:** alimentação, neurociência e tecnologia. Campinas, SP: Editora Alínea, 2018.

IFRAH, G. **Os números – a história de uma grande invenção.** São Paulo: Globo, 2005.

KING, S. M. **O homem que amava caixas.** São Paulo: Brinque-Book, 1997.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Editora Moraes, 1978.

LORENZATO, S. **Educação Infantil e percepção matemática.** Campinas: Autores Associados, 2011.

MARCON, R.; BURGO, O. A construção de conceitos matemáticos na educação infantil: uma contribuição da geometria. In: MOSTRA INTERNA DE TRABALHOS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 6., 2012, Maringá. **Anais...** Maringá: CESUMAR, 2012.

MARTINS, L. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. **Ensino aos pequenos de zero a três anos.** São Paulo: Alínea, 2009.

MOURA, M. Matemática na infância. In: MIGUEIS, M.; AZEVEDO, M. **Educação matemática na infância:** abordagens e desafios. Vila Nova de Gaia, Portugal: Gailivro, 2007.

MOURA, M. et al. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010.

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

SANTOS, E. M. Geometria: história e ensino. In: \_\_\_\_\_. **Arte e Ciência**. 2009. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/geometria-historia-e-ensino/21366/>>. Acesso em: 28 maio 2016.

SOUZA, M. A linguagem matemática e a criança pequena. In: ARCE, A. **O trabalho pedagógico com crianças de até três anos**. São Paulo: Alínea, 2014.



## CAPÍTULO 6

### AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCUSSÕES A PARTIR DO CURRÍCULO PARA A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL - PR

Nássara Regina Claro  
Márcia Cossetin

#### Introdução

A Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica Brasileira é recente na história do país. Inicialmente as instituições existiam para atender aos filhos de mães trabalhadoras, com objetivo apenas de cuidado e proteção. Com mudanças na legislação e estudos crescentes sobre o desenvolvimento infantil, essa etapa de ensino ganhou mais visibilidade e vem transformando o seu caráter assistencialista em educacional.

A qualidade da Educação Infantil se expressa em uma educação que possibilite o desenvolvimento integral da criança que frequenta uma instituição de ensino. Para que essa qualidade se efetive, é necessário ir além de números e estatísticas, e alcançar um trabalho pedagógico que se preocupe com a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. A avaliação, nesse contexto, se torna fundamental na busca de tal qualidade, quando a consideramos parte do processo educacional.

O interesse pela avaliação da aprendizagem na Educação Infantil se concretiza pelas dificuldades encontradas em traduzir a concepção de avaliação para a Educação Infantil, por atender crianças pequenas em constante desenvolvimento. Para isso o Currículo, enquanto documento norteador do trabalho pedagógico torna-se fundamental ferramenta para professores e gestores que atuam com essa faixa etária.

Com isso, na pesquisa teórica e bibliográfica ora realizada analisamos o Currículo para a Rede Pública Municipal de Educação de Cascavel – PR, volume I – Educação Infantil e discutimos o que os teóricos que escrevem sobre o tema apresentam a respeito da avaliação na Educação Infantil. Para, além disso, propomos, a partir dos fundamentos do Currículo e dos teóricos estudados, uma possibilidade de instrumento avaliativo: o portfólio. No primeiro subtítulo constam considerações sobre o Currículo mencionado, no segundo, trazemos discussões dos autores sobre o tema e no terceiro abordamos o portfólio como possibilidade para a avaliação na Educação Infantil.

#### Curriculum para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR: considerações

Quando se propõe uma discussão sobre a avaliação da aprendizagem em uma determinada etapa de ensino não é possível fazê-lo sem que se discuta

o currículo, a concepção teórica, os procedimentos de ensino, a proposta pedagógica. Isto porque a avaliação não é independente do processo de ensino e aprendizado, ao contrário, ela precisa estar do início ao fim, articulada com todo o trabalho realizado nas instituições de ensino.

Logo, ao tratar de avaliação também é necessário abordar sobre todos os aspectos que circundam o trabalho pedagógico da escola e que acabam por definir concepções e formas de avaliar, pois, concepções que norteiam o trabalho pedagógico engendram o pensar as formas de avaliação construídas. A partir deste entendimento, é abordado, inicialmente, aspectos do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – PR.

De acordo com o texto inicial do documento, a possibilidade de um Currículo próprio da Rede Pública de Ensino do Município começou a ser pensada pelos profissionais da educação deste local, no ano de 2004 e teve prosseguimento no ano seguinte, no anseio de construir-se uma unidade teórica metodológica que atendesse as necessidades dos sujeitos na sociedade em que estamos inseridos.

A construção do currículo, conforme consta no mesmo, deu-se a partir de estudos e discussões coletivas dos professores da Rede Pública de Cascavel– PR, pareceristas convidados e universidades, a fim de definir concepções, método, pressupostos filosóficos e pedagógicos. Foram realizados estudos envolvendo os profissionais da educação com textos e encontros e formaram-se grupos de estudos para a sistematização do Currículo.

O material produzido nos grupos de estudos era encaminhado para as Escolas e Centros Municipais de Educação Infantil – Cmei para discussões e intervenções. A partir dessas sistematizações, definiu-se como método o Materialismo Histórico-Dialético e como fundamento pedagógico a Pedagogia Histórico Crítica e, psicológico, a Psicologia Histórico-Cultural. Estes fundamentos são essenciais no sentido de que influenciam e definem também a compreensão sobre avaliação e suas finalidades mudam de acordo com a concepção de educação que se tem, qual homem se pretende formar, que sociedade que se almeja.

Desse modo, em 2008, o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – PR foi lançado e passou a ser o norteador do trabalho em Escolas e Cmeis públicas do município. Como resultado de toda discussão e sistematização provenientes dos diversos encontros e grupos de estudos, o Currículo de Cascavel – PR foi organizado em três volumes, conforme explica o texto de apresentação do documento:

O trabalho desenvolvido resultou em três volumes: Volume I – Currículo para Educação Infantil; Volume II – Currículo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o Volume III – Currículo para a Educação de Jovens e Adultos – Fase I. A modalidade de Educação Especial, com as áreas específicas de atendimento, está inserida em todos os volumes (CASCAVEL, 2008, p. 3).

O Volume I, que corresponde à Educação Infantil, será o foco de estudo deste capítulo. Este volume está dividido em três partes, os Fundamentos Teó-

ricos, os Pressupostos Teóricos para a Educação de Pessoas com Deficiência e a Organização Curricular. Sendo que parte-se do princípio do direito das crianças pequenas ao acesso à educação de qualidade e que seja respeitada a sua faixa etária em relação ao atendimento educacional.

Nos Fundamentos Teóricos é discutido sobre a opção pelo método materialista histórico-dialético por expressar melhor o projeto de sociedade que se deseja e por entender a educação como um processo de humanização. Estes fundamentos perpassam também a Educação Infantil espaço em que se procura superar a característica não escolar com que essa etapa de ensino foi marcada historicamente. Desta forma, o Currículo de Cascavel – PR assevera que na

[...] Educação Infantil, defendemos nesta proposta uma contraposição ao ideário antiescolar para essa etapa da educação, representado principalmente pela pedagogia da infância que postula a desvalorização do ato de ensinar, a desintelectualização docente e a fetichização da infância (CASCAVEL, 2008, p. 9, grifos dos autores).

No documento evidencia-se a concepção de homem e sociedade que o norteia, colocando o homem como um ser histórico, que tem a possibilidade de progredir na relação com seus semelhantes e por meio do trabalho, na tentativa de suprir suas necessidades, sendo que essas necessidades mudam a partir das modificações provenientes da organização social advinda de cada período histórico. Sobre isso, afirma-se no documento que:

O homem não se constitui individualmente, mas se modifica na relação com outros seres da sua espécie e na interação com o meio. Ao satisfazer suas necessidades de produção da vida material, o homem interfere na natureza e a transforma. Esta intervenção tem um caráter dinâmico, pois as novas necessidades criadas possibilitam ao homem a produção de novos conhecimentos (CASCAVEL, 2008, p. 11).

O Currículo de Cascavel expressa a função política da escola pública, que busca a universalização dos conhecimentos mais elaborados produzidos pela humanidade. Já que o capitalismo como modo de produção atual, permite que esse conhecimento científico, que poderia garantir a humanidade evoluir, seja propriedade da classe economicamente dominante. Mesmo que aparentemente essa universalização exista o Currículo de Cascavel explica:

Ao mesmo tempo em que o acesso aos bens culturais é regido por programas assistenciais e por meio de comunicação, cria-se uma falsa concepção de que o conhecimento estaria sendo amplamente socializado. Contudo, quanto mais a difusão do conhecimento for regida por leis econômicas, mais superficiais vão se tornando as necessidades intelectuais dos indivíduos, produzindo assim a derrota do saber e contribuindo para o esvaziamento intelectual destes (CASCAVEL, 2008, p. 15).

Nesse sentido, demarca que toda ação humana produz conhecimento e esse conhecimento é transmitido historicamente pelos homens. Mesmo que faça parte do contexto do capitalismo, não devemos negá-lo, pois faz parte da ciência, das descobertas, dos avanços da humanidade a que todos devem ter acesso.

O conhecimento perpassa o tempo por meio das relações sociais, assim são constituídos os processos educativos. Esses processos educativos ocorrem desde o momento em que nascemos até o final da vida humana, porém como explica o Currículo de Cascavel– PR: “[...] enfatizamos a consolidação de um local específico para a transmissão de conhecimentos sistematizados: a escola” (CASCAVEL, 2008, p. 25). Assim, ao tratar de educação escolar, o Currículo de Cascavel – PR assevera que historicamente ocorreram mudanças nas concepções de educação. Entretanto, tendo como Método, o Materialismo Histórico Dialético, a escola deve e propõe-se a garantir a transmissão e a produção dos conteúdos científicos, igualmente na Educação Infantil.

Para que a universalização dos conhecimentos ocorra por meio do processo de escolarização, é necessário compreender como o ser humano desenvolve-se. Com isso, no Currículo de Cascavel – PR destaca-se a concepção de periodização do desenvolvimento infantil, que se baseia nos estudosos Vigotski, Leontiev e Elkonin<sup>1</sup>. O desenvolvimento humano é compreendido por períodos, não linearmente estabelecidos, sendo que cada um dele é guiado por uma atividade dominante.

Os períodos do desenvolvimento sofrem transformações conforme a atividade dominante muda, tal atividade é a que promove mais desenvolvimento para o ser humano em determinado período, porém, não quer dizer que ela seja única, e tampouco que deixa de existir quando se alcança o próximo período. Porém, esse processo não ocorre de forma espontânea e sim por meio, unicamente, das relações com outros sujeitos e com o meio. Ao tratar-se da escola, isso ocorre por intermédio do ensino, sistematizado pelo professor.

A periodização do desenvolvimento infantil na etapa da Educação Infantil consiste em três períodos, conforme explica o Currículo de Cascavel – PR: A comunicação emocional com o bebê, de zero a um ano, a manipulação objetal manipulatória, de um a três anos e o jogo de papéis sociais de três a seis anos. Importante destacar que essas idades são aproximadas, que a transição de um período para o outro é individual e vai depender das relações que proporcionamos às crianças estabelecerem com o mundo social e material. Neste sentido, no documento é evidenciado que o trabalho do professor deve levar em conta o período que a criança está passando.

A avaliação por sua vez deve corresponder aos períodos de desenvolvimento, respeitando as individualidades dos alunos. Ao estar atento à periodização, o professor não corre o risco de se equivocar em uma avaliação incoerente como também, poder avançar, proporcionando encaminhamentos que trarão desenvolvimento e sejam adequados para cada período, por isso a importância

---

<sup>1</sup>Vigotski, Leontiev e Elkonin são psicólogos russos, que se ocuparam em pesquisar o desenvolvimento humano, e em especial o desenvolvimento infantil na perspectiva histórica cultural.

de tal conhecimento ao tratar-se da construção do processo de avaliação.

Com a fundamentação teórica apresentada no Currículo de Cascavel – PR é refletido que desde que a criança nasce ela apreende as atividades da vida humana por meio das relações sociais, inicialmente, sem uma necessária reflexão sobre seus atos. Afirma-se que: “[...] a educação é a forma cultural de transmitir às novas gerações os conceitos elaborados ao longo da história” (CASCAVEL, 2008, p. 34).

Ao tratar-se da educação escolar, essa deve ser: “um processo educativo intencional” (CASCAVEL, 2008, p. 35). Ou seja, o processo envolvendo professor e aluno, que deve ir além do conhecimento cotidiano, chegando ao conhecimento científico em um trabalho intencional e planejado pelo professor, que por sua vez deve conhecer como seus alunos aprendem e, assim, como esta aprendizagem é promotora do desenvolvimento, bem como, suas necessidades em diferentes faixas etárias.

A transmissão de conhecimento é apresentada no Currículo de Cascavel – PR como a forma de passar às novas gerações as conquistas da humanidade e é na escola que isso é sistematizado e se dá na relação entre o aluno e o conhecimento, tendo o professor como mediador desse processo. O documento aponta que: “É o professor quem direciona as atividades a serem desenvolvidas de forma a tornar a produção científica acessível e comprehensível aos alunos” (CASCAVEL, 2008, p. 38). Neste sentido, Mello (2007), afirma que na perspectiva “[...] histórico-cultural, é responsabilidade do processo educativo organizar intencionalmente as condições adequadas para proporcionar a máxima aprovação das qualidades humanas pelas novas gerações” (MELLO, 2007, p. 89).

Neste contexto, a relação entre os sujeitos do processo ensino e aprendizado, ou seja, o professor e o aluno, é marcada como sendo uma relação de respeito. Destaca-se que na Educação Infantil, o educar deve caminhar junto com o cuidar, devido às necessidades dos alunos nessa etapa de ensino, onde a afetividade deve vir acompanhada do profissionalismo. O documento diz: “Agir como profissional não significa ser indiferente, ao contrário, o professor precisa dar toda a atenção e o cuidado que a criança necessita. Cuidar implica educar e o educar implica em cuidar, agindo como profissional” (CASCAVEL, 2008, p. 41).

O documento expõe sobre a importância da rotina e da construção de regras na Educação Infantil. A rotina deve ser pensada e organizada levando em conta as necessidades dos alunos nas diferentes faixas etárias, promovendo seu desenvolvimento. Ela ajuda as crianças a se organizarem, criarem hábitos e também transmite segurança a elas, podendo antecipar os acontecimentos diários na instituição, tendo sempre que ser observado os momentos de alimentação, higiene, descanso, bem como, o tempo apropriado para o desenvolvimento de atividades.

As regras de convivência sociais são um processo a ser construído por meio das relações na escola, baseando-se sempre no diálogo. Logo, discutir e criar regras coletivamente com os alunos faz refletir sobre as relações e sobre suas atitudes. Articulado a isto, o Currículo aponta que é importante planejar

atividades que desenvolvam a cooperação, o respeito às diferentes opiniões, a participação na organização da sala, a participação na solução de conflitos, para que a criança comece a entender as relações sociais estabelecidas no ambiente escolar.

Para que esse trabalho de construção de rotinas e de regras se efetive com qualidade, a avaliação é fundamental. Perceber em que medida a rotina está favorecendo ou não o desenvolvimento dos alunos e como as regras estão sendo compreendidas e executadas por eles do mesmo modo faz parte de um acompanhamento avaliativo do professor em relação a seus alunos, podendo assim ser pensado e redimensionado a partir da avaliação feita.

O Currículo de Cascavel – PR assevera, ainda, sobre o trabalho pedagógico no berçário devido às suas especificidades. Afirma-se que nesta faixa etária o aluno deve ser inserido no mundo cultural, destacando a linguagem como fundamental, não só pelo seu poder de comunicação, mas também, pela contribuição que ela ocupa em relação à organização do pensamento.

Nesta faixa etária que corresponde a Educação Infantil é predominante a preocupação do professor com o tempo de cada atividade, sempre buscando trazer elementos novos ao cotidiano para possibilitar desenvolvimento para a criança, objetivando a concentração, percepção e comunicação. Destaca-se que o trabalho realizado no berçário deve ser intencionalmente planejado e organizado pelo professor, buscando explorar os lugares disponíveis, bem como diferenciar materiais, lembrando que o trabalho deve ser uma ação educativa, superando as concepções espontaneísticas muito difundida na Educação Infantil.

Diante disso, entendendo-se que a avaliação perpassa todos os aspectos da organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, sobre concepção de avaliação, no Currículo de Cascavel afirma-se que as concepções estão diretamente ligadas ao momento histórico de cada tempo. No modo de produção capitalista, a avaliação assume equivocadamente um papel de exclusão e discriminação na sociedade. Porém, não é esta a característica que o documento defende sobre o tema, ao evidenciar que:

A compreensão da avaliação neste currículo não pode estar desvinculada da compreensão das relações sociais, da prática escolar e interações efetivadas dentro da escola, pois sem entender as contradições inerentes ao modelo econômico-social vigente, avaliar acaba por se tornar apenas um processo técnico. No entanto, compreendendo a escola como um espaço de contradição, é possível conceber a avaliação de outra forma (CASCAVEL, 2008, p. 52).

Muito além da aprovação, a avaliação deve buscar a promoção da aprendizagem, ela deve servir para orientar as ações do professor, ajudando-o a levar a todos os seus alunos, sem exceção, aos conhecimentos elaborados socialmente. De forma alguma a avaliação deve assumir caráter punitivo aos alunos.

Para discutir avaliação o Currículo de Cascavel – PR baseou-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei 9.394/96, e na Deliberação nº 02/05 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná. Parte do

pressuposto que a criança na Educação Infantil deve ser avaliada em todo o processo, levando em conta todas suas atitudes e produções, o olhar avaliador deve sempre estar ligado aos objetivos traçados pelo professor, conforme esclarece o Currículo de Cascavel – PR:

Os critérios para essa avaliação estão intimamente ligados aos objetivos que queremos alcançar em cada faixa etária. Objetivos estes que são estabelecidos no planejamento, pois a avaliação faz parte do mesmo e ela não pode ser vista com um fim em si mesma, mas como orientadora da ação pedagógica (CASCAVEL, 2008, p. 56).

A partir dessas análises seguiremos a discussão sobre avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, abordando o que os teóricos que tratam da temática nos apresentam e procurando compreender o que é evidenciado no Currículo de Cascavel – PR<sup>2</sup> ao tratar-se da avaliação nesta etapa da Educação Básica.

## **Contribuições do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR: a avaliação na Educação Infantil**

A Educação Infantil em seus aspectos históricos é recente no Brasil, comparado a outras modalidades de ensino. No final do Século XIX surgem os primeiros atendimentos às crianças pequenas, destinado para atender famílias pobres, filhos e filhas da classe trabalhadora, onde predominava o atendimento de caráter assistencialista, com ênfase no objetivo de cuidados de higiene, alimentação e proteção.

Após a Constituição Federal de 1988, a criança pequena passa a ser reconhecida como um sujeito de direitos e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LB DEN 9.394/96 a Educação Infantil é reconhecida como parte da Educação Básica, atendendo crianças nas creches e pré-escolas. Essa previsão na legislação é um marco, representando um grande avanço para a Educação, porém a mudança do caráter assistencialista para um atendimento educacional não aconteceu instantaneamente e ainda hoje não se pode afirmar que essa transformação tenha ocorrido totalmente no país.

É inegável a importância de se ter uma Educação Infantil de qualidade, que garanta a universalidade do atendimento, o desenvolvimento e aprendizado dos alunos. Considerando todas essas necessidades na elaboração de um Currículo próprio, o Município de Cascavel – PR reservou um volume para falar sobre essa etapa de ensino da Educação Básica, como visto na sessão anterior.

Na Educação Infantil um dos aspectos importantes é a avaliação, desse modo, na tentativa de garantir um atendimento educacional de qualidade, a avaliação da aprendizagem faz-se necessária, pois, é ela que nos sinalizará se o

---

<sup>2</sup>O Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, além disso, apresenta Pressupostos Teóricos para a Educação de Pessoa com Deficiência e também em outro item mostra a organização curricular para turmas de Maternal II e Pré-escolar I e II por meio de disciplinas.

trabalho realizado está sendo suficiente ou não, que mostrará dados do aluno e de suas necessidades e que apontará como dar sequência no planejamento. Conforme afirma Luckesi:

[...] a avaliação é a parceira de cada um de nós, em nossa ação, seja ela qual for, para chegarmos ao melhor resultado. Atua como o ‘grilo no ouvido do Pinóquio’, indicando o que está satisfatório e o que não está satisfatório, sinalizando cuidados necessários se desejamos chegar ao resultado desejado (LUCKESI, 2014, p. 2).

Com isso no Currículo de Cascavel – PR apresenta-se um título específico abordando a avaliação de forma geral e um subtítulo para discutir a avaliação da criança de 0 a 5 anos, pautando-se na legislação vigente e em documentos oficiais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu Art. 31 define sobre a avaliação na Educação Infantil. Conforme a LDB 9.394/96, “[...] a Educação Infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - Avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental” (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (2010) em seu item 12 apresentam, mesmo que sucintamente, como proceder no acompanhamento do desenvolvimento dos alunos:

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; A não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 29).

Outro documento relevante que rege sobre a Educação Infantil, decisivo para o Currículo de Cascavel – PR é a Deliberação do Conselho Estadual de Educação - CEE nº 02/05, versa sobre Avaliação:

Art. 12 - A avaliação na educação infantil deverá ter dimensão formadora, com o acompanhamento do processo contínuo de desenvolvimento da criança e da apropriação do conhecimento, tornando-se o suporte para a ação educativa.

§ 1.º - A avaliação deverá subsidiar permanentemente o professor e a instituição, permitindo:

I - A organização ou reorganização das ações pedagógicas junto às crianças;

II - A observação, a reflexão e o diálogo, centrados nas manifestações de cada criança, representando o acompanhamento do cotidiano escolar;

III - Os registros sobre o desenvolvimento da criança, de forma contínua.

§ 2.º - A avaliação do processo ensino e da aprendizagem não terá caráter seletivo da criança, mas será o indicador da necessidade de intervenção pedagógica.

§ 3.º - Os registros descritivos elaborados durante o processo educativo, deverão conter pareceres sobre os diferentes aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem da criança.

§ 4.º - São vedadas avaliações seletivas que levem à retenção de crianças no ingresso ao Ensino Fundamental, bem como a matrícula de crianças com menos de seis anos de idade na 1.ª série ou etapa do ensino fundamental (PARANÁ, 2015, p. 5).

É importante salientar que após a implantação do Currículo de Cascavel – PR o Conselho Municipal de Educação estabeleceu a Deliberação nº 004 de 16 de outubro de 2013, na sessão III discorre sobre a avaliação.

A referida Deliberação destaca que a avaliação deve ser um ato reflexivo de reconstrução da prática pedagógica, reforça a questão do acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, de forma diagnóstica e processual, sem objetivo de promoção (CME, 2013). Este propõe indicações que vem ao encontro das DCNEI, porém de forma mais abrangente e evidenciando o método adotado pelo município de Cascavel – PR.

Primeiramente, pontua-se o que a avaliação da aprendizagem não é, mas, no entanto, ocorre frequentemente em todas as etapas de ensino, destacando-se que a avaliação teria assumido um caráter classificatório e excluente no processo de ensino e aprendizado. Usualmente é confundida com notas, vinculada com a aprovação ou reprovação, provas, testes e atividades extraescolares. Sobre isso Fernandes e Freitas (2007) apontam que: “Nossa cultura meritocrática naturaliza o uso de notas a fim de classificar os melhores e os piores avaliados” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 19). Essa concepção de avaliação perpassaria também a Educação Infantil.

Isso pode ocorrer por diversas razões, Vasconcellos (2008) destaca a questão de utilizar a avaliação como forma de controle, punição ou gratificação e ainda alerta para os riscos:

Tanto o prêmio como o castigo são deseducativos, uma vez que o prêmio gera satisfação e dependência (se não tiver uma recompensa o sujeito não age [...], e o segundo gera revolta e também dependência (se não tiver alguma ameaça o sujeito não age [...] (VASCONCELLOS, 2008, p. 55).

Luckesi (2014) similarmente discorda sobre essa concepção equivocada de avaliação para a Educação Infantil, analisando que se a avaliação da aprendizagem está submetida a notas escolares, aprovação e reprovação, então, numa linguagem de senso comum na Educação Infantil não se efetiva avaliação, já que esses fenômenos não acontecem. Porém a avaliação não é isso, ou melhor, não é só isso.

No Currículo de Cascavel – PR aborda-se esse aspecto, coadunando-se com os autores ao reafirmar que: “É necessário que estes não representem instrumentos de ameaça e controle disciplinar, mas ao contrário, que sejam utilizados para possibilitar um diagnóstico coerente e eficaz” (CASCAVEL, 2008, p. 55).

Fernandes e Freitas (2007) apontam que: “Avaliar é um processo em que realizar provas e testes, atribuir notas ou conceitos é apenas parte do todo” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 19). Ou seja, as notas escolares no contexto escolar organizativo que temos na atualidade podem ser necessárias, o problema está no processo de avaliação que se inicia no dia marcado para avaliação e se finaliza no dia que é dado o conceito. Sendo que o conceito que o aluno “ganhou” representa muito além do seu desempenho, representa também todo o trabalho que foi desenvolvido. Sobre isso Luckesi afirma:

Importa observar que ‘nota escolar’ significa simplesmente uma forma de registrar o testemunho do educador ou da educadora de que ele (ela) acompanhou o educando e está testemunhando oficialmente a qualidade detectada de sua aprendizagem e de seu desempenho em determinada tarefa (LUCKESI, 2014, p. 1, grifo do autor).

A avaliação na Educação Infantil, não deve ter datas marcadas, ela precisa estar presente no decorrer de todo o processo de ensino e aprendizagem, avalia-se para conhecer e compreender o nível de desenvolvimento do aluno e, partir disso, organizar os encaminhamentos pedagógicos propostos para perceber se estão contribuindo para o desenvolvimento do aluno e para ver se os objetivos traçados foram atingidos ou não, e ainda, se não tiverem sido atingidos, a avaliação deve servir de reorientação da prática pedagógica para auxiliar o aluno a chegar ao conhecimento objetivado. Sobre isso Bhering e Fullgraf (2012) afirmam:

A avaliação deve ter como propósito acompanhar o desenvolvimento das crianças e possibilitar planejamentos futuros, uma vez que a avaliação acompanha todo o agir pedagógico com a principal função de dialogar com o ensino e a aprendizagem das crianças (BHERING; FULGRAF, 2012, p. 172).

Logo, mais do que avaliar o aluno, se avalia da mesma forma as práticas pedagógicas em sala de aula, os encaminhamentos propostos, as atividades realizadas, o trabalho do professor. Todo esse processo transparece o acompanhamento do desenvolvimento do aluno citado anteriormente na LDBEN

9394/1996, nas DCNEI e na Deliberação 04/05 do Conselho Estadual de Educação. O Currículo de Cascavel – PR coaduna-se com o exposto quando diz:

Durante o processo de ensino-aprendizagem, a avaliação desenvolvida pelo professor orienta constantemente sua ação, é por meio dela que se verifica se o plano de aula está adequando e a metodologia usada garante a aprendizagem do conteúdo, sendo necessário considerar se todos os aspectos estruturais (físicos, humanos e pedagógicos) envolvidos no processo estão adequados para atingir os objetivos (CASCAVEL, 2008, p. 53).

Quando falamos sobre avaliação não se pode deixar de falar sobre os objetivos. São os objetivos estabelecidos no planejamento do professor que nortearão a avaliação a ser feita em sala de aula. Só se sabe o que avaliar após os objetivos a serem alcançados terem sido definidos.

Nesse aspecto destaca-se a importância do planejamento escolar para o processo de ensino e aprendizagem, pois para que um bom processo de avaliação aconteça é imprescindível que os critérios avaliativos estejam bem definidos, considerando sempre a faixa etária do aluno e os conteúdos elencados no currículo. Conforme Vasconcelos:

Se não sabemos para onde queremos ir, como podemos avaliar se estamos indo bem? Um posicionamento fundamental quando se fala de avaliação é relativamente aos objetivos da educação escolar, pois deles é que derivarão os critérios de análise do aproveitamento (VASCONCELLOS, 2008, p. 56).

Micarello (2010) aponta que “[...] avaliar a prática pedagógica é um ato intencional, por isso precisa ser cuidadosamente planejado e orientado por critérios” (MICARELLO, 2010, p. 1). A avaliação inicia-se então na elaboração do planejamento, quando se definem objetivos e critérios a serem avaliados a partir dos conteúdos estabelecidos e só finaliza-se na concretização desses objetivos e não apenas no levantamento de notas. Neste sentido, Magalhães (2007) afirma que: “Na Educação Infantil, a prática de avaliação precisa assumir finalidade investigativa e não apenas servir de mera constatação de algo ao final de um processo” (MAGALHÃES, 2007, p. 51).

Os critérios avaliativos devem estar de acordo com as práticas pedagógicas vivenciadas em sala de aula. Exemplificamos por meio da pesquisa realizada por Neves e Moro (2013), onde as práticas avaliativas não estavam em consonância com o que foi observado em relação aos encaminhamentos da sala de aula:

De forma contraditória, as aprendizagens conquistadas com as rodas de conversa e com as brincadeiras coletivas não foram avaliadas individualmente com as crianças. Por outro lado, nos momentos de avaliação individual evidenciou-se aquilo que não foi enfatizado ao longo do ano nas práticas educativas da professora: a escrita do

próprio nome; o reconhecimento das letras do alfabeto; dos numerais e das cores; a contagem dos materiais. Mesmo percebendo que algumas crianças não reconheceram todas as letras do alfabeto ou conseguiram contar, por exemplo, a professora não incluiu o trabalho sistemático, com o sistema numérico ou da escrita, com o grupo. Ou seja, a avaliação individual das crianças não serviu como base para a prática pedagógica. A pergunta que se apresenta aqui é: quais os motivos levaram a professora a escolher tais aspectos para serem avaliados? (NEVES; MORO, 2013, p. 294).

No caso exposto, a avaliação cumpriu uma tarefa meramente burocrática e técnica. Se esse trabalho, com o sistema de números e da escrita, não foi evidenciado no decorrer do ano pela professora, certamente não deveria estar em seus critérios avaliativos e ainda mais que na constatação de que alguns alunos não se apropriaram desse conhecimento ele não foi abordado, a professora não redimensionou seu trabalho. Neves e Moro (2013) ainda analisam:

Pode ser considerado que houve, nesses momentos, uma demonstração do que seria uma expectativa ‘mínima’ de aprendizagem na conclusão desta fase escolar. Entretanto, percebe-se também uma concepção de que tal aprendizagem aconteceria de maneira ‘espontânea’ ao longo do ano, uma vez que não foi alvo do ensino sistematizado naquele contexto educativo (NEVES; MORO, 2013, p. 294, grifos dos autores).

Destaca-se com isso, que a intencionalidade é imprescindível para o trabalho pedagógico, e deve perpassar todo o processo de ensino e aprendizado do aluno. O professor, orientado pelos conteúdos, deve definir objetivos, procedimentos e avaliação, sempre estando atendo ao período de desenvolvimento do aluno.

Na elaboração do planejamento, atentar-se à faixa etária que será trabalhada, o período de desenvolvimento das crianças, e, já saber, mesmo que aproximadamente, seus limites e possibilidades são aspectos fundamentais para o sucesso do planejamento, pois, é incoerente realizar um planejamento e uma avaliação que estejam distantes disso. Corre-se o risco de não avançar, ficando em um nível de aprendizado que o aluno já possui, como ir tão além que o aluno não consiga acompanhar, ficando prejudicado na avaliação. Luckesi assevera sobre isso:

Em relação a todas as faixas etárias, se sabe, hoje, quais são as características de seu nível de desenvolvimento, fato que possibilita traçar o que se deseja obter em cada faixa de idade, o que, por sua vez, possibilita também estabelecer as atividades (mediações) para que essas crianças se desenvolvam como devem se desenvolver (LUCKESI, 2014, p. 4)

Ao considerar-se a necessidade desse avanço, Vigotski (2008, apud

PRESTES, 2010) assinala sobre a Zona de Desenvolvimento Próximo<sup>3</sup>, que pode ser encontrado na literatura como Zona de Desenvolvimento Imediato ou Iminente. Tal zona refere-se ao que a criança não consegue fazer sozinha, e precisa da mediação de outra pessoa para conseguir realizar determinadas atividades que ainda não domina e após algum tempo, tendo essa mediação, conseguirá realizar sozinha. Conforme explica:

Nesta conferência eu falei de zona de desenvolvimento imediato. Quero lembrar do que se trata. Antes se imaginava que só tinham importância os testes que a criança resolvesse sozinha, e se alguém a ajudasse, isso era um sintoma para avaliar o desenvolvimento mental. A imitação só é possível quando ela se situa na zona das possibilidades aproximadas da criança, e por isso o que a criança pode fazer com auxílio de uma sugestão é muito importante para o estado do seu desenvolvimento. Falando propriamente, isso exprime um pensamento há muito conhecido e empiricamente estabelecido pela pedagogia: o desenvolvimento mental da criança não se caracteriza só por aquilo que ela conhece mas também pelo que ela pode aprender. O simples fato de que a criança pode facilmente aprender álgebra é importante para o desenvolvimento mental. O estudo pedológico não só determina o nível de desenvolvimento atual da criança, ou seja, o nível das funções amadurecidas, mas também sonda as funções que ainda não concluíram o seu desenvolvimento e se encontra na zona de desenvolvimento imediato, ou seja, em maturação (VIGOTSKI apud PRESTES, 2010, p. 170).

No Currículo de Cascavel – PR, em conformidade com o exposto, destaca-se a importância do planejamento para o processo avaliativo, bem como, a relação dos objetivos com os critérios avaliativos. Neste processo,

Os critérios para esta avaliação estão intimamente ligados aos objetivos em que queremos alcançar em cada faixa etária. Objetivos estes que são estabelecidos no planejamento, pois a avaliação faz parte do mesmo e ela não pode ser vista como um fim em si mesma, mas como orientadora da ação pedagógica (CASCAVEL, 2008, p. 56).

O acompanhamento do desenvolvimento do aluno como parte da avaliação na Educação Infantil, destaca-se, tanto na LDBEN 9394/96, como nas DCNEI (2010) e na Deliberação CEE 04/04. Esse acompanhamento deve servir como material de reflexão para o professor para a reorientação da prática pedagógica. Para que isso se efetive e não fique em um campo de informalidade, é necessária uma sistematização, já que a avaliação faz parte de um processo de ensino e aprendizado, vinculado com um currículo, um projeto político pedagógico e um planejamento.

---

<sup>3</sup>PRESTES, Zóia Ribeiro. Quando não é a mesma coisa. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no Campo Educacional. 2010. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

Tal acompanhamento se inicia com a observação do aluno pelo professor, esta, a observação, deve ser atenta e sensível, já que precisa perceber como o aluno está se desenvolvendo diante das atividades que estão sendo oportunizadas a ele. Deve ser também individual, mesmo em situações de atividades coletivas, pois cada aluno se apropriará (ou não) dos conteúdos de maneira diferente. Magalhães (2007) aponta que:

Observar é uma ação fundamental dos fazeres docentes. Mas não pode limitar-se a constatação das superações e dificuldades de aprendizagem, pois precisa comprometer-se com a re-organização do ensino pela proposição de novas tarefas (MAGALHÃES, 2007, p. 48).

As DCNEIs colocam a observação em destaque nas suas indicações sobre avaliação, bem como, é citada na Deliberação CEE 04/05. Micarello (2010) aponta que:

O olhar observador do adulto deve estar presente em todos os momentos do cotidiano das crianças na instituição: nas brincadeiras livre ou dirigidas, nos momentos de interação entre as crianças sem a participação dos adultos e nas interações das crianças com os adultos (MICARELLO, 2010, p. 4).

Porém, apesar de sua importância, a observação precisa vir acompanhada de registro, essa é a forma de sistematizar o acompanhamento pelo professor. Registrar é parte fundamental do processo de avaliação, é a documentação oficial do acompanhamento realizado pelo professor. Por meio dele é possível realizar a reflexão da prática pedagógica e reorientá-la com base no que se observa e no que se sistematiza no papel através dos registros do professor. Sendo assim:

A observação perde sua valiosa importância se o professor não registrar suas leituras daquela realidade, se não usar parte de seu tempo para refletir sobre o que escreve e sobre como a criança revela os seus saberes. Confiar na nossa memória não é exigir dela todo o conteúdo que precisamos retomar. Mesmo anotações rápidas (a serem reescritas posteriormente), quanto narrativas descritivas detalhadas, formam a nossa memória de uma maneira mais fidedigna e útil para o processo avaliativo (MORO, 2011, p. 9).

Os registros do acompanhamento do desenvolvimento dos alunos devem ter base nos critérios avaliativos estabelecidos no planejamento. No entanto, tudo em relação a criança é importante para seu desenvolvimento, logo, mesmo que seja os critérios que orientam os registros ele pode ser flexível, o professor pode ter a liberdade de registrar tudo aquilo que julgue relevante, podendo, por exemplo, abranger questões de cunho emocional, comportamental, de saúde, pois,

Registrar para avaliar significa falar sobre as dificuldades e avanços, comparando o antes com o depois, buscando informações que melhor descrevam a participação da criança. Esse registro deve ser detalhado o suficiente de maneira a visualizar o caminho para ações, pensamentos e atitudes mais complexas ao se defrontarem com novas situações e problemas (BHERING; FULLGRAF, 2012, p. 175).

É necessário que se tenha um cuidado importante, mesmo que o professor compreenda ser relevante registrar questões comportamentais por também fazer parte do aprendizado e desenvolvimento do aluno, é necessário não perder de vista a avaliação dos conhecimentos científicos selecionados e organizados, através do currículo e do planejamento, para ser transmitido aos alunos.

No Currículo de Cascavel – PR versa-se sobre a observação durante o processo de avaliação: “O desempenho da criança deve ser observado durante toda essa etapa”. E ainda alerta: “Cabe ressaltar que a comparação de seus avanços deve ser feita apenas com ela mesma e não com as demais crianças” (CASCAVEL, 2008, p. 56).

Ao compararmos as crianças uma com as outras, as “mais inteligentes com as mais fracas” estamos buscando um ideal de aluno, uma criança perfeita que na realidade não existe. Não existe na medida em que compreendemos que cada criança se desenvolve de um jeito diferente, e que esse desenvolvimento não é linear. Conforme Mello: “[...] a criança aprende de um jeito diferente do adulto e de um jeito diferente em cada etapa de desenvolvimento” (MELLO, 2007, p. 95). Com isso se reforça a necessidade do registro do acompanhamento do aluno, desta forma o professor tem mais condições de acompanhar individualmente os seus avanços.

Apesar do Currículo de Cascavel – PR não abordar o conceito de registro, ele aponta sobre a importância de instrumentos avaliativos, que na prática, ambos têm a mesma finalidade. Sobre isso destaca-se no documento:

Os instrumentos utilizados na avaliação devem fazer parte de um acervo de coleta de dados que permitam a descrição da realidade a ser avaliada. Estes são recursos metodológicos com a função de ampliar a observação feita pelo professor, constatando a realidade, configurando-a numa descrição que demonstra a aprendizagem (CASCAVEL, 2008, p. 55).

No documento ainda abordam-se questões relacionadas aos alunos que apresentam dificuldades durante o processo de ensino e aprendizagem:

Levando em consideração que cada criança apresenta um ritmo de desenvolvimento, o professor, ao perceber a dificuldade do aluno deverá iniciar a avaliação em contexto a partir das produções da criança, o portfólio, dos pareceres descritivos os quais deverão contemplar as aquisições da criança em relação aos conteúdos trabalhados, com termos claros e objetivos que realmente apresentam os avanços da criança, ressaltando aspectos cognitivos, não desconsiderando seu

desenvolvimento integral (CASCAVEL, 2008, p. 57).

Contudo a avaliação da aprendizagem tem como função principal o redirecionamento da prática pedagógica para auxiliar o aluno no processo de ensino e aprendizado. Todo o exposto contempla a uma avaliação formativa, que ocorre durante todo o processo de ensino e de aprendizagem, sem objetivo de classificação, discriminação ou exclusão dos alunos, pelo contrário, parte do princípio de todos crescerem juntos. Sobre isso, Fernandes e Freitas (2007) afirmam:

O professor, trabalhando na perspectiva de avaliação formativa, não está preocupado no dia-a-dia em atribuir notas aos estudantes, mas em observar e registrar seus percursos durante as aulas, a fim de analisar as possibilidades de aprendizagem de cada um e do grupo como um todo. Pode, dessa forma, planejar e replanejar os processos de ensino, bem como pode planejar as possibilidades de intervenção junto as aprendizagens de seus estudantes (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 30).

A avaliação deve ser um tema de discussão e estudos dentro das escolas de Educação Infantil visto sua importância para o desenvolvimento dos alunos, considerando sempre que a qualidade desse desenvolvimento vai depender das mediações oferecidas pelos adultos, no caso da escola, este adulto é o professor.

Nesse sentido, o Currículo de Cascavel – PR e a legislação vigente exposta anteriormente coadunam-se no sentido de defenderem uma concepção de avaliação da aprendizagem formativa, que não apresente caráter classificatório e excluente e que seja realizada para contribuir com a qualidade da educação ofertada para as crianças pequenas.

Com isso é importante que se discuta sobre os instrumentos avaliativos adequados, que supere a visão classificatória e excluente de avaliação e que realmente cumpra esse papel formativo que ela deve ter. A partir do aporte teórico oferecido pelos autores estudados e, ainda, com as orientações provenientes das legislações e que mostram-se presentes no texto do Currículo de Cascavel – PR ao tratar-se, também, da Educação Infantil, discutiremos a seguir o portfólio como uma possibilidade de instrumento avaliativo formativo.

## **O Portfólio como uma possibilidade de instrumento avaliativo**

Os registros para o processo de avaliação são fundamentais para o acompanhando do desenvolvimento dos alunos. Mas não é qualquer registro e qualquer instrumento avaliativo que expressa uma avaliação coerente. Um registro feito de qualquer forma, para cumprimento técnico e burocrático de nada acrescenta ao trabalho pedagógico. Sobre isso Ostetto (2008) diz:

Não se trata apenas de contar o que aconteceu e se passou naquele determinado dia, dia a dia (embora isso já seja um ótimo começo!), mas de tentar compreender o passado, estabelecendo relações com a

continuidade do trabalho, o que veio antes, o que virá depois; ensaiar análises sobre o vivido para, assim, aprender com a experiência (OSTETTO, 2008, p. 20).

O portfólio se apresenta não só como o registro do professor em relação ao que se observa no cotidiano da sala de aula, mas que isso, registra também as produções dos alunos. Expressa os conteúdos trabalhados em sala de aula, as atividades desenvolvidas individual e coletivamente, registra o percurso do aluno bem como seus avanços e dificuldades. Magalhães (2007) complementa: “Compreende que o portfólio não apenas avalia e julga os resultados finais em um curso, mas apresenta de forma detalhada todo o desenvolvimento do trajeto percorrido pelo educando” (MAGALHÃES, 2007, p. 63).

É importante esclarecer que o portfólio não é apenas o agrupamento das produções de registro dos alunos de um determinado tempo em ordem cronológica. Para Magalhães (2007): “O portfólio pode ser compreendido como uma coleta de dados significativos e relevantes na evidenciação do desenvolvimento da criança, especialmente para o acompanhamento de suas aprendizagens” (MAGALHÃES, 2007, p. 74). E ainda explica:

O Portfólio não pode simplesmente agrupar, selecionar e armazenar, mas, ao contrário, precisa possibilitar uma maior reflexão sobre os objetivos propostos, sobre as estratégias empreendidas e sobre os caminhos percorridos pela criança na construção de sua própria história (MAGALHÃES, 2007, p. 68).

Essa coleta de dados deve ser realizada em parceria entre professor e aluno. Sim! O aluno da Educação Infantil pode participar da escolha das atividades que são significativas para ele para compor seu portfólio. Ao fazer essa revisita nas atividades realizadas, ele tem a oportunidade se auto avaliar, verificar onde foi bem e onde não foi tão bem assim, se expressar de diferentes formas as situações tanto do cotidiano como dos conteúdos trabalhados. Sobre isso Magalhães explica que:

As crianças são pequenas, algumas ainda não verbalizam seus sentimentos e emoções, conquistas e dificuldades, então, o portfólio apresenta-se como uma ferramenta rica e diversificada, que documenta de maneira significativa todo o processo vivenciado pelo educando e registra cada uma das pegadas dessa vivência rica e essencial para toda a vida. Afinal, neles estão os registros dos primeiros passos de uma longa caminhada (MAGALHÃES, 2007, p. 59).

O Portfólio documenta o trabalho realizado pelo professor e pelo aluno. Deixa registrado o desenvolvimento da criança, bem como, é fonte segura de acompanhamento do professor. Ele deve auxiliar o professor na reflexão de suas ações, possibilitando a avaliação das práticas pedagógicas ofertadas à criança, demonstrando se os objetivos estão sendo alcançados. Magalhães (2007)

nos auxilia nessa compreensão:

O Portfólio na Educação Infantil tem o caráter de acompanhamento e registro das atividades, auxiliando e incentivando as crianças a utilizarem diferentes linguagens e formas de representação que evidenciem seu desenvolvimento longitudinalmente (MAGALHÃES, 2007, p. 72).

É imprescindível que esse Portfólio expresse todas as produções das crianças. Essas produções não se limitam a folhas com atividades elaboradas por ele, até mesmo, por vezes, xerocadas, quase prontas. Nele podem constar fotos de atividades realizadas coletivamente, brincadeiras, experiências, registro de textos feitos coletivamente, gravações em áudio e vídeo de conversas, interações, estudos de campo. São várias as possibilidades que não limitam a ação da professora somente a um emaranhado de papéis. Conforme Moro:

O portfólio pode incluir, além dos elementos de identificação, outros conteúdos tais como: trabalhos individuais e/ou coletivos das crianças, desenhos, registros escritos selecionados pela criança e pelo professor, com pequenos comentários, anotações ou registros relativos a cada um, para descrevê-los ou para relatar os encaminhamentos referentes a eles; atividades realizadas em outros contextos, em casa com os pais, por exemplo; amostra de trabalhos selecionados pelo professor, a fim de explicitar os processos, conteúdos e conceitos implicados; fotografias comentadas; gravações de imagem e de áudio, em CDs ou DVDs; explicações relacionadas aos princípios do trabalho, às questões curriculares e áreas do conhecimento ou eixos de trabalho; registros escritos, sistemáticos ou informais, relatórios do grupo, pareceres descritivos individuais, relatos de incidentes críticos vivenciados pelo grupo ou pela criança realizados pela professora, registrando os avanços importantes ou os problemas ocorridos; informações dos pais, entrevistas, comentários sobre ocorrências da casa, relatos dos pais acerca de indagações feitas pela professora; registros das escutas da criança por parte da professora, nas conversas em grupo, em conversas individualizadas (MORO, 2011, p. 15).

O parecer do professor durante esse processo também é fundamental, registrando como está ocorrendo ou não avanços de seus alunos. Se em determinada atividade o aluno compreendeu o proposto, se em determinada brincadeira soube compartilhar os brinquedos e respeitar as regras, e ainda se, mais importante, se precisou de auxílio, ou se aquela produção fez sozinho, com autonomia.

Com esse trabalho, o professor visita constantemente seu fazer pedagógico, tendo a possibilidade de redimensionar sua prática levando em conta como está ocorrendo o desenvolvimento dos seus alunos. Tem amparo sempre para saber o que retomar e o que já foi superado por eles. Neste sentido, Magalhães (2007) afirma que:

A análise se volta para o processo em desenvolvimento e não se localiza somente em sua conclusão. Talvez essa seja uma das características mais importantes do Portfólio. Não se espera chegar ao fim do processo, ao resultado final, ao ponto máximo da dificuldade, pontuando cada permanência (MAGALHÃES, 2007, p. 66).

Podemos apreender, deste modo, que o Portfólio apresenta-se como um dos instrumentos que são adequados para a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, considerando o trabalho pedagógico realizado com a criança, o acompanhamento de seu desenvolvimento e a definição de avaliação formativa, alcançando todos os aspectos importantes destacados nas discussões sobre avaliação.

## **Considerações finais**

O Currículo de Cascavel – PR aborda questões fundamentais no que se refere à avaliação de crianças de 0 a 5 anos. Questões essas que coadunam com o que os autores propõem sobre a avaliação nesta faixa etária. Ambos negando práticas avaliativas excludentes e classificatórias, que não atendem às necessidades dos estudantes, quanto mais a de crianças pequenas, que necessitam dos adultos para crescerem e se desenvolverem. Tudo isso sem desconsiderar o que a legislação preconiza sobre o tema.

Contudo, concordamos que a avaliação formativa é o caminho mais adequado para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizado do aluno, por meio de observação e múltiplos registros, sem perder de vista sua principal atribuição de redimensionamento do trabalho pedagógico sempre que necessário, ao verificar que os objetivos não estão sendo alcançados.

Como forma de registro, o portfólio se apresenta como um instrumento avaliativo completo e dinâmico. Abrange diversas questões importantes sobre avaliação, como acompanhamento, análises, reflexão do trabalho, auto avaliação e avaliação das práticas pedagógicas planejadas.

Não consideramos aqui esgotadas as discussões sobre avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, pelo contrário, muito ainda há para debater sobre o tema, enquanto currículo, enquanto prática pedagógica e também sobre suas finalidades e possibilidades. Importante destacar sobre a análise do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – PR que ele foi analisado enquanto documento norteador do trabalho e a concepção que trazia sobre avaliação, pois é a partir disto que o professor irá organizar suas práticas avaliativas.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, B. M. F. Infâncias e educação infantil aspectos históricos, legais e pedagógicos. **Revista Aleph**, n. 16, nov. 2011.
- BHERING, E.; FULLGRAF, J. Avaliação na Educação Infantil: velhas tendências e novas perspectivas. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (org.). **Educação infantil e sociedade, questões contemporâneas**. Nova Petrópolis, RS: Nova Harmonia, 2012.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília, DF: Senado, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.
- \_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 22/1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília, DF: Senado, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.
- CASCABEL. **Curriculo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**: volume I: Educação Infantil. Cascavel, PR: Secretaria Municipal de Educação, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Deliberação 04/13 do Conselho Municipal de Educação de Cascavel**. sobre normas complementares para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Cascavel/PR, aprovada em 22 de outubro de 2013. Cascavel: Secretaria de Educação, 2013.
- FACCI, M. G. D. A Periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622004000100005&script=sci\\_abstract&tlang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622004000100005&script=sci_abstract&tlang=pt)>. Acesso em: 4 maio 2017.
- FERNANDES, C. de O.; FREITAS, L. C. Currículo e avaliação. In: BEAUCHAMP, J.; APAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. **Indagações sobre o Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- KRAMER, S. Avaliação na Educação Infantil: no avesso da costura, pontos a

contar, refletir e agir. **Revista Interações**. v. 10, n. 32, 2014. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6345>>. Acesso em: 2 jul. 2016.

LIMA, J. C.; MAGALHÃES, J. M. N. **Uma reflexão sobre a prática avaliativa na educação infantil**. Disponível em: <[http://www.unipacto.com.br/revista2/arquivos\\_pdf\\_revista/revista2016/UMA\\_REFLEXAO.pdf](http://www.unipacto.com.br/revista2/arquivos_pdf_revista/revista2016/UMA_REFLEXAO.pdf)>. Acesso em: 30 jun. 2016.

LUCKESI, C. C. Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil. **Revista Interações**. v. 10, n. 32, 2014. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interraccoes/article/view/6361>>. Acesso em: 3 jul. 2016.

MAGALHÃES, C. et al. Registro e acompanhamento do desenvolvimento da educação infantil. In: \_\_\_\_\_. **Orientações pedagógicas da educação infantil: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico / Paraná**. Secretaria de Estado da Educação. 2. ed. Curitiba: SEED/PR. 2015.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630/1371>>. Acesso em: 29 maio 2017.

MICARELLO, H. **Avaliação e Transições na Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6671-avaliacoestransicoes&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6671-avaliacoestransicoes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 maio 2016.

MORO, C. (Desafios da Avaliação. **Revista Educação**. Editora Segmento. Publicação Especial. Educação Infantil, v. 2, p. 30-43, out. 2011.

NEVES, V. F. A.; MORO, C. Avaliação na educação infantil: um debate necessário. **Estudo em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 272-302, abr./ago. 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2727>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

OSTETTO, L. E. O. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: \_\_\_\_\_. **Educação Infantil, saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 13-32.

**PARANÁ. Deliberação 02/05 do Conselho Estadual de Educação do Paraná**. sobre normas e princípios para a Educação infantil no sistema de ensino do Paraná, aprovada em 06 de junho de 2005. Curitiba: Conselho Estadual de Educação, 2005.

PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no Campo Educacional**. 2010. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RAIZER, C. M. **Portfólio na Educação Infantil**: desvelando possibilidades para a avaliação formativa. 2007. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

SILVA, T. Z. Avaliação na Educação Infantil: um breve olhar na avaliação da aprendizagem. **Revista Thema**. v. 9, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/142>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

VASCONCELLOS, C. dos S. Finalidade da Avaliação. In: \_\_\_\_\_. **Avaliação, concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 2008.

## CAPÍTULO 7

### A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA EM ATIVIDADE OBJETAL MANIPULATÓRIA: ANÁLISE DE UM INSTRUMENTO AVALIATIVO

Camila Molon Delazeri  
Lucyelle Cristina Pasqualotto

#### Introdução

Ao ser reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 - LDBEN como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, passou a ter um papel primordial no desenvolvimento da criança pequena, sendo que a partir dessa mudança foram pensadas diretrizes e propostas curriculares para orientar o trabalho com esse nível de ensino. Por meio dessa necessidade, é que o município de Cascavel – PR elaborou o Currículo para a Rede de Ensino Municipal.

Nesse sentido, nossa pesquisa analisou como está sistematizada a diretriz curricular e como ocorre a avaliação da criança no período do desenvolvimento em que predomina a atividade objetal manipulatória. Partiu-se da necessidade de maior compreensão e aprofundamento desta diretriz e da avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento da criança nesse período, considerando a análise do instrumento avaliativo utilizado na rede municipal de Cascavel - PR.

O instrumento avaliativo elaborado pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED, é preenchido pelos professores nos Centros Municipais de Educação Infantil - CMEI semestralmente, com critérios preestabelecidos. O mesmo tornou-se um desafio para os professores, seja pelos critérios repetitivos, ou até mesmo pela dificuldade em explicitar de fato como está ocorrendo o desenvolvimento da criança.

Para tanto, realizou-se pesquisas documentais e bibliográficas, visando uma discussão a partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Para apresentar essa discussão, organizou-se esse capítulo em três seções: a primeira trata da história e das legislações que regularizam tanto a Educação Infantil, quanto o processo de avaliação. A segunda, aborda aspectos do Currículo da Rede Municipal de Cascavel, como o mesmo se materializou, seus fundamentos e sua proposta de avaliação da aprendizagem da criança pequena. E o último, aprofunda os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, quanto à concepção de aprendizagem e desenvolvimento, enfocando a avaliação na Educação Infantil.

#### Educação Infantil: história, legislação e avaliação

No Brasil, as creches materializaram-se com um caráter assistencialista, com vistas a auxiliar as mulheres inseridas, não só no trabalho fabril, mas também, como aponta Kuhlmann Jr. (2001), atender às necessidades das mães

domésticas.

A princípio, no país, a criação das creches estava ligada ao trabalho extrafamiliar das mulheres, ou seja, a sua origem relaciona-se ao trinômio mulher-trabalho-criança, observando-se que as creches brasileiras “surgiram para minimizar os problemas sociais decorrentes de miséria de mulheres e crianças” (ANDRADE, 2010, p. 135).

Ainda, no Brasil essas instituições materializaram-se no final do século XIX e início do século XX, pois a “[...] articulação de interesses jurídicos, empresários, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos, determinou três distintas influências na história das instituições infantis” (KUHLMANN JR., 2001, p. 77). Sendo estas, a “[...] jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 83).

Em 1940, no período ditatorial de Getúlio Vargas, a Consolidação das Leis Trabalhistas - CLT, obrigou legalmente as empresas privadas, com número maior de 30 funcionários com idade a partir de 16 anos, a manterem creches para atender os filhos em período de amamentação. No entanto, “[...] a ausência de fiscalização do poder público possibilitou o não cumprimento da CLT pela maioria dos empresários, o que se mantém até os dias atuais”, (ANDRADE, 2010, p. 139).

No ano de 1959, com a Declaração Universal dos Direitos da Criança, conforme explica Glap (2013), a criança passou a ser reconhecida como sujeito de direito, e dentre os princípios estabelecidos nesta, destaca-se no 7º princípio a educação gratuita e obrigatória, pelo menos nas etapas elementares. Nesse sentido, ao tratar sobre esse princípio, a autora salienta que não fica explícito a faixa etária a ser contemplada, referindo-se apenas às etapas elementares do ensino. No entanto, não há como negar que a partir desta Declaração, a criança começou a aparecer legalmente, tanto política quanto socialmente.

Embora a menção de educação gratuita pela Declaração Universal dos Direitos da Criança, a Lei n 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não garantiu a educação pré-primária como direito da criança. Conforme Andrade (2010), a LDB fez referência discreta à educação de crianças menores de 7 anos, ofertada por escolas maternais e jardins da infância ou instituições equivalentes, prevendo também que as empresas organizassem a Educação Pré-escolar para os filhos de suas trabalhadoras. Saviani (2006) destaca que a Lei n 5692/71 foi apenas uma reforma da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Andrade (2010), ao referir-se a essa Lei, destaca que quanto à Educação Pré-Primária<sup>1</sup>, somente reforça a responsabilidade das empresas perante os filhos de suas funcionárias, conforme previsto anteriormente.

Ao tratar da pré-escola de massa, projeto proposto no período da Ditadura Militar, Rosemberg (1997), afirma que nas décadas de 1950 e 1960 se expandiram modelos de educação pré-primária em diversos países, e que no

<sup>1</sup>Nomenclatura que constava na Lei n 5692/71.

Brasil há ênfase em três orientações: “[...] a ênfase na participação da comunidade como estratégia para implantação da política social destinada à infância pobre; a estratégia de atuar junto aos governos nacionais; sua entrada na área da educação” (ROSEMBERG, 1997, p. 148).

Representado pelo Departamento Nacional da Criança, em Conferência em Santiago no Chile, no ano de 1965, o Brasil apresentou um diagnóstico sobre o pré-escolar no país, que resultou em ideias para o plano de assistência, orientações das propostas governamentais da pré-escola de massa, que conforme Rosemberg (1997), seriam implantadas nas décadas de 1970 e 1980. A autora também destaca que conforme o Plano do Departamento Nacional da Criança de 1967, “[...] se trata de uma política de assistência ao pré-escolar e não de uma política para a pré-escola (educação)”. (ROSEMBERG, 1997, p. 150).

Apesar de o programa não ter sido implantado na época, forneceu o modelo para o Projeto Casulo, implantado em 1977. A década de 1970, de acordo com Glap (2013), também foi marcada por esse enfoque maior para as instituições pré-escolares.

Em seus estudos, ao tratar do Projeto Casulo, Rosemberg (1997) afirma que nos anos de 1980, projetos como este foram essenciais para a expansão da educação da criança pequena. No entanto, para isso, foram adotados modelos de baixo custo, destinados à classe trabalhadora, com propostas advindas de ideia de carência e deficiência; enquanto, propostas de instituições particulares para crianças mais abastadas forneciam uma educação privilegiada, voltada ao pedagógico.

Nesse contexto, os movimentos feministas desempenharam um papel importante, ao defenderem a ideia de que as creches deveriam atender aos filhos de todas as mulheres independente de suas necessidades de trabalho ou de sua classe econômica. Como consequência, ao final dessa década “[...] a educação passou a não ter somente o caráter assistencialista, mas já apresentava indícios de um viés mais educativo e formativo” (GLAP, 2013, p. 28).

Com o processo de redemocratização política do país, em torno de 1985, a educação passou a ser pensada sob um aspecto mais amplo. Somente com o fim da Ditadura Militar, com uma maior abertura política, no final da década de 1980 é que se adotaram políticas públicas que procuraram melhorar o atendimento à criança, bem como, a população passou a ter mais acesso à escola.

A proclamação da Constituição Federal em 1988 por sua vez representou um grande avanço quanto aos direitos sociais, bem como um novo momento na legislação infantil, pois reconheceu a criança como cidadã, além de assegurar como dever do Estado, e não somente da família e da sociedade, a garantia de direitos da infância e juventude, conforme art. 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligéncia,

discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, n.p).

A Carta Magna, também legitima as instituições de Educação Infantil e afirma a sua natureza educativa, que, centrada na criança, reconhece e amplia o seu espaço como educativo, “[...] aberto a todas as crianças, independente do trabalho materno, extradomiciliar” (ANDRADE, 2010, p. 92).

Dessa forma, no art. 208, ao tratar da Educação Infantil, busca assegurar legalmente em seu inciso IV: “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”<sup>2</sup> (BRASIL, 1988, n.p). Quanto à organização do sistema de ensino, postula que esta deverá ocorrer em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios conforme seu art. 211, sendo que § 2º “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar”<sup>3</sup> (BRASIL, 1988, n.p).

Dois anos depois, na década de 1990 foi elaborada e sancionada a Lei n. 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, que conforme Andrade (2010), introduziu uma concepção de proteção integral à criança e ao adolescente e, ainda, reiterou os dispositivos constitucionais quanto a condição destes como sujeitos de direitos, e a necessidade de serem prioridade na agenda das políticas públicas.

Nos artigos 3 e 4 do Estatuto da Criança e do Adolescente, é reforçado o que está posto no art. 227 da Constituição Federal. Em seu art. 53, postula o direito à Educação visando o desenvolvimento integral da criança, bem como, destaca no art. 54 inciso IV como dever do Estado assegurar o “atendimento em creche e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”<sup>4</sup> (BRASIL, 1990, n.p), reafirmando novamente a Constituição Federal.

Dentre esses avanços em relação ao atendimento da criança na primeira infância, conforme Andrade (2010), após oito anos nos bastidores da Assembleia Constituinte, foi promulgada a Lei n. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN que significou um grande progresso, pois colocou em seu art. 21, a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Isso implica, de acordo com Cury (1998), em consequências que vão desde o estabelecimento de Diretrizes para a Educação Infantil pela União, até a formação exigida para os profissionais que atuam com essa etapa, dado que nesse momento além do cuidado necessário com a criança pequena, passa a existir afirmado em Lei, o caráter educativo da instituição que oferece o atendimento.

Desse modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu art. 9, nos incisos I e IV, respectivamente, apresenta como incumbência da União, “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” e

<sup>2</sup> Alterado pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Apresentando a seguinte redação: IV - Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

<sup>3</sup> Alterado pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Apresentando como nova redação: § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

<sup>4</sup> Alterado pela Lei nº 13.306, de 4 de julho de 2016. Apresentando a seguinte redação: IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade.

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum<sup>5</sup> (BRASIL, 1996, n.p).

Do art. 29 ao art. 31, a Lei n 9.394/96 trata da Educação Infantil, postula que sua finalidade é o desenvolvimento integral da criança de 0 (zero) até 6 (seis) anos<sup>6</sup>, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Explicita, ainda, que o atendimento até 3 (três) anos de idade dar-se-á em creches ou em instituições equivalentes e de 4 (quatro) a 6 (seis) anos, o atendimento deverá acontecer em pré-escolas<sup>7</sup>.

No que diz respeito à avaliação da criança que frequenta Educação Infantil, a LDBEN considera em seu art. 31: “Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996, n.p), sendo posteriormente alterado pela Lei n 12.796 de 4 de abril de 2013, com a seguinte redação:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 2013, n.p).

Nesse sentido, a avaliação nessa faixa etária deve acontecer sob registro contínuo do desenvolvimento integral da criança e não em momentos isolados ao longo de um determinado período.

Mediante todas essas mudanças na legislação e em busca de adequação quanto a elas, o município de Cascavel – PR implantou no ano de 2008 um Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino, sendo que este será discutido adiante.

---

<sup>5</sup>IV-A - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Incluído pela Lei n 13.234, de 29 de dezembro de 2015.

<sup>6</sup>Alterado pela Lei n 12.796, de abril de 2013. Apresentando a seguinte redação: Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

<sup>7</sup>A Lei n. 12.796, que foi aprovada em abril de 2013, tornando obrigatório a matrícula das crianças aos quatro anos de idade na educação infantil.

Nessa mesma direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs (2010), que expressa o já previsto em lei, aponta em seu texto quanto à avaliação, que “[...] as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (BRASIL, 2010, n.p).

Ainda, nessa mesma perspectiva, na Deliberação 004/2013 do Conselho Municipal de Educação do município de Cascavel – PR, são estabelecidas normas complementares ao seu Sistema de Ensino para a Educação Infantil. Esta salienta que a organização curricular deve ocorrer em acordo com as DCNEIs, com o Currículo da Educação Infantil deste município, bem como, com as normas do Sistema Municipal de Ensino de Cascavel. E, ainda, que deve proporcionar “[...] o acesso a processos de apropriação, renovação, e articulação dos conhecimentos científicos e aprendizagem de diferentes linguagens” (CASCABEL, 2013, n.p), garantindo os direitos já previstos na Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente e Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

No que se refere à avaliação, a Deliberação do Conselho Municipal, determina em seu art. 77, que deve acontecer de forma diagnóstica e processual, sem objetivo de promoção para o acesso ao Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e mediante acompanhamento do desenvolvimento da criança. Cabe à Instituição de Ensino, conforme art. 78, elaborar estratégias pedagógicas para o acompanhamento avaliativo dos alunos que permitam:

I - a organização ou reorganização das ações pedagógicas junto às crianças; II - a reflexão, o diálogo e a observação crítica e criativa, das atividades, das brincadeiras e interações, centradas na aprendizagem e no desenvolvimento de cada criança, refletindo no acompanhamento do cotidiano escolar; III - os apontamentos do processo de aprendizagem das crianças deverão ser contínuos, utilizando-se de múltiplos registros realizados entre o adulto e a criança; IV - os registros finais, elaborados ao término do ano ou período letivo, deverão conter Parecer sobre os diferentes aspectos do processo de aprendizagem e do desenvolvimento da criança. V - a aproximação e o diálogo com as famílias numa ação compartilhada na busca da qualidade do educar e cuidar. (CASCABEL, 2013, n.p).

É importante destacar que, conforme este documento, as atividades pedagógicas desenvolvidas com os alunos da Educação Infantil não devem ter como objetivo central alfabetizar, mas sim colocar a criança em contato com um mundo de múltiplas linguagens de forma significativa.

Por meio dessas alterações nas leis e na concepção de Educação Infantil, esta passa do campo da assistência para o campo educacional, essa etapa da educação passa a ser responsabilidade, prioritariamente, dos municípios. Desse forma, como expressão desse movimento, materializou-se o Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR, o qual será analisado, considerando sua construção, seus pressupostos teórico-metodológicos e sua

proposta de avaliação.

## **O Currículo para a Educação Infantil da Rede Municipal de ensino de Cascavel - PR: seus fundamentos e a sua proposta de avaliação da aprendizagem**

Como visto anteriormente, materializaram-se diversas leis que consideram as crianças como sujeitos e anunciam seus direitos e dentre esses, a educação escolar. Diante das diversas legislações que buscam garantir essa educação, o município de Cascavel – PR, visando a adequação às mesmas construiu uma proposta curricular, que iniciou no ano de 2004. As discussões, estudos e todos os trabalhos desenvolvidos em torno da construção do Currículo resultaram em três volumes: Volume I – Educação Infantil; Volume II – Ensino Fundamental – Anos Iniciais, e Volume III – Educação de Jovens e adultos – Fase I; sendo que a modalidade de Educação Especial, “com áreas específicas de atendimento, está inserida em todos os volumes” (CASCAVEL, 2008, p. 3).

A partir de debates e reflexões com coordenadores e diretores das escolas públicas, chegou-se à conclusão da necessidade de uma unidade de concepção teórica para toda a rede municipal, entendendo-se “[...] que a partir da definição de uma concepção teórica, pode-se definir os pressupostos filosóficos, psicológicos, legais e pedagógicos” visando a superação do ecletismo e a melhoria na educação no município (CASCAVEL, 2008, p. 3).

No ano de 2005, a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação direcionou os estudos. Conforme Peletti (2012), os professores demonstraram a necessidade de maior compreensão sobre os elementos que compõem uma proposta curricular. Após os estudos em grupos, diante do que foi apontado quanto ao modo de

[...] compreender educação, homem e sociedade, e considerando que o método orienta para esta compreensão, optou-se pelo materialismo histórico-dialético. Outro motivo da escolha, é o de que este foi o método que orientou os fundamentos teóricos do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, elaborado em 1990. Compreendemos que naquele momento histórico os intelectuais estavam iniciando estudos referentes ao método e que hoje com este novo currículo podemos superar alguns aspectos, uma vez que vinte anos de estudos e formação continuada nos permite fazê-lo (CASCAVEL, 2008, p. 3-4).

No ano de 2005, a Secretaria Municipal de Educação – SEMED participava das discussões de elaboração do currículo da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP, que também estava em processo de construção de uma proposta curricular para os municípios dessa região, do mesmo modo que o currículo do Estado, também optou-se como fundamento, o materialismo histórico-dialético.

No entanto, Peletti (2012) aponta que em 2006, a SEMED reorganizou-

-se em torno da elaboração do Currículo próprio, com a justificativa de envolver um maior número de professores nas discussões. Dessa forma, retirou-se dos processos encaminhados pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná.

Também, foi no ano de 2006 que os Centros Municipais de Educação Infantil iniciaram sua participação nesse processo, entendendo que o atendimento à criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos deve propiciar um ensino que impulsione o desenvolvimento.

Os grupos de estudo e sistematização envolveram profissionais das escolas, Centros Municipais de Educação Infantil e Secretaria Municipal de Educação, bem como, consultores para cada disciplina, e também organizou-se um grupo, “responsável pela sistematização dos Fundamentos Teóricos do Currículo” (CASCAVEL, 2008, p. 4).

Para a finalização desses trabalhos, foi organizado um cronograma, de acordo com Peletti (2012), porém, no segundo semestre de 2006, com a mudança do Secretário de Educação e de vários coordenadores da Secretaria, o cronograma não foi cumprido, por isso, os trabalhos foram retomados no ano de 2007.

Dessa forma, no início de 2008, o Currículo foi publicado, não havendo intenção de ser definitivo, tendo em vista a necessidade de ser avaliado e reformulado, “[...] sempre que necessário, principalmente a partir de sua utilização em sala de aula, pois é a partir da efetivação prática que será possível avaliar e reformular este Currículo” (CASCAVEL, 2008, p. 4-5).

Peletti (2012) salienta que no segundo semestre de 2008, e nos anos seguintes, houveram formações continuadas, com cursos mensais, destinadas aos professores da rede pública municipal de ensino, com o objetivo de compreender as proposições do currículo, seus fundamentos filosóficos, psicológicos, legais e pedagógicos.

O Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel está organizado em três tópicos principais: I – Fundamentos Teóricos; II Pressupostos Teóricos para a Educação de Pessoas com Deficiência e III – Organização Curricular. Para este trabalho atenta-se para o primeiro tópico, mais especificamente, no que se refere aos seus pressupostos pedagógicos e a concepção de avaliação.

Baseado nos pressupostos teóricos do Materialismo Histórico-Dialético, em seus pressupostos pedagógicos o Currículo afirma que o conhecimento é um processo educativo, pois, “[...] o processo educacional constitui-se na forma cultural humana de socializar às novas gerações o produto da atividade dos homens, a objetivação histórica da cultura material e intelectual da humanidade” (CASCAVEL, 2008, p. 40). Dessa maneira, a educação materializa-se como meio de transmitir os conhecimentos elaborados pelo homem ao longo de sua história e da história da sociedade, bem como, sua relação com a natureza na produção da sua existência.

No ambiente escolar, a aprendizagem dos conhecimentos historicamente produzidos não se dá espontaneamente, mas demanda “[...] um processo articulado, intencional e direcionado” (CASCAVEL, 2008, p. 36), dessa maneira, o

professor, como mediador no processo educativo, deve trabalhar de forma que o aluno possa superar o conhecimento do cotidiano.

O Currículo também se fundamenta na Psicologia Histórico-Cultural, principalmente nos estudos dos soviéticos Vigotsky, Leontiev e Elkonin, ao explicitar sua concepção e periodização do desenvolvimento infantil.

Dessa forma, o Currículo conceitua a atividade principal ou dominante, estudada por Leontiev e posteriormente caracterizada por Elkonin; sendo esta, a atividade que representa as mudanças mais importantes e decisivas no desenvolvimento psíquico e da personalidade em um determinado período de desenvolvimento. É importante ressaltar, também, que quando “[...] uma nova atividade, eleva-se a categoria de principal, em momento algum a anterior deixa de existir” (CASCAVEL, 2008, p. 21).

Ao tratar da concepção de avaliação, o Currículo traz em seu texto que a concepção de avaliação do processo ensino e aprendizagem diverge ao longo da história, pois as concepções de homem, sociedade e conhecimento se alteram conforme se altera o modo de produção. Na sociedade capitalista, a avaliação se caracteriza como um instrumento de discriminação e exclusão social, considerando as desigualdades sociais advindas da exploração da força de trabalho.

Desse modo, a avaliação deve ser um recurso para a reflexão sobre o ensino, mas para que haja superação da concepção de avaliação como classificatória e excludente, é indispensável realizar “[...] ações coletivas dos professores, com intencionalidade de rever a sua prática pedagógica, assim como estabelecer critérios e objetivos bem definidos para a análise da sociedade, da escola e do processo ensino-aprendizagem” (CASCAVEL, 2008, p. 54).

É a avaliação que o professor faz que irá orientá-lo na sua ação educativa, assim:

A avaliação é parte fundamental do processo ensino-aprendizagem. É o momento em que se verifica o nível de apropriação dos conteúdos pelo aluno, sendo o ponto de partida de acompanhamento e reorientação permanente da prática docente, como forma de comprovar se os resultados foram alcançados, a partir de objetivos previamente definidos. (CASCACVEL, 2008, p. 55).

Ao fundamentar-se em Luckesi, o Currículo afirma que a avaliação deve ser diagnóstica, o que implica uma tomada de decisão sobre o que está se avaliando. Dessa forma “a avaliação diagnóstica comprehende dois elementos fundamentais: a constatação e a qualificação do objeto que está sendo avaliado. Somente a partir da constatação é que se qualifica o objeto, atribuindo-lhe uma qualidade” (CASCAVEL, 2008, p. 56). Assim, o professor deve realizar um acompanhamento sistemático, verificando o aprendizado do aluno, buscando analisar se os objetivos propostos em seu trabalho com os conteúdos foram de fato alcançados.

Também se faz necessário na avaliação o uso de instrumentos, que caracterizam-se como parte de um acervo para coleta de dados que possibilitem a descrição e constatação da realidade avaliada, demonstrando a aprendizagem.

Para tanto, “[...] é necessário observar se os instrumentos utilizados no processo avaliativo são adequados e satisfatórios para avaliar os objetivos propostos” (CASCAVEL, 2008, p. 57).

Quanto à avaliação da criança na Educação Infantil, o Currículo vai ao encontro dos princípios estabelecidos nas Leis e nas Diretrizes já mencionadas, anteriormente. Afirma que, a avaliação nessa faixa etária, deve acontecer mediante acompanhamento realizado pelo professor e registro constante do desenvolvimento da criança, não tendo o objetivo de promoção para o Ensino Fundamental. Assim como, afirma a Deliberação do Conselho Municipal de Educação em seu Art.77: “A avaliação na Educação Infantil é realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, de forma diagnóstica e processual, sem o objetivo de promoção, mesmo em se tratando de acesso ao Ensino Fundamental de 9 (nove) anos”. (CASCAVEL, 2013).

Os critérios a serem avaliados estão intimamente ligados aos objetivos que se almejam para o desenvolvimento de cada faixa etária, sendo estes estabelecidos no planejamento. Para o acompanhamento constante do desenvolvimento do aluno, conforme o Currículo de Cascavel (2008), são necessários instrumentos como: os registros descritivos feitos pelo professor, bem como os portfólios que integram todas as produções da criança, pois possibilitam que o aluno e a família acompanhem suas conquistas. Nesse sentido, o Currículo ainda salienta que:

[...] nesta etapa de ensino o processo de avaliação não pode ser baseado apenas em um olhar informal do professor, mas precisa ser planejado em função dos objetivos que se quer alcançar ao final dela. O desempenho da criança deve ser observado durante toda esta etapa. Cabe ressaltar que a comparação de seus avanços deve ser feita apenas com ela mesma e não com as demais crianças (CASCAVEL, 2008, p. 59).

Dessa forma, a avaliação deve apresentar os avanços da criança em relação a si mesma, bem como, deve considerar seu desenvolvimento integral.

Desse modo, será feita análise do instrumento avaliativo da Rede de Ensino do município de Cascavel – PR, e para tanto, faz-se necessário aprofundar sobre os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, especialmente ao que se refere à periodização do desenvolvimento infantil.

## **Pressupostos da Teoria Histórico-Cultural: concepção de aprendizagem e de desenvolvimento**

A Rede Municipal de Ensino de Cascavel – PR, como citado anteriormente, optou por utilizar em sua base curricular os pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, bem como a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. Dessa forma, nesta sessão temos como objetivo analisar o instrumento utilizado para avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança de um a dois anos, cujo período do desenvolvimento é marcado pela

atividade objetual manipulatória.

Leontiev (1978, p. 262), em seu livro *O desenvolvimento do psiquismo*, afirma que o homem está sujeito a

[...] duas espécies de leis: em primeiro lugar, as leis biológicas, em virtude das quais os seus órgãos se adaptaram às condições e às necessidades da produção; em segundo lugar, às leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra (LEONTIEV, 1978, p. 262).

Para esse mesmo autor, “a hominização, enquanto mudanças essenciais na organização física do homem, termina com o surgimento da história social da humanidade” (LEONTIEV, 1978, p. 283), porém as aquisições do homem, não podem ser transmitidas biologicamente, por isso elas ocorrem de uma forma, que é particular da sociedade humana.

Por meio do trabalho os homens adaptam a natureza em função das suas necessidades, criam objetos/instrumentos que as satisfaçam. Dessa forma, os instrumentos que o homem cria, estão carregados de significado, ou seja, “[...] no decurso da atividade dos homens, as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber-fazer cristalizam-se de certa maneira nos seus produtos (materiais, intelectuais, ideais)” (LEONTIEV, 1978, p. 263), dessa maneira, o homem se apropria da cultura criada pelas gerações precedentes a ele. Portanto, tem a capacidade de se desenvolver desde a mais tenra idade, no entanto, quando criado fora da sociedade, o seu nível de desenvolvimento intelectual é o mesmo que o dos animais, ou o contrário. O autor cita o exemplo de uma criança de dois anos que foi abandonada por uma tribo primitiva, e encontrada por um pesquisador. Este confiou a educação da criança à sua mãe e, anos mais tarde, a menina em “nada se distinguia no seu desenvolvimento das intelectuais europeias” (LEONTIEV, 1978, p. 264).

Dessa forma, Leontiev (1978) afirma que a principal característica do processo de apropriação é criar no homem “aptidões novas, funções psíquicas novas”, isto é, “a assimilação do homem é um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana” (LEONTIEV, 1978, p. 266).

Desse modo, a criança tem suas relações com o mundo que a circunda mediada por outros homens, por um processo de comunicação com os mesmos. Diante disso, “[...] a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*” (LEONTIEV, 1978, p. 267, grifos do autor).

Ao longo do desenvolvimento, a criança vai assimilando o mundo, (Leontiev, 2001), um mundo de objetos humanos, e reproduz as ações dos homens com eles. Nesse sentido, faz-se necessário organizar um trabalho educacional de forma a favorecer o desenvolvimento psíquico da criança pequena. Assim, Mello (2015), ao se apropriar da teoria de Vigotsky, afirma que

Se propusermos apenas atividades que a criança é capaz de fazer sozinha, ela não estará aprendendo novas capacidades. Se, por outro lado, propusermos situações que extrapolam em muito as suas possibilidades, ou seja, situações que ela não dará conta de fazer nem sozinha e nem com a ajuda da professora, a criança não estará em atividade e tampouco exercitando e aprendendo qualidades humanas (MELLO, 2015, p. 7).

Por isso, é essencial que o profissional que atua na Educação Infantil tenha conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, a fim de realizar um trabalho planejado e intencional para que a criança desenvolva plenamente as qualidades humanas. Ainda, é importante ressaltar que a criança (sendo que nesse município até os quatro anos as crianças, em grande parte, estão inseridas no ambiente de Centros de Educação Infantil), irá desenvolver algumas funções psíquicas superiores, que cabe ao professor estimular seu desenvolvimento, como: percepção, memória, pensamento, linguagem e consciência. Levando isso em conta pode-se afirmar que a “[...] infância é o tempo em que a criança aprende a ser um ser humano” (MELLO, 2015, p. 10).

O desenvolvimento psíquico, conforme Leontiev (2001, p. 63), se dá pela atividade dominante, visto que “[...] alguns tipos de atividade são os principais em um certo período, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo e outros tipos são menos importantes”. É importante compreender que a atividade principal da criança, não é a que ela mais realiza em determinado período de desenvolvimento, mas a atividade carregada de maior significado. Em síntese, é a “[...] atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança” (LEONTIEV, 2001, p. 65).

É pela atividade principal que a criança se relaciona com o mundo e a partir dela ocorrem as principais mudanças nos processos psíquicos e na sua personalidade. A partir do estudo de Leontiev sobre a atividade dominante no desenvolvimento infantil, Elkonin (1987, p. 108), afirma que o desenvolvimento estará marcado por diferentes tipos de atividades em diferentes períodos. O autor também salienta que:

[...] o sintoma da passagem de um período a outro é precisamente a mudança do tipo de atividade, na relação dominante com a realidade”. Ou seja, a relação da criança com o mundo muda, “essa nova relação com o mundo impulsiona uma nova atividade e uma nova percepção de si mesma” (MELLO, 2015, p. 9).

Segundo Silva (2013, p. 43), ao se apropriar dos estudos de Elkonin,

[...] A periodização é importante por quatro aspectos: primeiro, porque possibilita a superação do rompimento, existente na psicologia infantil, entre o desenvolvimento dos aspectos motivacionais, das necessidades e o intelectual, cognitivo; além de mostrar a unidade destes no desenvolvimento da personalidade. Segundo, por considerar o

processo de desenvolvimento psíquico uma espiral ascendente e não linear. Além disso, abre caminho para o estudo dos vínculos existentes entre os períodos isolados, para que se estabeleça a importância funcional de todo o período precedente para o início do seguinte. Por fim, está orientada a dividir o desenvolvimento psíquico em épocas e períodos de modo que esta divisão corresponda às leis internas do desenvolvimento e não apenas fatores externos.

Os períodos que Elkonin (1987) descreve são: comunicação emocional direta do bebê, atividade objetal manipulatória, jogo de papéis sociais<sup>8</sup>, atividade de estudo<sup>9</sup>, comunicação íntima pessoal<sup>10</sup> e atividade profissional<sup>11</sup>.

Neste capítulo serão aprofundados sobre os dois primeiros períodos de desenvolvimento, a comunicação emocional direta do bebê e a atividade objetal manipulatória, haja vista, que este estudo objetiva analisar a avaliação do processo de aprendizagem e desenvolvimento, bem como, os critérios da ficha de avaliação da criança no primeiro momento do período objetal manipulatório (entre 1 e 2 anos). Para tanto, há a necessidade de diferenciar esses dois períodos para discutir a ficha de avaliação nesse momento do desenvolvimento.

## A comunicação emocional direta do bebê e a atividade objetal manipulatória

Conforme Elkonin (1987, p. 116), a comunicação emocional direta, é a atividade que orienta o período de desenvolvimento que vai do nascimento até aproximadamente 1 (um) ano de idade, sendo que “o déficit de comunicação emocional (como, provavelmente, seu excesso) exerce uma influência decisiva nesse período de desenvolvimento”.

Ao tratar deste período do desenvolvimento, é necessário lembrar que o recém-nascido é dotado somente de alguns reflexos, e por ser o mais indefeso dos seres vivos, necessita do cuidado dos adultos para sua sobrevivência. Silva (2013, p. 49), ao apropriar-se dos estudos de Elkonin, aponta que, no primeiro ano de vida do bebê, “há o aperfeiçoamento do córtex cerebral”, que possibilitará que ele estabeleça relações com o meio. Ao longo do primeiro ano, na medida em que o bebê desenvolve os sentidos, irá desenvolver também funções cerebrais.

É imprescindível destacar que Elkonin (1987) apud (Silva) 2013, p. 53):

<sup>8</sup>“Nesse período a criança modela na brincadeira as relações entre as pessoas”, dessa forma, “Aparece como atividade na qual tem lugar a orientação da criança nos sentidos mais gerais, mais fundamentais da atividade humana” (ELKONIN, 1987, p. 118).

<sup>9</sup>Nesse momento o ensino tem uma significação fundamental para a criança que está em idade escolar (ELKONIN, 1987, p. 118).

<sup>10</sup>A comunicação íntima pessoal constitui aquela atividade dentro da qual se formam os pontos de vista gerais sobre a vida, sobre as relações entre as pessoas, o próprio futuro; em uma palavra, se estrutura o sentido pessoal da vida” (ELKONIN, 1987, p. 120).

<sup>11</sup>Conforme Elkonin (1987), está é atividade dirigida ao futuro, que se origina a partir de atividades conjuntas do período anterior.

[...] o nível que tem alcançado o sistema nervoso no nascimento da criança é uma premissa indispensável para o desenvolvimento da psique. Mas, as premissas naturais que existem no momento do nascimento não são, por si mesmas, causas determinantes do desenvolvimento psíquico da criança. Elas não predeterminam como vão se formar os processos psíquicos, quais qualidades da personalidade se desenvolverão e que nível alcançará o desenvolvimento psíquico. Tudo isso depende das condições de vida da criança e de sua educação. As particularidades do organismo humano, que existem no momento do nascimento, se desenvolvem sob a influência decisiva das condições de vida da criança e do processo de ação mútua com o meio ambiente.

Dessa forma, verifica-se que o desenvolvimento biológico é importante para o desenvolvimento da psique, no entanto, o desenvolvimento desta não está dado, mas é influenciado pelo meio em que a criança se desenvolve.

O primeiro contato do bebê com a realidade é mediado pelo adulto no decorrer de seu primeiro ano de vida; é nesse primeiro ano que o bebê irá desenvolver necessidades especificamente humanas. Assim, “[...] aprende a responder cada vez mais aos requerimentos do adulto, a subordinar-se à proibição, a compreender o elogio, o incentivo” (SILVA, 2013, p. 56).

No período que corresponde aproximadamente entre um e três anos, a criança se ocupa do objeto, período que Elkonin (1987), denomina atividade objetal manipulatória. Nesse momento, a comunicação emocional direta não deixa de existir, porém, passa para um segundo plano. Com o desenvolvimento da marcha, a criança já não precisa mais esperar que o adulto venha até ela, e pode alcançar os objetos por si mesma, atuando sobre eles. E o desenvolvimento da linguagem irá auxiliar na compreensão da criança sobre a ação com os objetos.

Conforme Varotto (2013), ao apropriar-se de estudos de Elkonin, é na atividade conjunta com o adulto que a criança irá agir sobre os objetos, aprendendo a importância social que esses objetos carregam em si. Dessa forma, o adulto, será o mediador da criança com o mundo, estabelecendo meios que favoreçam a aprendizagem.

No início desse período, a criança começa manipulando um grupo pequeno de objetos, para posteriormente ampliar seu repertório, desse modo, de acordo com Varotto (2013), é necessário oferecer para ela objetos que imitem os reais. Assim, a criança irá desenvolver movimentos necessários para a manipulação do objeto real. Essa autora salienta ainda que, “[...] a criança, na etapa inicial de sua aprendizagem e relação com os objetos, reproduzirá os atos indicados pelos adultos, de acordo com os objetos e condições que esses [sic] lhe mostraram” (VAROTTO, 2013, p. 79).

A criança atua com o objeto por conta própria depois de ter atuado com os mesmos na ação conjunta com o adulto e pela maneira que foram usados anteriormente. Na medida em que a ampliação das ações sobre os objetos é assimilada, o seu repertório de objetos é ampliado. Nesse momento, “[...] ainda,

não é tão importante que o brinquedo se pareça com o objeto real; na mente da criança ainda não existe diferença entre os objetos, mas o que importa, verdadeiramente, a ela é a ação” (VAROTTO, 2013, p. 80). Nesse sentido, a criança utiliza um determinado objeto para substituir diversos elementos dependendo da ação que ela queira realizar.

De acordo com Varotto (2013), ao se apropriar de Elkonin, é pela ação do adulto com os objetos que a criança se interessa pelo objeto, e é pela reprodução dessa ação que ela aprende a função social; isso acontece quando a criança começa a querer atuar com o objeto real. No início, ela irá executar ações repetidas com esse objeto, somente no final do segundo ano e meio ela começará a imitar os atos dos adultos.

No entanto, a criança ainda não apresenta uma continuidade lógica como na ação real, somente transfere para o objeto as ações que aprendeu. Desse modo, “[...] na medida em que a criança aprende a atuar com os objetos, ela adquire maior independência em suas ações, realizando atividades, agora sozinha, que antes necessitava de ajuda do adulto” (VAROTTO, 2013, p. 82). Ao final dos três anos essa independência da criança em relação ao adulto aparecerá mais fortemente, uma vez que buscará realizar atividades/ações sozinha.

Nesse sentido, faz-se importante conhecer as características do desenvolvimento humano, para dessa forma mediar de modo a possibilitar a formação das funções psicológicas superiores, ou seja, as funções tipicamente humanas, como linguagem, pensamento, memória, imaginação, percepção, atenção, capacidade de autorregulação (ato voluntário, intencional).

Para tanto, os objetivos e atividades pedagógicas necessitam ser organizadas de forma que promovam o desenvolvimento da criança, visto que não será de um momento para o outro que a criança pequena irá adquirir essas funções psicológicas, mas as desenvolverá gradativamente, de acordo com as situações de aprendizagem.

Assim, Varotto (2013, p. 89) destaca a importância de o adulto estimular o desenvolvimento da linguagem nos pequenos “[...] tanto em sua compreensão, quanto em sua manifestação, necessita do *estímulo ativo do adulto*, para que a criança utilize e saiba relacioná-las, caso contrário, seu desenvolvimento sofre um retardamento, atrasando sua comunicação verbal” (grifos do autor). Assim, a falta de estímulos também irá atrasar o desenvolvimento das demais funções psicológicas superiores.

Nesse sentido, visando realizar uma avaliação que seja coerente com o desenvolvimento da criança, é necessário ter clareza quanto às características do desenvolvimento humano. Dessa forma, foram trabalhados com os dois primeiros períodos do desenvolvimento para ressaltar a importância de um trabalho diferenciado entre os mesmos, tendo em vista as especificidades de cada um. Portanto, será analisado adiante o instrumento avaliativo da primeira e segunda fase do período objetal manipulatória (entre 1 e 2 anos de idade).

## **A Avaliação da Criança em Atividade Principal Objetal Manipulatória e a Análise do Instrumento Avaliativo**

Nesse momento, após analisar, leis e diretrizes que orientam o trabalho na Educação Infantil, bem como, as concepções de avaliação desses documentos e a concepção de avaliação do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, é importante destacar que estes apresentam uma proposta de avaliação *formativa, diagnóstica e contínua*. Porém, o que cabe à reflexão é: O instrumento de registro avaliativo do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças da faixa etária de um a três anos possibilita realizar essa avaliação formativa? Ressalta-se que esse instrumento, embora não esteja contemplado no Currículo, foi organizado pela SEMED para ser utilizado como um registro avaliativo referente ao processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Antes de prosseguir nessa discussão, há outro aspecto que se faz importante para análise: o fato de o Currículo propor um tópico para o trabalho pedagógico com o Berçário (0 a 1 ano), baseado em áreas de estimulação, no entanto, não apresenta uma subdivisão que explore o trabalho com crianças em idade objetal manipulatória (entre 1 e 2 anos, que na rede municipal corresponde às turmas nomeadas como Maternal I), sendo que no instrumento avaliativo analisado, a criança nessa idade tem seu desenvolvimento avaliado ainda pelas áreas de estimulação. Dessa forma, o professor obriga-se a utilizar as fichas avaliativas como base para o planejamento de seu trabalho pedagógico, por isso há a necessidade de uma proposta de trabalho no Currículo para crianças dessa idade, que seja diferenciada do trabalho pedagógico com o Berçário, atendendo a especificidade do período.

Para tanto, é necessário que a base curricular possua uma proposta que oriente o professor de forma a trabalhar com seus alunos, considerando o período de desenvolvimento dessa criança. Nesse sentido, Silva, Silva e Ferraz (2017), ao discutirem quanto às propostas pedagógicas, afirmam que a ação educativa deve ser intencional e visar a ampliação do universo da criança.

Dessa forma, Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 173), compreendem que na Educação Infantil, a avaliação tem como finalidade básica “intervir para tomar decisões educativas, para observar a evolução e o progresso da criança e para planejar se é preciso intervir ou modificar determinadas situações, relações ou atividades na aula”. Desse modo, a avaliação será um instrumento para o acompanhamento dos avanços da criança, tanto em aspectos cognitivos, quanto afetivos e sociais, bem como será orientadora da prática docente. Nesse sentido, conforme Teodoro (2010): “A avaliação se destina a obter informações e subsídios capazes de favorecer o desenvolvimento das crianças e ampliação de seus conhecimentos” (TEODORO, 2010, p. 22).

É necessário destacar que as principais conquistas da criança, no início do período objetal manipulatório, são o andar ereto e a aquisição da linguagem. Conforme destaca Mukhina (1995, p. 104), “[...] o andar se converte no principal meio de deslocamento, de alcançar o objetivo desejado, sendo que o caminhar proporciona maior autonomia para a criança, o que possibilitará que

a mesma agora possa chegar até objetos sem a ajuda do adulto”.

Nesse momento, salienta-se a passagem da criança para o período objetal manipulatório, que se destaca pela descoberta quanto às funções sociais dos objetos. Mukhina (1995, p. 108), em seu livro, a Psicologia da Idade Pré-escolar, destaca três fases desse período de desenvolvimento, sendo que aqui serão discutidos apenas as duas primeiras. Na primeira fase do período da atividade objetal é claro o uso indiscriminado dos objetos, como ressalta a autora, “na primeira fase, a criança pode realizar com o objeto qualquer uma das ações que ela domina”, já na segunda fase, a criança faz uso do objeto somente para a função que o mesmo foi designado.

Ao assimilar a atividade objetal, a comunicação da criança com o adulto modifica-se, dado que a comunicação anterior não é mais suficiente, “[...] agora, para ensinar a manejar os objetos e as regras de uso dos objetos já não bastam as formas “mudas” (ensinando-lhe, guiando seus movimentos, aprovando ou desaprovando sua atitude por meio de gestos)” (MUKHINA, 1995, p. 123-124). Nesse momento, o interesse pelos objetos faz com que a criança busque a ajuda do adulto, e é o que mais a estimula a aprender a linguagem. No entanto, se o adulto tenta captar todas as vontades da criança não a incentivando a utilizar a linguagem oral, ela pode dispensar a linguagem por um maior tempo. Nesse sentido, Mukhina (1995, p. 124), afirma: “[...] na primeira infância, a linguagem progide por duas causas: porque a criança aperfeiçoa sua compreensão da linguagem e porque desenvolve sua linguagem ativa”.

Assim, tanto a avaliação, quanto o trabalho pedagógico devem ocorrer de forma a favorecer o desenvolvimento motor, por meio da manipulação de objetos e a linguagem da criança, uma vez que a aquisição dessas funções são premissas para a criança desenvolver as demais funções psíquicas superiores como: pensamento, memória, atenção, imaginação, entre outros.

A partir desta discussão de desenvolvimento da criança nesse período, como ocorre o trabalho pedagógico e a avaliação do processo de aprendizagem e desenvolvimento? O instrumento avaliativo da rede tem atendido às especificidades do período?

O instrumento avaliativo na Educação Infantil, no município de Cascavel – PR, utiliza as fichas de avaliação, e como salientado anteriormente, essas fichas no que concerne à primeira etapa do período objetal manipulatório (entre 1 e 2 anos), organizam-se por áreas de estimulação. Cada área de estímulo apresenta critérios que serão avaliados ao fim de cada semestre letivo, sendo que a professora irá preencher com R para os critérios que a criança realiza, RM para o que realiza com mediação e NR para o que não realiza. A ficha de avaliação também apresenta um espaço ao final para que a professora escreva um parecer descriptivo, no entanto, esse parecer deve ser de no máximo 12 (doze) linhas, não possibilitando escrever muito sobre a criança.

Nesse contexto, a avaliação aparece somente ao final do processo. Con tudo, Freitas (1995), ressalta que “a avaliação deve aparecer como instrumento de superação do estado de compreensão do aluno”. Ao analisar o instrumento, percebe-se que este pressuposto não se manifesta em seus critérios para a

avaliação. Observa-se que os mesmos se apresentam semelhantes e repetitivos, como no seguinte exemplo: “Manuseia objetos de diferentes texturas” e “Manipula diversos materiais ampliando o domínio motor”, estes se complementam, pois ao manusear o objeto a criança estará conhecendo diferentes características deste, inclusive a textura, porém, ao mesmo tempo estará aprimorando seu domínio motor, o que contribuirá para que atue cada vez mais sobre os objetos.

Evidencia-se outro limite das fichas de avaliação, que são preenchidas e apresentadas às famílias ao fim de cada semestre letivo. Cabe refletir se os critérios da ficha analisada são compreendidos pelos familiares, e se manifestam, de fato, o que a criança desenvolveu, possibilitando expressar outros aspectos que ainda está desenvolvendo.

Percebe-se que essa forma de documentar não possibilita maior aprofundamento sobre a aprendizagem e desenvolvimento que esta criança expressa, pois, conforme Silva, Silva e Ferraz (2017, p. 13) “não basta apenas registrar a rotina do aluno, mas analisar o modo peculiar de cada aluno e verificar quais dificuldades enfrentadas pelos mesmos em situações diferenciadas”. Assim, é necessário ir além da simples constatação que inviabiliza um diálogo mais aprofundado com os familiares.

Nesse sentido, apesar de não contemplado pelo instrumento avaliativo, o Currículo de Cascavel (2008, p. 55) destaca que é necessário observar o desenvolvimento da criança durante toda a etapa do processo ensino-aprendizagem, não podendo ser a avaliação feita apenas por um olhar informal do professor, “[...] sendo necessário considerar se todos os aspectos estruturais (físicos, humanos e pedagógicos) envolvidos no processo estão adequados para atingir os objetivos”.

Portanto, se não as fichas avaliativas, que tipo de documentação pode-se utilizar para apresentar à família e para anexar ao arquivo do aluno na instituição? Quanto a essa questão, Magalhães (et. al., 2015) destaca que deve acontecer gradativamente, a partir da coleta dos trabalhos produzidos pelas crianças, visto que essa coleta pode acontecer por meio de “[...] observações manuscritas do que é dito e feito, registros em áudio e vídeo, fotografias, gráficos de computador, o próprio trabalho das crianças” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 194 apud MAGALHÃES et.al., 2015, p. 34), dado que estes auxiliarão o professor no processo avaliativo e na construção de relatórios individuais do aluno. Quanto a essa forma de registro avaliativo é possível contextualizar aspectos referentes aos avanços, às dificuldades da aprendizagem e desenvolvimento, salientando questões que ainda necessitam ser estimuladas, bem como, formas que possibilitem alcançá-las.

Assim, cada aluno será avaliado por critérios diferentes? Não. Como afirmam Vieira e Sforni (2010, p. 56), não havendo critérios para avaliar a aprendizagem, “[...] qualquer manifestação do aluno pode ser considerada um conceito aprendido”, dessa forma, o aluno deve ser avaliado por critérios definidos a partir dos objetivos estabelecidos no planejamento, conforme o seu período de desenvolvimento, não se esquecendo de ser avaliado considerando também suas especificidades como sujeito.

Nesse sentido, Silva, Silva e Ferraz (2017, p. 14), ressaltam que “[...] o ato de registrar vai além de uma simples verificação, deve contemplar todos os aspectos da criança”. Diante disso, os relatórios descritivos favorecem para que sejam averiguados critérios preestabelecidos do desenvolvimento, bem como permitem que sejam contemplados outros aspectos e dimensões deste, como já mencionado.

Ao afirmar que a apropriação é sempre um ato ativo e mediatizado pelas relações estabelecidas pela criança, Leontiev (2003, p. 66) considera que “quando dizemos, por exemplo, que a criança “assimila” instrumentos, isto significa que começa a usá-los com precisão, que forma as correspondentes ações e operações motoras e mentais”. Nesse sentido, é preciso considerar como um dos elementos fundamentais, ao avaliar, o que a criança assimilou, apropriou de fato.

Assim destaca Freitas (1995, p. 264), que “as relações entre os objetivos e a avaliação são claras: os objetivos apontam o estado final e esse estado final está em contradição com o estado real do aluno, o que deve criar motivação, gerar movimento”. A avaliação serve como mediadora nesse processo, no sentido de que a partir da avaliação o professor irá rever seu planejamento e seu trabalho em sala, de modo a contribuir da melhor maneira para o desenvolvimento da criança. Por fim, o mesmo autor ainda salienta que “a avaliação é um processo que precisa ser assumido pelo professor e pelo aluno conjuntamente. No entanto, os objetivos não poderão ser apenas instrucionais, mas também formativos, implicando uma concepção alternativa de homem” (FREITAS, 1995, p. 264).

Assim, ressalta-se que, no que se refere ao período de atividade objetal manipulatória, a mediação do adulto será de extrema importância para apropriação pela criança, tendo em vista que é por meio desta que irá adquirir a linguagem, que contribuirá para que a mesma amplie seu repertório de conhecimento, atuando cada vez mais sobre os objetos produzidos ao longo da história pelo homem.

## **Considerações finais**

A partir da pesquisa realizada, foi possível verificar as concepções de avaliação e das práticas avaliativas, que conforme as teorias e os documentos educacionais devem ser formativas, principalmente no que concerne à Educação Infantil.

Nesse sentido, e ao encontro da Teoria Histórico-Cultural, a avaliação deve ser mediadora no processo ensino e aprendizagem, na medida em que desempenha um papel diagnóstico, servindo como ferramenta para que o professor atue posteriormente sobre a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

No entanto, como observado no decorrer da discussão, o instrumento avaliativo adotado pela Rede Municipal de Ensino não revela a mesma concepção presente nos documentos analisados e nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, deixando brechas para que a mesma acabe sendo classificatória, reduzindo em si mesma, a possibilidade de critérios a serem avaliados. Claro, a avaliação não deve acontecer sem critérios, no entanto os mesmos deverão estar

relacionados aos objetivos almejados no planejamento e proposta de trabalho pedagógico da instituição, bem como, na proposta curricular, que deve considerar o período de desenvolvimento da criança.

Para que haja uma avaliação condizente, é preciso buscar conhecer na teoria o processo de aprendizagem e de desenvolvimento em cada período, visando compreender as funções psíquicas superiores que estão envolvidas no processo de aprendizagem de cada momento específico, refletindo não só o como avaliar, mas o que avaliar.

Nesse sentido, a avaliação ao longo do processo e não ao final dele, deve possibilitar ao professor identificar como ocorre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, com vistas a mediar esse movimento, sendo a educação um ato sempre intencional.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 193.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 360.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1998.

\_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n 8.069, de 13 de junho de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990. p. 13563.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. p. 27833.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional n 14/1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 set. 1996, p. 18109.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional n 53/2006. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2006, p. 5.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Lei n 12.796/2013. Altera a Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 mar. 2013, p. 1.

\_\_\_\_\_. Lei n 13.234/2015. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 dez. 2015, p. 1.

\_\_\_\_\_. Lei 13.306/2016. Altera a Lei n 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, a fim de fixar em cinco anos a idade máxima para o atendimento na educação infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 jul. 2016, p. 1.

CASCABEL. Deliberação CME N 004 de 16/10/2013. Normas complementares para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Cascavel/PR. **Órgão oficial eletrônico de Cascavel**, Cascavel, 25 out. 2013, p. 123-152.

\_\_\_\_\_. **Curriculum para a rede pública de ensino de Cascavel: educação infantil**. Cascavel: Secretaria Municipal de Educação, 2008. p. 394.

CURY, J. I. A Educação Infantil como Direito. In: BRASIL. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998. p. 18.

ELKONIN, D. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. Texto traduzido em 1996, por Newton Duarte, para fins do original. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. **La Psicología Evolutiva y Pedagogia en la URSS (Antología)**. Moscou: Editorial Processo, 1987. p. 104-124.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GLAP, G. **Avaliação nata Educação Infantil**: estado da arte 2000-2012. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 210.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978. p. 356.

\_\_\_\_\_. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-84.

\_\_\_\_\_. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LEONTIEV, A.; LURIA, A. R.; Vygotsky, L. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2003.

MAGALHÃES, C. et al. Registro e acompanhamento do desenvolvimento na Educação Infantil. In: PARANÁ SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Superintendencia da Educação (Org). **Orientações pedagógicas da Educação Infantil: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico.** 2. ed. Curitiba: SEED/PR., 2015. p. 31-40.

MELLO, S. A. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Educação da Pequena Infância. **Revista Cadernos de Educação**, Rio Grande do Sul, v. 50, n. 1, p. 1-12, 2015.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar.** Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 312.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009.

PELETTI, A. B. **O Currículo do Município de Cascavel e da Região Oeste do Paraná e as Políticas Nacionais de Educação da Década de 1990.** 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.

ROSEMBERG, F. A. O projeto casulo e a doutrina de segurança nacional. In: FREITAS, M. C. (org.). **História Social da Infância no Brasil.** São Paulo. Cortez, 1997. p. 137-158.

SAVIANI, D. O Congresso Nacional e a Lei 5692/71. In: SAVIANI, D. **Política e Educação no Brasil:** o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 107-129.

SILVA, D. B.; SILVA, G. K. F.; FERRAZ, B. T. **A função do registro avaliativo na Educação Infantil.** On-line. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/13159068-A-funcao-do-registro-avaliativo-na-educacao-infantil-dulcinea-barbosa-da-silva-1-greyce-kelly-ferreira-da-silva2-bruna-tarcilia-ferraz3.html>>. Acesso: 17 abr. 2017.

SILVA, J. C. É hora de trocar a fralda! Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o trabalho com bebês na Educação Infantil. In: ARCE, A. (org.). **Interações e Brincadeiras na Educação Infantil.** Campinas: Editora Alínea, 2013.

TEODORO, P. F. **Avaliação da aprendizagem na educação infantil: um processo em construção.** 2010. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

VAROTTO, M. Vamos explorar os objetos! A criança em seu segundo e terceiro ano de vida. In: ARCE, A. (org.) **Interações e Brincadeiras na Educação Infantil.** Campinas: Editora alínea, 2013.

VIEIRA, V. A. M. A.; SFORNI, M. S. F. Avaliação da aprendizagem conceitual, **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial, n. 2, p. 45-58, 2010.



## **SOBRE AS AUTORAS**

### **CAMILA MOLON DELAZERI**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (2017). Especialização em Educação Infantil pela Faculdade São Luís de Jaboticabal (2018). É professora de Educação Infantil na rede pública municipal de ensino, no município de Cascavel-Pr. E-mail: camila.delazeri@hotmail.com

### **ELVENICE TATIANA ZOIA**

Doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Maringá. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2004). Especialista em Psicologia Histórico-Cultural pela Universidade Estadual de Maringá (2008) e em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1999). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1996). Professora Assistente nível D, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Integrante dos seguintes grupos de pesquisa: Educação e Formação de Professores GPEFOR (UNIOESTE), Estudos e Pesquisas em Educação, Saúde e Psicologia Histórico-Cultural - GEPES-PHC (UNIOESTE), Ensino, trabalho educativo e escolarização – GENTEE (UEM) e Grupo de estudos em formação docente e práticas pedagógicas na Educação Infantil – GEFOPPEI (UEM). E-mail: tatianazoia.zoia@gmail.com

### **IVETE JANICE DE OLIVEIRA BROTTÓ**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2008). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2003). Graduação em Letras pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel (1991). Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Atua no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Pesquisadora no Grupo de Pesquisa em Educação e Formação de Professores – GPEFOR. E-mail: ivete.brottó@unioeste.br

### **JACSIANE PIENIAK**

Mestrado em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá – UEM (2019) e aluna de doutorado do mesmo programa. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (2016) e Psicologia pela Universidade Paranaense – UNIPAR (2016). Especialização em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Estadual de Maringá – UEM (2019). É Psicóloga Responsável Técnica do Serviço-Escola de Psicologia da Universidade Paranaense – UNIPAR. E-mail: jacsiane@gmail.com

### **LUCYELLE CRISTINA PASQUALOTTO**

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá – UEM (2003). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (2000). É docente no Curso de Pedagogia Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (2003). Pesquisadora no Grupo de Pesquisa em Educação e Formação de Professores – GPEFOR. E-mail: lucyellecp@gmail.com

## **MÁRCIA COSSETIN**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá - UEM (2017). Possui graduação em Pedagogia (2005), especialização em História da Educação Brasileira (2008) e mestrado em Educação (2012), pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. É Professora Adjunta do Departamento de Educação na Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT - no Campus Universitário de Rondonópolis – MT. E-mail: marciacossetin@yahoo.com.br.

## **MARIJANE ZANOTTO**

Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana, no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana - PPFH da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (2014); Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG (2006); Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE (2000) e em Geografia pela Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão - FACIBEL (1995). Atualmente é Professora Adjunta C da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - campus de Cascavel - PR, atuando como Docente no Curso de Pedagogia e Pesquisadora no Grupo de Pesquisa em Educação e Formação de Professores - GPEFOR. E-mail: marijanezanotto@gmail.com

## **MARYNDIA LUANA MARCHETTI MACHADO**

Pedagoga formada pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Professora concursada da Rede Municipal de Ensino de Cascavel - PR. E-mail: maryndiamachado@hotmail.com

## **NASSARA CLARO**

Especialista em Educação Infantil pela Universidade do Norte do Paraná e pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná é, ainda, especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é coordenadora pedagógica da Prefeitura Municipal de Cascavel - PR. Atua como Professora de Educação Infantil desde 2011, com experiência em coordenação pedagógica de centros municipais de Educação Infantil. E-mail: nassara\_regyna@hotmail.com

## **ROSANE TOEBE ZEN**

Pedagoga, Especialista em Fundamentos da Educação e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE . Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Atuou como professora colaboradora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE (2009-2018). Tem experiência na educação básica, onde atuou como professora da Rede Municipal de Toledo-PR e da Secretaria do Estado da Educação - SEED. Membro dos seguintes grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa Sociologia, Trabalho e Educação; e Grupo de Pesquisa em Educação e Formação de Professores (Gpefor). Pesquisa os desdobramentos das avaliações em larga escala no trabalho docente de professores da educação básica. E-mail: rtoebe@gmail.com





Esperamos que este livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Formato 15,5 x 23,0 cm

1<sup>a</sup> Edição Novembro de 2019

**Navegando  
Publicações**



[www.editoranavegando.com](http://www.editoranavegando.com)  
[editoranavegando@gmail.com](mailto:editoranavegando@gmail.com)

Uberlândia – MG

Brasil





