

LORRANA MORELLI SOARES

**A CENTRALIDADE DA PERCEPÇÃO NA
PRIMEIRA INFÂNCIA E SEU
DESENVOLVIMENTO POR MEIO DO ENSINO:
CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA E DA PSICOLOGIA
HISTÓRICO-CULTURAL**



LORRANA MORELLI SOARES

**A CENTRALIDADE DA PERCEPÇÃO NA
PRIMEIRA INFÂNCIA E SEU
DESENVOLVIMENTO POR MEIO DO ENSINO:
CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA E DA PSICOLOGIA
HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Prof.^a Dra. Eliza Maria Barbosa

S676c	<p>Soares, Lorrana Morelli</p> <p>A centralidade da percepção na primeira infância e seu desenvolvimento por meio do ensino: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural / Lorrana Morelli Soares. -- Araraquara, 2022</p> <p>96 p.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara</p> <p>Orientadora: Eliza Maria Barbosa</p> <p>1. Pedagogia histórico-crítica. 2. Psicologia histórico-cultural. 3. Primeira infância. 4. Ensino em creche. I. Título.</p>
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

LORRANA MORELLI SOARES

**A CENTRALIDADE DA PERCEPÇÃO NA
PRIMEIRA INFÂNCIA E SEU
DESENVOLVIMENTO POR MEIO DO ENSINO:
CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA E DA PSICOLOGIA
HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Prof.^a Dra. Eliza Maria Barbosa

Data da defesa: 01/04/2022

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Prof.^a Dra. Eliza Maria Barbosa

UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Membro Titular: Prof.^a Dra. Giselle Modé Magalhães

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos.

Membro Titular: Prof.^a Dra. Priscilla de Andrade Silva Ximenes

UFG – Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

Acredito que sou constituída pela mediação das tantas outras pessoas com quem partilho a vida, e, portanto, não poderia deixar de agradecer por me permitirem ser quem sou e chegar até aqui.

Assim, agradeço, primeiramente, a minha querida orientadora, Prof.^a Dra. Eliza Maria Barbosa, que desde minha graduação tem sido referência e inspiração. Compartilhou comigo as dores e as delícias da ciência e da vida ao longo desta pesquisa, me marcando enquanto pesquisadora, professora e mulher. Agradeço-a também em nome das professoras, minhas colegas de trabalho na rede municipal de educação de Araraquara que foram por ela orientadas, pois, a despeito do tempo reduzido que temos para atender a lógica de produção acadêmica, ela seguiu orientando nossas pesquisas, fazendo a ciência reverberar no chão da escola e revelando seu claro comprometimento com a educação pública desse país.

Agradeço às queridas professoras Giselle Modé Magalhães e Priscilla de Andrade Silva Ximenes, por aceitarem prontamente compor a banca de qualificação e defesa de minha dissertação de mestrado, pela dedicação e atenção com que leram o texto e, sobretudo, pelas contribuições e possibilidades inestimáveis oferecidas à pesquisa.

Agradeço a minha mãe, Vanessa, que, apesar das tantas dificuldades em ser mãe solo e jovem, não mediu esforços para me oferecer as oportunidades que ela mesma não teve e sempre incentivou minha vida escolar. Esta pesquisa, todo o meu trabalho e luta na educação pública também são para que o mesmo orgulho que ela sente por ser uma mulher trabalhadora que tem duas filhas estudando na universidade pública, seja sentido por tantos outros trabalhadores e trabalhadoras do Brasil.

Ao meu companheiro de vida, Diogo, pelo incentivo para que eu cursasse o mestrado, por reconhecer meu potencial e força que eu mesma desconheço. Obrigada pelo cuidado, apoio, carinho e, principalmente, pela compreensão pelos momentos de ausência. Obrigada por, junto da Yumi, ser alegria mesmo em meus dias mais difíceis.

Sou grata ainda a toda minha família por torcerem, acreditarem e se orgulharem de mim, de modo especial a minha irmã Giovanna, por dar novo sentido a minha vida desde que chegou a esse mundo e ser minha parceira, ouvinte e incentivadora nesse processo e na vida.

Aos meus amigos, que, apesar da distância imposta pela pandemia e de minha falta de tempo durante o curso de mestrado, de algum modo se fizeram presentes, me fortalecendo,

incentivando e compartilhando “memes” para que essa jornada se tornasse mais leve. Estendo essa gratidão aos meus colegas de trabalho que tanto me incentivaram e torceram por mim. Espero que nosso trabalho um dia seja devidamente reconhecido e que tenhamos melhores condições para exercê-lo.

À Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara e aos funcionários e docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar.

Por fim, agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Araraquara pela licença que me foi concedida para cursar as disciplinas e finalização da escrita da dissertação.

“Quanto mais adequado for o nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios que dispomos para agir sobre ela. Com efeito, já dissemos que promover o homem significa torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens”.

Dermeval Saviani (1996, p. 48)

RESUMO

A despeito das importantes contribuições teóricas produzidas pelas diversas ciências, em particular pela psicologia histórico-cultural e pela pedagogia histórico-crítica quanto ao papel determinante do ensino para o desenvolvimento infantil em suas máximas possibilidades, constatamos no cenário atual das creches no Brasil a persistência de alguns traços da concepção assistencialista e de práticas pedagógicas assistemáticas que deram origem a essas instituições. Por nosso intento e cientes de que o desenvolvimento psíquico acontece desde a mais tenra idade e não se dá naturalmente, mas por meio de um processo educativo que promove a apropriação da humanidade encarnada nas objetivações circundantes, neste trabalho analisamos os pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica que podem subsidiar práticas educativas comprometidas com um ensino desenvolvvente nessa modalidade de ensino das creches. Para tanto, adotando como método o materialismo histórico-dialético, realizamos uma pesquisa teórico conceitual na qual tivemos por objeto as contribuições teóricas da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica sobre a percepção e as possibilidades de seu desenvolvimento por meio do ensino escolar, objetivando extrair daqueles pressupostos diretrizes teórico-práticas para o planejamento e a organização de ensino, particularmente os que podem contribuir para o aperfeiçoamento da acuidade perceptiva em crianças de 1 a 3 anos. Buscando cumprir a trajetória de pesquisa descrita acima, dividimos esta dissertação em cinco seções. Na introdução apresentamos nossa trajetória profissional e acadêmica dando ao leitor a compreensão de como chegamos ao nosso objeto, bem como apresentamos o método e o delineamento da pesquisa. No primeiro capítulo discutimos o processo histórico de criação e desenvolvimento das instituições que deram origem às creches e à persistência do caráter assistencialista, indicando a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural como instrumentos para a superação daquele caráter. Em seguida, no capítulo dois apresentamos os pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural sobre o desenvolvimento do psiquismo na primeira infância com destaque para a função da percepção enquanto função predominante nas crianças pequenas e extraímos desses pressupostos sínteses que se convertem em diretrizes teórico-práticas que podem orientar os professores na organização de um ensino desenvolvvente na primeira infância. No terceiro capítulo, suportadas nessas diretrizes teórico-práticas apresentamos alguns conteúdos escolares e a forma de organizar as atividades das crianças que melhor podem contribuir para o desenvolvimento da acuidade perceptiva. Por fim, tecemos nossas considerações finais, concluindo que os estudos sobre o desenvolvimento psíquico se configuram para a psicologia histórico-cultural como conteúdo operacional e devem estar sob o domínio dos professores de creche, subsidiando suas práticas. Reafirmamos os pressupostos da pedagogia histórico-crítica como balizadores da promoção de uma educação infantil que rompa definitivamente com os modelos e práticas, de modo a se tornar um ensino que promova a humanização das crianças, possibilitando-lhes a compreensão da realidade e das possibilidades de nela intervir, corroborando, assim, a revolução social e a superação do modo de organização da sociedade atual.

Palavras-chave: Pedagogia histórico-crítica; Psicologia histórico-cultural; Primeira infância; Ensino em creche.

ABSTRACT

There are important theoretical contributions by diverse sciences, in particular by Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy regarding the determining role of teaching to child development to its maximum possibilities. Nevertheless, in the present scenario of daycares in Brazil we see the persistence of some traces of the assisting conception and unsystematic pedagogical practices which gave birth to these institutions. We are aware that the psychic development happens since the youngest age and does not occur naturally. It occurs by means of an educational process that promotes the appropriation of humanity in its surroundings. In this thesis we analyze the theoretical postulates of Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy which are able to base educational practices that are compromised with a developing teaching in daycare teaching mode. To this end, we adopted Historical-Dialectical Materialism as method and we did a conceptual theoretical research in which we studied the development of perceptive acuity in the period of early childhood through school teaching. We intend to extract from those postulates theoretical-practical guidelines for planning and organizing teaching, particularly the ones that can contribute to the perfecting of perceptive acuity in 1-to-3-year-old children. In order to accomplish the path of research here described, we divided this thesis into five sections. In the introduction we present our professional and academic background, so the reader can understand how we selected the object and the method of this research. In the first chapter we discuss the historical process of creation and development of the institutions that originated daycares and the persistence of the assisting nature. We indicate Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy as tools for overcoming such nature. Then, in chapter two we present the theoretical postulates of Historical-Cultural Psychology on the development of the psyche in early childhood, emphasizing the function of perception as the prevailing function in small children. We summarized these postulates into theoretical-practical guidelines that may help teachers to organize a developing teaching in early childhood. In the third chapter, supported by these theoretical-practical guidelines, we present some school contents and the way to organize the children's activities that can contribute the most to the development of perceptive acuity. Finally, we come to the conclusion that the studies about psychic development are shaped as operational content in the eyes of Historical-Cultural Psychology. This content should be accessible for daycare teachers, basing their practices. We reassert the postulates of Historical-Critical Pedagogy as supporters for the promotion of a kind of child education that breaks definitively unsystematic models and practices, so that it becomes a teaching process that humanizes children. Such thing would enable them to understand reality and the possibilities to intervene in it, thus strengthening the social revolution and overcoming the way present society is organized.

Keywords: Historical-Critical Pedagogy; Historical-Cultural Psychology; Early Childhood; Daycare Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 (p. 29): Capacidade de adaptação do cérebro x quantidade de esforço exigido em função da idade.

Figura 2 (p. 40): Periodização do desenvolvimento psíquico.

Figura 3 (p. 44): Distribuição dos conteúdos operacionais e teóricos por período de desenvolvimento.

Figura 4 (p. 78): Modelo do trem.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. A DICOTOMIA ASSISTÊNCIA-EDUCAÇÃO EM CRECHES: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO PELA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	22
1.1. O CONTEXTO HISTÓRICO DE CONSOLIDAÇÃO DA CRECHE E SUA FUNÇÃO: DA SUBALTERNIDADE À DEFESA DO ENSINO COMO CONDIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOS PROCESSOS CONSCIENTES NA PRIMEIRA INFÂNCIA	23
1.2. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR DA PRIMEIRA INFÂNCIA: REFLEXÕES PARA A SUPERAÇÃO DAS PRÁTICAS ASSISTEMÁTICAS EM CRECHES	31
1.3. A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL COMO FUNDAMENTO PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	37
2. A EDUCAÇÃO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO NO PERÍODO DA PRIMEIRA INFÂNCIA	47
2.1. O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES E A CENTRALIDADE DA PERCEPÇÃO NO PERÍODO DA PRIMEIRA INFÂNCIA.....	47
2.2. A FUNÇÃO PSÍQUICA DA PERCEPÇÃO	53
2.3. CONTEÚDOS DE ENSINO E O DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA	63
3. PROPOSIÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DE UM ENSINO DESENVOLVENTE E PROMOÇÃO DA ACUIDADE PERCEPTIVA NA PRIMEIRA INFÂNCIA	69
3.1. A RELAÇÃO ENTRE OS CONTEÚDOS ESCOLARES E O ENSINO DESENVOLVENTE NA PRIMEIRA INFÂNCIA	69
3.2. A ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES ESCOLARES PARA UM ENSINO DESENVOLVENTE: CONSIDERAÇÕES PARA O APERFEIÇOAMENTO DA PERCEPÇÃO E O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	88

INTRODUÇÃO

A melhor maneira de apresentar minha pesquisa é expor o movimento que me levou até ela. Conhecer minha trajetória acadêmica e profissional permitirá ao leitor compreender o delineamento do objeto do presente trabalho.

Minha aproximação com os referenciais teóricos que subsidiam esta pesquisa se deu logo na formação inicial, quando ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista – Unesp, Campus de Araraquara, em 2010. Já no primeiro ano de graduação conheci a psicologia histórico-cultural. De pronto, ela me despertou grande interesse, uma vez que lançava luz sobre uma das grandes questões que me levaram à Educação: a influência do meio social no desenvolvimento dos indivíduos.

No início do ano seguinte ingressei na rede municipal de Educação Infantil de Araraquara, trabalhando como agente educacional e atuando com crianças de 0 a 3 anos. Desempenhei essa função por três, muito felizes, anos. Durante o dia enfrentava a realidade da creche e a noite me sentava nas cadeiras desta universidade para me alimentar da ciência. No outro dia retornava ao Centro de Educação e Recreação (CER), tentando articular teoria e prática, aspectos que eu tanto ouvia serem dissociados. Assim segui até o fim da graduação.

No terceiro ano tive a oportunidade de cursar a disciplina “Ação Pedagógica Integrada”, ministrada pela professora Dra. Eliza Maria Barbosa, que hoje tenho a honra de ter como orientadora desta pesquisa. Encontrei na proposta dessa disciplina o que eu esperava da prática como professora: olhar para a teoria e a partir dela planejar atividades pedagógicas adequadas ao ensino e às necessidades formativas das crianças. Tive a oportunidade de aprofundar meu conhecimento na psicologia histórico-cultural e perceber a articulação possível entre seus fundamentos e os desafios do ensino escolar observados diariamente na escola em que eu atuava, resultando numa percepção cada vez mais acentuada de que teoria e prática não são polos opostos. Tal percepção influenciou toda a minha atuação pedagógica futura.

Já no último ano do curso, a disciplina “Teorias Pedagógicas” me possibilitou o contato com as diversas teorias do campo educacional, sobretudo com a pedagogia histórico-crítica. Eu, filha de trabalhadores, que havia cursado integralmente a Educação Básica em escolas públicas, me via então nessa mesma rede ocupando o cargo de educadora dos filhos da classe trabalhadora. Munida da consciência que bons professores e boas escolas foram determinantes para o meu caminho, encontrei nessa teoria as minhas respostas. A minha luta seria por uma escola pública de qualidade, que permitisse a humanização e a emancipação da classe trabalhadora.

Dias após a conclusão do curso, em 2014, fui aprovada como professora nessa mesma rede, e, com todo medo e insegurança de quem acaba de deixar a formação inicial, assumi minha primeira turma como professora na última etapa da Educação Infantil, com alunos de 5 anos (5.ª etapa)¹. Tentei apoiar o meu trabalho pedagógico nas atividades elaboradas e desenvolvidas na disciplina “Ação Pedagógica Integrada” e usar a psicologia histórico-cultural como embasamento teórico de minhas práticas.

Felizmente, nesse mesmo ano iniciou-se nessa rede um programa intitulado “Cresça e Apareça”, também sob a supervisão da Prof.ª Dra. Eliza Maria Barbosa, que visava a formação continuada dos profissionais da rede e a reformulação da proposta curricular a partir da psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, contando ainda com um Laboratório Pedagógico da Educação Infantil, que enviava às escolas atividades pedagógicas a serem desenvolvidas e acompanhadas da devida reflexão teórico-prática. Foi esse o contexto em que iniciei minha carreira docente, aproximando-me ainda mais desse referencial teórico.

Senti, pela primeira vez, apesar de já estar em meu quarto ano de atuação profissional na Educação Infantil, valorização e reconhecimento pelo meu trabalho, não apenas das famílias, mas da própria equipe escolar. Inicialmente atribuí tal reconhecimento à minha mudança de função e ao fato de ter concluído minha formação como pedagoga, mas ao longo do ano os diálogos e trocas com pares e familiares foram me mostrando que isso era fruto da atribuição de valor aos conteúdos desenvolvidos com as diferentes faixas etárias com que trabalhei. Ficava cada vez mais patente que, apesar de estarem dentro de uma mesma instituição de ensino, creche e pré-escola recebiam uma valorização muito diferente da comunidade escolar.

Ao fim daquele ano, um processo de atribuição de turmas me recolocou no caminho das crianças bem pequenas. Voltei para a creche, mas agora como professora. Infelizmente, como já esperava, a mudança de minha função não refletiu mudanças nas expectativas das famílias que, em sua maioria, esperavam que meu trabalho se concentrasse no atendimento aos cuidados e alimentação e entendiam como única contribuição ao desenvolvimento das crianças a socialização com outros alunos.

Também era comum ouvir dentro da comunidade escolar questionamentos sobre o motivo para a escolha de lecionar para alunos de 3 anos (3.ª etapa), com insinuações de ser um modo de descanso, ou até mesmo que era um desperdício, pois me consideravam uma

¹ Nos Centros de Educação e Recreação da rede municipal de Araraquara os alunos estão organizados de acordo com a faixa etária nos seguintes agrupamentos: de 0 a 2 anos nos Berçários, de 2 a 3 anos nas C.I (Classes Intermediárias), de 3 a 4 anos na 3.ª etapa, de 4 a 5 anos na 4.ª etapa e de 5 a 6 anos na 5.ª etapa.

profissional muito boa para atuar com crianças daquela idade, além das constantes reclamações sobre pais que não trabalhavam, mas ainda assim matriculavam seus filhos na creche.

Minha prática tornava cada vez mais evidente as afirmações de Didonet (2001) de que ainda não superamos os resquícios dos fatores históricos que deram origem a cada uma dessas modalidades, persistindo a dicotomia “creche cuida x pré-escola educa”. Mostrava ainda que apenas as atividades sistematizadas são reconhecidas como promotoras de desenvolvimento, desconsiderando o potencial das atividades de vida diária que ocupam a maior parte da rotina educativa das crianças de 0 a 3 anos, contrapondo-se às asserções desse autor sobre o objetivo educacional dessa etapa, que tem como referência o potencial dos primeiros anos de vida. A minha atuação docente ia assim validando a minha percepção da subalternidade com que essa modalidade era entendida.

Além desses desafios sobre o ensino a ser realizado nas creches, também se colocavam ante a mim aqueles relacionados ao meu exercício profissional. Arce (2001b) afirma que as professoras de Educação Infantil têm seu papel constantemente descaracterizado, sendo associado ao ambiente doméstico e à maternidade, resultando na figura de “tia” que nos é atribuída e minha experiência me mostrava que na creche isso se apresenta ainda mais acentuado. De fato, meu incômodo não era em assim ser chamada, mas porque esse vocativo refletia a expectativa das famílias sobre o trabalho que eu desenvolvia e a contradição entre o ensino escolar, processo que garante especificidade à minha profissão e as condições de realizá-lo em uma etapa educativa cuja percepção hegemônica é anti-escolar.

Somada a esses sentimentos, eu tinha a percepção da fragilidade de minha formação inicial para atuar com as crianças de creche, pois meu conhecimento teórico-prático sobre os processos de desenvolvimento e a aprendizagem de crianças menores de 3 anos era insuficiente e em minhas incursões em busca de ideias para as minhas ações pedagógicas, tanto em sites de caráter educativo quanto manuais pedagógicos, quase sempre resultavam em sugestões descoladas da devida fundamentação teórica, sem objetivos claros, evidenciando o quanto as práticas em creche ainda são predominantemente assistencialistas e assistemáticas e me indicando um longo caminho a percorrer.

Apesar de todas essas situações, eu tinha a convicção do papel do trabalho educativo defendido por Saviani como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (2013, p. 6). Assim, entendi que para superar tal realidade seria necessário abraçar todos os desafios que havia encontrado e entendi o meu lugar na Educação Infantil: com muito orgulho me assumi como professora de creche.

Diante dessas inquietações e motivada pelo fortalecimento das ações do Programa Cresça e Apareça, lancei-me em leituras da psicologia histórico-cultural e participei de cursos de formação continuada que me ajudassem. Em 2016, um curso de extensão oferecido por esse programa me deu o prazer de reencontrar a Professora Dra. Eliza Barbosa, a quem fiz meu desabafo sobre as dificuldades que enfrentava. Ela confirmou que a ausência de proposições educativas para a creche que eu sentia era real, mas salientou a necessidade de nos empenharmos na superação dessa realidade e me convidou para participar de um grupo de estudos com outros professores da rede. Prontamente aceitei o convite, com a convicção de que esse era o caminho para as mudanças que eu esperava.

Desde então passei a me empenhar em estudos teóricos e na realização de um ensino desenvolvente para as crianças pequenas, buscando mostrar aos pais e à comunidade escolar toda a potencialidade que têm os alunos de creche. Foram alguns anos de leituras, debates em grupos de estudos, tentativas, erros e novas tentativas até notar que as comunidades escolar e familiar também reconheciam que um bom ensino era importante para toda a infância, inclusive para as crianças bem pequenas. Foi com grande satisfação que recebi também o reconhecimento das professoras pré-escolares quanto à importância do meu trabalho no período em que seus atuais alunos tinham sido meus educandos. Suas avaliações indicavam que minha atividade docente tinha fundado aprendizagens de grande valor para o desenvolvimento deles.

Nesse sentido, Pinto (1985) afirma que a evolução vem de nossa reação às situações, sendo que “o conhecimento supõe alguma forma de apreensão do estado presente no mundo e de resposta a ele” (p. 21). Assim, fui percebendo que à medida que reagia à situação que me estava imposta e buscava modificar e requalificar as minhas práticas pedagógicas, eu ia caminhando em direção à superação daquela realidade e produzindo um novo capítulo na minha história. Essa percepção de que nossas ações podem impactar o entorno e que as transformações que queremos ver na sociedade não podem limitar-se ao espaço delimitado pelos muros das escolas, me motivou a buscar os meios de transformar aquela luta cotidiana, circunscrita e particular em uma luta coletiva produzida em coro em outros espaços, sobretudo, por meio do conhecimento científico e acadêmico.

Assim, mesmo em uma época de anúncio do obscurantismo sobre a Educação e a Ciência que assola o Brasil atual, lancei-me em minhas convicções e na enorme vontade de contribuir para a melhoria do ensino em creches e ingressei em 2019 no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar na Universidade Estadual Paulista – Unesp – Campus de

Araraquara. Apesar de todos os acontecimentos no cenário político² constituírem-se como mais um desafio para a produção acadêmica, eu me sentia fortalecida e estimulada a lutar por uma educação pública de qualidade para todos, desde os primeiros momentos de vida.

Diria que já estava preparada para os desafios, contudo não imaginava que nesse processo enfrentaríamos uma pandemia e que necessitaria de tamanha resiliência para produzir esta pesquisa nesse contexto. O medo, as incertezas e o distanciamento social tornaram a concentração para os estudos algo cada vez mais difícil e a falta de lazer tolhia a criatividade para o processo de escrita. Uma situação para a qual eu não estava preparada, pensar em qualquer coisa que não o gritante número de mortos no país se tornou tarefa quase impossível em alguns dias. Porém, ver o quanto vivemos em uma sociedade desigual e o quanto o dinheiro e o lucro foram postos acima da vida me lembrava todos os dias do motivo que me trouxe até aqui, mostrando o quão importante era continuar.

Precisei recomeçar, olhar para meu projeto e encontrar a essência da proposta. Olhar para os meus quase onze anos de atuação na Educação Infantil e eleger um dos tantos pontos que encontrei nesse processo que me causaram inquietação e que precisam ser desenvolvidos. Sem dúvidas não abandonaria a creche, pois foi pela melhoria dela que me propus a pesquisar, e nem a primeira infância, período do desenvolvimento pelo qual tenho o maior interesse e com o qual tenho trabalhado enquanto docente na maior parte de todos esses anos, inclusive no transcorrer desta pesquisa.

Decidi que me aprofundaria nos estudos sobre o desenvolvimento do psiquismo na primeira infância³ com um recorte na função central nessa idade, a percepção. Saber de sua centralidade já tinha me despertado para a necessidade de estudar como os processos educativos podem favorecer a continuidade de seu desenvolvimento e sua integração com as demais funções psíquicas. Desse modo, delimito como objeto desta pesquisa as contribuições teóricas da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica sobre a percepção e as possibilidades de seu desenvolvimento por meio do ensino escolar.

Os planos iniciais desse trabalho foram impedidos pela pandemia. Inicialmente me propus a pesquisar como diversas situações de ensino condicionavam o desenvolvimento da criança na primeira infância, olhando o quão importante e fundamental são as ações

² De acordo com os jornais **El País** e **The Intercept Brasil**, em 2016 setores do Congresso, da mídia, do judiciário e do mercado financeiro articularam um golpe de Estado que resultou no impeachment da presidente Dilma Rousseff, reconduzindo o país para a agenda neoliberal e inaugurando um período de forte ameaça democrática, crise econômica e social, e também servindo de ponte para a ascensão ao governo, em 2018, do presidente Jair Messias Bolsonaro e suas pautas fascistas.

³ Adotaremos neste trabalho a classificação da idade feita por Vygotski (1996), que denominou como Primeira Infância o período de 1 a 3 anos de vida.

pedagógicas intencionais e conscientes nesse processo. Entretanto, com as escolas fechadas, esse projeto precisou de adaptação, uma vez que pretendíamos fazer tais observações ao acompanhar atividades de vida diária, como banho e alimentação, no cotidiano das turmas de 1 a 3 anos e não poderia realizá-lo sem um longo período para coletar dados empíricos.

A nova realidade me levou a delinear esta pesquisa como teórico conceitual, que tem por objeto as contribuições teóricas da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica sobre a percepção e as possibilidades de seu desenvolvimento por meio do ensino escolar. Nosso objetivo geral é extrair dos pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica diretrizes teórico-práticas para o planejamento e organização dos conteúdos e ações de ensino, particularmente as que podem contribuir para o aperfeiçoamento da acuidade perceptiva em criança de 1 a 3 anos.

Nosso estudo se justifica pela fragilidade persistente nas formações iniciais e continuadas sobre os conteúdos e objetivos para o ensino em creche tal como já manifestamos em outra passagem neste texto e em minha percepção informal de que tal fragilidade é também sentida por minhas colegas de profissão. Nesse sentido, Gatti (2010), ao analisar os projetos pedagógicos e o conjunto de disciplinas de 71 cursos de Pedagogia de todo o país, afirma que há uma clara fragmentação formativa desse profissional. Ele nos mostra ainda que poucos são os cursos compostos por disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à Educação Infantil, sendo que das 3.513 disciplinas que foram analisadas, apenas 5,3% delas trazem algum conhecimento relativo a esse nível de ensino.

Em um estudo semelhante, Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017) analisaram 144 matrizes curriculares de cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo, também chegando à conclusão de que a formação inicial do pedagogo se mostra frágil, generalizante e fragmentada, com uma vasta gama de disciplinas que apontam para a dispersão da formação básica desse profissional.

Apesar de terem se defrontado com 7203 disciplinas durante a pesquisa, esses autores trazem dados preocupantes sobre a presença de disciplinas relacionadas à Educação Infantil: apenas 4,43% das disciplinas analisadas trazem algum conhecimento relativo à Educação Infantil, 2,36% apontam conhecimentos de áreas disciplinares e linguagens na Educação Infantil, 0,42% trazem conhecimentos relativos ao estágio e às práticas de ensino na Educação Infantil e 2,7% estão relacionadas a outros conhecimentos da Educação Infantil. Eles afirmam, assim, que os dados mostram uma tendência nos cursos pesquisados em centralizar a formação docente para a atuação nos anos iniciais em detrimento da atuação na Educação Infantil. De

acordo com aqueles autores, esse baixo número de disciplinas voltadas à Educação Infantil ainda é subdividido entre os conhecimentos relativos à creche e à pré-escola.

Justificamos também, como demonstraremos mais adiante, que, a despeito das importantes contribuições produzidas por estudiosos clássicos e contemporâneos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica⁴ quanto ao papel determinante do ensino para o desenvolvimento infantil em suas máximas possibilidades, as propostas curriculares oficiais para creches e pré-escolas existentes no Brasil orientam-se hegemonicamente pelos pressupostos teórico-práticos dos autores da Pedagogia da Infância.

Nesse sentido, Silva e Arce (2010), ao analisarem documentos oficiais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil e a Política Nacional da Educação Infantil, concluem que eles trazem uma concepção de infância pautada no protagonismo e espontaneísmo da criança, do docente como mediador do ensino-aprendizagem e uma forte valorização do conhecimento cotidiano em detrimento ao conhecimento sistematizado, indo assim de encontro às proposições de Rocha (2001) para uma Pedagogia da Infância, de que a Educação Infantil não se configura como espaço escolar e, portanto, não podemos reduzir educação a ensino e limitarmos ao domínio do conhecimento.

Os dois fatores que compõem a justificativa que acabamos de descrever me levam a formular como objetivos específicos para este estudo: ampliar as produções acadêmicas que concorrem para a compreensão mais aprofundada pelos acadêmicos dos cursos de Pedagogia e pelos professores de creche sobre o ensino e seu impacto sobre a formação e aperfeiçoamento das funções psíquicas na primeira infância; Ampliar e fortalecer a função da Educação Infantil segundo a perspectiva contra-hegemônica anunciada pela pedagogia histórico-crítica.

A defesa dessa perspectiva educacional em uma sociedade capitalista já sinaliza ao leitor a visão de mundo e o posicionamento político da pesquisadora. Entendemos que na sociedade do capital, com a luta de classes e os interesses antagônicos, a produção do conhecimento segue essa mesma lógica, de modo que a Ciência não é neutra, e, portanto, também não há neutralidade nesta pesquisa.

Desse modo, esclarecemos que, ao debruçarmo-nos sobre o desenvolvimento da acuidade perceptiva no período da primeira infância por meio do ensino escolar, buscamos o desenvolvimento psíquico e humanização dos alunos, pois acreditamos que esse processo é parte imprescindível para promover a revolução social em direção à superação do modo de

⁴ Ver Vygotski (1995), (1996), (1998); Elkonin (1987), (2009); Leontiev (1978), (2010); Martins (2013); Arce e Martins (2012) e Mukhina (1996).

organização da sociedade atual. Dito isto, sabendo que a pesquisa ganha validação científica através da metodologia, buscamos nesse trabalho adotar um método coerente com esse posicionamento.

Faz-se necessário, antes de tudo, aclarar algumas confusões que recorrentemente se apresentam sobre as metodologias de pesquisa. Gil (2008) ressalta a diferença entre o método de abordagem e os procedimentos da pesquisa. Segundo o autor, o método oferece as bases lógicas da investigação científica e é desenvolvido a partir de um elevado grau de abstração, sendo vinculado a uma corrente filosófica que se propõe a explicar como se processa o conhecimento da realidade. Já os procedimentos proporcionam ao investigador os meios técnicos para garantir a objetividade e precisão dos estudos.

Feita tal consideração sobre o método e já tendo nosso posicionamento político apresentado, anunciamos o materialismo histórico-dialético como o método de abordagem desta pesquisa. Martins e Lavoura (2018) salientam que, ao adotar esse método, o investigador deve “ter como premissa central a necessidade de compreender e de explicar os objetos e fenômenos investigados, tais quais eles verdadeiramente são na prática” (p. 224). Nesse sentido, Konder (2011) nos alerta que a realidade é sempre mais rica e mais complexa do que o conhecimento que temos dela, mas que o método em questão pode nos possibilitar uma visão de conjunto que nos permita compreender a dimensão e a relação entre cada parte que a compõem.

Assim, precisamos considerar que a totalidade, da qual nosso objeto é parte constituinte, é a educação escolar das crianças de zero a três anos, as creches, que se insere em uma totalidade maior, marcada pelas relações sociais em um contexto de sociedade capitalista, que lhe conferem determinações, sobretudo a de precarização. É nessa totalidade que se manifestam as contradições nas quais o desenvolvimento da acuidade perceptiva no período da primeira infância por meio do ensino escolar se produz, ou seja, é nela que se revela a íntima relação entre o que ele é e aquilo que ele não é (Konder, 2011).

Destarte, Netto (2011) afirma que o materialismo histórico-dialético busca conduzir o pesquisador a extrair do movimento do objeto a sua própria lógica, buscando a reprodução ideal do seu movimento real, e não fornecer um conjunto de regras para orientar a pesquisa:

Não oferecemos ao leitor um conjunto de regras porque, para Marx, o método não é um conjunto de regras formais que se “aplicam” a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para “enquadrar” o seu objeto de investigação (NETTO, 2011, p. 52).

Nesse sentido, Kosik (2002) muito contribui ao nos mostrar que a realidade possui uma totalidade, que os objetos possuem vários determinantes que os condicionam, entretanto ela não é estática, está sempre em movimento, em um processo de totalização, e é incompleta, pois está sempre buscando totalizar-se. Adotar, portanto, uma abordagem materialista histórico-dialética não significa seguir regras, mas implica olhar para a realidade reconhecendo que a mesma possui uma existência objetiva, independente de nossa consciência, que tem um desenvolvimento histórico e que não está pronta e acabada, mas em constante movimento.

Com isso, ao olhar para um aspecto do ensino em creche, precisamos considerar a formação histórica complexa dessas instituições, buscando seus diferentes determinantes e contradições e entender que a realidade das mesmas não se encontra estática, e sim em movimento, o que nos possibilita modificá-la.

Contudo, Kosik (2002) ressalta que essa totalidade não se manifesta em sua aparência imediata, não é o que podemos observar, sendo preciso chegar à essência dos fenômenos, pois, segundo Konder (2011), se não enxergarmos o todo, podemos atribuir um valor exagerado a uma verdade limitada, prejudicando a nossa apreensão da realidade geral. Kosik (2002) afirma ainda que essa totalidade não é uma simples soma de elementos e Konder (2011) acrescenta que os elementos quando isolados não assumem as mesmas características do que quando estão em interação em uma totalidade.

Assim, devido ao constante movimento e busca de totalização, não é possível captar todo e cada aspecto da realidade, mas isso não deve nos impedir de buscar o máximo de condicionantes e determinações possíveis de nosso objeto, bem como os nexos existentes entre eles. Desse modo, buscamos nesse trabalho encontrar as conexões, contradições e mediações que compõem o desenvolvimento da acuidade perceptiva no período da primeira infância por meio do ensino escolar ao olhar para a sua relação com as necessidades formativas das crianças.

Para conseguirmos realizar tais abstrações, necessitamos de procedimentos que nos permitam acessar os dados de maneira objetiva e sabemos que, apesar de esses não coincidirem com o método, são sempre subjugados a ele. Netto (2011) nos alerta de que os procedimentos não podem ser escolhidos pela preferência do investigador, mas é a estrutura e a dinâmica do objeto estudado que comandarão os procedimentos da pesquisa.

Delineamos esta pesquisa enquanto estudo teórico-conceitual, que, segundo Martins e Lavoura (2018, p. 235) são aqueles que “definem como objeto abstrações do pensamento já sistematizadas em conceitos e teorias que operam como mediadoras na captação deste real”. Netto (2011, p. 20) afirma que “a teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura

e a dinâmica do objeto que pesquisa”. Acreditamos, assim, que uma pesquisa teórica nos permitirá compreender o desenvolvimento da acuidade perceptiva na primeira infância e indicar conteúdos e formas de organizar as atividades para um ensino desenvolvente.

Em nossos anos de experiência docente em creche, pudemos constatar a presença de ações docentes que contemplavam conteúdos escolares que incidiam sobre o repertório sensorial, mas as mesmas pareciam carentes, tanto de sistematização quanto de intencionalidade, sendo tal ausência uma das marcas do trabalho educativo em creches, contribuindo para reforçar a persistente concepção de que o máximo desenvolvimento das funções psíquicas, que suportam as aprendizagens e é por elas produzidas, ocorre por forças naturais e, por isso, não carece de um ensino que se comprometa com essa maximização.

Orientadas por essas impressões empíricas extraídas da realidade educacional e pelos preceitos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, buscamos neste trabalho reafirmar os estudos sobre o desenvolvimento psíquico como conhecimentos operacionais que devem estar sob o domínio dos professores para uma melhor organização de um ensino desenvolvente na primeira infância e a superação dialética das práticas observadas nas turmas de creche, segundo o entendimento de Konder. Para ele, tal superação é “simultaneamente a negação de uma determinada realidade, a conservação de algo de essencial que existe nessa realidade negada e a elevação dela a um nível superior” (KONDER, 2011, p. 26).

Sabemos ainda que o objeto, em nosso caso as contribuições teóricas da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica sobre a percepção e as possibilidades de seu desenvolvimento por meio do ensino escolar, é apenas uma faceta, uma parte do todo que queremos iluminar, isto é, o ensino em creche. Porém, acreditamos que tal faceta nos permitirá compreender tal fenômeno, uma vez que a dialética não pensa as partes abstraídas do todo e nem o todo negando as partes. Segundo Konder (2011), a modificação do todo só é possível após uma acumulação de mudanças nas partes que o compõe, sendo essa a lei dialética da transformação da quantidade em qualidade.

Nesse sentido, Kosik (2002), ao explorar essa relação entre a parte e o todo, descreve que cada fenômeno pode ser compreendido como parte do todo e que os fenômenos sociais podem ser considerados fatos históricos se examinados como momentos de um determinado todo, que têm a dupla função de definir a si mesmos e ao todo, sendo ao mesmo tempo produtor e produto e evidenciando, assim, a importância de olhar ambos para elucidar a totalidade:

Essa recíproca conexão e mediação da parte e do todo significam a um só tempo: os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade. Do mesmo modo, o todo de que não foram diferenciados e determinados os momentos é um todo abstrato e vazio (p. 49).

Por conseguinte, Kosik (2002) também afirma que cada fato traz em si o elemento da generalização, de maneira que se estabelece uma relação de dependência:

A dependência entre os fatos e as generalizações é uma conexão e dependência recíproca, assim como a generalização é impossível sem os fatos, do mesmo modo tampouco existem fatos científicos que não contenham o elemento da generalização (p. 53).

Ao focarmos sobre o desenvolvimento da acuidade perceptiva no período da primeira infância por meio do ensino escolar enquanto parte de um todo, qual seja, o ensino em creche, e a apontando como conteúdo operacional necessário ao professor para a organização de um ensino desenvolvente na primeira infância, pretendemos extrair sínteses que contemplem toda essa modalidade educativa. Entretanto, segundo Martins e Lavoura (2018), a atividade teórica por si só não pode alterar a existência concreta do fenômeno, sendo que “A alteração apenas se revela possível quando a atividade teórica orienta a intervenção prática transformadora da realidade, sendo sua função precípua” (p. 230-231). Objetivamos, a partir dessas sínteses, apresentar diretrizes teórico-práticas para o planejamento e organização dos conteúdos e ações de ensino realizados nas creches.

Buscando cumprir a trajetória de pesquisa descrita acima, dividimos esta dissertação em quatro seções e a introdução que ora finalizamos. No primeiro capítulo, discutimos o processo histórico de criação e desenvolvimento das instituições que deram origem às creches e à persistência do caráter assistencialista nas mesmas, indicando a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural como chaves para a superação do referido caráter. No capítulo dois, apresentamos os pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural sobre o desenvolvimento do psiquismo na primeira infância, com destaque para a função da percepção enquanto função predominante nas crianças pequenas e extraímos desses pressupostos sínteses que se convertem em diretrizes teórico-práticas que podem orientar os professores na organização de um ensino desenvolvente na primeira infância. No terceiro capítulo, suportadas nessas diretrizes teórico-práticas, apresentamos alguns conteúdos escolares e a forma de organizar as atividades das crianças que melhor podem contribuir para o desenvolvimento da acuidade perceptiva. Por fim, tecemos nossas considerações finais, concluindo que os estudos

sobre o desenvolvimento psíquico se configuram para a psicologia histórico-cultural como conteúdo operacional e devem estar sob o domínio dos professores de creche, subsidiando suas práticas. Reafirmamos os pressupostos da pedagogia histórico-crítica como balizadores da promoção de uma educação infantil que rompa, definitivamente, com os modelos e práticas assistencialistas e siga em direção a um ensino que promova a humanização das crianças, possibilitando-lhes a compreensão da realidade e das possibilidades de nela intervir e corroborando, assim, a revolução social e a superação do modo de organização da sociedade atual.

1. A DICOTOMIA ASSISTÊNCIA-EDUCAÇÃO EM CRECHES: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO PELA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Acreditando que o ensino das crianças bem pequenas deva ser objeto da Ciência, que por sua vez busca responder às necessidades da sociedade, neste trabalho buscamos refletir sobre alguns pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica que podem subsidiar as práticas educativas comprometidas com a promoção de uma educação desenvolvvente em creches, visto que o desenvolvimento psíquico acontece desde o momento de nosso nascimento e não se dá naturalmente, mas através de um processo educativo, que promove a apropriação da humanidade encarnada nas objetivações circundantes.

Neste capítulo discutiremos a história da criação das instituições que deram origem às creches atuais, apresentando, por meio do diálogo com produções acadêmicas, a dinâmica da relação ainda não superada entre o caráter assistencialista e o educativo das creches e, por fim, indicaremos os pressupostos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural como fundamentos para tal superação.

Retomar o percurso histórico de origem e desenvolvimento das instituições que atendem a primeira infância é, em nosso trabalho, uma exigência inclusive metodológica, pois, como anteriormente exposto, os pressupostos do método materialista histórico-dialético nos indicam que os fenômenos só podem ser apreendidos em sua concretude quando considerados na totalidade da qual participam. Logo, necessitamos considerar os conhecimentos produzidos ao longo de décadas a respeito do desenvolvimento e do ensino das crianças pequenas, bem como captar o movimento de constituição das creches, para podermos encontrar os diversos determinantes e as contradições que lhe conferem a atual configuração e, assim, apresentar proposições que corroborem um ensino desenvolvvente para essa faixa etária.

1.1. O contexto histórico de consolidação da creche e sua função: da subalternidade à defesa do ensino como condição para a formação dos processos conscientes na primeira infância

Defendemos o compromisso com a formação humana como especificidade de todas as instituições educativas, inclusive das creches e essa defesa se impõe ao olharmos para a historicidade que as produziu. Na atualidade é possível identificar diversos problemas de ordem qualitativa e quantitativa impostos à educação das crianças de 0 a 3 anos e compreendê-los, em sua essência, exige voltar as lentes ao passado para refletir o presente. Assim, para discutir o ensino em creches, faz-se necessário olhar a trajetória histórica não linear das instituições de caráter filantrópico ou educativo, tais como as rodas dos expostos, as escolas maternais, jardins de infância e parques infantis que originaram as concepções de educação em creche com as quais convivemos atualmente no Brasil.

O século XIX, sobretudo a partir das transformações produzidas pela Revolução Industrial, é considerado o período de transição do modelo social em que os cuidados e a educação das crianças pequenas eram feitos exclusivamente no ambiente doméstico para novos modelos produzidos em ambientes de guarda e acolhimento, tendo como causa principal a entrada em massa das mulheres no mercado de trabalho. Com as famílias na indústria e somado a altos índices de desnutrição, mortalidade infantil e acidentes domésticos, levaram alguns setores da sociedade a pensar espaços para o cuidado das crianças pequenas. Já no fim do século XIX e início do século XX contávamos com um número significativo dessas instituições, quase todas de iniciativas filantrópicas ou de empresários que procuravam diminuir a força do movimento operário ao oferecer atendimento aos filhos de suas funcionárias.

Foi nesse contexto que surgiram as primeiras instituições de atendimento, de caráter assistencialista, cujos objetivos eram assegurar a guarda, higiene, alimentação e cuidados físicos das crianças, prestando atendimento às famílias de baixa renda. Essas circunstâncias de origem foram decisivas para a consolidação de uma compreensão universal de que o assistencialismo e a filantropia se associam à educação das crianças pobres (DIDONET, 2001).

No Brasil, seguindo as tendências europeias e americanas, criaram-se instituições de caráter assistencialista, mas também as de cunho educacional para as classes mais favorecidas financeiramente, estabelecendo o que Kuhlmann (2000, p. 7) chamou de “conjunto polimorfo de instituições”, com creches, pré-escolas, maternais, jardins de infância, parques infantis, sendo parte delas ligada à assistência social e outra à educação. Aos poucos, essas nomenclaturas deixaram de designar escolas para ricos ou pobres e passaram a servir como especialização etária, indicando o atendimento de uma idade específica.

Segundo o autor, de 1920 a 1970, a Educação Infantil sofreu um lento processo de expansão, com programas superpostos e falta de articulação entre saúde, assistência e educação. Em meados de 1970, passou-se a defender a ideia de uma educação compensatória, em que se acreditava que educar a criança fora do lar poderia levá-la à superação das precárias condições sociais às quais estava submetida, oferecendo-lhe uma educação cuja função era compensar o suposto déficit cultural.

Este mesmo período foi marcado pelas ações do movimento feminista de luta por creche que, apesar da repressão política imposta pela ditadura militar, reivindicava a educação em instituições como condição para liberação do tempo das mulheres de todas as classes para o mercado de trabalho. O resultado desse período de reivindicações e das transformações mais amplas do país foi o ingresso de muitas mulheres das camadas médias da sociedade no mercado de trabalho e, portanto, tratava-se, a partir daí, de promover uma educação não mais restrita às crianças oriundas de lares empobrecidos material e culturalmente. Destarte, as crianças filhas de famílias mais abastadas ficavam aos cuidados de babás ou em instituições particulares, que funcionavam em período parcial, com ênfase na socialização e preparação para o ensino regular. Percebemos que, desde o início, as crianças de diferentes classes sociais foram submetidas a diferentes contextos educativos e condições de desenvolvimento.

A década seguinte consolida a reivindicação por creches e a amplia à medida que se exige não somente o acesso, mas o direito da criança a uma educação de qualidade desde seu nascimento. A Constituição Federal de 1988 formaliza o direito das crianças à Educação Infantil e o dever do Estado de oferecer essa educação em creches e pré-escolas, sendo essas instituições vinculadas às secretarias de educação e não mais à assistência social. Esse preceito constitucional desencadeia na década de 1990 a elaboração e promulgação de leis e diretrizes que promoveram, ao menos do ponto de vista legal, muitos avanços no que diz respeito à infância e à sua educação, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei n.º 8.069/90, e diversos documentos que tratam da Política Nacional de Educação Infantil e outros tantos que estabelecem critérios para o atendimento e formação profissional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394 de 1996⁵ insere a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, devendo promover o desenvolvimento integral das crianças. A importância da LDB 9394/96 para toda a Educação Básica, em especial para a Educação Infantil, está em vinculá-la aos sistemas de educação, bem como por estabelecer a exigência da formação em nível superior para os profissionais que atuarão nas

⁵ Doravante a expressão Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional será expressa neste trabalho sob a sigla LDB.

creches e pré-escolas, recolocando nos meios acadêmicos e das organizações sociais o debate sobre a urgente superação do persistente caráter assistencialista.

Nos anos seguintes foram publicados: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), que estabeleceu orientações didáticas, conteúdos e objetivos para essa etapa de ensino; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), direcionando os encaminhamentos pedagógicos dos sistemas Municipais e Estaduais; as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (1999), que discutiram a importância de formação altamente qualificada para esses profissionais; e o Plano Nacional de Educação – Lei n.º 10.172/2001, que incluiu vinte e seis metas para a Educação Infantil, a serem cumpridas no decênio seguinte.

A despeito de todos esses fatos, é preciso considerar o contexto de formulação legal da Educação Infantil, mais especificamente da creche, em uma sociedade marcada pela lógica pós-moderna e neoliberal.

Segundo Derisso (2010), no início do século XX, surgiram pedagogias que buscavam responder à necessidade de instruir os filhos da classe trabalhadora, formando as novas gerações do proletariado de acordo com os interesses da classe dominante. Em geral, eram caracterizadas pela crítica aos modelos pedagógicos anteriores, pela mudança do foco do professor para o aluno, pela aprendizagem baseada na experiência e na ilusão de que a educação corrigiria os males sociais. O autor afirma que na década de 1990 essas pedagogias renovadoras⁶ voltaram fortemente à cena no Brasil, comprometidas e em favor das necessidades de um mercado globalizado, competitivo e exigente, com um forte viés psicologizante e propunham a redução dos conteúdos disciplinares, substituindo-os por conteúdos tácitos e/ou pragmáticos a serem aprendidos por meio de iniciativas individuais dos alunos, subjugando o ensino e, conseqüentemente, esvaziando a escola de sua função social de promover a redução das desigualdades ao universalizar o ensino dos conteúdos científicos e culturais.

É neste contexto que a Educação Infantil ascende à condição de primeira etapa da Educação Básica e, tal como uma marca de nascença, é esvaziada do conhecimento e do ato de ensinar. Martins (2010) nos mostra que, com a grande difusão do relativismo epistemológico pós-moderno, houve uma defesa da individualização do ensino como sinônimo de respeito às singularidades do aluno. Logo, para negar o conteúdo do ensino, o conhecimento e o saber histórico, nega-se o próprio ato de ensinar.

⁶ As pedagogias renovadoras são também chamadas por Duarte (2010) de pedagogias do “aprender a aprender”, dentre elas o construtivismo, a pedagogia dos projetos, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências e a pedagogia multiculturalista.

Percebemos a presença desses pensamentos nos documentos oficiais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que, segundo Arce (2001a), apresenta forte reducionismo e incoerência teórica e resulta num ecletismo que camufla o esvaziamento do conhecimento. Ainda hoje esse ideário se apresenta nas concepções de criança e infância dos documentos oficiais. A Base Nacional Comum Curricular, publicada em 2017 (Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017), rompe peremptoriamente com os conceitos de conhecimento escolar e de ensino nessa etapa educativa, chegando ao ponto de abolir as áreas de conhecimento e estruturando o currículo a partir das experiências cotidianas das crianças. Esse retrocesso recente soma-se a outros antigos desafios que, mesmo após duas décadas da promulgação da LDB 9.394/96 e das demais diretrizes que buscavam consolidar o caráter educativo das creches, ainda persistem, tais como a universalização de atendimento, a fragilidade na formação dos profissionais, a inconsistência a respeito da especificidade dessa etapa educativa. Juntos eles corroboram a persistência de um lugar de subalternidade para as creches. Esse traço da subalternidade e suas implicações para o ensino e o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos podem ser compreendidos ao examinar o que revelam dados de pesquisas e estatísticas divulgadas por secretarias, como demonstramos a seguir.

A Lei n.º 12.796/2013 instituiu o ensino obrigatório a partir dos quatro anos de idade. Graças à obrigatoriedade e às possibilidades de financiamento e reestruturação dos sistemas educacionais decorrentes dela, a pré-escola conta, segundo os dados da PNAD contínua – 2019 do IBGE, com 92,9% das crianças atendidas contra apenas 35,6% das creches. Tal pesquisa também nos revela que, a despeito do Plano Nacional de Educação – Lei n.º 13.005/2014 ter como meta chegar ao atendimento de 50% das crianças de 0 a 3 anos em 2024, 39,9% dessas crianças estão fora das instituições por falta de vaga, principalmente nas regiões Norte e Nordeste. Entretanto, é necessário observar que os 60% restante das crianças dessa faixa etária não frequentam uma instituição educativa por escolha das próprias famílias, um possível indício das impressões das mesmas sobre as creches.

A pesquisa intitulada “A primeiríssima infância – da gestação aos três anos” (2013), realizada pelo Instituto Maria Cecília Souto Vidigal⁷ em parceria com o IBOPE, nos ajuda a

⁷ É necessário ressaltar que, embora os dados apresentados por tal pesquisa nos ajudem a compreender o caráter de subalternidade que a creche assume perante a percepção da população, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal é sustentada pela narrativa neoliberal e na posse de tais dados não intervém pela qualidade na educação infantil defendida nessa pesquisa, ao contrário, aponta a educação infantil como um nicho de mercado para investimento de baixo custo para o setor privado, conforme apontado por CORREA (2020).

compreender esse dado ao apresentar as percepções e práticas da sociedade sobre a fase inicial da vida. Tal estudo dividiu-se em três etapas: a primeira foi qualitativa, cujos sujeitos eram gestantes e mães de crianças de 0 a 3 anos em São Paulo (SP) e Recife (PE); a segunda etapa foi quantitativa e entrevistou 2.002 pessoas, entre homens e mulheres a partir de 16 anos, em uma amostra probabilística representativa da população brasileira; e a terceira etapa, também quantitativa, com 203 mães biológicas de crianças de 0 a 1 ano em 18 capitais brasileiras.

Quando perguntados sobre fatores de importância para o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos, os 2.002 participantes da segunda etapa da pesquisa elencaram fatores ligados à saúde e alimentação como prioritários, enquanto frequentar a creche aparece em última posição, correspondendo a apenas 6% das respostas. Quanto ao que estimula a criança dessa faixa etária, 25% dos entrevistados acreditam que assistir desenhos ou programas infantis na televisão são um bom recurso, enquanto apenas 17% defendem como fonte de estímulo ir à escola e aprender com uma professora.

Quando perguntados sobre o melhor espaço para a educação dessas crianças, 57% desses participantes acreditam que a casa seja uma alternativa melhor que a creche, apontando como desvantagens a impossibilidade de as famílias monitorarem o tratamento dispensado às crianças, o fato de as crianças não receberem atenção individual e dúvidas quanto à qualidade da comida e da educação oferecida.

Percebemos, assim, que ainda hoje a maioria da população não reconhece o caráter educativo das creches, persistindo a visão de subalternidade. A falta de investimentos; a manutenção de estruturas precárias; a insistência por parte dos municípios em contratar profissionais leigos, em flagrante desrespeito à legislação em vigor; a desvalorização salarial e as excessivas jornadas de trabalho impostas aos profissionais que atuam nas creches brasileiras dificultam a construção e o reconhecimento de uma perspectiva educativa para essas instituições. Isso se reflete na percepção da população sobre esse serviço, que não sente segurança e confiança em matricular seus filhos e só o fazem quando não há opção, quase sempre sob um forte sentimento de culpa.

Constatamos que até mesmo a valorização do pedagogo que atua em creche é menor do que a daqueles que atuam em pré-escola. Nos portais da Secretaria do Trabalho podemos verificar na Classificação Brasileira de Ocupações o registro de duas ocupações para o pedagogo que atua na Educação Infantil: professor de nível superior em creche e professor de nível superior em pré-escola, sendo que o primeiro tem o salário médio de R\$ 2.510,42 para uma jornada de 40 horas semanais, enquanto o segundo recebe uma média de R\$ 2.904,22 por 35 horas semanais.

A essas desafiadoras realidades explicitadas, as quais mantêm a persistência da subalternidade como marca da creche mesmo nos dias atuais, soma-se também a manutenção de uma concepção hegemônica de que a função principal da creche é cuidar das crianças, evidenciando o que Martins (2012) chamou de “pedagogia da espera” (p. 93), ou seja, uma percepção comum entre os educadores de que pouco pode ser feito com as crianças para além do cuidado até que elas se desenvolvam e possam aprender. Tal percepção tem origem na década de 1970 em decorrência da hegemonia da Psicologia como área de fundamento para a educação.

De acordo com Zucolotto (2018), sob a influência de uma interpretação naturalizante do desenvolvimento, buscava-se diagnosticar os alunos com problemas e intervir junto a eles, promovendo práticas adaptacionistas e excludentes. Os problemas de aprendizagem eram reduzidos a problemas psíquicos dos indivíduos ou disfunção psicossocial das famílias e à escola ficava atribuída a função assistencial de compensar os diferentes déficits atribuídos às crianças. Apesar de ter sido submetida a análises científicas de outras matrizes teóricas⁸ que ressaltaram a inconsistência de sua tendência em conceber o desenvolvimento como um processo biológico e natural, ainda convivemos com essa marca que inclusive sustenta a narrativa neoliberal que responsabiliza os próprios indivíduos por seus fracassos e conquistas, sobretudo em relação ao desempenho escolar e profissional.

Persistem nas escolas, especialmente nas creches, práticas que evidenciam aquela compreensão naturalizante do desenvolvimento, esvaziando o sentido educativo que deve caracterizar essas instituições, bem como relativizando a importância do ensino sistematizado e intencional para a promoção do desenvolvimento infantil. Martins (2012) afirma que essa ideia tem atravessado os tempos e corroborado a construção de um modelo de atendimento em creche que não avança para além dos cuidados básicos de alimentação, guarda e higiene. Barbosa, Silva e Silva (2018) concordam com essa ideia e afirmam ser este

mais um dos problemas incidentes sobre o campo das políticas públicas de educação que, além de se mostrarem insuficientes quanto ao acesso às creches pelas crianças brasileiras menores de três anos, convive com a inevitabilidade de oferecer um ensino que supere as práticas informais e assistencialistas às quais, afinal, nunca deixaram de existir (p. 180).

Em contrapartida a esse triste cenário de desvalorização da educação das crianças pequenas, descobertas recentes das Ciências Biológicas têm lançado luz sobre a importância do

⁸ Para maiores aprofundamentos sobre essa discussão, indicamos os trabalhos de Kramer (1982), Patto (1970), Patto (1992) e Patto (2000).

desenvolvimento desse período para toda a vida posterior. Campos como a Neurociência, a Epigenética e a Biologia Molecular têm expandido o conhecimento existente sobre o desenvolvimento cerebral nos primeiros anos de vida, permitindo-nos compreender como as primeiras experiências são incorporadas e os impactos que causam ao longo da vida.

Segundo o estudo do Center on the Developing Child at Harvard University intitulado “Das melhores práticas aos impactos transformadores: uma abordagem baseada na ciência para a construção de um futuro mais promissor para crianças pequenas e suas famílias” (2017), é durante os três primeiros anos de vida que acontece o ápice de formação de novas sinapses, ocorrendo após esse período uma poda sináptica que permite que os circuitos neurais remanescentes se tornem mais fortes e mais eficientes. São as primeiras experiências que determinam quais desses circuitos serão usados e quais serão podados, de modo que grande parte da arquitetura do cérebro é formada nesse período.

O desenvolvimento desses circuitos ocorre sobre aqueles já estabelecidos, evidenciando a importância do desenvolvimento inicial, visto que se torna mais difícil construir habilidades sobre uma base frágil. Os autores destacam ainda que a plasticidade neural, ou seja, a capacidade de se adaptar do cérebro é maior nos primeiros anos, sendo mais fácil realizar interferências. Eles salientam que, quanto mais cedo é realizada uma intervenção, mais rápido e mais fácil será de se conseguir resultados positivos, como vemos na figura abaixo:

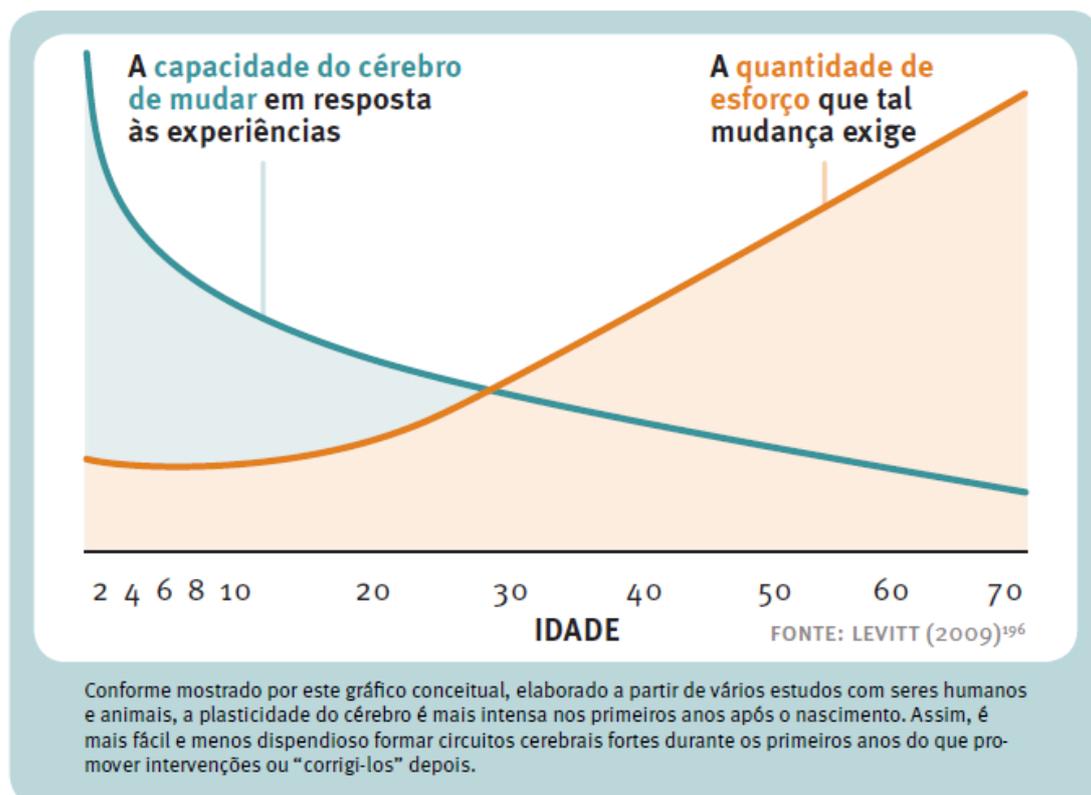


Figura 1: Capacidade de adaptação do cérebro x quantidade de esforço exigido em função da idade. **Fonte:** Center on the Developing Child at Harvard University (2017, p. 14).

Tal estudo aborda ainda a existência de períodos sensíveis de desenvolvimento, indicando-os como momentos em que nosso cérebro possui maior capacidade de modificação dos circuitos a determinadas influências do ambiente, configurando-se um período ótimo para o desenvolvimento de certas habilidades, mas também sendo uma janela de vulnerabilidade a carências e efeitos nocivos do meio. Os autores apresentam ainda outros estudos com evidências empíricas de que frequentar a Educação Infantil leva a diferenças permanentes em vários indicadores de desenvolvimento e bem-estar no futuro, porém, ressaltam que, no caso de crianças de até 2 anos e meio, a qualidade do atendimento ofertado é um fator determinante, devido à alta sensibilidade do período a influências positivas e negativas.

Ainda de acordo com o Center on the Developing Child at Harvard University (2017), tais influências ambientais também geram adaptações epigenéticas, que são alterações nas formas como os genes são ligados e desligados, determinando quais serão usados. Desse modo, ambientes estimulantes e experiências ricas são capazes de gerar assinaturas epigenéticas positivas, o que estabelece bases para capacidades de aprendizagem mais eficazes no futuro.

Diante das reflexões acima, configura-se uma contradição. Há um profundo descompasso entre a realidade das creches brasileiras, os avanços exibidos pela literatura acadêmica quanto à importância da qualidade das experiências vividas pelas crianças em seus três primeiros anos de vida e o reconhecimento das instituições educativas infantis como espaço que assegure, em parceria com as famílias, o desenvolvimento das crianças em suas máximas possibilidades. Afinal, como superar? Como avançar na promoção de uma educação de crianças de 0 a 3 anos comprometida com seu desenvolvimento afetivo e intelectual?

Temos no Brasil uma dupla questão a ser resolvida, quantitativa e qualitativa. É preciso cobrar investimentos em ofertas de vagas, mas também nos debruçarmos para uma reflexão crítica e superadora da qualidade do ensino oferecido nessas instituições, assegurando às crianças seu direito fundamental de um desenvolvimento pleno e, conseqüentemente, gerando novos parâmetros para uma compreensão adequada da sociedade civil quanto ao papel educativo que as creches devem continuamente incorporar.

Essa perspectiva que nos orienta a olhar para o movimento histórico que se consolida na sociedade está expressa na concepção de desenvolvimento humano defendida pela psicologia histórico-cultural, referencial teórico que, ao lado das contribuições teórico-práticas da pedagogia histórico-crítica, são tomados nesse trabalho como matriz teórica capaz de

promover a superação de parte das contradições que condenam a creche brasileira à condição de subalternidade há mais de cinco décadas, como buscamos demonstrar.

Contudo, estamos cientes dos limites de transformação de uma dada concepção por meio de um trabalho acadêmico e reconhecemos essa condição de subalternidade como parte de uma totalidade que condena a infância pobre brasileira em geral e suas famílias a intensos processos de desumanização e perda de direitos universais e, portanto, a superação de todas aquelas contradições é de ordem macroestrutural. Nosso trabalho, no entanto, soma-se às reflexões de diversos outros autores que defendem o ensino e seu produto, a aprendizagem, como imperativos para assegurar o desenvolvimento dos processos conscientes nas crianças e sua plena humanização.

Para a psicologia histórico-cultural, os indivíduos se humanizam num processo de educação com os outros seres que, por sua vez, viabilizam a apropriação das novas gerações dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade. A sistematização desse contínuo processo de apropriação é, segundo a pedagogia histórico-crítica, papel da educação escolar. Parece-nos, portanto, evidente a defesa de que as creches e outras instituições de atendimento para crianças de 0 a 3 anos se configurem como espaços educativos, com profissionais devidamente qualificados para realizar ações planejadas e intencionais que promovam o desenvolvimento integral dessas crianças, consolidando-se, assim, como escola. Defendemos, ainda, essa educação enquanto direito de todas as crianças, e não como panaceia para as camadas mais baixas da população.

1.2. A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar da primeira infância: reflexões para a superação das práticas assistemáticas em creches

Diante do cenário anteriormente exposto, como podemos pensar a educação de crianças tão pequenas a partir da pedagogia histórico-crítica, referencial já anunciado desta pesquisa? Quais as nossas proposições para superar as contradições apontadas? Primeiramente, se faz necessário apresentar tal corrente pedagógica, bem como seus ideais, fundamentos e posicionamento político para podermos adentrar na discussão.

A pedagogia histórico-crítica adota pressupostos do materialismo histórico-dialético, buscando compreender como nós, humanos, somos determinados pelas condições materiais de existência. Ela também se empenha em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo.

Assim, Saviani (2011) afirma que essa corrente pedagógica é crítica, pois consciente da determinação das contradições da sociedade capitalista em que vivemos sobre a educação.

Entretanto, não deixa de considerar que tal determinação acontece na forma de ação recíproca, isto é, que o determinado é capaz de reagir sobre o determinante, de modo que a educação também pode interferir na sociedade, sendo não apenas um elemento de reprodução, mas impulsionando sua transformação. É a partir desses fundamentos que o autor defende a possibilidade de construirmos uma proposta pedagógica comprometida com a transformação da sociedade, e não com sua manutenção.

Nesse sentido, entendendo o homem como um ser social, que se torna humano ao assimilar a cultura produzida pela humanidade, o autor defende ser essa a especificidade da educação. Desse modo, Saviani (2011, p. 13) afirma que

a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Posto isso, a pedagogia histórico-crítica considera que a promoção do pleno desenvolvimento humano é papel da educação escolar. Para tanto, Saviani (2011) defende que a escola se ocupe em socializar o saber historicamente sistematizado, explicando que tais saberes não interessam por si mesmos, e sim por serem elementos que os indivíduos da espécie humana precisam assimilar para tornarem-se homens. Por conseguinte, cabe à educação escolar a identificação desses elementos e a descoberta da forma mais adequada de organizá-los para atingir tal objetivo.

O autor destaca que a sociedade capitalista converteu a Ciência em potência material, em meio de produção, tornando-a uma forma de capital. Logo, se a escola for efetiva na função de socializar esse saber, o mesmo deixará de ser uma propriedade privada, entrando em contradição com os interesses da classe dominante, que pretende que a escola dê aos filhos da classe trabalhadora apenas a instrução mínima para participar da sociedade.

Lamentavelmente somos forçados a reconhecer que o objetivo da burguesia como classe dominante vem se cumprindo ordinariamente e uma das principais evidências desse fenômeno é o desmonte da educação pública brasileira há décadas. A burguesia, conforme nos indica Saviani (2011), usa todos os recursos possíveis para impedir o avanço da luta pela socialização dos meios de produção, inclusive o saber, em busca da manutenção de seu poder:

Na medida em que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos, e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, ocorre essa tentativa de desvalorização da escola,

cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade (p. 84).

Destarte, essa corrente coloca como papel da escola propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem a aquisição do saber, pois quanto mais conhecimento, maior será a capacidade de compreender sua situação e intervir nela, ou seja, a escola deve oportunizar aos seus alunos o contato com o saber mais elaborado, com o conhecimento científico, artístico, filosófico, que permita elevar a sua consciência, tornando-os críticos e conscientes da realidade tal como ela se apresenta concretamente.

Duarte (2018) afirma que esses conhecimentos representam o “patrimônio cultural humano” (p. 65), entretanto, ressalta que não se trata de qualquer conhecimento: trata-se dos conhecimentos que levam o indivíduo à compreensão da história humana, das contradições que movem a sociedade, com o poder de desnaturalizar a sociedade de classes e as desigualdades dela decorrentes, permitindo aos indivíduos reconhecer e se posicionar perante as alternativas de superação existentes. Segundo o autor, “são os conhecimentos que superam, por incorporação, o senso comum, o saber cotidiano, isto é, são as ciências naturais e sociais, as artes e a filosofia em suas manifestações mais ricas e desenvolvidas” (DUARTE, 2018, p. 72). Para ele, esses conhecimentos, ao serem transformados em conteúdos escolares, elevam a subjetividade dos alunos para além dos limites da vida cotidiana.

Nesse sentido, Martins (2018) nos mostra que os conteúdos escolares, quando pautados em conceitos científicos, incidem para além dos aspectos específicos do conteúdo ensinado, pois transformam o modo de operar do sujeito. Segundo a autora, o trabalho com conceitos científicos incide sobre a formação do psiquismo, engendrando rearticulações interfuncionais, o que influencia a maneira de pensar, agir e ser dos indivíduos e reafirma, portanto, o ensino como força motriz do desenvolvimento psíquico.

Duarte (2018) relata que esse conhecimento produzido ao longo da história é condição para a liberdade do gênero humano, uma vez que, para sermos livres:

A gênese da liberdade encontra-se na capacidade humana de transformar o que existe em algo que ainda não existe. Tal transformação exige o conhecimento das propriedades do objeto que sofre a ação humana e das capacidades dos sujeitos que agem sobre o objeto (p. 68).

No entanto, o autor destaca que na sociedade em que vivemos o conhecimento não está disponível a todos, logo, não temos a possibilidade de vida livre efetiva. Isso nos leva a reafirmar a necessidade de se configurar a escola, incluindo a da primeira infância, como um

espaço de socialização do saber sistematizado, conferindo a todos condições para transformar sua visão de mundo, desnaturalizando as contradições e permitindo que enxerguem para além da aparência dos fenômenos.

Como já dito, tal proposição contraria os interesses da classe dominante, ciente de que uma educação efetiva e humanizadora coloca em risco o seu poder. Assim, vemos que o desmonte da escola trata-se de um projeto de sociedade que recai sobre todos os níveis de ensino:

a educação escolar dos filhos da classe trabalhadora é constantemente reestruturada em todos os seus níveis, desde a educação infantil até o ensino superior, num complexo jogo político e ideológico cujo objetivo, por parte da classe dominante e dos intelectuais a seu serviço, é o de assegurar que os conteúdos ensinados e aprendidos na escola pública se limitem ao que é demandado pela reprodução da divisão social do trabalho e da concepção burguesa de sociedade, de conhecimento, de vida humana e de individualidade; em poucas palavras, que a educação escolar se limite à adaptação (DUARTE, 2013, p. 27).

Situar a Educação Infantil nesse cenário corrobora a compreensão de suas descontinuidades e contradições. Desde seu nascimento, essa etapa educativa escancara a diferença nos modelos de atendimento às diferentes classes sociais. Segundo Martins e Pasqualini (2008), a Educação Infantil entregue aos filhos da classe trabalhadora até hoje é fortemente vinculada à assistência, ao cuidado, à compensação de carências familiares ou preparação para o Ensino Fundamental, carecendo de identidade enquanto etapa educativa.

Martins e Pasqualini (2008), ao abordarem a falta de identidade desse segmento, afirmam que o mesmo atende a necessidades extrínsecas e desconsidera as particularidades da faixa etária. Aprofundando tal discussão, as autoras analisam a adoção e difusão do binômio cuidado-educação como marca identitária da Educação Infantil e de suas especificidades, tanto por educadores da área quanto pelos documentos oficiais em busca da superação da dicotomia histórica “creche-cuida/ pré-escola-educa”.

Porém, de acordo com as mesmas, esse binômio acaba por reforçar a separação entre cuidado e educação, uma vez que polarizam as duas ações, que, na verdade, são intimamente ligadas, visto que promover o desenvolvimento da criança em suas várias dimensões é um objetivo educacional. Elas atentam ainda para o fato de o cuidado ser necessário ao longo de toda a vida, e não somente na Educação Infantil, não sendo, portanto, uma especificidade da mesma, e concluem que o uso desse binômio pouco fez avançar a compreensão do caráter educativo dessa modalidade.

Nessa direção, Martins e Pasqualini (2008) apontam a forte hegemonia das Pedagogias da Infância com ideário que afasta a Educação Infantil do modelo escolar, em defesa das especificidades das crianças, muito embora elas não estejam explicitadas no conjunto das produções alinhadas a essa Pedagogia. O caráter não escolar da Educação Infantil tem sido objeto de debates entre os educadores da área e tem se fortalecido, sobretudo porque expressa-se de forma cada vez mais explícita nos documentos oficiais. As autoras alertam para o risco desse modelo antiescolar dissolver os limites entre escola de Educação Infantil e instituições de outra natureza, contrariando esforços feitos na direção oposta a ele.

Contribuindo para esse debate, Martins Filho e Martins Filho (2008) reiteram a forte presença de uma narrativa nas produções recentes da área da Educação Infantil, que têm como conteúdo a negação do ato de ensinar, a desqualificação da escola enquanto local de transmissão de conteúdos sistematizados, a secundarização do papel do professor em detrimento da valorização do conhecimento produzido pela criança como ser independente. Na prática, tais narrativas reforçam os estigmas que localizam esse nível de ensino como espaço da precariedade e da informalidade:

Essa tendência da negação ao ensino; ao conteúdo; a intencionalidade do professor; a creche e a pré-escola, não podendo ser desconsiderada como escola, lugar para transmissão de conhecimentos, é explicitada pelos estudos hegemônicos na área da educação infantil. Compreendemos que tais estudos, na ânsia de afastar os antigos fantasmas do ensino na educação infantil, afirmam que o professor, neste nível de educação, não ensina, apenas orienta, observa, estimula e partilha relações. Há uma nítida pretensão de furtar a educação infantil da função precípua da educação escolar, ou seja, o *ato de ensinar* (MARTINS FILHO; MARTINS FILHO, 2008, p. 11, grifo dos autores).

O que fica evidente nas discussões apresentadas é o quanto as pedagogias hegemônicas no campo da Educação Infantil secundarizam o ensino em detrimento da liberdade da criança para ser, agir, brincar, conhecer e guiar-se somente por suas vontades e interesses, considerando-as como seres que constroem conhecimento de forma espontânea em sua prática cotidiana, cabendo ao professor apenas orientá-las. Questionamo-nos aqui se esse tipo de educação realmente pode tornar as pessoas livres. Essas práticas hegemônicas, ao negarem à criança o acesso ao conhecimento mais elaborado acumulado pela humanidade, lhe ofertam reais condições de liberdade? Como podemos ser livres numa sociedade capitalista, de classes e contraditória, sem acesso ao saber que nos possibilite compreendê-la em sua concretude?

Salientamos, entretanto, que, ao defender os conteúdos para o ensino na Educação Infantil, não nos colocamos favoráveis à antecipação dos conteúdos e aprendizagens próprias

do Ensino Fundamental. Arce (2013) nos revela a acusação correntemente feita à teoria pedagógica aqui defendida, de que se trata de uma pedagogia conteudista, baseada na memorização e num ensino livresco, o que para crianças pequenas seria sinônimo de furto da infância e da felicidade das mesmas. Concordamos com a autora de que essas concepções têm uma interpretação equivocada da dita pedagogia, uma vez que o que defendemos e acreditamos é a possibilidade de um ensino desenvolvente, sistemático e organizado, que considere as particularidades da faixa etária:

Então podemos falar que deve haver ensino na educação Infantil? Sim! O ensino está permeando todo o trabalho educativo a ser realizado na Educação Infantil! Precisamos deixar para trás a ideia de que quando falamos em ensino este se reduz a aula expositiva, o ensino é a produção intencional da necessidade de conhecer, explorar, descobrir e, para isso a transmissão, reprodução, imitação são essenciais. O ensino na Educação Infantil é o momento em que o professor leva a criança a formar conceitos, a confrontar conhecimentos. Transmite a esta criança todo o conhecimento acumulado pela humanidade e presente nos objetos que nos cercam. O ensino está presente no planejar intencional que deve ser realizado pelo professor das atividades que pretende realizar com as crianças. Ao manipular o corpo da criança, ao pensar junto com ela procurando introduzir um novo conhecimento. Ao explorar com ela o mundo em que vivemos o professor está interagindo e, por meio deste ensinando deliberadamente, intencionalmente. Pois, objetiva com cada movimento seu gerar desenvolvimento, tornar a criança capaz de realizar sozinha aquilo que ainda não consegue, de compreender, de pensar, de imaginar, de criar a partir do mundo que construímos como seres humanos, para ir além (ARCE, 2013, p. 10).

Nesse sentido, Martins (2018) nos ajuda a pensar um ensino baseado em conteúdo desde os primeiros anos, sublinhando que a formação de conceitos está na base do desenvolvimento da consciência e que atravessa vários períodos formativos, sendo que toda a construção do conhecimento tem como ponto de partida o plano concreto, logo: “os conteúdos de ensino a serem disponibilizados nos primórdios do mesmo visam atender demandas operacionais para os domínios do sujeito sobre o real, na base das quais outras e mais complexas demandas despontarão” (p. 90).

Posto isto e orientados pela perspectiva da pedagogia histórico-crítica, não concordamos com a negação do ensino na infância proposta pelas pedagogias hegemônicas, já que o consideramos fundamental desde os primeiros momentos de vida para o pleno desenvolvimento humano e concordamos com a afirmação de Arce (2004) de que os críticos da pedagogia histórico-crítica fetichizam uma valorização da criança, quando, na verdade, se trata de “um recurso ideológico de desvalorização da educação escolar e da alienação dos indivíduos desde a mais tenra idade” (p. 164).

Se a classe dominante intenta colocar a escola pública a seu serviço, mantendo o saber sob sua propriedade enquanto conta com intuições para educar seus filhos desde bem pequenos para o domínio e a continuidade do poder, é mister que lutemos pela socialização desse saber por meio da escola, colocando-o a serviço da classe trabalhadora, que precisa de instituições para o atendimento de seus filhos, que os eduquem numa perspectiva crítica, com ensino desenvolvente e emancipatório desde a mais tenra idade. É a esse serviço que esta pesquisa se coloca.

Posto isso, Saviani (2013) afirma que, especialmente nos primeiros anos de vida, o processo educativo desempenha um papel central na humanização e, conseqüentemente, faz-se necessário compreender as características da infância para conduzirmos esse processo de maneira adequada. O autor assevera que concepções naturalizantes ou unilaterais da infância, que entendem o desenvolvimento como um processo biológico, sem considerar a criança como um ser situado com uma realidade física, psicológica, social e cultural, produzem práticas educativas que não promovem o efetivo desenvolvimento das crianças. Assim, parece-nos fundamental conhecer o processo de desenvolvimento humano e as leis que o regem como instrumentos para a organização de um ensino desenvolvente para crianças de 0 a 3 anos.

Ainda segundo Saviani (2013), um elemento caracteriza a unidade entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural: enquanto a psicologia nos oferece os fundamentos para a compreensão do desenvolvimento humano como fenômeno sociocultural, a pedagogia histórico-crítica nos orienta na seleção de conteúdos e elaboração das formas mais adequadas de promovê-lo através do ensino.

Reiteramos que não podemos, ao recorrer a ela, cair no psicologismo aqui já denunciado. Duarte (2013) destaca que, embora traga muitas contribuições para compreendermos o desenvolvimento humano, uma psicologia só pode contribuir na educação escolar quando mediada por uma teoria pedagógica e, nesse sentido, afirma a adoção da psicologia histórico-cultural como fundamento da pedagogia histórico crítica, uma vez que ambas se identificam filosoficamente, adotando uma base marxista e buscando a superação revolucionária da sociedade burguesa.

1.3. A psicologia histórico-cultural como fundamento para a ação pedagógica histórico-crítica na Educação Infantil

Ao nos debruçarmos sobre os estudos do desenvolvimento psíquico humano, precisamos considerar que o humano se diferencia de todos os outros animais, sobretudo porque a consciência humana tem a particularidade de ultrapassar a experiência sensível e imediata,

podendo refletir sobre a realidade de maneira abstrata e racional. Leontiev (1978) evidencia que a atividade é a conexão mediadora na relação entre o sujeito e o mundo. É na atividade que reside a gênese da consciência, já que, depois de formada, passa a regulá-la. A atividade é orientada e regulada pelas imagens mentais, as representações do mundo subjetivas escavadas da realidade, sendo condicionada, portanto, pelas condições materiais de existência.

Leontiev (1978) afirma que as novas gerações encontram prontas certas condições de vida e é delas que o desenvolvimento psíquico depende, ou seja, o desenvolvimento humano é influenciado pelas condições históricas concretas em que ocorre, portanto, não pode ser compreendido fora das relações reais que os sujeitos estabelecem com o mundo. Logo, ressaltamos que não podemos deixar que esse processo ocorra livremente, é importante dirigi-lo num processo educativo. Se é a atividade dos indivíduos que promove o desenvolvimento, interferir nela é a melhor maneira de interferir no desenvolvimento psíquico e nisso reside o “papel primordial da educação que age justamente sobre a atividade da criança, sobre as suas relações com a realidade e determina também o seu psiquismo e sua consciência” (LEONTIEV, 1978, p. 310).

Ao postular a teoria da atividade, Leontiev (2010) afirmou que é a atividade que promove o desenvolvimento e interferir nela é a maneira mais eficaz de alcançá-lo. Porém, realizar essas intervenções de maneira adequada requer a compreensão de sua dinâmica e funcionamento.

O autor afirma que a atividade está sempre orientada para a satisfação de uma necessidade, ou seja, o indivíduo age sempre em busca de satisfazer um estado carencial de seu organismo, que pode ser material ou ideativo. É o objeto dessa carência que impulsiona a sua atividade. Esse objeto de necessidade é o que ele chamou de motivo, aquilo que excita o indivíduo a agir e dirige sua atividade em busca da satisfação.

De acordo com Leontiev (2010), a aquisição desse objeto muitas vezes requer atos intermediários, as ações, que são o componente básico da atividade e possuem uma maneira de ser executada, uma operação, e esta depende das condições concretas em que se desenrola. Assim, uma mesma ação pode ser efetuada por diferentes operações e, simultaneamente, uma operação serve à execução de diferentes ações. Trata-se de um sistema dinâmico que passa por transformações constantes, no qual um processo pode se transformar em outro à medida que se complexificam ou automatizam.

Ademais, o autor defende a existência de uma atividade principal, com a qual o desenvolvimento psíquico estabelece uma relação de dependência. Leontiev (2010) a apresenta não como a que ocupa mais tempo na vida do indivíduo, e sim como a que guia o

desenvolvimento num determinado estágio: “A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de desenvolvimento” (p. 65).

Segundo o autor, quando surgem, para a criança, contradições entre a maneira como ela vive e as suas capacidades, sua atividade se reorganiza, pois, ao tornar-se consciente de suas relações sociais, a motivação de suas atividades muda. Logo, surge uma nova atividade principal, não eliminando a anterior, mas deslocando-a de seu lugar; a maneira da criança de relacionar-se com o mundo agora é outra. Essa transição pode ser caracterizada por crises, que marcam o fim de uma etapa de desenvolvimento psíquico e o início da seguinte, caso não sejam conduzidas num processo adequado. Vygotski⁹ (1996) afirma que essas crises se intercalam com os períodos estáveis, indicando que o desenvolvimento não é linear e evolutivo, mas dialético e revolucionário.

Vygotski (1996), pensando no desenvolvimento infantil, diz que o critério para classificar as diferentes idades deve ser o novo, as novas formações que surgem em cada uma delas. Nessa direção, Leontiev (2010) descreve que cada período possui uma atividade principal, sendo a principal maneira de se relacionar com a realidade e definida por necessidades psíquicas específicas a cada faixa etária. Partindo disso, ele apresenta a seguinte periodização das idades: primeiro ano (0 a 12 meses), primeira-infância (1 a 3 anos), infância pré-escolar (4 a 7 anos), idade escolar (8 a 12 anos) e adolescência (14 a 18 anos).

Considerando a atividade principal e a centralidade que se manifesta em cada estágio de desenvolvimento, Elkonin (1987) apresentou a seguinte periodização de acordo com as idades: comunicação emocional do bebê, atividade objetual manipulatória, jogo de papéis, atividade de estudos, comunicação íntima pessoal e atividade profissional/de estudo.

O autor enfatiza o caráter periódico do desenvolvimento psíquico e divide as atividades em dois grupos: as com orientação predominante na atividade humana e assimilação dos objetos; e aquelas em que predominam a assimilação dos procedimentos de ação com os objetos. Desse modo, depois de um período de desenvolvimento dominante da esfera motivacional, segue-se um período de formação das possibilidades operacionais e técnicas. Com isso, o desenvolvimento é composto por épocas, que por sua vez são compostas por dois períodos que se relacionam, já que o primeiro gesta a atividade principal do segundo, como podemos ver na figura a seguir:

⁹ Considerando as diferentes grafias do nome do estudioso russo Lev Semenovich Vygotsky, adotaremos a forma Vygotski, como apresentada na maioria das obras que subsidiam esse trabalho, exceto as referências e citações diretas, as quais serão escritas conforme a grafia do texto original.

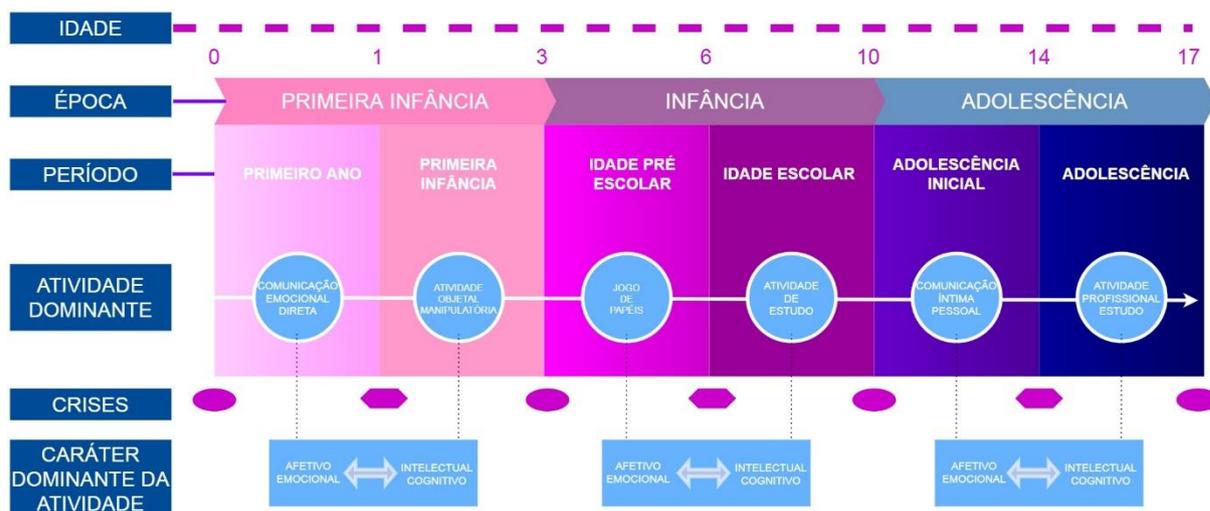


Figura 2: Periodização do desenvolvimento psíquico. **Fonte:** Elaborado pela autora a partir do quadro de Abrantes (2012).

Dito isto, ao considerarmos que o ensino em creches é dirigido a crianças de 0 a 3 anos, podemos observar no quadro acima que, segundo Elkonin (1987), elas se encontram em dois períodos de desenvolvimento: o primeiro ano (0 a 1 ano) e a primeira infância (1 a 3 anos), os quais compõem a época primeira infância. É importante observar que o autor nos apresenta uma época e um período com a mesma denominação, mas, conforme já anunciado, neste trabalho nos dedicaremos às crianças do período da primeira infância, que se encontra em destaque no quadro.

Rememoramos que o objetivo geral desta dissertação é extrair dos pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica diretrizes teórico-práticas para o planejamento e organização de conteúdos e ações de ensino, particularmente, as que podem contribuir para o aperfeiçoamento da acuidade perceptiva em crianças de 1 a 3 anos, período com o qual também atuamos como docente. Esclarecemos que a ênfase na relação entre o ensino de conteúdos e a organização das ações de ensino e o aperfeiçoamento da função perceptiva fundamenta-se na indicação de Vygotski (1996) de que a mesma tem um papel dominante no psiquismo nesse período da infância. Ressaltamos ainda que o ensino que a beneficia, beneficiará, conseqüentemente, todas as demais funções psíquicas, promovendo avanços no desenvolvimento global da criança. Para tal proposição, nos apoiamos na formulação de Vygotski (2001) de que a aprendizagem de conteúdos, ao possibilitar a formação de conceitos, incide sobre o desenvolvimento das funções psíquicas.

Olharemos adiante para o período de desenvolvimento específico dos sujeitos abordados nessa pesquisa: a primeira infância e sua atividade principal, a manipulação objetual.

É necessário considerar que, durante o primeiro ano de vida, a criança realiza grandes conquistas e tem como atividade principal a comunicação emocional com os adultos, pertencente ao grupo de atividades da esfera motivacional, com predominância da atividade humana e assimilação dos objetos. Nesse período, a criança já aprendeu algumas ações com objetos, embora limitadas à manipulação de suas propriedades externas.

Segundo Mukhina (1996), o período da primeira infância traz grandes conquistas à criança que influenciam seu psiquismo tais como: o andar ereto, que lhe permite se deslocar nos espaços e explorar novos objetos, e o domínio da linguagem, que lhe permite manter contato com adultos e organizar sua comunicação. É nesse período que os objetos aparecem para as crianças, não apenas como coisas que servem para manipular, como também implicam numa forma ideal de uso. Assim, seu principal interesse se desloca para os objetos, impulsionando sua comunicação com os adultos, a fim de conhecer o nome, a função e o modo de uso de novos objetos.

Elkonin (2009), ao descrever a manipulação objetal, enuncia-a como uma atividade com objetos em que se aprendem as ações planejadas pela sociedade. Ele afirma ainda que ela transcorre apenas na atividade conjunta com os adultos, uma vez que os objetos não indicam a forma de ação e as crianças não podem descobri-la apenas pela manipulação. Assim sendo, a criança tem o adulto como modelo para as ações com os objetos e para a assimilação das funções sociais que os mesmos suportam:

Sem negar que a criança possa descobrir as funções de objetos soltos, ao cumprir por sua própria conta tarefas que exigem o emprego de instrumentos, consideramos não ser essa, no entanto, a forma fundamental. A forma fundamental é a de atuarem em conjunto crianças e adultos a fim de, paulatinamente, estes transmitirem àquelas os modos planejados pela sociedade para utilizar os objetos. Nesse trabalho conjunto, os adultos organizam em conformidade com um modelo as ações da criança, e em seguida estimulam e controlam a evolução de sua formação e execução (ELKONIN, 2009, p. 217).

Mukhina (1996) afirma que essa relação entre a ação e o objeto passa por três fases: a primeira caracteriza-se pelo uso indiscriminado com os objetos; na segunda, há o uso dos objetos pela criança apenas de acordo com sua função direta; e a terceira dá-se quando a criança passa a utilizá-lo de maneira livre e sempre consciente de sua função específica. Segundo a autora, o domínio das ações com os objetos ocorre porque a atividade objetal promove a assimilação do significado permanente atribuído a um determinado objeto pela sociedade e este significado não é circunstancial. Desse modo, quando a criança assimila o uso dos objetos

cotidianos, assimila também as regras de comportamento social subjacentes ao seu uso e se observa um aumento de seu interesse pela funcionalidade de objetos desconhecidos.

Entretanto, para Mukhina (1996), nem todas as ações são do mesmo tipo ou têm igual valor para o desenvolvimento psíquico. Elas dependem das propriedades dos objetos e os mais importantes para esse processo são os utilizados de maneira bastante unívoca, como louças, roupas e móveis. A autora sustenta que as ações que mais exigem da psique são as que mais contribuem para o desenvolvimento e, entre as que a criança assimila no período da primeira infância, as mais importantes são as correlativas e instrumentais.

As ações correlativas são as que pretendem estabelecer relação espacial recíproca entre dois ou mais objetos ou entre suas partes. Já as instrumentais são as ações nas quais a criança se serve de uma ferramenta, um instrumento para agir sobre o objeto e elas são importantes para o desenvolvimento psíquico, pois carregam os traços característicos de todas as ferramentas, a maneira de utilizá-las está sempre em sua própria forma. As duas ações são dominadas com a orientação constante dos adultos e fazem surgir na criança novas ações de percepção que captam os objetos de forma mais completa e multilateral.

As considerações teóricas explicitadas acima devem ser compreendidas dentro do que elas realmente são, ou seja, pressupostos teóricos formulados por estudiosos da psicologia histórico-cultural e, como tais, são usados como fundamento para o campo pedagógico, razão pela qual é imperativo associar essa síntese teórica às discussões que têm como objeto o ensino e sua organização.

Nesse sentido, Pasqualini (2013) ressalta que, muito embora a psicologia venha sendo tomada historicamente como receituário para identificar fases universais de desenvolvimento, essa direção precisa ser superada, sobretudo porque não podemos explicá-lo a partir de leis naturais e universais, já que o mesmo depende sempre das oportunidades de apropriação da cultura asseguradas aos indivíduos. A psicologia é, sem dúvida, uma das áreas que fundamentam a formação docente, possibilitando compreender quem é a criança, como ela se relaciona com o mundo e pode se desenvolver em cada momento da vida. Contudo, a autora afirma que sua contribuição à educação é a de possibilitar derivações pedagógicas para condução do desenvolvimento, ressaltando que a relação que existe entre ambas é que o objeto de uma é condição da outra e, portanto, devem ser pensadas em unidade:

Não é possível compreender a lógica interna do desenvolvimento psíquico infantil desvinculado dos processos educativos. Tomar o desenvolvimento psíquico como objeto da psicologia implica compreender que o processo pedagógico constitui uma *condição* para o desenvolvimento psíquico, ou seja,

o desenvolvimento somente se produz como resultado dos processos educativos. Ao mesmo tempo, a compreensão das leis que regem o desenvolvimento psíquico constitui uma *condição* fundamental para o próprio processo pedagógico, na medida em que o ensino incide sobre diferentes níveis de desenvolvimento psíquico da criança. Compreender o funcionamento psíquico infantil a cada período do desenvolvimento e o vir a ser desse desenvolvimento se coloca como condição para o planejamento e condução do processo educativo. Psicologia e pedagogia devem, portanto, ser pensadas em unidade (PASQUALINI, 2013, p. 70-71, grifo da autora).

Nessa direção, Martins (2013) sustenta que o ensino deve ser pensado a partir da tríade conteúdo-forma-destinatário. Isso implica em eleger os conteúdos a serem ensinados, refletir sobre os principais meios para assegurar a sua apropriação pelas crianças e dominar uma consistente compreensão a respeito dos destinatários, ou melhor, de quais são as particularidades e necessidades das crianças a serem educadas, sobre as quais a psicologia tem muito a contribuir. A autora esclarece que a seleção e a organização dos conteúdos a serem ensinados devem considerar a dinâmica de desenvolvimento. Ela afirma que eles não são apenas uma maneira de ocupar os alunos e não fazem sentido por si mesmos, mas “representam mediações históricas e sociais pelas quais os indivíduos ampliam suas possibilidades de controle sobre si mesmos e sobre o mundo, ao desenvolverem funções psíquicas especificamente humanas” (MARTINS, 2012, p. 94).

A escola, para cumprir sua função de formar a humanidade em cada indivíduo, deve selecionar conteúdos que permitam aos alunos apropriar-se dos conhecimentos científicos, históricos e culturais mais elaborados produzidos pela humanidade. Mas, afinal, como esse conhecimento pode tornar-se presente no ensino de crianças tão pequenas?

Martins (2012) explica que para promover o desenvolvimento os professores precisam dispor de conhecimentos que medeiem sua ação docente, de forma que sejam divididos em conteúdos de formação operacional e de formação teórica. Segundo a autora, os conteúdos operacionais são os saberes que não são transmitidos aos alunos em seu conteúdo conceitual, promovendo aprendizagem indireta e interferindo diretamente no desenvolvimento, à medida que engendram novos domínios psicofísicos e sociais e, por conseguinte, permitem funcionar de modo mais elaborado:

Os conteúdos de formação operacional interferem diretamente na constituição de novas habilidades na criança, mobilizando as funções inatas, os processos psicológicos elementares, tendo em vista a complexificação de sua estrutura e de seus modos de funcionamento, a serem expressos sob a forma de funções culturais, de processos psicológicos superiores. Ao atuarem nessa direção, instrumentalizam a criança para dominar e para conhecer os objetos e os

fenômenos do mundo a sua volta, isto é, exercem uma influência indireta na construção de conceitos (MARTINS, 2012, p. 96).

A autora lembra que conteúdos de natureza teórica também interferem indiretamente sobre as funções psíquicas, dependendo do quanto as mesmas serão mobilizadas durante as atividades. Os conteúdos operacionais e teóricos devem atuar articuladamente na experiência escolar, por meio da ação docente, e serem contemplados de acordo com o período de desenvolvimento dos alunos, sendo proporcionalmente inversos, como vemos na representação gráfica abaixo:

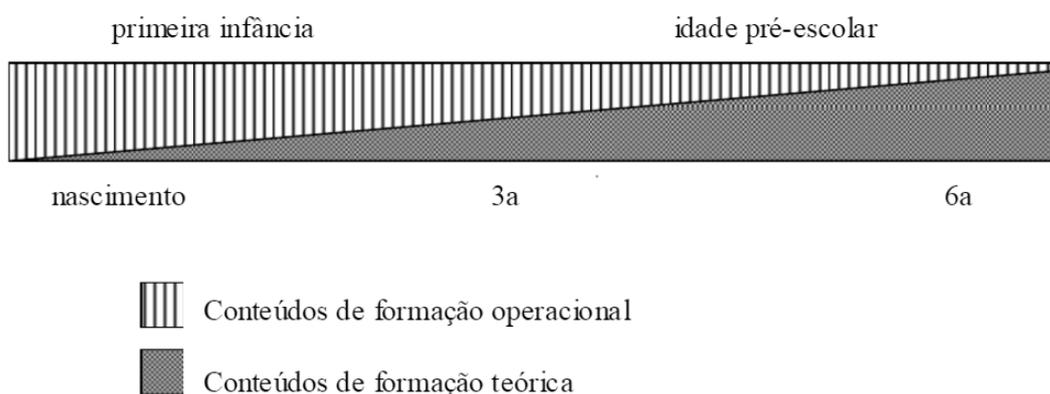


Figura 3: Distribuição dos conteúdos operacionais e teóricos por período de desenvolvimento. **Fonte:** Martins (2012, p. 98).

De acordo com a autora, no ensino das crianças do período da primeira infância devem predominar os conteúdos de formação operacional, que promoverão o desenvolvimento de novas habilidades, sobretudo o aperfeiçoamento das funções psíquicas elementares, a fim de complexificar sua estrutura e funcionamento, tornando-as processos psíquicos superiores. Com isso, capacitam as crianças a conhecer os objetos e fenômenos à sua volta, influenciando indiretamente na construção de conceitos e diretamente em seu desenvolvimento.

As contribuições teóricas da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica sobre a percepção e as possibilidades de seu desenvolvimento por meio do ensino escolar, objeto desta dissertação, corresponde a um desses conteúdos operacionais necessários ao professor, explicados por Martins (2012). Vygotski (1996) afirma que as funções psíquicas não se desenvolvem de maneira proporcional e uniforme, no caso em questão, a percepção é a função predominante nessa faixa etária, a base para o desenvolvimento das outras, mostrando-

se muito importante para o desenvolvimento:

as funções mais importantes, as mais necessárias no começo, as que servem de fundamento às outras, se desenvolvem antes. Não deve nos surpreender, portanto, que o desenvolvimento das funções psíquicas da criança comece pelo desenvolvimento da percepção. Se toda a consciência funciona em benefício da percepção, se a percepção é o novo nessa idade, resulta evidente que a criança alcança seus êxitos mais importantes não na esfera da memória, e sim no terreno da percepção (p. 345)¹⁰.

O autor coloca ainda que, embora haja predominância da percepção no período da primeira infância, ela depende de alguma forma das demais funções, que se apresentam imersas nela. Nesse sentido, Martins (2013) esclarece que são essas conexões interfuncionais que possibilitam à percepção superar as conexões primitivas para assumir “um papel altamente especializado na orientação do comportamento complexo” (p. 134).

Destacada a centralidade da percepção no desenvolvimento psíquico da criança no período da primeira infância, Mukhina (1996) assevera que ela está estreitamente relacionada com a atividade objetual, pois, para que a criança acumule ideias sobre as propriedades de um objeto, é necessário que realize ações que operem com as principais propriedades do mesmo. Isso permitirá às crianças realizarem um agrupamento mental dos objetos de acordo com suas características comuns, desenvolvendo sua capacidade de generalização, que surge primeiro na ação e depois fixa-se na palavra, o que eleva sobremodo o desenvolvimento intelectual.

Martins (2013) defende que a aquisição da linguagem, que também ocorre nesse período, reestrutura a percepção graças à função simbólica da fala, que possibilita a generalização. Há uma fusão primária entre percepção, linguagem e pensamento, uma conexão entre o que é percebido e a palavra que o designa, permitindo, assim, o uso dos conhecimentos sobre as propriedades dos objetos e imbricando percepção e conceito. À medida que a linguagem e o pensamento se desenvolvem, o sujeito adquire conhecimentos sobre os objetos que incidem sobre sua percepção.

Observamos que não se trata de mera complexificação do ato sensorial, e sim de um desenvolvimento historicamente condicionado, de modo que a qualidade da percepção depende das experiências às quais o sujeito é submetido. Isso evidencia a importância de ser um processo

¹⁰ Na tradução consultada: “*las funciones más importantes, las más necesarias al principio, las que sirven de fundamento a otras, se desarrollan antes. No debe sorprendernos, por tanto, que el desarrollo de las funciones psíquicas del niño comience por el desarrollo de la percepción. Si toda la conciencia funciona en beneficio de la percepción, si la percepción es lo nuevo en la edad dada, resulta evidente que el niño alcanza sus más importantes éxitos no en la esfera de la memoria, sino en el terreno de la percepción*”. Todas as traduções desta dissertação foram realizadas pela presente autora.

mediado, pois a percepção não capta o significado dos objetos, é necessária a mediação dos adultos que já têm sua percepção mediada pelo significado social.

Desse modo, cientes de que a melhor maneira de promover o desenvolvimento é interferindo na atividade principal da criança e considerando a centralidade que a função psíquica da percepção ocupa nesse período e a relação intrínseca que ela mantém com as demais funções, delimitamos como objeto desta pesquisa as contribuições teóricas da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica sobre a percepção e as possibilidades de seu desenvolvimento por meio do ensino escolar.

Acreditamos que olhar para a atividade de manipulação objetal que pode ser realizada pelas crianças na escola e pensar como ela pode contribuir para o desenvolvimento da acuidade perceptiva contribuirá para a consolidação de um ensino desenvolvente às mesmas, uma vez lembrado que é na experiência sensório-perceptiva que se inicia a construção de qualquer conceito.

2. A EDUCAÇÃO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO NO PERÍODO DA PRIMEIRA INFÂNCIA

Neste capítulo realizamos uma discussão sobre o desenvolvimento do psiquismo e sua organização enquanto sistema interfuncional, compreendendo mais especificamente a função psíquica da percepção e sua centralidade no período da primeira infância, a fim de evidenciar categorias que nos orientem quanto à escolha de conteúdos e as formas mais adequadas de organizar a aprendizagem das crianças pequenas, tendo como um dos objetivos favorecer a acuidade perceptiva.

2.1. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a centralidade da percepção no período da primeira infância

Defendemos nesse trabalho como tarefa do ensino a humanização dos indivíduos, mas, afinal do que se trata esse processo? O que queremos dizer com humanizar seres que já nascem humanos?

Primeiramente, precisamos esclarecer que o desenvolvimento filogenético nos garantiu o aparato biológico de seres humanos. Ao longo da história do nosso desenvolvimento enquanto espécie, a vida em sociedade e o aparecimento do trabalho nos levou à espécie Homo Sapiens. Porém, a partir desse momento, iniciou-se nosso desenvolvimento histórico e, com o surgimento da cultura, o homem libertou-se da dependência do lento processo de transmissão biológica para a evolução. O novo modo de vida, com uma atividade criadora e produtiva, tornou possível desenvolver-se sem mudanças significativas no tipo biológico, transmitindo culturalmente, através dos processos de objetivação e apropriação, as características psíquicas conquistadas para as gerações seguintes.

Não se trata de dizer que os fatores biológicos não importam, mas de reconhecer que eles não são o suficiente para tornar-nos homem. Vygotski (1995) afirma que nosso desenvolvimento é uma síntese biológico-social, em que essas duas linhas aparecem imbricadas, não ascendendo do biológico ao cultural:

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (VYGOTSKI, 1995, p. 267).

É nesse sentido que defendemos a humanização como função do processo educativo, já que nascemos homens enquanto espécie, mas precisamos que se realize o desenvolvimento ontogenético para nos tornarmos seres do gênero humano. Isso significa apropriar-se da cultura, desenvolvendo características tipicamente humanas. O desenvolvimento cultural leva à complexificação das bases biológicas, diferenciando as funções psíquicas elementares das superiores, formando assim o psiquismo, atributo que qualifica o homem enquanto ser humano.

Segundo Vygotski (1995), nas estruturas elementares há a fusão entre situação e reação. O emprego de signos da cultura reorganiza essas estruturas, possibilitando o domínio das reações naturais. Entretanto, não se trata de um acréscimo de elementos àquelas estruturas, mas de sua especialização. Desenvolver as funções psíquicas superiores implica em conquistar o domínio voluntário do homem sobre si e sobre a natureza, sendo a propriedade volitiva um atributo central dessas funções.

As funções psíquicas superiores são a base para as atividades mais complexas culturalmente desenvolvidas e o exercício delas conecta-se à construção da imagem do real, servindo à formação do reflexo psíquico da realidade, de seu psiquismo. É nesse sentido que Martins (2013) descreve as funções psíquicas superiores como “categoria que passa a expressar as características distintivas do homem como ser pertencente ao gênero humano, que superou, por incorporação, o legado natural disponibilizado por sua espécie” (p. 104).

As formas superiores de conduta se originam pelas relações entre os homens, pela comunicação por meio de signos. Essas funções têm sua gênese na esfera intrapsíquica, no plano social e somente depois se tornam intrapsíquicas, passando para o plano psicológico. Segundo Vygotski (1995, p. 150), essa é a “lei genética geral do desenvolvimento psíquico”. A utilização de signos durante as ações engendra rearticulações interfuncionais, ou seja, provocam modificações não apenas na função psíquica envolvida no processo, mas em todo o psiquismo. Assim, altera o modo de operar já instalado de determinada função e modifica suas articulações com as outras.

Nesse sentido, Leontiev (2010) também traz contribuições sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Visando esclarecer sobre as forças motivadoras do desenvolvimento psicológico da criança, o autor indica a própria atividade como fator determinante desse processo. Ele afirma que se quisermos compreender seu desenvolvimento, precisaremos analisar o desenvolvimento da atividade.

Leontiev (2010) ressalta a dependência do desenvolvimento em relação à atividade principal, apresentando aquela que se forma em cada período da vida, sua estrutura e as principais mudanças que nela ocorrem, incluindo as que podem ser observadas nas ações,

operações, motivos e funções psíquicas. Não nos ateremos a essa discussão sobre a atividade, pois ela já foi abordada no primeiro capítulo deste trabalho. Nesse momento, nos dedicaremos somente à compreensão da relação entre a atividade e o desenvolvimento das funções psíquicas.

Segundo Leontiev (2010), as funções psíquicas se desenvolvem e são reestruturadas dentro dos processos de que participam, ou seja, ao serem requeridas na atividade. Assim, as funções se desenvolvem quando a criança precisa realizar uma ação e sua consequente operação exige dela um desenvolvimento dessa função maior do que o que ela já tenha atingido:

mudanças no desenvolvimento das funções ocorrem apenas quando estas (as funções) têm lugar preciso na atividade. Isto é, se está incluído em sua operação que um certo nível de desenvolvimento torne-se necessário para o desenvolvimento da ação correspondente (LEONTIEV, 2010, p. 77).

Leontiev (2010) salienta ainda que, enquanto uma função se desenvolve ao ser requerida numa atividade, seu desenvolvimento torna possível um melhor desempenho da atividade correspondente. O autor exemplifica dizendo que uma atividade como o bordado permite ao indivíduo uma distinção mais apurada das tonalidades de cor, enquanto essa distinção facilita a escolha de cores para o bordado, aprimorando tal atividade.

Ao tratar das mudanças que ocorrem numa função, Leontiev (2010) afirma que a necessidade de desenvolvimento não é determinada pelas relações que surgem dentro do desenvolvimento da própria função, mas depende do lugar que ela ocupa na atividade da criança num certo estágio de desenvolvimento. Destaque-se aqui a grande participação da percepção na manipulação objetal, atividade principal da primeira infância, evidenciando a afirmação de Vigotski (1996) de que esse é o período ótimo de desenvolvimento da mesma. Entretanto, o autor ressalta que as funções não constituem linhas independentes, pois estão ligadas entre si e, embora também possamos separá-las, quando as analisamos, é impossível encontrar diretamente as relações que promovem seu desenvolvimento.

Nessa direção, Vigotski (1995) afirma que a consciência possui uma estrutura sistêmica, a cada idade existe uma inter-relação entre as funções, formando um determinado sistema da consciência. O curso de desenvolvimento de cada função e da relação entre elas não é uniforme e linear, ele obedece a uma dinâmica instituída pela especificidade de cada uma e também pelo papel que desempenham nas atividades realizadas em cada período de desenvolvimento, tendo cada um deles uma função predominante.

Assim sendo, como ocorre o desenvolvimento da consciência e de cada função psíquica? Ao tratar das leis gerais do desenvolvimento psicológico na criança, Vigotski (2018) afirma que

sua principal regularidade consiste em certas funções não apenas alterar-se e crescer no decorrer do mesmo, mas principalmente mudam as correlações entre elas, existindo, desse modo, uma especificidade no sistema de relações entre as funções em cada etapa etária, porquanto o desenvolvimento das mesmas depende desse sistema no qual se realiza.

Para esclarecer sobre essa formulação teórica, Vigotski (2018) apresenta algumas idades infantis e o que acontece na passagem entre elas. Iniciando pelo bebê, afirma que o traço mais característico que distingue sua consciência é o fato de ser absolutamente indiferenciada, havendo o germe de todas as futuras funções, que ainda não foram separadas da atividade geral da consciência, que não podem funcionar isoladamente.

Na passagem para a primeira infância, o desenvolvimento psíquico inicia um processo, segundo Vigotski (2018), de diferenciação das funções. Entretanto, tal diferenciação não ocorre simultaneamente, as funções não passam a diferenciar-se e especializar-se todas ao mesmo tempo. Para Vygotski (1996), as funções que são mais necessárias no início e servem de base para as outras se desenvolvem primeiro, logo, o desenvolvimento dessas funções inicia-se pela percepção:

apresenta-se, na primeira infância, um grupo de funções que ainda está insuficientemente diferenciado internamente e ocupa um lugar dominante em relação a todas as outras funções. Que função é essa? Penso que é mais correto denominá-la, como se faz na psicologia contemporânea, de **percepção afetiva**, ou seja, emoções e percepções ainda indiferenciadas entre si. Contudo, essas funções se isolam do resto da consciência como um todo no limiar entre o bebê e a primeira infância. Se antes devíamos desenhar a consciência como um círculo indiferenciado, agora ele vai se dividir em centro e periferia. No centro estará a percepção diretamente ligada as emoções, e **todas as outras atividades já começam a agir por meio da percepção** (VIGOTSKI, 2018, p. 99, grifo do autor).

O que isso quer dizer? Qual a implicação para o funcionamento do psiquismo na primeira infância? Segundo Vigotski (2018), isso significa que as demais funções, embora não existam mais de forma indiferenciada como no bebê, também ainda não existem por si só, estão subordinadas à percepção e guardam certa dependência dela. A memória, por exemplo, age somente quando pode participar da percepção, se manifestando no reconhecimento de um objeto ou de algo a ele relacionado. Igualmente, o pensamento está sempre voltado para a ação prática, sendo que nessa idade a criança pensa apenas enquanto percebe algo e não abstratamente. Da mesma maneira, a emoção também se manifesta apenas no limite da percepção, de modo que a criança não sofre ou fica feliz por algo que acontecerá futuramente,

bem como podemos facilmente distraí-las de algo desagradável entregando-lhe algo novo, por exemplo.

Essas relações interfuncionais que surgem no limiar da primeira infância promovem uma grande mudança na estrutura da consciência. Para Vigotski (2018), já existe determinada relação entre a percepção e as demais funções, como predominante e subordinadas. A maneira como as funções se relacionam com a percepção e entre si é diferente, pois encontram-se subordinadas à percepção, mas são independentes uma das outras.

As proposições teóricas descritas até aqui, bem como as que seguem, foram decisivas para o objetivo de nosso trabalho de pesquisa, uma vez que buscamos através dele contribuições para o ensino desenvolvente destinado às crianças da primeira infância. A centralidade destacada à percepção por Vigotski (1996, 2018) no sistema psíquico desse período de desenvolvimento é uma das razões pela qual optamos pelo aprofundamento da compreensão sobre ela e de como seu desenvolvimento pode se beneficiar dos conteúdos escolares. Acreditamos, apoiados nas formulações apresentadas pelo autor, que o ensino que incida sobre a percepção, incidirá, conseqüentemente, sobre todas as demais funções que nesse momento agem por meio dela, impulsionando todo o desenvolvimento psíquico.

Destarte, tendo apresentado o desenvolvimento psíquico da primeira infância como exemplo, Vigotski (2018) elenca as três principais leis que caracterizam o desenvolvimento psicológico da criança. A primeira delas consiste no fato de que a diferenciação das funções acontece em partes, por funções isoladas, sendo que a cada etapa etária uma função se diferencia ao se isolar do todo, tendo diferentes graus de diferenciação interna e externa e, por isso, nunca há desenvolvimento regular das funções. A cada etapa surgem diferentes sistemas da consciência, de ligações interfuncionais.

Quanto à segunda lei, Vigotski (2018) relata que a função que se diferencia em cada idade não é independente da consciência como um todo, mas ocupa, em maior ou menor grau, um lugar central de função dominante e o alcance dos novos domínios depende do quão diferenciadas estão as demais funções.

A terceira lei geral do desenvolvimento psíquico indica que a função que se diferencia e predomina na consciência em determinada idade encontra-se numa situação privilegiada de desenvolvimento, concretizando-o em ritmo máximo (VIGOTSKI, 2018). Isso acontece, pois todas as outras funções servem à atividade da função isolada, possibilitando sua máxima diferenciação interna e desenvolvimento. O autor afirma ainda que nesse momento em que se diferencia, a função tem seu máximo desenvolvimento, não apenas em relação às demais funções, mas também em relação a ela mesma em outros períodos, ou seja, ela se desenvolve

antes e se desenvolverá depois, mas nenhum outro desenvolvimento será tão intenso, já que esse é o período ideal.

Expostas as três leis, Vigotski (2018) acrescenta a elas um quarto postulado, que afirma engrandecer as mesmas. O autor sustenta que a diferenciação não ocorre de maneira gradual e ordenada, uma função de cada vez a cada idade. Na passagem do bebê para a primeira infância, surge pela primeira vez um sistema, a consciência passa de um todo indiferenciado para um sistema. Já na passagem para a idade pré-escolar, a situação se apresenta diferente da primeira infância, a percepção já está diferenciada e a nova função que se destacará, a memória, terá uma concorrente, isto é, já existe um sistema e acontece a transição para outro, surgindo uma nova regularidade.

Desse modo, a passagem de um sistema a outro acontece de forma diferente e mais complexa do que quando surge um sistema pela primeira vez, pois essa nova função que se destaca terá que subordinar a si a função que dominava no sistema anterior e também ressubordinar todas as outras funções. A cada nova etapa mais funções já se diferenciaram e a situação fica mais complexa, a cada idade são mais complexas as ligações interfuncionais e essa ressubordinação faz surgir um novo caminho de diferenciação das funções, de modo que nem todas as funções precisarão passar pela situação de dominante para especializar-se.

Assim sendo, ao tratar das regularidades no desenvolvimento psicológico da criança, Vigotski (2018) muito contribui para caracterizar o sistema interfuncional de consciência na criança da primeira infância, possibilitando-nos uma melhor compreensão do desenvolvimento psíquico nesse período. O autor esclarece que a percepção afetiva da criança “ocupa o lugar central de função dominante e determina toda a atividade da consciência” (VIGOTSKI, 2018, p. 101). Isso acontece, porque na primeira infância todas as outras funções estão pouco diferenciadas, logo, a percepção domina em grande medida. Ademais, esse é o período em que a função se encontra em condições ótimas de desenvolvimento.

Com o intuito de demonstrar como o funcionamento psíquico das crianças na primeira infância é dependente da situação concreta em que se encontram, Vygotski (1996) detalha a unidade percepção afetiva-ação como característica da consciência nesse período. Nele a criança apresenta grande dependência da situação presente, pois ainda não acumulou conhecimentos prévios sobre as coisas, é dependente do que vê e do que percebe. Isso leva à unidade entre funções sensoriais e motoras, sendo a percepção seguida por uma ação, ou seja, a criança quer tocar tudo o que vê. O autor também ressalta o caráter apaixonado da percepção nessa idade, como se os objetos tivessem força afetiva, atrativa ou repelente sobre as crianças.

Para a criança da primeira infância a tomada de consciência não equivale à do adulto, não significa perceber e elaborar com a ajuda de outras funções, como a memória, atenção e pensamento. Somente por volta dos 3 anos de idade a percepção das crianças aproxima-se do funcionamento observado nos adultos, graças ao fato, por nós já destacado, de a percepção ser a função predominante e encontrar-se em condições ótimas de desenvolvimento, adquirindo nesse período seus traços fundamentais e passando de uma função para um sistema complexo em constante mudança (VYGOTSKY, 1996).

Há outros marcos importantes no desenvolvimento durante a primeira infância que concorrem para o aperfeiçoamento da percepção. A relação com o meio social ao qual as crianças pertencem, sua comunicação e colaboração com os adultos as impulsionam ao domínio da fala, cuja função simbólica determina mudanças profundas no psiquismo em geral. O domínio da fala se faz acompanhado do início da função simbólica, visto que a palavra expressa uma generalização referente a classes de objetos e não ao objeto em particular. Esse progresso possibilita à percepção utilizar os conhecimentos sobre as propriedades dos objetos que não podem ser percebidas, mas são indicadas pela palavra que o designa. Desse modo, com o desenvolvimento da fala e, conseqüentemente, do pensamento, são adquiridos conhecimentos sobre os objetos que retroagem na percepção, requalificando-a. Assim, a fala e sua função simbólica rompem com a conexão percepção afetiva-ação, modificando a estrutura dessa função psíquica, que passa a analisar o percebido e categorizá-lo, incidindo sobre a dependência situacional antes apresentada (VYGOTSKI, 1996).

Devido a essa organização, torna-se evidente que as conquistas mais importantes da criança na primeira infância acontecem no terreno da percepção e só é possível compreender o processo de desenvolvimento dessa função quando olhamos para a fusão com as demais, entendendo o psiquismo como sistema interfuncional. É preciso, entretanto, esclarecer que essas condições ótimas de desenvolvimento da percepção podem entrar em contradição com as condições concretas de vida das crianças, não resultando no progresso esperado.

2.2. A função psíquica da percepção

A percepção estabelece estreita relação com a sensação, ambas imprescindíveis para a formação do psiquismo e para a atividade consciente, uma vez que colocam o homem em contato com o mundo exterior, nos permitindo o conhecimento da realidade circundante e a formação da imagem mental da mesma, desempenhando, assim, uma função orientadora e reguladora em nossa atividade prática.

Segundo Luria (1991), as sensações são as formas mais elementares de reflexo da realidade, são a fonte básica de informação que recebemos dos meios exterior e interior. Já a percepção realiza a síntese dessas sensações isoladas em imagens inteiras, da passagem do reflexo de sinais isolados ao reflexo de objetos e situações completas, podendo ocorrer no limite de uma ou de várias modalidades, pois baseia-se no trabalho conjunto dos órgãos dos sentidos. Nesse sentido, Petrovski (1981) afirma que a percepção é a imagem dos objetos ou situações que se cria na consciência quando atua diretamente sobre os órgãos dos sentidos, sendo um processo que realiza o ordenamento e a associação das diversas sensações em imagens integrais das coisas e fatos.

Nessa direção, Luria (1991) declara que os órgãos dos sentidos pertencem a modalidades distintas e as sensações podem ser agrupadas pelo princípio de modalidade ou complexidade. Por modalidade, elas podem ser classificadas como interoceptiva, proprioceptivas ou exteroceptivas. As interoceptivas são as sensações que nos chegam do meio interior e nos garantem a regulação das inclinações mais elementares; as proprioceptivas nos garantem informações sobre o corpo no espaço e a posição do aparelho de apoio e movimento, assegurando a regulação de nossos movimentos; e as exteroceptivas constituem o maior grupo, asseguram a recepção de sinais do mundo exterior e criam as bases do nosso comportamento consciente. É no grupo das sensações exteroceptivas que se situam o olfato, o paladar, o tato, a visão e a audição, com tais sensações passivas de divisão em dois subgrupos, as sensações de contato (tato e paladar) e as sensações a distância (olfato, visão e audição).

Como citado anteriormente, as sensações também podem ser classificadas pelo princípio da complexidade em dois níveis: as protopáticas, que são mais primitivas e as epicríticas, mais complexas, sendo que ambas apresentam organizações cerebrais distintas. No funcionamento de quase todos os órgãos dos sentidos há a presença de elementos das duas modalidades, embora em correlações diferentes. Luria (1991) exemplifica tal relação ao falar das sensações visuais, em que os componentes protopáticos são representados pelo tono emocional das cores frias e mornas, enquanto os componentes epicríticos são representados pela percepção de grupos de cores, que podem ser designados pelos conceitos genéricos, como “verde”, “azul” e “amarelo”.

Com isso, uma vez que percebemos um mundo de coisas e não de pontos, luzes, cores e sons, torna-se evidente que, apesar das sensações nos permitirem o contato com os sinais do mundo exterior, elas são insuficientes na formação das complexas imagens e situações que percebemos. Luria (1991) relata que esse é um trabalho da percepção, que configura um processo bem mais complexo, não se tratando de uma simples soma ou associação de indícios isolados. Petrovski (1981) complementa que a percepção configura uma etapa qualitativamente

nova do conhecimento sensorial, com as particularidades inerentes a ela. Para o autor, o processo perceptivo consiste num trabalho analítico-sintético, no qual se ressaltam os principais indícios e se inibem os secundários, combinando os detalhes percebidos numa imagem única. Luria (1991), ao descrever o processo perceptivo, afirma que o mesmo

Requer que se discriminem do conjunto de indícios atuantes (cor, forma, propriedades táteis, peso, sabor, etc.) os *indícios básicos determinantes* com a abstração de indícios inexistentes. Requer a *unificação* do grupo dos principais indícios e o cotejo do conjunto de indícios percebidos e despercebidos com os conhecimentos anteriores do objeto. Se no processo dessa comparação a hipótese do objeto proposto coincidir com a informação que chega, ocorrerá a *identificação* do objeto e o processo de percepção deste se concluirá; se como resultado dessa comparação não ocorrer a coincidência da hipótese com a informação que realmente chega ao sujeito, a procura da solução adequada continuará enquanto o sujeito não encontrá-la, noutros termos, enquanto ele não identificar o objeto ou não incluí-lo em uma determinada categoria (p. 39, grifo do autor).

Destarte, Luria (1991) assevera que a percepção tem um caráter ativo, não podendo ser considerada um registro passivo da realidade. Além do mais, o autor afirma que esse processo está intimamente ligado com a ativação das pautas das experiências anteriores, com o cotejo entre as informações recebidas e as representações formadas anteriormente. Desse modo, na percepção de objetos já conhecidos a identificação acontece rapidamente, ao passo que na percepção de objetos desconhecidos a identificação é mais complexa e assume formas mais desenvolvidas.

Além disso, Luria (1991) acrescenta que o processo de percepção nunca se realiza em nível elementar, visto que em sua estrutura sempre há participação do nível superior da atividade psíquica, em particular a linguagem. Ao destacar e sintetizar os traços essenciais do objeto percebido, sempre o designamos por uma palavra e essa nomeação permite classificá-lo em determinada categoria e, assim, ter mais informações sobre suas propriedades.

Nesse âmbito do desenvolvimento da percepção semântica, Vigotski (1996) indica que a nossa percepção é atribuída de sentido, generalizada, isto é, não percebemos os objetos em suas propriedades isoladas, mas como uma estrutura semântica. Essa conquista se dá por meio da linguagem, pois toda palavra contém uma generalização, não representando um único objeto, e sim uma classe deles, permitindo estabelecer a relação de um objeto com uma série de outros. Logo, a percepção é requalificada pela linguagem, já que a palavra nos permite uma maior representação do objeto do que a possível apenas com a percepção imediata do mesmo. Em outras palavras, na percepção semântica podemos perceber mais do que no ato visual direto.

Ademais, Vigotski (1996) afirma que essa percepção semântica surge antes dos três anos e que as primeiras perguntas das crianças têm relação com esse fato. Segundo o autor, há uma mudança notável a partir da qual a criança passa a perguntar “o que é isso? ”, “quem é?”, indicando que o ambiente se tornou para ela um mundo de coisas que possuem um significado determinado. É graças à linguagem que surge na primeira infância, pela primeira vez, um mundo formado por objetos, que possuem um sentido. Sendo assim, ele afirma que a percepção do sentido está diretamente ligada à linguagem, sendo impossível estar à margem dela. Outrossim, Luria (1991) nos informa que a incorporação da palavra transforma radicalmente o processo de percepção, o que distingue as imagens não com base em traços isolados, e sim em seu caráter material, transformando a percepção em percepção complexa.

Ao contrário da condição encontrada em crianças que já falam, a percepção no bebê, segundo Luria (1991), é muito difusa, levando-o à captação de traços também difusos e particulares dos objetos. Essas primeiras percepções constantes aparecem na criança através do processo de manipular os objetos. Porém, os vestígios desse caráter difuso persistem por muito tempo, por isso quando solicitamos um objeto a uma criança, ela pode nos trazer outro, pois reagiu apenas a um dos aspectos e não ao objeto em conjunto. Somente quando ela começa a designar o objeto pela palavra é que sua percepção adquire caráter material constante e ela deixa de cometer tais erros.

Vigotski (1996) salienta ainda que a percepção racional não está dada desde o nascimento. O bebê não vê e nem percebe como nós, sendo somente por volta dos três anos que sua percepção se aproxima maximamente do modo de funcionamento dos adultos, conquista possibilitada pelo intenso período de desenvolvimento pelo qual essa função passa durante a primeira infância, como já apontado. Luria (1991), por sua vez, ressalta que o desenvolvimento da percepção consiste não tanto em enriquecimento quantitativo, mas numa profunda reorganização qualitativa, que resulta numa complexa atividade perceptiva, constituída tanto pela atividade prática de conhecimento dos objetos, quanto pela análise das particularidades essenciais dele, que é feita com a participação imediata da linguagem. Em suma, Vigotski (1996) nos mostra que a percepção humana não é inata, mas uma conquista cultural, tendo traços característicos que necessitam ser conquistados ao longo do desenvolvimento.

Nessa direção, Luria (1991) apresenta algumas características da percepção humana que precisamos conquistar ao longo do desenvolvimento e que estão presentes em todas as modalidades perceptivas, sendo elas: o caráter ativo e mediado, o caráter material e generalizado, a constância e correção (ortoscopia) e o caráter móvel e dirigível. O autor afirma que a percepção tem caráter ativo, pois é uma atividade analítico-sintética que inclui a

criação de hipóteses, tomada de decisão e caráter mediado, pois é sempre mediada pelos conhecimentos anteriores do sujeito que percebe. Quanto ao caráter material e generalizado, se deve ao fato de percebermos não apenas indícios soltos, mas um objeto determinado, além de não nos limitarmos a estabelecer suas características individuais, e sim os categorizar.

Já sobre as características de constância e correção de nossa percepção, ou ortoscopia, Luria (1991) assevera que se relacionam com a incorporação dos conhecimentos anteriores sobre o objeto à percepção direta do mesmo, o que a torna mais constante e correta, uma vez que aplica certa correção às peculiaridades que a percepção do objeto pode adquirir em condições variáveis. Graças a essa correção imediata da impressão que muda em decorrência da situação, percebemos os objetos sempre em sua cor, tamanho e forma corretos. O autor defende ainda o caráter móvel e dirigível da percepção ao definir que o processo perceptivo é sempre determinado pela tarefa que se coloca diante do sujeito, permitindo direcionar a percepção para aspectos isolados ou gerais do objeto ou situação observados.

Petrovski (1981), por sua vez, também apontou algumas características como mais relevantes do processo perceptivo, entre elas a capacidade de objetivação, integração, estruturação, constância e compreensão.

O autor chamou de objetivação a capacidade que a percepção humana tem de distinguir objetos no mundo externo e afirma ter papel essencial na regulação do comportamento, pois nos permite perceber os objetos não apenas em sua aparência, mas pela função que exercem em nossa vida prática, por suas propriedades fundamentais. Está também conectada à capacidade de nossa percepção de considerar propriedades inerentes dos objetos, mas que não podem ser percebidas diretamente, formando-se com base nos processos motores externos que nos garantem contato com os próprios objetos.

Quanto à integração, Petrovski (1981) nos informa que corresponde à capacidade de percebermos uma imagem integral dos objetos, composta a partir das generalizações e do conhecimento concernentes às propriedades isoladas dos mesmos, que são recebidas nas formas de várias sensações. Relacionada à integração, o autor cita a estruturação, habilidade de perceber não nossas sensações instantâneas, nem uma simples soma delas, e sim uma estrutura abstrata e generalizada destas. Assim, ele afirma como fontes da qualidade integral e estrutural da percepção a atividade objetiva do indivíduo e as características dos objetos percebidos.

Já quanto à constância da percepção, consoante com Luria (1991), Petrovski (1981) afirma que ela consiste na capacidade do sistema perceptivo de compensar as variações que a aparência do objeto pode ter devido às condições de iluminação, localização no espaço,

distância, permitindo que os vejamos constantes em relação à forma, cor e tamanho. Segundo o autor, a constância se forma na atividade material do indivíduo por meio da percepção dos objetos em condições diferentes, o que lhe garante a invariância da imagem percebida, sendo imprescindível para a vida e a atividade humana por nos assegurar uma estabilidade relativa de nossa percepção, permitindo-nos a orientação num mundo multiforme e mutante.

Por fim, ao falar sobre a compreensão, o autor declara que nossa percepção está intimamente ligada ao raciocínio e que as imagens percebidas têm valor semântico, de modo que perceber conscientemente consiste em relacionar o objeto percebido a uma determinada classe, generalizando-o na palavra.

Mediante o exposto, podemos observar que, embora tenham conferido distintas nomeações às características apresentadas, é possível aproximá-las, percebendo semelhanças e equivalências que nos permitem compreender o desenvolvimento e o funcionamento dessa função.

Desse modo, Luria (1991) acrescenta que a percepção exata dos objetos não depende somente da precisão com que funcionam nossos órgãos do sentido e tais peculiaridades apresentadas nos permitem compreender melhor as muitas outras circunstâncias essenciais à percepção, como:

A experiência anterior do sujeito, a extensão e profundidade de suas representações, a tarefa que se coloca ao examinar um objeto, a natureza dinâmica, consistente e crítica da atividade perceptiva, a integridade dos movimentos ativos que constituem a estrutura da atividade perceptiva e a capacidade de interromper a tempo as hipóteses do significado do objeto perceptível se essas não corresponderem à informação afluente (p. 43).

Por sua vez, Petrovski (1981) também traz contribuições ao afirmar a dependência da percepção em relação à experiência anterior do sujeito. O processo perceptivo usa as informações para estabelecer e testar hipóteses, sendo, portanto, o caráter destas determinado pela experiência anterior do sujeito. Ele assevera que quanto mais rica for a experiência prévia, maior o conhecimento do indivíduo e, conseqüentemente, mais frutuosa será sua percepção.

Os excertos anteriores corroboram a desnaturalização do desenvolvimento psíquico, evidenciando que o desenvolvimento é cultural e acontece desde os primeiros momentos de vida, o que nos indica, mais uma vez, a necessidade e importância de oferecermos um ensino desenvolvendo desde os bebês, visto a já anunciada possibilidade de promovê-lo a partir do ensino de conteúdos escolares e que as práticas educativas não apenas promovem

desenvolvimento no momento atual, mas podem beneficiar todas as aprendizagens futuras, o que nos fortalece na refutação da já mencionada Pedagogia da Espera¹¹.

Segundo o autor, a percepção também depende do conteúdo da vida psíquica da pessoa e das características de sua personalidade, podendo ser determinada pelo problema colocado ao indivíduo, pelos motivos e objetivos de suas atividades, pelas condições específicas em que o objeto a ser percebido é apresentado, participando também as emoções desse processo (as suas convicções, ideologias, interesses), fatores que “nos mostram que a percepção é um processo ativo que se pode dirigir” (PETROVSKI, 1981, p. 231).

Sobre a influência das diferenças individuais na percepção, Luria (1991) afirma que durante a observação de um objeto, por exemplo, algumas pessoas podem descrevê-lo em termos objetivos, enquanto outras incorporarão à discriminação elementos subjetivos, ou ainda o predomínio da percepção analítica em algumas pessoas, discriminando muitos detalhes e outras uma percepção mais sintética integral.

Outro ponto ressaltado por Petrovski (1981) é a função dos componentes motores na percepção. Segundo ele, os processos motores são um elemento básico do processo perceptivo, dentre eles o movimento de palpação das mãos, o movimento dos olhos e o movimento da laringe ao reproduzir um som ouvido. De acordo com o autor, são raras as vezes que encontramos formas puras dos diversos tipos de percepção, uma vez que os processos perceptivos geralmente são realizados por uma série de analisadores que se combinam entre si, formando tipos complexos de percepção, entretanto, as sensações motoras, em maior ou menor grau, participam de todos eles. Luria (1991) também salienta a relevância desses movimentos que nos permitem distinguir os indícios essenciais nos objetos e os sintetizar, sendo que no início eles têm um caráter desdobrado e desorganizado e, paulatinamente, se tornam organizados e cada vez mais reduzidos.

Para classificar a percepção, Petrovski (1981) diz que pode basear-se na diferença entre os analisadores envolvidos, classificando-a de acordo com qual deles tem papel dominante nela, distinguindo-se percepção tátil, visual, auditiva, gustativa, olfativa e cinestésica. Outro critério para classificá-la é as formas de existência da matéria, podendo falar-se em percepção de espaço, tempo e movimento.

Dessa forma, apresentaremos a seguir um detalhamento de algumas modalidades perceptivas apresentadas por Luria (1991), sobretudo porque nos permitem uma melhor compreensão de como as regularidades apresentadas se manifestam em cada processo

¹¹ Já realizamos a discussão sobre a Pedagogia da Espera (Martins, 2012) no capítulo 1.

perceptivo e porque esses analisadores são frequentemente tomados como conteúdos de ensino na educação infantil. Tal fato caracteriza uma dupla contradição, pois as funções psíquicas e seu aperfeiçoamento não podem ser tomadas como conteúdos escolares e, ao ocupar-se em fazê-lo, deixa-se de ensinar conteúdos cujo domínio incidiria sobre a acuidade perceptiva.

Percepção tátil

De acordo com Luria (1991), o tato é uma forma de sensibilidade que compreende em sua estrutura tanto componentes protopráticos quanto epicríticos. Entre os primeiros situam-se a sensações de frio, calor e dor, e entre os segundos as sensações propriamente táteis de contato e pressão e a sensibilidade profunda e cinestésica, que fazem parte da propriocepção.

Assim, Luria (1991) classifica ainda a sensibilidade tátil entre formas mais simples de sensibilidade superficial, a sensação de contato e de pressão, e formas mais complexas de sensibilidade tátil, a sensação de localização do contato, a sensibilidade distintiva (sensação de distância entre dois contatos em relação a áreas próximas da pele), a sensação do sentido do esticamento da pele e a sensação da forma feita pelo contato de uma lâmina que produz na pele uma figura. Também entre essas formas complexas está a sensibilidade profunda que permite identificar as posições dos membros do corpo no espaço.

Cada uma dessas sensações tem seu aparelho receptor, os quais estão distribuídos sobre a superfície da pele de maneira desigual, sendo que sua densidade tem base biológica. Assim, quanto mais sutil é a sensibilidade requerida do trabalho de um membro, maior serão a densidade de receptores em sua superfície, sua sensibilidade e sua projeção no córtex cerebral. Isso nos mostra que a sensibilidade da pele constitui um sistema especial, adaptado para a análise tátil e cinestésica dos sinais recebidos do mundo exterior e do próprio corpo.

Contudo, Luria (1991) afirma que as formas de sensibilidade citadas acima refletem apenas indícios elementares e apresenta formas mais complexas de percepção tátil que permitem ao homem identificar as formas de um objeto e até mesmo identificá-lo apenas por apalramento. O autor relata que a mão em repouso pode perceber apenas indícios isolados dos objetos, como a temperatura, o tamanho, a superfície, mas não consegue captar a forma e nem o conjunto de indícios que o distinguem. Assim, a percepção tátil de todo o objeto não pode acontecer nessas condições, para tanto é necessário que a mão esteja em movimento, que exista um apalramento ativo do objeto.

Segundo o autor, a questão mais importante em relação à percepção tátil é a transformação gradual das informações que chegam sucessivamente sobre as diferentes características dos objetos em sua imagem integral. No tato, o processo de identificação da

imagem do objeto tem caráter desdobrado e ocorre por meio de uma série de testes sucessivos com a discriminação dos indícios isolados e a formação de várias alternativas até obter a hipótese definitiva.

À medida que o processo de palpação é realizado e exercitado, pode ser gradualmente reduzido, tornando a percepção tátil mais fácil. Esse processo começa a ser mais expressivo por volta dos 6 a 7 anos de idade e ocorre de forma relativamente mais lenta nas crianças pequenas, já que elas ainda não são capazes de destacar os pontos mais indicadores dos objetos e concentrar-se neles.

Percepção visual

Para Luria (1991), a visão dispõe de um aparelho que lhe permite perceber simultaneamente as formas dos objetos, caracterizando-se de maneira oposta à percepção tátil. Na percepção visual não partimos da discriminação de indícios, e sim da percepção de uma estrutura integral, ou seja, percebemos de uma só vez a imagem completa do objeto, de modo que a percepção de formas simples ocorre instantaneamente, dispensando buscas longas. Por sua vez, Petrovski (1981) afirma que, ao reconhecer a forma de um objeto, o contorno deve ser destacado como unidade informativa máxima, pois ele é justamente o limite entre duas realidades, entre a figura e o fundo.

Entretanto, conforme Luria (1991), na percepção de objetos complexos ou de situações inteiras é necessário o processo de discriminação de indícios, com sua síntese e posterior comparação com a hipótese inicial. Esse processo constitui uma atividade receptora complexa e ativa e, embora aconteça de maneira muito mais resumida, se aproxima da percepção tátil e também requer a participação dos componentes motores para ocorrer. Durante o exame de objetos complexos, os olhos realizam dois tipos de movimentos, os micromovimentos e os grandes movimentos, que proporcionam uma longa conservação da imagem observada, permitindo localizar e discriminar os pontos mais informativos. O autor ressalta que esses movimentos surgem com sucessivas instruções e dependem da tarefa que foi proposta ao sujeito.

Luria (1991) afirma que a percepção visual consciente dos objetos complexos e situações inteiras depende da tarefa que foi posta ao sujeito e da atividade prática que ele desenvolve com esse objeto. Para a percepção de uma imagem complexa é de suma importância a assimilação do tema da situação em que ela está incluída.

Ainda de acordo com Luria (1991), é de grande importância para a percepção a experiência anterior do homem e a percepção material das imagens correspondentes. A

percepção anterior tem influência sobre a percepção posterior, bem como sobre a experiência prática, por isso podemos ler uma placa escrita errada de maneira correta pelo seu contexto, de modo que “não conservar” em um auditório será lido como “não conversar”. A influência da experiência anterior pode levar a ilusões, mas também é de extrema importância para assegurar a constância da percepção, como já dito anteriormente. Quando conhecemos um objeto, ainda que se afaste da retina e seu reflexo diminua, iremos percebê-lo com o mesmo tamanho.

Percepção auditiva

Quanto à percepção auditiva, Luria (1991) atenta para o fato de configurar-se um processo radicalmente distinto tanto da percepção tátil quanto da visual. Ela está relacionada com uma sucessão de irritações que acontecem no tempo. Segundo o autor, o homem possui dois tipos básicos de atividades sintéticas: a primeira é a reunião de indícios soltos em grupos simultâneos e acima de tudo espaciais, e a segunda é a reunião de excitações que chegam ao cérebro em séries sucessivas, sendo a percepção auditiva pertencente a esse segundo grupo.

No que concerne à organização psicológica da percepção auditiva, Luria (1991) declara que no homem ela é determinada por fatores histórico-sociais, considerando que no processo da história da humanidade se formaram dois sistemas objetivos que exercem grande influência na organização das sensações em complexos sistemas de percepção auditiva. O primeiro desses sistemas é o ritmo-melódico de códigos e o segundo o sistema fonemático de códigos.

Luria (1991) afirma que a audição musical tem como função básica distinguir as relações sonoras altas e rítmicas, sintetizá-las em estruturas melódicas, criar sons melódicos correspondentes que expressam determinado estado emocional e conservar esses sistemas rítmico-melódicos. No início do desenvolvimento da audição musical esse processo tem caráter desdobrado, mas à medida que é exercitado, ele se reduz, formando unidades maiores de audição musical, e o indivíduo torna-se capaz de distinguir e conservar extensos sistemas integrais de melodias.

Já o segundo sistema, o fonemático, de acordo com o autor, determina o processo de percepção dos códigos sonoros. A linguagem humana possui um sistema de códigos sonoros que serve de base para a formação das palavras, que são seu elemento significante. Para a distinção dos sons do discurso, os fonemas, não basta um ouvido agudo, é preciso efetuar um trabalho complexo de discriminação dos indícios essenciais do som e de abstração dos traços secundários.

Segundo Luria (1991), a cada etapa histórica a sociedade possui um complexo código de traços fonemáticos essenciais, a saber, traços sonoros com significado semântico distintivo

que permitem realizar a distinção do sentido de uma palavra, possuem sons muito semelhantes que se diferenciam apenas por esses traços e permitem mudar o sentido das palavras, como “tato” e “pato”. A essência da percepção auditiva do discurso está em destacar tais traços fonemáticos no fluxo discursivo, torná-los dominantes, abstraindo ao mesmo tempo o timbre com que as palavras são pronunciadas e a altura e o tom que distinguem a voz de quem as pronuncia. A assimilação desse sistema fonemático objetivo é condição para a organização do ouvido do homem e assegura a percepção do discurso sonoro. Sem dominar tal sistema, não só não entendemos a língua, como não escutamos os sons que a compõem, por exemplo, quando ouvimos um idioma que não conhecemos.

Entretanto, a codificação desses sons para os sistemas correspondentes de audição musical ou discursiva não é um processo passivo. Como na percepção tátil e visual, a percepção auditiva complexa é um processo ativo, que inclui componentes motores. Porém, enquanto na percepção tátil e visual esses componentes estão incluídos no mesmo sistema de analisadores, na percepção auditiva eles estão separados e reunidos num sistema especial de canto vocal, para a audição musical, e de pronúnciação, para a audição discursiva. Com isso, evidencia-se a grande importância para a acuidade do ouvido do componente motor solfejo e da pronúncia, pois é o pronunciamento ativo que permite distinguir traços fonemáticos e dominar o sistema fonemático objetivo da língua.

2.3. Conteúdos de ensino e o desenvolvimento da percepção na primeira infância

Ora, diante do exposto até agora, parece-nos evidente que ao reafirmamos a escola em geral e a creche em particular como instituições que contribuem decisivamente para o processo de humanização das crianças, somos convidados a refletir mais sistematicamente sobre como o ensino em creche contribui para promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, no caso específico do período da primeira infância, a percepção.

Neste capítulo, o que fizemos até agora foi um mergulho teórico na psicologia em busca da compreensão sobre o funcionamento psíquico da criança da primeira infância e sobre a organização da percepção em específico. Cabe-nos neste momento refletir sobre como os conhecimentos sistematizados nesta pesquisa podem contribuir na tarefa que nos propomos: identificar os conteúdos e as formas mais adequadas de organizar a aprendizagem das crianças pequenas, tendo como um dos objetivos favorecer a acuidade perceptiva.

Acreditamos ser necessário discutir primeiramente a relação que se estabelece entre a pedagogia e a psicologia escolar para não causar a impressão que estamos incorrendo em psicologismo, tomando-a isoladamente, já que, embora a psicologia contribui para a

compreensão sobre o desenvolvimento humano, é a pedagogia a ciência que nos orienta quanto à escolha dos conteúdos e a melhor forma de transmiti-los.

Magalhães e Martins (2020) contribuem nessa discussão ao problematizarem as especificidades e a relação entre essas duas ciências, indicando-nos a necessidade de compreensão da unidade dialética entre o ensino e o desenvolvimento como polos distintos, mas inseparáveis, uma vez que só há desenvolvimento se houver ensino, assim como só há ensino se houver aprendizagem. A aprendizagem é produto do ensino e, se não houve aprendizagem, é porque não houve ensino. Logo, elas afirmam que dentro dessa unidade dialética maior, existe uma unidade dialética menor, entre ensino e aprendizagem, dando origem à tríade *ensino-aprendizagem-desenvolvimento*.

Magalhães e Martins (2020) indicam essa tríade enquanto unidade a partir do preceito lógico-dialético da dinâmica entre quantidade e qualidade, defendendo que “é a ‘quantidade’ de aprendizagens resultantes do ensino que qualificam o desenvolvimento, ao mesmo tempo em que a ‘quantidade’ de desenvolvimento edificada pelas aprendizagens descortina novas possibilidades para os avanços do ensino” (p. 5). Elas esclarecem a relação entre essas duas ciências ao apontar que o desenvolvimento psíquico, objeto de estudo da psicologia, é condição para a atuação pedagógica, enquanto o ensino, objeto de estudo da pedagogia, é condição para a promoção do desenvolvimento. Assim, a natureza da relação entre as duas é de condicionalidade recíproca, uma vez que são distintas, porém inseparáveis. Nesse sentido, elas afirmam ainda que a psicologia traz à pedagogia fundamentos sobre os processos de desenvolvimento humano, suportando sua tarefa de estabelecer as leis do ensino, os conteúdos necessários a cada etapa de desenvolvimento e a melhor forma de transmiti-los.

As autoras ilustram essa relação utilizando-se do princípio gestáltico da dinâmica figura-fundo, descrevendo que na especificidade da prática pedagógica, conteúdo e forma se apresentam como figura sobre o fundo representado pelo destinatário¹², enquanto na especificidade da psicologia, a figura seria o desenvolvimento humano sobre o fundo das formas de alcançá-lo. Diante disso, elas nos alertam que a subordinação da pedagogia à psicologia, que caracteriza a organização do ensino na sociedade de classes, objetiva a responsabilização e culpabilização dos indivíduos, tentando ocultar os determinantes sociais

¹² Segundo Martins (2013), a tríade “forma-conteúdo-destinatário” se impõe como exigência primeira para o ensino e esses elementos não podem ser considerados esvaziados da conexão que estabelecem, sendo o destinatário o sujeito que aprende, captado em sua concretude, devendo ser consideradas as suas características humanas já conquistadas e suas possibilidades de desenvolvimento, de acordo com a periodização do desenvolvimento.

por trás dos fracassos no processo escolar e, portanto, afirmam caber à pedagogia o domínio sobre a produção dos conhecimentos pedagógicos.

A compreensão dessa relação indissociável entre a psicologia e pedagogia nos esclarece a respeito da especificidade da pedagogia em produzir as leis do ensino, o que vai ao encontro do objeto deste trabalho, o qual se encontra no campo das ciências pedagógicas, partindo dos problemas postos à prática social dos pedagogos com vistas de requalificá-las. Com isso, buscaremos fazer um exercício de tomar a fundamentação teórica da psicologia construída neste capítulo e todo o conhecimento sobre o psiquismo e os traços da funcionalidade da percepção como condição para pensarmos o ensino da criança da primeira infância, objeto do próximo capítulo desta dissertação.

Nos próximos parágrafos objetivamos articular em forma de síntese os pressupostos teóricos sobre o desenvolvimento do psiquismo na primeira infância e, em especial, da função psíquica da percepção, discutidos e apresentados neste capítulo, a fim de compreender como o ensino pode favorecer a acuidade perceptiva nas crianças, sem perder de vista que os avanços alcançados pelo desenvolvimento de qualquer função psíquica deverão ser tributados às aprendizagens dos conteúdos escolares apropriados por meio do ensino. Buscamos extrair dos pressupostos teórico-conceituais elementos guias que nos orientem na identificação de conteúdos escolares e as formas de organizar as situações de aprendizagem que melhor podem promover o desenvolvimento perceptivo.

Lembramos aqui das proposições de Martins (2012), que indicam os conteúdos operacionais, isto é, os conhecimentos que irão mediar a atividade docente, como possibilidade para o ensino pautar-se em conhecimentos científicos desde a mais tenra idade, de modo que as proposições e condução das ações superem as práticas espontaneístas. Acreditamos que esses pressupostos teóricos conceituais se configuram como um conteúdo operacional, que nos orientará na identificação dos conteúdos escolares, mas sobretudo na forma de organizar as situações de aprendizagens num ensino desenvolvente, que melhor possa promover a acuidade perceptiva, sem nos esquecer da proposição de Martins (2018, p. 90) de que nos primórdios do desenvolvimento infantil os conteúdos de ensino “visam atender demandas operacionais para os domínios do sujeito sobre o real, na base das quais outras e mais complexas demandas despontarão”.

Desse modo, o primeiro pressuposto que destacamos é o de que, sendo o psiquismo um sistema interfuncional, uma função nunca se desenvolverá isoladamente, portanto, resulta impróprio pensar que poderíamos organizar o ensino de maneira a promover somente a percepção com dada atividade. Essa derivação se assenta também nas conclusões sobre as

possibilidades desenvolvimentistas da educação escolar feitas por Martins (2013) que afirmou que “do ponto de vista pedagógico, não se trata do planejamento de ações que visem ora ao desenvolvimento de dada função ora ao de outra – uma vez que as mesmas operam em unidade, orquestrando a atividade em curso” (p. 307).

Entretanto, entendemos que, a depender do conteúdo e do objetivo de atividades pedagógicas propostas à criança determinadas funções serão mais mobilizadas. Particularmente nos propusemos a refletir e elaborar certas atividades que poderão ter uma maior incidência no desenvolvimento da percepção. Nesse sentido, Magalhães (2016), ao avaliar como atividades pedagógicas incidem no desenvolvimento da criança, afirma:

É certo que as atividades pedagógicas incidem em diversas áreas do desenvolvimento global da criança ao mesmo tempo, motivo pelo qual torna-se impossível afirmarmos que determinada atividade promoveu o desenvolvimento em uma área específica. No entanto, se não considerarmos que algumas atividades potencialmente agem mais direcionadas para uma área do desenvolvimento do que para outras, também não seria possível um planejamento pedagógico que vislumbresse o desenvolvimento global da criança (p. 140).

Assim, Leontiev (2010) afirma que as funções podem ser “ativamente cultivadas”, porém, não por treinamentos mecânicos, e sim ao serem requeridas de maneira precisa para a realização de uma atividade. O autor ressalta ainda a existência de uma conexão inversa entre o desenvolvimento das funções e o da atividade, já que à medida que as funções se desenvolvem, elas possibilitam também uma melhor realização da atividade correspondente.

Depreendemos que, embora as atividades pedagógicas realizadas pelas crianças incidam sobre todo o psiquismo, as que coloquem o desenvolvimento da percepção como condição para realizar-se potencialmente beneficiarão o desenvolvimento da mesma.

Contudo, em nossos anos de experiência docente em creche, pudemos observar que essa não é a realidade. Os educadores desconhecem a relação entre aprendizagem e desenvolvimento e, portanto, não se vislumbra intencionalmente as funções que serão mobilizadas nas atividades pedagógicas. Não há intencionalidade dos professores de creche para promover o desenvolvimento perceptivo e nem mesmo a compreensão da importância dessa função para a constituição psíquica dos indivíduos. Entretanto, é comum, tanto nos documentos curriculares oficiais, quanto nas diretrizes expressas pelas pedagogias hegemônicas e fortemente difundidas nas creches, a indicação do trabalho com os sentidos e a exploração sensorial para essa faixa

etária, quase sempre realizado através de atividades pedagógicas mecânicas e divorciadas dos conteúdos essenciais¹³ a serem ensinados às crianças.

Frequentemente são realizadas atividades pedagógicas em que as crianças são expostas a diversos estímulos que atuam sobre os órgãos do sentido, e algumas vezes até mesmo treinos mecânicos, nos quais lhes é solicitada a discriminação de propriedades dos objetos, reconhecendo-os pela textura ou pelo cheiro, por exemplo. Trata-se de atividades pedagógicas que se justificam por elas mesmas, esvaziadas de fundamentação teórica e sem a compreensão dos propósitos para sua realização. Segundo Martins (2013), as atividades que ampliam a cultura sensorial da criança se mostram importantes, mas, para a acuidade das diferentes discriminações sensoriais, não promovem o desenvolvimento da percepção.

Nossas impressões empíricas revelam a ausência de um ensino sistematizado com vistas à consecução dessa função, que já expusemos ser central no desenvolvimento psíquico da criança da creche. Nesse sentido, ressaltamos a necessidade de encontrarmos indicações sobre conteúdo e forma para o desenvolvimento de atividades que a promovam, visando uma superação dialética das práticas indicadas acima. Também evidenciamos a urgente necessidade de repensar a formação dos professores de creche e, concordando com Martins (2012), defendemos a importância do domínio de conteúdos operacionais como mediadores da ação docente, especialmente para o professor de crianças de 0 a 3 anos, visto as particularidades de desenvolvimento das mesmas.

Nosso segundo pressuposto se apoia nas contribuições de Leontiev (2010), de que é a partir da atividade que uma função psíquica se desenvolve e de que é a atividade dominante do período a que mais promoverá desenvolvimento. Ao pensarmos em promover o desenvolvimento psíquico na primeira infância, particularmente a acuidade perceptiva, devemos pensá-lo a partir da atividade objetual manipulatória.

O terceiro pressuposto de nossa síntese é o de que, ao pensarmos os conteúdos e formas de organizar as atividades de manipulação objetual que melhor desenvolvam a acuidade perceptiva, devemos considerar as características da percepção humana, indicadas por Luria (1991), que devem ser conquistadas ao longo do desenvolvimento humano, a saber: o caráter ativo e mediado, o caráter material e generalizado, a constância e correção (ortoscopia) e seu caráter móvel e dirigível.

¹³ Saviani (2011), ao defender a humanização dos indivíduos como papel da educação escolar, afirma ser necessária a identificação dos elementos culturais essenciais que precisam ser assimilados para tal fim, os quais chamou de clássicos. Todavia, ele diz que o clássico não deve ser confundido com o tradicional e que também não se opõe ao atual, devendo ser entendido como aquilo que perdurou no tempo e deve ser critério para a seleção dos conteúdos escolares.

O quarto e último pressuposto extraímos dos postulados de Luria (1991) e Petrovski (1991): de que a percepção é um trabalho de análise e síntese dos indícios percebidos, promovendo a elaboração de hipóteses sobre os objetos e sua posterior comparação com os conhecimentos prévios, a fim de verificá-las, e, ao olhar para os traços da organização e funcionalidade descritos nas diferentes modalidades perceptivas, depreendemos que, para que essa função conquiste as propriedades distintivas da percepção humana, três aspectos se mostram fundamentais: a participação dos componentes motores, a influência da experiência prévia dos sujeitos e a intervenção da linguagem.

Luria (1991) e Petrovski (1981) evidenciam em vários momentos o quanto os componentes motores são requeridos durante o processo perceptivo, que nos garantem o contato com os objetos e participam ativamente na discriminação dos indícios básicos e secundários, salientando a impossibilidade do processo realizar-se a par deles.

Já quanto à experiência prévia dos sujeitos, os autores nos mostram como ela está intimamente ligada à operação de comparação, à criação e verificação das hipóteses e ao cotejo das informações recebidas com as representações anteriores. Eles também expõem o quanto os conhecimentos prévios são indispensáveis à generalização e fundamentais para que nossa percepção adquira um caráter constante, além de retroagirem sobre a percepção, uma vez que, quanto mais rico for o conhecimento do sujeito, maior sua capacidade de percepção.

Concernente ao aspecto da linguagem, os autores afirmam que a incorporação da palavra ao processo perceptivo permite: a percepção das imagens com base no seu caráter material, destacando-os do restante do ambiente; a compreensão dos significados sociais dos objetos e dos fenômenos; o desenvolvimento do processo de generalização e conseqüente formação da percepção semântica; e a percepção do objeto para além do que é perceptível concretamente. Ademais, a função indicadora da palavra dirige a atenção da criança a algo que deve ser percebido, permitindo colocar foco em traços do objeto ou em novos objetos, aos quais sua emoção não estava voltada.

A partir dos pressupostos indicados na síntese acima e pautados nas contribuições da pedagogia histórico-crítica, buscaremos no próximo capítulo apresentar proposições para um ensino desenvolvente na primeira infância, apontando conteúdos escolares e formas de organizar as aprendizagens das crianças que melhor possam promover o desenvolvimento psíquico, sobretudo a acuidade perceptiva.

3. PROPOSIÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DE UM ENSINO DESENVOLVENTE E PROMOÇÃO DA ACUIDADE PERCEPTIVA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Já expusemos nos capítulos precedentes reflexões que nos auxiliam a pensar como a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural contribuem para a superação das práticas assistencialistas e assistemáticas nas creches. Partindo dessas reflexões, produzimos a seguir proposições didáticas que contemplem alguns conteúdos de ensino e as formas mais adequadas de ensiná-los às crianças da primeira infância, visando subsidiar o trabalho pedagógico de um ensino desenvolvente, sobretudo que incida sobre a acuidade perceptiva. Reiteramos que, segundo os pressupostos da psicologia histórico-cultural, o domínio dos conteúdos culturais pelas crianças requer um aperfeiçoamento gradativo das funções psíquicas, avançando para níveis superiores, na direção do autodomínio. Ao mesmo tempo, é por meio desses conteúdos dominados que tais funções se aperfeiçoam. Nesse sentido, aquele aperfeiçoamento só pode ocorrer e ser compreendido à luz do modo como se organiza e se estrutura a instrução escolar.

3.1. A relação entre os conteúdos escolares e o ensino desenvolvente na primeira infância

A pedagogia histórico-crítica explica, como já discutido neste trabalho, que não nascemos humanos, mas que nos humanizamos num processo de educação com os outros seres. Para tanto, a educação escolar deve articular-se aos interesses da classe trabalhadora, disponibilizando aos indivíduos, na forma de conteúdos escolares, os saberes científicos, artísticos e filosóficos mais elaborados da humanidade, os clássicos (SAVIANI, 2011). Duarte (2018) defende que, ao disponibilizar os conteúdos clássicos aos alunos, a escola corrobora a formação de sua concepção de mundo e lhe garante condições de ser livre, ou seja, de compreender a sociedade capitalista em que vivemos para além da aparência e reconhecer suas possibilidades de nela interferir.

Nessa direção, Martins (2018) nos mostra que, ao disponibilizar conteúdos escolares pautados em conceitos científicos, a educação escolar contribui para a humanização dos indivíduos, pois os mesmos incidem para além de seu conteúdo específico, engendrando o psiquismo característico do gênero humano e promovendo o desenvolvimento do pensamento e elevação da subjetividade dos mesmos.

Nos pressupostos da psicologia histórico-cultural destacam-se os estudos sobre a função perceptiva e sua importância para a captação do real pelos indivíduos. Esses pressupostos indicam-nos a centralidade daquela função na primeira infância, bem como o reconhecimento deste período como o mais sensível para o seu desenvolvimento. Por meio daqueles pressupostos compreendemos a natureza sociocultural do desenvolvimento das funções psíquicas. Isso significa que elas se desenvolvem a partir da apropriação de conhecimento e, dialeticamente, ao se desenvolverem, possibilitam a aquisição de novos conhecimentos.

Assim, diante de toda a discussão que já realizamos até esse momento do trabalho, acreditamos ser incontestável a necessidade de uma educação pautada no conhecimento científico desde a mais tenra idade. Porém, como fazê-lo com crianças tão pequenas? Como o ensino em creches pode ser pautado na ciência?

Sobre a presença dos conteúdos científicos na educação desde os primeiros momentos de vida, Martins (2012) afirma ser necessária uma distinção sobre a natureza dos mesmos entre operacional e teórico, já apresentada nesse trabalho. Lembramos que a autora indica os conteúdos operacionais como aqueles que medeiam a prática do professor e interferem diretamente no desenvolvimento dos alunos; e os de formação teórica como aqueles ensinados às crianças em forma de conceitos, operando diretamente na apropriação do conhecimento e indiretamente na formação das funções, devendo ambos aparecer de modo articulado no ensino.

Nessa direção, produzimos no capítulo anterior uma síntese teórica que nos auxiliará, enquanto conteúdo operacional, a pensarmos conteúdos escolares e ações para um ensino desenvolvente na primeira infância, particularmente, as que podem contribuir para o aperfeiçoamento da acuidade perceptiva. Contudo, quais são os conhecimentos que, ao serem adquiridos pelas crianças, favorecerão o desenvolvimento dessa função?

Sabemos que Saviani (2011) define como objeto da educação “a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos” (p. 13), juntamente com a identificação das formas mais adequadas para isso. Não temos a pretensão e nem acreditamos ser possível nesse trabalho esgotar esses dois princípios, o do conteúdo e o das formas, mas buscaremos nos próximos parágrafos contribuições da pedagogia histórico-crítica para a proposição de alguns conteúdos escolares que nos auxiliem na tarefa indicada acima.

Dessa forma, Saviani (2011) indicou o clássico como um critério útil para a seleção dos conteúdos, porém, lembremos da proposição de Duarte (2016) de que a eficácia do conteúdo depende da adequação ao momento do desenvolvimento do aluno:

Seja um clássico no campo das artes, ou das ciências, ou da filosofia, o grau de sua eficácia educativa será determinado tanto pela riqueza (pelo valor) de seu conteúdo, em termos de desenvolvimento histórico do gênero humano, quanto pelo significado que esse clássico terá, num determinado momento, para a efetivação das possibilidades de desenvolvimento da individualidade do aluno (p. 109).

Tal proposição vai ao encontro da afirmação de Martins (2013) sobre a tríade conteúdo-forma-destinatário como exigência primeira para o planejamento do ensino: os professores precisam escolher o que ensinar, como será ensinado e a quem se ensinará, observando as particularidades de seu desenvolvimento efetivo e as objetivações que estão na iminência de se desenvolver.

O planejamento deve obedecer ainda à radicalidade do que nos afirma Saviani (1996) quanto à necessidade dos conteúdos se articularem dialeticamente aos objetivos do ensino, sendo que o que deve ser ensinado não nos interessa por si só, mas por servir à consecução da intencionalidade educativa, por permitir que a educação cumpra seus objetivos para o desenvolvimento dos alunos. Logo, a intencionalidade é um guia para a seleção dos conteúdos escolares e selecioná-los implicará, em nosso caso, em considerar os principais objetivos para a educação das crianças na primeira infância.

Para tanto, lembramos aqui da proposição de Pasqualini (2015) de que é necessário, no princípio do desenvolvimento, ampliar as possibilidades de ação da criança no mundo, sua possibilidade de captar e compreender o real, de atuar no mundo objetivo e de formar as bases do pensamento teórico por meio do desenvolvimento do pensamento empírico. Destarte, Nereide Saviani, ao discutir os conteúdos que devem ser disponibilizados na Educação Infantil, afirma:

A criança, desde a mais tenra idade, apresenta-se disposta a explorar o seu meio e, disponível a tudo o que a coloque como parte dele, responde prontamente a todos os estímulos. Assim, as atividades que lhe mostra, diferentes sons, imagens, movimentos, odores, impressões táteis, as palavras que lhe são ditas, o sorriso, o afeto, a higiene, a alimentação – tudo isso, conjugado – constituem um amplo e profundo processo, o de apresentar à criança o mundo humano, ajudá-la a nele agir/interagir e, assim, torná-la humana. Tal processo, tornando-se cada vez mais complexo, permite a apropriação, progressiva, dos múltiplos elementos culturais, contando, para isso, com a disposição e disponibilidade da própria criança (2012, p. 73).

Assim, quando pensamos a educação de crianças em seus primeiros anos de vida, não podemos perder de vista que a apropriação das ações e operações mais elementares fazem parte do processo de humanização dos indivíduos. Os objetos, palavras e ideias do entorno da criança

carregam em si uma objetivação da humanidade e só estarão sob o domínio das mesmas pela mediação de outros humanos, de um processo educativo.

Ainda que a educação escolar tenha como tarefa a socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos no campo das artes, das ciências e da filosofia, no ponto de partida é mister apresentar o mundo à criança e ensiná-la a agir sobre ele. É na experiência sensório-perceptiva com o meio circundante que ela desenvolve o pensamento empírico, que será a base para o desenvolvimento do pensamento teórico. Nessa direção, Duarte (2016, p. 15) declara que

A criança, ao aprender a utilizar um instrumento de uma atividade cotidiana – por exemplo, uma colher para alimentar-se –, está incorporando à sua vida e, portanto, à sua individualidade, a atividade humana que se objetivou naquele instrumento. Se o uso da colher tem esse efeito de modificar a dinâmica mental e corporal da criança, muito maior é o impacto da apropriação, pelo indivíduo, de sistemas mentais tão complexos como os que estão objetivados nos clássicos das ciências, das artes e da filosofia.

Por conseguinte, Martins (2012, p. 114), ao discorrer sobre o ensino para as crianças de 0 a 3 anos, afirma que a qualidade da percepção infantil depende das experiências educativas, sendo que “nesse período elas devem contemplar a percepção de espaço, forma, de tamanho, de propriedades (cor, textura, volume, etc.)”, além de garantirem o treino da observação em atividades práticas para a criança. A autora destaca também a ênfase no desenvolvimento da linguagem como imprescindível para a criança da primeira infância:

a sua exposição às ações educativas que lhe favoreçam a compreensão e o uso da linguagem em seus aspectos fonéticos, léxicos e gramaticais; que objetivem a correta articulação dos sons constitutivos das palavras (dicção); que impulsionem a formação de um amplo vocabulário e que ensinem a ordenação e articulação das palavras nas orações (MARTINS, 2012, p. 118).

Pasqualini e Martins (2020) indicam que os objetivos nucleares da educação nessa faixa etária são:

a) superação dos sistemas comunicacionais imediatos em direção à conquista da linguagem oral, no primeiro ano de vida¹⁴; b) aquisição de linguagem compreensiva e primórdios da fala (dos sons às palavras), no segundo ano de vida; c) domínio da linguagem oral/fala (das palavras às frases), a partir do terceiro ano de vida; d) progressiva e abrangente apropriação dos nomes dos

¹⁴ No referido texto as autoras apresentam objetivos para o trabalho com a época primeira infância (0 a 3 anos). Entretanto, ressaltamos que neste trabalho tratamos do ensino voltado ao período primeira infância (1 a 3 anos) e, portanto, o objetivo apontado no item a, “superação dos sistemas comunicacionais imediatos em direção à conquista da linguagem oral, no primeiro ano de vida”, não corresponde à faixa etária por nós abordada, mas optamos por mantê-lo para ser fiel ao texto original das autoras.

objetos, suas propriedades, funções e modos sociais de uso; e) conquista dos domínios locomotores (sensomotricidade), com destaque progressivo à marcha e à coordenação óculomanual, visando ao autodomínio da conduta locomotora (p. 443).

Feitas todas essas considerações, indicaremos alguns conteúdos que contemplam a oralidade e outros conceitos que permitem às crianças reconhecer as características dos objetos e generalizá-las. Destacamos que muitos outros conteúdos escolares são relevantes para o desenvolvimento das crianças, no entanto, os conteúdos que selecionamos e que são apresentados a seguir respondem aos principais objetivos para o trabalho educativo com a primeira infância e estão intimamente ligados ao desenvolvimento da percepção, como se pode observar em nosso quarto pressuposto indicado abaixo.

Concebendo a aprendizagem dos conteúdos selecionados como uma possibilidade de promover o desenvolvimento da acuidade perceptiva, apresentaremos algumas atividades e a melhor maneira de organizá-las, levando em consideração os quatro pressupostos de nossa síntese teórica: *1º) sendo o psiquismo um sistema interfuncional, uma função nunca se desenvolverá isoladamente; 2º) ao pensarmos em promover o desenvolvimento psíquico na primeira infância, particularmente a acuidade perceptiva, devemos pensá-lo a partir da atividade objetal manipulatória; 3º) a percepção humana tem características que devem ser conquistadas ao longo do desenvolvimento humano, a saber: o caráter ativo e mediado, o caráter material e generalizado, a constância e correção (ortoscopia) e seu caráter móvel e dirigível; 4º) para que essa função conquiste as propriedades distintivas da percepção humana, três aspectos se mostram fundamentais: a participação dos componentes motores, a influência da experiência prévia dos sujeitos e a intervenção da linguagem.*

3.2. A organização das atividades escolares para um ensino desenvolvente: considerações para o aperfeiçoamento da percepção e o desenvolvimento psíquico

Suportadas pelos pressupostos indicados anteriormente e também pelas contribuições de Mukhina (1996) e Martins (2012), apresentamos nesta seção atividades pedagógicas e a forma como devem ser conduzidas, analisando tais contribuições teórico-práticas com o propósito de descrever como os processos formais de educação favorecem o desenvolvimento da percepção, tendo em vista sua centralidade na primeira infância.

Buscando responder aos objetivos de ensino para a faixa etária de desenvolver a linguagem oral e conhecer os objetos, suas funções e características, indicados por Pasqualini e Martins (2020), partiremos, como anteriormente apontado, de conteúdos de ensino que

contemplem a linguagem oral e outros conceitos que representem características dos objetos do entorno físico e social das crianças da primeira infância, pertencentes às áreas de conhecimento de Língua Portuguesa, Matemática e Artes. Entretanto, salientamos que não pretendemos esgotar as áreas e seus respectivos conteúdos considerados essenciais às crianças. Outros conteúdos e formas de instruir as crianças atenderiam ao nosso objetivo de indicar a relevância do domínio dos conteúdos operacionais para o planejamento do ensino pelos professores, neste trabalho em particular, sobre o modo como se estrutura e se desenvolve a função perceptiva. Em outras palavras, buscamos demonstrar como o trabalho docente é requalificado à medida que o professor dispõe de conteúdos pautados em conceitos científicos das mais diversas ciências que fundamentam a atividade docente.

Em nossas proposições, as atividades foram elaboradas com pelo menos dois momentos. As primeiras ações do professor têm sempre o objetivo de ajudar na construção de motivos para as ações das crianças e se orientam pelo objetivo proposto para o ensino do conteúdo selecionado. Referimo-nos aos diálogos iniciais que os professores estabelecem com as crianças e outras estratégias frequentemente usadas como o uso de uma música, histórias, que na condição de signos da cultura, transformam os indivíduos, reestruturando seu psiquismo, promovendo o desenvolvimento das funções e possibilitando a organização da conduta interna.

No segundo momento das atividades pedagógicas apresentamos mais detalhadamente os recursos e procedimentos didáticos necessários à consecução dos objetivos e à promoção de um ensino que assegure o domínio dos conteúdos ao mesmo tempo em que incida sobre o desenvolvimento da percepção, mobilizando-a para as ações a serem realizadas pelas crianças.

Procuraremos demonstrar, a seguir, como o conhecimento sobre o desenvolvimento psíquico da criança da primeira infância, particularmente o desenvolvimento perceptivo, quando tomado como um conteúdo operacional do professor para a seleção de conteúdos e, sobretudo, para a organização de atividades e proposição de intervenções, é decisivo para a atuação docente promotora de um ensino desenvolvente.

As atividades pedagógicas foram pensadas para crianças dos agrupamentos¹⁵ de Berçário II (1 a 2 anos) ou Classe Intermediária (2 a 3 anos). Na sequência demonstramos que as escolhas dos conteúdos, objetivos, especialmente dos procedimentos, foram mediadas pelo referencial teórico que nos orienta quanto à relação entre esses elementos e os fins, isto é, o ensino dos conteúdos e o consequente aperfeiçoamento da capacidade perceptiva nas crianças.

¹⁵ Os agrupamentos apontados são adotados pelos Centros de Educação e Recreação da Secretaria Municipal de Educação de Araraquara. Consideramos adequada a limitação a esses agrupamentos, pois toda nossa experiência docente concentra-se neles, tal como já apresentamos na Introdução desta pesquisa.

Atividade 01	
Área do conhecimento	Língua Portuguesa
Conteúdo escolar	Linguagem Oral
Agrupamento	Berçário II
Objetivo	Ampliar o vocabulário e aprimorar a dicção.
Desenvolvimento	<p>Para iniciar a atividade, as crianças cantarão a cantiga de roda “Eu conheço um jacaré”, apontando para as partes mais conhecidas e tendo a professora¹⁶ como modelo. Outras partes, tais como cotovelo, punho, sobrancelhas, tornozelo, devem ser nomeadas pela professora que também incentivará a nomeação por parte dos bebês.</p> <p>Posteriormente, a professora apresentará ao grupo um livro de imagens contendo as partes do corpo. Ao nomeá-las, a professora deve pedir que os bebês, individualmente, repitam as palavras que as designam e as apontem em seu próprio corpo. É muito importante que as palavras sejam pronunciadas corretamente.</p> <p>Na sequência, cada bebê deverá escolher uma parte do corpo aprendida e colar um adesivo para “escondê-la” do guloso jacaré. A professora deverá estimular as crianças a nomearem a parte do corpo escolhida.</p> <p>Cantiga de roda: Eu conheço um jacaré Que gosta de comer Esconda o seu (parte do corpo) Se não o jacaré Come o seu (parte do corpo) E o dedão do pé.</p>

¹⁶ Optamos por usar o substantivo feminino em razão do predomínio de mulheres na docência em turmas de creches e pré-escolas.

Atividade 02	
Área do conhecimento	Língua Portuguesa
Conteúdo escolar	Linguagem oral
Agrupamento	Classe Intermediária
Objetivo	Ampliar o vocabulário utilizando expressões da língua em situação de uso.
Desenvolvimento	<p>A professora iniciará a atividade apresentando a música “Viro, vira, virou” do Grupo Triii, disponível no link abaixo: https://www.youtube.com/watch?v=ClAzpTnscKE.</p> <p>Em seguida, deverá disponibilizar os objetos (exceto os que não forem seguros, como o facão, por exemplo, devendo ser substituído pela imagem) cantados na música, demonstrando ações de manipulação e destacando seus atributos. Questões a respeito das palavras que designam esses objetos, para que servem (sua função) e os locais onde os encontramos devem ser feitas individualmente às crianças, ainda que a manipulação seja num momento coletivo. Também é um momento oportuno para mostrar que existem diferentes versões de um mesmo objeto, auxiliando-as a formar generalizações, como no caso da “colherinha” e “colherão” - prato fundo e prato raso.</p> <p>Para finalizar, a professora proporá uma brincadeira de compra e venda dos utensílios apresentados na música e outros objetos relacionados à cozinha que possam enriquecer a atividade, para que elas possam montar suas próprias cozinhas. As crianças deverão indicar os objetos que desejam comprar, nomeando-os corretamente. As crianças deverão ocupar a posição de vendedores e compradores na brincadeira e se deve assegurar que elas brinquem utilizando os objetos.</p>

Atividade 03	
Área do conhecimento	Artes
Conteúdo escolar	Formas figurativas e geométricas
Agrupamento	Classe Intermediária
Objetivo	Perceber e identificar formas figurativas e geométricas.
Desenvolvimento	<p>Para iniciar a atividade a professora deverá preparar o espaço da sala de referência da turma, mudando alguns objetos de lugar e retirando outros. Depois, contará ao grupo uma história na qual os brinquedos tenham decidido brincar e passear pela escola sozinhos, chamando a atenção para algum objeto que esteja fora do lugar habitual e os levando a perceber outras mudanças e brinquedos que estejam faltando no espaço.</p> <p>Posteriormente, convidará o grupo para um passeio pela escola para verificar se outros espaços também estão alterados e os levará ao tanque de areia. É necessário que a professora, antecipadamente, marque os brinquedos retirados da sala na areia e os deixe escondidos em algum lugar próximo.</p> <p>A professora deverá estimular as crianças a dizer qual brinquedo pode ter deixado aquela marca na areia. Para finalizar, a professora revela o esconderijo dos brinquedos que marcaram a areia e estimula as crianças a produzirem elas mesmas outras marcar utilizando os brinquedos, suas partes do corpo ou outros objetos disponíveis. Objetiva-se levar as crianças a perceber as marcas e tentar identificar os possíveis brinquedos a que pertencem.</p>

Atividade 04	
Área do conhecimento	Matemática
Conteúdo escolar	Geometria – formas geométricas planas
Agrupamento	Classe Intermediária
Objetivo	Desenvolver e aprimorar a noção de forma geométrica

Desenvolvimento	<p>A professora iniciará a atividade apresentando o vídeo “O trenzinho do caipira”, de Heitor Villa-Lobos e interpretação de Adriana Calcanhotto, disponível no link abaixo: https://www.youtube.com/watch?v=G5177L9rKag</p> <p>Em seguida, deverá conversar com as crianças sobre o trem mostrado no vídeo e lhes apresentar imagens reais de um trem, nomeando suas partes: cabine, vagões, rodas, chaminé, engate, limpa-trilhos. Outros breves vídeos também devem ser utilizados, destacando com as crianças seus atributos, formas e funcionamento.</p> <p>Em seguida, propõe-se a montagem de um trem com o qual as crianças poderão brincar. Cada criança receberá uma caixa de papelão longa, sem o fundo e as tampas. O trem feito de caixa deverá conter as mesmas formas geométricas do modelo dado pela professora (ver modelo abaixo). Para tanto, a professora deverá dispor no chão as formas geométricas necessárias para a colagem na caixa e a cada solicitação sua, as crianças deverão encontrar a forma sugerida e colá-la nas laterais do seu trem.</p> <div data-bbox="710 1377 1276 1747" data-label="Image">A imagem mostra um modelo de um trem composto por formas geométricas coloridas. O trem é formado por um locomotivo e dois vagões. O locomotivo tem um corpo vermelho com duas janelas quadradas azuis e quatro rodas verdes. O primeiro vagão também é vermelho com uma janela quadrada azul e duas rodas verdes. O segundo vagão é vermelho com um chaminé amarelo triangular no topo, um engate azul quadrado na frente e um limpa-trilhos amarelo triangular na traseira. Há também um pequeno quadrado azul na base do engate. Acima do chaminé, há três círculos verdes de diferentes tamanhos representando fumaça.</div> <p>Figura 4: Modelo do trem. Fonte: https://www.madreguell.com.br/breno-thimoteo/</p> <p>Para finalizar, com o trem pronto, o professor convidará as crianças a entrarem na caixa e brincarem de passear de trem,</p>
------------------------	---

	<p>ao som da música “O trenzinho do caipira”, mas em versão instrumental, como disponível no link abaixo:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=wIG4h7lvj4Y</p>
--	--

Atividade 05	
Área do conhecimento	Arte
Conteúdo escolar	Fontes sonoras naturais e culturais
Agrupamento	Classe Intermediária
Objetivo	Despertar a atenção e perceber diferentes padrões e fontes sonoras.
Desenvolvimento	<p>O professor iniciará a atividade contando uma história composta por sons que vão surgindo com os acontecimentos. Esses sons devem ser reais e reproduzidos por um dispositivo de mídia. A cada som, as crianças deverão nomeá-los e indicar sua origem. É importante que sons não familiarizados pelas crianças componham a narrativa e, para auxiliar na identificação dos mesmos, suas imagens devem estar disponibilizadas às crianças.</p> <p>Por exemplo: “Em um belo dia de sol, Pedro saiu para passear com sua mãe. Quando estavam caminhando pela calçada, ouviram uma buzina (reproduzir o som de buzinas). Algo ali perto se assustou muito e ouviu-se um forte latido vindo do quintal do seu Bernardo, o vizinho (reproduzir som de latido de um cachorro)”. Segue-se a narrativa introduzindo sons menos familiares.</p> <p>Para finalizar, o professor proporá ao grupo uma expedição pela escola para que possam perceber os sons dos diferentes espaços escolares e os relacionar às suas fontes, ainda que não possam vê-las. (Por exemplo, o barulho da torneira aberta vindo da cozinha, as descargas do banheiro ou dos bebês chorando no berçário).</p>

Tendo apresentado nossas proposições, nos próximos parágrafos passaremos a fundamentá-las teoricamente, intentando demonstrar ao leitor como elas podem ser benéficas ao desenvolvimento psíquico da criança na primeira infância, sobretudo à acuidade perceptiva.

Ao abordar a relação entre o desenvolvimento psíquico e a educação escolar, Martins (2013) afirma que o desenvolvimento da percepção propriamente humana está subordinado fundamentalmente às mediações culturais. Segundo a autora, a superação das formas elementares se dá à medida que os adultos apresentam o mundo às crianças pela comunicação e lhes apresentam e ensinam a atuar com os signos, de modo que

o ensino escolar, à medida da natureza das ações realizadas, alia-se às condições objetivas de desenvolvimento dessa função. As exigências fundamentais de observação, a atividade dirigida com vista à consecução de dado objetivo, a apreensão sistemática e detalhada de objetos e fenômenos, a comparação, a generalização, abstração são, dentre outros, alguns dos aspectos que vinculam o ensino sistematizado e a percepção (MARTINS, 2013, p. 299).

Também é colocado em destaque por Martins (2013) o papel determinante do domínio da fala e do significado das palavras, que requalifica todo o psiquismo, possibilitando as primeiras generalizações e levando ao desenvolvimento da percepção semântica, o que, segundo a autora, é indispensável para a formação da consciência da criança, de modo que, quanto mais rica for a percepção semântica, mais rica será a imagem subjetiva da realidade objetiva formada no indivíduo.

Já apresentamos neste capítulo a relevância de se trabalhar o conteúdo de linguagem oral com as crianças da primeira infância para o seu desenvolvimento psíquico, sobretudo para o desenvolvimento de sua acuidade perceptiva, como indicado em nosso quarto pressuposto, em que afirmamos a linguagem como um dos aspectos essenciais à conquista das propriedades distintas da percepção humana. Com isso, não só adotamos a linguagem oral como conteúdo e objetivo de algumas das atividades acima descritas, como também a utilizamos como recurso para a organização de todas elas.

Consideramos ainda para a organização das atividades as indicações de Martins (2012) para o trabalho com as crianças de 0 a 3 anos. A autora nos aponta que, na metade do segundo ano de vida, as atividades devem facilitar a compreensão, pela criança, da linguagem dos adultos e, a partir da metade do segundo ano de vida, o ensino deve incentivar a aquisição da verbalização própria pela criança, privilegiando o nome das pessoas, seguido dos nomes dos objetos. De acordo com a autora, é fundamental a associação entre a palavra e o próprio objeto

ou sua imagem, tal como propusemos nas atividades 01 e 02. É o adulto, neste caso, o professor que lhes fornece a representação verbal dos mesmos, ampliando seu vocabulário, ensinando-lhe a articulação correta dos sons nas palavras e a ordenação das palavras nas orações.

Por sua vez, Mukhina (1996) afirma que o processo de generalização se baseia na linguagem, pois as palavras que são ensinadas às crianças pelos adultos contêm sempre uma generalização. Segundo a autora, a capacidade de generalização diz respeito ao agrupamento mental dos objetos ou ações que têm características comuns, sendo de grande importância para a formação mental da criança na primeira infância. Nesse sentido, a autora afirma que “a generalização dos objetos segundo sua função surge primeiro na ação, para depois fixar-se na palavra” (MUKHINA, 1996, p. 138). Esse pressuposto medeia as escolhas que fizemos para a organização da atividade 02, pois propusemos ensinar as crianças a nomear objetos que já fazem parte das atividades de sua vida diária e, portanto, as mesmas já puderam, pela ação desenvolvida com eles, compreender sua função social.

Mukhina (1996) acrescenta ainda que na primeira infância predomina na criança o exercício analítico-sintético sobre os objetos: elas desagregam e tentam unir as partes e as exploram por todos os sentidos, ações que corroboram a elaboração das primeiras comparações e generalizações. Contudo, a autora ressalta a indispensável participação do adulto nesse processo, fornecendo à criança modelos concretos de análise e síntese, comparação e generalização, acompanhadas sempre da representação verbal.

Como já apresentamos no primeiro capítulo desta dissertação, Mukhina (1996) informa-nos que as ações mais importantes para o desenvolvimento psíquico na primeira infância são as correlativas e instrumentais, sendo as correlativas aquelas nas quais a criança pretende estabelecer relação entre dois objetos ou mais, ou suas partes, levando em conta as propriedades do objeto, como procuramos propor nas atividades 03 e 04. Nas atividades 03 e 04 as crianças precisam, considerando a forma dos objetos, estabelecer relações com suas marcas ou com um modelo, respectivamente. No entanto, a autora salienta que quando a criança alcança esse objetivo por tentativa e erro, por exemplo, não compreende o propósito da ação e, conseqüentemente, não consegue transferi-la para outros objetos, ressaltando a importância de ensinar a criança a realizar tais ações. Temos aqui uma indicação fundamental para pensarmos as intervenções propostas pelo professor nesse tipo de atividade, pois é necessário que ele forneça à criança um modelo para a análise e comparação dos objetos ou suas partes. Segundo a autora, ao assimilar esses dois tipos de ação, surgem para a criança novas ações de percepção, que lhe permitem perceber o objeto de forma mais completa e multilateral.

Mukhina (1996) também indica que as crianças entre dois anos e meio e três anos já podem escolher visualmente com base num modelo, sendo que escolhem primeiro pela forma, depois pelo tamanho e por último pela cor, indicando que as propriedades perceptivas se formam primeiro para as características das quais dependem a manipulação prática do objeto. Consideramos tais proposições na elaboração da atividade 04, na qual as crianças deverão montar um novo trem com base num modelo, devendo, para isso, escolher as formas correspondentes. Lembramos que para essa atividade haverá, entre as figuras dispostas, a mesma forma com tamanhos diferentes e essa diferença precisará ser considerada pelas crianças. Ora, se conforme nos indica Mukhina (1996), que a escolha das crianças pelos objetos pauta-se pela forma, tamanho e cor, espera-se que as escolhas dos objetos que são oferecidos à manipulação pelas crianças sejam fruto de uma escolha consciente e mediada teoricamente. Logo, deve-se ponderar ainda, conforme demonstramos no quarto pressuposto teórico, que as experiências prévias das crianças com os objetos são relevantes para o aperfeiçoamento de sua percepção, mas a fixação das novas experiências com os mesmos objetos dispostos aleatoriamente impede que novos domínios perceptivos se formem.

Observemos que até mesmo a escolha das imagens e sons disponibilizados às crianças durante a atividade ocorreu orientada por conteúdos operacionais relacionados ao desenvolvimento perceptivo da criança na primeira infância.

Mukhina (1996) também nos indica a existência de ações orientadoras externas nos momentos de escolha que permitem à criança alcançar um resultado prático correto, assim, para encaixar dois cubos a criança encosta um no outro para comprovar se eles têm a mesma cor, por exemplo. Segundo a autora, a comparação das propriedades dos objetos durante essas ações leva a criança à correlação visual das propriedades dos objetos, formando um novo tipo de percepção, em que tais propriedades se convertem para a criança num modelo que lhe permite determinar as propriedades de outros objetos. Tal proposição se mostra fundamental para as intervenções do professor nas atividades 03 e 04, a fim de que a criança consiga correlacionar os objetos e suas formas, indicando que ele deverá levar a criança, por exemplo, a aproximar a forma que tem em mãos da forma correspondente do modelo do trem ou o brinquedo da marca deixada na areia para verificar se são equivalentes.

Ressaltamos que essas atividades poderiam se desdobrar em muitos outros momentos e contemplar diversos objetivos. Na atividade 01 o professor poderia ainda colocar as crianças diante de um espelho para observarem o próprio corpo e os dos colegas, nomeando suas partes, bem como introduzir novas músicas e brincadeiras que abordem as partes do corpo, como a brincadeira cantada “Pulguinha”, do grupo Palavra Cantada, ou ainda solicitar a nomeação em

atividades da vida diária, como o banho. A atividade 04 poderia ser ampliada levando as crianças a observar e identificar as formas constituintes do trem nos objetos do entorno físico e até mesma registrá-las com fotos para montarem um painel. Na atividade 05 o grupo poderia captar alguns sons do ambiente utilizando aparelho celular ou gravador para ouvi-los posteriormente e tentar reconhecê-los.

Enfatizamos que estamos apenas apontando exemplos e não objetivamos esgotar as possibilidades de tais atividades. Saliente-se também que todas essas proposições só teriam validade na ação docente se consideradas em relação aos destinatários de ensino, ou seja, não podem ser tomadas como receitas, pois qualquer atividade precisa considerar o nível de desenvolvimento real e iminente dos alunos a quem será proposta.

Por fim, retomamos a proposição de Martins (2012), de que, para promover o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos, o ensino deve contemplar conteúdos de natureza teórica (que serão ensinados em seu conteúdo conceitual) e operacional (que mediarão o trabalho docente), tendo, nesse período de desenvolvimento, predomínio dos segundos sobre os primeiros, levando-a a afirmar que a formação acadêmica do professor é condição insubstituível para a efetiva educação das crianças pequenas. Desse modo, reafirmamos que não é qualquer ensino que promove o desenvolvimento, e sim aquele devidamente mediado teoricamente, rejeitando, portanto, tanto as narrativas que dão sustentação às práticas assistemáticas na educação infantil quanto as que relativizam a importância do domínio teórico-prático e filosófico pelos professores de creche.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou investigar as contribuições teóricas da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica sobre a percepção e as possibilidades de seu desenvolvimento por meio do ensino escolar, adotando como referencial teórico para a investigação o materialismo histórico-dialético. Faz-se indispensável neste momento de síntese analisar como o conhecimento aparente que tínhamos desse objeto em nosso ponto de partida foi superado pela mediação de tais teorias, desvelando-o em sua essência.

Quando iniciamos esta pesquisa, sabíamos da centralidade da função perceptiva no período da primeira infância e nos preocupavam as evidências informais e empíricas observadas nas práticas educativas das turmas de creche da rede municipal de Araraquara. Elas indicavam práticas carentes de intencionalidade quanto à promoção do desenvolvimento do psiquismo das crianças. Buscamos, então, compreender como a educação escolar pode favorecer o processo de desenvolvimento perceptivo, debruçando-nos sobre as duas teorias supracitadas, a fim de extrair delas diretrizes teórico-práticas para o planejamento e organização dos conteúdos e ações de ensino.

Entendíamos que o objeto desta pesquisa era apenas um dos tantos aspectos do ensino em creche que precisam ser estudados, mas acreditávamos que compreendê-lo nos auxiliaria na apreensão do todo, dos motivos para a persistência das práticas assistencialistas e assistemáticas nessa modalidade educativa. Apontamos ainda a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, devido às grandes contribuições sobre o desenvolvimento humano e sua relação com o ensino, como possibilidades para a superação do referido caráter do ensino em creche.

Ao aprofundarmos nossa compreensão, pela mediação dessas teorias, sobre: o desenvolvimento psíquico no período da primeira infância; a percepção como função central intimamente relacionada com as demais, suas especificidades e funcionamento; e a relevância dos conteúdos escolares como instrumentos do processo de humanização dos indivíduos, concluímos que o desenvolvimento da função perceptiva será maximizado por meio do ensino intencional e sistematizado daqueles conteúdos. Destacamos como buscamos demonstrar que há alguns conteúdos que em si mesmos favorecem o domínio autorregulado da percepção pelas crianças, mas é sobretudo nas escolhas quanto à organização das atividades pedagógicas propostas e no ensino do professor que esse domínio poderá ser melhor alcançado. Para tanto, é imprescindível uma apropriação teórico-prática profunda pelos professores das crianças pequenas.

Tendo exposto o percurso de construção de conhecimento relacionado ao objeto desta pesquisa, é preciso considerar o quão catártica a mesma foi para a nossa compreensão de diversos outros aspectos do exercício docente e de seu papel no desenvolvimento humano, bem como para reafirmar questões que nos eram secundárias no ponto de partida desta pesquisa, mas que foram se impondo como necessidades a serem refletidas.

A primeira delas nos leva a reiterar que nem mesmo as funções mais elementares nos processos de compreensão da realidade, como a percepção, não são naturais, e sim culturalmente formadas. Desta compreensão, evidenciamos a necessidade de um ensino intencional desde os primeiros momentos de vida, como procuramos demonstrar a partir do referencial central de nossa pesquisa e também de outros campos da ciência que corroboram a importância dos processos de ensino nos três primeiros anos de vida para todo o desenvolvimento posterior.

Ao debruçarmo-nos sobre os pressupostos teóricos explicativos do desenvolvimento perceptivo na primeira infância, esperávamos transpô-los, ainda que sem esgotá-los, para as reflexões que concorram para a melhoria do ensino em creche. Por sua vez, defendemos, desde as primeiras formulações deste trabalho, que somente um ensino compreendido a partir da teoria pedagógica histórico-crítica efetiva-se como possibilidade concreta de superação do caráter assistencialista que persiste nos agrupamentos de creche. Tentamos indicar caminhos para a realização de um ensino desenvolvente que preze as particularidades de desenvolvimento de cada faixa etária, embora sejamos levados a reconhecer a necessidade que os estudos daquela teoria, que tenham como objeto o ensino na Educação Infantil, em particular na creche, precisam continuar avançando.

Também é mister salientar como modificamos nossa compreensão sobre a necessidade de um currículo para a primeira infância. Durante toda a nossa experiência acadêmica e profissional que antecede esta pesquisa, consideramos que o que faltava à educação infantil era uma proposta curricular consistente, que as práticas informais que observávamos ocorria porque os colegas e em alguns momentos, nós mesmas, não tínhamos clareza dos conteúdos a serem ensinados. Com a pesquisa que se encerra, em particular o conhecimento adquirido sobre o modo como o bom ensino incide sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, percebemos que, para além dos conteúdos, é necessário que os professores dominem os conhecimentos que lhes permitam planejar e organizar o ensino, respeitando os objetivos estabelecidos, não é suficiente responder à questão sobre o que ensinar, e sim ponderar como ensinar, a quem e para quê.

Nessa direção, este trabalho reforçou nossa indicação da necessidade de avançarmos nas discussões sobre as especificidades do ensino em creche. Para além do trabalho intencional e sistematizado com os conteúdos escolares, precisamos reforçar a importância da intencionalidade docente nas atividades de vida diária, pois mesmo as ações mais elementares de autocuidado, higiene e alimentação são adquiridas num processo de ensino. Devido à forte difusão de uma concepção naturalizante de desenvolvimento entre as famílias e até mesmo entre os profissionais, não se reconhece a importância da apropriação daquelas ações no processo de humanização das crianças. A superação dessa perspectiva é fundamental para mudar a compreensão sobre o papel do ensino e do professor nos primeiros anos de vida, de modo a superar o caráter de subalternidade da creche e a estreita compreensão de que a educação dessas crianças não pode ser realizada por profissionais leigos e não qualificados.

Salientamos, desse modo, a necessidade de lutar por políticas públicas que busquem a ampliação do acesso a essa modalidade educativa e promovam a oferta de um ensino sistematizado, de qualidade, que supere as práticas assistemáticas e assistencialistas, refletindo assim na percepção que a própria população tem sobre a importância dessa etapa do ensino. Reiteramos ainda que se quisermos, desde a educação infantil, ensinar para a emancipação humana, é necessário que superemos as ideias amplamente difundidas pelas pedagogias da infância e as contradições que nelas se originam como, por exemplo, a perspectiva negativa do ensino, fortalecendo a luta por uma pedagogia contra-hegemônica.

Enfatizamos o quanto o processo que resultou nesta dissertação contribuiu para nossa compreensão sobre os limites e contribuições da psicologia para a formação de professores. Por causa da forte presença dessa ciência na matriz curricular em nossa formação inicial em pedagogia e também nossa afinidade pessoal com a mesma, muitas vezes utilizamos seus conhecimentos para além de seu objeto central, os processos de desenvolvimento e constituição do psiquismo humano, tomando aqueles conhecimentos inadvertidamente como orientadores para pensar as especificidades da Didática, ou seja, por quais meios e metodologias se deve ensinar. Essa constatação deve ser considerada sobretudo nas reflexões sobre os currículos de formação de professores, para não incorrerem em novos psicologismos, em que essa ciência acabe por guiar o ensino, desconsiderando a necessidade e as contribuições da Didática e outras ciências pedagógicas.

Situando as contribuições que a psicologia pode oferecer à formação de professores da Educação Infantil, indicamos como desdobramentos desta pesquisa a urgente necessidade de repensar aquela formação, em especial a do professor de crianças de 0 a 3 anos. Para nós é imperativo que aqueles professores tenham um amplo domínio de diversos conteúdos

operacionais para a promoção de um ensino desenvolvente, em contraposição à fragilidade de sua formação amplamente demonstrada por diversos estudos das mais diversas áreas. Tendo em mente de que a formação de professores é um fenômeno multifacetado, lembramos que as observações acima não são expressão da lógica neoliberal de culpabilização dos indivíduos que responsabiliza os professores pelos problemas do ensino. Antes, porém, estamos somente apontando questões futuras para as pesquisas que têm como objeto a formação de professores, dentre elas, destacamos a necessidade de um aprofundamento e difusão do conceito de conteúdo operacional e sua relação com o trabalho docente do professor de creche.

A realização da pesquisa foi também catártica para nossa vida profissional, pois nos levou a buscar novos caminhos rumo à luta coletiva por uma educação infantil pública de qualidade, culminando em nosso ingresso como professora formadora no Lapei (Laboratório Pedagógico de Educação Infantil) junto à Secretaria Municipal de Educação de Araraquara. Essa nova função me permitirá oferecer aos educadores e professores de creche os conhecimentos produzidos e apropriados. Por uma feliz coincidência, a menos de um mês, aquela secretaria anunciou, após vinte e seis anos da promulgação da LDB 9694/96, a decisão de contratação de professores pedagogos para as turmas de Berçário I e II, estendendo para as crianças de zero a dois anos o atendimento e a educação feitos por profissionais devidamente qualificados.

Cheias de esperança, mas cientes dos desafios, finalizamos esta pesquisa esperando que a mesma contribua para o alcance de níveis elevados de qualidade na educação das crianças de creche, elevando as consciências sobre o ensino, seu impacto sobre o desenvolvimento e aperfeiçoamento psíquico e sobre o fortalecimento da função da educação infantil numa perspectiva contra-hegemônica, corroborando a formação, desde a mais tenra idade, de indivíduos livres e capazes de compreender a realidade, bem como de nela agir para superá-la.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. A. **Periodização do desenvolvimento psíquico**. Bauru: Faculdade de Ciências – UNESP, 2012. Disponível em: <http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/36/Quadro%20periodiza%C3%A7%C3%A3o%20Angelo.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2021.
- ADRIANA Partimpim - O trezinho do caipira. Versão Original: Bachianas Brasileiras nº2 - Heitor Villa-Lobos. Imagens de Silvia Queiroga. [S. l.: s. n.], 2012. 1 vídeo (3min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G5177L9rKag>. Acesso em: 23 mar. 2022.
- ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 74, p. 251-283, abr. 2001a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VWpK5QqzkMzX9MrdJNHZRpM/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.
- ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul. 2001b. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/606/622>. Acesso em 19 ago. 2021.
- ARCE, A. É possível falar em pedagogia histórico-crítica para pensarmos a educação infantil? **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5-12, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9695/7083>. Acesso em: 23 mar. 2022.
- ARCE, A. Pedagogia da Infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Editora Autores Associados, 2004. p. 146-168.
- BARBOSA, E. M.; SILVA, J. C.; SILVA, A. A. da. O ensino em creche: notas a partir de pressupostos da psicologia histórico-cultural. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 29, n. 3, p. 178-191, set./dez. 2018. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5156/pdf>. Acesso em: 19 ago. 2021.
- BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 19 ago. 2021.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 ago. 2021.
- BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 19 ago. 2021.
- BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014b. Seção 1, p. 1-7, Ed. Extra. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>. Acesso em: 19 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2009. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/volume1.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3.v. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Ministério do Trabalho e do Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações: CBO**. 3.ed. Brasília: MTE, SPPE, 2010. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/CLASSIFICA%C3%87%C3%83O-BRASILEIRA-DE-OCUPA%C3%87%C3%95ES-MEC.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2021.

CENTER ON THE DEVELOPING CHILD AT HARVARD UNIVERSITY. **Das Melhores Práticas aos Impactos Transformadores**: Uma Abordagem Baseada na Ciência para a Construção de um Futuro Mais Promissor para Crianças Pequenas e suas Famílias. Tradução de Leonardo Abramowicz. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2017. Disponível em: <https://developingchild.harvard.edu/translation/das-melhores-praticas-aos-impactos-transformadores/>. Acesso em: 12 ago. 2021.

CORREA, B. **A educação infantil sob a lógica do empreendedorismo e dos “negócios de impacto social”**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 36, p.1-13, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Wk4vnYrWqn9WZNY9qwgxMLH/?lang=pt>. Acesso em: 11 abr. 2022.

COSTA, Breno. 10 momentos em que Dilma caiu lutando no senado. **The Intercept Brasil**, [S.l.], 31 ago. 2016. Disponível em: <https://theintercept.com/2016/08/31/10-momentos-em-que-dilma-caiu-lutando-no-senado/>. Acesso em: 19 ago. 2021.

DERISSO, J. L. Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 51-61. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-04.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.

DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai.... **Em aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, jul. 2001. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3033/2768>. Acesso em: 12 ago. 2021.

DUARTE, N. A liberdade como princípio estruturante do currículo escolar. *In*: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. de M. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 65-82.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-03.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2021.

DUARTE, N. **Os Conteúdos Escolares e a Ressurreição dos Mortos: Contribuição à Teoria Histórico-Crítica do Currículo**. Campinas: Editora Autores Associados, 2016.

DUARTE, N. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente**, v. 24, n. 1, p. 19-29, jan/abr. 2013. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2150/duarte>. Acesso em: 23 mar. 2022.

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

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Tradução de Marta Shuare. URSS: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008

GRUPO Triii - Viro, Vira, Virou. TRIII TV #25 | Música “Viro, Vira, Virou” | Autor: Estêvão Marques. [S. l.: s. n.], 2015. 1 vídeo (5min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ClAzpTnscKE>. Acesso em: 23 mar. 2022.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 12 ago. 2021.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2011.

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

KRAMER, S. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 42, p. 54-62, ago. 1982. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1550/1549>. Acesso em: 19 ago. 2021.

KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11.ed. São Paulo: Ícone editora, 2010. p. 59-83.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991. v. II.

LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1981.

MAGALHÃES, G. M. **Análise da atividade-guia da criança na Primeira Infância: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de instituições de ensino**. 2016. 253f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/143796/magalh%c3%a3es_gm_dr_arafcl.pdf?sequence=7&isAllowed=y. Acesso em: 23 mar. 2022.

MAGALHÃES, G. M.; MARTINS, L. M. Onze teses sobre a relação entre psicologia educacional e pedagogia escolar. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 55, p. 1-21, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/19150/12487>. Acesso em: 23 mar. 2022.

MARINO, E., PLUCIENNIK, G. A. (Orgs.). **Primeiríssima infância da gestação aos três anos: percepções e práticas da sociedade brasileira sobre a fase inicial da vida**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2013.

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

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

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-02.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.

MARTINS, L. M. O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo no aluno. *In*: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 83-97.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2021.

MARTINS, L. M., PASQUALINI, J. C. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuida-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 27, p. 71-100. 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/43127>. Acesso em: 23 mar. 2022.

MARTINS FILHO, A. J.; MARTINS FILHO, L. J. “Formação ou Conformação?” Crítica à Negação ao “Ato de Ensinar” na Educação Infantil. **Revista de Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 1, p. 7-14, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2189/1860>. Acesso em: 23 mar. 2022.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar desde o nascimento até os sete anos**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PASQUALINI, J. C. Objetivos do ensino na educação infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 200-209, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12776/9515>. Acesso em: 23 mar. 2022.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. *In*: GALVÃO, A. C. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. 2.ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2020. p. 71-97.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13312/9081>. Acesso em: 23 mar. 2022.

PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 3, n. 1-2, p. 107-121, 1992. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousp/v3n1-2/a11v3n12.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2021.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PETROVSKI, A. **Psicología general**: manual didáctico para los Institutos de Pedagogía. Moscú: Progreso, 1985.

PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C.; PEDROSO, C. C. A.; PINTO, U. de A. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xXzHWK8BkwCvTQSy9tc6MKb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2021.

PINTO, A. V. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PROFESSOR de Nível Superior na Educação Infantil (Quatro a Seis Anos) - Salário 2021 - São Paulo, SP - Mercado de Trabalho em Pedagogia. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.salario.com.br/profissao/professor-de-nivel-superior-na-educacao-infantil-quatro-a-seis-anos-cbo-231105/sao-paulo-sp/>. Acesso em: 12 ago. 2021.

PROFESSOR de Nível Superior na Educação Infantil (Zero a Três Anos) - Salário 2021 - São Paulo, SP - Mercado de Trabalho em Pedagogia. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.salario.com.br/profissao/professor-de-nivel-superior-na-educacao-infantil-zero-a-tres-anos-cbo-231110/sao-paulo-sp/>. Acesso em: 12 ago. 2021.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, jan./fev./mar./abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v3P9wYtgnVDf3DcVcywdLSK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2021.

RUFFATO, Luiz. O golpe contra Dilma Rousseff. Opinião. **El País**, [S.l.], 01 set. 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/08/31/opinion/1472650538_750062.html. Acesso em: 19 ago. 2021.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 11.ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Editora Autores Associados, 2013. p. 247-280.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11.ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2011.

SAVIANI, N. Educação infantil versus educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (Orgs.). **Educação infantil versus educação escolar?**: Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Editora Autores Associados, 2012. p. 53-79.

SILVA, J. C.; ARCE, A. Infância, conhecimento e função docente nos documentos do MEC destinados a educação infantil: uma análise a luz da psicologia histórico-cultural. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 39, p. 119-135, set. 2010. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639721/7288>. Acesso em: 19 ago. 2021.

THIMÓTEO, B. **Modelo do trem**. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.madreguell.com.br/breno-thimoteo/>. Acesso em: 23 mar. 2022.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6.ed. São Paulo: EDUSP, 1998. p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**. Tradução e organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VILLA-Lobos - Bachianas Brasileiras Nº 2 - IV. Tocata (O trenzinho do caipira) . Minczuk. Heitor Villa-Lobos - Bachianas Brasileiras Nº 2 - IV. Tocata (O trenzinho do caipira). Roberto Minczuk, Maestro . Orquestra Sinfônica Brasileira. Cidade das Artes - Rio de Janeiro. Março 2015. Rio de Janeiro: Orquestra Sinfônica Brasileira, 2015. 1 vídeo (5min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wIG4h7lvj4Y>. Acesso em: 23 mar. 2022.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid: Centro de Publicaciones Del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1995. Tomo III.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid: Centro de Publicaciones Del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1996. Tomo IV.

ZUCOLOTTO, M. P. da R. Contribuições da psicologia à educação básica e o problema da psicologização da educação: uma revisão narrativa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 4 [78], p. 1195-1208, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652472/18978>. Acesso em: 12 ago. 2021.