

Primeira Infância e Educação Infantil



- ✓ O histórico da Educação Infantil
- ✓ O currículo da Educação Infantil
- ✓ Pensadores da Pedagogia da Infância

“

Ser criança é ter na cabeça, fantasias; nos olhos, o brilho da poesia; no corpo, o movimento e a música do mundo. É ter curiosidade, fazer muitas perguntas, investigar! É transformar e ser transformada por meio das brincadeiras e de suas infinitas possibilidades de criação, invenção e aprendizagens. É precisar de amor, atenção, cuidado e segurança. É explorar o mundo e tornar a vida uma aventura continuamente reinvestida de possibilidades!

Tosatto (2009, p. 29)

”

Introdução

Cada sociedade precisa enfrentar o desenvolvimento de tarefas para garantir seu crescimento e soberania, com isso surge a necessidade de elaboração de políticas para o enfrentamento de demandas específicas, como por exemplo: as políticas de educação. Estas políticas são balizadas por prioridades, recursos e legislações. Conhecer as políticas de educação ajudam os profissionais que nela atuam a terem autonomia e possibilidade de crescimento nas tarefas que executam.

Dentre as políticas criadas pelo poder público para educação estão as políticas para Educação Infantil. Estas, a cada momento de uma determinada sociedade, respondem a muitas demandas e geram conflitos de interesses. As vantagens e desvantagens criadas pelas decisões

que decorrem das políticas adotadas auxiliam certos grupos, especialmente em sociedades modernas marcadas, como a nossa, por fortes desigualdades de acesso dos indivíduos aos bens socialmente produzidos.

Assim como as políticas de atendimento à criança fora do ambiente da família, concepções de infância foram e estão sendo historicamente construídas. Em cada época predominam certas ideias de criança, de como esta se desenvolve e quais comportamentos e conhecimentos ela deve apresentar. Para entender este processo, é preciso pensar como circulam em nossa sociedade concepções sobre o desenvolvimento da criança e o papel da família, da comunidade, da instituição educacional e dos órgãos governamentais.



Leia a entrevista abaixo:

Pesquisadora: – Você gosta de brincar?

Rafael: – Eu gosto!

Pesquisadora: – Você brinca na escola?

A criança para, pensa e responde:

Rafael: – Difícil essa..., mas brinco, não entendi.

Pesquisadora: – Quando você brinca na escola?

Rafael: – Depois do lanche.

Pesquisadora: – Por que depois do lanche?

Rafael: – Porque é a hora de brincar!

Pesquisadora: – Onde você brinca na escola?

Rafael: – Lá embaixo da árvore ou no parque.

Pesquisadora: – E a sua professora brinca?

Rafael: – Ela gosta de fazer brincadeira com a gente, quando ela começa a aula. No começo da aula a gente também pode brincar um pouco, ou no final, dá tempo também.

A entrevista ilustra o cenário que as teorias contemporâneas buscam superar, frente ao contexto da educação para o século XXI, fundamentações que trazem a importância da reconstrução do conceito de infância e, conseqüentemente, sobre suas características e necessidades.

O conceito e a experiência da infância são produtos sociais e históricos. A infância pode ser analisada, portanto, segundo duas dimensões principais, distintas, mas interligadas: por um lado, na sua dimensão histórica; e, por outro, na sua dimensão epistemológica. O conceito de infância não era antes tomado como uma fase ou idade, a criança era vista simplesmente como um adulto em miniatura.

A transformação do pensamento sobre a infância evoluiu ao longo dos anos, e a contemporaneidade traz a visão das crianças como seres únicos, ativos, competentes, com características e necessidades próprias que precisam ser respeitadas.

Esta forma de conceber a criança é contemporânea, por isso, não é por acaso que a lógica da educação infantil clama por se debruçar em teorias que não sejam incongruentes e contraditórias da perspectiva da escola da infância, em que o brincar é celebrado como um meio para aprender. Enfrentamos o desafio pela busca de uma escola que valorize a atividade da própria criança em uma participação criativa nos processos de investigação; em que ela perceba os problemas, levante hipóteses para a solução e, conseqüentemente, possa construir suas próprias ideias pela inventividade do pensamento reflexivo, promovendo seu pleno desenvolvimento por meio de ricas experiências.



O Rafael, citado na entrevista apresentada no início do texto, nos conta o quanto algumas escolas estão distanciadas de contextos que evidenciem a criança como protagonista dos processos de aprendizagem, em que possam explorar ativamente os materiais, ou seja, em que não sejam meros contempladores ou “preenchedores” de espaços e linhas pontilhadas. Hora de brincar? Hora de aprender? Seria esse o cenário contemporâneo da Educação Infantil?


Vale ressaltar que não estamos valorizando o brincar espontâneo, mas enfatizando as evidências científicas que nos comprovam que a criança aprende na ação; por meio da experimentação ativa é que ela aprende conceitos, constrói ideias, levanta hipóteses, num contexto social em que o adulto reconheça que brincar é a atividade natural da criança e que melhor corresponde à sua forma de aprender.

As teorias da aprendizagem das crianças mudaram ao longo da história. Em sua maioria, o brincar é visto como um ato de aprendizagem ou como um objeto de aprendizagem (ou seja, brincar significa algo por si só e que, portanto, é valioso para o bem-estar das crianças).

Quando as crianças exploram os objetos e descobrem seu funcionamento, estabelecem as relações existentes entre eles: que uma caixa, por

exemplo, abre e fecha; que cabem algumas coisas e outras não cabem, e que se podem atribuir a ela diversos significados simbólicos.

Esses fundamentos e princípios coadunam com os apresentados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dessa forma, este texto propõe um diálogo dos princípios apresentados na BNCC, que clamam por maiores inovações e reflexões dos professores perante as teorias contemporâneas que partilham dos mesmos pressupostos e respondem à complexidade da sociedade diante da atual configuração educacional, na qual há, hoje, uma forma nova de se compreender a criança para que seja atendida nos seus direitos de aprendizagem.



BNCC - EDUCAÇÃO INFANTIL

Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se.



Participar, explorar, brincar, expressar, conhecer-se e conviver



A reinvenção da Educação Infantil inicia-se com a ressignificação dos conceitos de infância, intencionalidade pedagógica, campos de experiência e da importância da organização dos contextos de aprendizagem. São práticas educacionais contemporâneas baseadas em ideias herdadas de grandes pensadores, como Piaget, Vygotsky e Dewey, que repercutem intensamente nos contextos educacionais da atualidade e que procuram responder: como se dá o conhecimento?

As abordagens de Reggio Emilia e High/Scope, notadas e reconhecidas como importantes pela valorização das crianças como autoras ativas de

seu próprio desenvolvimento, trazem à comunidade profissional muitas inquietações sobre suas similaridades perante o trabalho na Educação Infantil.

Em uma visão geral, a seguir, vamos apresentar essas abordagens articuladas com as orientações apontadas pela BNCC, segundo a pedagoga Andréa Patapoff Dal Coletto, que participou como redatora da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil juntamente com o Ministério da Educação (MEC). Mas, para início de conversa, vamos conhecer o caminho trilhado na construção da Educação Infantil no Brasil.

Contexto histórico da Educação Infantil no Brasil

Não existia em nosso país, até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches, parques infantis ou jardins de infância. A partir da segunda metade do século XIX essa situação se modificou um pouco, com o aumento da migração de moradores da zona rural para a zona urbana das grandes cidades e com a Proclamação da República, fazendo surgir condições para um desenvolvimento cultural e tecnológico no país.

Novos preceitos educacionais elaborados na Europa foram assimilados por parte das elites políticas, como a ideia de jardim da infância, que foi recebida com entusiasmo por alguns setores sociais e combatida com veemência por outros. Enquanto o poder público não era favorável às iniciativas de se criarem jardins de infância no país para atender as crianças pobres, um movimento de proteção à infância se fortalecia apoiado em uma visão preconceituosa em relação à pobreza e defendia um atendimento caracterizado como uma dádiva aos menos afortunados. No âmbito do legislativo, o debate considerava que, se os jardins de infância tinham objetivos de caridade e destinavam-se aos mais pobres, não deveriam ser mantidos pelo poder público, mas ficar sob a caridade das famílias afortunadas. Contudo, a crítica aos jardins de infância não alcançava as iniciativas de adotá-los como modelos para a

educação de crianças mais ricas e, em 1875, no Rio de Janeiro, e em 1877, em São Paulo, foram criados os primeiros jardins de infância sob os cuidados de entidades privadas. Apenas alguns anos depois, em torno de 1896, criaram-se os primeiros jardins de infância públicos.

A estrutura familiar tradicional e as concepções e formas de cuidado das crianças pequenas na época, sofreram profundas mudanças devido à intensificação da urbanização e da industrialização no início do século XX. Em 1919, o governo instituiu o Departamento da Criança, que defendia uma assistência científica à infância. Começava a predominar um discurso médico que atribuía à família a culpa por eventuais doenças de seus filhos, podendo a creche possibilitar o crescimento saudável das crianças.



Outro fator que atuou na transformação do atendimento à criança pequena foi o movimento operário. No início do século XX, a luta de movimentos operários pela melhoria de suas precárias condições de trabalho foi acentuada e, nesse clima, muitas mulheres, também contratadas pelas fábricas, começaram a se politizar e a exigir seus direitos, como a criação de locais para guarda e atenção das crianças durante seu trabalho.

As reivindicações foram sendo canalizadas para o Estado e atuaram como forma de pressão para que os órgãos governamentais criassem creches, escolas maternais e parques infantis. Além de representar instrumento de apoio à mulher trabalhadora e vantagem para o empregador, outros fatores vieram a apontar a necessidade das creches. Alguns centros urbanos que se industrializavam em nosso país nas décadas

de 20 e 30 não dispunham de infraestrutura urbana, como saneamento básico, moradias, etc., sofrendo o perigo de constantes epidemias. Nesse caso, a creche seria um dos paliativos defendidos por médicos preocupados com as condições de vida da população operária, em geral moradora de ambientes insalubres.

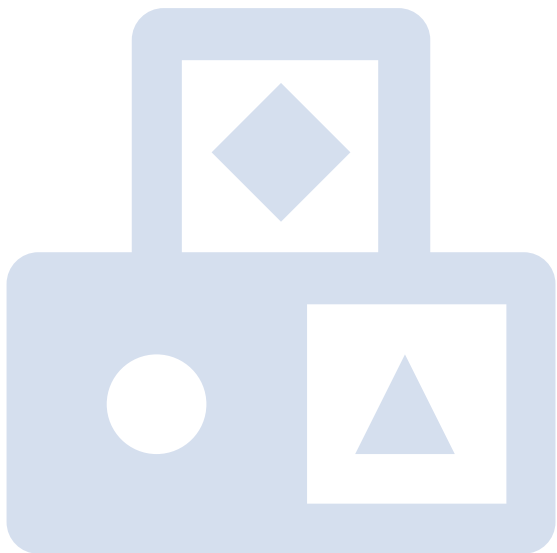
O prestígio dado ao discurso médico foi sendo modificado pela preocupação de certos grupos sociais com a organização de instituições para evitar a marginalidade e a criminalidade de crianças e jovens da população mais carente. Com isso, creches e parques infantis eram defendidos pelas elites no poder como ambientes promotores de segurança e saúde, sem que fossem analisados os fatores econômicos, políticos e sociais presentes nas condições de vida daquela população.



Muitos debates estavam ocorrendo no país e traziam a questão educacional para o centro das discussões políticas nacionais, como a exemplo do Movimento das Escolas Novas, do qual participaram renomados educadores brasileiros, como o intelectual Mario de Andrade, em São Paulo, que propôs a disseminação de praças de jogos nas cidades, à semelhança dos jardins de infância de Fröebel, que deram origem aos parques infantis criados em várias cidades brasileiras. Todavia, o debate sobre a renovação pedagógica dirigiu-se

mais aos jardins de infância, onde estudavam preferencialmente as crianças dos grupos sociais de prestígio, do que aos parques infantis e outras instituições que atendiam crianças nos meios populares e essa distinção ocorria não apenas no nível do discurso, mas também no campo das ações práticas. Embora os textos oficiais do período afirmassem que também as creches, além dos jardins de infância, deveriam contar com material apropriado para a educação das crianças, esse material não lhes era fornecido.





Ao longo da segunda metade do século XX, o incremento da industrialização e da urbanização no país levou a um novo aumento da participação de mulheres no mercado de trabalho, com isso, creches e parques infantis passaram a ser procurados não só por operárias e empregadas domésticas, mas também por trabalhadoras do comércio e por funcionárias públicas. No entanto, a organização de um ambiente estimulante para o desenvolvimento das crianças atendidas não se expressava nas propostas de trabalho dessas instituições.

A década de 60, movida pelo dinamismo do contexto sociopolítico e econômico, trouxe uma importante mudança para a área: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961 (lei 4024/61), que incluiu as escolas maternas e os jardins de infância no sistema de ensino. Isso, contudo, não assegurou o fortalecimento de práticas educativas adequadas às características das crianças pequenas.

No período dos governos militares de 1964 até o início de 1985, as políticas adotadas em nível federal através de órgãos como a Legião Brasileira de Assistência e a Fundação Nacional do Bem-estar do Menor (FUNABEM) continuaram a acentuar ideia de creche, e mesmo de pré-escola, como equipamentos de assistência à criança carente.

O crescimento do operariado, com a crescente incorporação de mulheres no mercado de trabalho e a redução dos espaços urbanos de brincar para as crianças, como os quintais e as ruas, contribuíram para que a creche e, em especial, a pré-escola fossem defendidas por diversos segmentos sociais nas décadas de 70 e 80.

O atendimento às crianças pobres em instituições como creches, parques infantis e pré-escolas, passou a ser compreendido como uma possibilidade de superação das condições sociais desprivilegiadas em que as mesmas viviam, mesmo sem alterar as estruturas de fatores sociais que geravam aqueles problemas, dessa maneira, sob o nome de “educação compensatória” foram sendo elaboradas propostas de trabalho junto às creches e pré-escolas que atendiam a população de baixa renda. Essas propostas entendiam que o atendimento pré-escolar público, por receber uma clientela mais pobre, deveria remediar as carências das crianças. Além disso, defendiam uma estimulação precoce e o preparo para a alfabetização, tarefas que as instituições que atendiam as crianças pouco assimilaram, mantendo-se em seu cotidiano práticas geradas por uma visão assistencialista. A ideia de compensar carências orgânicas ampliou-se para a compensação de carências culturais para diminuir o fracasso escolar no ensino primário.



A entrada cada vez maior de mulheres das camadas médias da população no mercado de trabalho por outro lado levou a um crescimento significativo de creches e pré-escolas principalmente as de redes particulares os trabalhadores de classe média buscar uma instituição que poderia complementar a educação que dava aos seus filhos liberando as para o mercado de trabalho sua influência dos discursos feministas é então circulantes nos grandes centros urbanos a pressão da nova população de mães era por um trabalho que apostasse que fugisse não só das perspectivas higienistas e custo de aís em relação aos seus filhos em especial nas creches como das orientações que buscavam aplicar na educação dos menores modelos tirados da tradição da escola fundamental nesse período cresceu.

O número de creches e de jardins de infância foi crescendo no país, devido a entrada cada vez maior de mulheres no mercado de trabalho, assim como foram sendo modificadas algumas representações sobre Educação Infantil. Mesmo assim, discursos compensatórios ou assistencialistas continuaram a orientar o trabalho dos parques infantis e das creches, enquanto propostas de desenvolvimento afetivo e cognitivo eram adotadas pelos jardins de infância, onde eram educadas as crianças de classe média.

Na segunda metade dos anos 70, a luta de movimentos sociais pela redemocratização do país e contra as desigualdades sociais levou o regime militar a adotar medidas para ampliar o acesso da população mais pobre à escola obrigatória. Enquanto isso, nos grandes centros urbanos, a reivindicação por creches e pré-escolas por parte de amplas parcelas da população de mães, que precisavam trabalhar fora do lar para garantir a subsistência da família intensificou-se.

O poder público ampliou o número de creches por ele diretamente mantidas e geridas, bem como o número de convênios de atendimento feitos por entidades sem fins lucrativos, mesmo assim, ainda existia uma insuficiência de vagas para o atendimento das crianças nas creches e isso

acabou contribuindo para que o poder público incentivasse outras iniciativas de atendimento à criança pequena, como por exemplo alguns programas assistenciais de baixo custo: mães crecheiras, lares vicinais, creches domiciliares ou creches-lares.



Na década de 80, discussões de pesquisadores em Psicologia e Educação sobre a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento da criança propiciaram algumas mudanças no trabalho então proposto pelos discursos oficiais, com a valorização de atividades pedagógicas mais sistematizadas, embora a preocupação com medidas de combate à desnutrição continuasse a existir.

As discussões acerca das funções da creche e da pré-escola e da criação de programações pedagógicas que buscavam romper com as concepções de creche e de pré-escola como instituições meramente assistencialistas e/ou compensatórias propondo para as mesmas uma função pedagógica que enfatizava o desenvolvimento linguístico cognitivo das crianças foram intensificadas.



As constantes reivindicações da população feminina e de movimentos sociais de lutas por creches possibilitaram a conquista, na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino. Também a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, concretizou conquistas em relação aos direitos de crianças trazidos pela Constituição.

O debate que acompanhou a discussão, na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, de uma lei que orientasse a educação nacional impulsionou diferentes setores educacionais, particularmente as universidades e instituições de pesquisa, sindicatos de educadores de organizações não governamentais, e preparou um contexto para aprovação da nova Lei de Diretri-

zes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/96), que colocou a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica.

Desde sua aprovação, houve expansão do número de creches e de pré-escolas, embora insuficiente para atender a demanda, e alguma melhoria do nível de formação dos seus docentes, muitas vezes já incluídos em quadros de magistério.

Com a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), consolida-se legalmente a educação em creches e pré-escolas como primeira etapa da Educação Básica e desencadeia-se um processo bastante complexo de debate, definição e consolidação das decorrências político-institucionais em torno do caráter pedagógico da Educação Infantil e, com isso, a necessária reflexão das redes de ensino e unidades educacionais em torno de questões curriculares.

Reflexões acerca do currículo da Educação Infantil

O parecer CNE/CEB nº 20/09 e a resolução CNE/CEB nº 05/09 que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, apresentam a estrutura legal e institucional da Educação Infantil e colocam alguns pontos para sua articulação com o Ensino Fundamental.

As diretrizes propõem uma versão institucional de Educação Infantil que se contrapõe a programas alternativos de atendimento englobados na ideia de educação não formal. O parecer CNE/CEB nº 20/09 nos lembra que nem toda política para a infância, que requer esforços multissetoriais integrados, é uma política de Educação Infantil. Sendo assim, sempre que necessário, outras medidas de proteção à infância devem ser buscadas fora do sistema de ensino, embora articuladas com ele. Nesse sentido, a Educação Infantil oferecida em instituições coletivas deve ter sua especificidade garantida em relação ao seu caráter pedagógico e à formação dos profissionais que nela atuam.



As diretrizes apresentam uma definição de currículo e princípios básicos orientadores de um trabalho pedagógico comprometido com a qualidade e a efetivação de oportunidades de desenvolvimento para todas as crianças. Elas tornam claro os objetivos e condições para a organização curricular, consideram a Educação Infantil das crianças do campo e indígenas, a importância da parceria com as famílias, as experiências que devem ser concretizadas em práticas cotidianas nas instituições e fazem recomendações quanto aos processos de avaliação e de transição da criança ao longo de sua

trajetória na Educação Básica. Elas devem servir de referência em relação aos fins educacionais, aos métodos de trabalho, à gestão das unidades e à relação com as famílias.

Quanto aos princípios, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (parecer CNE/CEB nº 20/09, artigo 6º) apontam o que se espera das instituições de Educação Infantil brasileiras no atendimento aos bebês e crianças pequenas e suas famílias. Esses princípios enfatizam formas de trabalho pedagógico que busquem:

- Organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover a competitividade;
- Ampliar as possibilidades de a criança cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam nas mais diferentes idades;
- Possibilitar às crianças apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu projeto político-pedagógico;
- Assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas;
- Garantir às crianças a participação em diversificadas experiências e valorizar suas produções individuais ou coletivas como integrantes de um processo criador e a construção, por elas, de respostas singulares;
- Apoiar a conquista de autonomia pelas crianças na escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários;
- Promover a formação participativa e crítica das crianças;
- Aumentar as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio trazidas por diferentes tradições culturais;
- Construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a autoestima e os vínculos afetivos de todas as crianças, combatendo preconceitos que incidem sobre as diferentes formas como os seres humanos se constituem enquanto pessoas;
- Aprender sobre o valor de cada pessoa e dos diferentes grupos culturais;
- Adquirir valores como os da inviolabilidade da vida humana, a liberdade e a integridade individuais, a igualdade de direitos de todas as pessoas, a igualdade entre homens e mulheres, assim como a solidariedade com grupos enfraquecidos e vulneráveis política e economicamente > >



- Respeitar todas as formas de vida, ter em mente o cuidado com os seres vivos e a preservação dos recursos naturais;
- Criar condições para que a criança aprenda a opinar e a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma ideia, um conflito;
- Estruturar ambientes que permitam às crianças a expressão de sentimentos, ideias e questionamentos em relação à busca do bem-estar coletivo e individual, à preocupação com o outro e com a coletividade.

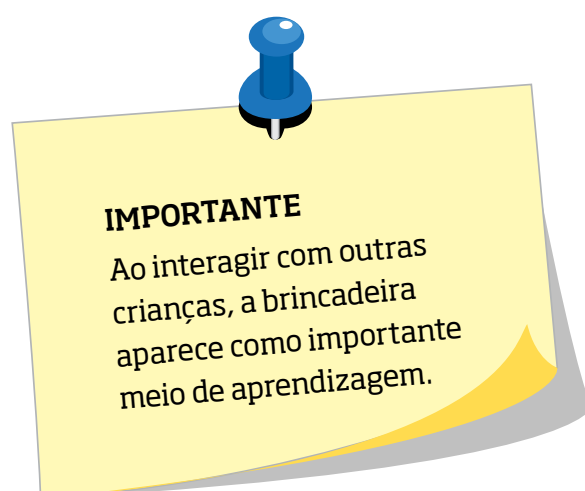


A concepção de criança sustentada nas DCNEI coloca-a como sujeito de direitos e que se desenvolve nas múltiplas interações que ela vai experimentando no mundo social. Sua entrada no ambiente coletivo de educação pode propiciar um conjunto de interações diversificadas e complementares em relação ao ambiente familiar, que lhe possibilitam aprendizagens amplas e diversas.

Compreende-se, então, que desde o nascimento, o bebê é capaz de interagir e se comunicar com parceiros mais próximos como pais, irmãos, avós e professores. Além disso, podem desenvolver, nesse processo, sua afetividade, motricidade, linguagem, cognição e um sentido de si como pessoa única, mas historicamente marcada.

Ao interagir com outras crianças, a brincadeira aparece como importante meio de aprendizagem, pois lhes possibilita aprender sobre o mundo e suas relações, surpreender-se consigo mesmas e com os outros, além de propiciar-lhes espaços de construção de conhecimento e de cultura com seus pares.

Em relação à construção de um currículo para a Educação Infantil, as DCNEI concebem este como “um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças e afetam a construção de suas identidades” (DCNEI, 2009, parecer CNE/CEB nº 20/09).



IMPORTANTE

Ao interagir com outras crianças, a brincadeira aparece como importante meio de aprendizagem.



Abaixo, um quadro que destaca os aportes legais que fundamentam a Educação Infantil no Brasil.

(1988) CONSTITUIÇÃO FEDERAL	<ul style="list-style-type: none"> • Art. 208: Educação Infantil (creche e pré-escola) como dever do estado). • Art. 227: A Criança é um sujeito de direitos. “[...] direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”, e direito de estar “[...] a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”. • A Emenda Constitucional nº 53/2006 modifica de 6 para 5 anos, a idade máxima da criança atendida na Educação Infantil. • Emenda Constitucional 59/2009 altera a obrigatoriedade educacional, antes restrita ao Ensino Fundamental, para a educação de 4 a 17 anos, englobando a pré-escola, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.
(1990) ECA	<ul style="list-style-type: none"> • Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8.069/1990) • Concepção de criança cidadã, sujeito de direitos em processo de desenvolvimento e formação. • Art. 2º Considera criança a pessoa com até doze anos de idade incompletos. • Art. 3º A criança goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. • Reafirma o Direito a educação entre os outros direitos da criança, enquanto dever do Estado da família, e da sociedade.
(1996) LDBEN	<ul style="list-style-type: none"> • Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 9.394/96) • Art. 29 - A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. • As emendas da LDB, a Lei nº 11.114/2005 e a Lei 11.274/2006 ampliam o ensino Fundamental obrigatório para nove anos de duração e inclui as crianças com seis anos completos até o início do ano letivo no 1º ano. • A Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013 altera o quarto artigo da LDB: define o dever do Estado com a educação básica, ampliando sua obrigatoriedade para crianças de 4 anos (pré-escola) e reafirma a educação infantil gratuita às crianças de até 5 anos de idade.
(2009) DCNEI	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução CNE 05/2009 • Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas caracterizando-a pela sua oferta em estabelecimentos educacionais não domésticos, que podem ser públicos ou privados, com a finalidade de educar e cuidar de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada parcial ou integral.



- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.
 - Define entre as metas para educação infantil, a universalização do atendimento escolar de crianças com 4 e 5 anos, e a ampliação da oferta de educação infantil para cinquenta por cento das crianças até 3 anos.
 - Prevê estratégias no campo da formação, da infraestrutura, da aquisição de equipamentos e materiais didáticos, do currículo e da prática pedagógica, com vistas a „superar tanto o viés assistencial da creche, quanto o caráter preparatório da pré-escola“.
- (NUNES, CORSINO, DIDONET, 2011, p. 87).

- Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017
- Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.
- Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direitos das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares.

Mas, afinal, o que é a infância?

Esta e outras perguntas relacionadas à infância normalmente promovem uma grande e profunda reflexão em nós, profissionais que lidamos com crianças, nos levando às mais variadas respostas. A infância é uma área de estudo multidisciplinar e extremamente abrangente. Diversas perspectivas podem ser adotadas para compreender este vasto universo. Portanto, é necessário recorrermos a fontes cuidadosas, baseada em estudos científicos, que nos auxiliarão a percorrer este fascinante mundo da primeira infância. Durante muitas décadas, o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil foi limitado, gerando uma visão restrita e/ou, enviesada da criança.

Por exemplo, na antiguidade, os gregos utilizavam palavras ambíguas para classificar qualquer pessoa que estivesse em um estágio entre a infância e a velhice, não havendo, portanto, uma diferenciação nas etapas do desenvolvimento

infantil. Ainda, na idade média, as crianças eram consideradas “adultos em miniatura”. Muitos teóricos acreditavam que crianças eram como uma “tábula rasa”, comparando-as a uma folha de papel em branco, que nasce sem “nada escrito” e que é “preenchida” (ou determinada) somente pelas suas experiências pós-nascimento.

Essa concepção de desenvolvimento é chamada de “ambientalista”. Há também a chamada concepção “inatista” que, ao contrário, vai defender que tudo o que o sujeito será é determinado por fatores genéticos e que, ao nascer, todas as potencialidades da criança já estão pré-determinadas. Há ainda uma terceira concepção de desenvolvimento, que hoje tende a ser mais aceita, que é a concepção interacionista ou sociointeracionista, que considera as influências (ambientais, sociais e biológicas) na constituição do sujeito e em seu desenvolvimento.



Assim, consideramos importantes as tendências genéticas e as características biológicas do bebê ao nascer, mas as experiências que ele viverá e as relações sociais e afetivas que estabelecerá terá um papel fundamental no curso do seu desenvolvimento, em todas as suas dimensões (cognitiva, afetiva, social e física). De acordo com os estudos da Psicologia do Desenvolvimento, a infância é um período de mudanças biopsicossociais que vai desde o nascimento até o ingresso na puberdade, por volta dos doze anos de idade.

É um período de profundas transformações que serão fortemente influenciadas pelas experiências que as crianças irão viver ao longo desse período. Esta mesma definição é adotada por autoridades no assunto, como a Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada pela ONU em 1989, e também pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

As características da infância mudam com o tempo em função das diferenças socioculturais, econômicas e geográficas de um dado contexto

histórico. Portanto, a criança de hoje não é exatamente igual à do passado, nem será igual à que virá nos próximos séculos, uma vez que os contextos sócio-histórico e culturais também serão modificados.

Quando as crianças brincam
e eu as oiço brincar,
qualquer coisa em minha alma
começa a se alegrar.
E toda aquela infância
que não tive me vem,
numa onda de alegria
que não foi de ninguém.
Se quem fui é enigma,
e quem serei visão,
quem sou ao menos sinto
isto no coração.

Fernando Pessoa

Pensadores da Pedagogia da Infância

Jean Piaget dialoga com a criança ativa

As produções do suíço Jean Piaget a partir da década de 20, na Europa, sintetizaram os construtos teóricos que enfatizam a mente, ou seja, os processos psíquicos envolvidos na aquisição do conhecimento.

Desde 1936, Piaget relata em seus estudos observações críticas que apresentam a construção da inteligência e do pensamento a partir das ações sensório-motoras. A teoria de Jean Piaget, denominada Epistemologia Genética, é a mais conhecida concepção construtivista da formação da inteligência. Seus pressupostos apontam que a criança começa a se desenvolver desde o nascimento, pois vem ao mundo dotada de reflexos, como chupar e agarrar, e tendências inatas a exercitá-los e organizá-los. Em essência, essa reação consiste na capacidade de adaptação,

possibilitando a construção de esquemas de ação que constituem as primeiras estruturas do conhecimento e que dão origem a outras estruturas típicas das inteligências representativa, operatória concreta e operatória formal.



Piaget (1967, p. 12) já considerava a infância como um período paradoxal, em que a criança, quando comparada ao adulto:

Ora se é surpreendido pela identidade de reações - fala-se então de uma pequena personalidade "para designar a criança que age, como nós, em função de um interesse definido - ora se descobre um mundo de diferenças - nas brincadeiras, por exemplo, no modo de raciocinar, dizendo então que a criança não é um pequeno adulto".

Como se pode observar, a teoria piagetiana pode ser traduzida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e na BNCC, que enfatizam o papel ativo da criança em seu próprio desenvolvimento; isto é, para a compreensão do mundo que a cerca, ela precisa manipular os objetos, fazer uso de todos os seus sentidos para descobrir suas propriedades. Essas experiências envolvem a atividade física para compreender os efeitos provocados por meio de suas ações e também envolve a atividade mental para interpretar esses efeitos que acabam por compreender o mundo.

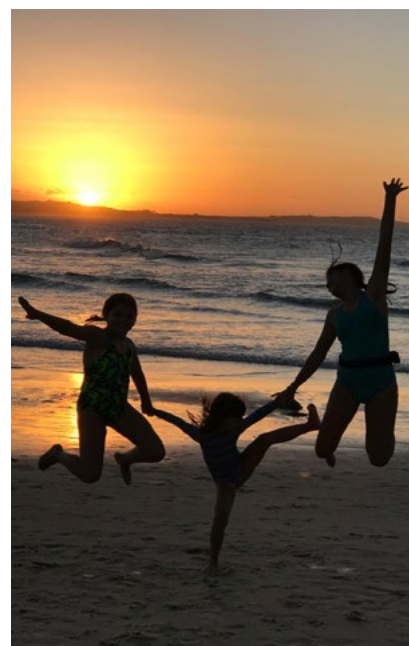
Portanto, à medida que se desenvolve, adapta-se a uma sucessão de ambientes e com crescente complexidade de organização (DAL COLETO, 2014).

Piaget (1973), em sua obra intitulada *Para onde vai a educação?* afirma que o direito à educação é, em primeiro lugar, reconhecer o papel indispensável dos fatores sociais na própria formação do indivíduo, passando para o processo de formação intelectual do ser humano. O autor expõe muito claramente: somente ter o direito à educação não basta, é necessário que essa educação tenha como fim o desenvolvimento pleno das funções cognitivas, sociais e afetivas do sujeito. Nesse sentido, as instituições educacionais necessitam buscar meios de garantir ambientes que sejam solicitadores e adequados para promover o desenvolvimento infantil em todos os seus aspectos.

Nesse contexto, Piaget afirmava que o importante reside "basicamente em despertar a curiosidade da criança e estimular o espírito de investigação. Isso é conseguido através do encorajamento da criança para que coloque os seus próprios problemas, e nunca através de imposições de problemas para resolver ou do 'impor' soluções." (PIAGET, 1976).

Vygotsky em trilhas com brincadeiras e as interações

A Teoria Histórico-Cultural, apresentada no trabalho de Vygotsky e continuada por seus colaboradores Leontiev e Luria, volta-se para o papel da aprendizagem no desenvolvimento e traz duas das metáforas mais populares na educação, intimamente ligadas ao conceito de "zona de desenvolvimento proximal" e "andaime" - sendo esta última uma metáfora proposta originalmente em um trabalho de Bruner (1976) para ilustrar os processos de ensino e aprendizagem que acontecem nas interações entre adultos e crianças. Tal metáfora se refere ao fato de que, quando um adulto interage com uma criança com a intenção de apoiá-la em algo, tende a ajustar o grau de ajuda ao nível de competência que ela pode alcançar. Nessa perspectiva, os professores podem organizar os desafios em etapas, fornecendo às crianças um contexto de apoio para dar os próximos passos ou avançar para um nível mais alto de pensamento.



O brincar potencializa o desenvolvimento da criança, pois lhe permite aprender a conhecer, a fazer, a conviver e, sobretudo, a ser. Cabe aos adultos proporcionar um ambiente rico em brincadeiras; isso não significa ter brinquedos caros, mas, sim, que seja possibilitado o exercício da imaginação e da ampliação dos laços afetivos que o brincar, por excelência, proporciona ao psiquismo humano.

A brincadeira é considerada uma interpretação das situações da vida cotidiana. É quando as crianças interpretam suas experiências e lhes dão vida. Dramatizando, elas transformam e exageram suas experiências, trazendo à tona o que é típico. A imitação é de grande importância nessas brincadeiras. Na brincadeira, as crianças contam uma história, e brincar e contar histórias são atividades intimamente relacionadas. Vygotsky (1995) enfatiza que as brincadeiras das crianças muitas vezes servem como uma reconstituição do que viram e ouviam dos adultos; entretanto, na brincadeira, a criança processa essas experiências criativamente – além de apontar a realidade cultural em que as crianças vivem as influências. Nessa perspectiva, ele enfatiza que os humanos sempre são filhos de seu próprio tempo e ambiente.

Tanto as DCNEI quanto a BNCC enfatizam as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil.

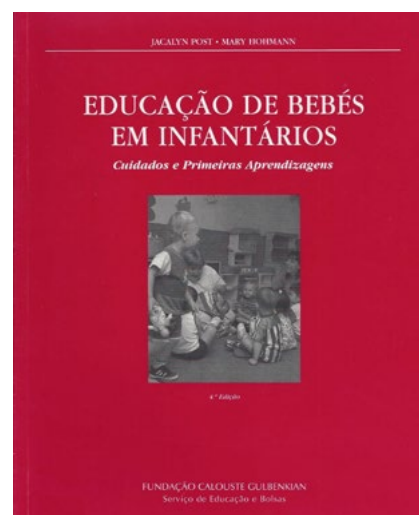
[...] De acordo com as DCNEI, em seu artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização [...] A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. (BNCC, p. 35).

Nessa perspectiva, a prática pedagógica, em uma abordagem sociocultural, ressalta que o papel do professor não é somente o de facilitador: é exercer também a função significativa na apropriação do objeto de conhecimento pelo aluno. O professor compartilha, questiona, investiga, instrui e confere pistas. Procedendo assim, interfere no desenvolvimento proximal da criança, contribuindo para que ela possa apreender o significado das formas de pensar e de agir do seu mundo, da sua comunidade, a fim de que possa (res)significá-las.

Modelo High/Scope: pistas para contextos de aprendizagem

Hohmann e Post (2003) adotam os princípios curriculares do modelo High/Scope (para a Educação Infantil), adaptando-os à educação de crianças até os 3 anos, focalizando-se em 5 princípios orientadores: aprendizagem ativa; interações adulto-criança calorosas e afetivas; ambiente físico acolhedor e centrado na criança; horários e rotinas que se adaptam a essa faixa etária; observações diárias que orientam as atividades dos adultos com as crianças.

Capa do livro 'Educação de bebês em infantários'



Reprodução



A abordagem High/Scope foi uma das fontes inspiradoras para a BNCC da Educação Infantil, e coloca uma grande ênfase no planejamento dos contextos de aprendizagem ativa em que as crianças possam fazer escolhas e tomar decisões. Dessa maneira, legitima os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (brincar, conviver, conhecer-se, explorar, expressar, par-

ticipar) que revelam como estas aprendem nos diversos espaços acolhedores, horários e rotinas que se adaptam a elas e com materiais interessantes, diversos, mutáveis, organizados e guardados de forma visível e acessível para que a criança possa usá-los de maneiras distintas, descobrindo formas alternativas de os usar, jogar e brincar com eles.

John Dewey: a experiência em um debate pedagógico contemporâneo

Uma questão importante para os educadores da primeira infância é: como eles veem o seu papel no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças? A questão reflete alguns pontos centrais levantados por John Dewey (1916) sobre a criação da melhor experiência educacional possível para as crianças na sociedade em que vivem.

Dewey argumentou que a educação deve ser baseada na experiência em um processo contínuo, em vez de atividades direcionadas e mecanizadas com destinos inflexíveis. Portanto, cabe ao professor diferenciar constantemente a mera atividade do que Dewey denomina experiência. A experiência é a síntese natural da mente e do corpo. Os indivíduos são fisicamente ativos e, por meio dessa atividade, encontram algum tipo de consequência e de significado. A experiência vital vem acompanhada de envolvimento com o mundo, que leva à “descoberta das coisas”. A experiência se origina na criança, mas é orientada pelo professor para que seja contínua e envolva objetivos múltiplos e sequenciados por evolução.

Esse conceito caminha com a ideia constante no arranjo curricular por campos de experiências apresentados na BNCC (2017), que traz como sentido o desejo das crianças em participar ativamente de todo o processo de aprendizagem com afeição e curiosidade. Larrosa (2002) também traz a reflexão de que a experiência não é

o que acontece, mas sim o que nos acontece, o que nos toca. Nesse contexto, a experiência é individual, cada um sente da sua maneira. “[...] a experiência não é o caminho até um objetivo previsto [...], mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem prever nem predizer.” (LARROSA, 2002, p. 28).

Um lugar onde é possível ver muitos dos conceitos mais abstratos de Dewey em ação concreta é nas escolas pré-primárias de Reggio Emilia, Itália. Em particular, a abordagem de Reggio Emilia valoriza intensamente o trabalho com projetos, o que tem uma estreita sintonia com o conceito de experiência educacional que Dewey procurava apresentar nas escolas. O trabalho com projetos, é claro, não é exclusivo de Reggio Emilia. Tem sido usado em outros fóruns educacionais e é bastante discutido por Katz e Chard (1989).



Crédito: iStock



Dewey, como outros precursores da Escola Nova, reconhecia e enfatizava a ideia de que o interesse da criança alavanca e mobiliza o motor das aprendizagens. Esse movimento encara a criança com grande potencial criador e ativa nos seus próprios saberes, tendo a capacidade de simbolizar esses saberes de diversas formas. Dewey destaca que “a educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura. A escola deve representar a vida presente – tão real e vital para a criança como aquela que ela vive em casa, no bairro ou no pátio.” (DEWEY, 1871/1964, p. 430).

Essa perspectiva acompanha as exigências da educação neste século, que é caracterizada por mudanças incessantes, pelos avanços tecnológicos num mundo maravilhoso que ainda está para ser descoberto, compreendido e explorado sabiamente.



A tarefa da escola é organizar contextos de aprendizagens que incentivem a colaboração entre as crianças para que vivam experiências repletas de significados, pois os processos de construção de conhecimentos são complexos, envolvem dimensões de sentimento, interesse, curiosidade, esforços, relações e conceitos. Isso

requer aprendizagem por meio da ação e da exploração de todo o seu mundo, para que possam utilizar suas experiências prévias quando se sentirem desafiadas a pensar/refletir e propor soluções para os problemas que buscam resolver.

No trabalho com projetos, à luz dessa abordagem, os conteúdos podem passar a ser vistos não apenas como advindos do professor, mas como algo desejado pelo aluno em função de seu significado e de sua importância. Agir sobre o conhecimento não basta; é apenas parte do processo. Os alunos precisam estabelecer relações entre as informações e gerar novos conhecimentos.

Aprender com autonomia, pesquisar e organizar novas informações definem essa didática, porém não se pode perder de vista que a função do professor é a de mediador das pesquisas para solucionar as questões levantadas pelas crianças a fim de que descubram e investiguem suas curiosidades. Isso pode envolver: perguntar aos outros; usar a internet e a biblioteca local; fazer uso de diferentes fontes de pesquisa; promover situações em que as crianças aprendam sobre as várias maneiras de encontrar informações e soluções.

Tanto a aprendizagem como o processo de descobertas ocorrem dentro e fora da escola, por isso, é importante que o professor crie um ambiente desafiador para acompanhar, ajudar, balizar, regular e fomentar. A dificuldade e a delicadeza da sua posição situam-se em manter uma escuta atenta e sensível para observar e interpretar os interesses e as necessidades do grupo, dosando a energia que depositam no projeto.

A abordagem de Reggio Emilia inclui algumas inovações importantes, como a *progettazione* (isto é, uma discussão sobre as possíveis direções que o projeto pode tomar com base nas observações das crianças e experiências anteriores) e a documentação pedagógica que, acreditamos, permite se aproximar de alguns dos ideais apresentados por Dewey.



Modelo pedagógico Reggio Emilia: inspiração para o novo arranjo curricular por campos de experiências

O modelo curricular de Reggio Emilia, ao longo do tempo, apoia-se em diversas influências e na evolução de teorias e práticas de autores como Piaget, Freinet, Dewey, Bruner e Vygotsky. Foi por meio desses autores que Loris Malaguzzi e a sua equipe de trabalho das escolas de Reggio Emilia tiveram as bases essenciais para colocar em prática suas teorias. Esse modelo valoriza a aprendizagem através da ação, em que a criança é encorajada a explorar o ambiente e a representar simbolicamente ideias e sentimentos por meio de qualquer uma de suas “cem linguagens” (expressiva, comunicativa e cognitiva) – palavras, movimento, desenho, pintura, construção, escultura, jogo de sombras, colagem, jogo dramático, música, para citar alguns exemplos – as quais ela explora e combina sistematicamente.

Essa perspectiva potencializa o envolvimento das crianças em projetos, por isso, são constantemente incentivadas a levantar questões e a procurar respostas. Os diversos espaços que compõem as escolas de acordo com essa abordagem assumem uma importância fundamental: são o terceiro educador, por ser onde lhes são proporcionadas múltiplas oportunidades de fazer escolhas, investigações, tomar decisões e resolver os problemas com os quais vão se deparando. Nesse modelo, os ambientes são cuidadosamente preparados e esteticamente agradáveis, fornecendo mensagens sobre o currículo e o respeito pelas crianças quanto aos processos de construção pessoal e social, fomentando desta forma sua curiosidade para que possam ser cada vez mais autônomas e capazes de gerir seu processo de aprendizagem.

Vale destacar que o arranjo curricular por campos de experiências, apresentado na BNCC da Educação Infantil (2017), teve como inspiração a abordagem de Reggio Emilia, que valoriza intensamente os princípios orientadores articulados na perspectiva da criança curiosa, ávida

por aprender, competente, capaz de aprimorar e ampliar seus conhecimentos e suas experiências diante da amplitude de desafios que uma criança de 0 a 5 anos e 11 meses enfrenta em seu processo de compreender o mundo e a si mesma.



Os professores, nessa abordagem, compartilham os objetivos de serem educadores, parceiros e guias para as crianças, “acolhem, valorizam e estendem as curiosidades, as explorações, as propostas das crianças e criam ocasiões de aprendizagem para favorecer a organização daquilo que as crianças vão descobrindo.” (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015, p. 54).

Portanto, o professor desempenha o papel de planejar, mediar, registrar, organizar, documentar e refletir a sua ação e adequá-la às necessidades das crianças, garantindo um leque de diversidade de ricas experiências que potencializam o protagonismo infantil e o desenvolvimento integral da criança.

A BNCC (2017) aponta o mesmo princípio pedagógico da intencionalidade pedagógica, em que o planejar implica tomar decisões que sejam coerentes com as características e necessidades dos bebês e das crianças para nortear as situações que lhe serão propiciadas. Dessa maneira, o professor deve oferecer uma variedade de experiências progressivamente mais complexas e interessantes para que as crianças possam investigar, explorar, levantar hipóteses, desenvolver suas capacidades intuitiva e criativa e, assim, construir novos conhecimentos a partir de suas experiências e vivências.



Nesses contextos, os professores também atuam como investigadores, que narram o modo de olhar, refletir, fazer, pensar e comunicar o cotidiano pedagógico e as aprendizagens das crianças e dos adultos por meio das documentações pedagógicas que têm como objetivo principal dar visibilidade às aprendizagens das crianças.

Dalhberg, Moss e Pence (2003, p. 194) consideram que a documentação pedagógica é o material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira com

que o pedagogo se relaciona com elas e com o seu trabalho em um encontro relacional que requer empatia tanto emocional quanto intelectual.

A documentação pedagógica inspirada em Reggio torna-se “memória viva” e tem como base a escuta atenta e sensível das crianças, pois reflete suas extraordinárias conquistas, assim como revela uma escola que quer discutir seu trabalho para além de palavras; uma escola que pensa, reflete, aprende ao longo do caminho, construindo processos de confiança mútua.

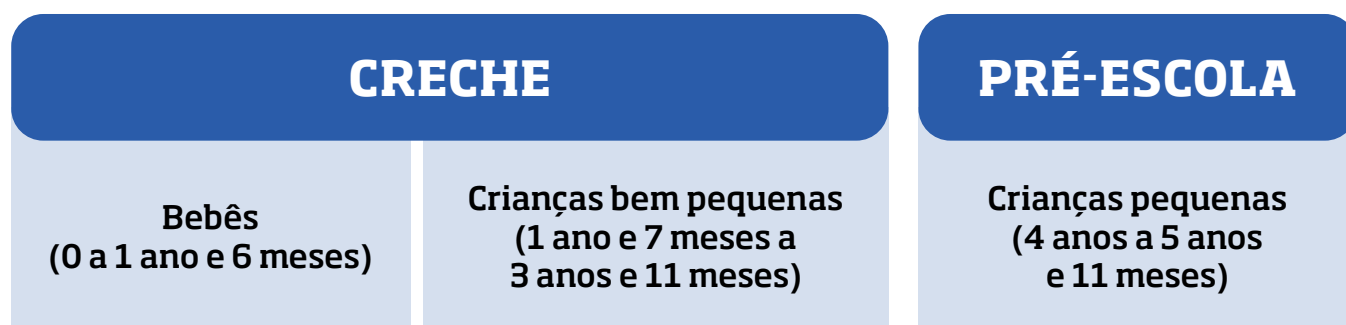
Direitos de aprendizagens e campos de experiências

A BNCC constitui o documento aprovado pelo Conselho Nacional de Educação que apresenta o conjunto de aprendizagens essenciais para a Educação Básica. O documento responde à demanda feita já pela LDB e requerida no PNE, como estratégia de equidade, numa tentativa de diminuir as enormes diferenças de oportunidades que crianças de diferentes regiões do país enfrentam em seu processo educativo.



Vejamos como a BNCC está estruturada na etapa da Educação Infantil:

A divisão etária é estruturada de acordo com a imagem abaixo:



Na Educação Infantil, a BNCC organiza-se a partir de duas elaborações, que são a definição de:

- seis direitos de aprendizagem das crianças;
- objetivos de aprendizagem compreendidos em campos de experiências.



EDUCAÇÃO INFANTIL

Direitos de aprendizagem e desenvolvimento

Conviver

Brincar

Participar

Explorar

Expressar

Conhecer-se

Campo de experiências

O eu, o outro
e o nós

Corpo, gestos e
movimentos

Traços, sons,
cores e formas

Oralidade e
escrita

Espaços, tempos, quantidades,
relações e transformações

Direitos de aprendizagem e desenvolvimento

Asseguram as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los e nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educa-

dor quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2017, p.36)



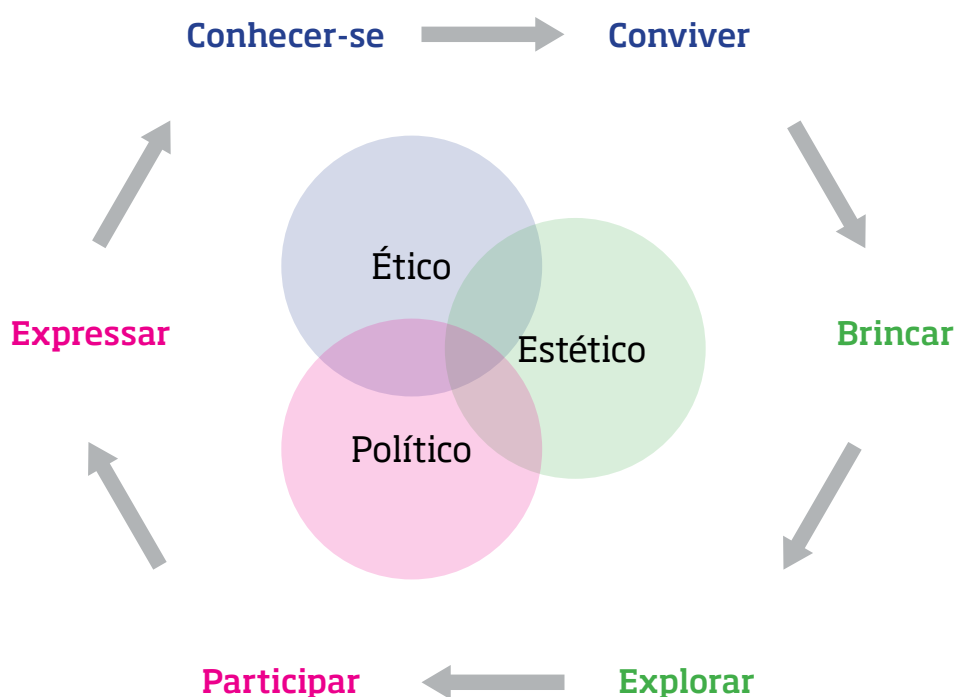
É importante observar que todos os direitos estão definidos por verbos, ressaltando assim a ação humana, no caso, a atividade da criança na sua interação com outras crianças e adultos, decorrendo daí suas aprendizagens e processos de desenvolvimento que constituem a si mesmas e ao mundo. Outro apontamento em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento reforça o compromisso sociopolítico e pedagógico da Educação Infantil. Se já é tático que são direitos universais das crianças a brincadeira, a participação, a convivência, as suas possibilidades de expressão, qual seria o compromisso da Educação Infantil com as crianças, para além do que já está definido? O compromisso é com a construção de ambientes que garantam aprendizagens que ampliem a vivência desses direitos, assumindo o compromisso e assegurando a integralidade do desenvolvimento dos bebês e das crianças com qualidade e a Educação Infantil enquanto espaço de pertencimento e convivência social e de novas e significativas aprendizagens.

No que se refere aos objetivos de aprendizagem, estes são propostos como processos a serem construídos, a partir de diferentes proposições didáticas e distintos campos de experiências, e não de produtos a serem atingidos. Além disso, devem ser promovidos no âmbito dos campos de experiências, que, por sua vez, ganham quando pensamos de forma articulada. Segundo a BNCC:

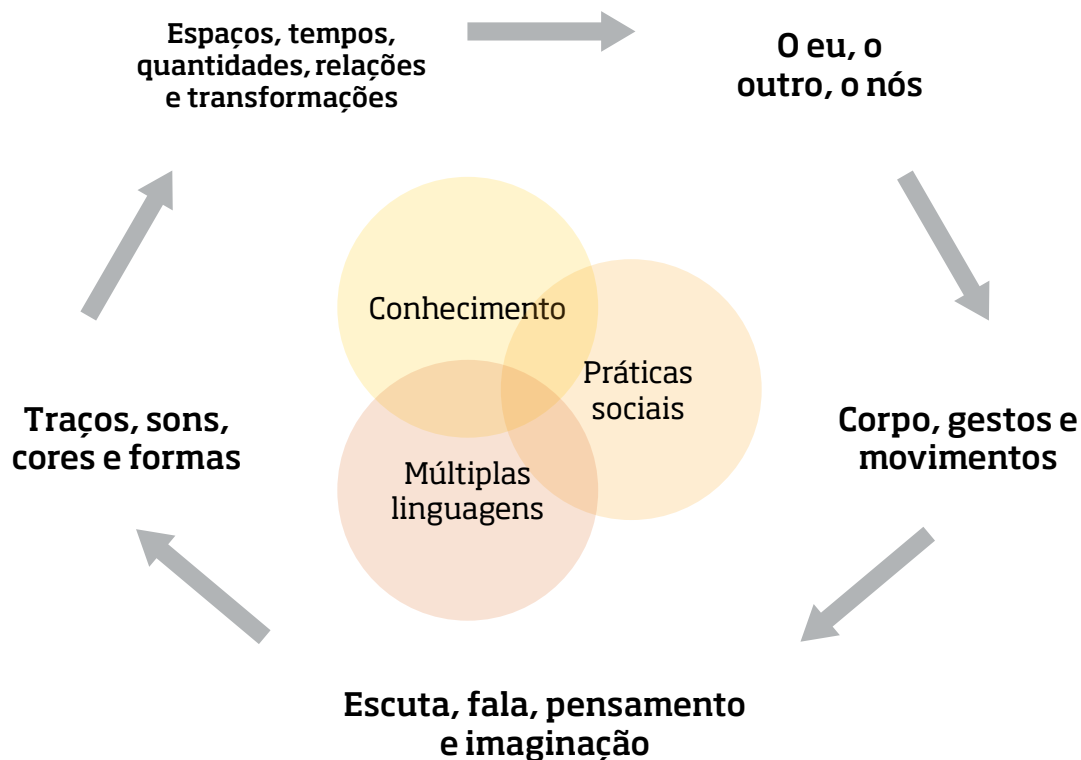
Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.

(BRASIL, BNCC, p.38)

Direitos de aprendizagem

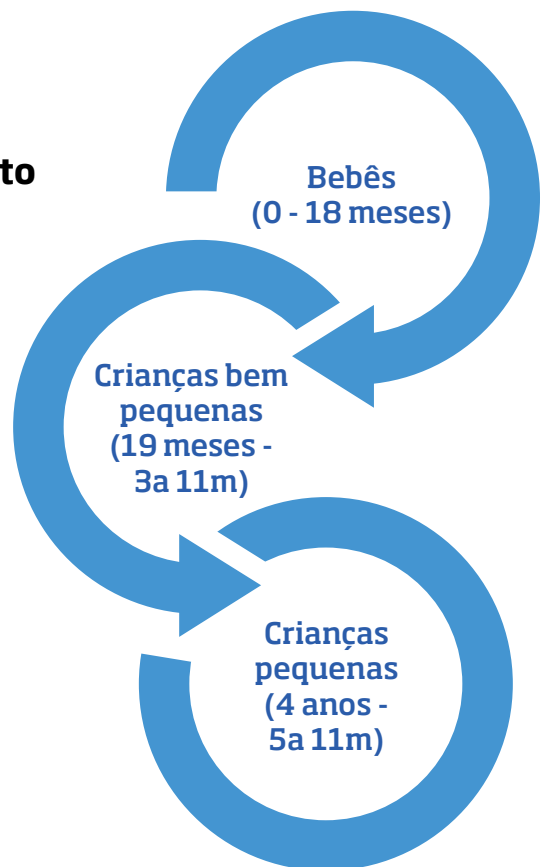


Campo de experiências

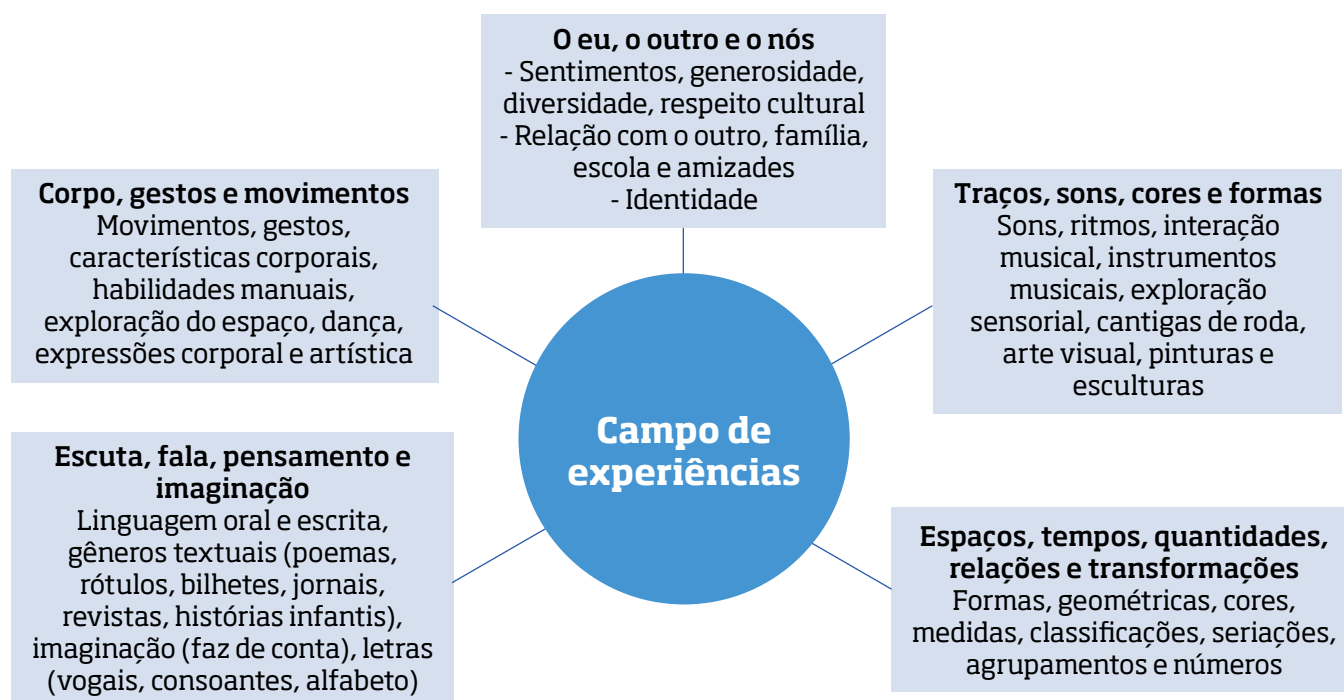


Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

A partir dessa definição, pode-se entender que os campos precisam considerar a combinação de três elementos constitutivos: as experiências, provenientes das relações das crianças com saberes construídos na vida social, nos ambientes de casa e da unidade educacional, ou seja, nas diferentes situações experiências concretas da vida cotidiana das crianças; os conhecimentos construídos socialmente, no contexto de diferentes culturas que fazem parte do patrimônio cultural a que as crianças têm direito; e, por fim, a mediação das diferentes linguagens.



Definições dos cinco campos de experiências



• **O Eu, o Outro e Nós:** campo da construção do eu, das descobertas das interações com os pares e com os adultos, das construções identitárias, das relações sociais, dos cuidados pessoais, da construção da autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. É também o campo das descobertas resultantes do encontro com o outro representado pela cultura, pelos grupos sociais e seus distintos modos de vida, atitudes, costumes, celebrações, narrativas, etc. É o campo da descoberta, da diversidade e da construção das relações de respeito e confiança.

• **Corpo, gestos e movimentos:** campo das experimentações dos sentidos, dos gestos, dos movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos, empregados para interagir com o outro, explorar o mundo e brincar. Campo das experimentações das linguagens do corpo, do gesto e dos movimentos da relação com a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, fundamentais para o desenvolvimento do corpo, da emoção, da compreensão dos seus limites e possibilidades.

• **Traços, sons, cores e formas:** campo do convívio com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, necessárias às experiências diversificadas, à ampliação de formas de expressão e linguagens como as artes visuais (Pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras.

• **Escuta, fala, pensamento e imaginação:** campo do domínio da palavra e suas artes, da exploração de situações comunicativas cotidianas de diferentes formas de interação do bebê que por meio do olhar, da postura corporal, do sorriso, do choro, de outros recursos vocais, de meios pelos quais as crianças comunicam-se e se constituem como sujeitos de linguagem. É o campo das explorações das práticas sociais de leitura e de escrita, dos modos literários de ver o mundo, da participação na cultura oral, da exploração de narrativas, de conversas, práticas que ampliam as múltiplas linguagens da criança.



• **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações:** campo das explorações dos fenômenos naturais e socioculturais, da observação e da investigação que alimentam a curiosidade sobre o mundo físico e o mundo sociocultural. É o campo das explorações dos conhecimentos matemáticos e das ciências, da pesquisa, do levantamento de hipóteses e das tentativas de explicar os fenômenos do mundo (BRASIL, 2017).

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças. Todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica. No total, a BNCC indica 117 objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, agrupados, em 15 conjuntos (5 campos de experiência X 3 grupos por faixa etária).

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “O EU, O OUTRO E O NÓS”

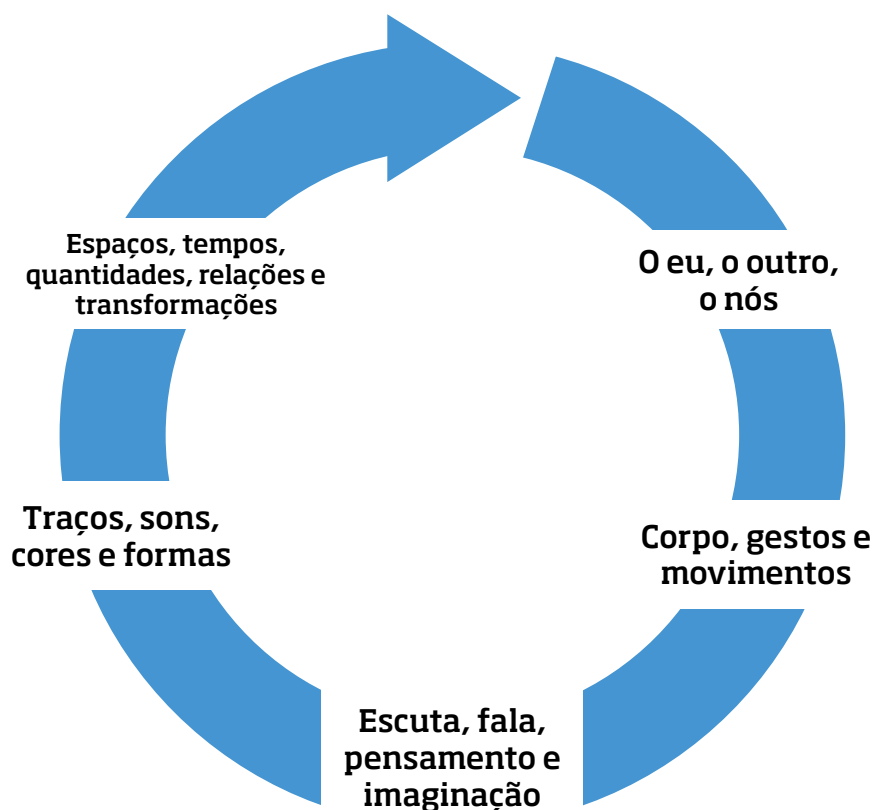
Quadro que apresenta um recorte dos Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dentro do Campo de experiências “O eu, o outro e o nós” – BNCC

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.



Organização curricular por campos de experiência

Proposta interdisciplinar que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.



- Muda o foco do currículo da perspectiva do/a professor/a para a perspectiva das crianças.
- Estrutura contextos de aprendizagem orientados por um projeto pedagógico articulado às competências das crianças e às significações por elas construídas utilizando diferentes linguagens.
- Altera a visão de tempo, de espaço na efetivação do currículo. A estrutura tradicional de aulas é superada.
- Envolve todos os momentos da jornada das crianças

ISSO LEVA A...

- 1) Garantir a todas as crianças tempo para explorar as proposições que a professora faz e entender que elas precisam repetir essa mesma proposição outras vezes, de modo a não só apropriar-se de determinadas ações, mas também para elaborar um sentido para a experiência vivida.
- 2) Abandonar a ideia das crianças como seres frágeis e incompetentes, e da infância como período de passividade, dependência ou debilidade.
- 3) Rejeitar toda postura pedagógica (incluindo as instruções, os materiais didáticos, as histórias) de rigidez e inflexibilidade, sem atentar para a forma como as crianças reagem ao que lhe é proposto.
- 4) Não definir o processo pedagógico como metas que são impostas à criança negligenciando o significado que aquele processo tem na experiência infantil.



OPORTUNIDADES DE INOVAÇÃO.

- 1) Romper com uma lógica de Educação Infantil preparatória para o Ensino Fundamental.
- 2) Romper com a lógica de uma organização curricular fragmentada e baseada em componentes curriculares ou áreas de conhecimento.
- 3) Ter uma visão da integralidade do desenvolvimento infantil.
- 4) Ter maior clareza e compreensão do processo de desenvolvimento das crianças ao longo da primeira infância.
- 5) Organização das práticas a partir de atividades que façam sentido para as crianças.
- 6) Apresentar exemplos de como o currículo pode ser implementado em sala de aula - investir em projetos investigativos.
- 7) Marcar a interdisciplinaridade dos campos de experiência.
- 8) Garantir que todos os direitos sejam contemplados.
- 9) Trabalhar com temas/saberes/conhecimentos.
- 10) Formação continuada.

Desde o nascimento as crianças buscam atribuir significado a sua experiência conforme emprestam um sentido singular às situações de aprendizagem onde interagem, brincam e constroem noções, habilidades, atitudes.

O conceito de experiência reconhece que a educação das crianças se faz pela promoção de práticas sociais e culturais criativas e interativas, onde toda criança tem o ritmo de ação e sua iniciativa respeitados.

Garantindo os seis direitos de aprendizagem nos cinco campos de experiências, pode-se assegurar que as crianças tenham suas próprias ideias, desenvolvam procedimentos de exploração, elaborem linguagens e possam, dessa forma, de modo muito mais consciente, lidar com os desafios da formalização do conhecimento em outra etapa de sua jornada na escola, no Ensino Fundamental. O que se espera é que as experiências por elas vividas na Educação Infantil tenham continuidade e sejam reelaboradas de outros modos na etapa posterior, complementando, assim, as condições plenas de desenvolvimento e de aprendizagem a que elas têm direito.

Por fim, vale ressaltar que a ideia de campos de experiências favorece o propósito de integração curricular, historicamente defendido para a educação das infâncias. É um modo de garantir a integralidade do desenvolvimento infantil, na interação com as aprendizagens atendendo com o mesmo peso às dimensões da formação humana: ética, estética, física, imaginária, lúdica, emocional e cognitiva.

O trabalho do professor de Educação Infantil consiste em orquestrar todos esses arranjos a fim de criar bons contextos para campos abertos de experiências infantis.



Para finalizar

Considerar a trajetória histórica nos âmbitos da legislação, das políticas, das pesquisas e das práticas que vem construindo e consolidando a Educação Infantil como área de estudo, de atuação e como etapa educativa significa afirmar que a criança possui um lugar social e um papel político a exercer, um lugar que a legitima enquanto sujeito em construção.

Dessa maneira, podemos afirmar que a educação no século XXI clama por posições pedagógicas e epistemológicas que promovam a criação de um espírito de ensino ousado, que seja capaz de inspirar uma prática educacional inovadora e criativa, que fomenta o instinto natural da criança de explorar e experimentar o mundo com todos os seus sentidos, oferecendo-lhe as condições ideais para desenvolver plenamente seu potencial em um ambiente estimulador, seguro e educativo.

Encontramo-nos num novo cenário social que deve, inevitavelmente, evidenciar o surgimento de um novo tipo de escola, capaz de abandonar

os seus paradigmas e metodologias em prol da sua adaptação à realidade social em que está inserida.

A Educação Infantil como etapa educativa, tempo-espço de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, precisa garantir que sejam desenvolvidas experiências que envolvam interações e brincadeiras, possibilitando que as crianças possam conviver, brincar, explorar, participar, expressar e conhecer-se, como participantes ativas nas práticas cotidianas, experimentando e se apropriando dos conhecimentos socialmente construídos nas práticas culturais.

Nesse sentido, o desafio se encontra em elaborar uma proposta de currículo que transcenda a prática pedagógica centrada no professor e garanta às crianças experiências que possibilitem o encontro de suas explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma, enquanto desenvolvem suas formas de pensar, sentir e solucionar problemas, através de processos de significação, construção de cultura e de um modo próprio.



A perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky e Wallon

Piaget, Vygotsky e Wallon tentaram mostrar que a capacidade de conhecer e aprender se constrói a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio. As teorias sociointeracionistas concebem, portanto, o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico. Através do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a autoestima, o raciocínio, pensamento e a linguagem. A articulação entre os diferentes níveis de desenvolvimento (motor, afetivo e cognitivo) não se dá de forma isolada, mas sim de forma simultânea e integrada.

Embora nem sempre concordantes em todos os aspectos, os estudos desses teóricos possibilitaram uma nova compreensão do desenvolvimento infantil, influenciando de forma importante as ações em muitas das escolas infantis brasileiras.

No entanto, é preciso ter claro que a compreensão de infância, criança e desenvolvimento passou por inúmeras transformações, principalmente a partir do final do século XIX. O avanço de determinadas áreas do conhecimento como a medicina, a biologia e a psicologia, bem como a vasta produção das ciências sociais nas últimas décadas (sociologia, antropologia, pedagogia, etc) produziram importantes modificações na forma de pensar e agir em relação à criança pequena.

Devemos considerar que as teorias científicas são produzidas a partir de certas condições de possibilidade (políticas, econômicas, culturais) que vão favorecer sua difusão. Tais teorias também podem sofrer alterações com o passar do tempo. O importante é não as entender como verdades definitivas, pois teorias que se pretendem científicas devem ser passíveis de questionamentos, sujeitas, portanto a transformações.

Passaremos agora a apontar, ainda que brevemente, alguns dos principais pontos dos pensamentos de Piaget, Vygotsky e Wallon.



Crédito: AFP/Getty Images

Jean Piaget (1896 - 1980), biólogo e epistemólogo suíço, construiu sua teoria ao longo de mais de 50 anos de pesquisa.

Piaget elaborou uma teoria do desenvolvimento psicológico como uma sequência de estágios que vão desde a imaturidade inicial do recém-nascido até o final da adolescência, no qual supõe que, com a idade adulta, tenham terminado as grandes mudanças evolutivas. Piaget acreditava que tanto os mecanismos subjacentes a essa sequência de mudanças quanto a própria sequência têm uma natureza universal na espécie, porque correspondem a características que fazem parte do organismo com o qual a espécie nasce, por mais que seu desdobramento seja lento e sujeito a uma certa ordem sequencial.

A obra de Piaget está centrada no desenvolvimento intelectual, e seu principal objetivo é procurar descrever e explicar como é produzida a passagem do ser biológico que é um bebê recém-nascido para o conhecimento abstrato e altamente organizado que encontramos no adulto. Piaget parte do recém-nascido para chegar ao adulto por intermédio de observações diretas e experimentações originais e sistemáticas. Para responder à sua pergunta principal (a construção do conhecimento adulto partindo da biologia do bebê) Piaget embarcou na elaboração de uma epistemologia genética, isto é, de uma teoria evolutiva do conhecimento. Darwin o havia convencido ao menos de duas coisas: que a resposta para o problema deveria vir de uma análise evolutiva e que a adaptação mutante às mutantes exigências do meio deveria ser uma das chaves.

Realmente, na teoria de Piaget, a meta sempre é a adaptação, isto é, conseguir dar uma resposta adequada aos problemas que o indivíduo vai encontrando em cada momento.

Na medida em que o indivíduo não encontra a resposta que lhe permite resolver um determinado problema, o organismo se encontra em um estado de desequilíbrio em relação ao meio; o processo de encontrar respostas novas procura restaurar o equilíbrio e melhorar, assim, a adaptação às exigências ou demandas do ambiente. À medida que a maturação vai abrindo novas possibilidades, que a exploração do ambiente apresenta novos desafios e que a educação vai apresentando novas questões, a pessoa em desenvolvimento se vê obrigada a ir construindo respostas novas, conseguindo assim níveis de adaptação cada vez mais elaborados, frutos de uma tendência contínua e ascendente à equilibração.

Os estágios do desenvolvimento

Piaget afirmou em todo seu trabalho que, no sentido mais amplo, as mudanças cognitivas e intelectuais resultam de um processo de desenvolvimento. Simplesmente, a hipótese geral de Piaget é de que o desenvolvimento cognitivo é um processo coerente de sucessivas mudanças qualitativas

das estruturas cognitivas (esquemas), derivando cada estrutura e sua respectiva mudança, lógica e inevitavelmente, da estrutura precedente.

Piaget definiu o desenvolvimento como um processo contínuo ao longo de um “continuum”. As mudanças, no desenvolvimento intelectual, são graduais e nunca abruptas. Os esquemas são construídos e reconstruídos (ou modificados), gradualmente. Da perspectiva piagetiana, o desenvolvimento é visto, apropriadamente, como um “continuum”. Com o propósito de definir o crescimento cognitivo, o desenvolvimento intelectual pode ser dividido em quatro grandes estágios (e outros períodos e subestágios).

De um modo geral, Piaget (1963b) assim resumiu os estágios do desenvolvimento cognitivo:

1. O estágio da inteligência sensório-motora (0-2 anos). Durante este estágio, o comportamento é basicamente motor. A criança ainda não representa eventos internamente e não “pensa” conceitualmente, apesar disso o desenvolvimento “cognitivo” é constatado à medida que os esquemas são construídos.
2. O estágio do pensamento pré-operacional (2-7 anos). Este estágio é caracterizado pelo desenvolvimento da linguagem e outras formas de representação e pelo rápido desenvolvimento conceitual. O raciocínio, neste estágio, é pré-lógico ou semilógico.
3. O estágio das operações concretas (7-11 anos). Durante estes anos, a criança desenvolve a habilidade de aplicar o pensamento lógico a problemas concretos.
4. O estágio das operações formais (11-15 anos). Neste estágio, as estruturas cognitivas da criança alcançam seu nível mais elevado de desenvolvimento, e as crianças tornam-se aptas a aplicar o raciocínio lógico a todas as classes de problemas.



O desenvolvimento é concebido como um fluxo contínuo de modo cumulativo, em que cada nova etapa é construída sobre as etapas anteriores, integrando-se a elas.

De um modo geral, o fato a ser enfatizado é que o padrão de comportamento, característico dos diferentes estágios, não se sucede um ao outro de modo linear (aqueles de um dado estágio desaparecendo no momento em que o que se segue toma forma), mas como camadas de uma pirâmide (de cima para baixo ou de baixo para cima), em que o novo padrão de comportamento, simplesmente, é adicionado aos velhos para completar, corrigir ou com eles combinar.

(Piaget, 1952c, p.329)

As idades cronológicas, durante as quais espera-se que as crianças desenvolvam comportamentos representativos de um dado estágio, não são fixas. Os intervalos entre as idades, sugeridos por Piaget, são normativos e denotam os momentos durante os quais espera-se que uma criança de desenvolvimento típico ou normal apresente os comportamentos intelectuais próprios daquele estágio particular. A criança típica entra no estágio pré-operacional em torno da idade de dois anos. Embora algumas crianças entrem mais cedo neste estágio – uma pequena porcentagem entra com um ano de idade no estágio pré-operacional –, outras crianças não entram no estágio pré-operacional antes de 3 ou 4 anos. O desenvolvimento, em crianças severamente “retardadas” ou com desenvolvimento mental atrasado, pode até ser lento.

A idade em que os estágios ocorrem podem va-

riar de acordo com a natureza quer da experiência individual, quer do potencial hereditário (1925c, p.255). O progresso através dos estágios não é automático (como na teoria da maturação).

Um aspecto da teoria de Piaget é “fixo”. De acordo com Piaget, toda criança deve passar pelos estágios de desenvolvimento cognitivo na mesma ordem. Uma criança não passa intelectualmente do estágio pré-operacional para o estágio das operações formais sem antes passar pelo estágio das operações concretas.

Entretanto, a velocidade com que as crianças passam pelos estágios pode não ser igual em virtude dos fatores experienciais ou hereditários. Crianças “brilhantes” podem atravessar os estágios, rapidamente; crianças “embotadas” progridem mais lentamente, algumas crianças nunca alcançando ou completando o último estágio (operações formais).

Embora um conceito de estágios de desenvolvimento intelectual seja usado, é bom lembrar que é grande a série de comportamentos intelectuais dentro de um estágio particular. Isto é, embora a criança desenvolva o uso da linguagem durante o estágio pré-operacional (2-7 anos), espera-se que o uso da linguagem aos 7 anos seja qualitativamente diferente do que na idade de 2 anos.

A habilidade da linguagem é formada e organizada na fase inicial do estágio pré-operacional. Dessa forma, os comportamentos verbais típicos da criança de 3 anos de idade não apresentam a organização e a estabilidade próprias dos comportamentos da criança de 7 anos, embora em ambos os casos eles demonstrem as características do estágio. Dessa forma, espera-se que, nos estágios iniciais ou no início do desenvolvimento de uma função intelectual particular, os comportamentos sejam menos estáveis e menos sofisticados do que os comportamentos nos estágios finais.



Lev Semenovich Vygotsky (1896 - 1934), estudioso russo na área de história, literatura, filosofia e psicologia, teve uma intensa produção teórica, apesar de ter morrido ainda muito jovem.



Reprodução

Vygotsky atribui enorme importância ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano. Segundo ele, a estrutura fisiológica humana, aquilo que é inato, não é suficiente para produzir o indivíduo humano, na ausência do ambiente social. As características individuais (modo de agir, de pensar, de sentir, valores, conhecimentos, visão de mundo etc) depende da interação do ser humano com o meio físico e social.

Ele chama atenção para a ação recíproca existente entre o organismo e o meio e atribui especial importância ao fator humano presente no ambiente, dessa maneira, ele não considera o desenvolvimento do sujeito como um processo previsível, universal, linear ou gradual. O desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto socio-cultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo.

Vygotsky ressalta que os fatores biológicos têm preponderância sobre os sociais somente no início da vida da criança. Aos poucos as interações com seu grupo social e com os objetos de sua

cultura passam a governar o comportamento e o desenvolvimento de seu pensamento.

No processo da constituição humana é possível distinguir duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas.

(VYGOTSKY, 1984, p. 52)

Desde o nascimento, o bebê está em constante interação com os adultos, que não só asseguram sua sobrevivência, mas também medeiam a sua relação com o mundo. Os adultos procuram incorporar as crianças à sua cultura atribuindo significado às condutas e aos objetos culturais que se formaram longo da história.

O comportamento da criança recebe influências dos costumes e objetos de sua cultura, como por exemplo em nossa cultura urbana ocidental: dorme no berço, usa roupas para se aquecer e, mais tarde, talheres para comer, sapatos para andar etc. Inicialmente a relação da criança com o mundo dos objetos é mediada pelos adultos; por exemplo, eles aproximam os objetos que a criança quer apanhar, agitam o brinquedo que faz barulho, alimentam-na com a mamadeira etc.

Com a ajuda do adulto, as crianças assimilam ativamente aquelas habilidades que foram construídas pela história social ao longo de milênios: ela aprende a sentar, a andar, a controlar os esfíncteres, a falar, a sentar-se à mesa, a comer com talheres, a tomar líquido em copos etc. Através das intervenções constantes do adulto (e de crianças mais experientes) os processos psicológicos mais complexos começam a se formar.



Para Vygotsky, o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Assim, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade. Por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. Quando internalizados, estes processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas.

Desse modo, a atividade que antes precisou ser mediada, (regulação interpsicológica ou atividade interpessoal) passa a constituir-se um processo voluntário e independente (regulação intrapsicológica ou atividade intrapessoal).

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

(VYGOTSKY, 1984, p. 33)

A fala (entendida como instrumento ou signo) tem um papel fundamental de organizadora da atividade prática e das funções psicológicas humanas. É por isso que Vygotsky se preocupa em pesquisar o desenvolvimento da inteligên-

cia prática da criança na fase em que ela começa a falar. Segundo ele, a verdadeira essência do comportamento humano complexo se dá a partir da unidade dialética da atividade simbólica (a fala) e a atividade prática:

o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem.

(VYGOTSKY, 1984, p. 27)

Em síntese, na perspectiva vygotskiana o desenvolvimento das funções intelectuais especificamente humanas é mediado socialmente pelos signos e pelo outro. Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais. O indivíduo deixa, portanto, de se basear em signos externos e começa a se apoiar em recursos internalizados (imagens, representações mentais, conceitos etc).

Interação entre aprendizado e desenvolvimento: a zona de desenvolvimento proximal

As relações entre desenvolvimento e aprendizagem ocupam lugar de destaque na obra de Vygotsky. Ele analisa essa complexa questão sob dois ângulos: um é o que se refere à compreensão da relação geral entre o aprendizado e o desenvolvimento; o outro, as peculiaridades dessa relação no período escolar. Faz esta distinção porque acredita que, embora o aprendizado da criança se inicie muito antes de ela frequentar a escola, o aprendizado escolar introduz elementos novos no seu desenvolvimento.



Vygotsky identifica dois níveis de desenvolvimento: um se refere às conquistas já efetivadas, que ele chama de nível de desenvolvimento real ou efetivo, e o outro, o nível de desenvolvimento potencial, que se relaciona às capacidades em vias de serem construídas, conforme explicaremos a seguir.

O nível de desenvolvimento real pode ser entendido como referente àquelas conquistas que já estão consolidadas na criança, aquelas funções ou capacidades que ela já aprendeu e domina, pois já consegue utilizar sozinha, sem assistência de alguém mais experiente da cultura (pai, mãe, professor, criança mais velha etc). Este nível indica, assim, os processos mentais da criança que já se estabeleceram, ciclos de desenvolvimento que já se completaram.

Desse modo, quando nos referimos àquelas atividades e tarefas que a criança já sabe fazer de forma independente, como por exemplo: andar de bicicleta, cortar com a tesoura ou resolver determinado problema matemático, estamos tratando de um nível de desenvolvimento já estabelecido, isto é, estamos olhando o desenvolvimento retrospectivamente. Nas escolas, na vida cotidiana e nas pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, costuma-se avaliar a criança somente neste nível, isto é, supõe-se que somente aquilo que ela é capaz de fazer, sem a colaboração de outros, é que é representativo de seu desenvolvimento.

O nível de desenvolvimento potencial também se refere àquilo que a criança é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa (adultos ou crianças mais experientes). Nesse caso, a criança realiza tarefas e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas. Como por exemplo, uma criança de cinco anos pode não conseguir, numa primeira vez, montar sozinha um quebra-cabeças que tenha muitas peças, mas com a assistência de seu irmão mais velho ou mesmo de uma criança de sua idade, mas que já tenha

experiência neste jogo, pode realizar a tarefa. Este nível é, para Vygotsky, bem mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que ela consegue fazer sozinha.

A distância entre aquilo que ela é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza aquilo que Vygotsky chamou de “zona de desenvolvimento potencial ou proximal”. Neste sentido, o desenvolvimento da criança é visto de forma prospectiva pois a “zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1984, p. 97). Deste modo, pode-se afirmar que o conhecimento adequado do desenvolvimento individual envolve a consideração tanto do nível de desenvolvimento real quanto do potencial.

O aprendizado é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. Esses processos se internalizam e passam a fazer parte das aquisições do seu desenvolvimento individual.

Aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã.

(VYGOTSKY, 1984, p. 98)



O conceito de zona de desenvolvimento proximal é de extrema importância para as pesquisas do desenvolvimento infantil e para o plano educacional, justamente porque permite a compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento individual. Através da consideração da zona de desenvolvimento proximal, é possível verificar não somente os ciclos já completados, como também os que estão em via de formação, o que permite o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que a auxiliem nesse processo.

Quadro comparativo: abordagens de Piaget e Vygotsky sobre desenvolvimento cognitivo*

Similaridades

- Ambos acreditavam que crianças pequenas constroem seu conhecimento - elas edificam suas informações com base na experiência.
- Ambos acreditavam que as crianças adquirem habilidades quando estão prontas - capacidades prévias servem de base para novos conhecimentos.
- Ambos acreditavam que brincar oferece uma importante oportunidade para aprender e praticar habilidades vitais.
- Ambos acreditavam que a linguagem é significativa para o avanço do desenvolvimento cognitivo.
- Ambos acreditavam que a cognição é fomentada por "natureza e nutrição".

Diferenças

- Piaget acreditava no conhecimento como algo primordial, autoconstruído e orientado pelas descobertas.
- Piaget acreditava que o amadurecimento (o avanço pelos estágios) possibilitava o avanço da cognição; em que o desenvolvimento leva ao aprendizado.
- Piaget acreditava que as brincadeiras com as mãos, brincadeiras ricas em sensações, oferecem uma prática valiosa para posteriores comportamentos de tipo adulto.
- Piaget acreditava que a linguagem oferece rótulos para muitas experiências anteriores (discurso egocêntrico) e que ela é o meio principal pelo qual as crianças interagem.
- Os estágios de Piaget são universais e se aplicam a crianças de todo o mundo; a natureza do pensamento é bastante independente do contexto cultural.
- Vygotsky colocava ênfase no conhecimento co-construído e na descoberta assistida.
- Vygotsky acreditava que o aprendizado poderia ser "acelerado" (mas não forçado) por meio da assistência de um especialista (um adulto ou um colega mais habilidoso); e que o aprendizado leva ao desenvolvimento.
- Vygotsky era mais específico e enfatizava a brincadeira de faz de conta, defendendo que ela possibilita que a criança consiga distinguir entre os objetos e seus significados e, assim, pode experimentar novas relações de causa e efeito.
- Vygotsky acreditava na linguagem como essencial ao crescimento mental; o diálogo consigo mesmo é internalizado em níveis mais altos de desenvolvimento mental e comportamento autodirecionado.
- Vygotsky enfatizava a importância da cultura e da sociedade no fomento do desenvolvimento mental; as culturas influenciam no curso do desenvolvimento cognitivo (habilidades de raciocínio podem não surgir ao mesmo tempo em diferentes culturas).

* retirado do livro *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche*, de Janet Gonzalez-Mena e Dianne Widmeyer Eyer, 2014, p. 163.



Henri Wallon (1879 - 1962), médico, psicólogo, pesquisador e professor francês, foi contemporâneo de Piaget (1896 - 1980) e Vygotsky (1896 - 1934). Sua teoria psicogenética e interacionista de desenvolvimento foi a base para muitas publicações dirigidas a professores, e para a elaboração do projeto de reforma do ensino francês, que ficou conhecido como Projeto Langevin-Wallon (1945 - 1947)..



No período entre as duas guerras mundiais, em 1926, visitou o Brasil proferindo palestras para educadores, porém, a repercussão de suas ideias, naquele momento, ficou limitada a um círculo restrito de intelectuais. Consideramos que hoje, para aprimoramento da escola como lugar do ensino e da aprendizagem de questões complexas, que envolvem conteúdos cognitivos, afetivos e motores, Wallon, ao lado de Piaget e Vygotsky, oferece uma contribuição indispensável para professores e gestores da educação.

A teoria de Henri Wallon é centrada na gênese da pessoa completa, isto é, no estudo da pessoa como um todo, em suas dimensões cognitiva, afetiva e social de forma integrada. Para ele, a origem da inteligência é genética e organicamente social, ou seja, o seu desenvolvimento depende não só de suas estruturas biológicas, mas também do contato que a criança estabelece com o meio social em que vive.

Entre os temas de suas obras, a afetividade encontra-se como um tema central. Como grande psicólogo da infância, Wallon criou um modelo de desenvolvimento que coloca no mesmo grau de importância os domínios funcionais: a afeti-

vidade, o ato motor, a pessoa e o conhecimento

O papel da afetividade

A dimensão temporal do desenvolvimento que vai do nascimento até a morte está distribuída em estágios que expressam características da espécie e cujo conteúdo será determinado histórica e culturalmente.

Cada estágio, na teoria de Wallon, é considerado como um sistema completo em si, isto é, a sua configuração e o seu funcionamento revelam a presença de todos os componentes que constituem a pessoa ou sujeito.

Como a criança chega ao adulto do ponto de vista afetivo?

No 1º estágio - impulsivo emocional (0 a 1 ano) - a criança expressa sua afetividade através de movimentos descoordenados, respondendo a sensibilidades corporais: proprioceptiva e interoceptivas.

O recurso de aprendizagem nesse momento é a fusão com outros. O processo ensino-aprendizagem exige respostas corporais, contatos epidérmicos, daí a importância de se ligar ao outro, que o segura, carrega, embala. Através dessa fusão, ela participa intensamente do ambiente e apesar de sensações nebulosas, pouco claras, vai se familiarizando e apreendendo esse mundo, portanto, iniciando um processo de diferenciação.

No 2º estágio - sensório-motor - projetivo (1 a 3 anos) - quando já dispõe da fala e da marcha, a criança se volta para o mundo externo (sensibilidade exteroceptiva), para um intenso contato com os objetos e a indagação insistente do que são, como se chamam, como funcionam.

O processo ensino-aprendizagem no lado afetivo se revela pela disposição do professor de oferecer diversidade de situações, espaços, para que todos os alunos possam participar igualmente das atividades e pela sua disposição de responder às constantes e insistentes indagações na busca de conhecer o mundo exterior. Assim facilita para o aluno a sua diferenciação em relação aos objetos.



No 3º estágio - personalismo (3 a 6 anos) - aparece outro tipo de diferenciação - entre a criança e o outro. É a fase de se descobrir diferente das outras crianças e do adulto.

O processo ensino-aprendizagem precisa oferecer atividades diferentes e a possibilidade de escolha, pela criança, daquelas que mais a atraiam. O adulto será o recipiente de muitas respostas: não, não quero, não gosto, não vou, é meu. O importante do ponto de vista afetivo é reconhecer e respeitar as diferenças que despontam. Chamar pelo nome, mostrar que a criança está sendo vista, que ela tem visibilidade no grupo pelas suas diferenças, propor atividades que mostrem essas diferenças, dar oportunidades para que as crianças as expressem.

Como nesse estágio - personalismo - a direção é para si mesma, a criança aprende principalmente pela oposição ao outro, pela descoberta do que a distingue de outras pessoas. Como agora está se descobrindo como diferente, está rompendo com o sincretismo entre ela e os outros. O tipo de atividade que facilita essas aprendizagens comporta oportunidades variadas de convivência com outras crianças de idades diferentes e aceitação dos comportamentos de negação, lembrando que são recursos de desenvolvimento.

No 4º estágio, o categorial (6 a 11 anos), a diferenciação mais nítida entre o eu e o outro dá condições mais estáveis para a exploração mental do mundo externo, físico, mediante atividades cognitivas de agrupamento, classificação, categorização em vários níveis de abstração até chegar ao pensamento categorial. A organização do mundo em categorias bem definidas possibilita também uma compreensão mais nítida de si mesma.

Nesse estágio, que coincide com o início do período escolar, a aprendizagem se faz predominantemente pela descoberta de diferenças e semelhanças entre objetos, imagens, ideias. O predomínio é da razão. Esse predomínio vai ser

expressar em representações mais claras, mais precisas que se transformarão com o tempo - é um processo longo - em conceitos e princípios. Levar ou não em consideração o que o aluno já sabe, o que precisa saber para dominar certas ideias, os exercícios necessários, formas de avaliação, revelam sentimentos e valores e favorecem ou não essa descoberta do mundo.

Outro ponto importante é saber e aceitar que todo conhecimento novo, não familiar, implica na sua aprendizagem um período de imperícia, resultante no sincretismo inicial. Esse sincretismo inicial vai se desmanchando com as atividades propostas, mas é importante considerá-lo como parte integrante do processo ensino-aprendizagem. À medida que ele evolui, a imperícia é substituída pela competência.



No 5o estágio - puberdade e adolescência e adolescência (11 anos em diante) - vai aparecer a exploração de si mesmo, na busca de uma identidade autônoma, mediante atividades de confronto, autoafirmação, questionamentos, e para isso se submete e se apoia nos pares, contrapondo-se aos valores tais qual interpretados pelos adultos com quem convive. O domínio de categorias cognitivas de maior nível de abstração nas quais a dimensão temporal toma relevo possibilita a discriminação mais clara dos limites de sua autonomia e de sua dependência.

O recurso principal de aprendizagem do ponto de vista afetivo volta a ser a oposição, que vai aprofundando e possibilitando a identificação das diferenças entre ideias, sentimentos, valores próprios e do outro - adulto, na busca para responder: Quem sou eu? Quais são meus valores? Quem serei no futuro?, que é permeada por muitas ambiguidades.

O processo ensino-aprendizagem facilitador do ponto de vista afetivo é aquele que permite a expressão e discussão dessas diferenças e que elas sejam levadas em consideração, desde que respeitado os limites que garantam relações solidárias.

Não podemos esquecer que em todos os estágios a forma da afetividade facilitadora se expressar no processo ensino-aprendizagem exige a existência, a colocação de limites. Limites que facilitam o processo ensino-aprendizagem, garantindo o bem-estar de todos os envolvidos, são também uma expressão de afetividade.

Mas e o adulto?

Nesta fase, apesar de todas as transformações ocorridas nas anteriores, ele se reconhece como o mesmo e único ser. É capaz de afirmar com certa segurança: Eu sei que eu sou. Ou seja, conhece melhor suas possibilidades, suas limitações, seus pontos fortes, suas motivações, seus valores e sentimentos, o que cria a possibilidade de escolhas mais adequadas nas diferentes situações de vida. Ser adulto significa ter desenvolvido uma consciência moral: reconhecer e as-

sumir com clareza os seus valores e dirigir suas decisões e escolhas de acordo com eles. É essa definição de valores e compromissos com eles que marca o fim da adolescência, cuja característica primordial foi a luta por essa definição. Com maior clareza de seus valores, o adulto estará mais livre e com mais energia para voltar-se para o outro, para fora de si, em condições de acolhê-lo solidariamente e a continuar a se desenvolver com ele. Este é um indicador de amadurecimento: conseguir um equilíbrio entre "estar centrado em si" e "estar centrado no outro", um equilíbrio nas direções para dentro - conhecimento de si, e para fora - conhecimento do mundo. Daí a importância do professor adulto: tem melhores condições para o acolhimento do outro, de seus alunos e de seus pares.

Em síntese, a teoria de desenvolvimento de Henri Wallon propõe estágios, com as características descritas acima, cabendo observar que a idade não é o indicador principal do estágio; cada estágio é um sistema completo em si, as características propostas para cada estágio se expressam através de conteúdos determinados culturalmente, o desenvolvimento pressupõe um processo constante de transformações, durante toda a vida.



Vídeos no Youtube

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - [LINK](#)
- A BNNC para Educação Infantil - [LINK](#)
- A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Infantil - [LINK](#)
- A Educação Infantil e as cem linguagens - [LINK](#)
- Coleção grandes educadores: Jean Piaget - [LINK](#)
- Coleção grandes educadores: Lev Vygotsky - [LINK](#)
- Coleção grandes educadores: Henri Wallon - [LINK](#)

Vamos ler?

• Um documento fundamental é o Parecer 20/2009 e a Resolução 05/2009. Na resolução encontramos de discussões presentes nas Diretrizes (resolução 05/2009). Além do documento ser de caráter mandatório, é uma verdadeira aula sobre Educação Infantil.

[LINK](#)

• O currículo na Educação Infantil: o que propõe as novas diretrizes nacionais, da professora Zilma de Moraes. Neste texto é possível ir acompanhando o debate sobre os conceitos estruturantes presentes nas diretrizes a partir dos comentários e reflexões da autora.

[LINK](#)

• Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche, de autoria das professoras Maria Carmen Silveira Barbosa e Sandra Richter. No artigo, as autoras tratam da especificidade do debate curricular na creche a partir da perspectiva de uma pluralidade de linguagens.

[LINK](#)

Siga o canal IBS Educacional no Youtube: <https://www.youtube.com/user/ibseducacional/videos>



Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Rio Grande do Norte. Secretaria da Educação e da Cultura. Documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte: educação infantil [recurso eletrônico] / Secretaria da Educação e da Cultura. – Dados eletrônicos. – Natal: Offset, 2018.

BRUNER, J. Uma nova teoria da aprendizagem. Rio de Janeiro: Bloch, 1976.

COLL, César, MARCHESI, Álvaro e PALACIOS, Jesús (orgs). Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CRAIDY, Carmem M. e KAERCHER, Gládis E. P. S. Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. Documentação Pedagógica: uma prática para a reflexão e para a democracia. In: _____. Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAL COLETO, A. P. Percursos para a construção de indicadores da qualidade da educação infantil. 2014. 432 f. Tese (Doutorado em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

DEWEY, J. Democracia e educação: introdução à filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (Org.). Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon – Uma concepção dialética de desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

GONZALEZ-MENA, Janet; EYER, Dianne Widmeyer. O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas. Porto Alegre: AMGH, 2014.

HOHMANN, M.; POST, J. Educação de bebês em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens. Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

KATZ, L.; CHARD, S. A abordagem de projecto na educação de infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. Psicologia da educação, São Paulo, n. 20, p. 11-30, jun. 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 07 jun. 2021.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 2016.

OLIVEIRA, Zilda Ramos de... [et al.]. O Trabalho do Professor na Educação Infantil. 3. ed. – São Paulo: Biruta, 2019.

PESSOA, Fernando. Poesias. 15ª ed. Lisboa: Ática, 1995.

PIAGET, J. Seis estudos de Psicologia. Rio de Janeiro: Forense, 1967. _____. Para onde vai a educação? Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora/Unesco, 1973.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TOSATTO, Carla. O que é ser criança hoje? Atividades e experiências. Abril, 2009.

WADSWORTH, Barry J. Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget. São Paulo: Pioneira, 1996.



Conteúdo protegido - Proibida a reprodução sem créditos ao Instituto Brasil Solidário
para fotos ou contextos de projetos apresentados



Instituto
**BRASIL
SOLIDÁRIO**

INSTITUTO BRASIL SOLIDÁRIO - IBS
www.brasilsolidario.org.br