

As práticas educativas na creche:

a atividade manipulatória objetal e a organização do ensino de crianças de dois a três anos

Eliza Maria Barbosa

Janaína Cassiano Silva

Heula Mayara Almeida Soares

Priscila Fernanda Rodrigues

Como citar: BARBOSA, E. M.; SILVA, J. C.; SOARES, H. M. A.; RODRIGUES, P. F. As práticas educativas na creche: a atividade manipulatória objetal e a organização do ensino de crianças de dois a três anos. *In*: MENDONÇA, S. G. L.; FERNANDES, M. J. S.; TORRES, J. C.; MORELATTI, M. R. M. (org.). **PIBID/UNESP Forma(A)ção de professores: percursos e práticas pedagógicas em Ciências Humanas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 65-78.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7983-973-3.p65-78>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA CRECHE:
A ATIVIDADE MANIPULATÓRIA OBJETAL E
A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE CRIANÇAS
DE DOIS A TRÊS ANOS

Eliza Maria Barbosa

Janaína Cassiano Silva

Heula Mayara Almeida Soares

Priscila Fernanda Rodrigues

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta e discute os princípios do desenvolvimento psicológico das crianças de até três anos de idade e sua contribuição para os processos de ensino, tomando como referência os estudos da Psicologia Histórico-Cultural em sua articulação com a Pedagogia Histórico-Crítica. O objetivo principal é apresentar a experiência educativa vivida pelas bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em turmas de Berçário II e <https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7983-973-3.p65-78>

Classe Intermediária¹. As ações do programa² orientam-se pela concepção de que a função da Educação Infantil é assegurar às crianças seu pleno desenvolvimento, incluindo nisso tanto o domínio de novas habilidades motoras, afetivo-emocionais e intelectuais, quanto a apropriação de conceitos e ideias próprias da cultura e distintas dos conhecimentos oriundos das práticas cotidianas. Nesse sentido, ensinar, em todos os níveis e modalidades, incluindo às crianças menores de três anos, significa ultrapassar o nível da manutenção diária das satisfações básicas como: alimentar-se, dormir, abrigar-se etc., mas realizar sua consciência como ser genérico. Ao referir-se à produção da vida espiritual em analogia com a produção material, Marx e Engels (2005, p. 51) afirmam que “a consciência nunca pode ser outra coisa que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo da vida real”.

Alinhada a esse pressuposto, lembramos que a Pedagogia Histórico-Crítica empenha-se em promover a Educação das novas gerações a partir do desenvolvimento histórico objetivo, fundada, portanto, em bases do Materialismo Histórico-Dialético, ou seja, na compreensão da história, partindo do desenvolvimento material e de determinadas condições de existência humana. Por sua vez, também a Psicologia Histórico-Cultural busca compreender as formas complexas de vida consciente do homem fora dos limites orgânicos, a partir “das condições externas da vida e, em primeiro lugar, da vida social, nas formas histórico-sociais da existência do homem” (LURIA, 1986, p. 21).

A Educação é a atividade em que se forjam os processos de consciência dos homens e como afirma Saviani (2015), a educação escolar tornou-se, na contemporaneidade, a forma dominante e principal de produzir intelectual e culturalmente as novas gerações, muito embora, tenha sido originalmente, a educação não-escolar. Sendo assim, podemos arbitrar que a escola deve organizar sua atividade fundamental, o ensino, considerando que as crianças participam de uma realidade natural e humana que as in-

¹ Essas nomenclaturas referem-se às modalidades de atendimento e ensino de crianças de 18 a 28 meses (Berçário II) e 28 à 40 meses aproximadamente (Classe Intermediária), no município de Araraquara-SP.

² O sub-programa: Docência na escola básica: desenvolvimento da profissionalização e o compromisso com a escola pública é coordenado por docentes do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara e as bolsistas de Iniciação à Docência, atuam em turmas de Ensino Fundamental I e Educação Infantil.

cluem, mas lhe é externa, exigindo dessas primeiras, seu domínio material e simbólico.

O indivíduo é, na perspectiva Materialista Dialética, tomado como um ser cuja humanidade está em potencial formação, o que significa afirmar que tal humanidade não é dada no nascimento nem garantida pela sua biologia, pela herança genética. O que existe, a priori, é a matéria, o mundo objetivo, depois a consciência sobre esse mundo. Em outras palavras, tudo ocorre primeiro objetivamente (materialmente) para que depois o homem comece a adquirir consciência sobre a realidade objetiva externa e também sobre si próprio.

A seguir discutiremos as atividades principais que caracterizam o desenvolvimento das crianças de até três anos de idade, demonstrando como esses pressupostos psicológicos são tomados como mediadores para as ações educativas realizadas nas escolas parceiras do PIBID e indicando que, embora haja limites em torno das contribuições extraídas do campo psicológico para o campo pedagógico, na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica há uma promissora articulação teórica que resulta em práticas educativas escolares produtoras de humanização tanto para quem ensina como para quem aprende.

A ATIVIDADE DE COMUNICAÇÃO EMOCIONAL, A TRANSIÇÃO PARA A ATIVIDADE OBJETAL MANIPULATÓRIA E A EDUCAÇÃO DE CRECHE

A vida dos homens passa por mudanças de acordo com os momentos históricos. Quanto mais ele se relaciona com o meio social, mais ocorrem mudanças significativas e progressivas em seu psiquismo, mudanças cuja origem não é natural, mas que ocorrem pela necessidade de produzir em cada indivíduo singular, a humanidade produzida historicamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2012). Para a Psicologia Histórico-Cultural o desenvolvimento do psiquismo do homem não é em suma orgânico, não acontece biologicamente, de forma natural, mas, depende essencialmente da acumulação cultural existente. Pasqualini (2013) nos lembra que esse desenvolvimento caracteriza-se por mudanças qualitativas, todavia, mudanças caracterizadas não pelo aumento do

grau, do menor para o maior, mas, pela qualidade da relação entre a criança e o mundo.

Segundo a autora, “quando nasce um bebê, temos ali um candidato a humanização, um ser hominizado, representante da espécie *homo sapiens*” (PASQUALINI, 2013, p. 75). Isso quer dizer que, a priori a humanização do ser dependerá de mediações geradas pela sociedade para que se reconheça como pertencente ao gênero humano, para que suas funções psíquicas passem de elementares a superiores. Para tanto, é preciso um trabalho deliberado de formação do homem em termos materiais e não materiais que ao serem sintetizados e apropriados, constituirão sua individualidade. A esse respeito Leontiev (2006) reitera que só podemos compreender o desenvolvimento infantil de forma adequada se o analisarmos a partir da categoria atividade. Dito de outra forma é necessário que trabalhemos o conteúdo da atividade da criança e como esta é constituída nas condições concretas de vida.

Para Vygotski (2006) em cada etapa da idade encontramos sempre uma nova formação central (atividade principal) como uma espécie de guia para todo o processo do desenvolvimento que caracteriza a reorganização de toda a personalidade da criança sobre uma base nova. Ao redor dessa nova formação central ou básica da idade apresentada se situam e agrupam as restantes novas formações parciais relacionadas com facetas isoladas da personalidade da criança, assim como os processos de desenvolvimento relacionados com as novas formações de idades anteriores.

Assim, o estudo do desenvolvimento da psique da criança tem que partir do desenvolvimento de sua atividade tal como ela se forma nas condições concretas de vida da criança. Contudo, a vida ou a atividade em conjunto não se formam mecanicamente a partir de tipos isolados de atividade; alguns tipos de atividade são, numa dada etapa, principais e têm grande importância para o desenvolvimento ulterior da personalidade; outras menos. Ou seja, certas atividades têm um papel principal no desenvolvimento, outras um papel subordinado. Por isso, devemos relacionar o desenvolvimento psíquico com a atividade principal (ELKONIN, 1987).

A atividade principal apresenta três características básicas, quer sejam: é no interior desta atividade que surgem e se diferenciam outros

tipos de atividades; é na atividade principal que os processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados e; na atividade principal resultam, de forma mais íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil (LEONTIEV, 2006).

Nessa direção, Elkonin (1987) pontua que cada estágio do desenvolvimento psíquico é caracterizado pela relação determinada (principal) na etapa dada da criança com a realidade, ou seja, por um tipo determinado (principal) de atividade. E, o que sinaliza a passagem de um estágio a outro é precisamente a mudança no tipo de atividade principal; mudança na relação principal da criança com a realidade.

Considerando o desenvolvimento infantil do nascimento à idade adulta, segundo Elkonin (1987), as atividades principais para cada estágio são: comunicação emocional do bebê; atividade objetual manipulatória; brincar/jogo de papéis sociais; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo.

As atividades de Comunicação Emocional e Objetual Manipulatória caracterizam, respectivamente, o desenvolvimento das crianças de zero a um ano e do segundo ao terceiro ano de vida. Ao descrever suas características a seguir, o faremos com o propósito de demonstrar também como tais princípios teóricos são apropriados no campo pedagógico como organizadores para as atividades de ensino.

Pasqualini (2013) enfatiza que na atividade de Comunicação Emocional Direta³ que se dá pela unidade entre as ações dos adultos e as ações sensório-perceptivas dos bebês, nota-se os rudimentos das relações estabelecidas entre esses últimos e os objetos. À medida que o bebê se relaciona com o adulto pela via da Comunicação Emocional Direta, incide ações sensórias de orientação instrumental, isto é, a ação-motivação do adulto com o bebê cada vez mais qualitativa evidenciará uma transição para uma nova etapa. Para Elkonin (1987) a transição de uma etapa de desenvolvimento para outra é caracterizada por crises, que acontecem quando a atividade principal anterior já foi apropriada em sua maior com-

³ A atividade de Comunicação Emocional Direta caracteriza o desenvolvimento das crianças em seu primeiro ano de vida. Neste artigo recortamos a experiência educativa de crianças com mais de 18 meses de vida que, segundo os estudos de Elkonin (1987), têm como atividade principal a Manipulação Objetual. Ressaltamos que não é objetivo deste artigo uma ampla descrição daquela primeira atividade e, destacamos como referência para esse estudo Elkonin (1987).

plexidade, a criança então passará a uma nova fase, que por sua vez, terá uma nova atividade principal a ser conquistada e, não diferente da anterior, a mediação qualitativa do adulto será de igual importância, embora ele não será mais o centro da situação psicológica da criança.

A etapa que sucede a Comunicação Emocional Direta é a atividade Objetal Manipulatória caracterizada por Elkonin (2009), pelo progressivo domínio de ações das crianças com os objetos. O contato superficial com estes últimos, ocorrido durante o primeiro ano de vida, forma as “coordenações sensório-motoras fundamentais que oferecem a possibilidade de manipular e atuar com objetos” (ELKONIN, 2009, p.207). Os estudos desse autor destacam que os contínuos gestos de apalpar objetos do bebê, transformam as mãos num aparelho receptor que funciona ordenadamente e esse percurso culmina na sujeição dos objetos. Esse preceito teórico é tomado pelas ações dos bolsistas de Iniciação à Docência em parceria com o Educador de Creche⁴, como algo que se realiza sob a decisiva atenção pedagógica que se presta às crianças. Tal preceito tem uma implicação pedagógica direta sobre a escolha dos materiais e brinquedos que serão disponibilizados para as crianças, a organização do espaço-tempo onde essa manipulação ocorrerá e os tipos de mediação realizados.

Nesse sentido, as atividades desenvolvidas com os bebês de Berçário II, ao serem planejadas e desenvolvidas consideram que os mesmos devem aprender não só as propriedades empíricas inerentes aos objetos, a diversidade das qualidades que eles possuem, mas também os possíveis resultados de suas manipulações. Isso quer dizer que, do ponto de vista do desenvolvimento das crianças, fará muito mais sentido, oferecer objetos novos, demonstrar seu uso e suas propriedades do que manter as crianças em torno dos “velhos brinquedos”, impedidas de progredir no domínio dos objetos e suas funções. As rodas realizadas com os bebês incluem a manipulação de objetos tais como: diferentes tamanhos e formas de talheres⁵, utensílios de banho, livros de diferentes tamanhos, pesos e formas, potes

⁴ A inserção das bolsistas de Iniciação à Docência nas creches e pré-escolas se deu concomitantemente ao início do Programa Cresça e Apareça. O mesmo oferece formação continuada a todos os educadores de Educação Infantil da rede municipal de Araraquara e tem nos preceitos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica a referência para todas as ações desenvolvidas pelo programa (BARBOSA; SILVA, 2015).

⁵ Fica demonstrado que é tão relevante o uso de objetos ligados às ações de cuidado desenvolvidas tais como o banho e a alimentação, quanto o trabalho com objetos que se ligam ao domínio de outras habilidades e hábitos não cotidianos.

e objetos de encaixe com formas e volumes diferentes, entretanto sempre unidos por uma ou mais propriedades em comum, por exemplo, só colheres, embora com formas e tamanhos diversos ou potes e objetos de encaixe, mas todos da mesma cor.

Segundo Elkonin (2009) as ações iniciais de manipulação das crianças não devem ser consideradas o mecanismo dessa manipulação, pois se configuram muito mais como premissas da mesma. Ao escolher um ou mais objetos para uma atividade intencional de manipulação pelas crianças, os educadores e bolsistas consideram que aqueles primeiros já contêm uma programação das operações sensório-motoras que terão que se formar para o seu pleno domínio, ou seja, para manipular determinados objetos não se usa qualquer operação, mas aquelas necessárias ao seu emprego. Torna-se evidente concluir que os adultos têm aqui um papel determinante na escolha desses objetos, pois é impossível às crianças descobrirem por si só as propriedades materiais e funcionais dos objetos, bem como o domínio do processo histórico de criação e desenvolvimento destes que são, antes de tudo, ferramentas culturais. De acordo com Saviani (2012, p.13), a especificidade da educação é “produzir de forma direta e intencional, em cada indivíduo singular, a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Desde a educação dos Berçários, trata-se de assegurar às crianças a apropriação das produções mais elaboradas pela humanidade que afinal lhes proporcionam a reorganização ou transformação das funções psicológicas e as constituem como sujeito genérico da espécie humana.

Elkonin (2009, p. 215) afirma que a atividade com os objetos é a premissa da aprendizagem de “ações planejadas pela sociedade”, à medida que, é a novidade que as crianças buscam compreender nessa manipulação, modificam-se os tipos de relações mantidas com os adultos e dela surgirão tipos diversos de atividades. A comunicação com os adultos, limitada a uma finalidade predominantemente prática na Atividade de Comunicação Emocional, modifica-se na atividade manipulatória, pois, o adulto passa agora à condição de “depositário de modelos de ações com os objetos”. Esse fato teórico orienta ações de educadores e bolsistas para o desenvolvimento de rodas de leitura com as crianças de Classe Intermediárias (28 a 40 meses) em que se ensinam princípios para seu uso, tais como: lê-se do iní-

cio para o fim, toda página tem número, os livros têm índices, alguns só contêm letras, outros só desenhos. A certa altura, as crianças demonstram interesse em saber como as bolsistas faziam para abrir o livro na “página certa”, permitindo assim que aprendessem a função do índice.

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

A finalidade pedagógica das rodas de leitura com crianças de dois a três anos de idade é, como se pode pressupor, sua inserção na literatura, o desenvolvimento de sua apreciação estética e linguística e ainda o aperfeiçoamento da linguagem oral que, a esta altura já pode ter atingido um bom nível de desenvolvimento. Isso nos ajuda a entender que não ensinamos Manipulação Objetal para as crianças, ela não é um conteúdo de ensino, é uma atividade psicológica predominante que cria os meios fundamentais para acesso aos diversos aspectos materiais e funcionais impregnados nos objetos por meio da ação de produção humana. Estamos falando de um preceito psicológico que vem sendo tomado como princípio para organização das atividades de ensino e se mostrado pedagogicamente relevante no avanço de novas habilidades, hábitos, ideias e palavras com destaque para essas últimas.

As rodas de leitura estendem-se até o momento de guardar os livros em que as crianças recebem indicações como: *Por favor, Pedro, traga o livro grandão; coloque na caixa o livro que está perto da Bia; João traga para a tia o livro pequeno que está sob a cadeira*⁶. Segundo Luria (1986), a palavra é também um meio de regulação dos processos psíquicos e portanto, quando as crianças subordinam suas ações às ordens dos adultos inicia-se o auto domínio da conduta, traço particularmente relevante e

⁶ As falas em destaque reproduzem as orientações usadas pelos educadores e bolsistas para o momento de organização do modo como os livros deverão ser guardados.

exclusivamente humano. Excede ao propósito desse texto, uma discussão alongada sobre o desenvolvimento da linguagem oral, sem prejuízo ao seu reconhecimento como objeto de ensino primordial na creche. Entretanto queremos lembrar que nesse último relato sobre como os livros são guardados após a atividade de manipulação e também as mediações feitas enquanto transcorre a roda, ocorre a aprendizagem de novas palavras cujo uso pelas crianças passa a ser estimulado pelos adultos. De acordo com Luria (1986) quando o homem ainda não falava, se relacionava somente com o que podia manipular ou observar diretamente. Entretanto, a palavra designa os objetos ou suas propriedades, permitindo às crianças “se relacionar com o que não percebe diretamente e que antes não entrava em sua experiência” (LURIA, 1986, p.32).

Martins (2009) afirma que linguagem é um mecanismo importante no desenvolvimento do psiquismo do homem em geral. Quanto maior a intervenção linguística do adulto com a criança, maior é a captação sensorial que ela institui com os objetos, e maior será o salto qualitativo na formação da sua própria linguagem, ou seja, quando o adulto se dirige às crianças se referindo a um objeto, este, precisa estar acompanhado de palavras, pelo nome original, para que assim, a criança condicione a imagem subjetivada ao objeto e da mesma maneira se apropria da linguagem.

Ainda são de grande valor pedagógico as rodas sobre os objetos cujas descobertas são, na sequência, usadas como repertório para o desenho ou produções artísticas das crianças. São realizadas rodas com bonecas(os) para que possam nomear partes do corpo, perceber os diversos elementos que diferenciam a frente das costas, fases da vida (bonecas(os) bebês e bonecas(os) maiores) acessórios, entre outros. As crianças recebem três ou até quatro bonecas(os) e vão em duplas ou trios dizendo o que veem, nomeando, destacando objetos do vestuário, etc. Estudos sobre o desenvolvimento da percepção nas crianças menores mostram que imagens impressas por exemplo, oferecem poucos elementos à percepção infantil já que as crianças percebem somente uma dimensão do objeto (figura plana). Entretanto, com o objeto ou brinquedo em mãos, todas as dimensões estão presentes.

Para Elkonin (2009), a aprendizagem das ações com objetos que têm importância social transcorre como já tivemos oportunidade de de-

monstrar, na atividade conjunta com os adultos. Na trajetória dessa aprendizagem as ações executadas pelas crianças são ambivalentes, ou seja, um conjunto delas possui uma utilidade prática que corresponde ao domínio das operações executantes e o outro, ao trabalho com o significado das coisas que afinal se desdobram em situações cada vez amplas e diversas. Ao nomearem as partes do corpo das bonecas(os) sob a orientação dos adultos, observamos um avanço nas crianças no desenho do corpo humano colocando não só as partes principais: cabeça, tronco e membros, como o aparecimento de partes como: nuca, pescoço, joelho, pulseira para demarcar os punhos, brincos para demarcar as orelhas, sobancelhas grossas em figuras humanas masculinas, etc. Notamos o mesmo nas produções de modelagens com massinhas e pinturas com guache, nas quais se percebe um franco desenvolvimento estético e o aparecimento de elementos ausentes nas primeiras produções.

Podemos afirmar que as primeiras produções das crianças resultam da apropriação do esquema geral obtido nas manipulações informais quando brincam de bonecas (os) por exemplo, bem como pelas impressões captadas sobre o corpo humano a partir de suas experiências cotidianas. Entretanto, ao introduzirmos a atividade intencional de manipulação das (os) bonecas (os), com um claro propósito pedagógico, permitimos às crianças destacar dos objetos não somente a percepção das operações necessárias para utilizá-los, mas sua significação social que inclui também a dimensão afetiva. Elkonin (2009, p. 220) demonstra que ao manipular os objetos as crianças começam a antecipar as consequências sociais de seu comportamento, gerando “um trato pessoal, no qual a criança busca o estímulo e o elogio do adulto”.

Deste modo, podemos dizer que ao tomarmos os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural a respeito das atividades principais como organizadores das atividades de ensino buscamos avançar na proposição de práticas educativas que considerem que a atividade é o elemento que liga o ser ao mundo social e a compreensão dos processos de apropriação, implica em considerar não só o lugar ocupado pela criança na sociedade, mas compreender que cada período conquistado pela criança é determinado pelas suas relações com o social, de modo especial pelo modo como a escola cumpre sua função precípua de humanização das crianças.

Para Ekonin (2009) a atividade Manipulatória Objetal funda as premissas para a atividade seguinte, Jogos de Papéis Sociais ou Jogo Protagonizado, em que se observa o desenvolvimento progressivo de ações lúdicas com os objetos e sua substituição por outros não presentes. Neste período do ano letivo, já é possível observar nas crianças da Classe Intermediária (a maioria já tem três anos de idade) os rudimentos do jogo protagonizado, especialmente pelo uso de objetos substitutivos dos reais que são nomeados de acordo com sua significação lúdica, ou seja, palitos de picolé são usados como pentes e são assim nomeados.

Dispomos de poucos elementos para afirmar que essas ações observadas nas crianças resultam exclusivamente do trabalho pedagógico realizado e em parte descrito nesse artigo, por sua vez não há razão contrária para não reconhecê-lo como tributário da complexificação daquelas ações que não se limitam à manipulação de objetos, mas estendem-se ao domínio do idioma e representação por meio de gestos e desenhos. A esse respeito, Martins (2011) afirma que a educação é um âmbito de transmissão de conhecimentos que cria oportunidades para a humanização do indivíduo. Os processos pedagógicos conscientes e intencionalmente planejados na Educação Infantil são potencialmente um aparato fundamental e essencial no processo de desenvolvimento do psiquismo infantil e apropriação do patrimônio humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto demonstramos a experiência de formação vivida pelas Bolsistas de Iniciação à Docência do PIBID, subsidiada por princípios da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, com ênfase nas contribuições de Ekonin (1986; 2009) sobre a atividade principal, que temos tomado como princípio organizador das ações pedagógicas realizadas com as crianças e de creche e pré-escola da rede pública de Araraquara/SP.

A discussão realizada mostra o que Martins (2009) sintetiza ao reafirmar a essencialidade do adulto na promoção e ações que asseguram a ascensão da criança à socialização. No processo de desenvolvimento inicial que se caracteriza pela atividade de Comunicação Emocional Direta,

o adulto oferece aos bebês estímulos através do contato verbal e emocional, estabelece elos afetivos oferecendo-lhes sensações e percepções do ambiente em que estão contidos e inicia-se a relação com os objetos, seus sentimentos e vontades em relação a eles. Essas relações fundam a atividade Manipulatória Objetiva que implica no domínio progressivo dos objetos que, por sua vez, não ocorre de forma direta. Apropriar-se de suas técnicas e funções pressupõe que o adulto transmita e explicita para as crianças, as particularidades e funções de cada objeto por elas manipulado. Tal atividade permite-lhes uma conexão ainda mais complexa com o meio em que vive e que lhe indica as ações a serem realizadas de forma adequada ao modo como estas se encontram organizadas pela sociedade.

Buscamos articular os princípios psicológicos sobre a atividade principal na elaboração das atividades realizadas pelas bolsistas de PIBID nas Creches com o intuito de reiterar a defesa de práticas educativas forjadas teoricamente, ao contrário daquelas que se orientam exclusivamente por procedimentos empíricos e por isso, são insuficientes do ponto de vista de assegurar o desenvolvimento máximo das potencialidades das crianças.

Nos princípios sobre a formação da consciência humana buscamos a compreensão que nos permite afirmar que as crianças não precisam dirigir-se a sua experiência individual como fonte para sua apropriação, pois têm na experiência coletiva dos homens o sustento para sua própria subjetivação. Todas as vezes que a escola e, mais especificamente as práticas educativas, produzem-se mediadas por esse preceito às crianças é dada a oportunidade de progredir em sua humanização e conquistar uma liberdade que se realiza sempre que os indivíduos alcançam níveis de desenvolvimento culturais mais evoluídos.

REFERÊNCIAS:

BARBOSA, E. M.; SILVA, J. C. O programa Cresça e Apareça e a construção de uma proposta crítica para a educação da Infância em Araraquara/SP. CONGRESSO PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: educação e desenvolvimento humano, 1., 2015, Bauru. *Anais...* Bauru: Faculdade de Ciência, 2015. p. 1624-1636.

ELKONIN, D. *Psicologia do Jogo*. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

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

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 59-84.

LURIA, A. R. *Pensamento e Linguagem*: as últimas conferências de Luria. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar*: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. 249f. Tese (Livre-Docência). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2011.

_____. O Ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org). *Ensinando aos pequenos*: de zero a três anos. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 93-122.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Vol. I: Feuerbach - A contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista. São Paulo: Martin Claret, 2005. Coleção A obra prima de cada autor.

PASQUALINI, C. J. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. *Infância e Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 71-97.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica*: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

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