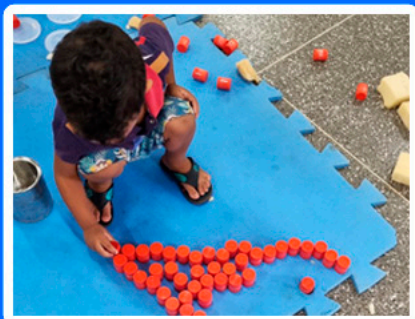


# FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: BASES CIENTÍFICAS, CONTEXTOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES



MARIA APARECIDA ZAMBOM FAVINHA  
ELIEUZA APARECIDA DE LIMA  
ÉRIKA CHRISTINA KOHLE  
AMANDA VALIENGO  
(ORGANIZADORAS)



CULTURA  
ACADÊMICA  
Editora



**FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES  
DA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
BASES CIENTÍFICAS, CONTEXTOS, DESAFIOS E  
POSSIBILIDADES**

**Maria Aparecida Zambom Favinha**

**Elieuzza Aparecida de Lima**

**Érika Christina Kohle**

**Amanda Valiengo**

**(Organizadoras)**



Maria Aparecida Zambom Favinha  
Elieuzza Aparecida de Lima  
Érika Christina Kohle  
Amanda Valiengo  
(Organizadoras)

**FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL:  
BASES CIENTÍFICAS, CONTEXTOS, DESAFIOS E  
POSSIBILIDADES**



Marília/Oficina Universitária  
São Paulo/Cultura Acadêmica  
2024

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC  
UNESP - campus de Marília

*Diretora:* Dra. Cláudia Regina Mosca Giroto  
*Vice-Diretora:* Dra. Ana Cláudia Vieira Cardoso

<i>Conselho Editorial</i> Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente) Célia Maria Giacheti Cláudia Regina Mosca Giroto Edvaldo Soares Franciele Marques Redigolo Marcelo Fernandes de Oliveira Marcos Antonio Alves Neusa Maria Dal Ri Renato Geraldi (Assessor Técnico) Rosane Michelli de Castro	<i>Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação - UNESP/Marília</i> Henrique Tahan Novaes Aila Narene Dahwache Criado Rocha Alonso Bezerra de Carvalho Ana Clara Bortoleto Nery Cláudia da Mota Daros Parente Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto Daniela Nogueira de Moraes Garcia Pedro Angelo Pagni
--	---

**Auxílio Nº 0039/2022, Processo Nº 23038.001838/2022-11, Programa PROEX/CAPES**

**Parecerista:** Sandra Aparecida Pires Franco (Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação - Departamento de Educação Universidade Estadual de Londrina)

*Ficha catalográfica*

F724 Formação de professoras e professores da educação infantil: bases científicas, contextos, desafios e possibilidades / Maria Aparecida Zambom Favinha ... [et al.]. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2024.

227 p. : il.

CAPES

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5954-557-5 (Livro Impresso)

ISBN 978-65-5954-558-2 (Livro Digital)

DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-558-2>

1. Educação infantil. 2. Professores – Formação. 3. Leitura. 4. Criatividade nas crianças.  
I. Favinha, Maria Aparecida Zambom. II. Lima, Elieuzza Aparecida de. III. Köhle, Érika Cristina.  
IV. Valiengo, Amanda. Título.

CDD 370.71

Catálogo: André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

*Copyright © 2024, Faculdade de Filosofia e Ciências*



Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP  
Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - Campus de Marília

# Sumário

Prefácio | *Rosane Michelli de Castro*.....7

Apresentação - Bases Científicas Possibilitadoras de Práticas Docentes Desafiadoras e Conscientes na Educação Infantil | *Maria Aparecida Zambom Favinha, Elieuzza Aparecida de Lima, Érika Christina Kohle e Amanda Valiengo*.....9

## PARTE 1 - FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

CAPÍTULO 1 - Implicações da Teoria Histórico-Cultural Para a Formação Inicial de Professores Dos Anos Finais da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Contribuições da Atividade de Estudo.....23  
*Stela Miller*  
*Érika Christina Kohle*

CAPÍTULO 2 - Produção Bibliográfica Brasileira Sobre Formação Inicial de Professoras e Professores Para a Educação Infantil em Curso de Pedagogia (2006-2019).....43  
*Monalisa Gazoli*

CAPÍTULO 3 - Formação Continuada do Professor Para a Educação Infantil e a Teoria Histórico-Cultural.....61  
*Suely Amaral Mello*

CAPÍTULO 4 - Jogo Protagonizado na Infância: Aspectos Teóricos e Práticos.....79  
*Maria Aparecida Zambom Favinha*  
*Elieuzza Aparecida de Lima*  
*Tatiana Schneider Vieira de Moraes*

CAPÍTULO 5 - Formação Continuada do Professor: Possibilidades de Materialização da Teoria Histórico-Cultural no Trabalho da Creche.....97  
*Juliana Guimarães Marcelino Akuri*  
*Marcelo Campos Pereira*  
*Elieuzza Aparecida de Lima*

PARTE 2 - FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO  
LITERÁRIA, ESTÉTICA E HUMANIZADORA

CAPÍTULO 6 - Mediação de Leitura Literária e a Humanização das Crianças..111  
*Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto*

CAPÍTULO 7 - Literatura Infantil, Formação do Leitor e Experiência Estética  
Para Além dos Muros da Escola.....133  
*Maíra Isabel Zibordi*  
*Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira*  
*Geovanna Souza de Azevedo*

CAPÍTULO 8 - Mediação de Leitura Literária e Fruição Estética: Questões Para a  
Formação de Professoras Para e da Educação Infantil.....151  
*Mônica Correia Baptista*  
*Hilda Aparecida Linhares da Silva*  
*Mariana Parreira Lara do Amaral*

CAPÍTULO 9 - As Histórias Literárias na Escola de Educação Infantil: Elementos  
Para Pensar a Prática de Contação de Histórias.....167  
*Ketty Claudia Neves do Amaral*  
*Leila Cristina de Carvalho Sandim*  
*Simone Marques S. Carvalho*

CAPÍTULO 10 - Artes Plásticas na Educação Infantil: Um Estudo  
Bibliográfico.....183  
*Kátia Aparecida Franco de Sousa*  
*Amanda Valiengo*  
*Giovana Scareli*

CAPÍTULO 11 - Expressão livre e Desenvolvimento Psíquico na Infância: Um  
Diálogo Entre a Pedagogia Freinet e a Teoria Histórico-Cultural Para Pensar a  
Docência na Educação Infantil.....201  
*Karolyne Ap. Ribeiro Kusunoki*  
*Ana Laura Ribeiro da Silva*  
*Gabriela Pavan David*

Sobre as Autoras e Autor.....217

## Prefácio

Este livro, como afirmado na introdução, é um dos frutos de colheitas conjuntas de educadoras e educadores e pesquisadoras e pesquisadores do *CRIA - Centro de Respeito às infâncias e suas aprendizagens* da UFSJ, MG e do *GPEDEI - Grupo de Estudos e Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil* da FFC, Unesp de Marília, materializados em discussões, diálogos e, especificamente, em duas edições do Colóquio, realizadas em 2021 e 2023. Trata-se de uma produção que evidencia conceitos, contextos, desafios e possibilidades da e sobre a Educação Infantil, os quais permeiam/embasam processos de formação inicial e em serviço de professoras e professores.

Esse plano de discussão e de organização do livro, em duas partes e em 11 capítulos, vislumbra práticas docentes intencionais, com vistas à transformação e à busca de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica. Daí o encontro com formulações da Teoria Histórico-Cultural, firmadas nas dimensões específicas da teoria e da prática, em estreita relação.

As contribuições da Teoria Histórico-Cultural, cujo expoente mais conhecido é Vigotski (1897-1934), fomentam reflexões com implicações didático-pedagógicas potentes que, privilegiadamente, podem ser compreendidas e apropriadas na formação de professoras e professores da Educação Infantil, à luz de defesas de inclusão da atividade de estudo como um conteúdo a ser incorporado ao currículo de formação do professor, da produção de conhecimento sobre formação inicial e continuada para a e da docência na Educação Infantil, da compreensão dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, dentre os quais aqueles que remetem à potencialidade do jogo protagonizado para o desenvolvimento das funções psíquicas das crianças em espaços escolares e fora da escola, assim também em outras atividades humanas, desde o início da vida da criança, como em creches, considerando a mediação da leitura literária e das Artes Plásticas, esta última



ainda mais potente se pensada no diálogo entre a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Freinet.

Certamente, a leitura deste livro será um instigante caminho para algumas indagações que, historicamente, desafiam a formação e atuação das professoras e professores da Educação Infantil, e a tantas outras que a docência vier a suscitar.

Marília, SP, 14 de junho de 2024.

*Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosane Michelli de Castro*  
Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC, Unesp, Marília, SP.

## Apresentação

# **Bases Científicas Possibilitadoras de Práticas Docentes Desafiadoras e Conscientes na Educação Infantil**

Iniciamos a apresentação deste livro inspiradas na beleza poética de Bartolomeu Campos de Queirós no livro “Para criar passarinho” (2009). Em suas palavras, “Para bem criar passarinho é bom construir uma gaiola, mais ampla que a terra, de janelas abertas para o universo com seus planetas e constelações” (Queirós, 2009, s/p). É uma bela metáfora para a tessitura de reflexões acerca de uma educação plena, capaz de fomentar vivências e aprendizados para voos cada vez mais altos e livres de cada e toda pessoa. Essa fonte de inspiração literária dialoga com princípios da Teoria Histórico-Cultural, fundamentando nossas reflexões sobre o complexo processo de formação humana, com especial atenção, nas páginas deste livro, à formação de professoras e professores. Com amparo e substância científica, essa formação poderá potencializar a criação/educação de passarinhos – crianças, jovens e adultos – ativos e compositores de suas histórias.

No esforço de contribuir para a composição dessa gaiola mais ampla do que a Terra, o *GEPEDEI - Grupo de Estudos e Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil*, desde 2016, tem se constituído como *locus* de estudos, encontros, pesquisas, diálogos, travessias, reflexões e voos. Situado na Unesp de Marília (SP), atualmente o grupo reúne professoras e professores e gestores de Educação Básica (especialmente da Educação Infantil), pesquisadoras e pesquisadores, alunas e alunos de graduação, da Faculdade de Filosofia e Ciências e de outras universidades, municípios e estados.

Para criarmos juntos passarinhos, dentre tantas formas de nos relacionarmos, o *CRIA - Centro de Respeito às infâncias e suas aprendizagens* da UFSJ/ MG é também uma forma de alçar voos a partir e com o *GEPEDDI*. Desde 2018, cadastrado como grupo de pesquisa, se dirige a objetivos semelhantes e conjuntos com o *GEPEDDI*.

Participantes desses grupos organizaram duas edições de Colóquio, realizadas em 2021 e 2023, materializando um antigo desejo de ampliar conhecimentos essenciais à constituição docente além das atividades vivenciadas nos encontros periódicos dos grupos de pesquisa nos interiores dos estados de São Paulo e Minas Gerais. Nesta direção, o poeta Queirós (2009) nos convida a compor nossa poesia (como educadoras e educadores) para outros passarinhos cantarem: “Para bem criar passarinho é preciso ter ao alcance das mãos a linha do horizonte para escrever poesia para passarinhos cantarem. E isso se torna possível soltando o olhar para o bem depois das montanhas, dos mares, deixando o carinho murmurar rascunho de poema”.

Dos diálogos provocados pelos estudos tanto nos grupos de pesquisas já citados quanto no evento mencionado nasceu este livro intitulado – “Formação de Professoras e Professores da Educação Infantil: bases científicas, contextos, desafios e possibilidades” em busca de socializar com professoras e professores e com futuros docentes os anseios de proporcionar a Educação mais humanizadora possível para os bebês e para as crianças. O livro apresenta algumas reflexões divididas em duas partes: a formação do professor para a Educação Infantil e a Teoria Histórico-Cultural e os desafios e as possibilidades de docentes para uma educação literária, estética e humanizadora.

Ao considerarmos que, de acordo com Vigotsky (1984), a transformação do ser humano se dá pela atividade conjunta, garantida por meio do processo social da educação, o qual, em seu sentido amplo, vai além da educação escolar. Com essa compreensão, a educação passa a ser considerada como centro do processo de evolução histórico-cultural do homem.

Além disso, a formação das funções psicológicas superiores tais como: a atenção consciente e mediada, a memória voluntária, a inteligência representacional, dentre outras, se dá por meio da reestruturação dos processos psicológicos naturais, mediante atividade prática e instrumental, em interação interpessoal ou em cooperação social (Vigostky, 1984).

Nesse sentido, a história filogenética da inteligência não se liga apenas ao domínio da natureza, mas também ao domínio do próprio indivíduo sobre si mesmo, uma vez que a consciência surge da atividade do indivíduo que age sobre os objetos ou com ajuda deles e nessa atividade os seus processos mentais se formam.

De acordo com Engeström (1999), a educação é transformadora e desenvolvimental, ao propor formas de atividades novas para os indivíduos e levá-los a estabelecer um diálogo com seu futuro. Desse modo, o indivíduo interioriza as formas de funcionamento psíquico dadas culturalmente ao tomar posse delas e as utilizar como seus instrumentos pessoais de pensamento e de ação no mundo.

Diante da relevância da oferta de uma educação que humanize, o livro objetiva levar à reflexão questões sobre como professoras e os professores podem possibilitar o desenvolvimento das crianças de modo cada vez mais pleno, considerando o arcabouço biológico, mas sobretudo as condições e relações sociais culturais e históricas necessárias à humanização.

Como enunciado de abertura da primeira parte do livro intitulada – “Formação do professor para a Educação Infantil e a Teoria Histórico-Cultural” tem-se o capítulo **“Implicações da Teoria Histórico-Cultural para a formação inicial de professores dos anos finais da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental: contribuições da atividade de estudo”** de autoria de Stela Miller e Érika Christina Kohle. Nele, as autoras discorrem sobre a proposta da atividade de estudo como um dos conteúdos tanto do processo de formação inicial quanto da formação continuada de professoras e de professores que trabalham ou trabalharão com as crianças dos anos finais da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista que atividade de estudo favorece a apropriação dos conhecimentos teóricos, dos princípios e modos de ação necessários à transformação qualitativa do psiquismo de quem a realiza, contribuindo assim para o processo de desenvolvimento de sua personalidade, configurando-se como parte das atividades humanas que têm potencial transformador. O primeiro capítulo defende a inclusão da atividade de estudo como um conteúdo a ser incorporado ao currículo de formação do professor porque ela propõe a apropriação de um conhecimento teórico-metodológico que

fornece as bases para a organização da atividade de estudo das crianças como a atividade que dirige as principais mudanças qualitativas do psiquismo da criança na idade escolar.

O segundo capítulo intitulado – **“Produção bibliográfica brasileira sobre formação inicial de professora e professor para a Educação Infantil em curso de Pedagogia (2006-2019)”** de Monalisa Gazoli – objetiva contribuir para pesquisas futuras, por meio da apresentação da produção bibliográfica brasileira sobre a formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil em curso de Pedagogia publicada entre 2006 – ano de publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura – e 2019 – ano de homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Por meio de pesquisa bibliográfica empreendida junto à bases de dados brasileiras e de textos científicos de pesquisadores nacionais elaborou-se um instrumento de pesquisa contendo 51 textos (entre livros, capítulos de livros, teses, dissertações e artigos científicos). A elaboração do instrumento de pesquisa apresentado decorreu de etapas de localização, seleção e análise de fontes bibliográficas referentes ao desenvolvimento de pesquisa de doutorado em Educação desenvolvida entre 2020 e 2023 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp-Marília, SP –, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elieuzza Aparecida de Lima e vinculada ao “Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Especificidades da Docência na Educação Infantil” (GPEPEI).

No terceiro capítulo, a professora e pesquisadora Suely Amaral de Mello discorre sobre a **“Formação continuada do professor para a educação infantil e a teoria histórico-cultural”**. À luz da Teoria Histórico-Cultural, a formação continuada e em serviço das/os professoras/es é uma exigência do papel que o educador exerce na constituição da personalidade humana ao longo da infância. Isso porque é no próprio processo de exercer a atividade docente que a reflexão e o diálogo entre teoria e prática possibilitam a compreensão efetiva dos processos de ensinar e de aprender. Na realidade brasileira, dada a opção histórica do Estado por uma pátria iletrada

que fragiliza e esvazia essa formação, a urgência da formação continuada e em serviço cresce. Para fazer frente ao desafio de criar condições para a formação de uma personalidade em suas melhores possibilidades na infância é preciso conhecer como se dá o desenvolvimento humano nos primeiros anos de vida. Embora se trate de uma condição essencial para concretizar intenções de uma educação promotora do melhor desenvolvimento cultural na infância, não é suficiente. Também se faz necessária uma nova cultura escolar em que novas relações de poder se constituam: uma gestão pedagógica democrática em lugar da gestão burocrática autoritária que encontramos nas escolas hoje, de um modo geral. Ampliação do repertório docente, gestão e responsabilização compartilhada da formação são também alguns dos itens que precisamos concretizar na busca de um processo formativo auto formador que apoie e valorize a necessária liberdade e protagonismo docentes na complexa, desafiadora, urgente e encantadora atividade de formação das novas gerações para serem cidadãos de direitos que cuidam do planeta em que vivemos.

Esse processo de formação não precisa parar na leitura e discussão de bons textos que promovam a reflexão. Também a discussão e a reflexão sobre as práticas do coletivo em formação podem ser ampliadas com vivências de estreitem relações fraternas no grupo: um grupo de leitura que se reúna fora da escola em um lugar agradável, um passeio conjunto, uma sessão de cinema... Conhecer as possibilidades do território pode ser o início de tudo isso.

O quarto capítulo – **“Jogo protagonizado na infância: aspectos teóricos e práticos”** das autoras Maria Aparecida Zambom Favinha, Elieuzza Aparecida de Lima e Tatiana Schneider Vieira de Moraes traz reflexões sobre a potencialidade do jogo protagonizado para o desenvolvimento das funções psíquicas das crianças, especialmente a imaginação, autocontrole da conduta e função simbólica da consciência. O desenvolvimento dessas funções psíquicas torna-se base para a gênese do plano ideativo (plano das ideias), propiciando à criança separar-se do campo sensorial. Com essa temática complexa e necessária no cenário atual de encurtamento da Educação Infantil em favor de pretensão êxito dos demais segmentos da escolaridade, o texto traz à reflexão e instrumentaliza o papel do professor e seu trabalho docente, considerando as fundamentais intervenções diretas e indiretas desse profissional para a realização do jogo protagonizado na idade pré-escolar, perspectivando

avanços qualitativos no desenvolvimento das crianças. Trata-se de conceber o professor como esse profissional capaz de planejar e organizar espaços, tempos, materiais, criando contextos para o estabelecimento de relações autênticas com as crianças. Convidamos os leitores e leitoras para apreciação de um exercício de discussões sobre o jogo protagonizado do ponto de vista científico e mediante retratos da prática pedagógica, especialmente a partir do tema “Supermercado” descrito no capítulo, com o intuito de integrar aspectos teóricos e práticos.

No quinto capítulo, intitulado “**Formação continuada do professor: possibilidades de materialização da Teoria Histórico-Cultural no trabalho da creche**”, os autores - Juliana Guimarães Marcelino Akuri, Marcelo Campos Pereira e Elieuzza Aparecida de Lima desenvolvem um diálogo com os leitores sobre o trabalho de formação continuada realizado em uma creche municipal do interior paulista como parte de uma permanente busca pela materialização de princípios da Teoria Histórico-Cultural que embasam estudos e pesquisas em favor de uma educação capaz de humanizar crianças e adultos que com elas trabalham. Destacamos o valor da formação teórica do professor a partir da apropriação de conhecimentos científicos, processo capaz de transformar qualitativamente sua consciência e sua relação com o trabalho docente para a efetivação de um currículo promotor da máxima formação humana das crianças desde o início da vida.

A segunda parte do livro, nomeada de “Formação e atuação docente na Educação Infantil: desafios e possibilidades para uma educação literária, estética e humanizadora” se inicia com o sexto capítulo “**Mediação de leitura literária e a humanização das crianças**”, de autoria de Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, com debates em torno da mediação de leitura literária e fruição estética como meios de humanização das crianças, com vistas a abordar o conteúdo essencial e concernente à temática, imprescindível à formação de professores e professoras da Educação Infantil, ou seja, aqueles saberes vitais que todo professor ou toda professora deve ter para si, sob pena de comprometer sua prática docente, beirando a processos desumanizadores, ainda que esteja carregado de boas intenções. Dessa forma, a discussão proposta se volta a questões tais como mediação, leitura, literatura infantil e os contextos dos atos humanos correlacionados a tais concepções. O debate

tematiza a conjugação entre as palavras eleitas para expressar o título: mediação literária, leitura, infâncias, livros, crianças e humanização.

No sétimo capítulo, **“Literatura infantil, formação do leitor e experiência estética para além dos muros da escola”**, as autoras Máira Isabel Zibordi, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira e Geovanna Souza de Azevedo destacam a relevância de obras literárias dialógicas na Educação Infantil e da experiência estética para a formação do pequeno leitor ao apresentar aqui a materialização, o desenvolvimento e os resultados e discussões do projeto “Passaporte da Leitura”, proposta que objetiva uma experiência libertadora no ato da leitura da criança com a família para além dos muros da escola. O trabalho com o “Passaporte da Leitura” realizou-se durante todo o ano letivo de 2023 com a turma de Infantil II, nomeada “Turma da Borboleta”, da EMEI “Sambalelé”, localizada na cidade de Marília/SP. Nas viagens literárias provocadas pelo projeto, as crianças puderam levar e vivenciar a experiência estética aos seus familiares, e, assim, além de fomentar práticas de leitura, os destinos resultaram em reflexões, resgate de memórias e significações afetivas.

O oitavo capítulo, intitulado **“Mediação de leitura literária e fruição estética: questões para a formação de professoras para e da Educação Infantil”**, de autoria de Mônica Correia Baptista, Hilda Aparecida Linhares da Silva e Mariana Parreira do Amaral, discute o papel da mediação literária na Educação Infantil como importante condição para assegurar o direito das crianças, desde pequenas, à literatura ao evidenciar a complexidade da prática pedagógica que envolve a leitura de histórias para crianças nessa faixa etária, apresentando, para análise e reflexão, o evento de leitura literária realizado em turma de crianças de quatro anos, em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Belo Horizonte. O excerto da pesquisa constata que as diferentes habilidades mobilizadas pela narradora evidenciam o quão complexa e exigente deve ser a formação das profissionais da Educação Infantil para contribuir de maneira efetiva para a ampliação das experiências estéticas das crianças por meio da literatura.

O nono capítulo, de Ketty Claudia Neves do Amaral, Leila Cristina de Carvalho Sandim e Simone Marques S. Carvalho, intitulado **“As histórias literárias na escola de Educação Infantil: elementos para pensar a prática**



**de contação de histórias**”, aborda questões sobre a importância da contação de histórias para bebês e crianças, enfatizando as contribuições para formação social e humana. O estudo discorre sobre alguns desafios enfrentados por professores em sua atividade docente com a narrativa oral literária. Nessa perspectiva, propõe-se uma reflexão sobre o uso dos *Canais de Contação de Histórias do YouTube*, como referência para promover o acesso dos pequenos à Literatura. As escolhas do professor contador ou da professora contadora de histórias podem oportunizar o desenvolvimento da imaginação, do pensar, da interação, das descobertas, experimentações e aprendizagens.

No décimo capítulo – **“Artes Plásticas na Educação Infantil: um estudo bibliográfico”** - Kátia Aparecida Franco de Sousa, Amanda Valiengo e Giovana Scareli apresentam uma pesquisa de mestrado (Sousa, 2023) que teve como objetivo refletir sobre o trabalho pedagógico com as Artes Plásticas na Educação Infantil, na perspectiva histórico-cultural, a partir de trabalhos acadêmicos-científicos, entre 2013 e 2022, por meio de uma pesquisa bibliográfica. Por meio de um levantamento, foram selecionados onze trabalhos para análise. Ao longo do texto, a partir da análise desse levantamento, são apresentadas algumas leis e documentos que retratam o trabalho pedagógico com as Artes na Educação Infantil: LDB, RCNEI, DCNEI, DCNEB e BNCC. Em seguida é realizada uma discussão acerca do trabalho pedagógico com as Artes na Educação Infantil. Considera-se que o contato com a Arte, desde a Educação Infantil, possibilita uma experiência desenvolvendo uma consciência estética e que tal experiência ainda carece de se tornar uma realidade em algumas escolas de Educação Infantil.

O décimo primeiro artigo intitulado **“Expressão livre e desenvolvimento psíquico na infância: um diálogo entre a Pedagogia Freinet e a Teoria Histórico-cultural para pensar a docência na Educação Infantil”** apresenta o conceito de *expressão livre* em articulação com os períodos do desenvolvimento psíquico na infância como meio de ampliar as possibilidades de atividade do professor e da criança no interior das instituições de Educação Infantil. Nele as autoras - Karolyne Aparecida Ribeiro Kusunoki, Ana Laura Ribeiro da Silva e Gabriela Pavan David - refletem sobre o princípio da *expressão livre* no processo de formação humana de crianças e bebês explicitando a imprescindibilidade de ações formativas docente consistentes

para a materialização de um projeto de Educação voltado para as máximas possibilidades do sujeito. Ressaltam, ainda, que a consolidação de uma *nova escola*, em que crianças e professores são sujeitos da própria atividade, constitui elemento fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equânime.

Para finalizar esse enunciado de apresentação e para que iniciem a leitura, esperamos que as reflexões dispostas neste livro contribuam para as práticas pedagógicas e para novos estudos, representativos de acréscimos de valor tanto à teoria quanto à prática educativa fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural. Almejamos também, nessa perspectiva, que as suas proposições sejam motivadoras para tornarem possível a transformação não apenas da educação ofertadas às crianças, mas também à transformação das próprias crianças como sujeitos em processo de formação para que se transformem e superem a sociedade dividida em classes com a implementação de uma sociedade cada vez mais humanizada e economicamente menos desigual.

As crianças como sujeitos em processo de formação necessitam que os (as) professores(as) de Educação Infantil instiguem práticas pedagógicas potentes, centradas em desejos de conhecimentos das crianças, como ponto de partida. Sobre esses profissionais recaem a função de ser o organizador do meio social (Vigotski, 2010). O meio social como fonte de desenvolvimento deve ser ampliado, sofisticado e pensado pelo(a) professor(a) possibilitando as crianças se apropriarem de novos conhecimentos.

O trabalho criativo e autoral do(a) professor(a) centra-se na organização da vida social da criança na escola. A escola não se separa da vida. A escola viva, dinâmica e histórica abriga crianças ativas, protagonistas e produtoras de cultura, advindas do meio social concreto que está inserida. Nesse sentido, o(a) professor(a) necessita e deve organizar espaços, gerir o tempo, escolher materiais e estabelecer relações com a criança, possibilitando a ela humanizar-se cada vez mais.

Como afirma Vigotski (2010, p. 456): “A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo”. A vida integrada à educação requer entendimentos de organizar, pensar e compor a unidade teoria e prática, fomentando a formação de uma nova cultura escolar. Sobre a profissionalidade de professores e professoras, reincide a

necessidade de “trocas docentes” de professores com professores, professores com gestores e de professores com crianças. Esse processo dialógico possibilita de maneira democrática a organização de espaços, tempo, material e o encontro com diferentes pessoas.

Desse modo, de acordo com a afirmação de Giroto (2024), em seu capítulo presente nesta obra, é mister que se combata a escola de apetrechos, de exigências, de instituições de modelos idealizados, de classificação, de artificialidades, de silenciamento de vozes, encarceramento de corpos-mente, de apagamentos dos desejos singulares de cada criança. E bem sabemos que isso não é apenas uma particularidade do Ensino Fundamental; infelizmente está presente em todos os segmentos da educação formal, desde, inclusive, a Educação Infantil.

Nesse sentido, de acordo com Imbérnon (2000) apud Libâneo (2020), necessita-se de uma educação que concilie formação cultural, formação científica e diversidade, ou seja, conseguir, por meio da educação institucionalizada, ajudar as crianças a desenvolverem capacidades tanto de tipo cognoscitivas como de autoconhecimento, de autonomia pessoal e de socialização ao propiciar que, nas instituições educativas, tenham lugar e reconhecimento todas as capacidades, ritmos de trabalho, expectativas, estilos cognoscitivos e de aprendizagem, motivações, etnias, valores culturais de todos os meninos e meninas.

Pretendemos com esse conjunto de textos que os leitores e leitoras desfrutem de profícuas reflexões acerca dos temas apresentados nesta obra.

*Maria Aparecida Zambom Favinha (Marília, SP)*

*Elieuzza Aparecida de Lima (Marília, SP)*

*Érika Christina Kohle (Marília, SP)*

*Amanda Valiengo (São João del Rei, MG)*

Outono, abril, 2024

## Referências

ENGESTRÖM, Yrjö *et al.* **Perspectives on activity theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. A desfiguração da escola e a imaginação da escola justa. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. et. al. (Orgs.). **(De)**

**Formação na Escola:** desvios e desafios. Marília: Oficina Universitária, 2020. p. 33-50. Disponível em: [http://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab\\_editorial/catalog/book/172](http://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/172)

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Para Criar Passarinho**. São Paulo: Editora Global, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. 3.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.



# PARTE 1

---

## FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL



# CAPÍTULO 1

## **Implicações da Teoria Histórico-Cultural Para a Formação Inicial de Professores Dos Anos Finais da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Contribuições da Atividade de Estudo**

*Stela Miller*

*Érika Christina Kohle*

Este capítulo objetiva pôr em discussão a proposta da atividade de estudo como um dos conteúdos do processo de formação inicial de professores que trabalharão com as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

Sua relevância está no fato de que a atividade de estudo favorece a apropriação dos conhecimentos teóricos, dos princípios e modos de ação necessários à transformação qualitativa do psiquismo da criança; contribui para o processo de desenvolvimento de sua personalidade, configurando-se como parte das formas de atividade humana que têm potencial transformador.

A inclusão da atividade de estudo como um conteúdo a ser incorporado a alguma disciplina do currículo de formação do professor supõe a apropriação de um conhecimento teórico-metodológico que forneça as bases para a organização da atividade de estudo das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental como a atividade que dirige as principais mudanças qualitativas do psiquismo da criança na idade escolar, não se reduzindo, pois, a mais uma técnica a ser aprendida pelo professor e aplicada em sala de aula.

Isso se configura como um desafio, porque, no Brasil, e, particularmente, no Estado de São Paulo, os cursos de Pedagogia e as demais licenciaturas



vêm passando, ao longo dos últimos anos, por sucessivas alterações que promovem um processo de reducionismo de seus conteúdos formativos ao diminuir a carga horária dos conhecimentos teóricos, ou até eliminá-los da grade curricular em função da expansão de conteúdos técnicos e práticos.

Exemplo disso, é o problema da regulamentação, em nível nacional, dos currículos destinados à formação de professores que, segundo Helena Freitas (2020), tem gerado a precarização da formação de profissionais da educação básica:

As mudanças mais significativas e que caracterizam o retrocesso no campo da formação de professores seriam aprovadas em 2017, no âmbito da Reforma do Ensino Médio, com a lei 13.415/2017 que altera vários parágrafos e incisos do Art. 62: 1. retira do artigo 62 da LDB a exigência de a formação realizar-se em Universidades; 2. alinha a formação de professores à BNCC, ao indicar que os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular e 3. altera a concepção de profissionais da educação instituindo “notório saber” [...] (Freitas, 2020, p. 99-100).

Por este último dispositivo, qualquer profissional que comprovar conhecer determinado campo de conhecimento poderá lecionar, mesmo não tendo a formação exigida para fazê-lo, promovendo, com isso, alterações no caráter da formação de professores e restrições às possibilidades de sua atuação nas instituições escolares.

Além disso, a Educação pública do Estado de São Paulo contempla sua própria Proposta Curricular, cujos conteúdos são padronizados com o intuito de impor e de manter um conteúdo mínimo a ser estudado em todo o estado de São Paulo, e cujas propostas implicam o estudo de parcelas mínimas de conteúdos disciplinares, configurando um processo alienado que não chega a superar o conhecimento formal com base no senso comum, sem aprofundamento teórico-científico, apenas embalados com roupagem tecnológica para apresentar ares de modernidade, mas sem consequências para a formação do aluno como ser pensante, reflexivo e ativo em seu meio.

Tanto no nível federal da legislação vigente, como no estadual, as brechas para que haja um reducionismo na formação dos educandos são muito grandes e, obviamente, elas serão aproveitadas por aqueles que desejam

participar da abertura da Educação para o mercado, com formação básica obrigatória apenas em português, inglês e matemática, trazendo consequências para a vida profissional dos educadores e para a qualidade da formação dos alunos da Escola Básica.

Em consonância com as diretrizes de Formação docente que já vêm articuladas com a BNCC – Base Nacional Comum Curricular – há uma política de ação instaurada tanto no nível Federal quanto no estadual, que objetiva exercer um controle estreito sobre a atuação dos professores nas escolas da Educação Básica: os professores são submetidos ao trabalho que vem previamente organizado quanto ao conteúdo a ser ensinado, quanto ao modo como ele deve ensinar esses conteúdos e, também, quanto aos materiais que ele vai utilizar para fazer isso, porque ele já vem pronto para ser utilizado em cada aula, tanto para o professor quanto para o aluno, com controle do cumprimento das ações dentro da sala de aula e do tempo pré-estabelecido por esses documentos. Todo esse trabalho depois obviamente vai passar por avaliações externas conforme os diferentes sistemas já previstos oficialmente.

Esse brevíssimo panorama mostra a existência de um projeto de educação destinado à classe trabalhadora, que restringe tanto o processo de formação quanto o processo de atuação dos profissionais do ensino básico e limita o trabalho intelectual do professor, porque o submete a um fazer pedagógico que é imposto de fora e desvaloriza sua capacidade de pensar, de planejar e organizar a sua própria prática; não deixa espaço para inovações, não permite ao professor planejar o seu trabalho em consonância com as necessidades de aprendizagem dos seus alunos, transformando o professor em um mero cumpridor de tarefas.

Tudo isso acontece, mas não sem resistência. Neste ano de 2024, foi realizada, de 28 a 30 de janeiro, em Brasília – DF, a CONAE – Conferência Nacional de Educação, cujo tema central foi *Plano Nacional de Educação 2024-2034: Política de Estado para garantir a educação como um direito humano com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável*. Como resultados dessa conferência, houve a proposta de revogação do NEM – Novo Ensino Médio, da BNCC – Base Nacional Comum Curricular e BNC-Formação – Base Nacional Comum destinada à formação inicial de

professores da educação básica (CNTE, 2024). Para todas essas propostas de revogação, há uma proposta substitutiva.

Além disso, outras propostas relevantes foram feitas: universalização da educação básica, ampliação de matrículas da educação profissionalizante, educação em tempo integral para, pelo menos, 50% dos estudantes, padrões de qualidade para a educação a distância utilizada em casos excepcionais, implantação do custo aluno-qualidade conforme critério de qualidade do ensino a ser ofertado e investimento de 10% do PIB – Produto Interno Bruto – em educação (CNTE, 2024).

Todas essas reivindicações, enviadas ao Ministério da Educação, consideram que a aprendizagem desempenha um papel de extrema relevância para o processo de desenvolvimento da criança. De fato, como afirma Vigotskii (1988, p. 115),

[...] a característica essencial da aprendizagem é que [...] faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança.

Isso se deve ao fato de que, para cada nova aprendizagem, cria-se uma zona de desenvolvimento proximal, ou iminente – quando algumas funções estão ainda em processo de desenvolvimento e, por isso, torna-se necessário que a atividade de ensino atue nessa zona para ajudar os aprendizes a fazerem o que ainda não conseguem fazer sozinhos e se apropriarem de conhecimentos para, depois, usá-los autonomamente. Diante de tal constatação, a tomada de consciência, por parte do professor, das atividades significativas para as crianças, dos tipos de relações que elas estabelecem com outras pessoas em diferentes contextos sociais, das funções psíquicas superiores em processo de desenvolvimento, passa a ser ponto de partida para as suas propostas para que o processo de ensino-aprendizagem atue na zona de desenvolvimento proximal das crianças, proporcione aprendizagem e impulse o seu desenvolvimento.

Para Vigotsky (1984), o objetivo da atuação do professor na zona de desenvolvimento proximal não se limita à transferência do conhecimento do adulto à criança, mas é o de proporcionar o processo de ensino-aprendizagem

que leve à criação de novas formas de atividade, na convivência da criança com outros sujeitos durante as ações coletivas. Em outros termos, não é apenas facilitar a ela a aquisição de formas existentes de cultura, mas levá-la ao desenvolvimento de processos criativos, superando a educação como transmissão de conteúdos e de reprodução do passado no presente.

Isso proporciona à criança avanços nos seus patamares de conhecimento, capacidades, atitudes e valores e, conseqüentemente, em sua prática como sujeito inserido nas relações sociais.

É em razão da universalidade de características do ser humano que devemos valorizar a busca do conhecimento, porque é o conhecimento que favorece mais autonomia, mais visão crítica da realidade, mais desenvolvimento das capacidades humanas para ter uma vida digna, emancipada, para atender às demandas concretas da vida (Libâneo, 2020, p. 15).

Avulta, assim, em importância, a função do professor. O que atribui qualidade ao ensino são as práticas escolares, as práticas pedagógicas, os aspectos pedagógico-didáticos, ou seja, a qualidade interna dos processos de ensino-aprendizagem (Libâneo, 2020) pelos quais o professor se responsabiliza. O direcionamento desses processos demanda atenção às exigências de uma educação voltada à formação da criança como ser pensante e atuante em seu meio, que desenvolve sua criticidade e sua criatividade.

Tendo em vista esse direcionamento, a prática pedagógica se organiza tendo em vista a quantidade e a qualidade dos recursos materiais e das relações humanas disponíveis no meio em que o processo de educação acontece, uma vez que o meio exerce a função de fonte de desenvolvimento humano, disponibilizando as condições materiais e objetivas necessárias ao desenvolvimento das características essencialmente humanas, tanto da consciência quanto da personalidade.

Como o processo de ensino-aprendizagem se materializa como cooperação entre os sujeitos inseridos nele, ressalta-se a importância do papel do professor como promotor de situações que envolvam as crianças na resolução de questões de seu interesse e que possam gerar nelas a necessidade e a vontade de participar da atividade de estudo dos diferentes conteúdos curriculares, engajando-se na realização de ações conjuntas, intermediadas pelo diálogo

entre todos os participantes desse processo, objetivando a apropriação da cultura e o desenvolvimento das capacidades humanas superiores.

A teoria é de crucial importância na formação do professor, porque ela fornece os fundamentos para a reflexão e organização da prática pedagógica. Esses fundamentos teóricos e metodológicos são como ferramentas que o professor utiliza para realização de uma análise das condições em que desenvolve seu trabalho pedagógico, para pensar a forma pela qual as crianças podem ser conduzidas ao estudo dos conteúdos e o que pode ser feito para superar possíveis limites e dificuldades que se interpõem à condução do processo de sua aprendizagem, pensando transformações a essa prática.

A Teoria Histórico-cultural, a Teoria da Atividade e a Teoria da Atividade de Estudo podem fornecer ao professor formador, tanto aquele que está na universidade formando os formadores, como o professor da escola básica que forma os seus alunos, esses fundamentos para a organização do processo de ensino-aprendizagem voltado à formação das crianças como sujeitos que podem se apropriar dos conteúdos culturais mais complexos e desenvolver capacidades que lhes permitam melhor compreender a sua realidade e a nela agir de forma consciente e ativa.

Tais teorias fornecem ao educador uma visão de totalidade do desenvolvimento psíquico humano; permitem a reflexão sobre a sua função de orientador dos processos de aprendizagem das crianças, possibilitando, também, conhecer quem são essas crianças, saber quais são as possibilidades que tem para organizar as atividades e atender as suas necessidades e realizar um trabalho que realmente se comprometa com a sua formação humana.

De forma bem abreviada, poderíamos dizer que a Teoria Histórico-Cultural e as que se derivaram dela constituem-se com base no princípio da condicionalidade sociocultural do desenvolvimento humano. Ao nascer, o homem tem apenas o seu corpo biológico e tudo o que ele traz em potencial. O desenvolvimento de habilidades para o manejo de ferramentas, a capacidade para fazer cálculos, resolver problemas, falar, escrever etc., tudo isso vai depender de como o homem se insere ativamente no meio sócio-histórico-cultural em que vive, dentro de determinadas condições objetivas e sempre na interação com o outro, que tem papel crucial no processo de sua formação como seres humanizados, porque também o outro é um sujeito histórico,

social, cultural, que propicia a ele a apropriação dos conteúdos culturais que são, na sequência, objetivados por ele em novos produtos de sua atividade e que serão apropriados por outros sujeitos, e assim sucessivamente.

Esse é realmente um movimento ininterrupto que vai se fazendo ao longo da história com todos os seres humanos. Na escola, as interações sociais se dão, prioritariamente entre o professor e os alunos, e entre alunos e seus pares, mas também com todos os outros participantes da comunidade escolar. O professor como principal interlocutor do aluno em sala de aula, tem a tarefa de organizar o processo de ensino-aprendizagem e também de conduzir esse processo que está intimamente relacionado ao processo de desenvolvimento do aluno.

Lembramos que o desenvolvimento psíquico de todos os seres humanos é sempre compreendido, do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, em dois níveis: um nível real ou efetivo de desenvolvimento, em que as funções requeridas já foram desenvolvidas, e a criança pode atuar sozinha, sem auxílio de outra pessoa e, também, a zona potencial que também é chamada de proximal ou iminente de desenvolvimento, em que certas funções requeridas estão em processo de desenvolvimento, definindo as ações que a criança só consegue realizar com ajuda de outras pessoas mais experientes do que ela.

Para Vigotsky (1984, 1996) e Vigotskii (1988), o ensino que é efetivado sobre as possibilidades presentes na zona de desenvolvimento proximal torna possível e faz avançar o desenvolvimento da criança e, portanto, o trabalho pedagógico transformador e desenvolvimental é aquele que atua nessa zona de desenvolvimento, promovendo um diálogo entre o professor e a criança e a criança com seus pares, atuando sobre o objeto de estudo, objetivando a apropriação dos conteúdos da cultura essenciais à sua formação humana.

Não basta, então, que a criança seja colocada em um ambiente onde estejam certos objetos culturais; é preciso que as suas ações sejam realizadas dentro de uma determinada atividade, entendida como “[...] aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele (Leontiev, 1988, p. 68), constituindo-se como “processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (Leontiev, 1988, p. 68).

De acordo com Vigotsky (1984, 1996), a criança realmente aprende quando está ativa em seu processo de aprendizagem. E, nesse processo, precisa se relacionar com o mundo e com os objetos que o compõem, para ser capaz de atribuir sentido ao estudo desses objetos, motivada pelo resultado da atividade que realiza. Só assim a educação, deixando de ser artificial e desvinculada da existência, envolve o sujeito em sua plenitude, inserindo-o ativamente no processo de sua aprendizagem.

Essa é uma condição para que a criança tome consciência do objeto de sua atividade. Segundo Leontiev (1978, p. 193, tradução nossa), um conteúdo torna-se consciente, quando ele ocupa “na atividade do sujeito o lugar estrutural de fim imediato da ação e, desse modo, entraria em relação correspondente com o motivo dessa atividade”. Em outros termos, aquilo de que a criança se apropria é, necessariamente, objeto de sua ação, dentro de uma atividade, ação esta que está voltada para um fim a ser atingido e relacionada ao motivo que gerou a atividade. É essa relação que constitui o sentido que para a criança tem a atividade que realiza.

O sentido que tem uma atividade para a criança é um ponto fundamental para a reflexão do professor, porque a depender do sentido que faz para a criança a atividade que ela está realizando é a forma pela qual ela ingressa na atividade: totalmente, mais ou menos ou então nem chega a querer realizar a atividade que, para ela, não tem um sentido ligado a sua vida, não corresponde a nenhum motivo seu. De fato,

O desenvolvimento dos sentidos é um produto do desenvolvimento dos motivos da atividade; por sua vez, o desenvolvimento dos próprios motivos da atividade está determinado pelo desenvolvimento das relações reais que o homem tem com o mundo, que dependem das condições históricas de sua vida (Leontiev, 1978, p. 217, tradução nossa).

Consideremos um exemplo da área do ensino de língua portuguesa: a criança está escrevendo um texto narrativo com objetivo de registrar uma história que inventou. Qual seria o motivo pelo qual ela se dedica a registrar essa história? Uma possibilidade é que ela queira, juntamente com seus colegas, fazer a publicação de um livro de histórias e depois realizar um evento de lançamento do livro para a comunidade escolar e suas famílias. Para essa

criança, faria parte de sua realidade vivencial ter a experiência da autoria. Esse é o sentido que tem para ela a escrita da história. Com efeito, o sentido é, do ponto de vista de Leontiev (1978), engendrado pela vida.

Importa, então, para o professor, considerar qual o sentido que tem para a criança a sua participação em uma dada atividade. Para os educadores, quer pensando em sua atuação como professores formadores de outros professores, ou como formadores de estudantes do ensino básico, a questão de qual lugar ocupa o conhecimento na vida do estudante, se é para ele parte de sua autêntica vida ou só uma condição externa a ela, apenas um conhecimento formal que ele adquire, distante de sua real existência, é uma questão relevante para a organização da prática pedagógica, para pensar que tipo de formação é proporcionada a esse estudante e quais as consequências da adoção de uma ou de outra forma de conduzir a sua aprendizagem.

Isso implica que, quando o estudante apenas cumpre uma tarefa imposta de fora, formalmente, como algo distante de sua vida, como algo alheio a seus interesses e a suas necessidades, o objeto dessa atividade não terá um sentido que o vincule a sua vida. Diferentemente, quando a tarefa de estudo realizada corresponde a um motivo seu presente na atividade de que ele está participando, então ele percebe esse estudo como algo que integra a sua vida e tem nela um sentido, e seu conteúdo passa a ser mais um componente que se incorpora como parte do conjunto de determinantes interiores que dirigem a ação do estudante no mundo.

Não basta, então, que a criança observe um fenômeno ou que ela ouça as explicações do professor para que um conteúdo se torne consciente para ela; esse conteúdo precisa corresponder a uma necessidade sua e ser objeto das ações que a criança realiza e que fazem parte da atividade dentro da qual os objetivos correspondentes a cada uma delas estão ligados ao motivo gerador dessa atividade. Temos então que “[...] a criança assimila um certo material sob a forma de atividade de estudo somente quando ela tem uma necessidade e motivação interior para tal assimilação” (Davidov, 1999, p. 2).

Em síntese, ao interagir com conteúdos culturais e com outros sujeitos em seu meio, a criança expõe suas necessidades de conhecimento, traz elementos de sua história para planejar a atividade, realiza suas tarefas, busca ajuda do professor e estabelece as bases de um trabalho cooperativo por meio



do qual se apropriará de conhecimentos, desenvolverá habilidades e capacidades e avançará em seu processo de desenvolvimento.

A atividade de estudo, sendo a atividade principal das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, constitui-se como um conteúdo a ser trabalhado no processo de formação inicial dos professores dessas crianças. Antes, porém, de focalizarmos a atividade de estudo em seu detalhamento, mostraremos alguns pressupostos da Teoria histórico-cultural e da Teoria da Atividade que forneceram os fundamentos para a elaboração da Teoria da Atividade de Estudo.

O primeiro pressuposto é o da condicionalidade histórico-cultural do desenvolvimento psíquico superior do homem: o meio é fonte de desenvolvimento (Vigotski, 2010), e a ação do homem nesse meio e sobre esse meio, na interação com outros homens, gera alterações qualitativas em seu psiquismo. Nesse processo, o homem se constitui como um ser histórico-cultural rompendo com os limites de seu ser biológico.

O segundo pressuposto refere-se ao fato de que, em sua relação com o meio cultural e com as pessoas de seu convívio, o homem desenvolve condutas superiores como escrever, pintar, desenhar, calcular, e suas funções psicológicas superiores específicas, como o raciocínio lógico, a formação de conceitos, a memória e atenção voluntárias, etc. Todas essas condutas superiores desenvolvem-se, primeiro, no plano coletivo, nas relações entre pessoas, e, depois, no plano individual, como um elemento da subjetividade de cada um.

O terceiro pressuposto refere-se à atividade do sujeito: é por sua própria atividade que o homem se apropria do conteúdo cultural e desenvolve essas condutas superiores, e isso acontece de diferentes maneiras nas diversas fases de seu desenvolvimento; na idade escolar, é pela atividade de estudo que ocorre o processo de apropriação dos conteúdos culturais e o desenvolvimento das capacidades relacionadas ao pensamento teórico – a análise, a planificação mental e a reflexão.

O quarto pressuposto indica que a adequada organização do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes pode gerar o seu desenvolvimento, isto é, pode provocar avanços qualitativos em seu psiquismo (Vigotskii, 1988). No que diz respeito às crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, é uma adequada organização do processo de ensino-aprendizagem, por meio da atividade de estudo, que gerará tais avanços.

Por fim, o quinto pressuposto diz respeito ao sentido que tem para a criança a atividade que ela realiza, um sentido que vincula os significados sociais “com a realidade de sua própria vida neste mundo, com seus motivos” (Leontiev, 1978, p. 120, tradução nossa). O engajamento da criança a uma tarefa de estudo depende de que o seu conteúdo seja objeto de uma ação voltada para um fim e relacionada ao motivo que gerou a atividade, pois é nessa relação entre o fim da ação e o motivo da atividade que se constitui o sentido que tem, para o sujeito, a atividade que realiza. Com efeito, “o que define o êxito no processo de resolver a tarefa não é só o conteúdo objetivo, mas que, em primeiro lugar, depende do motivo que impulsiona a criança a atuar ou, dito de outro modo, do sentido que tem para ele essa atividade sua” (Leontiev, 1978, p. 222, tradução nossa). Só assim estão dadas as condições para a criança se apropriar do objeto de estudo, internalizá-lo e utilizá-lo em novas tarefas, em novas situações de vida, o que contribui com o processo de formação de sua personalidade, passando a fazer parte do conjunto de determinantes interiores que dirigem sua ação no mundo.

Esses são alguns dos pressupostos que forneceram os fundamentos da proposta da Teoria da Atividade de Estudo por Elkonin (1987, 2019), Davidov (1988, 1999, 2019), Repkin (2014, 2019) e seus colaboradores. A partir dessa teoria, é possível pensar a contribuição da atividade de estudo para a organização e a condução de estudos durante o curso de formação inicial de professores, preparando esses profissionais para utilizar a atividade de estudo como um caminho eficaz para a formação das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

Inicialmente, veremos como a atividade de estudo foi pensada em termos de uma estrutura que orienta como devem ser trabalhadas as ações dentro de uma tarefa de estudo, que é a base da organização da atividade de estudo e definida por Leontiev (1978) como um dado objetivo a atingir dentro de determinadas condições.

Toda tarefa tem um conjunto de ações a serem realizadas dentro de certas condições, que determinam os modos de realização das ações, ou seja, suas operações. Todo esse processo depende, para ser assimilado pela criança, de um longo percurso de estudos que, pela proposta da teoria, seria realizado do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental e aprofundado nos anos subsequentes do ensino básico.

A tarefa de estudo é composta de quatro ações que, juntamente com duas outras, a ação de controle e avaliação, compõem um grupo de seis ações - as quatro primeiras estruturando a tarefa de estudo, e as outras duas realizando o controle e a avaliação das ações da tarefa, tendo em vista trabalhar com as crianças não apenas a assimilação de certos conteúdos, mas também, e, principalmente, determinadas capacidades que elas desenvolvem com o estudo desses conteúdos.

O resultado esperado é que haja mudanças qualitativas em seu psiquismo, tanto no plano da apropriação de conhecimentos, em que elas aprendem modos e princípios de ação, de forma a assimilar um caminho mais adequado para a resolução de problemas, quanto no plano do desenvolvimento das neoformações psíquicas que supõem a atividade das crianças com o conteúdo teórico e científico das tarefas de estudo: a análise, a reflexão e a planificação mental. Em decorrência dessas transformações em seu psiquismo, elas ampliam a sua compreensão do mundo para orientar-se no meio em que vivem, com autonomia, com a capacidade de pensar, de refletir sobre questões que venham a enfrentar e, mais ainda, com capacidade para resolver essas questões ao longo de sua vida.

A primeira ação consiste na análise do objeto de estudo dado à criança na sua forma externa, no plano do concreto sensível, pela qual ela separa “o que, simultaneamente, tem caráter de universalidade, que aparece como base genética do todo estudado” (Davióv, 1988, p. 147, tradução nossa). Essa é uma primeira abstração que a criança faz e que “contém somente os traços e as relações mais importantes do objeto de estudo e forma uma espécie de estrutura holística em que os detalhes concretos podem então ser integrados e guardados na memória” (Lompscher, 1999, p. 146, tradução nossa). Esse é o primeiro movimento de elaboração mental na busca do conhecimento da organização interna do objeto de estudo, cuja capacidade requerida e que está em processo de desenvolvimento é a análise.

A segunda ação, realizada a partir dessa primeira abstração, é a elaboração de um modelo gráfico, formulado em termos de esquemas, desenhos, fórmulas, etc., que revela a organização interna do objeto. Por esses meios, o sujeito fixa a relação universal encontrada quando da realização da primeira ação de estudo, mostrando visualmente as unidades que, em seu conjunto, representam o objeto em estudo, bem como suas conexões e relações.

O modelo não é meramente um substituto do objeto concreto; ele é “uma forma de abstração científica de índole especial, na qual as **relações essenciais** do objeto [...] estão consolidadas em nexos e relações gráfico-perceptíveis e representáveis de elementos materiais ou sinalizadores” (Davydov, 1981, p. 315, tradução nossa, grifos no original). Ele apresenta “uma original unidade do singular e do geral, em que se adiantam em primeiro plano, os momentos de caráter geral e **essencial**”. (Davydov, 1981, p. 315, tradução nossa, grifos no original). Uma das capacidades mobilizadas nesse momento é a planificação mental, capacidade para projetar ideias e lidar com ações no plano mental.

A terceira ação da tarefa de estudo é a transformação desse modelo, pela qual a criança pode estudar as propriedades da relação universal encontrada na primeira ação de estudo. No caso de uma tarefa de língua portuguesa, por exemplo, quando a criança está aprendendo a contar uma história e construiu um modelo esquemático que representa a organização interna desse gênero, uma forma de transformar esse modelo é encontrar, em uma dada história, da qual foi retirada uma parte essencial para o seu entendimento, qual poderia ser o conteúdo dessa parte para o restabelecimento da coerência entre os fatos, restaurando, assim, as propriedades do modelo e tornando conscientes suas propriedades e relações internas.

Nesse processo de transformação do modelo, a criança realiza atos de análise e de síntese, que culminam na compreensão do objeto em sua totalidade. Ao final dessa ação, a criança chega ao conceito que representa a síntese - possível até aquele momento - daquelas qualidades do objeto que estão na base de sua compreensão como uma totalidade, agora compreendido em sua essência e que vai ser utilizado para a realização das tarefas particulares que constituem a quarta ação de estudo.

Por meio da realização da quarta ação de estudo, as crianças “concretizam a tarefa de estudo inicial e a convertem na diversidade de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento único (geral), assimilado durante a realização das anteriores ações de estudo” (Davydov, 1988, p. 183, tradução nossa). Em outros termos, elas utilizam a propriedade geral encontrada no objeto de estudo após a realização das três primeiras ações, aos vários casos particulares em que essa propriedade se aplica.

A planificação mental é uma das funções aqui requeridas. No caso do exemplo citado acima, da escrita de um enunciado narrativo história de ficção, a criança poderia planejar a escrita de novos enunciados, como uma história de aventura, de ficção científica, de assombração, etc., que demandam a compreensão do aluno de como se organiza, internamente, esse gênero de narrativa. Nesse movimento de sua atividade, a criança constrói um modo peculiar de resolução da tarefa de estudo que implica a assimilação de um princípio de ação que a oriente na resolução de novas tarefas de estudo.

A quinta ação de estudo é o controle que, como o nome indica, destina-se a manter a coerência operacional das ações, de modo a garantir a integridade do sistema de ações no interior da atividade de estudo. Por meio do controle, a criança aprende a conduzir suas ações dentro da tarefa, para que todas as ações que a compõem sejam realizadas com sucesso e ela possa chegar à compreensão do conceito ao final da atividade.

Essa forma de agir está dirigida, preponderantemente, pela capacidade de reflexão acerca do modo de realização da tarefa, conforme o objetivo a que se pretende chegar. Toda a trajetória concretizada pela criança no decorrer da tarefa pode ser controlada de maneira que consiga, ao final de todo o percurso de formação da atividade de estudo, desenvolver uma conduta autônoma para a resolução de tarefas, sem depender da orientação do professor. A atividade de estudo

[...] desenvolve nos pequenos escolares a capacidade de reflexão permitindo que separem claramente o conhecido do desconhecido e, formando hipóteses sobre o desconhecido, busquem os motivos de suas próprias ações e as ações de seus parceiros na solução conjunta de novas tarefas (esse parceiro pode ser um par ou um professor). A capacidade de fazer perguntas, solicitar informações ausentes, criticar suas próprias ações e opiniões, bem com as dos outros, deixar a tendência de discutir soluções para qualquer problema – estas são manifestações comportamentais do desenvolvimento da reflexão nos escolares de menor idade (Zuckerman, 2015, p. 71-72, tradução nossa).

Isso faz do controle uma ação que contribui grandemente para o processo de formação da atividade de estudo nas crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, como uma atividade que, em sua forma mais desenvolvida,

oportuniza a elas tornarem-se autônomas não só para solucionar problemas que fazem parte de sua formação escolar, mas também aqueles que vão enfrentar fora da escola.

A última ação de estudo é a ação de avaliação, entendida como um exame qualitativo do resultado da assimilação do procedimento geral da ação e também do conceito conforme foi compreendido, até o momento, pela criança. Essa ação é realizada com o objetivo de “determinar se está assimilado (e em que medida) ou não o procedimento geral de solução da tarefa de estudo dada, se o resultado das ações de estudo corresponde (e em que medida) ou não a seu objetivo final” (Davióv, 1988, p. 184, tradução nossa). Permite, então, evidenciar se o aluno está ou não preparado para passar à resolução de uma nova tarefa de estudo que exija novo procedimento geral de ação. A avaliação supõe as capacidades de análise e reflexão.

Todas essas capacidades desenvolvidas durante o processo de formação da atividade de estudo nas crianças extrapolam a aprendizagem escolar dos diversos componentes curriculares; elas vão para a vida, para a condução de tarefas que exijam analisar fatos, situações, planejar ações, refletir sobre o modo de atuação dos sujeitos em seu meio.

O movimento da atividade de estudo se faz desde que a criança se encontra diante do objeto como um dado sensível, tal como ele se apresenta aos sentidos, realiza sobre ele as ações de estudo e chega, ao final, ao concreto pensado, que é uma síntese das determinações do objeto, que permite enxergar, em suas relações internas, o objeto na sua totalidade, como uma unidade de significação.

De início, logo na primeira ação de estudo, há o processo de redução do material sensível, do concreto aparente, a uma abstração, que é trabalhada durante as ações de estudo subsequentes, conforme nós vimos anteriormente, em um processo de ascensão até o concreto pensado, que é a síntese das determinações do objeto, visto, nesse momento, em sua essência, em sua real existência. Isso dá a possibilidade de compreensão mais complexa e mais aprofundada de todo o objeto, seja ele um objeto de estudo de uma criança nos anos iniciais do ensino fundamental, seja ele um objeto de uma disciplina do curso superior de formação dos formadores.

Em outros termos, o objeto de estudo, dado em sua aparência externa, tal como se apresenta aos sentidos, é reduzido, pela primeira ação de estudo, a

uma formulação mental resultante de uma abstração possibilitada pela análise dos dados do objeto e que revela uma unidade essencial de sua organização. Na sequência, a partir dessa abstração, é feita a modelação gráfica do objeto, para fixar essa unidade em uma representação visual; a transformação do modelo para estudar as propriedades do objeto nele projetadas para, finalmente, o sujeito aprendiz chegar à compreensão do objeto em sua essência.

Do concreto sensível ao concreto pensado, esse é o movimento da atividade de estudo que propicia à criança o desenvolvimento de princípios de ação que a conduzam à capacidade de autonomia na realização da atividade, e não apenas o domínio de conceitos formais, despregados de sua realidade, e memorizados para posterior rememoração e avaliação. Afinal, “Uma verdade científica estabelecida em termos verbais e divorciada da rota pela qual foi adquirida transforma-se em uma casca verbal, mesmo que retenha todos os sinais externos da ‘verdade’” (Ilyenkov, 2007, p. 21, tradução nossa, destaque no original).

São essas ações que dão à atividade de estudo a possibilidade de ser uma ferramenta que pode ser utilizada desde os anos iniciais do ensino fundamental até a universidade para a aprendizagem dos conteúdos teóricos. Nessa trajetória, são desenvolvidas as capacidades ligadas ao pensamento teórico: análise, reflexão e planificação mental, que são as três principais formações psicológicas superiores desenvolvidas durante o processo de formação da atividade de estudo nas crianças em idade escolar.

O conteúdo necessário a esse processo de formação do pensamento teórico e das funções superiores ligadas a ele é o conhecimento teórico e científico. Ao lidar, em sua atividade de estudo, com esse tipo de conhecimento, a criança supera os limites do conhecimento empírico adquirido nas etapas anteriores de seu desenvolvimento e se apropria dos conceitos teóricos, que expressam a síntese de todas as propriedades dos objetos de estudo em suas relações internas, a compreensão dos objetos em sua totalidade, em sua real condição de existência, em sua essência e não apenas em sua exterioridade, tal como se apresentam aos seus sentidos.

### **Palavra finais com o desejo de continuar a conversa**

A atividade de estudo, do nosso ponto de vista, constitui um conteúdo a ser explorado no processo de formação do professor da educação básica

que atua nos anos iniciais do ensino fundamental, porque fornece a ele as ferramentas necessárias à realização de um processo de ensino-aprendizagem que propicia à criança as condições favoráveis à aprendizagem de conceitos teóricos e ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores relacionadas ao pensamento teórico, por meio de ações de estudo de conteúdo teórico e científico.

Observamos, entretanto, que, ao longo do processo de formação da criança, a atividade de estudo possibilita não apenas o desenvolvimento de conceitos, mas também a aprendizagem de princípios de ação, um caminho para a solução de problemas. Afinal, “‘O resultado nu sem o caminho que leva a ele é um cadáver’, ossos mortos, o esqueleto da verdade [...]” (Hegel apud Ilyenkov, 2007, p. 21, tradução nossa, destaque no original). Esse processo capacita a criança a buscar, por conta própria, ao longo da trajetória de formação da atividade de estudo, respostas a questões e solução para problemas, tanto relativos às tarefas escolares, como aquelas que terá de resolver fora da escola,

De todo esse processo, resulta o desenvolvimento de sujeitos autônomos e responsáveis por sua própria atividade, com capacidade para estabelecer objetivos e realizar a seleção de conteúdo, planejar a tarefa de estudo, fazer o controle de suas ações e a avaliação dos resultados de sua atividade. Além disso, desenvolve o pensamento teórico ao lidar com o conhecimento teórico-científico, por meio de ações que consideram esse conhecimento como parte de sua vida e não como um conteúdo formal externo a ela, dado que “no estudo, para não assimilar formalmente o material, requer-se não “cumprir” com o estudo, mas vivê-lo; é necessário que o estudo faça parte da vida, que tenha para o aluno um *sentido vital*” (Leontiev, 1978, p. 233, tradução nossa, grifos no original).

Um trabalho pedagógico assim concebido considera, como uma de suas metas, proporcionar à criança aquisição de conhecimentos teórico-científicos, desenvolver as capacidades relacionadas ao pensamento teórico – análise, reflexão e planificação mental, objetivando, porém, em última instância, provocar transformações substanciais no psiquismo das crianças. Como argumenta Repkin (2014, p. 88), “a atividade de estudo deve ser entendida como atividade para a autotransformação do sujeito”.



## Referências

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Educação do próximo decênio**. 2024. Disponível em: <<https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/77079-conae-2024-aprova-texto-que-guiara-construcao-de-novo-pne-luta-continuara-com-tramitacao-no-congresso-nacional>> Acesso em 28 fev. 2024.

DAVIDOV, Vasili Vasilevich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica, teórica e experimental. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVÍDOV, Vasili Vasilevich. O que é Atividade de estudo. **Revista Escola Inicial**. n.7, 1999.

DAVÍDOV, Vasili Vasilevich. O conceito de atividade de estudo dos estudantes. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). **Teoria da atividade de estudo contribuições de Daniil Borosovich Elkonin, Vasili Vasilievich Davídov e Vladimir Vladimirovich Repkin**. Paraná: CRV, 2019. p. 191-213.

DAVYDOV, Vasily Vasilyevich. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

ELKONIN, Daniil Borosovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Estrutura da atividade de estudo. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). **Teoria da atividade de estudo contribuições de Daniil Borosovich Elkonin, Vasili Vasilievich Davídov e Vladimir Vladimirovich Repkin**. Paraná: CRV, 2019. p. 149-158.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. BNC da formação: desafios atuais frente à precarização da formação de profissionais da educação básica. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima et al. **(De)formação na escola: desvios e desafios**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 95-112.

ILYENKOV, Evald Vasilievich. Nossas escolas devem ensinar a pensar! *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 45, no. 4, July–August 2007, p. 9 – 49.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4. ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 1988. p. 59-83.

LIBÂNEO, José Carlos. A desfiguração da escola e a imaginação da escola justa. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima et. al. (Orgs.). **(De) Formação na Escola: desvios e desafios**. Marília: Oficina Universitária, 2020. p. 33-50.

LOMPSCHER, Joachim.; HEDEGAARD, Mariane. Introduction. In: LOMPSCHER, Joachim; HEDEGAARD, Mariane (ed.). **Learning activity and development**. Oxford: Aarhus University, 1999. p. 10-21.

REPKIN, Vladimir Vladmirovski. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. **Ensino em re-vista**, Uberlândia, v.21, n.1, p. 85-99, jan./jun. 2014.

REPKIN, Vladimir Vladmirovski. Atividade desenvolvimental e atividade de estudo. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). **Teoria da atividade de estudo contribuições de Daniil Borosovich Elkonin, Vasili Vasilievich Davidov e Vladimir Vladimirovich Repkin**. Paraná: CRV, 2019. p. 365-406.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. **Psicologia. USP** [online]. 2010, vol.21, n.4, p. 681-701.

VIGOTSKII, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4.ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 1988. p. 103-118.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZUCKERMAN, Galina Anatolievna. O desenvolvimento da reflexão

através da aprendizagem. **Journal of Russian & East European Psychology**, vol. 52, no. 3, 2015, p. 36–73.

## CAPÍTULO 2

# Produção Bibliográfica Brasileira Sobre Formação Inicial de Professoras e Professores Para a Educação Infantil em Curso de Pedagogia (2006-2019)

*Monalisa Gazoli*

Com objetivo de contribuir para pesquisas futuras, apresento, a seguir, produção bibliográfica brasileira sobre formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil em curso de Pedagogia publicada entre 2006 – ano de publicação das **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura** (Brasil, 2006) – e 2019 – ano de homologação das **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)** (Brasil, 2019).

Este instrumento de pesquisa<sup>1</sup> decorre de etapas de localização, seleção e análise de fontes bibliográficas referente ao desenvolvimento da pesquisa de doutorado que resultou na tese intitulada **A formação inicial de professoras e professores para a educação infantil e as contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Atividade de Estudo** (Gazoli, 2023). A mencionada pesquisa foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação

---

<sup>1</sup> Parte do formato deste instrumento decorre de aprendizagens ocorridas durante pesquisas em nível de iniciação científica (em 2007, como graduanda do curso de Pedagogia) e mestrado (em Educação, entre 2008 e 2010), desenvolvidas junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp-Marília, SP e sob orientação da Prof.a Dr.a Maria do Rosário Longo Mortatti. Dessas aprendizagens resultaram, dentre outros, o texto intitulado: “Bibliografia de e sobre Antonio Firmino de Proença: um instrumento de pesquisa” (Gazoli, 2010).

em Educação, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* de Marília, SP (Unesp-Marília, SP), sob orientação da Prof.a Dr.a Elieuzza Aparecida de Lima e vinculada ao “Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Especificidades da Docência na Educação Infantil” (Gepedei).

A expressão “instrumento de pesquisa” é tomada de empréstimo da área de arquivologia, segundo a qual é compreendida como ferramenta utilizada:

[...] para descrever um arquivo, ou parte dele, tendo a função de orientar a consulta e de determinar com exatidão quais são e onde estão os documentos. [...] Os instrumentos de pesquisa referem-se ao acesso e ao controle de um acervo, geralmente permanente, e com pelo menos uma identificação ou organização mínima. Têm como função principal disponibilizar documentos para consulta. Apresentam-se na forma de guias, inventários, catálogos e índices [...]. (Lopes, 2002, p. 13-14).

Cabe destacar que este instrumento de pesquisa difere um pouco da definição apresentada acima, pois o objetivo que moveu sua elaboração não foi “descrever um arquivo”, tampouco acesso e controle de um acervo. O objetivo, como indicado inicialmente, foi organizar o conjunto de referências localizadas durante a fase de pesquisa bibliográfica sobre o tema indicado. Assim, para a elaboração das referências dos documentos localizados, consultei a Norma Brasileira de Referências (NBR 6023), da Associação Brasileira de Normas Técnicas (2018).

Para localização das referências organizadas no documento, consultei bases de dados *on line* e livros decorrentes de pesquisas do tipo “estado do conhecimento” ou “estado da arte” (Ferreira, 2002). Dentre as bases de dados consultadas, destaco aquelas nas quais mais resultados foram obtidos: o portal de periódicos e a base de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Catálogo Athenas – Unesp. Além dessas bases de dados, quantidade significativa de referências foram localizadas em textos científicos e no acervo pessoal desta pesquisadora.

Em relação aos livros decorrentes de pesquisa do tipo “estado do conhecimento” localizei informações relevantes no intitulado **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**, coordenado e organizado por Brzezinski (2014).

Apresento no Quadro 1, fonte de pesquisa e quantidade de textos localizados e no Quadro 2, apresento quantidade de textos localizados por categoria de análise.

**Quadro 1: Local e quantidade de referências localizadas**

<b>Fonte de pesquisa</b>	<b>Quantidade de textos localizados</b>
Acervo da autora	<b>22</b>
Catálogo de teses e dissertações da Capes/MEC	<b>6</b>
Catálogo Athenas – Unesp	<b>2</b>
Portal de Periódicos da Capes/MEC	<b>6</b>
Texto científico	<b>15</b>
<b>Total</b>	<b>51</b>

**Fonte: Elaborado pela autora**

**Quadro 2: Quantidade de texto por categoria de análise**

<b>Categoria</b>	<b>Quantidade</b>
Livro	<b>2</b>
Capítulo de livro	<b>3</b>
Tese	<b>5</b>
Dissertação	<b>20</b>
Artigo científico	<b>21</b>
<b>Total</b>	<b>51</b>

**Fonte: Elaborado pela autora**

Explicito, a seguir, a produção bibliográfica brasileira sobre formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil em curso de Pedagogia, publicada entre 2006 e 2019. Para facilitar a localização dos textos, acrescentei, à frente de cada uma das referências, entre parênteses, indicação da base de dados ou do texto onde foi localizado, ou seja, a fonte de pesquisa. Nos casos em que o texto referenciado é citado em mais de um documento, optei por indicar apenas uma fonte para evitar excesso de informações.

## Referências<sup>2</sup>

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023: Informação e documentação – Referências – Elaboração**. Rio de Janeiro, RJ: [s/l], 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)** (Resolução CNE no. 02, de 20 de dezembro de 2019). Brasília, DF: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 46-49, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura** (Resolução CNE/CP no. 01, de 15 de maio de 2006). Brasília, DF: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 11-12, 2006.

BRZEZINSKI, Iria (coord. e org.). **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2018.

GAZOLI, Monalisa. **A formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil e as contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Atividade de Estudo**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2023.

GAZOLI, Monalisa. “Bibliografia de e sobre Antonio Firmino de Proença: um instrumento de pesquisa”. In.: RAZZINI, Marcia de Paula Gregório (org.). **Antonio Firmino de Proença: professor, formador, autor**. São Paulo: Porto de Idéias, 2010. p. 223-248.

LOPES, André Porto Ancona. **Como descrever documento de arquivo: elaboração de instrumento de pesquisa**. São Paulo: Arquivo do Estado de São Paulo; Imprensa Oficial do Estado, 2002.

---

<sup>2</sup> Trata-se das referências dos textos citados nesta apresentação.

**Produção bibliográfica brasileira sobre formação inicial de professoras e professores para a Educação Infantil em curso de Pedagogia (2006-2019)**

<b>Categoria: LIVRO</b>	
<b>Ano de publicação</b>	<b>Referência</b>
<b>2009</b>	GOMES, Marineide de Oliveira. <b>Formação de professores na educação infantil</b> . São Paulo, SP: Cortez, 2009. (Fonte: acervo da autora)
<b>2013</b>	AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. <b>Educação Infantil e formação de professores</b> : para além da separação cuidar-educar. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2013. (Fonte: acervo da autora)

<b>Categoria: CAPÍTULO DE LIVRO</b>	
<b>Ano de publicação</b>	<b>Referência</b>
<b>2009</b>	KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Formação do professor de educação infantil no curso de Pedagogia. <i>In</i> : PINHO, Sheila Zambello de (org.). <b>Formação de educadores</b> : o papel do educador e sua formação. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2009, p. 43-56. (Fonte: acervo da autora)
<b>2009</b>	RAUPP, Marilene Dandolini; ARCE, Alessandra. A Formação de Professores de Educação Infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. <i>In</i> : ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (org.). <b>Ensinando aos Pequenos de zero a três anos</b> . 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 51-91. (Fonte: texto científico – MASSUCATO, 2012)
<b>2018</b>	GOMES, Marineide de Oliveira. Formação de professores de educação infantil em cursos de Pedagogia: reflexões e indagações. <i>In</i> : _____ (org.). <b>Formação de professores na Educação Infantil</b> : conquistas e realidades. Santos, SP: Editora Universitária <i>Leopoldianum</i> , 2018, p.13-28. Disponível em: <a href="https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2018/08/forma%C3%A7%C3%A3o-professores-marineide-1.pdf">https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2018/08/forma%C3%A7%C3%A3o-professores-marineide-1.pdf</a> . Acesso em: 23 fev. 2020. (Fonte: acervo da autora)



<b>Categoria: TESE</b>	
<b>Ano de publicação</b>	<b>Referência</b>
<b>2011</b>	ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. <b>A formação do professor de Educação Infantil no curso de Pedagogia de um centro universitário</b> : uma análise a partir da teoria histórico-cultural. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília-SP, 2011. Disponível em: <a href="https://repositorio.unesp.br/handle/11449/104797">https://repositorio.unesp.br/handle/11449/104797</a> . Acesso em: 06 mar. 2020. (Fonte: Catálogo Athenas – Unesp)
<b>2013</b>	ALBUQUERQUE, Moema Helena de. <b>Formação docente para educação infantil no Brasil</b> : configurações curriculares nos cursos de Pedagogia. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2013. Disponível em: <a href="https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/107236/319867.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/107236/319867.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a> . Acesso em: 10 jul. 2020. (Fonte: acervo da autora)
<b>2014</b>	DRUMOND, Viviane. <b>Formação de professores e professoras de educação infantil no curso de Pedagogia</b> : estágio e pesquisa. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2014. Disponível em: <a href="http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253908/1/Drumond_Viviane_D.pdf">http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253908/1/Drumond_Viviane_D.pdf</a> . Acesso em: 10 jul. 2020. (Fonte: acervo da autora)
	MELO, Jacicleide Ferreira Targino da Cruz. <b>O estágio supervisionado como contexto de formação docente específica para educação infantil</b> : o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens? 2014. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2014. Disponível em: <a href="https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14515">https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14515</a> . Acesso em: 04 set. 2020. (Fonte: texto científico – ALMEIDA, 2016)
<b>2018</b>	SILVA, Rosangela Aparecida Galdi da. <b>O desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores de educação infantil no curso de Pedagogia com o apoio de projetos de formação e de supervisão</b> . 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP, 2018. Disponível em: <a href="https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153934">https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153934</a> . Acesso em: 05 mar. 2020. (Fonte: Catálogo de teses e dissertações da Capes/MEC)

<b>Categoria: DISSERTAÇÃO</b>	
<b>Ano de publicação</b>	<b>Referência</b>
<b>2007</b>	DALRI, Jeane Carvalho. <b>Contribuições do curso de pedagogia para a atuação com crianças de 0 a 3 ano.</b> 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Humanas e da Comunicação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí-SC, 2007. Disponível em: <a href="http://siaibib01.univali.br/pdf/Jeane%20Carvalho%20Dalri.pdf">http://siaibib01.univali.br/pdf/Jeane%20Carvalho%20Dalri.pdf</a> . Acesso em: 21 jun. 2020. (Fonte: texto científico – ALMADA, 2011)
	KIEHN, Moema Helena Koche de Albuquerque. <b>A educação infantil nos currículos de formação de professores no Brasil.</b> 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2007. Disponível em: <a href="https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/89814/247091.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/89814/247091.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a> . Acesso em: 10 jul. 2020. (Fonte: acervo da autora)
	MARTINS, Telma Aparecida Teles. <b>A Educação Infantil no curso de Pedagogia FE/UFG sob a perspectiva discente.</b> 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2007. Disponível em: <a href="https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/1975">https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/1975</a> . Acesso em: 04 mar. 2020. (Fonte: Catálogo de teses e dissertações da Capes/MEC)
	OLIVEIRA, Anália Dejane Silva de. <b>A formação em pedagogia para a docência na educação infantil:</b> em busca do sentido da qualidade. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação da Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2007. Disponível em: <a href="https://repositorio.unb.br/handle/10482/2893">https://repositorio.unb.br/handle/10482/2893</a> . Acesso em: 23 abr. 2020. (Fonte: texto científico – BRZEZINSKI, 2014)

Categoria: DISSERTAÇÃO	
Ano de publicação	Referência
2010	FEBRONIO, Maria da Paixão Gois. <b>Formação inicial de professores de educação infantil:</b> que formação é essa? 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos, Santos-SP, 2010. Disponível em: Acesso em: <a href="http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/170/1/Maria%20Febronio.pdf">http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/170/1/Maria%20Febronio.pdf</a> . Acesso em: 23 abr. 2020. <sup>3</sup> (Fonte: acervo da autora)
	OSHIRO, Katyuscia. <b>A formação de professores para a infância em Campo Grande/MS:</b> concepções e práticas de educadores após a Habilitação em Educação Infantil. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2010. Disponível em: <a href="https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8155-a-formacao-de-professores-para-a-infancia-em-campo-grande-ms-concepcoes-e-praticas-de-educadores-apos-a-habilitacao-em-educacao-infantil.pdf">https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8155-a-formacao-de-professores-para-a-infancia-em-campo-grande-ms-concepcoes-e-praticas-de-educadores-apos-a-habilitacao-em-educacao-infantil.pdf</a> . Acesso em: 30 set. 2020. (Fonte: texto científico – OLIVEIRA; SILVA; GUIMARÃES, 2015)

<sup>3</sup> Dissertação publicada, em 2014, no formato de livro. Referência: FEBRONIO, Maria da Paixão Gois. **Formação inicial de professores de educação infantil:** que formação é essa? Deutschen-Alemanha: Novas Edições Acadêmicas, 2014.

<b>Categoria: DISSERTAÇÃO</b>	
<b>Ano de publicação</b>	<b>Referência</b>
<b>2011</b>	PRADO, Alessandra Elizabeth Ferreira Gonçalves. <b>Representações Sociais sobre a profissão docente: a visão de formadores de professores de educação infantil.</b> 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas, SP, 2011. Disponível em: <a href="http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/683?locale=pt_BR">http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/683?locale=pt_BR</a> . Acesso em: 25 jun. 2020. (Fonte: texto científico – MASSUCATO, 2012)
	SECANECHIA, Lourdes Pereira de Queiroz. <b>Uma interpretação à luz da ideologia de discursos sobre bebês e a creche captados em cursos de pedagogia da cidade de São Paulo.</b> 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo-SP, 2011. Disponível em: <a href="https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16957#preview-link0">https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16957#preview-link0</a> . Acesso em: 17 jul. 2020. (Fonte: texto científico – VARGAS; GOBBATO; BARBOSA, 2018)
	SILVA, Rosângela Aparecida Galdi da. <b>Formação de professores de Educação Infantil: perspectivas para projetos de formação e de supervisão.</b> 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP, 2011. Disponível em: <a href="http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2011/diss_rosangela.pdf">http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2011/diss_rosangela.pdf</a> . Acesso em: 23 fev. 2020. (Fonte: acervo da autora)
<b>2012</b>	MASSUCATO, Jaqueline Cristina. <b>Professora, educadora ou babá?: desafios para a construção da identidade profissional na Educação Infantil.</b> 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica, Campinas-SP, 2012. Disponível em: <a href="http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/694/1/JAQUELINE%20CRISTINA%20MASSUCATO.pdf">http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/694/1/JAQUELINE%20CRISTINA%20MASSUCATO.pdf</a> . Acesso em: 24 fev. 2020. (Fonte: Catálogo de teses e dissertações da Capes/MEC)
	NÓBREGA, Suely Soares da. <b>Representações sociais sobre docência na educação infantil na interface com a política de formação de professores.</b> 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2012. Disponível em: <a href="https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4735?locale=pt_BR">https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4735?locale=pt_BR</a> . Acesso em: 01º. out. 2020. (Fonte: texto científico – PIRES, 2017)

<b>Categoria: DISSERTAÇÃO</b>	
<b>Ano de publicação</b>	<b>Referência</b>
<b>2013</b>	FAVORETTO, Elizabeth Dantas de Amorim. <b>Creche e pré-escola: representações sociais de estudantes de Pedagogia e políticas para Educação Infantil.</b> 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba-PR, 2013. Disponível em: <a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=153670">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=153670</a> . Acesso em: 05 mar. 2020. (Fonte: Catálogo de teses e dissertações da Capes/MEC)
<b>2015</b>	PEIXOTO, Juraciara Paganella. <b>Contribuições do curso de pedagogia Parfor para as práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil.</b> 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari, Lajeado-RS, 2015. Disponível em: <a href="https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/969/1/2015JuraciaraPaganellaPeixoto.pdf">https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/969/1/2015JuraciaraPaganellaPeixoto.pdf</a> . Acesso em: 05 mar. 2020. (Fonte: Catálogo de teses e dissertações da Capes/MEC)
<b>2016</b>	ALMEIDA, Marília Dejanira Berberick de. <b>Educação Infantil e a formação inicial de professores: com a palavra, a argumentação.</b> 2016. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora-MG, 2016. Disponível em: <a href="https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2244">https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2244</a> . Acesso em: 04 mar. 2020. (Fonte: acervo da autora)
<b>2016</b>	OLIVEIRA, Mariana Felício Silva de. <b>O estágio supervisionado da Educação Infantil no Curso de Pedagogia da FCT/UNESP: a práxis na visão dos alunos.</b> 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente-SP, 2016. Disponível em: <a href="https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136295/oliveira_mfs_me_prud.pdf?sequence=3&amp;isAllowed=y">https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136295/oliveira_mfs_me_prud.pdf?sequence=3&amp;isAllowed=y</a> . Acesso em: 21 mar. 2020. (Fonte: texto científico – SILVA, 2018)

<b>Categoria: DISSERTAÇÃO</b>	
<b>Ano de publicação</b>	<b>Referência</b>
<b>2017</b>	BONILHA, Aline Marques. <b>O curso de Pedagogia e a formação de professores para a Educação Infantil.</b> 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande-RS, 2017. Disponível em: <a href="https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000012055.pdf">https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000012055.pdf</a> . Acesso em 10 jul. 2020. (Fonte: acervo da autora)
	LIZARDO, Lilian de Assis Monteiro. <b>Cursos de Pedagogia e a formação do professor de creche.</b> 2017. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo-SP, 2017. Disponível em: <a href="http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/3160">http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/3160</a> . Acesso em: 20 jun. 2019. (Fonte: Catálogo de teses e dissertações da Capes/MEC)
	PIRES, Juliana Gabricho Capella. <b>As representações sociais de acadêmicos de curso de Pedagogia sobre a prática pedagógica na Educação Infantil.</b> 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2017. Disponível em: <a href="http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2017/2017%20-%20Juliana%20Gabricho%20Capella%20Pires.pdf">http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2017/2017%20-%20Juliana%20Gabricho%20Capella%20Pires.pdf</a> . Acesso em: 05 mar. 2020. (Fonte: acervo da autora)
<b>2018</b>	TELLES, Mirela Francelina Medeiros. <b>Quem ensina na creche?:</b> Análise dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Pedagogia da UNESP. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidades Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2018. Disponível em: <a href="https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153641">https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153641</a> . Acesso em: 04 ago. 2020. (Fonte: texto científico – SCARLASSARA, 2019)
<b>2019</b>	SCARLASSARA, Bárbara Solana. <b>Percepções de graduandos de pedagogia sobre as atividades de vida diária na creche.</b> 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2019. Disponível em: <a href="https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181867">https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181867</a> . Acesso em: 06 mar. 2020. (Fonte: Catálogo Athenas – Unesp)

<b>Categoria: ARTIGO CIENTÍFICO</b>	
<b>Ano de publicação</b>	<b>Referência</b>
<b>2011</b>	<p>AMARAL, Sandra Regina Rodrigues do. A formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental: permanências e rupturas decorrentes das dinâmicas sociais e da legislação do magistério. <b>Revista HISTEDBR</b> On-line, Campinas-SP, n.43, p. 103-117, set./2011. Disponível em: <a href="http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43/art08_43.pdf">http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43/art08_43.pdf</a>. Acesso em: 04 mar. 2020. (Fonte: Portal de Periódicos da Capes/MEC)</p> <p>FEBRONIO, Maria da Paixão Gois. Formação inicial de professores de educação infantil: que formação é essa? <b>ETD – Educação Temática Digital</b>, Campinas-SP, v.12, n.2, p.151-171, jan./jun. 2011. Disponível em: <a href="https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1194">https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1194</a>. Acesso em: 04 mar. 2020. (Fonte: Portal de Periódicos da Capes/MEC)</p>
<b>2012</b>	<p>CASTRO, Rosane Michelli de; LIMA, Elieuzza Aparecida de. Didática para a educação infantil: implicações do materialismo histórico dialético e da teoria histórico-cultural. <b>Revista Diálogo Educacional</b>, Curitiba-PR, v. 12, n. 35, p. 121-142, jan./abr. 2012. Disponível em: <a href="https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/5032/14090">https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/5032/14090</a>. Acesso em: 23 fev. 2020. (Fonte: Portal de Periódicos da Capes/MEC)</p>
<b>2013</b>	<p>ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paula; HAAS, Celia Maria; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. Formação de professores da educação básica no Brasil – Curso de Pedagogia – Licenciatura, em instituições da Região Sudeste. <i>Acta Scientiarum. Education</i>, Maringá-PR, v. 35, n. 1, p. 105-115, jan./jun. 2013. Disponível em: <a href="http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/16504/pdf">http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/16504/pdf</a>. Acesso em: 13 mar. 2020. (Fonte: acervo da autora)</p> <p>DRUMOND, Viviane. Estágio e formação de docentes de Educação Infantil em cursos de Pedagogia. <b>Olh@res: Revista do Departamento de Educação da Unifesp</b>, n. 1, v. 1, p. 183-206, maio/2013. Disponível em: <a href="https://doi.org/10.34024/olhares.2013.v1.85">https://doi.org/10.34024/olhares.2013.v1.85</a>. Acesso em: 10 de jul. 2020. (Fonte: acervo da autora)</p>

<b>Categoria: ARTIGO CIENTÍFICO</b>	
<b>Ano de publicação</b>	<b>Referência</b>
<b>2014</b>	GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. A pedagogia da infância como perspectiva para a formação de professores: um estudo a partir do curso de pedagogia da FURG. <b>Holos</b> , vol. 30, n. 4, p.521-532, 2014. Disponível em: <a href="http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1687/pdf_86">http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1687/pdf_86</a> 04 mar. 2020. (Fonte: Portal de Periódicos da Capes/MEC)
	MELLO, Suely Amaral. A formação teórica e o estágio na formação do professor de Educação Infantil: a prática sob o olhar da teoria. <b>Ensino em Re-Vista</b> , v.21, n.2, p. 295-304, jul./dez. 2014. Disponível em: <a href="http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/issue/view/1024">http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/issue/view/1024</a> . Acesso em: 04 mar. 2020. (Fonte: Portal de Periódicos da Capes/MEC)
<b>2015</b>	HERBERTZ, Dirce Hechler; VITÓRIA, Maria Inês Côrte. Formação inicial de professores para a Educação Infantil: reflexões a partir de realidades da América Latina e Europa. <b>Reladei</b> , v.04, n. 03, p. 137-157, dez. 2015. Disponível em: <a href="http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/8744">http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/8744</a> . Acesso em: 04 ago. 2020. (Fonte: texto científico – SCARLASSARA, 2019)
	NASCIMENTO, Simone Maria de Bastos. Licenciaturas e educação infantil: desafios para a formação inicial. <b>Cadernos Cenpec</b> , v.5, n.1, p. 29-43, jan./jun. 2015. Disponível em: <a href="http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/318">http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/318</a> . Acesso em: 10 jul. 2020. (Fonte: acervo da autora)
	OLIVEIRA, Daniele Ramos de; SILVA, Rosângela Aparecida Galdi da; GUIMARÃES, Célia Maria. Formação do professor de educação infantil no curso de pedagogia: reflexões a partir da análise das produções científicas (2002-2013). <b>Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação</b> , v.10, n.1, jan./mar. 2015. Disponível em: <a href="https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7133/5355">https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7133/5355</a> . Acesso em: 04 ago. 2020. (Fonte: texto científico – SCARLASSARA, 2019)
	STANGHERLIM, Roberta; VERCELLI, Ligia de Carvalho Abôes; SANTOS, Eduardo. <b>Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e a formação inicial para a docência na educação infantil</b> : análise exploratória de um curso de Pedagogia de uma universidade Pública Paulista. <b>EccoS – Revista Científica</b> , n. 37, p. 19-42, maio/ago. 2015. Disponível em: <a href="https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&amp;page=article&amp;op=view&amp;path%5B%5D=5785">https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&amp;page=article&amp;op=view&amp;path%5B%5D=5785</a> . Acesso em: 10 jul. 2020. (Fonte: texto científico – CÔCO; VIEIRA; GIESEN, 2019)



<b>Categoria: ARTIGO CIENTÍFICO</b>	
<b>Ano de publicação</b>	<b>Referência</b>
<b>2016</b>	PEROZA, Marilúcia Antônia de Resende; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. <b>Revista Diálogo Educacional</b> , Curitiba-PR, v. 16, n. 50, p. 809-829, out./dez. 2016. Disponível em: <a href="https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2860">https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2860</a> . Acesso em: 23 fev. 2020. (Fonte: acervo da autora)
<b>2017</b>	GOMES, Marineide Oliveira. Formação de educadores de infância em Portugal e professores de educação infantil no Brasil: aproximações e distanciamentos. <b>Educação Unisinos</b> , vol. 21, n.1, p. 50-59, jan./abr. 2017. Disponível em: <a href="http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2017.211.06/5853">http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2017.211.06/5853</a> . Acesso em: 20 jun. 2020. (Fonte: acervo da autora)
	NASCIMENTO, Leandra Fernandes do; CAVALCANTE, Maria Marina Dias. Formação docente para a educação infantil: uma leitura do curso de pedagogia pós diretrizes curriculares. <b>Revista Contrapontos – Eletrônica</b> , vol. 17, n. 3, p. 552-574, jul-set 2017. Disponível em: <a href="https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/9532/6169">https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/9532/6169</a> . Acesso em: 10 jun. 2020. <sup>4</sup> (Fonte: acervo da autora)
	NASCIMENTO, Simone Maria de Bastos; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. Marcos legais para a formação de professores da educação infantil e desafios à docência. <b>Revista Zero-a-seis</b> , v. 19, n. 35 p. 99-116, jan./jun. 2017. Disponível em: <a href="https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2017v19n35p99">https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2017v19n35p99</a> . Acesso em: 23 fev. 2020. (Fonte: acervo da autora)
	OLIVEIRA, Fabiana de; ANDRADE, Giovana Gomes de. O curso de pedagogia nas universidades federais do estado de Minas Gerais: reflexões acerca do espaço da educação infantil nos currículos de formação inicial. <b>RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação</b> , v.12, n.1, p. 258-277, 2017. Disponível em: <a href="https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8233">https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8233</a> . Acesso em: 10 jul. 2020. (Fonte: texto científico – CÔCO; VIEIRA; GIESEN, 2019)

<sup>4</sup> Esse mesmo texto foi publicado em outro periódico, cuja referência é: NASCIMENTO, Leandra Fernandes do; CAVALCANTE, Maria Marina Dias. Formação docente para a educação infantil: uma leitura do curso de pedagogia pós diretrizes curriculares. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação Docente**, Belo Horizonte-MG, v. 09, n. 17, p. 107-124, ago./dez. 2017. Disponível em

<b>Categoria: ARTIGO CIENTÍFICO</b>	
<b>Ano de publicação</b>	<b>Referência</b>
<b>2018</b>	CÔCO, Valdete; VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; GIESEN, Karina de Fátima. Formação inicial para a docência na Educação Infantil: indicadores da produção acadêmica. <b>Revista FAEBA – Educação e Contemporaneidade</b> , v. 27, n. 51, p. 69-84, jan./abr. 2018. Disponível em: <a href="https://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/4967">https://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/4967</a> . Acesso em 10 jul. 2020. (Fonte: texto científico – CÔCO; VIEIRA; GIESEN, 2019)
	DRUMOND, Viviane. Formação de professoras e professores de Educação Infantil: por uma pedagogia da infância. <b>Revista zero-a-seis</b> . v. 20, n. 38 p. 288-302, jul./dez. 2018. Disponível em: <a href="https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2018v20n38p288">https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2018v20n38p288</a> . Acesso em: 23 fev. 2020. (Fonte: Portal de Periódicos da Capes/MEC)
	PINHEIRO, Maria Nerice dos Santos; RODRIGUES, Talita Almeida; MARANHÃO, Ana Larisse do Nascimento; FIALHO, Lia Machado Fiuza. Formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental: reflexões sobre a polivalência. <b>Revista Internacional de Formação de Professores</b> , Itapetinga-SP, v. 3, n. 2, p. 401-416, abr./jun., 2018. Disponível em: <a href="https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1274/959">https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1274/959</a> . Acesso em: 04 mar. 2020. (Fonte: acervo da autora)
	VARGAS, Gardia; GOBBATO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Das singularidades da docência com crianças de 0 a 3 anos às especificidades dos saberes docentes na formação inicial. <b>Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES</b> . v. 20, n. 47, p. 46-67, jan./jul. 2018. Disponível em: <a href="http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/21328/14199">http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/21328/14199</a> . Acesso em: 10 jul. 2020. (Fonte: acervo da autora)
<b>2019</b>	CÔCO, Valdete; VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; GIESEN, Karina de Fátima. Docência na Educação Infantil: desafios e perspectivas da formação inicial em pedagogia. <b>Momento: diálogos em educação</b> , v. 28, n. 1, p. 417-435, jan./abr. 2019. Disponível em: <a href="https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8056">https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8056</a> . Acesso em: 04 mar. 2020. (Fonte: acervo da autora)

<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/9532>. Acesso em: 23 fev. 2020. (Fonte: texto científico – CÔCO; VIEIRA; GIESEN, 2019).

## Referências<sup>5</sup>

ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. **A formação do professor de Educação Infantil no curso de Pedagogia de um centro universitário: uma análise a partir da teoria histórico-cultural**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília-SP, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/104797>. Acesso em: 06 mar. 2020.

ALMEIDA, Marília Dejanira Berberick de. **Educação Infantil e a formação inicial de professores: com a palavra, a argumentação**. 2016. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora-MG, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2244>. Acesso em: 04 mar. 2020. (Fonte: acervo da autora)

BRZEZINSKI, Iria (coord. e org.). **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484330/Forma%C3%A7%C3%A3o+de+Profissionais+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+%282003-2010%29/75b146e9-6ef8-4066-bb8e-4592f97f374c?version=1.2>. Acesso em: 13 jan. 2020.

CÔCO, Valdete; VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; GIESEN, Karina de Fátima. Docência na Educação Infantil: desafios e perspectivas da formação inicial em pedagogia. **Momento: diálogos em educação**, v. 28, n. 1, p. 417-435, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8056>. Acesso em: 04 mar. 2020.

MASSUCATO, Jaqueline Cristina. **Professora, educadora ou babá?: desafios para a construção da identidade profissional na Educação Infantil**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas-SP, 2012. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/694/1/JAQUELINE%20CRISTINA%20MASSUCATO.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2020. (Fonte: Catálogo de teses e dissertações da Capes/MEC)

OLIVEIRA, Daniele Ramos de; SILVA, Rosângela Aparecida Galdi da; GUIMARÃES, Célia Maria. Formação do professor de educação infantil no curso de pedagogia: reflexões a partir da análise das produções científicas (2002-2013). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.10, n.1, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7133/5355>. Acesso em: 04 ago. 2020.

---

<sup>5</sup> Trata-se das referências dos textos indicados como “fonte” de pesquisa.

PIRES, Juliana Gabricho Capella. **As representações sociais de acadêmicos de curso de Pedagogia sobre a prática pedagógica na Educação Infantil.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2017. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2017/2017%20-%20Juliana%20Gabricho%20Capella%20Pires.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2020.

SCARLASSARA, Bárbara Solana. **Percepções de graduandos de pedagogia sobre as atividades de vida diária na creche.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara-SP, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181867>. Acesso em: 06 mar. 2020. (Fonte: Catálogo Athenas – Unesp)

SILVA, Rosângela Aparecida Galdi da. **O desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores de educação infantil no curso de Pedagogia com o apoio de projetos de formação e de supervisão.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153934>. Acesso em: 05 mar. 2020.

VARGAS, Gardia; GOBBATO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Das singularidades da docência com crianças de 0 a 3 anos às especificidades dos saberes docentes na formação inicial. **Cadernos de Pesquisa em Educação** – PPGGE/UFES. v. 20, n. 47, p. 46-67, jan./jul. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/21328/14199>. Acesso em: 10 jul. 2020.



## CAPÍTULO 3

### **Formação Continuada do Professor Para a Educação Infantil e a Teoria Histórico-Cultural**

*Suely Amaral Mello*

Entendo que discutir essa temática é especialmente relevante hoje frente a duas situações que vivemos: a urgência de uma educação de qualidade, que abra portas para o sonho de muitos de nós, expresso pela fala de Darcy Ribeiro quando sonhava criar uma nação de muitas humanidades no que ele dizia ser a província mais bonita da terra. Por outro lado, é urgente fazer frente a uma formação inicial aligeirada de todos nós, professores e professoras, e não só para a educação infantil. Para isso, desafiemo-nos a construir uma educação continuada capaz de mobilizar professoras e professores para a necessária atualização docente – condição para a sonhada qualidade na educação.

Para essa discussão – e, assessorando hoje a Rede Municipal de Educação Infantil da Cidade de São Paulo, que suspeito ser a maior rede de educação infantil do mundo –, confesso que trago mais inquietações do que respostas. Porém, quero compartilhá-las com você, leitor e leitora. E para fazermos essa reflexão em conjunto, trago primeiro alguns pressupostos e algumas diretrizes da Teoria Histórico-Cultural para identificar nosso papel como professora ou professor no processo de desenvolvimento humano na infância. Em seguida, busco traçar, rapidamente e à luz da Teoria Histórico-Cultural, um quadro da nossa formação inicial como professores e professoras atuando com as nossas faltas devidas a uma intenção do Estado brasileiro de esvaziamento da profissão docente. Finalmente, quero refletir um pouco, mais que sobre formação continuada, sobre a formação em serviço – que é um momento fundamental também da formação do profissional da educação e que se dá

nos momentos de estudo, de atuação da coordenadora ou do coordenador pedagógico quando acompanha nosso trabalho como uma parceira ou parceiro mais experiente.

Hoje percebemos que a formação inicial é apenas o início de um processo de aprendizagem do ser professor, não só porque temos uma quantidade de conhecimentos sendo produzidos todos os dias pelas pesquisas que contemplam a educação da infância, mas também porque essa é uma ciência nova e temos ainda um longo caminho a seguir. De fato, a educação continuada e em serviço não vai acabar nunca: vamos sempre aprender, seja com nossa própria prática, seja com a prática do outro. Assim, a formação é processo que se autoalimenta: aprendemos com o outro, objetivamos o que aprendemos em nossa prática, aprendemos com nossa prática e nos objetivamos em prática de melhor qualidade, e trocamos com o outro o que apreendemos e, ao trocar com o outro, revisitamos e melhor compreendemos nossas práticas.

Então, começando pelo primeiro ponto, considerando que a criança aprende e se desenvolve não por meio da atividade do outro, mas por meio da sua própria atividade: pelo modo como vive, o que vive, o que faz, o que ela projeta, o que ela idealiza e realiza, o que pensa, pelas iniciativas que toma, pelo que avalia enquanto age, em outras palavras, sendo um sujeito que explora, que experimenta, que tateia e, como ouvi de uma professora portuguesa, “não fazendo trabalhinhos, mas fazendo coisas”. Considerando essa condição do processo de aprender da criança e a consequente formação das funções psíquicas superiores que constituem a inteligência e a personalidade humana, entendo que nosso papel como professora ou professor não é decidir por nós mesmos o que a criança precisa, não é resolver ou pensar por ela, nem mandar fazer o que achamos adequado que as crianças façam. Nosso papel é organizar situações - ambientes investigativos - para que a criança possa ser sujeito dos seus tateios, da sua vontade, uma vez que a criança aprende quando está integralmente envolvida na ação: com o corpo, a mente e as emoções, e isso acontece quando ela escolhe, decide ou participa da decisão sobre o que fazer, como fazer, com quem fazer.

Sendo assim, o grande desafio que se coloca para as crianças desde o nascimento é aprender os modos de viver, de conviver com as pessoas, os modos de uso dos objetos - do lápis ao computador, da colher às obras de

arte -, entender as relações, os costumes, a língua que as pessoas falam ao seu redor, a maneira de ser e de se relacionar, tudo o que os seres humanos vieram inventando ao longo da história: a cultura. E nesse processo, lembremos todos, a criança vai se apropriando das qualidades humanas que, vale destacar, já sabemos que não são herdadas geneticamente, mas aprendidas na vida. A criança nasce e, aos poucos, vai se deparando com a cultura que a rodeia e aprendendo a usá-la e, com isso, vai reproduzindo para si as qualidades humanas. Então nosso papel como professora e professor é justamente organizar contextos em que esses objetos materiais e não materiais da cultura estejam presentes para provocar a agência das crianças desde bebês. Por isso, tem-se defendido que falemos com os bebês para que eles aprendam a falar, aprendam a atribuir sentido ao que vão vivendo.

Como afirma Vygotsky, pela lei genética geral do desenvolvimento, planejamos com as crianças maiores o que faremos no dia para que elas aprendam a planejar, criamos situações que exercitem a tomada de iniciativa para que aprendam a tomar iniciativas, exercitamos a escolha para que aprendam a ter vontade própria, constituindo-se como uma pessoa que tem vontade, que faz escolhas, que pensa. E quanto mais crescem mais sofisticado esse processo se torna para que as crianças aprendam quem elas são, constituam-se como pessoas que pensam, resolvem problemas, planejem suas ações, avaliem suas realizações e, especialmente, saibam fazer escolhas porque sabem o que querem.

Então, também por isso, as escolas, seja na área interna ou na externa, devem conter esse material com que as crianças devem conviver de forma permanente: os livros, as obras de arte, os objetos naturais, as caixas de papelão, a música, os objetos sonoros, os experimentos com a água, a luz, o vento precisam estar presentes para que as crianças possam ir se apropriando deles por seu tato, por sua experimentação e pela experimentação ampliada que nós, professoras e professores, como parceiros mais experientes do grupo, também oferecemos.

Quando a Teoria Histórico-Cultural enfatiza essa agência da criança, é fundamental considerar que essa agência não é um agir abandonado, mas um agir apoiado por nós, docentes. Não interferimos de forma direta de modo a interromper a atividade da criança, mas observamos e percebemos formas de ampliar a experiência da criança: trazemos algum material para enriquecer



o tateio e as descobertas, fazemos uma “boa pergunta” (aquela que desafia a pensar, a olhar de outro ponto de vista, a experimentar outras possibilidades do material, como, por exemplo, “será que dá pra fazer uma torre que vai até o teto com esses bloquinhos que você está usando?”). Enfim, interferimos de forma amorosa para desafiar outras possibilidades de experimentação da criança, de modo a nomear seu fazer, de modo que a criança perceba seu próprio desenvolvimento (“Que bacana, você já está conseguindo fazer isso sozinho. Na semana passada você ainda pedia ajuda”).

Como percebemos a partir de Vygotsky (2018), é nosso papel inserir a experiência cotidiana da criança no universo da cultura mais elaborada: papel da escola e nosso, como professoras e professores, apresentar a cultura para as crianças, pois a cultura é a fonte das qualidades humanas. Com cada objeto criado pelos homens e mulheres que nos antecederam, foi criada também uma habilidade motora e intelectual. Em outras palavras, com o conjunto dos objetos criados ao longo da história – sejam eles materiais como os talheres, os computadores, ou imateriais como os contos e os jogos –, criamos as qualidades humanas necessárias ao uso desses objetos. E uma característica do ser humano é que as qualidades humanas não se fixam na genética, mas estão postas nesses objetos. Esta é, inclusive, a condição que nos permitiu – para o bem e para o mal – chegar aonde chegamos em progresso material em tão curto espaço de tempo. Se dependêssemos da nossa genética, estaríamos ainda na idade da pedra ou perto dali, pois para se fixar geneticamente uma qualidade leva muito tempo: só pra lembrar um exemplo, alguns estudos mostram que os seres humanos falam há 70.000 anos (alguns chegam a defender que falamos há 500.000 anos) e a fala ainda não se tornou genética. Precisamos aprender a fala com os falantes ao nosso redor. Portanto, nossas capacidades não dependem de fixação genética, são histórico-sociais, aprendidas com nossos parceiros mais experientes no uso dos objetos. Esta é nossa grande vantagem em relação aos outros animais e por isso avançamos tanto: as qualidades humanas não precisam se fixar na pessoa, fixam-se nos objetos e cada nova geração nasce num mundo de objetos, relações, valores, linguagens, conhecimento em seu nível mais desenvolvido, e pode se apropriar do desenvolvido até ali e ir mais longe, ou, o que é a mesma coisa, o ponto de chegada da geração anterior é o ponto de

partida da nova geração. Em outras palavras, cada nova geração nasce nos ombros da anterior e a partir daí avança.

Assim, vale lembrar a discussão feita por Vygotsky (2018) que destaca que a criança convive, desde o nascimento, com a cultura mais desenvolvida presente no seu entorno, e essa cultura (ou seja, desde os objetos até as formas de relação entre as pessoas, os valores, as linguagens, as técnicas, a língua, enfim, tudo o que existe ao redor da criança) interfere e dirige seu desenvolvimento. Por isso o autor chama a atenção para a importância de não sonegarmos aos pequenos as formas mais elaboradas da cultura.

Na escola, ainda que já tenhamos adotado um discurso moderno que afirma a criança como capaz de se relacionar com tudo ao seu redor e atribuir um sentido, ainda expressamos um preconceito em nossas atitudes e propostas de tateio para bebês e crianças. Apresentamos o simples, o simplificado, o pobre. Falamos pouco com os bebês e, quando falamos, usamos monossílabos (Não! Quietos! Chora não!) porque achamos que eles não entendem (Hevesi, 2004). Quando, ao contrário, entendemos que a escola é também lugar da cultura mais elaborada, modifica-se nossa relação com bebês e crianças e se modifica a qualidade da cultura que apresentamos para eles e elas (Farias e Mello, 2010): percebemos que trazer um desenho pronto para pintar é infinitamente mais pobre, menos desenvolvente, do que apresentar lápis ou tinta e papel e apresentar formas de usar a tinta (com pincel, com rolinho, com dedo) para as crianças registrarem o que veem e sentem, disponibilizar reproduções de obras de arte nas paredes da sala para que as crianças tenham referências de formas mais elaboradas da pintura. A própria troca entre as crianças cria essas referências quando criamos uma galeria na parede da sala para a exposição dos desenhos produzidos pela turma.

Mas, para isso, precisamos conhecer como as crianças aprendem e não ter medo de acompanhar suas curiosidades, de dar asas às curiosidades, de desafiar-las apresentando o que elas não conhecem, e que é papel e compromisso da escola apresentar, e fazer isso de forma generosa, sem imposição, buscando encantá-las com o novo, criando nelas o prazer de conhecer.

E, para isso, precisamos superar preconceitos. Superar o senso comum que nega o desenvolvimento do conhecimento, nega as pesquisas, nega a própria história: entender que nossa formação inicial é inicial e não final, e

que, portanto, podemos continuar a nos desenvolver profissionalmente – e pessoalmente também.

Criamos contextos para a investigação livre de bebês e crianças quando conhecemos como acontece o desenvolvimento humano na infância, como bebês e crianças aprendem. Com isso, superamos a crença de que o desenvolvimento acontece naturalmente. Esta crença nos imobiliza, desvaloriza e esvazia o nosso trabalho como docentes responsáveis pela formação e desenvolvimento da personalidade e inteligência de bebês e crianças.

Se quisermos formar crianças para brilhar, para serem dirigentes, como diria Gramsci (1978), organizamos intencionalmente os contextos que as crianças encontram na escola. Da mesma forma, apresentamos, para mães e pais, o trabalho pedagógico que fazemos na escola para articular com a família a atenção pedagógica e as expectativas em relação ao desenvolvimento infantil. Conhecendo-se mutuamente, família e escola podem atuar juntas para o melhor desenvolvimento das crianças. Há um ditado africano que diz que é necessária uma comunidade inteira pra educar uma criança. Assim, precisamos nos convencer de que precisamos da família para melhor promover o desenvolvimento de bebês e crianças. E a família precisa ser acolhida, parceira que é nesse protagonismo de educação das crianças, como ficou claro nessa pandemia. Portanto, paramos de culpar as famílias por faltas que percebemos nas crianças, e as famílias param de culpar a escola por expectativas fora do lugar que elas tenham. Essa iniciativa de buscar estabelecer uma relação de parceria com as famílias é iniciativa que cabe à escola, uma vez que somos nós que estudamos para desempenhar o papel de profissionais da educação e conhecemos o processo de desenvolvimento humano na infância.

Seria de se esperar que os cursos de formação inicial garantissem isso, mas com poucas e honrosas exceções – imagino e espero que as universidades públicas se comprometam com isso – não é isso o que tem acontecido com a formação de professores. E não acontece, muitas vezes, por um preconceito contra a Psicologia. No entanto, por trás de uma teoria pedagógica vai ter sempre uma teoria psicológica que se expressa na concepção de ser humano, de desenvolvimento, de formação das qualidades humanas.

Para além desse preconceito, temos visto nossa formação aligeirada por uma intenção do Estado de promover diferentes formas de exclusão na escola

ao longo de sua história: um Estado que optou por fazer, desta, uma pátria iletrada (Carielo e Coelho, 2017).

E uma vez que essa formação teórica, a fundamentação teórica que dá liberdade a nós, professores e professoras, não tem acontecido em nossa formação inicial, temos que buscar por isso na formação continuada e em serviço. Entendo que, na verdade, enquanto não distribuirmos a renda – não transformarmos radicalmente esse quadro em que os muito ricos ficam cada vez mais ricos e os pobres, cada vez mais pobres –, enquanto não se fizer uma distribuição da riqueza, do poder e do saber, vamos ter que correr atrás dessa necessária formação docente que promova a qualidade da educação, pois, pelo papel revolucionário que uma educação de qualidade tem na formação de um país, a formação docente será sempre intencionalmente fragilizada.

Essa pauta de educação continuada envolve, então, uma teoria pedagógica que precisamos ter clara: uma teoria que responda sobre o papel da educação na formação do humano em cada um e cada uma de nós, sobre como as crianças aprendem, sobre o lugar da criança, nosso lugar como parceiros mais experientes e o lugar da cultura no processo de educação, sobre como se concretiza o protagonismo infantil. Envolve também saber como se pode traduzir, a partir daí, essa compreensão em relação àquilo que está na alçada do nosso trabalho como professoras e professores: a organização dos espaços como ambientes investigativos; as relações, ou seja, como acolhemos, como escutamos, como damos voz e vez a bebês e crianças; como organizamos o tempo de bebês e crianças na escola, o que podemos propor para ampliar as vivências de bebês e crianças.

Há muito temos falado na necessidade de darmos voz e vez às crianças, mas pouco temos feito em relação a isso. De um modo geral, os tempos e a voz – o poder – continuam centralizados em nós, adultos: continuamos a dirigir sozinhos os processos. Temos tido um discurso bonito que não se concretiza nas nossas práticas. Tenho certeza de que muitos de nós temos práticas que avançam nesse caminho, mas sempre teremos como avançar mais. Temos que continuar a trabalhar firmes e fortes porque esse é um processo que não acaba: como afirma Eduardo Galeano, sempre que damos dois passos, o horizonte se distancia dois passos. E isso é o que nos faz caminhar. Quem tem uma prática já iniciada, tem no que avançar, e quem está se iniciando nesse

processo tem no que avançar. O importante é perceber que há possibilidades que superam as rotinas amarradas, as salas feias e tristes, os brinquedos quebrados, a falta de material para a experimentação das crianças, o emparelamento das turmas, a pedagogia da espera, os desenhos prontos. Junto com bebês e crianças somos fortes.

Esses procedimentos que anunciam essa nova cultura escolar, essa modernização da escola, essa sua adequação aos novos tempos, precisam ser entendidos e concretizados: como distribuímos poder, como garantimos um tempo livre para as crianças exercerem plenamente sua autonomia, escolher, planejar, realizar, avaliar, nomear suas vivências? Muitos de nós ainda se arrepiam ao pensar em perder o controle sobre as crianças. Reich, um psicanalista austríaco, quando percebeu a quantidade de traumas que impediam uma vida plena dos adultos, voltou-se para as crianças, para compreender sua educação. E justamente afirma que precisamos ouvir as crianças. A liberdade na exploração do mundo é garantia para a criança crescer em harmonia consigo e com o mundo: as crianças precisam de espaço pra crescer e Reich vai criticar profundamente o que ele chamou de obsessão que pais e professores têm por ensinar, mesmo quando não há nada que seja oportuno ou necessário ensinar. Segundo o autor, “Devemos pensar que a primitiva força vital, que a compulsão por educar pretende dominar, foi capaz de criar cultura. É lícito outorgar-lhe uma ampla margem de confiança (Reich; Schmidt, 1975, p. 68).

Reich percebe que a escola se torna um espaço da ação de adultos encorajados sobre os pequenos. Assim, e desde sempre, a produção de couraças nas crianças se institui como prática corrente no universo escolar, historicamente entendido – mal-entendido – como cenário da autoridade de uns poucos adultos sobre uma massa de crianças que precisam ser domadas, disciplinadas e normalizadas (Foucault, 1987). E como lembra Guattari (1981), a iniciação começa na creche, lugar de poucas palavras, de muito choro, de olhares, falas e atitudes limitadores da ação dos pequenos, espaço pobre de possibilidades de exploração para as crianças justamente para conter sua ação num momento em que seu desenvolvimento depende de sua atividade sobre os objetos. Desse ponto de vista, não apenas frustram-se iniciativas das crianças como também se impossibilitam alternativas às proibições que poderiam acontecer com o oferecimento de outros prazeres possíveis. A escola, por não

confiar na capacidade de participação de bebês e crianças na vida da escola, torna-se um lugar de muita espera, de muita bronca, de contato físico apressado e desrespeitador de individualidades (Hevesi, 2004).

Para superar tudo isso, nossa formação teórica precisa acontecer, ou, pelo menos, continuar a acontecer na formação continuada e em serviço, sempre numa interrelação forte entre a teoria e as práticas. Não mais discutir teoria sem olhar e refletir sobre as práticas, ou seja, sem buscar de forma clara os elementos mediadores que concretizem essa teoria. Em outras palavras, procurar sempre o que significa de fato afirmar que as crianças são capazes. Como agimos se assumimos que as crianças são capazes? Como isso mexe com as nossas práticas, com a rotina da turma e da escola, com a gestão do tempo, com a organização e uso dos espaços, com as relações?

E tampouco discutimos ou refletimos coletivamente sobre as práticas sem olhar para a teoria: isso que fazemos concretiza a teoria? Isso, de alguma forma, se relaciona com a teoria que estamos estudando? Como aprofundamos essas práticas para aproximá-las da teoria que anunciamos?

Só assim entendo que vamos buscar cada vez mais elementos para fazer acontecer a relação entre teoria e prática, garantir que a nossa teoria deixe de ser um discurso “bonitinho, mas ordinário” na prática – parafraseando Nelson Rodrigues. De qualquer modo, não basta uma teoria. A Teoria Histórico-Cultural é mobilizadora, pois revela nosso papel protagonista humanizador, nosso trabalho intelectual como promotores do desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades – o que faz do trabalho docente o mais importante da sociedade. Mas é fundamental também compreender como e porque nossa sociedade está estruturada da forma como se encontra nesse tempo histórico.

Além disso, se cabe a nós, professores e professoras, promover o encontro das crianças com a cultura, é preciso que tenhamos acesso a essa cultura e, lembrando Vygotsky (2018), em suas formas finais ou mais elaboradas, o que não tivemos na escola. Todos fomos formados na escola que se comprometeu com uma pátria iletrada. Então não é que nossa formação esteja sendo esvaziada agora: ela já vem sendo esvaziada há algum tempo por uma política de estado que implica a formação dos próprios formadores. E, por isso, nossa formação ficou bastante aquém das necessidades que o século 21 impõe e

aquém também da ciência que viemos conhecendo mais recentemente e que coloca a educação num novo patamar: responsável pela formação e desenvolvimento da personalidade (que envolve, mas parece sempre importante destacar, a inteligência).

Precisamos conhecer a história, precisamos conhecer como se deu essa acumulação de riquezas nas mãos de poucos para que não penalizemos as crianças e suas famílias que já são vítimas dessa história. Nós, professoras e professores, precisamos gostar de conhecer, estar atentos aos novos conhecimentos, conhecer as diferentes linguagens que expressam a condição humana. E como diz Alcantara (2020), ninguém dá o que não tem. Então, quando olhamos para a formação cultural que recebemos, seja na escola ou na família – nós, professoras e professores, de um modo geral, temos nossa origem na classe trabalhadora, e sabemos como a classe trabalhadora é penalizada e explorada pelo mundo a fora e mais selvagememente aqui –, percebemos a necessidade de também para os docentes apresentar a cultura mais elaborada, e o desafio maior ainda: fazer experimentar essa cultura mais elaborada.

Não estamos preparados para contar para as nossas crianças nem sobre a nossa origem. Sabemos que a composição étnica do nosso país tem europeus. Mas indígenas e africanos são parte essencial da constituição do nosso povo: a brasilidade é indígena, preta e branca. Como podemos apresentar a riqueza dos nossos povos indígenas se pouco os conhecemos? Como valorizar nossa matriz indígena se muitas vezes falamos dos povos indígenas com verbos no passado quando somos, hoje, 1 milhão de indígenas no país. Os 5 milhões da época da invasão portuguesa diminuíram drasticamente pela violência e pelas doenças trazidas pelos portugueses e agora começam a crescer como população, entre outras coisas porque lutam por seus direitos e porque estamos aprendendo a valorizar o fato de termos em nosso país formas tão diferentes de viver. E certamente temos muito o que aprender com nossos povos originários.

Mas por que muitos ainda falam no passado sobre os indígenas? Porque tivemos poucas informações. Mas, mais grave que isso, não sabemos porque não aprendemos a gostar de conhecer na escola; não aprendemos a gostar de ler, porque nem aprendemos a ler. Nós, professoras e professores, também somos parte do grupo que “lê, mas não compreende” (Bajard, 2021). Somos,

em parte, analfabetos funcionais, e não por culpa nossa, mas por um descaso com a nossa educação.

Como falar da contribuição da matriz africana se temos um conhecimento tão raso sobre os ritos, as línguas que trouxeram para cá, a influência na dança, na música, na culinária? Não sabemos como a história do nosso país foi marcada por revoltas de populações afrodescendentes que lutavam por sua liberdade e por nossa liberdade enquanto povo: liberdade da espoliação europeia, liberdade do poder colonial que colonizava corpos e mentes e cujas marcas estão entre nós até hoje. Como já afirmava Joaquim Nabuco (1998), em frase que virou verso cantado por Caetano Veloso: “A escravidão permanecerá por muito tempo como a característica nacional do Brasil”. Sem conhecer o que era a África antes que os colonizadores europeus a invadissem, roubassem suas riquezas, escravizassem seus povos, detonassem seu desenvolvimento, não vamos superar preconceitos odiosos. Como falar da arquitetura, da matemática, da astronomia desenvolvidas na África muito antes que na Europa? Como falar da África berço do ser humano? Lembraremos que o tataravô do tataravô do tataravô de todos nós era preto. Precisamos garantir que nossos professores conheçam nossa história e a dos povos que nos constituem para construir para si e para as crianças um sentimento de brasilidade e de humanidade.

Então não é só ler textos teóricos, mas também uma literatura que possibilite esse conhecimento. Promover oficinas de vivências das práticas que entendemos fazer avançar o trabalho pedagógico, aproveitar a tecnologia e o acesso que nos permite para conhecer outras práticas. Assim, é urgente valorizar esse novo tempo de estudo na escola – que não deve ser cumprido em casa, mas na escola, num espaço organizado para isso. Quando esse tempo é cumprido em casa, a força do cotidiano o sobrepassa e acabamos cumprindo outras tarefas. O estudo, como toda atividade na esfera superior da atividade humana (Heller, 1978), requer homogeneização das nossas capacidades: foco, concentração no estudo. E a vida cotidiana se utiliza de uma lógica heterogênea – que, ao contrário da concentração em uma única atividade, exige a atenção estendida para várias questões ao mesmo tempo (organizar filhos para a escola, preparar o almoço, marcar uma consulta médica, tudo ao mesmo tempo), o que não combina com o estudo e a reflexão. Por isso, esse tempo de estudo não deve ser visto como bônus salarial para nós, professoras



e professores, à medida que o cumprimos em casa. O desenvolvimento da nossa formação requer que seja um tempo de estudo, de análise das práticas, de reflexão na escola. A qualidade da educação requer que nós, professores e professoras, estudemos. Isso envolve registrar nossas práticas, observar seus desdobramentos, refletir sobre elas: o velho jargão que ainda não colocamos em prática da ação/ reflexão/ ação. Só esse constante movimento nos possibilita estar à altura da nossa atividade. A educação, parte da esfera superior da atividade humana, como a produção da ciência, precisa ser tratada dessa forma.

Gostaria de compartilhar duas práticas que me parecem caminhar nessa vereda da educação continuada humanizadora. A primeira vem da Rede Municipal de Educação Infantil da cidade de São Paulo e mostra como a coordenadora pedagógica preparou as professoras para trabalhar com as questões étnico-raciais – tema urgente num país em que metade da população é afrodescendente e a escravidão ainda é “característica nacional”. As professoras se organizaram em 4 grupos para investigar temas diferentes. Um grupo foi buscar de onde vieram e a cultura do lugar de onde vieram os afrodescendentes para o Brasil. O segundo grupo foi estudar a legislação ou como os afrodescendentes foram tratados ao longo da nossa história, chegando até a política de cotas – a reserva de vagas na Universidade para afrodescendentes estudantes de escolas públicas – contra a qual muitos de nós têm preconceitos. Outro grupo foi ainda pesquisar as revoltas protagonizadas pelos afrodescendentes ao longo da nossa história, para superar a ideia de que as pessoas eram passivas frente à violência da escravidão. O último grupo se dedicou à produção da arte e do conhecimento na África no momento em que as populações começaram a ser escravizadas. Com base no conhecimento compartilhado no conjunto das professoras, o trabalho e a atitude das professoras em relação à temática se transformaram: ganharam consistência, empatia e qualidade.

Outro exemplo que me permito inserir no momento em que escrevo este texto – algum tempo depois da palestra que deu origem a ele – vêm da atividade de campo da tese de doutorado intitulada *A Formação do Sentido para a Atividade Docente na Educação Infantil: implicações da Teoria Histórico-Cultural* (Mendes, 2022). Fazer da formação continuada uma responsabilidade de todo o grupo, em outras palavras, dividir poder com o grupo que elege o que ler, prepara e coordena as discussões no processo de formação, ajuda

a corrigir os rumos desse processo, planeja e avalia como foi o caminho da mobilização do que se constituiu um grupo de trabalho sem hierarquias, sem imposições, mas com o compromisso claro com o trabalho e com a função que exercemos.

Em síntese, quando nos sentimos valorizados em nossa função de intelectual, comprometidos com nossa função profissional – algo que muitas vezes se faz necessário lembrar, especialmente aos docentes que atuam na esfera pública, enquanto quem atua na esfera privada é lembrado disso o tempo todo –, quando somos sensibilizados para gostar do conhecimento e para nos indignar com a superficialidade da formação inicial, quando somos apresentados à cultura em suas formas mais elaboradas e responsabilizados por nossa formação participando das decisões que a definem, estaremos aprofundando nossa formação e fazendo frente às demandas feitas ao nosso papel como docentes.

Entendo que o domínio de uma teoria explicativa do desenvolvimento humano que envolve profundamente a educação no processo de humanização das novas gerações – como faz a Teoria Histórico-Cultural –possibilita-nos perceber a potência das crianças, as positivities de seu desenvolvimento e não as faltas percebidas quando as comparamos indevidamente com os adultos (Vygotsky, 1995).

Com isso, podemos superar a condição apontada por Reich (1975): a obsessão que pais e educadores têm por ensinar que leva à criação de regras que não respondem a problemas reais, que impedem as crianças de experimentar e descobrir livremente, de descobrir por meio do tateio e fazer teorias, de se apropriar e expressar o que vão aprendendo – movimento sem o qual o processo de humanização fica prejudicado.

Podemos superar também o equivocado adultocentrismo e assumir que na educação infantil não damos aulas, pois as crianças aprendem quando são agentes num espaço rico e diversificado; que não fazemos nosso trabalho na sala de aula, mas na escola como um todo, além da sala de referência, na área externa, no território. E ficamos atentos ao nosso vocabulário, pois na educação infantil não temos alunos, temos crianças.

Mas para esse processo de atualização docente acontecer, a educação continuada precisa nos orientar a registrar nossas práticas e a refletir sobre elas num processo que se configura como autoformação e esse processo se potencializa

quando se dá no coletivo da escola, pois leva a uma troca rica de experiências pedagógicas que se torna um processo de autoformação cooperada – como faz o Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM) (Folque, 2012).

Considerando tudo isso, entendo que teremos elementos para transformar radicalmente a cultura escolar num espaço onde se possa questionar a hierarquia e onde todas as estratégias – que hoje são de controle da prática docente – possam se tornar apoio à prática de modo a criarmos uma comunidade em que todos aprendem, um espaço que agregue a comunidade escolar e as famílias num projeto único de formação das melhores qualidades humanas para e com as novas gerações. Portanto, que acolha e escute as crianças, que promova situações em que o protagonismo das crianças aconteça como atividade de corpo inteiro (com o corpo, a mente e o afeto/vontade), em que a cultura em suas formas mais elaboradas esteja presente. Um espaço em que os adultos não tenham medo de compartilhar as decisões, os planos, as iniciativas, a gestão das atividades e do tempo, enfim, não tenham medo de compartilhar o poder de decidir, de pensar, de avaliar. E, para isso, professoras e professores precisamos viver essa experiência nas relações estabelecidas na escola – o que faz das relações toda educação em serviço.

Quando penso na escola no momento em que vivemos, penso que temos, como tarefa inicial, organizar o projeto político pedagógico (PPP) com o conjunto dos profissionais que nela atuam, conhecendo as famílias e as crianças – um projeto político pedagógico em que todos, uma vez que compartilham sua produção, também se comprometem com sua concretização. E cada nova professora ou professor que chega na unidade escolar precisa ser apresentada a esse PPP, precisa ser acolhida pela cultura escolar em construção na unidade escolar: como se concretiza aqui a compreensão de que as crianças são sujeitos e porque apresentamos a elas diariamente o nosso plano para o dia, como acolhemos suas iniciativas, porque garantimos diariamente um tempo livre para que elas próprias façam a gestão de sua atividade, por que realizamos uma atividade na área externa todos os dias, como organizamos os horários de refeição de modo que as crianças se sirvam sozinhas ou com ajuda de um adulto quando solicitarem, que se sentem onde escolherem, ao final retornem pratos, copos e talheres para os locais indicados. Enfim, contamos dos nossos avanços na perspectiva de uma educação desenvolvente

e oferecemos apoio à nova professora ou professor para seu inserimento nessa nova cultura escolar, e não damos chance para práticas espontaneístas sem base teórica consistente com as necessidades de desenvolvimento das crianças.

Nesse sentido, é fundamental a liderança pedagógica da escola no apoio à concretização do PPP: não como controladora, nem como agente burocrático, não como fiscal, mas como apoio ativo na concretização dessa nova cultura escolar. Por isso, empenha-se em trazer referências de boas práticas de outros lugares e, com isso, nutre novas possibilidades da prática docente. Da mesma forma, dá visibilidade às boas práticas da unidade escolar e oferece ajuda para impulsionar os resistentes, ninguém solta a mão de ninguém!

Os grupos de estudos, ou ainda, os grupos de leitura, ajudam tanto na formação do espírito de grupo quanto no desenvolvimento da prática. Começar e insistir, escolher bem a leitura para encantar, criar motivos, como lembra a discussão de Leontiev (1988) sobre a criação de motivos. As pessoas podem começar a participar do grupo para experimentar ou até pra justificar posteriormente sua retirada do grupo. No entanto, se a leitura for envolvente, os motivos vão se transformando e a permanência no grupo começa a se dar pelo prazer de saber do assunto, de participar com o grupo, de encontrar algo não cotidiano que satisfaz. Daí vamos aprofundando as leituras, ouvindo os desejos dos participantes, abrindo as escolhas de leitura para o grupo. Em outras palavras, escuta do outro e compartilhamento do poder de decisão.

Lançar mão das tecnologias para nós, adultos, abre possibilidades de conhecimento de outros lugares, vídeos de práticas bacanas ajudam a superar preconceitos, mostram que as crianças são capazes, possibilitam conhecer o pensamento dos outros, além de conhecer culturas de outros lugares e outros tempos. As oficinas, os momentos de vivência de outras linguagens, de trabalho com o corpo, ampliam a cultura docente. Enfim, organizar os processos de educação continuada dos adultos por homologia ao que temos defendido para a educação de bebês e crianças é um desafio que cabe a todos nós, mas deve ser um compromisso da liderança pedagógica escolar.

### **Palavras finais com o desejo de continuar a conversa**

Ainda uma palavra para desafiar nossas ideias de formação para pensar “fora da caixa”: da mesma forma como defendemos que a educação das

crianças salte os muros da escola e alcance o território – a cidade e seus arredores –, também nossa formação continuada precisa pular os muros da escola. Uma sessão de cinema com o grupo de profissionais da escola, uma visita a um museu ou a uma exposição, uma viagem de estudo ou mesmo de lazer são formas inusitadas, mas que têm se mostrado efetivas pela experiência emocional – que os russos chamam de “perezivanie” – que promovem prazeres a que nós, docentes, também temos direito!

### Referências

ALCANTARA, Cristiano. **Coordenação Pedagógica na Infância**: a gestão dialogada com os registros. São Paulo: Phorte Editora, 2020.

BAJARD, Élie. **Eles leem, mas não compreendem: Onde está o equívoco?** 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2021.

CARIELO, Rafael; COELHO, Tiago. Pátria Ilustrada: as razões políticas para o atraso educacional do Brasil. **Revista Piauí**, 124. 30-38, jan. 2017. Disponível em: [piaui\\_124\\_patria\\_iletrada.pdf](#) (wordpress.com).

FARIAS, Maria Auxiliadora Soares de; MELLO, Suely Amaral. A Escola como lugar da Cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n.1, p. 53-68. Jan/Abr 2010.

FOLQUE, Maria da Assunção. **O Aprender a Aprender no Pré-Escolar**: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1979.

GUATARRI, Felix. As Creches e a Iniciação. In: **Revolução Molecular**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 1977.

HEVESI, Katalin. Relação através da Linguagem entre a Educadora e as Crianças do grupo. In: FALK, J. **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Loczy. Araraquara: Junqueira e Marin Editora, 2004.

LEONTIEV, Alexander Nicolaevitch. Uma Contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VYGOTSKY, L. S. *et al.* **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

MENDES, Ana Claudia Bonachini. **A Formação do Sentido da Atividade Docente para a Educação Infantil**: implicações da Teoria Histórico Cultural. (Tese de Doutorado). Marília, 2022.

NABUCO, Joaquim. **Minha Formação**. Brasília: Senado federal/Conselho Editorial, 1998.

REICH, Wilhelm. Os pais como educadores – a compulsão a educar e suas causas. In: REICH, Wilhelm; SCHMIDT, Vera. **Elementos para uma pedagogia Antiautoritária**. Porto, Publicações Escorpião, 1975.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L. S. Vigotsky sobre os fundamentos da pedologia**. Trad. Elizabeth Tunes e Zoia Prestes. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VYGOTSKY, Lev Seminovich. Genesis de las funciones Psíquicas Superiores. In: VYGOTSKY, Lev Seminovich. **Obras Escolhidas**. Madri: Visor, 1995.



## CAPÍTULO 4

### Jogo Protagonizado na Infância: Aspectos Teóricos e Práticos

*Maria Aparecida Zambom Favinha*

*Elieuzza Aparecida de Lima*

*Tatiana Schneider Vieira de Moraes*

Os pressupostos da Teoria Histórico-cultural (THC) firmam o caráter histórico e cultural do desenvolvimento infantil. Essa compreensão integra a ideia de que a relação da criança com a realidade circundante, o processo educativo intencionalmente organizado e a atividade humana possibilitam o desenvolvimento da inteligência e personalidade da criança ao longo da infância (Favinha, 2022).

Com a pretensão de discutir aspectos desses pressupostos científicos, este texto se propõe a dialogar sobre o jogo protagonizado entendido como atividade essencial à formação humana da criança no período pré-escolar, isto é, dos três aos seis anos. Do conjunto dos argumentos da THC, nos focaremos nas contribuições de Elkonin (1987, p. 111), por afirmar que a realidade circundante se apresenta à criança em duas vertentes: “mundo das coisas” e o “mundo das pessoas”. A relação das crianças com os objetos (material e imaterial) e com as pessoas pode potencializar avanços significativos no psiquismo infantil e em determinados períodos de desenvolvimento há uma atividade principal<sup>6</sup> que melhor direciona o desenvolvimento, possibilitando mudanças qualitativas no cérebro humano.

---

<sup>6</sup> Nesta exposição, utilizamos a denominação “atividade principal”, conforme tradução de Maria da Pena Villalobos do texto de: LEONTIEV, A. N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento, aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010a, p.59-83.



Nessa atividade, os processos psíquicos tornam-se possíveis de se desenvolverem, mediante as relações ativas, autênticas e concretas da criança com o “mundo das coisas” (cultura material e imaterial) e o “mundo das pessoas” (relações humanas crianças/adultos e crianças/crianças). Elkonin (1986) caracteriza como atividades principais correspondentes ao período da Educação Infantil (EI): a comunicação emocional direta, a atividade objetual manipulatória e o jogo protagonizado.

Com o nascimento, a vida social inicia-se ao bebê. Para satisfação das necessidades, biológicas e culturais, o bebê depende do adulto. Nos momentos de troca de fralda, de amamentação, de banho, de sono, o adulto comunica-se verbalmente com o bebê anunciando as atitudes respeitosamente. Nesse processo relacional, o bebê comunica-se emocionalmente, sentindo o toque, a fala sensível, a atenção, o carinho, comunicando-se sem palavras. Esse período de desenvolvimento envolve criações de acesso e relação do bebê com diferentes objetos de cores, tamanhos, formatos, texturas, ao seu campo de visão e alcance, possibilitadas pelo adulto. Assim, com essas condições de vida e educação, o bebê desenvolve as mãos ao querer agarrar o objeto e o movimento do corpo, ao tentar pegá-lo. Os objetos são explorados externamente, considerando que o bebê realiza movimentos reiterativos, batendo as mãos, chacoalhando, tentando colocar na boca, evoluindo os movimentos do olho-mão.

O andar ereto e o desenvolvimento da fala são conquistas sofisticadas no período objetual manipulatório. As crianças caminham-se ao encontro dos objetos e, ao agir com eles, pensam, assim, o pensamento surge em forma de ação. Ao encaixar, tampar, empilhar, usar, a criança brinca, pensa e apropria-se do esquema geral de manipulação (para que foi criado) o objeto. Nesse momento da vida, a gênese do jogo protagonizado desvela-se quando a criança utiliza o objeto de acordo com a sua função social. A criança sabe para que o objeto foi criado, entretanto o lado operacional de ação (como usar) encontra-se embrionário, ou seja, é complexo utilizar como o adulto (Elkonin, 2009). Paulatinamente, a reconstituição dos usos dos objetos amplia-se e a criança atua em diferentes contextos, expressando modos diversificados de apropriação. A relação criança/objeto amplia-se tendo o adulto como parceiro, introduzindo as crianças na cultura historicamente acumulada.

No período pré-escolar, a criança tem necessidade de estabelecer relações sociais com as pessoas. O jogo protagonizado emerge como possibilidade de a criança reconstituir papéis sociais protagonizando o trabalho humano produtivo. A criança esforça-se para fazer o que o adulto faz e como faz, como utiliza os objetos, como controla a sua conduta, como se comunica, penetrando na realidade do adulto, considerando que o conteúdo central dessa atividade é o homem. Conforme Elkonin (1987, p.112, tradução nossa)<sup>7</sup>: “[...] (a criança) é sensível precisamente para o “mundo das pessoas”: nele se ‘modelam’ de maneira peculiar as tarefas e os motivos da atividade humana e as normas das relações entre as pessoas [...]”. Nesse sentido, a criança tem necessidade de estabelecer relações com as pessoas e reconstituir aspectos da atividade produtiva humana. Ao desejar ser uma médica, esforça-se para agir e utilizar objetos pertencentes a essa profissão e para exercer efetivamente o papel social de médica, objetiva ações apropriadas do seu repertório histórico, social e cultural. Com esse entendimento, o jogo protagonizado depende das condições de vida concreta da criança em sociedade. Nas palavras de Elkonin (2009, p. 80):

[...] esse jogo nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. [...] O seu nascimento está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma espécie.

Assim, a possibilidade de a criança ampliar o seu repertório cultural proveniente do seu meio social concreto envolve as situações educativas planejadas e desenvolvidas pelo professor, especialmente relativas às ofertas de espaços, tempos, materiais e relações com as crianças com o intuito de sofisticar seus modos de agir, sentir e protagonizar ações humanas. O professor, mediante intervenções diretas, potencializa a comunicação (maneiras de se reportar aos outros), o autocontrole da conduta (saber agir tal como o papel social assumido), o agir das crianças (pertinentes ao papel social) e, no trato pessoal com elas, pode superar atitudes de racismo, egoísmo, autoritarismo, rumo às condutas mais harmônicas e humanizadas.

---

<sup>7</sup> [...] es sensible precisamente hacia el “mundo de las personas”: en el se “modelan” de manera peculiar las tareas y los motivos de la actividad humana y las normas de las relaciones entre las personas.

Trata-se de conceber e tratar o professor como profissional capaz de intervir diretamente na promoção de contextos educativos dirigidos à ampliação do repertório cultural da criança, potencializando o enriquecimento dos temas, conteúdos dos jogos e uso de diferentes materiais no jogo protagonizado. Significa, assim, que o papel docente consiste em ofertar às crianças oportunidades de acesso e de apropriação da cultura, envolvendo valores e condutas mais elaborados. Como escreve Vigotski (2018, p. 85): “[...] no desenvolvimento da criança, o que deve ser obtido ao final, como seu resultado, é dado, desde o início, pelo meio. E não simplesmente é dado desde o início, mas influencia os primeiros passos do desenvolvimento da criança”.

Um processo educativo configurado com a perspectiva de humanizar as crianças afirma a compreensão de que quanto maiores as possibilidades de o professor ofertar modos diferenciados de falar, perguntar, agir, questionar e reconstituir papéis sociais, maiores serão as maneiras de as crianças avançarem a patamares superiores de desenvolvimento. Com atitudes conscientes e direcionado à formação humana em suas máximas possibilidades, o professor da EI realiza intervenções diretas, baseadas em formas finais de desenvolvimento, possibilitando às crianças a ampliação de seus modos de pensar, agir e sentir.

Além da intervenção direta, o trabalho docente integra intervenções indiretas essenciais ao êxito da EI: planejamento e organização do espaço, tempo e seleção de elementos culturais sofisticados, proporcionando, assim, um ambiente convidativo para a criança explorar. Ambas as intervenções são fundamentais aos processos de apropriação e de objetivação infantis, contribuindo para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores nos anos iniciais da vida, em especial o autocontrole da conduta, a função simbólica da consciência e da imaginação.

Esse processo educativo se materializa na participação ativa do professor no jogo com as crianças, observando e escutando atentamente as ações e condutas em relação aos objetos e ao trato pessoal entre criança/criança e criança/adulto. Elkonin (2009) relata em suas pesquisas a inclusão dos pesquisadores pelas próprias crianças nos jogos protagonizados, determinando papéis sociais ou dirigindo-se a eles para esclarecer algo referente à ação lúdica.

Com o objetivo de apresentar exemplos de ações de intervenções pedagógicas direta e indireta durante o jogo protagonizado, destacamos aspectos

de uma atividade realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) localizada na cidade de Marília, SP. As identidades dos participantes serão resguardadas, entretanto, a participação e reconstituições de papéis sociais serão transcritos na íntegra.

Após uma conversa com as crianças (4 para 5 anos), a professora percebeu o interesse pelo tema “Supermercado” e lançou o desafio de como poderiam obter objetos para brincar, com a pergunta: “Com o que brincamos de supermercado?” Logo, a problematização foi resolvida com unanimidade. As crianças elencaram brinquedos temáticos conhecidos e dispostos em alguns espaços da EMEI e sugeriram a coleta de embalagens vazias trazidas de casa para compor o cenário. Assim, nos próximos dias, o interesse centrou em juntar objetos e na expectativa do jogo se efetivar.

A escolha do tema advém da necessidade expressa pelas crianças de desejarem reconstituir determinados papéis sociais existentes naquela temática e objetivarem as apropriações provenientes da realidade concreta delas. Nas palavras de Elkonin (2009, p.35):

[...] os temas dos jogos são extremamente variados e refletem as condições concretas da vida da criança, as quais mudam conforme as condições de vida em geral e à medida que a criança vai ingressando num meio mais vasto a cada novo dia de sua vida, com o que se ampliam seus horizontes.

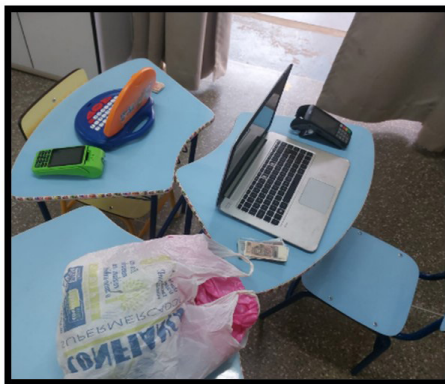
A partir do exposto, uma tarefa docente se expressa na proposição ou sofisticação de temas variados, considerando as relações sociais entre funcionários e clientes (supermercado). Nesse sentido, as intervenções diretas possibilitam à criança ingressar num meio mais vasto de relações sociais a partir de uma visita ao supermercado, por exemplo, e mediante atividades diversas tais como contação de histórias, aulas passeios, apreciação de obras de arte, visitas culturais, as quais poderão impulsionar a ampliação ou mudança do tema.

Para iniciação do jogo “Supermercado”, primeiramente a professora organizou um espaço convidativo montando um estabelecimento com brinquedos temáticos, embalagens vazias trazidas pelas crianças e objetos reais (figuras 1 e 2).

Figura 1 – Espaço interno de uma sala da EMEI



Figura 2 – Detalhe do espaço organizado como caixa do supermercado



Fonte: Acervo pessoal de uma das autoras

A intervenção indireta do professor, ao organizar o espaço, tempo e distribuir objetos pertinentes ao tema (supermercado), fez com que, além de as crianças encontrarem um espaço convidativo, pudessem perceber com o que se brinca de supermercado, identificando as diferentes ilhas temáticas (área da entrada, achocolatados, área láctea, caixas e saída). A organização inicial pelo professor possibilita o desenvolvimento de uma visão geral de um estabelecimento comercial, propiciando ampliar o cenário referente ao tema. Os diversos objetos selecionados para a composição da temática proporcionam o entendimento da criança acerca dos elementos com que se brinca de supermercado. Assim, ao manipular diferentes objetos, a criança tem condições de perceber propriedades distintas, formatos, texturas, materialidades diversas (plástico, alumínio, papel, vidro), reconhece o esquema geral de manipulação (para que foi criado), apropria-se do lado operacional de ação (como usar) (Elkonin, 2009) e amplia o vocabulário.

Além de tornar os ambientes educativos convidativos e acolhedores, a organização espacial pode proporcionar à criança o estabelecimento de relações sociais e atividades comunicativas com o outro, tornando diferentes lugares da escola propícios à escolha e ao desenvolvimento de papéis sociais. Em relação ao exemplo do jogo protagonizado “Supermercado”, sua realização perdurou por vários dias e, a preparação do cenário, ora pelo professor ora

com a participação das crianças, aconteceu em diferentes espaços da EMEI, tanto internos como externos.

O lugar onde se brinca dentro da escola de Educação Infantil é versátil, entendendo que todo espaço é desenvolvvente, porque é organizado intencionalmente pelo professor ao selecionar objetos, dispô-los na altura das mãos e olhos das crianças, estruturando o ambiente de modo convidativo e combinando modos de usos com as crianças. Na situação relatada, a cada nova organização do espaço referente à temática, o professor propunha um desafio e introduzia um novo objeto, tais como, por exemplo, as sacolas plásticas, a balança na seção de hortifruti, possibilitando a ampliação de um aspecto do conteúdo do jogo. Como afirma Elkonin (2009, p. 35) “O conteúdo do jogo [...] pode revelar o objeto com o qual o homem opera [...]”. Essa compreensão orientou, no jogo protagonizado “Supermercado”, a introdução de uma geladeira no ambiente destinada à brincadeira, após a necessidade de as crianças manipularem embalagens vazias de iogurtes, potes de margarina, garrafas PET de refrigerantes e de sucos. Com a composição do cenário, em uma das ocasiões, o papel disputado no jogo foi o de ser cliente. Os objetos com o qual o homem opera (Elkonin, 2009), isto é, manipula, no caso, a geladeira, foi visitada por todos os clientes e causaram algumas indignações, ao depararem com todos os produtos vendidos, conforme diálogo descrito no quadro 1:

**Quadro 1: Descrição ou transcrição da fala**

<b>Criança</b>	<b>Descrição ou transcrição da fala</b>
Criança 1	Nossa compraram tudo! Prô, queria comer um “Danoninho” de chocolate, mas acabou.
Criança 2	Queria um suco gelado, mas só tem Coca-Cola quente.

**Fonte: Dados de pesquisa (Favinha, 2023).**

O objeto temático (geladeira) direcionou as ações das crianças. Ao conhecer o esquema geral de manipulação, para o que foi criado o objeto, a criança tem o desejo de manipulá-lo no jogo “[...] os objetos ditam a ela o que fazer – a porta induz-lhe o querer abri-la e fechá-la [...]” (Vigotski, 2021, p. 222). Assim, a geladeira serve para armazenar produtos refrigerados e é um objeto pertencente a um supermercado. Desse modo, a vontade de querer manusear o objeto no jogo protagonizado direciona as crianças a quererem

escolher o papel, ou de cliente, ou de repositor de produtos, ou funcionário de limpeza. Referente a essa questão, Elkonin (2009, p. 251) sintetiza: “[...] que o papel é introduzido nas ações da criança como de fora, mediante os brinquedos temáticos, que sugerem o sentido humano das ações realizadas com eles”. Este entendimento evidencia a potencialidade dos objetos, os quais podem direcionar os papéis sociais, mediante a apropriação das crianças relativa ao seu esquema geral de manipulação e do lado operacional de ação de cada objeto.

A inclusão de diversos objetos temáticos pode criar condições de ampliação do desenvolvimento do jogo protagonizado e propiciar à criança o direito de escolha de outros papéis sociais, protagonizando diferentes relações humanas. No supermercado, o papel social de repositora de produtos envolve, por exemplo, a categorização de alimentos refrigerados, identificação do lugar onde encontrar tais alimentos (ala das geladeiras), empilhamento, seleção de tamanhos, potencializando a evolução do jogo e de diferentes funções psicológicas superiores, essencialmente pertencentes ao gênero humano, tais como atenção, concentração, autocontrole da conduta, percepção, fala, memória voluntária.

O oposto, a exclusão ou a falta de determinado objeto, também propicia o desenvolvimento da imaginação e da função simbólica da consciência, como é possível perceber no exemplo a seguir. Para compor a cartela de ovos, uma criança utilizou-se de manguinhas colhidas do quintal da EMEI para simbolizar os ovos, para serem vendidos na seção de hortifruti do supermercado.

Ao utilizar as pequenas mangas para representar os ovos, a criança transfere a sua utilização funcional, ou seja, age com o objeto substituto como se fosse ovo real, tendo cuidado para não cair e inclusive verbalizando o nome sonoro, referindo-se ao objeto substituto (figuras 3 e 4). Isso se torna possível quando a criança conhece o objeto e seu uso. Conforme evidencia Elkonin (2009, p.225): “A criança nunca pôs a um objeto uma denominação lúdica, antes de ter realizado com ele a respectiva ação [...]”.

Figura 3 – Substituição de um objeto por outro



Figura 4 – Detalhe da bandeja com “ovos”



Fonte: Acervo pessoal de uma das autoras.

A criança no papel social de funcionária do supermercado minuciosamente procurou pelo chão do quintal da EMEI, escolheu e compôs a sua cartela de ovos com manguinhas para ser vendida na seção de hortifruti. Nas imagens acima, é possível perceber a semelhança do tamanho ovo e manga e seu formato oval contribuiu para que as mangas selecionadas coubessem nos vãos da cartela. Diferentemente da atividade objetual-manipulatória precedente ao jogo, na qual a criança utiliza-se de objetos aleatórios como peças de jogos de montar, pedaços de paus. A seleção de semelhança ao objeto real representa evolução do jogo, como sintetiza Elkonin (2009, p.225): “A utilização de objetos como substitutos na idade pré-escolar apresenta algumas peculiaridades típicas. Cumpre primeiro assinalar as exigências mínimas de semelhança do objeto substituto com o representado”.

À priori, ao separar os produtos pertencentes à geladeira, a criança amplia o repertório de armazenar não só o pote vazio de iogurte, mas também o de margarina, de requeijão e outros, além de objetivar as ações relativas à localização do lugar destinado a esses tipos de alimento. Paulatinamente, o processo se intensifica ao substituir um objeto pelo outro. A criança separa o objeto do seu esquema de atuação (Elkonin, 2009), no caso, as “mangas” tornam-se “ovos”, inclusive o seu nome se altera por ser uma das características do objeto. Vigotski (2021, p. 228) expõe: “[...] a criança não vê a palavra, mas, por detrás desta, vê o objeto que ela significa [...] vê o objeto por detrás da palavra”. No objeto substituto, apresentam-se impregnadas todas as



características de uso do objeto real, até o nome. O mesmo processo acontece na reconstituição de papéis sociais: a criança assume o papel social de ser funcionária do supermercado e protagoniza as ações, modos de agir, maneiras de se autocontrolar, mediante as apropriações e referências do papel social generalizado de funcionária, proveniente da sua realidade concreta.

Sobre isso, Leontiev (2010, p. 132) esclarece: “[...] a criança assume certa função social generalizada do adulto [...]”. Essa assunção não revela um processo de imitação, mas sim uma reelaboração criativa do que viu, ouviu e vivenciou com os adultos (Vigotski, 2009). A criança generaliza aspectos essenciais do trabalho do adulto provenientes da sua realidade, potencializando o processo de criação, assim, “[...] na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade” (Vigotski, 2009, p. 17).

A integralidade entre as intervenções indiretas (organização do espaço, material e tempo) e diretas torna-se imprescindível nas ações pedagógicas do professor, propiciando avanços qualitativos no desenvolvimento do jogo protagonizado e possibilitando à criança separar-se do campo sensorial, com chances de emergência do plano das ideias. Diante dessa perspectiva, a criança age, a partir daquilo que tem em mente (Favinha, 2022). A base para a gênese do plano ideativo depende das manipulações e explorações dos objetos, contribuindo para a formação de imagens subjetivas da realidade objetiva (Leontiev, 2021).

Outro fator a ser refletido pelo professor é o tempo dado às crianças para brincarem. Articuladamente à organização de espaço, material e distribuição dos papéis, as crianças necessitam de tempo disponível para agirem com os objetos, rodiziar papéis e vivenciarem a atividade de forma intensa, envolvendo corpo, mente e emoção. É um desperdício negar o direito de as crianças brincarem ao proporcionar um tempo mínimo de exploração, devido às demandas institucionais, previstas em rotinas diárias no interior da escola de Educação Infantil. O tempo cronológico torna-se outro ponto crucial. Será que dentro da rotina escolar, após organizar o espaço, propor 15 minutos de exploração é suficiente ao jogo?

O tempo de duração do jogo é determinado pelo interesse das crianças. O professor necessita refletir sobre esta questão ponderando o tempo cronológico e institucional, bem como observando as crianças com relação ao esgotamento do tema. O tempo vivido na escola de Educação Infantil

torna-se essencial, respeitando e defendendo o direito da criança à brincadeira. A criança quer brincar, explorar, criar, reconstituir papéis e, para concretização dessas ações, necessita de tempo. Em harmonia com Vigotski (2021, p. 212): “[...] O adiantamento da realização de seus desejos é difícil para a criança pequena [...]”. Nesse sentido, torna-se essencial não abreviar ou acelerar a infância, programando a organização do tempo dentro da rotina diária e respeitando o tempo das crianças para participarem de jogos protagonizados potentes, os quais corroboram com o desenvolvimento infantil.

A proposição de tempo para as crianças reconstituírem papéis sociais pode favorecer o desenvolvimento nas ações das crianças, refletindo a lógica da vida real, isto é, “concatenação vital de ações” (Elkonin, 2009, p. 229). No jogo exemplificado neste texto, ao assumir o papel social de cliente do supermercado, uma criança realiza suas compras, escolhe os produtos, passa pelo caixa, paga com cartão de crédito inserindo o cartão e colocando senha, caminha aleatoriamente pela sala com sua sacolinha de compras e senta-se atrás de um biombo. O professor da turma observa os atos e atitudes, focalizando a mesma criança retirar da sacola de compras produtos adquiridos no supermercado e simbolizar o ato de comer. Um outro colega aproxima-se dele e os dois degustam os alimentos (figura 5).

**Figura 5 – Sequência lógica da vida real**





Fonte: Acervo pessoal de uma das autoras.

Os atos realizados pela criança refletem a lógica da vida real, ela estabelece uma sequência do processo de compra e venda, respeita o tempo de espera no caixa, deixa o supermercado supondo ir para “casa” após as compras, sentando-se para degustar suas preferências e partilhar com o colega suas compras. Aparentemente, há uma lógica no desenvolvimento das ações, correspondentes à vida real. Referente a esse processo, Elkonin (2009, p. 297) expõe:

A lógica das ações é determinada pela sucessão da vida, quer dizer, pela sucessão observada na vida real. O número de ações amplia-se e transpõe o limite de um só tipo, seja ele qual for, ações. A alimentação relaciona-se com a ação de cozinhar a refeição e servi-la à mesa. E o final desta relaciona-se com as ações que a seguem na lógica da vida.

A intervenção direta do professor em relação à realização do jogo protagonizado é baseada em conhecimentos científicos referentes a essa atividade vital na idade pré-escolar, considerando seu papel e valor para a formação humana na infância. Com essa compreensão, esse profissional entende como a observação e a escuta atentas são atos pedagógicos essenciais no dia a dia da escola de EI. Essa atuação docente, intencionalmente voltada à formação humana em suas máximas possibilidades, exige envolvimento em processos formativos por meio dos quais haja apropriação de bases teórico-científicas, filosóficas e políticas (Favinha, 2022).

A falta de clareza conceitual do que seja o jogo protagonizado nos leva à adoção de práticas provenientes do senso comum, reproduzindo atividades mecânicas ou didatização do jogo para ensinar determinado conteúdo. A superação de práticas assim configuradas requer revisões de conhecimentos

orientadores dos modos de pensar e agir do professor, mediante apropriação de uma teoria capaz de embasar formas mais conscientes e desenvolvintes de planejamento e materializações de suas ações. Tais ações são traduzidas em potentes organizações de espaço, tempo, relações e materiais, intervenções indiretas e diretas, como explicitado anteriormente.

Com esse entendimento, o jogo protagonizado é livre para a criança, entretanto, para o professor, é repleto de caminhos para pensar, refletir e intervir, possibilitando o replanejamento de suas ações e atitudes docentes.

Para Elkonin (2009, p.172), trata-se de apropriação teórica pelo professor capaz de orientá-lo em relação ao:

[...] processo do desenvolvimento psíquico [...] como processo que transcorre em forma de relações em desenvolvimento, de comunicação, interação e atividade conjunta da criança com os adultos, e o próprio estudo do processo de desenvolvimento como fator que leva rigorosamente em conta o caráter dessa interação; e em caso ideal, como ordenação consciente do sistema de relações entre a criança e os adultos e, com sua mediação, da interação entre a criança e o mundo das coisas.

Essa compreensão teórica pode mobilizar o pensar e o agir docente no que se refere aos relacionamentos vivenciados na escola da infância, considerando que o jogo protagonizado encontra-se na esfera de relações humanas homem/homem, dessa forma, torna-se necessário o professor brincar com crianças e ensinar a brincar. Na idade pré-escolar, se evidencia brincadeiras entre as crianças e, não ocasionalmente, delas com o professor.

Na situação educativa relativa ao jogo protagonizado “Supermercado” ora apresentado, ao realizar as compras uma das crianças da turma mistura o seu dinheiro com as compras dentro do carrinho. A professora, participando do momento, questionou-a: “Seu dinheiro vai solto aí? Não tem medo de perder? Pode escapar por aqui (mostrando os espaços do carrinho, com furos)”.

A criança imediatamente recolhe o dinheiro, organiza-o em suas mãos e o guarda no bolso. A professora intervém de forma a fazer a criança pensar, e ela, ao refletir, reconstitui ações humanas organizando o dinheiro e guardando-o no bolso. Como já mencionado ao longo do texto, o professor pode atuar para enriquecer e ampliar os temas dos jogos,

fomentando a assunção de papéis sociais e possibilitando às crianças vivenciar novos conteúdos.

Vale argumentar que o conteúdo do jogo protagonizado expressa a reconstituição do trabalho humano, a penetração da criança na vida dos adultos, considerando como o adulto age, o que faz, como opera os objetos, como controla a sua conduta (Elkonin, 2009). Nesse sentido, o conteúdo do jogo reconstituído pela criança sintetiza suas apropriações relativas aos modos de agir e atuar das pessoas, por isso a necessidade de ela conhecer mais e melhor o mundo.

Diante do exposto, compreendemos o valor dos estudos sobre o jogo protagonizado, com a possibilidade de instrumentalizar o professor sobre a atividade principal predominante no período pré-escolar. Nas palavras de Vigotski (2021, p. 238): “Gostaria, ainda, de chamar a atenção para mais um momento: a brincadeira é realmente uma especificidade da idade pré-escolar”. Nessa perspectiva, o jogo protagonizado, aliado às atividades diversas como desenho, obras de artes, literatura infantil, música, pode fomentar o desenvolvimento psíquico das crianças, favorecendo a emergência de nova atividade principal, “a atividade de estudo” (Elkonin, 1986).

O jogo contribui para desenvolvimento do plano ideativo da criança, possibilitando a ela separar-se do plano sensorial (Favinha, 2022). Dessa forma, quanto maiores as possibilidades do professor de ampliar a relação da criança com o mundo mediante a apreciação da literatura, do cinema, das obras de artes e o envolvimento em visitas culturais, entrevistas com profissionais, por exemplo, maiores serão as possibilidades de potencializar o plano ideativo das crianças para sofisticar as reconstituições de determinado papel social no jogo protagonizado.

Em acréscimo, o enriquecimento desse plano ideativo, para Mukhina (1995), envolve a participação das crianças em atividades produtivas, contribuindo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especialmente a imaginação, autocontrole da conduta e função simbólica da consciência. Cada atividade influencia diferentemente no desenvolvimento das crianças. Para exemplificar, o desenho possibilita à criança representar, no papel, suas percepções advindas das sensações de apreciar, tocar, sentir, ouvir. A representação gráfica de cada criança depende da forma que realizou a exploração, isto é, a criança expressa no papel percepções singulares.

Em complemento a essas assertivas, Mukhina (1995, p. 170) esclarece:

As crianças que acariciaram o esquilo e notaram sua maciez se concentraram no desenho do pelo e deixaram de desenhar muitas partes do corpo do animal; os que examinaram minuciosamente o animal tentaram desenhar até os menores detalhes, como as unhas.

Por se tratar de processo de criação, para a sofisticação de imagens gráficas, a criança necessita explorar objetos culturais com todos os sentidos, considerando o valor dessa exploração para representação de objetos reais. Conforme Vigotski (2009, p. 109) exterioriza: “[...] enquanto desenha, a criança pensa no objeto que está representando, como se estivesse falando dele”.

A contação de histórias, por sua vez, pode aguçar a percepção auditiva e a criança, a partir do que escuta, cria um cenário de determinado animal ou paisagem, imaginando o fato narrado. Conjuntamente, a atividade construtiva e a música contribuem, também, para a criança sofisticar seu repertório artístico e estético. Como explica Vigotski (2010, p. 352), a arte possibilita a ampliação do plano ideativo das crianças, expressando aprendizagens especiais ao desenvolvimento humano, exigindo lugar, tempo e organização para os encontros da criança com esse aspecto do acervo cultural produzido pelos homens.

A arte transfigura a realidade não só nas construções da fantasia, mas também na elaboração real dos objetos e situações. A casa e o vestiário, a conversa e a leitura, e a maneira de andar, tudo isso pode servir igualmente como o mais nobre material para a elaboração estética.

Nas palavras de Vigotski (2010), a arte torna-se essencial para ampliar o repertório cultural da criança e o jogo é arte. A criança reconstrói aspectos da arte dramática da vida dos adultos (Elkonin, 2009), o que o adulto faz e como faz. Essa premissa conduz à argumentação acerca da necessária formação teórica e estética do professor para que ele possa ter condições de envolver as crianças no mundo cultural (material e imaterial) e estabelecer relações autênticas com elas, possibilitando condições educativas favoráveis ao desenvolvimento do plano ideativo na infância, essencial ao processo de humanização.

## Palavra finais com o desejo de continuar a conversa

As páginas expostas defendem o jogo protagonizado como atividade propulsora de desenvolvimento das crianças pré-escolares. A relação homem/homem emerge e, mediante o jogo protagonizado, as crianças realizam seus desejos de fazer o que o adulto faz e como faz, como utiliza os objetos, como se comunica, como controla a sua conduta, penetrando em sua realidade. Nesse processo, a criança reconstitui aspectos da atividade produtiva do adulto, a partir das apropriações pertencentes ao meio social no qual está inserida. Assim, o jogo é a reelaboração criativa da criança do que viu, vivenciou e participou do “mundo das pessoas” (Elkonin, 1987). Nesse sentido, o jogo é realidade e a objetivação dessa atividade deflagra-se de maneira singular a depender da relação e participação das crianças no mundo dos adultos.

A descrição do jogo “Supermercado” ilustra e certifica a necessidade de a criança agir e executar os mesmos atos como os adultos, além de integrar aspectos teóricos e práticos. Nessas situações, mediante a intervenção indireta, o professor organiza espaço, tempo e materiais, selecionando o local de onde se brinca, prevendo o tempo que se brinca e selecionando materiais pertinentes referente ao tema. Além dessa estruturação intencional do professor, torna-se necessário estabelecer relações com as crianças potencializando a comunicação, o autocontrole da conduta, a troca dialógica com o outro (crianças/crianças e crianças/adultos), a observação e escuta atenta para compreender o conteúdo ou esgotamento do jogo, são ações docentes que podem se caracterizar como intervenções diretas.

Ambas as intervenções constituem papel do professor ao planejar e desenvolver suas ações docentes, com o intuito de humanizar as crianças e possibilitar o desenvolvimento da imaginação, autocontrole da conduta e função simbólica da consciência na idade pré-escolar.

## Referências

ELKONIN, Daniil Borosovich. Acerca del problema de la periodización del desarrollo psíquico em la edad infantil. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Y. (Orgs). **Antología de la psicología pedagógica y de las edades**. La Habana: Pueblo y Educación, 1986. p. 34-41.

ELKONIN, Daniil Borosovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infância. In: **La psicología evolutiva y pedagogia em la URSS:** (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

ELKONIN, Daniil Borosovich. **Psicologia do Jogo.** 2.ed. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FAVINHA, Maria Aparecida Zambom. **Bases para o desenvolvimento do jogo protagonizado na infância e a teoria de Elkonin:** um estudo bibliográfico. 2022. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP. 2022.

LEONTIEV, Alexis Nikoláievitch; LURIA, Alexander Romanovich; VIGOTSKII, Lev Semionovitch. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Trad. Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

LEONTIEV, Alexis Nikoláievitch. Atividade e consciência. In: LEONTIEV, Alexis Nikoláievitch. **Atividade consciência personalidade.** Tradução de Priscila Marques. Bauru, SP: Mireveja, 2021. p. 145-177.

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

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico: livro para professores. Tradução Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica.** Trad. Paulo Bezerra. 3.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L. S. Vigotsky sobre os fundamentos da pedologia.** Trad. Elizabeth Tunes e Zóia Prestes. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, Educação e desenvolvimento.** Trad. Elizabeth Tunes e Zoia Prestes. São Paulo: Expressão Popular, 2021. p. 209-239.





## CAPÍTULO 5

### **Formação Continuada do Professor: Possibilidades de Materialização da Teoria Histórico-Cultural no Trabalho da Creche**

*Juliana Guimarães Marcelino Akuri*

*Marcelo Campos Pereira*

*Elieuzza Aparecida de Lima*

*A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.*

Eduardo Galeano

As palavras do jornalista e escritor uruguaio Eduardo Galeano (1940-2015) nos provocam a pensar o desafio da formação continuada de professores no trabalho diário não apenas com bebês e crianças pequenas na educação infantil, objeto deste texto, mas em todos os níveis de escolaridade.

Não se trata da busca ingênua por estratégias supostamente capazes de resolver lacunas na formação e no trabalho docentes, como se houvesse receitas a serem seguidas, mas da configuração permanente de um caminho de estudos para o desenvolvimento do pensamento teórico capaz de aproximar conscientemente os professores da essência do seu trabalho. No entanto, valendo-nos da metáfora do referido escritor, esse horizonte parece se distanciar de nossos passos, considerando o contexto em que as instituições de educação estão inseridas – como parte de nossa sociedade desagregadora e excludente que minimiza a intelectualidade do trabalho docente e preconiza atividade

“na prática”<sup>8</sup>. Ao professor costuma ser atribuído o papel de executor de currículos e propostas idealizados e organizados por outros, tantas vezes ainda baseados em práticas assistencialistas ou antecipatórias típicas do ensino fundamental (Akuri, 2022).

Com a ousadia necessária para nos aproximarmos desse horizonte utópico, não de forma idealizada, mas em busca da compreensão da realidade em seu movimento dialético, evidenciamos, neste breve texto, aspectos do trabalho de formação continuada realizado em uma escola municipal de educação infantil do interior paulista<sup>9</sup> como possibilidade de materialização dos princípios teóricos que embasam nossos estudos e pesquisas em favor de uma educação capaz de humanizar crianças e os adultos que com elas trabalham.

Esse caminho de estudos, pesquisas e trabalho diário na liderança pedagógica e administrativa da escola vivenciado pelos autores é baseado na Teoria Histórico-Cultural, fundamentada nos preceitos de Karl Marx (1818-1883), que tem o método materialista histórico-dialético como forma de análise e apreensão dos objetos, fatos e fenômenos, orientando-nos à compreensão da realidade em sua totalidade, o que é essencial para avançarmos nos processos de desenvolvimento da consciência crítica e superação da alienação no trabalho docente – e isso pode se dar por meio de sistematizadas ações para a formação teórica dos professores na escola.

Compreender teoricamente a realidade exige um percurso diferente daquele que costumamos trilhar em nosso cotidiano orientado pelo senso comum, por aquilo que achamos ou consideramos certo. Da esfera cotidiana da vida todos nós participamos desde que nascemos. É nela que vamos nos apropriando, a partir das relações espontâneas com os outros, da linguagem, dos valores, costumes e regras sociais; é nela que vamos aprendendo a usar objetos e instrumentos culturais a fim de satisfazer nossas necessidades imediatas. As situações e atividades cotidianas não requerem de cada um de nós uma lógica e um nível de atividade consciente complexos, mas para elas desenvolvemos atitudes naturais e práticas, bastando-nos a lógica formal que se apoia nos aspectos aparentes da realidade e na obviedade (Heller, 2014; Mello, 1993).

---

<sup>8</sup> Referimo-nos às ações docentes desenvolvidas diariamente nas instituições de Educação Infantil fundamentadas por um pensamento embasado no senso comum.

<sup>9</sup> A referida escola, destinada ao trabalho com bebês e crianças menores de 3 anos, foi *locus* das pesquisas de doutoramento dos autores Akuri (2022) e Pereira (2024).

A perspectiva marxiana ensina que a realidade existe de forma complexa, independente daquilo que dela desejamos ou sabemos de forma imediata. Para compreendê-la, é preciso conhecer a totalidade dos aspectos que a compõem, não nos detendo a sua superficialidade, que é parcial e limita nosso entendimento, mas buscando um caminho teórico para enxergar as múltiplas determinações dessa realidade, conhecendo, assim, sua essência (Kosik, 1976). Essa compreensão inscreve-se na dimensão não cotidiana da nossa vida, da qual fazem parte as atividades humanas mais complexas, tais como a arte, a ciência, a política, a filosofia, a educação. No processo de apropriação das objetivações humanas concretizadas em tais atividades, níveis superiores de consciência são simultaneamente formados e exigidos, o que requer o aprendizado e o exercício da lógica dialética.

Assim, esse caminho teórico para a compreensão da realidade objetiva nos permite enxergar que ela não está posta como algo pronto, imutável e apartada da atividade humana, visto que não é natural. A realidade é histórica – revela-nos o método materialista histórico-dialético –, o que equivale dizer que é feita por homens e mulheres em determinado momento histórico e social, estando, portanto, em constante movimento, o que abre um campo de possibilidades concretas para nela se fazer intervenções e transformações (Marx, 1978; Tonet, 2013).

Com esse entendimento, defendemos que o processo de formação continuada do professor ofereça condições para uma abordagem teórica da realidade, rompendo com o senso comum, posto que esse profissional,

[...] influenciado pela ideologia do capitalismo ao nível da lógica interna do pensar, de um modo geral, dirige sua busca de conhecimento pela lógica formal, insuficiente para uma abordagem consistente do real – que determina, enfim, a própria falta de conhecimento por parte dos educadores do que seja a consciência crítica, condição necessária, ainda que não suficiente, para que o educador possa desenvolver um trabalho intencional e refletido que permita seu desenvolvimento. (Mello, 1993, p.118-119).

A consciência crítica – aqui entendida, na perspectiva marxiana, como compreensão das múltiplas determinações que possibilitam conhecer a totalidade de um fenômeno – não é formada espontaneamente, mas requer, como

processo social, ser desenvolvida. Nesse processo, pela via do pensamento teórico desenvolvido e exercitado em organizadas ações de formação continuada – tais como a Atividade de Estudo teorizada por Davídov (1988), explicitada adiante – o professor pode compreender seu trabalho como atividade complexa, transformando sua relação com ele para a concretização de uma educação conscientemente voltada ao máximo desenvolvimento humano.

No movimento de enxergar a complexidade do processo educativo, as práticas pedagógicas, aspecto mais aparente do trabalho docente, passam a ser compreendidas em sua íntima ligação com a dimensão interna desse trabalho, que o condiciona. A essência da atividade docente abrange o conhecimento de princípios teóricos reveladores e orientadores, por exemplo, de como a criança aprende e se desenvolve, da atividade principal que rege a melhor forma de ela se relacionar com o mundo em cada período da vida, do lugar que a criança ocupa nas relações, bem como do lugar da cultura e o do próprio professor no processo de educar. Esses são conceitos fundamentais à organização do currículo na educação infantil, responsáveis por nortear um trabalho desenvolvente desde o começo da vida.

O exercício de compreender teoricamente o processo educativo na totalidade das determinações que o compõem – aparência e essência – abrange também o entendimento de que a educação, como parte da sociedade, tende a ser reprodutora da lógica que distancia os indivíduos do conjunto das formas superiores das objetivações humanas materiais e não materiais – objetos, instrumentos, valores, língua, arte, lógica, conhecimento científico, dentre tantas outras que fazem parte da cultura criada historicamente pela humanidade.

Outras determinações que compõem a realidade do processo educativo envolvem a desvalorização do trabalho docente traduzida em baixa remuneração, jornada de trabalho exaustiva, adoecimento profissional, precariedade da formação inicial e ausência de ações organizadas de formação continuada, reduzindo as possibilidades de qualificação do trabalho docente por meio da apropriação do conhecimento, o que é direito de todos. Considerar tais determinações nos permite enxergar, ainda, a divisão social reproduzida na organização do trabalho na escola, que faz parecer natural, por exemplo, a separação entre especialistas – responsáveis pela elaboração e definição de currículos e programas – e professores

que apenas os executam sem espaço para crítica e para autoria, elementos fundamentais à atividade docente.

Diante desse cenário, com Akuri (2022, p. 28), defendemos a formação continuada docente como um processo

[...] comprometido com a luta por uma educação para o desenvolvimento humano das crianças desde bebês, o que requer também a humanização dos professores por meio da sua relação consciente com as objetivações do gênero humano, que carregam as qualidades tipicamente humanas das quais toda pessoa precisa se apropriar para desenvolver plenamente sua inteligência e personalidade. Enxergamos essa luta, dialeticamente, como forma de resistência e movimento de superação da exploração e da alienação engendradas na sociedade capitalista, o que só se dará com a superação radical desse tipo de organização social. Compreendemos que, nesse movimento de superação, a educação tem papel fundamental, criando possibilidades para a redução do distanciamento entre indivíduo e gênero humano.

No enfrentamento das condições concretas tantas vezes desfavoráveis à organização e efetivação das ações de formação continuada no espaço e tempo de trabalho na escola, vislumbramos nas ações da liderança pedagógica e administrativa da creche pesquisada possibilidades de materialização de princípios da Teoria Histórico-Cultural, buscando criar as melhores condições objetivas para o desenvolvimento humano dos adultos responsáveis pelas ações indissociáveis de educação e cuidado das crianças para as quais seu trabalho pode ser destinado de forma cada vez mais consciente.

Para isso, o Projeto Político Pedagógico (PPP), que concentra os conceitos científicos essenciais às ações dos profissionais dedicados à escola de educação infantil, configura-se como um valioso documento para todos que fazem parte da comunidade escolar – equipe gestora, docentes, educadores e famílias. Aliado às ações formativas, esse documento redigido com clareza teórica e a simplicidade necessária à compreensão de todos, evidencia os princípios que alicerçam a dinâmica do pensar e agir dos profissionais responsáveis por planejar, desenvolver e avaliar a cultura escolar no que se refere aos seus tempos, espaços, materiais e situações relacionais motivadoras da formação das qualidades humanas em cada criança (Pereira, 2024).

Um princípio que embasa os processos coletivos e colaborativos vividos diariamente na escola como ações de formação continuada, remete-nos à lei genética geral do desenvolvimento proposta por Vigotski (2018), segundo a qual funções psíquicas superiores – que são qualidades especificamente humanas tais como fala, raciocínio, formas de interpretação da realidade, sentimentos, emoções, dentre outras – surgem primeiramente como formas de comportamento coletivo, na relação com outras pessoas, e só depois são internalizadas, tornando-se funções individuais.

Essa teorização ampara nossa compreensão sobre o valor da organização de relações e ações diárias na escola que sejam promotoras de vivências com elementos da cultura mais elaborada, que transcende o cotidiano, não só com e para as crianças, mas também entre os profissionais – o que diz respeito, por exemplo, à participação ativa e constante da liderança pedagógica nas atividades que compõem o currículo em movimento na creche. A partir do que foi vivenciado em momentos de acolhida, desenvolvimento de experiências, alimentação, higienização e repouso, são forjados espaços e tempos com o professor da turma para diálogo, reflexão e avaliação coletivos à luz dos pressupostos teóricos presentes no PPP, com a intenção de que ele possa se apropriar desse movimento teórico-prático e, progressivamente, se objetivar de forma mais autônoma e consciente.

Relacionado a este, outro princípio teórico materializado nas ações de formação continuada diz respeito ao valor da presença das *formas ideais* das qualidades humanas, das quais fala Vigotski (2018), interagindo com as formas elementares e influenciando o desenvolvimento psíquico não só da criança, mas de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Assevera o autor que, sem a presença dessas formas mais desenvolvidas das objetivações humanas no meio em que a pessoa convive e se relaciona, o desenvolvimento das capacidades humanas é limitado. Dessa forma, além de compreendermos o prejuízo causado na formação da inteligência e personalidade da criança desde bebê, podemos pensar no agravo à formação do professor e sua profissionalidade já submetidas à lógica do mercado que limita e empobrece sua relação e consciência sobre o trabalho docente, como discutimos anteriormente.

Com essa compreensão, no processo de formação continuada desenvolvido na escola, as ações e atitudes da liderança pedagógica para com todos

são referência, ou seja, buscam assumir o compromisso de se aproximar da forma culturalmente mais desenvolvida. Podemos citar, por exemplo, a maneira respeitosa de dialogar com os envolvidos para resolver uma situação que trouxe problema à escola, provocando cada um a refletir sobre a sua responsabilidade no interior de um espaço coletivo, tendo em vista o bem de todos. Essas e outras tantas ocorrências presentes no dia a dia da escola requerem consciência crítica para revelar os múltiplos aspectos que condicionam cada situação, além de um permanente esforço de superação das relações burocráticas e autoritárias que facilmente se desenvolvem no interior da escola, parte de uma sociedade que vive esse tipo de relações.

Em nosso entendimento, ações das mais simples e corriqueiras às mais complexas e teóricas compõem o processo formativo na escola e se fortalecem, como afirma Pereira (2024), quando alicerçadas no PPP organizado como um potente instrumento teórico-metodológico que, além de orientar a formação docente, pode sofisticar as relações desenvolvidas na creche, visando à superação do imediatismo para a constituição de ações conscientes e deliberadas para promover relacionamentos humanizadores – entendidos aqui não só na perspectiva do acolhimento, respeito e democracia, mas da promoção do desenvolvimento humano da comunidade escolar como um todo.

Outro princípio norteador das ações de formação continuada nos remete à questão da atividade, tal como teoriza Leontiev (2014). Estar em atividade, na concepção do autor, excede o movimento, a ação, pois envolve processos psíquicos relacionados a percepções, sentimentos, emoções e atribuição de sentido. Assim, para estar em atividade, o indivíduo precisa ser provocado por uma necessidade que orienta a busca do objeto capaz de satisfazê-la; isso deflagra o motivo para ele agir e se envolver, atribuindo sentido ao que está fazendo. Nesse processo, crianças e adultos se desenvolvem psiquicamente.

Esse princípio torna-se um grande desafio no processo de formação continuada na escola, qual seja o de criar condições para que o professor esteja *em atividade*, ocupando o lugar de sujeito nesse processo, lugar que poucas vezes pode ter experimentado no decorrer de sua trajetória escolar desde criança. O objetivo das ações de formação continuada organizadas na escola deve coincidir com aquilo que move o professor a estudar (para satisfazer a necessidade criada): o desejo de saber mais sobre o seu trabalho, sofisticando



sua relação com ele. Assim, segundo Leontiev (2014), é nessa relação coincidente entre a finalidade da ação proposta e o motivo para agir sobre o objeto de estudo que consiste o sentido possível de ser atribuído pelo professor ao processo formativo, podendo se tornar um sentido vital, parte das determinações internas de sua personalidade, capazes de orientar sua ação no mundo.

A formação desse sentido vital que a atividade, na acepção da Teoria Histórico-Cultural, pode proporcionar é a poderosa transformação que se quer ver acontecer no processo de desenvolvimento humano tanto das crianças como dos adultos e isso se relaciona à proposta de vivência das ações que compõem a Atividade de Estudo no processo de formação continuada vivido na creche em questão.

As elaborações de Leontiev (2014) e Elkonin (1987) sobre os tipos de atividade e sua periodização, trazem a Atividade de Estudo como dirigente do desenvolvimento do psiquismo na idade escolar inicial (dos 7 aos 11 anos, aproximadamente), continuando presente no período da adolescência e, mais tarde, no período escolar avançado, em preparação para a atividade profissional. Recordamos que, segundo os autores, a Atividade de Estudo é precedida pelo jogo de papéis (dos 4 aos 7 anos), atividade objetual manipulatória (de 1 a 3 anos) e a comunicação emocional no primeiro ano de vida.

Davídov (1988) caracteriza a Atividade de Estudo como uma forma especial de atividade cujo objetivo principal é a autotransformação do sujeito que, ao vivenciar as ações para a apropriação do conteúdo teórico da atividade, transforma a si mesmo como sujeito pensante. Isso requer a transformação do objeto de conhecimento, relacionando suas dimensões externas (aparentes) com as internas (essenciais) para a compreensão de sua totalidade. A vivência das etapas dessa atividade cria condições para formar e exercitar capacidades psíquicas superiores de análise, síntese, reflexão e planificação mental, fundamentais ao desenvolvimento do pensamento teórico.

Assim, com Akuri (2022, p.51), pensamos nas consequências de tal processo para o trabalho docente quando vislumbramos

[...] a possibilidade de cada indivíduo alcançar o desenvolvimento desse tipo superior de pensamento, obtendo a autonomia no processo de apropriação do conhecimento que subsidia sua ação criativa e transformadora do contexto em que vive [...]. A atividade profissional do professor requer

a compreensão da totalidade do seu trabalho para uma atuação consciente nos processos desse trabalho, como sujeito que pensa, escolhe, planeja, desenvolve e avalia. Requer, assim, uma abordagem da realidade subsidiada pela relação superior com o conhecimento, que advém do desenvolvimento e do exercício do pensamento teórico.

Com essa defesa, ações da Atividade de Estudo proposta por Davídov (1988) foram vivenciadas no processo de formação continuada das professoras da creche pesquisada, entre os anos de 2019 e 2020, com cerca de 30 encontros inicialmente presenciais e, posteriormente, de forma remota em razão da pandemia da Covid-19.

Esse trabalho começou com reflexões e diálogos coletivos sobre as concepções das professoras a respeito do currículo na educação infantil, culminando com a escolha do conceito de humanização para ser trabalhado no processo de vivência da Atividade de Estudo. A escolha se justifica pela percepção do grupo sobre a falta de clareza teórica desse conceito comumente expressado de forma ainda superficial, apenas como algo ligado à empatia, amorosidade e respeito. A partir disso, com um motivo claro para as professoras do grupo e com base na necessidade criada de investigar e compreender a essência desse conceito fundamental ao trabalho docente, diversas atividades foram realizadas – leitura e estudo de textos teóricos e documentos oficiais, discussão de filmes e diálogos com parceiros mais experientes – na busca por identificar, por meio da análise, a base geral do conceito de humanização que se pretendia conhecer teoricamente. Aqui vislumbramos o princípio das formas ideais proposto por Vigotski (2018) a guiar os passos das professoras na Atividade de Estudo.

Seguindo as ações de estudo explicitadas por Davídov (1988), foi feita a modelação desse conceito no decorrer de um longo caminho de tentativas individuais e coletivas até que o grupo conseguisse fixar num esquema a chamada relação universal, ou seja, os elementos que caracterizam a essência do conceito de humanização deduzidos por meio dos estudos realizados – cultura, atividade do sujeito e parceria mais experiente, tendo a mediação como elemento central. Esse esquema foi analisado, transformado pelo grupo e aplicado, por cada professora, a tarefas particulares que envolveram a elaboração de seus planejamentos e avaliações semanais buscando identificar

se as intenções e propostas planejadas contemplavam ou não os elementos necessários para serem potencialmente humanizadoras. Nesse processo, também foram analisadas propostas anteriormente planejadas e vivenciadas pelas professoras com as crianças a partir do modelo teórico.

Assim, as ações de estudo para o desvelamento do conceito de humanização, nesse rico processo de tomada de consciência e autoria da atividade docente por meio do desenvolvimento e exercício do pensamento teórico, foram criando condições para um pensamento superior sobre a prática pedagógica desenvolvida, numa constante sofisticação da compreensão das professoras, que foi sendo expressada na linguagem e na escrita objetivada nos planejamentos e avaliações de forma mais articulada e embasada teoricamente.

### **Palavras finais com o desejo de continuar a conversa**

O sonho de uma escola comprometida com a emancipação passa necessariamente pela formação humana do professor e de cada educador que nela atua profissionalmente como um representante do gênero humano, ou seja, um indivíduo capaz de se relacionar de forma superior com a cultura e a natureza, com os outros e consigo.

As ações de formação continuada desenvolvidas pela liderança da creche pesquisada, trazidas neste texto como possibilidades de materialização da Teoria Histórico-Cultural, nos revelam o valor de um processo organizado e fundamentado cientificamente, admitido como meta prioritária do Projeto Político Pedagógico da escola, que é o fio condutor do trabalho nela planejado, concretizado e aperfeiçoado num processo coletivo, participativo e orientado ao desenvolvimento da consciência dos profissionais, amparada no conhecimento teórico (Khole; Akuri; Pereira, 2020).

É por meio de diferentes situações formativas que todos os profissionais da escola podem se apropriar desse documento orientador da proposição de uma organização escolar que, em sua riqueza e complexidade, possa efetivamente provocar relações de fato humanizadoras entre os adultos e deles com os bebês e as crianças pequenas sob sua responsabilidade.

Assim, reiteramos que, organizado a partir do conhecimento científico, o trabalho de formação continuada de professores – desenvolvido também com os demais educadores da escola – pode oferecer condições para a

apreensão crítica da realidade, na relação dialética com as práticas desenvolvidas. Esse movimento de apropriação do conhecimento teórico, que possibilita uma compreensão superior da realidade em sua totalidade, pode trazer a clareza necessária para a concretização da práxis educativa capaz de transformar ações e atitudes ainda distanciadas da humanização pretendida, criando as melhores condições objetivas para que cada adulto na escola e cada criança, desde bebê, se desenvolvam plenamente.

## Referências

AKURI, Juliana Guimarães Marcelino. **Atividade de estudo para a formação teórica de professores**: implicações para a organização de um currículo humanizador na creche. 2022. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/234620>. Acesso em: 07 mar. 2024.

DAVÍDOV, Vasily Vasilovich. **Problemas do Ensino Desenvolvidor**: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Textos publicados na Revista Soviet Education, august, v. 30, n. 8, 9, 10, sob o título: “Problems of developmental teaching: the experience of theoretical and experimental psychological research”. 1988.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Problemas psicológicos del juego em la edad preescolar. *In*: DAVÍDOV, Vasily Vasilovich.; SHUARE, Martha. (org.). **La psicología evolutiva e pedagógica em la URSS (Antologia)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 83-102.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

KHOLE, Érika Cristina; AKURI, Juliana Guimarães Marcelino; PEREIRA, Marcelo Campos. As contribuições da gestão pedagógica para uma educação humanizadora desde o começo da vida: um olhar por dentro da creche. *In*: CORRÊA, Anderson Borges *et al.* (org.). **Educação e humanização de bebês e crianças pequenas**: conceitos e práticas pedagógicas. Marília: Oficina Universitária, 2020. p. 97-122.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014. p. 59-83.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MELLO, Suely Amaral. O óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 11, n.19, p. 117-130, 1993.

PEREIRA, Marcelo Campos. **Projeto político-pedagógico de uma creche: contexto para relações humanizadoras**. 2024. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2024. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/254325>. Acesso em: 20 mar. 2024.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e tradução de Zoia Prestes, Elizabeth Tunes e Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

## **PARTE 2**

---

**FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
DESAFIOS E POSSIBILIDADES  
PARA UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA,  
ESTÉTICA E HUMANIZADORA**



## CAPÍTULO 6

### Mediação de Leitura Literária e a Humanização das Crianças

*Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto*

‘A palavra - basta uma só palavra - é flecha para sangrar o abstrato morto. Há, contudo, dores que a palavra não esgota ao dizê-las.

‘Vejo a palavra enquanto ela se nega a me ver. A mesma palavra que me desvela, me esconde. Toda palavra é espelho onde o refletido me interroga.’

Bartolomeu Campos de Queiroz

O capítulo trata do conteúdo da apresentação oral em mesa redonda intitulada “*Mediação de leitura literária e fruição estética: questões para a formação de professoras e professores da Educação Infantil*” no II Colóquio do GEPEDEI & CRIA: “Formação de professores e professoras da Educação Infantil para a Promoção e Mediação de Leitura Literária”, promovido pelos Grupos de Pesquisa GEPEDEI (Grupo de Estudos e Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil) da UNESP, Marília, SP, e CRIA (Centro de Respeito às Infâncias e suas Aprendizagens) da UFSJ, São João del Rei, MG, realizado no dia 21 de setembro de 2023.

Nele são discutidas questões relacionadas à mediação de leitura literária e fruição estética como meios de humanização das crianças, com vistas a abordar o conteúdo essencial e concernente à temática, imprescindível à formação de professores e professoras da Educação Infantil, ou seja, aqueles saberes vitais que todo professor(a) deve ter para si, sob pena de comprometer



sua prática docente, beirando a processos desumanizadores, ainda que esteja carregado de boas intenções. Dessa forma, discute-se mediação, leitura, literatura infantil e os contextos dos atos humanos correlacionados a tais concepções. O debate tematiza a conjugação entre as palavras eleitas para expressar o título: mediação literária, leitura, infâncias, livros, crianças e humanização.

O objetivo, além de exercitar o prazer de pensar algo possível, é estimular quem trabalha com a educação da infância a enfrentar o desafio de criar, com o seu pensar, outros sentidos para o que se tem chamado de mediação literária a partir de alguns intercessores. Por isso, vamos nos aproximar dos pensamentos poéticos-educativo-políticos de Bartolomeu Campos de Queirós<sup>10</sup> e dos pensamentos ‘filosóficos-psicológico-sociológicos’ de Mikhail Mikhailovich Bakhtin<sup>11</sup> e Lev Semionovitch Vigotski<sup>12</sup> de maneira que eles, mutuamente, nos afetem com a força de suas ideias e com os conceitos eticamente ancorados, assim como com as figuras estéticas travestidas de conceitos filosóficos de maneira que possamos derivar, dos referenciais científicos já instituídos, linhas potencializadoras de outras perspectivas pedagógico-poéticas.

A beleza da poesia não está no que ela é, mas no que ela pode. E o que ela pode depende do que queremos de nós mesmos, do que queremos de nossos corpos-mente na constituição de uma Pedagogia imanente à vida

---

<sup>10</sup> Foi um escritor e poeta mineiro (1944-2012), formado em Educação e Artes e criou-se como humanista. cursou o Instituto de Pedagogia em Paris e participou de importantes projetos de leitura no Brasil como o ProLer e o Biblioteca Nacional, dando conferências e seminários para professores de leitura e literatura. É autor do Manifesto por um Brasil Literário, do qual participava ativamente. Possui mais de 40 livros publicados (alguns deles traduzidos para inglês, espanhol e dinamarquês), em virtude dos quais recebeu muitas premiações.

<sup>11</sup> Foi um filósofo e pensador russo (1895-1975), teórico da cultura europeia e das artes, um verdadeiro pesquisador da linguagem humana. É conhecido por ter desenvolvido o conceito de dialogismo, uma propriedade constitutiva da linguagem humana, segundo o autor. Além de outros conceitos literários como polifonia e cultura cômica, cronotopo, carnavalização, alteridade, exotopia, gêneros do discurso etc. Ele é o líder intelectual de estudos científicos e filosóficos desenvolvidos por um grupo de estudiosos russos, que ficou conhecido como o “Círculo de Bakhtin”. [Dados provenientes em discussões no grupo de pesquisa PROLEAO- Processos de leitura e escrita: apropriação e objetivação]

<sup>12</sup> Foi um psicólogo (1896-1934) bielo-russo, proponente da Teoria histórico-cultural (THC). Pensador importante em sua área e época, pioneiro no conceito de que o desenvolvimento psíquico das crianças, de sua inteligência e personalidade ocorre em função das relações sociais e condições objetivas de vida e educação. [Dados provenientes em discussões no grupo de pesquisa PROLEAO- Processos de leitura e escrita: apropriação e objetivação]

humanizada, à nossa vida. Uma ‘pedagogofilosofia poética’ ou uma ‘pedagopoesia filosófica’ ou uma ‘filopoesia pedagógica’.

Neste bojo vamos discutir mediação literária em sua acepção primordial, e, para tanto, buscar a raiz da compreensão do conceito de mediação torna-se fundamental.

Para entendermos o lugar fundamental da educação e da escola para os seres humanos recorreremos a perspectiva vigotiskiana para a qual o próprio ato de *humanizar-se* se confunde com o *formar-se*.

Quais seriam as bases epistemológicas que justificariam a diferenciação entre, de um lado, aquilo que os humanos orgulhosamente passaram a chamar de modo de vida em cultura e, de outro, o reino animal. Convido vocês que estão do outro lado da tela, já que este nosso diálogo está se dando de forma virtual, a pensarmos, aqui neste cronotopo acadêmico, nas fronteiras do que se considera ser ‘um humano’. Colocada de outro modo a questão seria a seguinte: afinal de que falamos quando nos referimos à *condição humana, ao gênero humano?*

Vale lembrar que compartilhamos com os animais o fato de que nascemos para a vida. É a transformação natural, genética, biofísica e orgânica que representa a vinda de um novo ser ao universo dos vivos. Desse ponto de vista, podemos dizer que assim como um cãozinho, um ser-humano tem *natalidade*. Entretanto, diferente dos demais seres vivos, os humanos precisarão de um segundo parto: precisarão do *nascimento social*, após a natalidade biológica. Além de surgirem para a *vida, os bebês (filhotes do homem)* necessitarão de nascerem para o  *mundo*.

Na trilha do caminho reflexivo, depreendemos dos estudos da THC que enquanto o conceito de vida englobaria todas as esferas biofísicas que nos ligam aos animais e aos demais elementos naturais, o conceito de mundo viria a configurar exatamente o que seria específico dos humanos, referir-se-ia ao acumulado de linguagens, símbolos, normas e técnicas que são transmitidos de uma geração a outra.

Justamente daí viria o drama de toda a condição humana: somos passíveis de não nos humanizarmos caso as condições culturais e sociais necessárias para que isso ocorra não se apresentem, mesmo que nosso arcabouço biológico ofereça as condições necessárias para tal. Se não houver comprometimento

rigoroso de uma geração para com a outra, de um setor social específico para com os demais, esse acumulado representado pelo *mundo humano* pode ser desfeito, abandonado, esquecido, negligenciado e, em última instância, descartado.

Nessa medida, um dos principais meios pelos quais os *homo sapiens* se tornam humanos é por via da criação e do intercâmbio de símbolos através dos quais elaboram as suas experiências, engendrando um panorama favorável para que se associem e convivam em sociedade. O terreno fundamental da transmissão desse mundo comum herdado é o da educação e o lócus principal engendrado pela modernidade para essa transmissão se convencionou como sendo a escola.

O problema é quando se chega a conceber que educação seria um mero repasse de informações de uma geração à outra, ingenuamente acreditando que a tradição existe por si só, negligenciando o aspecto eminentemente seletivo de qualquer operação sobre o conhecimento do passado acumulado. Ademais uma outra questão que ao nosso ver parece extremamente problemática é a de se tomar a educação como mera transmissão de conhecimentos letrados bem definidos, excluindo os corpos e as subjetividades dos processos de formação que ocorrem na escola.

Não sem razão, no entrecruzar das ideias, podemos trazer à reflexão, um enunciado poético-filosófico muito atual, embora datado há mais de duas décadas, especificamente em 1991, na ocasião do III Encontro Estadual do Projeto Biblioteca/Vídeo Escola, de ‘Bartô’, “Bartolo-nosso”<sup>13</sup>, em que o escritor mineiro teve a oportunidade de aprofundar a dimensão de sua crítica em relação à conexão automática entre Educação e Escola. E nela vemos a expressão denotativa do segundo nascimento dos homens, e as facetas da educação tomada, notadamente, como um processo triplo: a um só tempo de socialização (tornar-se membro de uma comunidade), humanização (apropriação das qualidades humanas) e singularização (a subjetivação humana)

Educação, a palavra, e conseqüentemente sua extensão, tem sido confundida no país como hábito escolar. Melhor pensando, este processo seria o de *criar condições* para que o sujeito venha *apoderar-se de seus atributos humanos*,

---

<sup>13</sup> Em sua crônica intitulada “Bartolo-nosso”, o escritor Leo Cunha faz uma brincadeira com o nome do escritor mineiro de literatura brasileira, e assim a justifica: “Bartolomeu não era meu, era nosso. De todo mundo que ama a poesia, a literatura, a leitura, a memória, o ensino, o encanto”.

de sua dignidade. Há que se ter a confiança na capacidade do sujeito de construir a si mesmo. A educação não é um processo raso, linear. Há que concorrer para que o sujeito, ao dobrar-se sobre si mesmo, refaça sua própria face. Ver quem ele é e desejar-se em outros vértices. *O processo tem que perpassar o homem. Para tanto, todos os outros animais da natureza são adestrados, e só o homem pode se educar.* Pensar sobre si mesmo. Alterar-se à luz de seu desejo. (Queirós, 1991 [2012], p.101-102 – grifos meus)

O próprio Bartolomeu C. de Queirós disse certa vez que: “A infância é o nó inicial para se estabelecer uma trama que perdura pela existência” (2007 [2012], p.80). Seguindo esta sua indicação fui buscar por suas memórias. Instado por Fanny Abramovich a escarafunchar sua infância, no texto “Foram muitos, os professores”, que consta na coletânea “Meu professor inesquecível: ensinamentos e aprendizados contados por alguns de nossos melhores escritores”, de 1997, B. C. de Queirós vai se lembrar mesmo é de seu avô. Quantas memórias afetivas, que nos conduzem a redescobertas!

Meu avô, arrastando solidão, escrevia nas paredes da casa. As palavras abrandavam sua tristeza, organizavam sua curiosidade silenciosamente. Grafiteiro, afiava o lápis como fazia com a navalha. A cidade era seu assunto: amores desfeitos, madrugada e fugas, casamentos e traições, velórios e heranças[...]. Eu restava horas sem fim, de coração aflito, seduzido pelas histórias de amor, de desafeto, de ingratidão, de mentiras do meu primeiro livro - as paredes da casa do meu avô. Assim, percebi o serviço das palavras - facas de dois gumes. Meu avô desdizia verdades eternas com as mesmas palavras com que escreveram a Bíblia Sagrada [...]. *Essa sua capacidade de negociar com as palavras, de buscar seus avessos me atordoava e seduzia.* [...] suas paredes mais se enchiam de avisos sobre o mundo e as fronteiras do mundo. Eu decorava tudo e repetia timidamente. *Eram tranquilas suas aulas, e o maior encanto estava em meu avô cultivar as dúvidas.* [...] Às vezes ele me pegava esticando o pescoço, tentando alcançar um pedaço mais longe, um parágrafo mais alto. Ele me apontava a cadeira. Eu buscava e ele me ajudava a subir.[...] *Meu avô devia supor que escola fosse o mundo inteiro, a vida inteira, com noite e dia, perdas e ganhos, dores e tristezas, sonos e sonhos.* (Queirós, 1997 [2012], p.19-21 – grifos meus)

Em meio à ironia divertida cultivada pelo avô, as palavras surgem para o menino Bartolomeu como possibilidade viável para o prazer. Palavras que

permitiam a aproximação com as incongruências do real, com as impossibilidades da razão e com os dramas da vida. Não para com elas erigir artificialismos, conforme Bartolomeu criança já parecia desconfiar. Com o avô, o Bartolomeu menino podia estar consigo mesmo. Não havia *um ideal de criança* vindo como voz de comando, de cobrança e controle.

Entendamos, meus queridos professores e professoras da infância (quer sejam vocês já atuantes, ou aqueles que ainda se encontram em sua formação inicial, como os estudantes de Pedagogia que aqui estão, para os quais devo dizer diretamente ao coração de jovens educadores, com o meu mais profundo respeito aos seus saberes e práticas): quanto maior o investimento que se faz nesse *ideal*, que não passa de um fantasma produzido pela cultura de um tempo, estranho portanto à singularidade que marca a subjetividade de cada criança, mais fraca é a sensação de satisfação de quem assim o promove.

E se a escola do avô de Bartô era “o mundo inteiro”, sem simplificações ou reduções em nome de uma incapacidade das crianças, a escola formal vai parecer um pesadelo para o autor que assim recorda:

Meu avô poderia ter sido meu primeiro professor se fizesse plano de aula, ficha de avaliação, tivesse licenciatura plena. O fato é que ele não aplicava prova, não passava dever de casa nem brincava de exercício de coordenação motora. *Minha coordenação motora, eu desenvolvi andando sobre muros ou pernas de pau, subindo em árvores, acertando as frutas com estilingue ou enfiando linha na agulha para minha avó chulear.* [...] Mas acreditava, e hoje ainda mais, não ser a casa de meu avô uma escola. Ela não possuía cartazes de cartolina nas paredes, vidro com semente de feijão brotando, cantinho de leitura com livrinhos infantis, lista de ajudantes do dia, tanque de areia, palhacinho de isopor, flanelógrafo de feltro verde. [...] Meu avô não usava toquinhos coloridos, tampinhas de garrafa, palitos de picolé nem me exigia uniforme. Ele nunca me convidou para fazer “rodinha”. [...] Meu pai olhava e repetia sempre: “Menino, deixe de inventar histórias, você não sabe ler, nunca foi à escola” ou “Menino, deixe esse papel e vá procurar serviço melhor para fazer”. *Passai a duvidar da escola. Parecia-me um lugar só para dar autorizações. Se a escola não autorizasse, eu não poderia saber.* O medo desse lugar passou a reinar em minha cabeça. [...] Mas logo me veio a ideia: quando entrar para a escola, eu faço de conta que esqueci tudo e começo a aprender de novo. “Uma mentirinha é um santo remédio para botar um ponto final em conversa fiada”, me

ensinou meu avô, coisa que comecei a praticar para encurtar perguntas e me livrar de incômodos. Cheguei de uniforme novo costurado pelo carinho de minha madrinha. O caderno era Avante, com menino bonito na capa, sustentando uma bandeira com um Brasil despaginado pelo vento. Menino rico, forte, com sapatos e meias soquete. O estojo de madeira estava completo: dois lápis Johann Faber com borracha verde na ponta e mais um apontador de metal. Um copo de alumínio, abrindo e fechando como o acordeom de Mário Zan, completava as exigências da escola. Só minha cabeça andava aflita para esquecer. *E esquecer é não existir mais. Isso não é tarefa fácil para quem aprendia em liberdade, escolhia pelo prazer, guardava pela importância.* (Queirós, 1997 [2012], p.20-21 – grifos meus)

Escola de apetrechos, de exigências, de instituições de modelos idealizados, de classificação, de artificialidades, de silenciamento de vozes, encarceramento de corpos-mente, de apagamentos dos desejos singulares de cada criança. E bem sabemos que isso não é apenas uma particularidade do Ensino Fundamental; infelizmente está presente em todos os segmentos da educação formal, desde, inclusive, a Educação Infantil. É a escola da qual se lembra B. C. de Queirós. E contra ela lutou em sua adultez (Queirós, 1982, 1991, 1997a, e 1997b); e todos nós devemos igualmente lutar, especialmente estudando mais, enriquecendo de base científica nossos saberes e práticas pedagógicas, cuidando e educando nosso olhar e escuta da infância. E, se assim é nosso propósito, convido vocês, meus interlocutores atentos, para o segundo ato-reflexão.

Partindo para uma reflexão mais teórica, (e poderíamos abordar tantos conceitos, dentre vários da THC, como atividade, atividade guia, períodos sensitivos de desenvolvimento humano, tão essenciais para educadores da Educação Infantil, todavia, nosso foco aqui já está delimitado) necessário se faz rever o conceito de mediação situado na THC. Por isso vamos a expressão conceitual: o termo mediação, aprendemos com Vigotski<sup>14</sup> e seus discípulos, supõe um processo de intervenção de um elemento de intermediação que se encontra interposto entre uma coisa e outra. Assim, depreendemos que a relação entre pessoas e entre pessoas e objetos da cultura não se dá de forma direta, mas é mediada por esse elemento. A presença de elementos mediadores introduz um elo a mais nas relações organismo/meio, tornando-as mais

---

<sup>14</sup> Na escrita deste trabalho optou-se por usar no corpo do texto a grafia “Vigotski”. Entretanto, nas citações a grafia segue o padrão de escrita encontrado nas obras.

complexas. O processo simples estímulo-resposta, de origem natural e biológica, é substituído por uma ação complexa, mediada. A mediação, portanto, caracteriza a relação do homem com o meio em que está inserido e com os outros homens. É através desse processo que as funções psicológicas superiores especificamente humanas se desenvolvem.

Profundamente influenciado pelos postulados marxistas, Vigotski, afirma que a origem das atividades psicológicas deve ser procurada nas relações sociais, históricas e culturais, das pessoas com a realidade. Em suas pesquisas, ele mostrou que o homem, no seu desenvolvimento psicológico, apresenta funções que se distinguem em dois tipos: as funções psíquicas elementares e as funções psíquicas superiores. Tal compreensão explica o modo como se constituem as funções psíquicas superiores como processo histórico-cultural na composição de alterações na maneira de ser e de agir de todos nós.

Na relação dos humanos entre si e com a realidade há dois tipos de mediadores distinguidos por Vigotski: os instrumentos e os signos. Para o autor, “a invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico” (Vygotski, 1995, p. 38). Portanto, o conceito de mediação simbólica refere-se às relações dos sujeitos com o objeto de estudo historicizado e as ações e operações coletivas e cooperativas dos sujeitos nos aspectos cognitivo, volitivo e afetivo.

De acordo com Vygotski (1995), os instrumentos na atividade humana compreendem as características do homem através do estudo da origem e do desenvolvimento da espécie humana, tomando o surgimento do trabalho e a formação da sociedade com base no trabalho como sendo o processo básico que vai marcar o homem como espécie diferenciada. Para ele, é o trabalho que, pela ação transformadora do homem sobre a natureza, une homem e natureza e cria a cultura e a história humanas.

No trabalho humano, assim, desenvolve-se tanto a atividade coletiva e as relações sociais, quanto a criação e utilização de instrumentos. O instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. É constituído para um objetivo específico, carrega consigo a função para a qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo.

Os instrumentos são elementos externos ao homem e sua função é gerar transformações nos objetos e reger processos na natureza, nas ações concretas.

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza (Vygotski, 195, p. 40).

Como exemplo, da função dinâmica da mediação, temos das pesquisas de Wertsch e colaboradores (1998) uma metáfora relatada interessante. Podemos de ela inferir, como os meios presentes no processo de mediação atualmente são dinâmicos. Trata-se da metáfora do salto com vara. Sem vara, o salto humano alcançou apenas pouco mais de 2 metros de altura. A vara foi usada para o salto em 1896, quando o atleta deveria correr 38,1 m com a vara para saltar sobre uma barra suspensa por dois pilares. Como a vara era pesada e pouco flexível, o salto foi de 3,30 m. A partir de 1900, foi iniciado o uso de varas de bambu, que permitiam saltos mais altos. Em 1943, Cornelius Warmerdam saltou 5,78 m, recorde que durou até 1959. Após, foram introduzidas as varas de alumínio e, finalmente, as varas feitas de fibra de vidro, que permitiram a Sergei Bubka saltar mais de 7 metros (Wertsch et al., 1998, p. 63-65). A metáfora da vara nos faz pensar em quais instrumentos e ferramentas do humano, tornam-se pedagógicos a fim de criamos condições para os ‘saltos’ de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Serão os mesmos do século passado? Conversa para o terceiro ato reflexivo.

Sigamos agora com o segundo tipo de mediador de que nos fala o expoente da THC: os signos, outro tipo explicado por Vygotski (1995 a e b), caracterizam-se como “instrumentos psicológicos” conduzidos pelo sujeito para orientar o controle de ações psicológicas, sejam dele próprio, sejam de outras pessoas. Na sua forma mais rudimentar, o signo é uma marca externa que auxilia o homem em suas atividades psicológicas. Os processos mediados são construídos ao longo do desenvolvimento humano e sofrem alterações neste percurso justamente por constituírem funções psicológicas mais sofisticadas. A despeito disso, Vygotski (1995 a e b) aponta o exemplo do costume de amarrar barbantes nos dedos para não esquecer alguma coisa, à qual está



relacionado com a psicologia da vida cotidiana. Ou seja, uma pessoa deve lembrar alguma coisa, ou cumprir um compromisso, fazer algo, ou mesmo buscar uma encomenda e ao desconfiar da própria memória, o sujeito amarra uma fita no dedo, dá um nó no lenço ou outros recursos semelhantes a fim de que tais recursos, mais tarde, o ajudem a lembrar de algo a ser feito, de modo que este artifício cumpra esta função.

Por um lado, a utilização de marcas externas vai se transformando em processos internos de mediação. Esse mecanismo é chamado por Vygotski (1995 a e b) de processo de internalização. E, por outro lado, são desenvolvidos sistemas simbólicos, que organizam os signos em estruturas complexas e articuladas. Ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo deixa de necessitar de marcas e passa a utilizar signos internos, isto é, representações mentais que substituem os objetos do mundo real. “O signo [...] não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente”. Portanto, os instrumentos e os signos são atividades distintas, cuja natureza dos meios por elas utilizados não pode ser semelhante (Vygotski, 1995, p. 40).

Como sujeito do conhecimento, vale lembrar, o homem não tem relação direta com os objetos, mas seu acesso é mediado por recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe. Desse modo, a constituição do conhecimento se dá por meio da interação mediada por várias relações, isto é, o conhecimento não decorre de uma ação imediata do sujeito sobre a realidade, pois ele depende da mediação realizada por outros. O outro social apresenta-se por meio de objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo.

De acordo com Vygotski (1995 e 2006), o referencial histórico-cultural compreende a relação entre sujeito e objeto no processo do conhecimento de modo interativo uma vez que a constituição do conhecimento e do próprio sujeito se dá a partir de relações inter e intrapessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo mesmo que o homem internaliza saberes, papéis e funções sociais, permitindo a constituição de conhecimentos e da própria consciência. O desenvolvimento humano implica no processo de interiorizar as construções histórico-sociais, primeiro externa, numa relação intersíquica

com os objetos e com os outros, depois internamente, por meio de uma atividade mental intrapsíquica e individual.

Vygotski (1995) compreende que o desenvolvimento do pensamento não se dá no sentido do pensamento individual para o socializado, mas do pensamento socializado para o individual. Essa constatação permitiu a ele compreender que o pensamento não é formado com autonomia e independência, mas sob condições determinadas, sob a mediação dos signos e dos instrumentos culturais que se apresentam histórica e socialmente disponíveis. Para Vygotski (2010), a cultura é vetor das ações mentais construídas historicamente e materializadas em instrumentos e signos culturais que são os elementos mediadores entre a realidade e o sujeito. Tudo decorre das trocas, das relações sociais. Nos entrecruzamentos de vozes, B.C. de Queirós, resgatando sua primeira experiência como professor, nos conta:

Como professor, meu ofício consistia, ao lado das crianças, em sonhar um mundo, sem esquecer que as diferenças promovem os avanços e que o sujeito não deve apenas se sujeitar ao estabelecido. Fazer o que já está feito não nos tornava sujeitos [...]. Tornar-se sujeito demanda coragem e trabalho. Por ser assim, eu procurava ser cúmplices das crianças, na intenção de *desvendarmos o real existente com os instrumentos que ao nascer nos foram dados. Estudar era brincar de conhecer as coisas e fantasiá-las em outros estágios. Sem perder de vista homens e mulheres como seres de relações, pensávamos à luz do coletivo. E, como seres de relações, nada nos interditava de falar sobre o amor, a fome, a justiça, a solidariedade, a fraternidade.* (Queirós, 1997 [2012], p.20-21)

B.C. de Queirós parece conhecer os estudos da THC, sua retomada de vivências em poeticidade se aproxima das reflexões teóricas vigotskianas. Que professor consciente, meus amigos!

Vale lembrar, ainda, que o processo do conhecimento como processo mediado se inicia na mais tenra idade, muito antes de se entrar na escola, pois desde que nasce e durante seus primeiros anos de vida, a criança encontra-se em interação com outros sujeitos e situações, permitindo-lhe a atribuição de significados a diferentes ações, diálogos e vivências, como o menino ‘Bartô’ com seu avô... Sigamos agora na trilha reflexiva da mediação literária.

De tudo o que avistamos sobre mediação, seus instrumentos e signos, quando observamos na aparência, pelo nosso olhar superficial um adulto que

toma um livro nas mãos e intermedeia a relação da criança com esse livro e com seu conteúdo literário, acreditamos derivar daí a expressão mediação literária. Contudo, precisamos problematizar o quanto essa relação entre humanos e gerações distintas, observada meramente num esquema simplificado, acentua e justifica o consenso: há um livro com texto e ilustrações, parte da cultura humana, que compõe a literatura de um povo e que deve ser conhecido pelas novas gerações. O adulto estaria em posição intermediária, como neste esquema: livro de literatura – adulto – criança? Podemos mesmo utilizar a expressão mediadores de leitura? Estará adequada tal expressão? Com lentes mais alargadas e lembrando do texto ‘O problema do entorno’ (na versão em espanhol)<sup>15</sup> e em português ‘*Quarta aula: a questão do meio na pedologia*’ de Vigotski, uma conferência realizada perto de seu falecimento, continuaremos na esteira reflexiva proposta.

‘Em o problema do entorno’ o pensador nos diz, dentre tantos outros instigantes apontamentos, da necessidade de se oferecer às crianças as formas ideais (VIGOTSKI, 2010) de cultura desde o nascimento, e, associando ao princípio bakhtiniano de signo ideológico, alteridade e consciência, podemos dizer que o homem histórico, cultural e social se funde, pelos seus atos culturais, com sua criação, e pode, por isso, ocupar, somente nessa condição de signo, a função de mediador, porque essa função pertenceria exclusivamente aos signos \_ como bem expressou professor Dagoberto Buim Arena em uma de suas falas em nosso grupo de estudo PROLEAO. Posto que no reino da criação literária para crianças, o livro com suas histórias seria o objeto mediador entre o homem e a realidade; assim, *a palavra verbal escrita e as imagens refratadas assumiriam profundamente a sua função de signos ideológicos que se situam na relação entre o adulto e a criança que chega ao mundo.*

Todavia, retomando as formas ideais de cultura de que expressa Vigotski (2010), precisamos compreender o seu significado teórico e o sentido da literatura infantil, sua divulgação e sua prática social, como forma final, já que invenção histórica e cultural para crianças. Ou seja, é preciso dizer dessa *literatura para crianças* considerada criação, *constituente da cultura humana,*

---

<sup>15</sup> Estudos pedológicos de Vigotski foram reunidos em uma coletânea de sete aulas sobre os fundamentos da pedologia proferidas por ele um pouco antes da sua morte. Essa coletânea foi publicada em português em 2018. Em 2010, foi publicada a primeira tradução em português de uma dessas aulas – *Quarta aula: a questão do meio na pedologia.*

*composta não somente pelo objeto cultural, mas pelos atos culturais humanos que a impregnam desde a sua criação, como pela escolha dos suportes, pelos modos de circulação, pelos modos de ler e pelos modos de apreciar.* E, se Vigotski insiste que a formação intelectual esperada no final (a ideal) do desenvolvimento do homem deve estar já no seu entorno desde o início de sua vida, precisamos ofertar a melhor literatura infantil às crianças, os melhores livros, e não quaisquer livros, ou livrinhos. Não! Não se pode ofertar o mínimo às crianças, mas sobretudo as máximas elaborações da cultura humana. É preciso compreender, portanto, na condição de educadores da infância, que essa forma é a ideal, a esperada, a desejada, ou, ainda, a necessária, a crucial para o desenvolvimento pleno do homem. É como se fosse um ponto de chegada (embora o ponto de chegada sempre se desloque) do desenvolvimento desejado.

Como já debatemos no PROLEAO, se os homens e suas instituições esperam e desejam que os adultos das gerações emergentes sejam leitores de literatura, ou mesmo recriadores de literatura, é necessário que *essa forma ideal de cultura, integral e complexa, não somente como objeto isolado, mas como objeto nas relações humanas, faça parte do universo infantil desde os primeiros momentos de seu desenvolvimento.* Se houver a ausência dessa forma ideal na infância, se as crianças forem dela privadas, ficarão à margem de um aspecto da cultura humana, essencial para seu desenvolvimento e humanização.

Por isso, caros pedagogos, ocultar a forma ideal na escola da infância é colocar obstáculos ao desenvolvimento intelectual, cultural, social do homem. Significa, portanto, retardar o processo de humanização. E não podemos negligenciar quanto a este ponto crucial. Em ‘Bartolo-nosso’ encontramos também a importância, por meio de suas lembranças, da criação da necessidade de ler, do seu primeiro livro, de seus primeiros tateios literários, de suas primeiras leituras ainda em casa; de seu modelo de leitor... das ‘formas ideais’, como nos diz Vigotski (2010), que se apresentavam na sua meninice; reminiscências contidas no texto ‘Passaporte a desmedidas viagens’:

Sobre a cômoda do quarto minha mãe guardava seus livros. Eu, muitas vezes, *folheava e tentava decifrar o que suas páginas escondiam. Vencia as horas ensaiando amarrar ideias, adivinhando enigmas, entendendo o que levava minha mãe a passar longas horas lendo, como se ausente do mundo ou em outros mundos.* Outras tantas vezes, não entendia por que, com os

olhos cheios de tristezas, ela continuava sobre o livro como se chorar fosse um prazer. Meu desejo era crescer [...] *meu primeiro livro – absolutamente meu – eu ganhei da escola*, depois de ter recebido o uniforme e todo dia ganhar merenda [...]. No dia exato, como *uma visita vinda de outro mundo, Lili chegou. Era um livro bonito* [...] a professora nos mandou abrir o livro na primeira página. Depois, *com sua voz mais bonita que flauta de anjo, ela leu, em voz alta, clara, para nós* [...]. Encapei meu livro com papel de seda branco e guardei na minha sacola de pano. Entre uma brincadeira e outra, eu corria até o quarto para certificar-me de que meu livro continuava lá.[...] *Lili chegou e ficou definitivamente. Pela sua mão adentrei no mundo e passei a decifrar mistérios contidos nas letras. Lili trouxe o mundo para meu colo*. Hoje, quando me vejo com um *livro aberto e visitando paisagens a que meus olhos não chegam, a menina está sempre ao meu lado me dizendo que foi a escola que me conferiu este passaporte para desmedidas viagens*. (Queirós, 1997 [2012], p.39-41)

Assim, com ‘Barto’ torna-se materializada a visão vigotiskiana e bakhtiniana para a mediação de literatura para crianças. Não se trata, desse modo, apenas da oferta de bons livros, mas de ensinar o ato ler com tudo que ele guarda em si: gestos, cultura, modos de ler, modos de apreciar! É mesmo com um olhar imbuído pela importância da literatura para as crianças, que se pode compreender o quanto *os adultos, os livros lidos e por eles manipulados em suas relações compõem uma forma ideal que desde os primeiros momentos da vida promovem o desenvolvimento intelectual, social e psíquico*.

Quando associamos a proposição de Volochinov (membro do Círculo de Bakhtin), que substitui a expressão “comunicação social” por “troca social” (Volóchinov, 2010, p. 151), nos diz o professor Dagoberto Buim Arena (2020 – em seminário interno e virtual do PROLEAO, realizado no período pandêmico), porque mais próxima das relações humanas, pelas quais os homens dão e recebem os bens culturais já criados, podemos afirmar que a *literatura para crianças, como bem cultural, permite que adultos e crianças troquem gestos, intenções, saberes, condutas, sentidos e apreciações*. O signo, aparentemente fixado nos suportes, é sensível às mudanças sociais e se expressa nos atos humanos. Então ensinar a ler, ‘mediar leitura literária’ prescinde de tal compreensão!

Dentro deste contexto destaca-se, dessa maneira, as seguintes asserções reiteradas:

A natureza ideológica dos signos, dentre os quais temos *as palavras e as ilustrações de uma obra, e, por que não, as expressões, os olhares, os gestos, as apreciações, os julgamentos visíveis, audíveis e as intenções percebidas*. Tudo é signo!

Portanto, é dizer: os signos, sejam quais forem, têm natureza ideológica e, assim, portam valores sujeitos a apreciações e julgamentos. As relações de troca cultural entre gerações, em que a literatura para crianças ocupa o papel de mediadora, são constituídas por signos visuais, enunciados verbais escritos, ilustrações, gestos, expressões corporais, enunciados verbais orais, entonações, ênfases, timbres, *todos eles preñhes de valores e de ideologia, fundamentais para a formação da consciência e da própria condição humana*.

Pensar no corpo humano, nesta perspectiva, é pensá-lo não como um corpo biológico, mas como instrumento de uma consciência que faz trocas com outras, *como no caso da sessão de leitura, da partilha de atos de ler livros de literatura com crianças*. Nesse caso, pode-se reiterar: *a consciência e o corpo físico fundidos se tornam signo*.

A relação é mediada por signos organizados em gêneros que compõem o campo da literatura para crianças. Visto por esse prisma, o homem adulto não medeia, mas faz parte de um dos polos, pois se considera também que o livro, isto é, a *criação cultural humana, não se descola dos homens*. Isso pressupõe que os *homens criam histórias, livros, gestos e modos de ler e é esse conjunto que compõe o mediador*, pois *as atitudes humanas, ao lidar com a literatura, são compostas por signos que se fundem a ela*. Neste aspecto, e somente neste aspecto, é que o homem compõe o conjunto mediador, mas não ele mesmo, isoladamente, o ocupante desse lugar, nos diz Arena (2020).

O adulto/professor não é, então, um mediador, uma estrada, como sugeriu Vigotski (apud Nascimento, 2014), mas pode vir a ser um signo cultural, social e ideológico que encarna outros signos e suas manifestações. Forma, assim, um *conjunto híbrido de signos* que vai *mediar as relações de uma geração a outra e compor o mundo complexo do processo de humanização*. Sem o homem precedente, que já se apropriou da cultura, não haverá a apropriação correspondente pelo homem subsequente (Leontiev, 1978).

Vemos em ‘Bartô’ junto com as lembranças do período escolar, no relato dos momentos com a família, particularidades de uma vivência literária, cheia de mediação semiótica, vemos atitudes humanas compostas por signos

que se fundem nela. Vemos adultos que compunham este conjunto mediador, concretizado entre a casa familiar e a casa do avô, figura marcante dessa fase de sua infância, como já pudemos constatar. O autor-personagem relembra experiências vivenciadas na casa do avô, que escrevia nas paredes da casa e era considerado, por ele, uma espécie de professor do cotidiano; as paredes eram repletas de histórias, narrativas sobre “amores desfeitos, madrugada e fugas, casamentos e traições, velórios e heranças” (QUEIRÓS, 1997[2012], p.27). Tais histórias seduziam o menino, que as lia nas paredes que ele considerava seu primeiro ‘quase-livro-literário’ – profundamente temos aqui a troca verbal entre as gerações. “Se ele escrevia ‘o mundo é uma bola besta sem eira nem beira’, eu desconfiava se estava dizendo ser a terra redonda ou se a Terra era uma piada sem tamanho. Eu concluía ser as duas coisas”. (Queirós, 1997 [2012], p.29)

O avô de fato registrava nas paredes a história do local, guardando, por meio da escrita, uma memória coletiva do grupo no qual se inseria. A escrita era concebida como prática histórica e social e o menino percebia isso de forma bem ampla, entendendo serem as paredes um caderno no qual se podia ler o mundo. O mundo, para ele, era o local, era a cidadezinha, era a casa do avô, era o que ele conhecia e do que participava. Além disso, avô e neto são sujeitos capazes de potencializar a linguagem, dar sentido à palavra escrita, e expandir os significados das frases e orações, porque carregada de enunciados vivos! Nesse exercício, a criança incorpora a palavra não apenas como um sinal gráfico, mas também como uma forma vívida de expressão da linguagem, que tem relevância e sentido no processo de comunicação, melhor dizendo com Volochinov, de troca verbal. Bartolomeu Campos de Queirós dizia também que “A educação se faz pela liberdade. Liberdade que você dá ao outro para que ele escolha o seu destino” (Queirós, 1997 [2012], p.5). Para que ele lide com as palavras, inaugurando-se como consciência em formação.

O meu avô brincava muito comigo usando as palavras. Ele escrevia “azul” e me pedia para escrever outra palavra na frente. Eu escrevia “preto”. Ele falava: “O azul hoje é quase preto”. Ele fazia uma frase usando as duas palavras. Eu ficava incomodado como ele, com toda a palavra, dava conta de fazer uma frase. Com duas palavras, construía uma oração. (Queirós, 1997[2012], p. 16).

Aqui, se expressa a capacidade de releitura e de ressignificação em sua adulez dialógica; ao rememorar, ‘Bartô’ nomeia os gestos de escrita do avô; o presente dá condições para se interpretar e para se nomear em gestos do passado. A atitude do avô de brincar com as palavras era um gesto marcado pela espontaneidade da convivência, que transmitia seu próprio encantamento pelas palavras e conduzia a criança ao caminho do mundo poético. Com a poesia, o poder de transformação dos sentidos se amplia. Quando o avô formula a frase “o azul hoje é quase preto”, ele está fornecendo ao menino uma possibilidade nova de pensar com liberdade para atribuir novos sentidos e caminhos para o jogo entre as palavras do cotidiano e as palavras literárias, como criação da cultura humana.

Enfim, a convivência entre gerações durante dezenas de anos permite a apropriação e a transmissão da cultura. Suas relações históricas rompem fronteiras e compõem um grande cenário em que se banham as gerações, de modo mais superficial ou mais profundo, conforme a intensidade maior ou menor de suas relações sociais. Com nos diz Arena (2020) as gotas que formam esse oceano cultural são as recriações e as criações culturais constituídas por signos de toda natureza, uma verdadeira ‘babel semiótica’ por meio da qual o homem se alimenta de cultura para poder se desenvolver em seu processo de humanização. Humanizar-se é, então, experimentar, viver o processo de apropriação dos signos culturais que medeiam as relações.

Creio que as exemplificações postas no diálogo, entre os intercessores nomeados no início desta minha fala, dão conta de retratar nosso propósito esboçado. Sigamos juntos para as palavras finais de (in) conclusão, já que sempre estamos em processo de ressignificação dialógica.

### **Palavras finais com o desejo de continuar a conversa**

Comecei a proposição de minha fala com as seguintes epígrafes ‘A palavra - basta uma só palavra - é flecha para sangrar o abstrato morto. Há, contudo, dores que a palavra não esgota ao dizê-las (B.C.Q) E, ainda, ‘Vejo a palavra enquanto ela se nega a me ver. A mesma palavra que me desvela, me esconde. Toda palavra é espelho onde o refletido me interroga.’ (B.C.Q) De fato, o convite feito a vocês demonstra o quanto uma única palavra “mediação” basta para ‘sangrar o abstrato morto’ de nossas simplificações em um



senso comum pedagógico. E com ela, a palavra mediação, traz dores reflexivas que o conceito não esgota ao dizê-las. Nossas crianças precisam muito mais do que a ela ofertarmos. Como já dito, se houver a ausência dessa forma ideal na infância, se as crianças forem dela privadas, ficarão à margem de um aspecto da cultura humana, essencial para seu desenvolvimento e humanização.

No jogo de negociações das palavras feitas signos que são, vemos diversas que se negam a nos ver, mas que ao mesmo tempo nos desvelam e nos escondem; e como espelho refletido nos interroga. Vejo cada um de vocês, educadores da infância, não vendo suas potencialidades-palavra-pedagogo com a função clara e definida no conjunto mediador literatura para crianças pequenas e pequenininhas; há uma infância literária ‘ideal’ que constantemente lhes interroga, posto estampada no cotidiano de nossas instituições de Educação Infantil.

Vejo, portanto, a urgência de nosso comprometimento e engajamento educativo com o SER MAIS freireano. Paulo Freire, propõe estimular a humanização da educação com foco na relação amorosa do “ser mais”, que para mim encerra um sentido filosófico-ontológico-poético pois que entendo com nosso mestre o quanto “[...]ser mais[...] não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens.” (Freire, 1988, p. 93-94), sendo ‘[...]essa atitude possível em virtude da intencionalidade da consciência” (Saviani, 2008, p. 184).

Para Freire,

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. (Freire, 1979, p. 15).

A conscientização é produto de conhecimento e produtora de conhecimento, isto é, pode tornar o indivíduo dotado de poder intelectual na perspectiva de que a Pedagogia exige crítica, renovação, criatividade, inacabamento do saber e conscientização do educador. No dia de hoje, uma tomada de consciência foi refletida no espelho: a de uma busca por renovação de conceitos, qual seja a de ‘mediadores de leitura literária e humanização das crianças na Educação Infantil’.

Por assim dizer, retomo para ir finalizando com as lentes, aqui propostas, a certeza de que entre a geração adulta e a outra que nasce interpõem-se os signos, a cultura, a arte, e também a literatura para crianças, considerados os reais mediadores, porque portam com eles os gestos, os atos, os materiais, os instrumentos e os modos de operar humanos. Concluindo, o adulto bibliotecário/professor/pai/ parceiro mais experiente pode compor, ao se relacionar com a criança por meio do livro, e com ele também, um conjunto sígnico; são homens históricos, sociais e culturais, responsáveis por legar toda cultura humana às crianças que já nasceram e às que ainda nascerão.

Por fim, encerrando, pra valer com ‘Bartô’ interrogamos junto dele em seu texto ‘O livro é passaporte, e bilhete de partida’ – ‘*Há trabalho mais definitivo, há ação mais absoluta do que esta de aproximar o homem do livro?*’ (Queirós, 1997 [2012], p. 62 \_ destaques meus), e assim faço minhas as suas palavras:

O corpo vivo vive em permanente e vários níveis de leitura. Não há como ausentar-se, definitivamente, deste *enunciado enquanto somos no mundo*. O corpo sabe e duvida. A dúvida gera criações, enquanto a certeza traça fanatismos. [...] Há que buscar a si mesmo na [leitura] *experiência do outro e inteirar-se dela*. Tal movimento atenua fronteiras, e a *palavra fertiliza o encontro*. Acredito que *ler é configurar uma terceira história, construída parcialmente a partir do impulso movedor contido na fragilidade humana [...]*. A fragilidade que *funda o homem* é a mesma que *o inaugura*, mas *só a palavra anuncia*. *A iniciação à leitura transcende o ato simples de apresentar as letras que aí estão já escritas*. É mais que preparar o homem para a [compreensão] *das artimanhas de uma sociedade que pretende também consumi-lo*. É mais do que *incorporação de um saber frio, astutamente construído*. Fundamental, ao pretender *ensinar a leitura, é convocar o homem para tomar da sua palavra*. Ter a palavra é antes de tudo munir-se para fazer-se menos indecifrável. *Ler é cuidar-se, rompendo com as grades do isolamento*. *Ler é evardir-se com o outro, sem, contudo, perder-se nas várias faces da palavra*. *Ler é encantar-se com as diferenças*. (Queirós, 1997 [2012], p. 62)

## Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

LEONTIEV, Alexis Nikoláievitch. **O desenvolvimento do psiquismo** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

NASCIMENTO, Ruben de Oliveira. **Um estudo da mediação na teoria de Lev Vigotski e suas implicações para a educação**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia. 2014.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Manifesto por um Brasil literário. In: ABREU, J. (Org.). **Sobre ler, escrever e outros diálogos** Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Texto originalmente lançado no folheto da Festa Literária de Paraty (FLIP), em julho de 2009.)

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Balanço. In: ABREU, J. (Org.). **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Originalmente publicado em: PRADO, J. & DINIZ, J. (Orgs.). *Vivências de leitura*. Rio de Janeiro: Leia Brasil, 1997a.)

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Foram muitos, os professores. In: ABREU, J. (Org.). **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Originalmente publicado em: ABRAMOVICH, F. (Org.). *Meu professor inesquecível: ensinamentos e aprendizados contados por alguns de nossos melhores escritores*. São Paulo: Gente, 1997b.)

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Arte e Educação. In: ABREU, J. (Org.). **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Texto da palestra originalmente proferida no: III Encontro Estadual do Projeto Biblioteca/Vídeo-Escola, 1991.)

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Literatura, escola e democracia. In: ABREU, J. (Org.). **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Texto da palestra originalmente proferida na: II Conferência Brasileira de Educação, UFMG, 1982.)

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. *Psicologia USP*. Traduzido por Márcia Pileggi Vinha. São Paulo, v. 21 n.4, p. 681-701, jan. 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas II**. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones, 2006.

WERTSCH, James. V.; DEL RIO, Pablo.; ALVAREZ, Amelia. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



## CAPÍTULO 7

### Literatura Infantil, Formação do Leitor e Experiência Estética Para Além dos Muros da Escola

*Maira Isabel Zibordi*

*Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira*

*Geovanna Souza de Azevedo*

Para falar sobre a responsabilidade e a importância do trabalho com a literatura infantil no ambiente escolar faz-se necessário entender o percurso histórico da produção literária de potencial recepção infantil. Somente a partir do século XVIII, as crianças passam a ser consideradas como indivíduos com suas especificidades. Para Cademartori (1986, p.38), “[...] a criança, na época, era concebida como um adulto em potencial, cujo acesso ao estágio dos mais velhos só se realizaria através de um longo período de maturação”. Assim, com o novo entendimento de infância surge a necessidade de um mercado editorial que ofereça uma produção literária voltada à criança.

A literatura infantil chega ao Brasil por meio de adaptações de obras europeias. Durante décadas, todas as publicações voltadas para a infância traziam uma imagem distorcida da sociedade brasileira, pois demonstravam compromisso com o caráter pedagógico, a moralidade e o patriotismo. Em 1920, Monteiro Lobato publica sua obra de estreia sob a forma de uma edição isolada, *A menina do Narizinho Arrebitado*<sup>16</sup>, pela Monteiro Lobato & Companhia. No ano seguinte, lança *Narizinho*

---

<sup>16</sup> Essa obra, conforme Bertolucci (2005, p.192), foi incorporada, em 1931, a *Reinações de Narizinho* como sendo seu primeiro capítulo.

*Arrebitado* e inaugura, segundo Sandroni (1987), a fase literária da produção brasileira destinada às crianças. Lobato antecipa em suas obras infantis o Modernismo, pois utiliza-se de linguagem original e criativa, marcada pela coloquialidade. Em 1921, publica *O Saci*, como resultado de pesquisa que realizou a respeito desse ser, mítico, na edição vespertina de *O Estado de S. Paulo*, em 1917 (Camargo, 2008).

Lobato investe na literatura para crianças e a inova, justamente por isto remodela, na década de 1930, a história original de Narizinho, que passa a se chamar *Reinações de Narizinho* (1931). Desse modo, confere início ao período fértil da ficção brasileira. Apesar disto, as produções literárias voltadas para o jovem leitor, em sua maioria, coadunam-se com a nova política educativa e a crescente expansão da rede escolar. Assim, predomina nessas obras o imediatismo das informações úteis e da formação cívica. Esse projeto pedagógico mantém-se até a década de 1950.

No cenário nacional de 1920 a 1940, as obras de Lobato rompem com os padrões literários europeus, ao apresentar um aproveitamento da tradição folclórica. O Sítio do Picapau Amarelo representa o local do acolhimento, da dialogia e criação de uma mitologia autônoma, que se mantém em quase todas as narrativas do escritor. Esse espaço faculta, inclusive, o acesso a outras localidades fantásticas. Trata-se de um local em que prevalece o diálogo entre personagens jovens, adultas e outras provenientes de histórias literárias diversas. Desse modo, esse espaço opõe-se ao contexto histórico da época, em que se evidenciam a ditadura de Getúlio Vargas, a ascensão do fascismo e do nazismo e a presença da guerra na Europa. Em 1940 e 1950, apesar das inovações de Lobato, muitos escritores produzem suas obras visando a atender os desejos manifestos pela escola e por mediadores. Assim, suas narrativas apresentam personagens desprovidas de irreverência e ousadia, preocupadas em demonstrar correção perante os adultos e seguidas de perto por um narrador adulto. Incompatíveis com a visada pedagógica, o humor e o valor estético são praticamente banidos dessa produção literária.

Somente no final da década de 1960 e na de 1970, a tendência contestadora da tradição lobatiana é resgatada na literatura infantil. As narrativas passam a focalizar o Brasil com seus impasses e crises, por meio de um discurso de denúncia social. A produção literária de potencial recepção infantil

liberta-se de valores pedagógicos, conservadores e maniqueístas, configurando-se pela paródia, irreverência, alegoria, pelo humor e *nonsense* em obras como *Os colegas*, *Angélica* e *O sofá estampado*, de Lygia Bojunga Nunes (1932-); *O reizinho mandão*, de Ruth Rocha (1931-); *A fada que tinha ideias* e *Soprinho*, de Fernanda Lopes de Almeida (1927-2024); *História meio ao contrário*, de Ana Maria Machado (1941-); *Onde tem bruxa tem fada*, de Bartolomeu Campos Queirós (1944-2012), entre outras. Há inovação no projeto gráfico editorial do livro infantil, com ênfase em ilustrações coloridas e dotadas de pregnância que dialogam, colaboraram e/ou subvertem o texto verbal, provocando efeito de ironia e/ou de humor. Isto ocorre em obras como *O sofá estampado*, de Lygia Bojunga Nunes, *Flicts* e *O menino maluquinho*, de Ziraldo (1932-), entre outras. Por meio dessa produção, privilegia-se a experiência estética e a reflexão crítica na leitura. Conforme Ferreira (2008, p.105), “A produção de livros infantis e juvenis cresce rapidamente, e consolida-se, em termos de quantidade e qualidade de propostas na ficção, na poesia e em livros de imagem”.

Atualmente, a produção literária que se destina aos jovens leitores é diversa e, pela riqueza de recursos metaficcionalis e/ou manifestos no projeto gráfico editorial, representa um desafio à formação do leitor e à mediação em espaço escolar. Neste capítulo, acredita-se que a literatura infantil desenvolve a emancipação crítica, amplia os horizontes de expectativa da criança e a conduz ao pensamento crítico e libertador. Segundo Queirós (1999, p.24):

A iniciação à leitura transcende o ato simples de apresentar ao sujeito as letras que aí estão já escritas. É mais que preparar o leitor para a decifração das artimanhas de uma sociedade que pretende também consumi-lo. É mais do que a incorporação de um saber frio, astutamente construído. [...] Fundamental, ao pretender ensinar a leitura, é convocar o homem para o tomar da sua palavra.

O “tomar da sua palavra”, destacado por Queirós, refere-se ao ato da leitura que resulta em convite ao jovem leitor a se manifestar, refletir e posicionar-se sobre o que lê, em confronto com o que vivencia em seu contexto histórico e social. Justamente, nesta acepção de leitura, pautada nos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e do Efeito (Jauss, 1979,1994; Iser, 1996, 1999), surgiu a proposta do trabalho com o Passaporte da Leitura,



inspirado na pesquisa de Ferreira (2009). Para sua consecução, partiu-se da hipótese de que a experiência estética decorre do contato com uma obra literária dialógica (Ferreira, 2009), que suscita do leitor interação na leitura, pois requer dele o preenchimento de lacunas em busca de interpretação. Justamente por isto, essa obra produz efeitos no leitor, uma vez que este encontra seu espaço de participação ao lançar-se em sua leitura crítica. A seguir, detalha-se o desenvolvimento do trabalho.

### **Passaporte da leitura**

O trabalho com o Passaporte da Leitura realizou-se, durante o ano letivo de 2023, na EMEI Sambalelê, localizada na zona sul da cidade de Marília, situada no Estado de São Paulo. Seu Projeto Político Pedagógico (2023) baseia-se na Teoria Histórico-Cultural (perspectiva vygotskyana), na Pedagogia freinetiana e nos elementos da Periodização do Desenvolvimento Infantil nas concepções de Vigotski (1998) Leontiev (1978; 1998) e Elkonin (1987). Desse modo, buscou-se considerar esse marco teórico, aproximando-o das concepções de Jauss (1979; 1994) e Iser (1996; 1999). Assim, promoveu-se em sala de aula interações sociais nas experiências de leitura, visando à formação do leitor crítico. Em respeito à cada etapa de desenvolvimento das crianças, propôs-se leituras de obras ricamente ilustradas que, gradualmente, as desafiavam em busca da concretude. Partiu-se do pressuposto de que a literatura desempenha um papel fundamental na formação integral, pois proporciona às crianças acesso privilegiado a diferentes mundos, estimula sua imaginação, desautomatiza suas concepções sobre o emprego da língua e fomenta seu desenvolvimento cognitivo.

Pela oferta de obras literárias na Educação Infantil, pôde-se criar um ambiente de aprendizagem na escola e outro fora dela – no lar das crianças –, os quais promoveram a compreensão de diferentes culturas, valores e perspectivas, enriquecendo o repertório das crianças e de seus pais e/ou responsáveis, incentivando a construção de significados, por meio da interação com histórias diversas. Dessa forma, a Teoria Histórico-Cultural se alinhou à necessidade de contemplar a literatura como uma ferramenta para o desenvolvimento integral das crianças e de seus entes queridos, proporcionando contexto enriquecedor e socialmente relevante para sua humanização (Candido, 1995).

Para o desenvolvimento do Passaporte, elegeu-se a “Turma da Borboleta”

do Infantil II, composta por 26 crianças, com idades entre cinco e seis anos, regularmente matriculadas em período integral. Por meio da proposta, oportunizou-se a essas crianças uma experiência estética que se estendeu para suas famílias. O projeto objetiva uma experiência libertadora, pois no ato da leitura, foram ativadas *a poesis, a aisthesis e a katharsis* (Jauss, 1979). Respectivamente, a *poiesis* correspondeu ao prazer da coautoria na descoberta pelas crianças de significação, durante o preencher das lacunas de uma obra. A *aisthesis* decorreu do entendimento do contexto da obra e, a partir dele, houve a expansão de seu conhecimento de mundo. A *katharsis* adveio da ação das crianças sobre o texto que as levou a refletir sobre a obra e, nesse processo, transpor a experiência literária para sua realidade, como será demonstrado em exemplos mais à frente.

A exploração de textos literários do subsistema infantil, dotados de ilustrações, de diferentes autores e pertencentes a gêneros textuais diversos, foi fundamental para o desenvolvimento do trabalho. Essas obras ricamente ilustradas, dotadas de materialidade inovadora e com personagens em idades próximas às de seus leitores, tornam-se cativantes para o leitor iniciante. Além disso, pela exploração de temas afinados a seus interesses e, em especial, de temas complexos, essas obras facultaram aos alunos a reflexão crítica, a descoberta da subjetividade e o entendimento do entorno social.

A proposta foi materializada em um caderno brochura, encapado com papel azul, cuja capa assemelhou-se a de um passaporte. Nas imagens a seguir, pode-se visualizar o título “Viajando no mundo da leitura”, como referência à proposta:

**Imagem 1– Passaportes de leitura**

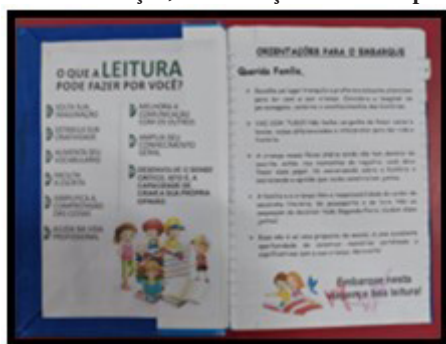


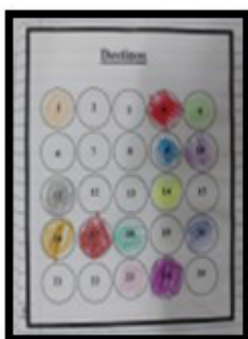
**Fonte: Acervo pessoal Máira Isabel Zibordi**

Ao abrir o caderno, a criança e seus familiares e/ou responsáveis deparavam-se com introdução e orientações para o embarque com a intenção de convidá-los a assumir essa responsabilidade ao lado da escola. Na introdução apresentam-se nove pontos que destacam os benefícios intrínsecos da leitura: 1. “Solta sua imaginação”; 2. “Estimula sua criatividade”; 3. “Aumenta seu vocabulário”; 4. “Facilita a escrita”; 5. “Simplifica a compreensão das coisas”; 6. “Ajuda na vida profissional”; 7. “Melhora a comunicação com os outros”; 8. “Amplia seu conhecimento geral”; e 9. “Desenvolve o senso crítico, isto é, a capacidade de criar sua própria opinião”.

Nas orientações para o embarque destacam-se os pontos importantes para uma boa leitura, como a escolha do ambiente. Há, ainda, nesse campo, sugestões de como proferir a história para a criança, como convite à imaginação de cenários, personagens e acontecimentos das histórias. Além disso, destaca-se a importância de lerem juntos – crianças e familiares e/ou responsáveis –, construindo memórias significativas e de refletirem criticamente sobre a obra em questão. Na página seguinte consta a identificação do aluno, por meio de seu nome, de sua turma e de sua foto 3x4. O preenchimento dessa página pela criança confere-se o sentimento de pertencimento a um coletivo comprometido com viagens literárias. Por fim, os destinos dessas viagens são marcados na folha ao lado da identificação. A seguir, pode-se visualizar essas páginas:

**Imagem 2– Introdução, identificação e destinos percorridos**





Fonte: Acervo pessoal Máira Isabel Zibordi

Na última página do passaporte, consta o título de cada obra lida pela criança. As obras são cuidadosamente selecionadas pela mediadora que analisa em busca de perceber se são dialógicas. No passaporte de 2023, as seguintes obras foram selecionadas:

Tabela 1 – Os destinos do passaporte – Acervo pessoal Máira Isabel Zibordi

Passa- porte/ Destino	Título	Autor
1	<i>O rei dos cacos</i>	Vivina de Assis Viana (2009)
2	<i>O noivo da Ratinha</i>	Lúcia Hiratsuka (2011)
3	<i>Quem quer este rinoceronte?</i>	Shel Silverstein (2019)
4	<i>Que bicho será que botou o ovo?</i>	Angelo Machado (2000)
5	<i>Voa pipa, voa</i>	Regina Rennó (2011)
6	<i>Eu e minha luneta</i>	Claúdio Martins (1992)

<b>Passaporte/ Destino</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>
7	<i>Mamãe, por que os dinossauros não vão à escola?</i>	Quentin Gréban (2019)
8	<i>Cachinhos de Ouro</i>	Ana Maria Machado (2018)
9	<i>Chapéu</i>	Paul Hoppe (2012)
10	<i>Um outro pôr-de-sol</i>	Marta Neves (2001)
11	<i>O grande rabanete</i>	Tatiana Belinky (2002)
12	<i>Cadê</i>	Guto Lins (2008)
13	<i>Achados e Perdidos</i>	Nye Ribeiro (2014)
14	<i>Pai, não fui eu!</i>	Ilan Brenman (2012)
15	<i>Vento</i>	Elma (2008)
16	<i>As ondas</i>	Daisy Camargo (2019)
17	<i>A menina das Borboletas</i>	Roberto Caldas (1990)
18	<i>Zim Tam Tum</i>	Frédéric Stehr (2018)
19	<i>Que horta</i>	Tatiana Belinky (1987)
20	<i>O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado</i>	Don e Audrey Wood (2000)
21	<i>Um avô, sim</i>	Nelson Ramos Castro e Ramón París (2012)
22	<i>O mundo inteiro</i>	Liz Garton e Marla Frazee (2010)
23	<i>Dorme menino, dorme</i>	Laura Herrera (2014)
24	<i>O Cuco encucado</i>	Neuza Lozano Peres (2021)
25	<i>O que esperar?</i>	Maria Sílvia Orlovas (2020)

O número de destinos pode variar, de acordo com a quantidade de crianças na turma. Em uma turma de 25 crianças, existe a possibilidade de 25 destinos, por exemplo. Cada destino é representado por uma obra que proporcionará uma viagem diferente, a qual afetará a criança e a família de formas diversas. Considera-se o registro das viagens como a parte mais valiosa do passaporte, pois reflete os “voos”, que se materializam em textos e ilustrações, feitos a partir de uma construção coletiva da criança com sua família e/ou responsáveis. A cada viagem, a devolutiva traz consigo o resultado de provocações sobre a obra. A primeira constitui-se como um convite à reflexão sobre o livro de forma coletiva, que busca aguçar a criatividade e a

criticidade sem, no entanto, interferir no sentido que a criança conferiu ao texto. A segunda requer que os leitores estabeleçam uma relação entre o livro lido coletivamente e a história da família, ou seja, suas vivências. Essas provocações objetivaram associar a leitura ao cotidiano da família e à identidade da criança, para que, nesse momento, crianças e adultos pudessem compartilhar memórias e histórias. Com o desenvolvimento da proposta, o Passaporte da Leitura foi ressignificado como objeto de afeto, uma vez que se tornou um álbum de memórias e experiências vivenciadas no ambiente familiar e a serem compartilhadas no ambiente escolar.

Entre os exemplos dessa primeira provocação, pode-se destacar a obra *Um avô, sim*, de Nelson Ramos Castro e Ramón París (2012), identificada como “Destino 21”. A seu respeito perguntou-se: “Você tem vovô ou vovó divertidos como os da história? O que vocês mais gostam de fazer juntos? Se não tiver essa figura na sua vida, quem é o adulto mais divertido na sua vida?”, percebe-se o resgate afetivo que essa reflexão permitiu, assim como a obra *As ondas*, de Daisy Camargo (2019), configurada como “Destino 16”. Na leitura dessa obra indagou-se: “Você e sua família já estiveram na praia? Tem alguma história sobre isso para contar? Caso não conheçam a praia, vocês podem contar sobre uma viagem ou um passeio que fizeram juntos”. Essa leitura, assim como a da obra *Quem quer este rinoceronte?*, de Shel Silverstein (2019) – computada como “Destino 3” –, promoveu a ampliação do imaginário das crianças e de suas famílias. A respeito da última indagou-se: “Essa leitura nos mostra todas as utilidades que o rinoceronte pode ter. Se você e sua família pudessem escolher um animal para ter em casa, qual seria e quais seriam as utilidades?”. A ampliação do imaginário também prosseguiu com a leitura da obra *Um outro pôr-de-sol*, de Marta Neves (2001), identificada como “Destino 10”, a seu respeito inquiriu-se: “Nessa história, o menino consegue imaginar exatamente como seria sua viagem. E você? Se tivesse que viajar ao outro lado do mundo, como seria? Você pode imaginar tudo que encontraria?”

O intuito dessas provocações associadas a cada viagem era o de levar a criança a refletir sobre a obra e transmitir suas impressões e interpretações verbalmente e/ou por meio de desenho, uma vez que ainda estão fora da idade de alfabetização. Os destinos acima, por exemplo, se complementam pelos desenhos das crianças/e ou de sua família da seguinte forma: Destino 21:

“Agora você pode fazer um desenho retratando seus avós ou os adultos que você escolheu para descrever.”; Destino 16: “Você pode fazer um desenho da sua família nesse passeio que vocês fizeram juntos?”; Destino 3: “Agora você pode desenhar o animal escolhido morando junto com a sua família. Vamos lá?”; e Destino 10: “Agora que você já imaginou a viagem, você pode fazer um desenho daquilo que achou mais divertido na sua própria imaginação?”

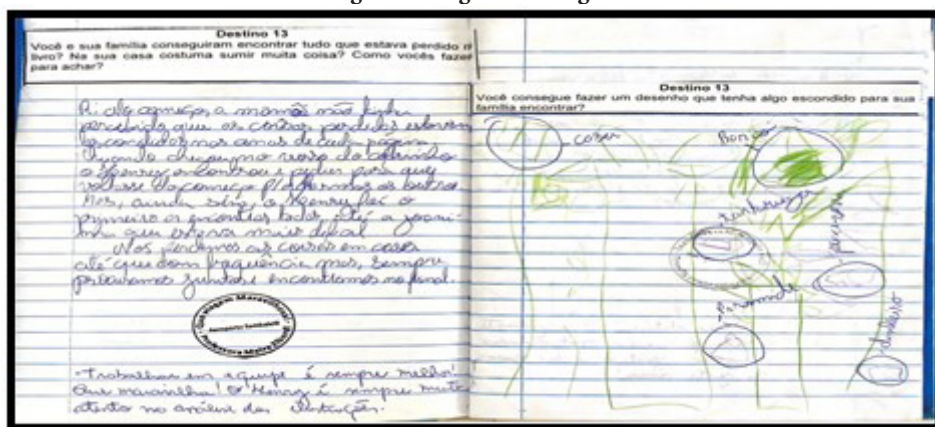
O passaporte resultou em um trabalho riquíssimo, pois as crianças tiveram amplo acesso a obras literárias e a situações de diálogo com o texto e sobre ele. Nesses processos de leitura, conseguiram preencher as lacunas de significação que se instauram no diálogo entre texto verbal (o que escutam) e imagético (o que veem). Além disso, perceberam as lacunas que se instalam nas entrelinhas, na linguagem figurada, no efeito de humor e na potência de negação. Cabe destacar que, concomitante ao Passaporte, realizou-se um trabalho com a leitura das obras na escola, onde a professora apresentou outras possibilidades de leitura e encorajou as crianças a confrontar diferentes interpretações, reconhecendo que quanto mais aberta uma história, mais ele representa. Em âmbito escolar, proporcionou-se às crianças reflexões sobre a composição de um livro, como seu título, autor, ilustrador, sua editora e suas dimensões. Dessa forma, quando uma obra foi para o ambiente familiar, as crianças que a apresentaram, utilizando-se dessas categorias de significação. Desse modo, ampliaram a possibilidade de leitura da família e/ou dos responsáveis.

Ao analisar as experiências do Passaporte da Leitura com a “Turma da Borboleta”, pôde-se observar como a leitura, ao ser oferecida com a finalidade de favorecer o processo de emancipação da criança, amplia os conhecimentos dela e também os de sua família, pois esses sujeitos têm a oportunidade de conhecer o projeto gráfico editorial de uma obra, sua história e suas entrelinhas, além da relação que se estabelece entre texto verbal e imagético, a partir do trabalho diário de leitura feito na escola e transposto para além de seus muros.

Como exemplo, uma das viagens literárias – a de H. (5 anos), “Destino 13” – traz a devolutiva da sua leitura com a família do livro *Achados e Perdidos*, de Nye Ribeiro (2014). Sobre essa obra indagou-se: “Você e sua família conseguiram encontrar tudo que estava perdido no livro? Na sua casa costuma sumir muita coisa? Como vocês fazem para achar?”. Como resultado da leitura, a família comentou: “*De começo a mamãe não tinha percebido que as coisas perdidas*

estavam escondidas nas cenas de cada página [...] Mas ainda assim, o H. foi o primeiro a encontrar todos até a joaninha que estava mais difícil”. Ao levar a criança para a escola na manhã de entrega do Passaporte, a mãe ainda procurou pela professora para complementar, dizendo que a criança ensinou que os livros têm dicas e que é preciso prestar atenção para entender e descobrir coisas escondidas sobre a história. A seguir, pode-se observar o passaporte desse aluno:

Imagem 3 – Registro de viagem H.



Fonte: Acervo pessoal Maíra Isabel Zibordi

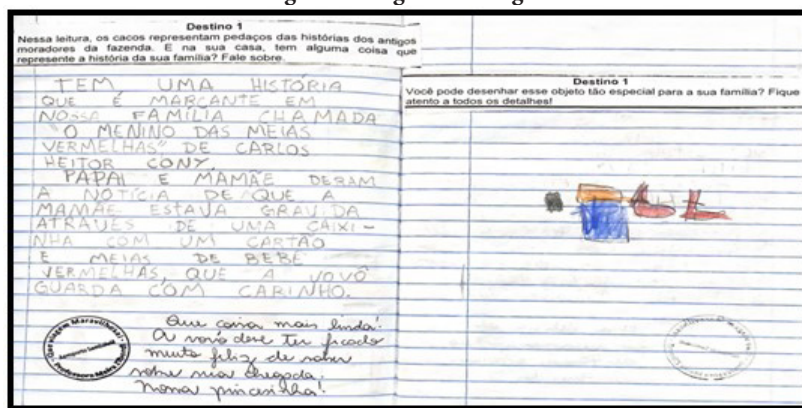
Ao ler com a família, a criança mostrou aos seus pais sua observação atenta em relação às ilustrações, a ponto de voltarem juntos ao começo do livro para buscar por mais dicas. Desse modo, os sujeitos envolvidos no processo de leitura puderam ampliar o que estavam procurando nas ilustrações, conferindo-lhe novo significado. Vale ressaltar que, para a criança, essa análise minuciosa da ilustração é feita no cotidiano da sala de aula, onde são oferecidas oportunidades de vivenciar a literatura e, com essas vivências, ampliar suas experiências estéticas. Assim, a criança que aprende a inferir sobre a ilustração, pode oferecer a ampliação de leitura à família, ou seja, ela ensina a família a significar, por meio da interação com o texto literário.

O Passaporte da Leitura além de ampliar a reflexão, a criatividade, possibilita também o conhecimento da criança, da sua identidade, da sua história e do seu lugar de pertencimento no mundo, de forma extremamente afetiva, a partir do resgate das memórias de sua família. No registro a seguir sobre a



leitura de *O Rei dos cacos*, de Vivina de Assis Viana (2009) – “Destino 1” –, pôde-se perceber que a aluna B., 5 anos reflete sobre a própria existência e sobre a história de sua família, de maneira significativa. Quando a provocação manifesta no Passaporte levou essa aluna e seu pai a pensarem em um objeto que representasse um momento importante na família, permitiu à criança tomar consciência sobre sua gestação e visitar sentimentos de uma realidade que antecedeu a sua chegada, como a escolha do sapatinho que os pais usaram para contar para a vovó que a mãe estava grávida. Trata-se de uma criança que perdeu a mãe, em razão de uma hemorragia no momento do parto. A experiência trouxe à tona a oportunidade de dialogar sobre a felicidade que os pais sentiram ao saber da gravidez da mãe e sobre o quanto a criança era desejada e amada por essa mulher. Assim, apesar de não a conhecer, nesse momento B. pôde sentir-se um pouco mais próxima dela, por visitar seus sentimentos e memórias, nas imagens a seguir, pode-se visualizar o Passaporte de B.:

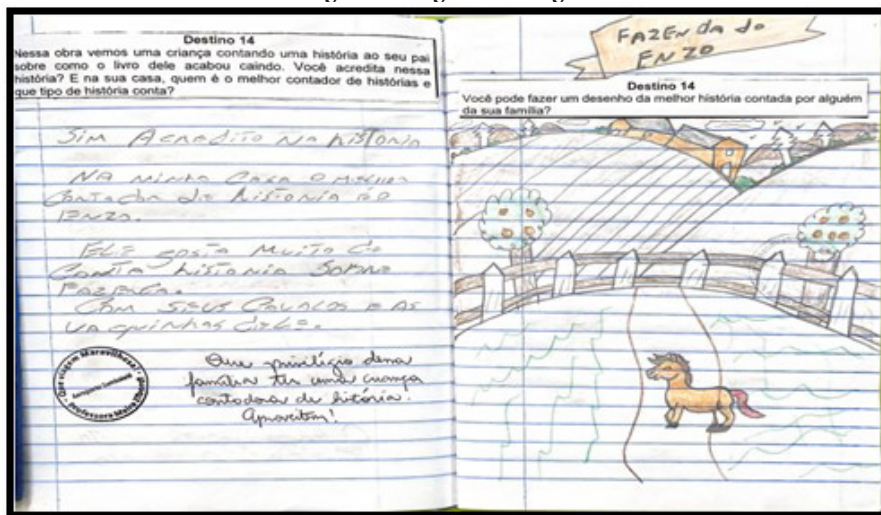
Imagem 4 – Registro de viagem B.



Fonte: Acervo pessoal Máira Isabel Zibordi

Outro exemplo de como o Passaporte da Leitura, assim como o ato de ler em família, afetam os envolvidos nesse processo, são os registros do aluno E. sobre o “Destino 14”, no caso a obra *Pai, não fui eu!*, de Ilan Brenman (2012). Após a leitura em família, o pai além de participar da reflexão sobre a obra com a criança, também se tornou ilustrador de seu passaporte, como se nota a seguir:

Imagem 5 – Registro de viagem E.



Fonte: Acervo pessoal Máira Isabel Zibordi

A princípio pode-se julgar que não seria correto o pai desenhar no espaço de registro da criança. Todavia, ao refletirmos sobre o que essa ação representou, deduzimos que se tratou de uma experiência afetiva riquíssima, que funcionou como ponte entre a criança e os livros. A leitura em família trouxe para a criança momentos agradáveis ao lado desse pai dedicado, que se aventurou a desenhar com seu filho suas expressões de leitura. Do ponto de vista afetivo, pôde-se concluir que as experiências literárias e interativas proporcionadas pelo passaporte permitiram, ainda, o resgate da infância a esse pai. Não é justamente este efeito que os livros de literatura infantil provocam nos adultos?

### Palavras finais com o desejo de continuar a conversa

Pelo exposto, pôde-se concluir a validade de práticas de leitura que facultem às crianças e aos seus familiares e/ou responsáveis a vivência com experiências estéticas. Em âmbito escolar, o contato dos alunos com obras literárias dialógicas, dotadas de ricas ilustrações, tanto rompeu com seus conceitos sobre o uso da língua e da imagem, quanto ampliou seus horizontes de expectativa. O Passaporte da Leitura ultrapassou os limites da escola, ampliou as oportunidades de formação do leitor crítico. Mais do que levar livros para

ler com a família em casa, o Passaporte da Leitura permitiu que as viagens para diferentes destinos fossem ampliadas também no tempo – presente, passado e futuro –, fomentando reflexões acerca das vivências em família. Dessa forma, quanto mais acesso ao texto literário e à cultura as crianças tiverem, maiores serão suas inferências e as oportunidades de dialogar e ampliar seu repertório. Com a proposta pôde-se assegurar a formação do leitor crítico, que reflete sobre o contexto em que está inserido.

Por fim, ressalta-se a importância de o professor refletir sobre a prática e, assim, criar estratégias que favoreçam contatos variados com a literatura. Cabe a esse adulto ser leitor e conhecer obras diversas, de diferentes autores, que dialoguem com as vivências e os interesses de seus alunos. Para que haja humanização por meio da literatura, é preciso investir na formação do leitor crítico, oportunizando a ele o contato com obras que o instiguem e o desafiem. Por meio desse processo, a criança pode refletir sobre si, realizando descobertas identitárias, e sobre o contexto em que vive.

### Referências

ALMEIDA, Fernanda Lopes. **Soprinho**. 20. ed. São Paulo: Ática, 2019.

BERTOLUCCI, Denise Maria de Paiva. **A composição do livro *Reinações de Narizinho, de Monteiro Lobato: consciência de construção literária e aprimoramento da linguagem narrativa***. 2009. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Assis, 2005.

BOJUNGA, Lygia. **Angélica**. 23. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2004.

BOJUNGA, Lygia. **O sofá estampado**. 32. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2012.

BOJUNGA, Lygia. **Os colegas**. 52. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2012.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Passos).

CAMARGO, Daisy. **As ondas**. 1. ed. São Paulo: Sowilo, 2019.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. *In*: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 3.ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

ELKONIN, Daniil Borosovich. 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.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. **Construindo histórias de leitura: a leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma biblioteca vivida**. 2009. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Assis, 2009.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. A leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma biblioteca vivida. *In*: JUNQUEIRA, Renata (org.). **Biblioteca escolar e prática educativas: o mediador em formação**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2009.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. Ilustração, Humor e Enigma em Charadas Macabras, de Angela Lago: Representações do Leitor. *In*: ROCHA FILHO, Ulysses; SILVA, Alexandre Meireles da (org.). **Travessias Literárias: Olhares sobre Cultura e Identidade**. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2013.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Trad. J. Kretschmer. São Paulo: Editora 34, v.1, 1996.

JAUSS, Hans Robert. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Coord. e Trad. Luis Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à Teoria Literária**. São Paulo: Ática, 1994.

LEONTIEV, Alexis Nikoláievitch. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis Nikoláievitch. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 1998. p. 59-83

LOBATO, Monteiro. **A menina do Narizinho Arrebitado**. 1. ed. São Paulo: Monteiro Lobato e Companhia, 1920.

LOBATO, Monteiro. **Narizinho Arrebitado**. 1. ed. São Paulo: Monteiro Lobato e Companhia, 1921.

LOBATO, Monteiro. **O Saci**. 1. ed. São Paulo: Monteiro Lobato e Companhia, 1921.

- LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. 1. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1931.
- MACHADO, Ana Maria. **História meio ao contrário**. 26. ed. São Paulo: Ática, 2019.
- NEVES, Marta. **Um outro pôr-de-sol**. 3. ed. São Paulo: Formato, 2019.
- PINTO, Ziraldo. **Flicts**. 1. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2000.
- PINTO, Ziraldo. **O Menino Maluquinho**. 1. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1980.
- PROJETO Político Pedagógico da EMEI SAMBALELÊ, 2020. Adendo 2023. Digitado.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **A formação do leitor: pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Onde tem bruxa tem fada**. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2019.
- RAMOS, Nelson; PARÍS, Ramón. **Um avô, sim**. 1.ed. São Paulo: SM, 2012.
- RIBEIRO, Nye. **Achados e Perdidos**. 1.ed. São Paulo: Roda & Cia, 2014.
- ROCHA, Ruth. **A fada que tinha ideias**. 28.ed. São Paulo: Ática, 2019.
- ROCHA, Ruth. **O reizinho mandão**. 1.ed. São Paulo: Salamandra, 2013.
- SANDRONI, Laura Constância. **De Lobato a Bojunga: as reinações renovadas**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.
- SANDRONI, Laura Constancia; MACHADO, Luiz Raul. **A criança e o livro: Guia prático de estímulo à leitura**. 4. ed., São Paulo: Ática, 1998.
- SILVA, Soraia Maria; SOUZA, Edilson Alves; CAMARGO, Flávio Pereira. **Imagens que falam: considerações sobre o livro-ilustrado e a formação do leitor. Mediação**, Pires do Rio - GO, v. 12, n. 1, p. 11-29, jan./dez. 2008.
- SILVERSTEIN, Shel. **Quem quer este rinoceronte?** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.
- VIANA, Viviana. **O Rei dos Cacos**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

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

ZIBORDI, Máira Isabel. **A produção literária de Graziela Bozano Hetzel: reflexões sobre suas potencialidades na formação do leitor**. 2022. Tese (Mestrado em Letras) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Assis, 2022.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 10. ed. São Paulo: Global, 1998.



## CAPÍTULO 8

### **Mediação de Leitura Literária e Fruição Estética: Questões Para a Formação de Professoras Para e da Educação Infantil<sup>17</sup>**

*Mônica Correia Baptista*

*Hilda Aparecida Linhares da Silva*

*Mariana Parreira Lara do Amaral*

A proposta deste texto é discutir acerca da essencialidade do papel da professora<sup>18</sup> da Educação Infantil, considerando o valor da oferta de leituras literárias às crianças pequenas, quando se perspectiva a valorização da educação estética por meio da ampliação do repertório de encontros da criança com os livros em um processo humanizador. Neste artigo, elegemos apresentar, para análise e reflexão, um evento de leitura literária realizado com crianças de quatro anos, em uma das turmas de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI<sup>19</sup>) de Belo Horizonte<sup>20</sup>. Ao escolher esse evento, procurou-se

---

<sup>17</sup> Trechos deste texto foram publicados, originalmente, em artigo na Revista Educar em Revista, de Curitiba, v. 34, n. 72, p. 169-186, em nov./dez de 2018, sob o título “Literatura na Educação Infantil: pesquisa e formação docente”, disponível no link < <https://www.scielo.br/j/er/a/Mw8rScZpX53ky8WVpRNbwLq/?format=pdf> >

<sup>18</sup> Será empregado o genérico feminino para designar as docentes da Educação Infantil em consideração ao fato de que 98% das professoras, que atuam nesta etapa da Educação Básica, são do sexo feminino.

<sup>19</sup> Criadas pela Lei Municipal 8.679/2003, as Unidades Municipais de Educação Infantil, atualmente Escolas Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte, atendem crianças de zero a cinco anos e oito meses de idade.

<sup>20</sup> A EMEI em questão foi parceira e colaboradora da pesquisa “Letramento literário na Educação Infantil”, a qual foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior



chamar atenção para a complexidade da prática de leitura compartilhada. Sua análise se orienta por duas premissas principais. A primeira delas é a de que a linguagem é o lugar de encontro entre sujeitos, bem como de produção e compartilhamento de sentidos sobre a experiência humana e de construção de subjetividades. Entendemos, com Mikhail Bakhtin (1992, 2000), que a linguagem assume centralidade no processo de inserção dos sujeitos na cultura e que as instituições educativas são espaços de encontro desses sujeitos, mediados por práticas de linguagem por meio das quais atribuem sentidos ao mundo e os compartilham.

A segunda premissa é a de que literatura é um direito de todos, desde o nascimento, nos termos em que Candido (2011) se manifesta sobre esse direito: um direito humano, fundamental, inalienável porque, ao dar forma aos sentimentos e à visão de mundo, nos organiza, nos liberta do caos e, finalmente, nos humaniza (p. 188). Assumir a literatura como direito humano é também assumir o papel importante que as instituições educativas devem ter no processo de imersão das crianças na cultura.

As experiências de bebês e demais crianças pequenas com a literatura se dão, como todas as demais experiências com a cultura, pela mediação do outro, que atribui sentidos a essa prática cultural e compartilha esses sentidos nas interações que estabelece com os pequenos. Daí a importância de qualificar essas mediações, de modo que elas sejam potencializadoras de uma relação com a literatura que prima pela experiência estética com o texto e com os suportes nos quais ele circula.

### **Leitura literária na primeira infância: construindo subjetividades**

Algumas questões orientam nossas reflexões acerca da relação entre literatura infantil e primeira infância<sup>21</sup>. Qual a especificidade da experiência com

---

– CAPES e pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais – FAPEMIG, por meio do Edital 13/2012. A pesquisa teve como propósito investigar práticas de leitura literária em turmas de crianças de zero a seis anos incompletos, com vistas a ampliar e ressignificar saberes e representações relacionados à literatura e aos processos de formação das crianças como leitoras, criando, para isso, estratégias de formação docente.

<sup>21</sup> Estamos considerando primeira infância como sendo “o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou os 72 (setenta e dois) meses da vida da criança, conforme Lei N. 13.257 de março de 2016.

a literatura na primeira infância? Que papel a literatura infantil desempenha no desenvolvimento infantil?

Tanto na Psicologia quanto na Psicanálise, poderíamos encontrar respostas para essas duas perguntas. Ambos os campos do conhecimento contribuem para a compreensão de que a experiência com a literatura liberta a criança dos limites impostos pela realidade imediata, permitindo que transite por um mundo de fantasia, no qual colhe elementos para lidar com seus sentimentos, inclusive com suas dificuldades e frustrações. Dessa forma, a literatura pode permitir, ao sujeito, atuar sobre a realidade de forma criativa, inventiva e emancipatória. Isso porque, no texto literário, a linguagem, signo por meio do qual o sujeito por excelência constitui sua subjetividade, se apresenta de forma outra daquela que assume na vida cotidiana: revestida de beleza, e de inventividade. A experiência com a literatura é, pois, essencialmente, uma fonte inesgotável de estesia.

Para Vigotski (2010), uma educação estética por meio da literatura se daria à medida que, na condição de arte, a literatura permite a aquisição de novas formas de lidar com a realidade, de criar novos arranjos para os elementos da realidade externa, de modo a atender às necessidades internas dos sujeitos. No texto “A educação estética”, que integra a obra “Psicologia Pedagógica”, o autor critica uma apropriação das vivências estéticas pela Pedagogia, que, segundo ele, tende a atribuir a essas vivências um sentido educativo, ou seja, tende a tomá-las como um “recurso pedagógico radical” (p. 323), capaz de solucionar todos os problemas da educação. Esse tipo de “pedagogização” da experiência literária, segundo o autor, provoca um distanciamento das crianças em relação à literatura e um “amortecimento sistemático do sentimento estético, sua substituição por um momento moral estranho à estética [...]” (p.328).

Para Bakhtin (2000), há o que ele denomina de responsividade no texto literário, já que, nele nos vemos diante da palavra que se abre a múltiplos sentidos e, portanto, ao diálogo, a muitas respostas e a novas perguntas possíveis. Nessa teia discursiva, os sujeitos vão se constituindo como tal, por meio das respostas que dão às perguntas suscitadas pelo texto literário e por meio das perguntas que fazem a ele. O texto literário pressupõe, portanto, uma compreensão responsiva e, “[...] aquilo a que responde é ao mundo da

vida vivida, a vivência. Por isso lê-lo e interpretá-lo significa compreender o tipo particular de seu engajamento, de sua resposta, de sua responsabilidade” (Petrilli, 2010, p. 37).

A abertura de sentidos proporcionada pela literatura faz com que ela se constitua em uma espécie de andaime (Colomer, 2007), para as experiências infantis em relação à capacidade simbólica da linguagem. Nesse sentido, a experiência com a literatura permite às crianças compreender uma função específica da linguagem que se contrapõe àquela do cotidiano. A literatura mostra às crianças que “paralelamente à língua prática e funcional, utilizada para regular e satisfazer necessidades cotidianas, existe outra que não serve para nada útil e imediato, que é supérflua e que só tem sentido na brincadeira e no afeto” (Mata, 2014, p. 51).

Importante ainda destacar que, das crianças pequenas, incluindo os bebês, a prática de leitura literária diz respeito também a uma dimensão corporal, de acolhimento aos gestos, entonações, trocas de olhares, sorrisos e afagos que se fazem presentes nos momentos nos quais alguém mais experiente lhes conta ou lê uma história. Às experiências com essa outra linguagem “supérflua” e, por isso mesmo, rica em possibilidades de dizer sobre muitas coisas, vão se incorporando modos como as crianças se constituem como sujeitos.

### **Leitura literária na Educação Infantil e formação docente: reflexões a partir de uma experiência de mediação com o livro *Raposa*, de Margaret Wild e Ron Brooks**

Considerando a complexidade da ação pedagógica comprometida com essa educação estética, Colomer (2007) chama atenção para a necessidade de se constituir um itinerário de leitura capaz de auxiliar as crianças a compreender o mundo e desfrutar da vida (p. 9). Essa tarefa, quando atribuída aos docentes da Educação Infantil, se torna ainda mais complexa ao imaginarmos que o contato das crianças com os livros requer a presença constante das professoras na definição de quais obras disponibilizar, quando e como fazê-lo e, ainda, quais intervenções podem apoiar a formação do leitor antes, durante e depois da leitura.

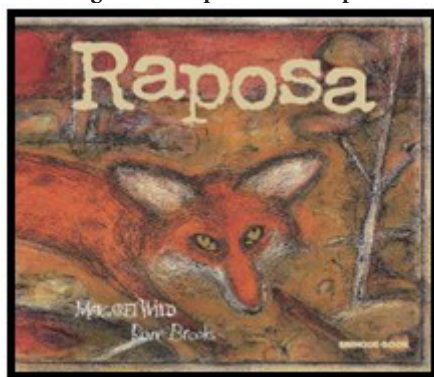
Um primeiro elemento a ser considerado na criação desse itinerário é a seleção das obras, tarefa aparentemente simples. Há, no mercado editorial, livros de alta qualidade, assim como obras de qualidade bastante duvidosa.

Separar “o joio do trigo” é uma das competências profissionais que precisam ser asseguradas às professoras, ainda na sua formação inicial.

Como veremos no episódio analisado a seguir, o livro *Raposa*, escrito por Margaret Wild e ilustrado por Ron Brooks (2005), da editora Brinque-Book, apresenta um diálogo entre os textos verbal e visual que demonstra o quanto os sentidos da narrativa podem ser ampliados quando essas duas linguagens dialogam entre si, em um jogo sequencial de imagens e palavras harmonicamente construído. A complexidade e a sutileza do projeto gráfico-editorial do livro materializam a atmosfera de traição, inveja, risco e dor que perpassa a trajetória das personagens. Graça Ramos (2011) inicia sua análise do livro *Raposa* chamando atenção para a capa e as folhas de guarda da obra.

Sinta já na capa o calor que a mistura das cores vermelho e dourado produz. Os olhos do animal brilham tanto que parecem animados. [...] Na primeira página, dupla, a floresta parece pegar fogo. Na próxima, o texto verbal apresenta os autores, e o visual mostra um cão segurando à boca uma ave, cuja cor preta, se destaca. As orelhas do cão parecem duplicadas pela ação do vento. O leitor está apresentado a todos os personagens da história: Raposa, Cão e Galha. O texto visual funciona como escritura, pois só mais tarde o texto verbal irá identificar os protagonistas da história. (Ramos, 2011, p. 87).

**Figura 1 – Capa do livro Raposa**



**Fonte: Wild; Brooks (2005)**

Se o projeto gráfico se mostra complexo e cheio de detalhes, não menos complexa é a temática e a abordagem dada a ela pelos textos verbal e visual. Os

personagens Cão, Galha e Raposa vivem uma história perpassada pela solidariedade, amizade e lealdade, mas também pela inveja, traição, ciúmes e arrependimento.

Diante dessas características da obra acima mencionadas, poder-se-ia imaginá-la inadequada para crianças pequenas. Não por acaso, o livro integra o acervo de obras do PNBE, que, no ano de 2006, destinou-se a leitores dos anos finais do Ensino Fundamental (crianças e jovens entre onze e quatorze anos de idade). No entanto, o evento de letramento literário aqui analisado teve acento em uma turma de crianças de quatro anos. Nessa turma, a presença da literatura era constante, fato que se constituía uma exceção em relação às demais turmas. As crianças não apenas vivenciavam diariamente leituras realizadas pela professora, como também tinham livre acesso aos livros infantis, em momentos diversificados da rotina. Além disso, no trabalho pedagógico cotidiano da professora, a literatura ganhava destaque ao interagir com outras linguagens, contribuindo para ampliar e reconfigurar as experiências infantis.

A leitura do livro Raposa foi realizada na sala de atividade das crianças, na EMEI, por uma das pesquisadoras do grupo Leitura e Escrita na Primeira Infância – LEPI - da Faculdade de Educação da UFMG. Aproximadamente vinte crianças estavam sentadas ao chão ou agachadas, agrupadas próximas umas das outras, em frente à cadeira da mediadora. O vídeo analisado, resultado da edição feita a partir da gravação original, tem a duração de 06 min 01s.

O evento de letramento literário será analisado tomando como referência as habilidades descritas por Soares (1998). Para a pesquisadora, a leitura requer, além da decodificação de símbolos escritos,

[...] a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto; de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual; de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário; de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo. (Soares, 1998, p. 69)

Vejamos, a seguir, como essas habilidades são mobilizadas durante a leitura do livro Raposa, com a turma de quatro anos da EMEI.

A pesquisadora inicia a atividade de leitura mostrando às crianças a capa do livro e perguntando que título elas dariam à história, ao que as crianças respondem “raposa”. Diante da resposta das crianças, a pesquisadora indaga sobre como as crianças chegaram àquela conclusão. Muitas delas referem-se à palavra grafada no alto da capa, ainda que nenhuma delas lesse convencionalmente. A pesquisadora continua

**P:** /.../ por que tem escrito (reproduzindo a resposta das crianças) e por quê? ... (alongando a última letra sugerindo que as crianças completassem a frase).

**M:** tem uma raposa.

**P:** sobre o que será essa história?

**D:** uma raposa.

**P:** (em tom de confirmação) uma raposa.

(várias crianças falam ao mesmo tempo, algumas se ajoelham para tentar ver melhor o livro).

A apresentação da capa e as primeiras perguntas da pesquisadora provocam previsões iniciais sobre o sentido do texto que será lido a seguir. Entretanto, é uma das crianças quem dá início a uma leitura perspicaz da imagem estampada na capa. Tal leitura requer, como se verá a seguir, que se estabeleçam relações complexas a partir de uma linguagem figurada.

**F:** uma raposa do maaaal! (Com um tom de voz ao mesmo tempo de suspense e de ironia).

**P:** uma raposa do mal? (Demonstrando espanto). Por que do mal?  
(Várias crianças comentam algo ao mesmo tempo).

**F:** por que olha a cara daquela Raposa! (Com um tom que expressa obviedade).

**T://**por que os caçadores tentam caçar ela.

**P:** é verdade... olha só o que a F tá falando: que é uma raposa do mal, por que “olha só a cara dela”. Mas, o que na cara dela que fala que ela é má?

**Crianças:** (Várias crianças respondem ao mesmo tempo). O olho.

**P:** que que os olhos dela fazem?

**J:** tá brilhando.

**F:** que brilhando?! (indignada) Tá assim ó (faz um gesto com os dedos, esticando os olhos). (Risos).

**K:** são riscos.

**P:** será que isso é olho de ...raposa má?

**Crianças:** não!

**Crianças:** é! é! é!

(Várias crianças falam ao mesmo tempo, umas dizendo que sim e outras que não. Algumas crianças se ajoelham para ver mais de perto o livro e outras tentam se aproximar da cadeira onde está sentada a pesquisadora).

Os recursos gráficos, que dão aos olhos da Raposa brilho e formato sugestivos, além das cores e do material utilizados na capa do livro, produzem, nessas crianças que iniciam seu processo como leitoras de literatura, um significado peculiar. Interpretar esses recursos gráficos, atribuindo a eles os sentidos que a leitura da história confirmará, é uma capacidade, em geral, presente em leitores mais experientes.

Essa capacidade de ler a imagem e atribuir a ela sentidos é mais uma vez mobilizada quando a pesquisadora, ao dar continuidade à exploração do livro, pede às crianças que antecipem o que está ocorrendo na história, apresentando a elas as primeiras folhas de guarda.

**P:** [...] Então vamos ler pra descobrir se essa Raposa é... má como vocês disseram por causa dos olhos? (Passa a página e mostra as folhas de guarda nas quais aparece uma floresta em chamas. As crianças permanecem muito atentas) Que que tá acontecendo, hein? Que cês acham que tá acontecendo aqui?

**Crianças:** (várias crianças respondem) tá pegando fogo. Fogo!

Pode parecer evidente o sentido atribuído pelas crianças a partir da imagem contida nas folhas de guarda. Entretanto, a leitura de quaisquer imagens exige do leitor um deslocamento que lhe permita reconhecer, no icônico, traços da realidade. Essa capacidade está dada, de um lado, pela semelhança entre imagem e objeto representado, mas também, por outro, pelo acúmulo de conhecimentos acerca das representações icônicas, que são resultado de construções culturalmente estabelecidas. A imediata identificação de várias crianças da turma de que se tratava de uma floresta em chamas sugere a familiaridade desses sujeitos com imagens utilizadas em obras ilustradas. Essa leitura da imagem pressupõe o reconhecimento, no traço dos objetos, nas cores empregadas, da representação de árvores incendiadas.

Figura 2 – Folhas de guarda do livro Raposa



Fonte: Wild; Brooks (2005)

Outra habilidade diversas vezes mobilizada ao longo da atividade foi a de construção de novos significados, na medida em que as crianças combinavam conhecimentos prévios com informações textuais. Na sequência abaixo, as crianças são instigadas a elaborar hipóteses a partir do que sugerem as imagens e as ações dos personagens nelas expressas.

[...]

**B:** tá comendo ainda.

**P:** //ele tá com ele na boca. E o que mais que ele tá fazendo?

**Crianças:** (algumas crianças respondem juntas) correndo.

**P:** correndo (repete o que as crianças dizem para confirmar a adequação da resposta). Por que será, hein?

**G:** por que a mãe do passarinho deve tá correndo atrás dele.

**P:** pode ser. Ele tá fugindo rápido pra dar tempo dele comer o passarinho. Se ele estiver querendo comer, pode ser isso! (passa a página). E agora?

**Crianças:** (várias respondem ao mesmo tempo) a Raposa... //a Raposa e o Cachorro! // Outra raposa.

**F:** ah! A raposa tá atrás do cachorro. E o cachorro tá atrás ...da ave! (Sorri como se estivesse em dúvida em relação a sua interpretação).

**R:** (Levantando o braço para pedir a palavra) ah, já sei! //

**F:** (tenta interromper) // e a ave tá atrás... //

**R:** // o cachorro tá levando o Passarinho pra Raposa não comer.

**P:** pode ser! // (A pesquisadora aponta para R, indicando que concorda



com a fala dele. F tenta nova interrupção, mas a pesquisadora prossegue).

Também é uma hipótese//

**F:** (finalmente consegue falar) a Raposa também gosta de ...de aves.

**P:** verdade! Eles podem tá competindo pela ave pra ver quem vai comer primeiro; ou então o Cachorro pode tá salvando a Ave, da Raposa (aponta para R indicando que fora dele a ideia).

**F:** ou a Raposa salvando o cachorro.

**P:** Exatamente. Então vamos ver. Vamos ler pra descobrir. (Inicia a leitura do livro, passando as páginas voltadas para as crianças que permanecem todas sentadas e atentas até o término da leitura da história).

No trecho acima, importa também destacar a condução adequada e pertinente da pesquisadora. Ela vai tecendo com as crianças uma teia de significados possíveis. Aproveita cada hipótese levantada, referendando-as e, ao mesmo tempo, vai construindo novas possibilidades a partir delas, sem antecipar ou impor sentidos definitivos ao grupo.

Os dois últimos trechos a seguir referem-se ao momento de finalização da leitura do livro. No primeiro deles, materializa-se mais uma evidência de que essas crianças vivenciavam, costumeiramente, experiências significativas com leituras literárias.

**P:** (A pesquisadora termina a leitura da história, lendo a última frase do livro) “[...] e lentamente, cambaleando, ela começa seu longo caminho de volta”.

**Crianças:** (As crianças permanecem em silêncio e sentadas, apenas uma delas exclama demonstrando desagrado com o fato de a história ter chegado ao fim) Ahhhhh!

**T:** (Levantando o braço em meio a um princípio de falas coletivas) Posso ver?//

**G:** // (ao mesmo tempo que T) Lê a quarta capa?

**P:** a quarta capa? (fala mais alto para que toda a turma preste atenção no que T solicitou). A quarta capa tá falando assim ó (lê o texto contido na quarta capa do livro) “Cão e Galinha são amigos, mas quando Raposa aparece na mata, tudo muda. Raposa é um drama exemplar sobre amizade, lealdade, risco e traição – um tema profundo para todas as idades”.

A criança, ao solicitar que a pesquisadora leia para ela as informações contidas na quarta capa do livro, talvez o faça em busca de pistas para

interpretar o final da história, já que o mesmo se caracteriza como um final aberto, que comporta diferentes sentidos. A criança lança mão de uma das habilidades requeridas, como vimos acima, quando pensamos na prática da leitura: apoiar-se em conhecimentos paratextuais para auxiliar na construção de sentidos. Essa criança conhece esse gênero discursivo, que se apresenta na quarta capa, e sabe o que esperar dele.

No último excerto, constata-se mais uma vez a competência leitora da turma na medida em que as crianças se mostram capazes de refletir sobre o significado do que fora lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo do texto.

**T:** (Erguendo os braços para pedir a palavra) posso ver?

**P:** pode! Mas deixa eu perguntar uma coisa pra vocês: o que ... que... a Raposa queria com a Galinha?

**Y:** Deixar ela sozinha ...

**V:** No fogo.

**P:** deixar ela sozinha (fala bem baixinho, como se tivesse sido surpreendida pela resposta da criança). Por que, Y?

**Crianças:** Por que ela... por que...

**Y:** por que ela tava com inveja do cão!

**P:** Inveja por causa de quê?

**Y:** (tentando formular a resposta) por que ...por que...

**V:** por que ele tinha amigos e a raposa não.

**P:** exatamente! E essa história tem um final feliz?

**Crianças:** Não!

**F:** não! Tem um final mal. (Risos).

**P:** tem um final surpreendente, né? Cês querem ver? // (oferece o livro para as crianças pegarem. Inicia-se uma dispersão e as crianças começam a conversar).

**Y:** // (Falando ao mesmo tempo que a pesquisadora) que ele pode ser feliz ou não! Que ela pode morrer no meio do deserto antes de chegar ou pode conseguir chegar! (A fala de Y é quase inaudível por que as crianças já estão dispersas e conversando entre si).

**P:** (A pesquisadora, visivelmente entusiasmada, recupera a fala da criança) Gente, olha isso que a Y. falou... Eu perguntei se a história tinha um final feliz e ela falou assim... fala de novo, alto!

**Y:** Que a gente pode saber se ela foi pra casa ou morreu antes de ir!

**P:** (A pesquisadora retoma a fala fazendo uma síntese). Pode ter um final

feliz ou não! Ou ela vai morrer no meio do deserto ou ela vai conseguir chegar pra reencontrar o cão. Verdade... fica no ar, né, o final... Muito bem pessoal, vocês gostaram?

Vigotski (2010), ao discorrer sobre a experiência estética, enfatiza o fato de que o espectador ou ouvinte não é um mero contemplador da obra de arte mas, ao contrário, desempenha um papel ativo na sua recepção. Para ele, a natureza da vivência estética se define pelos estímulos e reações que provoca no organismo, diferente daquele tipo de reação que habitualmente ocorre em vivências de outra natureza, no que consiste o estado de estesia provocado pela arte. Além dos aspectos anteriormente analisados, o fato de crianças tão pequenas produzirem sentidos a partir de uma obra que suscita sentimentos complexos, os quais, conforme poderiam supor alguns adultos, sequer fariam parte do universo infantil, é também um elemento que chama especial atenção na conclusão desse evento de letramento literário.

### **Palavras finais com desejo de continuar a conversa**

O evento com o qual dialogamos ao longo deste texto nos incita à reflexão sobre a complexidade da educação literária de crianças e professoras e sobre as condições em que essa formação pode ocorrer, em contextos institucionais de Educação Infantil. Remete à dimensão estética da formação como aquela capaz de romper com certa "anestesia", resultante de rotinas fragmentadas, de visões pragmáticas atribuídas ao texto literário e da dificuldade de compreender as crianças como seres criativos e inteligentes. A dimensão estética busca, portanto, promover a estesia que o contato com a obra de arte pode evocar. A literatura, ao abrir caminho para as primeiras experiências com o universo fabular, é manifestação de uma dimensão fundamental da infância: a possibilidade de transgredir o instituído, de recriar o mundo dado por meio de elaboração de outros mundos imaginados. Daí a centralidade que o texto literário assume na educação das novas gerações e a sua afirmação como um direito fundamental dos seres humanos desde o seu nascimento.

Para que possamos refletir sobre a importância da formação de mediadores capazes de contribuir para uma educação literária, destacamos um episódio de leitura fruto de um projeto de pesquisa participativa desenvolvido

pelo LEPI/UFMG. Concebemos as ações de pesquisa como momentos privilegiados para promover práticas de linguagem que possam potencializar formas de dizer e de significar, e criar novas condições de apropriação da cultura. Esse aprendizado humanizador envolve uma educação da sensibilidade, de professoras e crianças, assim como a apropriação de saberes e conhecimentos necessários às docentes para a realização de boas escolhas das obras a serem lidas, da organização dos espaços para a efetiva disponibilização das mesmas e de consistentes e adequadas estratégias metodológicas para apoiar as leituras e as conversas sobre elas, com as crianças. Uma educação literária exige das professoras uma ação profissional competente, que na analogia de George Steiner (2009) equivaleria à dos carteiros. “[...] É um trabalho muito bonito ser professor, aquele que entrega as cartas, embora não as escreva. [...] Somos os carteiros, e somos importantes. Os escritores precisam de nós para chegar a seu público. É uma função muito importante, mas não é o mesmo que criar” (Steiner, 2009, p. 4).

Mas qual a importância de se entregarem cartas? A importância está obviamente no fato de fazê-las chegar, mas está também na forma como as entregamos. É preciso despertar, naquele que as irá receber, o desejo de conhecer o seu conteúdo; fazê-lo compreender a importância transformadora desse conteúdo; ter ciência dos riscos decorrentes de sua apropriação pelo seu caráter transformador e, por isso mesmo, pela imprevisibilidade do que irá acarretar no sujeito que dele se apropria. Como o carteiro do filme, cabe às professoras perceberem a potência das crianças para lidar com os temas trazidos pelos textos literários e sensibilizá-las para a forma estética com a qual a literatura trabalha esses temas e, assim, vislumbrarem infinitas possibilidades para a mediação entre crianças e textos literários.

### Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAPTISTA, Mônica Correia & SILVA, Hilda Aparecida Linhares da. Literatura na Educação Infantil: pesquisa e formação docente. **Revista Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 169-186. nov/dez. 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/Mw8rScZpX53ky8WVpRNbwLq/?format=pdf> Acesso em 10 de setembro de 2024.

BELO HORIZONTE. Lei nº 8.679, de 11 de novembro de 2003. Cria as Unidades Municipais de Educação Infantil e o cargo de educador infantil, altera as leis nºs 7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Poder Executivo, Belo Horizonte, 11 de novembro de 2011. Disponível em: <<https://www.cmbh.mg.gov.br/>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

BRASIL. Lei Nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm) Acesso em 23 de março de 2024.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p.171-193.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**. A leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

MATA, Juan. O direito das crianças de sonhar. In: GOBBI, Marcia Aparecida & PINAZZA, Mônica Appezzato. Infâncias e suas linguagens. São Paulo: Cortez, 2014. p. 45-71. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/280656409\\_O\\_direito\\_das\\_crianças\\_de\\_sonhar](https://www.researchgate.net/publication/280656409_O_direito_das_crianças_de_sonhar) Acesso em 10 de set.2024.

PETRILLI, Susan. Uma leitura inclassificável de uma escritura inclassificável: a abordagem bakhtiniana da literatura. In: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa. (Orgs.) **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis**. Caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Magda. Letramento: como definir, como avaliar, como medir. In: SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte:

Autêntica, 1998. p. 61-125.

STEINER, George. **O carteiro**. Jornal Folha de São Paulo, São Paulo, 18 jan. 2009. Caderno Mais, p. 4-5.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WILD, Margaret; BROOKS, Ron. **Raposa**. São Paulo: Brinque-Books, 2005.



## CAPÍTULO 9

### **As Histórias Literárias na Escola de Educação Infantil: Elementos Para Pensar a Prática de Contação de Histórias**

*Ketty Claudia Neves do Amaral<sup>22</sup>*

*Leila Cristina de Carvalho Sandim*

*Simone Marques S. Carvalho*

A prática em contar e ouvir histórias vem perpetuando entre séculos, desde os tempos longínquos que essas ações são contempladas e comprovam a necessidade do ser humano de relacionar-se com o outro, com o meio e com a cultura. De fato, a arte de contar histórias fascina os ouvintes e quem narra, impulsionando assim, nos processos que permeiam o desenvolvimento da imaginação, do pensar, da interação dos pares, das descobertas, experimentações e aprendizagens.

Assim, discorreremos acerca da importância das histórias literárias na/ para a formação humana, reforçando que a escuta literária é essencial desde a mais tenra idade. Enfatizamos que a Escola de Educação Infantil é um lugar privilegiado para que se ocorra práticas da narrativa oral. Todavia, refletimos sobre alguns desafios enfrentado por educadores frente a ação de ser professor/a-contador/a de histórias, uma vez que, essa prática não se resume em técnicas de memorização, mas em conhecimentos literários e dedicação.

Dentre as alternativas pré-dispostas como apoio para práticas pedagógicas literárias, há os *Canais de Contação de Histórias do YouTube* sendo

---

<sup>22</sup> O presente trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado concluída intitulada: Práticas de Contação de Histórias na Escola de Educação Infantil e a Pandemia de Covid-19: Reflexões acerca de dois Canais do Youtube. Orientado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amanda Valiengo. Mestranda concludente: Ketty Claudia Neves do Amaral.



utilizados como uma fonte de referência por educadores. Dessa forma, ao decorrer deste texto propomos uma reflexão a partir deste recurso digital, apresentando determinados pontos que podem ser considerados em relação ao uso desta ferramenta na Educação Infantil.

A arte de contar histórias está relacionada ao encanto de quem ouve e de quem conta, pois para se contar bem uma história é necessário primeiro se encantar por ela, permitir que o conto reverbere as memórias e multiplique a imaginação. As histórias literárias fazem parte da formação humana, suas contribuições para/na infância estão relacionadas aos aspectos que permeiam a relação com o outro, com a cultura e com as experiências do dia a dia.

Ao enfatizar que contar histórias parte de uma experiência de relacionamento humano que tem em si uma qualidade única, insubstituível, Machado (2004) pontua que, o conto pode unir pessoas. E, é por meio dessa relação que envolve histórias, adultos e infância, que acreditamos ser esta uma via que possa conduzir as práticas de humanização. Ramos (2010, p. 91) destaca a experiência com a contação de histórias como uma das mais propícias à humanização:

Afirmamos que esta experiência é humanizante e humanizadora. Humanizante porque possibilita o exercício da convivência entre as pessoas entrelaçadas por um motivo, razão ou propósito: uma boa história, um bom enredo. Ela também é humanizadora porque o exercício desta convivência nos torna o objeto virtuoso do próprio exercício da contação: introjetamos o conteúdo moral narrado e levamos conosco as referências éticas para novas experiências.

A Escola de Educação Infantil (EEI) é um espaço oportuno para a prática da narrativa oral literária, pois possui papel fundamental no que se refere ao processo de formação humana, sendo um espaço privilegiado para contemplar experiências com o mundo literário. Desse modo, destacamos os conhecimentos literários por meio da contação de histórias, que estimulam o contato com a arte, palavra, imagem, musicalidade, sonoridade e a construção da linguagem verbal.

Velasco (2018, p.73) expressa que: “Contar histórias na Educação Infantil implica um mergulho em outro jeito de experimentar, descobrir e fazer. Aprender a olhar a criança do ponto de vista da criança”. É aproximar-se da criança e permitir que possa vivenciar e explorar as mais diversas

experiências literárias, compreendendo as suas necessidades.

Para alargamento dessas perspectivas a autora Girardello (2014, p. 56) reforça que as crianças têm a necessidade de ouvir histórias e que “as histórias precisam ser ouvidas por crianças para seguirem em seu caminho sinuoso através das eras”. Em conformidade, Reyes (2010, p. 51) enfatiza que a voz adulta é uma espécie de nutrição infantil ao mesmo tempo em que conduz as histórias. “A tradição oral com seu legado de rimas, rondas, poemas e contos corporais é um grande livro que se atualiza na voz dos adultos e constrói outro cenário para conquistar a linguagem em outra ordem”.

De fato, os momentos de contação podem despertar em bebês e nas crianças a oralidade, a escuta, o pensamento, a imaginação, a memória, a comunicação e a aprendizagem de inúmeras palavras, além, e principalmente, de se constituir num instrumento que humaniza. Com base nessas considerações, a prática constante em contar histórias tende a promover relações de humanização e socialização entre o educador e a criança pequena, possibilitando ações significativas que contribuem para linguagem oral, memórias afetivas, propondo uma intervenção ativa e consciente nos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Velasco (2018) propõe repensarmos a arte de contar histórias na Educação Infantil, a partir de uma visão mais abrangente daquilo que seria a cultura própria da infância. Ou seja, para autora, as histórias, as descobertas, as experiências, as oportunidades do brincar e o processo que se instituiu por meio das relações consigo e com o outro se encontram unificados nesse movimento que engloba desenvolvimento e infância. Nessa perspectiva, Souza e Mello (2017, p. 199) discorrem:

A brincadeira de papéis sociais, a investigação e o conhecimento de mundo, a expressão das crianças por meio das tantas outras linguagens – como o desenho, a fala, o movimento, a música, o gesto –, o ouvir e o contar histórias, a relação com os adultos e as outras crianças são cruciais como atividades que promovem o desenvolvimento humano na infância.

As histórias narradas em suas multiplicidades tendem a favorecer momentos em que essas experiências sejam prazerosas. Nessa perspectiva, a prática pedagógica auxilia no desenvolvimento dos bebês e crianças e pode favorecer as compreensões culturais, de mundo, autoconhecimento e a observação para afinidades em coletivo. Brandão e Rosa (2011, p. 37) enfatizam o quanto esses momentos são oportunos:

Assim, a roda de histórias possibilita que a constituição de uma identidade grupal faça parte das práticas educativas. Isto porque professora e crianças participam juntas de uma atividade em que vão descobrindo palavras que soam engraçadas, enredos que despertam a curiosidade pelo seu encadeamento, tramas que geram tensão seguida de alívio. Deste modo, além de partilharem palavras, os integrantes da roda partilham sentimentos, pensamentos, formas de interpretar a si mesmos e a realidade vivida.

Assim, escutar histórias na infância é um ato que colabora para a formação do sujeito leitor. Nesse sentido, a professora, ao contar uma história, pode levar a criança a se descobrir e despertar a curiosidade tanto para o mundo imaginário, quanto para com o mundo ao seu redor. “As histórias são fontes maravilhosas de experiências. São meios preciosos de ampliar o horizonte da criança e aumentar seus conhecimentos em relação ao mundo que a cerca” (Busatto, 2012, p. 02).

Portanto, o docente em sua atividade pedagógica pode oportunizar momentos que caracterizam tais descobertas a partir da narrativa oral literária. Dessa forma, algumas questões se colocam como: Quem prepara o docente para a arte de contar histórias? Qual o papel do/a professor(a) contador(a) de histórias? Se a narrativa oral literária é de suma importância para o desenvolvimento infantil, qual o lugar que ela ocupa nos planejamentos pedagógicos?

Alguns elementos podem nos ajudar a refletir sobre esses questionamentos e para esta exposição, focaremos em três. O primeiro trata-se de que as histórias fazem parte do patrimônio cultural da espécie humana e, para muitas crianças, a oportunidade de ouvir histórias se encontra dentro do ambiente educacional. Nessa perspectiva, as autoras Carvalho e Baroukh (2018, p. 39) defendem que “A escola é, por excelência, o lugar em que as crianças devem ter acesso ao patrimônio cultural da humanidade – esse é um direito que lhes cabe desde o momento em que pisam em sua primeira instituição escolar”.

Candido (2011, p. 177) nos faz refletir acerca da importância de a literatura fazer parte dos currículos, principalmente por se tratar de uma construção cultural, social e fator indispensável de humanização: “Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo”.

A contação de histórias na Escola de Educação Infantil pode promover o desenvolvimento sociocognitivo, a formação de leitores, por meio de uma relação lúdica e prazerosa entre o educador e a criança. Ouvir histórias pode proporcionar às crianças, desde a mais tenra idade, o conhecimento de outras culturas, o contato e a compreensão de inúmeras palavras, dentre outros benefícios. “Ah, como é importante para formação de qualquer criança ouvir muitas histórias” (Abramovich, 2009, p. 16).

O segundo elemento, trata-se de documentos oficiais que propõem momentos de experiências literárias, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010, p. 25) que definem: “III – Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”. O referido documento expõe ainda que a criança deve ter possibilidades de brincar, imaginar, fantasiar, desejar e aprender.

Dentre os inúmeros bens culturais, é necessário garantir às crianças o acesso a linguagem oral e escrita, desse modo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (Brasil, 2013) ressaltam:

É importante lembrar que dentre os bens culturais que crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação. A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades de as crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado (Brasil, 2013, p. 94).

De fato, a criança precisa ser reconhecida como sujeito histórico e de direitos que deve vivenciar as mais amplas possibilidades de desenvolvimento infantil, a partir de práticas pedagógicas em suas interações e relações. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018, p. 43) evidencia que “criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos” faz parte do campo das experiências que envolvem a escuta, fala, pensamento e imaginação, sendo um dos objetivos de aprendizagem que contemplam o desenvolvimento das crianças pequenas.

Corroborando essas explicações, Sisto (2012, p. 12) afirma que: “O processo pedagógico de toda e qualquer escola certamente estará enriquecido com a inclusão de atividades de contação de histórias. Portanto, a prática de narrar histórias é uma das tantas formas utilizadas por professores em seu planejamento que envolvem oralidade e escuta.

O terceiro elemento está relacionado a compreensão dos desafios dos professores para/com a arte de contar histórias. Assim, partimos da premissa de que a oralidade contribui para o desenvolvimento das práticas de contação de histórias, que fazem parte das ações mediadas entre adultos, bebês e crianças pequenas.

Ao pensarmos na prática de contar histórias por professores esbarramos em algumas questões que nos impulsionam a refletir sobre essa atividade que envolve preparo, dedicação, técnica e recursos. E, em sua maioria, cabe ao docente a busca por informações e formações continuadas para que se possa apresentar uma narrativa literária de qualidade.

Outra questão consiste na ausência da promoção de formações que atendam sem restrição todos os docentes e visam a orientação da atividade pedagógica para/com a narrativa oral literária. Machado (2015), a partir de suas experiências em oficinas para formação de contadores de histórias, relata sobre alguns questionamentos que fazem parte do percurso que envolve professor(a)-contador(a), tais como: de que forma contar histórias para crianças? Como prender a atenção dos ouvintes? Contar histórias com ou sem recursos? Ler ou contar histórias para crianças?

Corroborando com as ideias da autora acima, Velasco (2018, p. 173) expõe que: “Quando pensamos em contar histórias na sala de aula, esbarramos em uma série de perguntas: Como fazer soar o espírito da história? Como principiar o curso de uma narrativa?” Ambas as autoras defendem que para se contar bem uma história é necessário um preparo que implica dedicação, estudo, conhecimento entre as diferenças entre contar, ler em voz alta e mediar uma história. Tais conhecimentos podem resultar num aprimoramento dessa prática.

De fato, essas e outras perguntas ressoam como questionamentos internos que envolvem os professores e, ao mesmo tempo, podem exprimir as fragilidades que o educador encontra para colocar em prática a narrativa

oral, pois o fazer-se professor(a)-contador(a) não pode ser considerado como uma tarefa simples; é uma ação que engloba alguns detalhes como: tempo, conhecimento, organização do espaço físico e dedicação. Nessa perspectiva, Sampaio (2016, p.75-76) afirma:

Contar histórias não se resume a técnicas ou receitas. Essa atividade, na sua essência, pressupõe um autoconhecimento do narrador, um olhar atento a cada gesto e movimento. Além disso, o profissional tem a difícil tarefa de não somente decorar o texto, mas, conhecê-lo e apreciá-lo esteticamente.

Na mesma linha de ideias, Sisto (2012) destaca que uma das principais bases para ser um bom contador está associada às buscas por histórias literárias e suas leituras, assim, quanto maior o contato com a literatura/contos, maior será o repertório e preparo para essa arte. Desta forma, o professor aproxima-se da ação de ser contador e pode sentir-se mais seguro, levando a criança a se descobrir, a despertar a curiosidade tanto para o mundo imaginário quanto para o mundo social ao seu redor, bem como auxiliando na compreensão e percepção de situações significativas do seu dia a dia.

Nesse processo de “como” fazer a contação de histórias acontecer, além da busca do texto literário, há profissionais que optam por utilizar recursos externos durante sua narração, como acessórios, panos, objetos, música, vestuários, instrumentos, adereços, fantasias, dentre outros que a criatividade em particular do narrador permitir. Esses elementos podem auxiliar a contação de histórias, desde que seu uso seja consciente e específico para cada história. Acerca disso, Machado (2015, p. 110) enfatiza:

Sobre esses recursos é importante ressaltar que devem estar a serviço da história. Não se trata de fazer teatro, e sim de narrar. Às vezes são tantas coisas utilizadas que desviam a atenção do fio da narrativa, promovendo um show de estimulação sensorial. As crianças se deixam seduzir pela parafernália técnica e a história se perde.

É necessário estar ciente da real funcionalidade do recurso externo utilizado. Um ponto essencial é que o educador não se detenha à expectativa de que o artifício usado seja a única via de possibilidade de entreter e deter a atenção de bebês e crianças pequenas durante a narração, mas pelo contrário,

Carvalho e Baroukh (2018, p. 30) reforçam: “Com um bom livro em mãos ou uma boa história, belamente narrada, não será preciso chamar a atenção das crianças com nenhum elemento a mais: a imaginação e a fruição que a história proporciona já dão conta – e muito – da experiência”.

Contar implica ter o corpo como base, as memórias como fonte para que as histórias possam fluir sem a presença do livro, ressaltando a pessoa e a palavra que é vivificada, a partir de quem narra. Portanto, o reconto pode ser com ou sem recursos. À professora contadora, cabe escolher e estar ciente de qual a melhor proposta. Sobretudo, cabe estar atento em identificar as suas necessidades e as de seus ouvintes.

Entretanto, não é possível afirmar que todos os professores estarão cientes das possibilidades de se narrar um conto e das práticas literárias, principalmente pela deficiência de preparo e formação que possa contribuir para/ com uma atividade consciente, referente a contação de histórias. Em seu processo de formação inicial há uma carência de contato e informação sobre a literatura, conforme evidência Saldanha (2018, p. 153) em seus estudos:

Os dados sistematizados a partir das informações das 27 universidades federais pesquisadas comprovam que a disciplina de Literatura não faz parte da maioria dos currículos de Pedagogia dessas instituições, apontando para uma lacuna no sistema educacional, que tem repercussões tanto no ensino superior, no preparo dos professores, quanto na escolarização inicial.

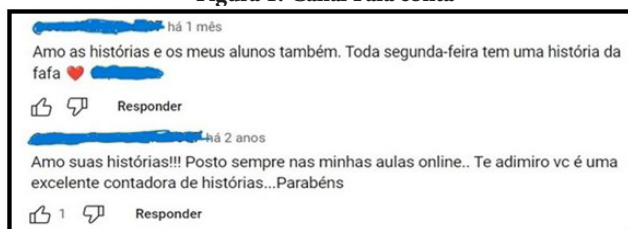
Com base nessas assertivas da autora, o despreparo dos professores pode acarretar lacunas no sistema educacional. Diante dessa realidade, nos questionamos: de que forma os docentes visam sanar essa carência, uma vez que, em suas práticas a literatura ocupa um lugar de suma importância? Alguns profissionais têm buscado o meio digital como um recurso para sua prática e apoio de formação e informação. Dentre as inúmeras possibilidades, os canais de contação de histórias do *YouTube* vêm se tornando uma referência.

Na plataforma do YouTube existem inúmeros canais voltados para a divulgação de práticas literárias. Para esta apresentação, selecionamos o canal *Fafá conta* para dialogarmos sobre as buscas dos docentes por orientação acerca da narrativa oral literária e por vídeos de histórias que possam ser utilizados em suas práticas pedagógicas.

*Fafá conta* é um canal ativo desde 2015, possui mais de 150 mil inscritos e mais de 15 milhões de visualizações. Nesse espaço são armazenados vídeos de histórias literárias narradas pela contadora, os quais são de acesso livre ao público. Em alguns vídeos são realizadas mediação de leituras e, em outros a contação oral de histórias, mas em ambas as modalidades a contadora tem por base o livro físico, apresentando autores e editoras.

As formas de interação entre ouvintes e a contadora ocorrem por meio dos comentários com a participação de professores, nos quais foi possível perceber que, em sua maioria, existem expressões de carinho para com as contadoras por parte dos ouvintes. Em outros há solicitação de professores por formação que os capacitem para contação e afirmação de que os vídeos são utilizados durante as atividades pedagógicas (figura 1).

**Figura 1: Canal Fafá conta**



**Fonte: Amaral (2023, p. 99).**

Os comentários acima demonstram a afeição que as professoras têm pelo trabalho da contadora, além de expressar suas buscas por este espaço digital, para que seja suprido suas necessidades em relação a contação e as práticas literárias. Essa busca nos faz refletir sobre a “lacuna” citada pela pesquisadora Saldanha (2018) ao afirmar que a ausência de contato com a literatura na formação inicial tem causado uma defasagem na prática pedagógica.

Outro ponto relevante é a afirmação “toda segunda-feira” tem uma história do canal, essa fala nos remete ao fato de que os professores têm selecionado estratégias pronta e de fácil acesso no planejamento de suas ações pedagógicas. O uso de recursos como vídeos de histórias pode e deve fazer parte da organização pedagógica, porém, não precisa ser a única forma de promover um contato com a narrativa.



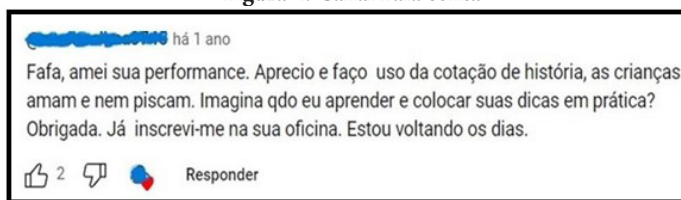
Conforme, mencionamos desde o início desta apresentação é importante que o docente possa preparar e narrar as histórias pensando nas particularidades da sua turma. O contato entre ouvinte e narrador contribui para o processo de formação humana, bem como está atrelado às possibilidades de desenvolvimento integral da criança.

A criança que ouve histórias, desde bem pequena, desenvolve relações e memórias afetivas com quem conta e com sua trajetória pessoal. Assim como afirma Reyes (2010, p. 67), as narrativas literárias contribuem e são fundamentais ao processo de desenvolvimento das crianças: “é impressionante quando se descobre como as narrativas das crianças habitualmente expostas às histórias se diferenciam das outras a quem não se contam nem se leem histórias”.

Ao professor é direcionada a preocupação em escolher histórias e apresentá-las da melhor forma possível, criando um ambiente acolhedor e propício à escuta literária, possibilitando que as crianças participem de forma interativa nesse percurso que explora a imaginação e envolve os sentidos como audição, visão e tato.

Apesar das orientações em documentos oficiais, para muitos professores, a contação de histórias não é uma tarefa tão simples, para tanto, essa ação tem provocado busca por orientações, formações e meios que possam contribuir com o professor formativo do educador-contador (figura 2).

**Figura 2: Canal Fafá conta**



**Fonte: Amaral (2023, p. 99)**

O comentário selecionado evidencia que os professores se inspiram na contadora como uma referência de formação. Ao encontro dessas expectativas, no canal do *YouTube* é ofertado cursos e oficinas para a formação e capacitação de novos contadores. Em meio à divulgação dos cursos, a contadora motiva a participação de professores(as) para que possam adquirir conhecimentos que envolvem desde o preparo pessoal, do ambiente, a escolha das

histórias e possíveis recursos para compor a narrativa. Nessa perspectiva, Sisto (2012, p. 12) ressalta que: “Para contribuir com o processo de formação permanente e continuada do professor, nada melhor do que torná-lo um leitor e um contador de histórias”.

Encontramos docentes que buscam alternativas para aprimorar sua prática de contação de histórias, preocupados com a qualidade e variedade de suas narrativas literárias e, nessa busca, o meio digital tem se tornado uma ferramenta comum para atender esta demanda. Dentro do tema da formação de professores, García (1999), compreende este movimento como “desenvolvimento profissional autônomo”, concepção na qual os professores buscam conhecimentos e competências que consideram necessários para a sua prática profissional por compreenderem que as ofertas de formação atuais não atendem às suas necessidades, quer pela qualidade, quer pela ausência deste tipo de formação. Estabelecemos então, um diálogo entre a arte da contação de histórias, sua considerável importância bem como, os desafios e caminhos para se pensar a prática docente.

Velasco (2018, p. 165) ressalta que “Muitos educadores vêm se aproximando cada vez mais da arte de contar histórias, buscando técnicas, recursos para prender a atenção das crianças, repertórios mais apropriados”. Conforme García (1999, p. 137) alguns autores referem-se à formação contínua de professores como toda a atividade que o professor realiza isoladamente ou com outros professores, com finalidade formativa que conduza a um aperfeiçoamento profissional. Adotando para esta finalidade o termo “desenvolvimento profissional de professores”, este desenvolvimento concretiza-se como uma atitude do educador de permanente pesquisa, de questionamento e busca de soluções.

Nesse movimento de procura e oferta, no qual intenção e necessidade se misturam, Machado (2015, p. 99) destaca que muitos professores procuram cursos que ensinem a prática de narrar, no entanto, a autora enfatiza que “Ninguém pode ensinar uma pessoa a ser uma boa contadora de histórias e, ao mesmo tempo, qualquer pessoa pode aprender a contar bem uma história”. Coelho (1999, p. 13) pontua que, “Há professores que pensam que não tem jeito para contar uma história. Se experimentarem, descobrirão qualidades novas em si mesmos, reacendendo a própria criatividade, o que os incentivará a modificar a prática de ensino, obtendo resultados positivos”.

De fato, é importante sentir-se à vontade a partir de suas peculiaridades para se narrar uma história. Busatto (2012, p. 88) “Gostaria de lembrar que é importante que se busque à nossa maneira de contar histórias, aquela na qual nos sentimos mais à vontade. Temos as nossas características, elas devem ser preservadas e, antes de tudo, valorizadas”.

Todavia, não há uma fórmula pronta e sim a dedicação para com as práticas literárias. Machado (2015) relata que há educadores que se sentem incapacitados e que trazem consigo inquietações sobre como narrar um conto. São questões que fazem parte do contexto em que as histórias serão apresentadas e participam do processo de se reconhecer-se como professor(a) contador(a).

Portanto, a busca de conteúdos prontos no meio digital ocorre pela facilidade de acesso e variedade de práticas literárias que são encontradas neste ambiente. Dessa forma, ao buscar um canal no *YouTube* ou um vídeo de contação de histórias como referência para propor na escola de Educação Infantil, é preciso estabelecer alguns critérios para a validação da referência: a experiência e formação do contador de histórias; o quanto o contador é fiel ao texto fixo e a apresentação do livro, quando o utiliza como referência; a consideração sobre a contação e literatura como arte, não como uma possibilidade de servir para ensinar algum comportamento ou conteúdo do currículo escolar; a relevância da contação de maneira presencial e por parte da professora que pode ter algumas inspirações no canal; quando sugerir o canal ou vídeo às crianças compartilhar esse momento com elas ou conversar sobre os assuntos abordados.

### **Palavras finais com o desejo de continuar a conversa**

Ouvir histórias pode proporcionar nas crianças, desde a mais tenra idade, o conhecimento de si e do outro, promovendo a escuta, a fala, bem como a comunicação e a compreensão de inúmeras palavras. Nessa relação social e cultural, estabelecem a apropriação de múltiplos saberes que emanam tanto do exterior, quanto do interior da criança pequena.

Os documentos oficiais incentivam e orientam que os docentes promovam um contato maior com a narrativa literária oral, porém, em sua formação inicial, não é oportunizado de forma plena a compreensão de técnicas, conhecimento literário para/com a arte de contar histórias. Assim, indagamos:

quem forma o/a professor/professora para serem contadores de histórias? As mesmas leis e normas que determinam o exercício dessa arte na prática pedagógica não contemplam exigências em oferta gratuita de formação literária inicial e continuada para todos os docentes.

O canal de contação de histórias é um espaço digital que contempla práticas literárias. A participação de professores por meio dos comentários, expõe suas necessidades e fragilidades pedagógicas de assumir-se como professor(a) contador(a). Dessa forma, é essencial refletirmos acerca do processo de formação inicial dos professores, principalmente no que tange os conhecimentos literários.

Portanto, ao refletirmos sobre alguns elementos que contemplam a prática da contação de histórias repensamos em questões que envolvem a formação de professores como uma atividade docente consciente. Compreendemos que, para se narrar bem uma história é necessário dedicar-se às leituras literárias, ao conhecimento, à escuta e à preparação das histórias e, além disso, ter a literatura como referência pode ampliar os objetivos de seleção e as perspectivas de uso dessa arte.

## Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2009.

AMARAL, Ketty Claudia Neves do. **Práticas de contação de histórias na escola de educação infantil e a pandemia de covid-19: Reflexões acerca de dois canais do YouTube**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del Rei – UFSJ. São João Del-Rei/MG, 2023.

BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; ROSA, Ester Calland de Sousa (org). **Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010 Disponível em [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNE\\_CEBN52009.pdf?query=FAM%C3%8DLIA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNE_CEBN52009.pdf?query=FAM%C3%8DLIA). Acesso em 22 de junho de 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf>. Acesso em: 22 de junho de 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 22 de junho de 2022.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar**: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKH, Josca Ailine. **Ler antes de saber ler**: oito mitos escolares sobre a leitura literária. São Paulo: Panda Books, 2018.

COELHO, Betty. **Contar Histórias uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1999.

FAFÁ CONTA. **Fafá Conta Histórias**. *Youtube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/@Fafaconta>. Acesso em 02 de junho de 2022.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999. 271 p. (Coleção Ciências da Educação Século XXI; 2).

GIRARDELLO, Gilka. **Uma clareira no bosque**: contar histórias na escola. Campinas: Papirus, 2014.

MACHADO, Regina. **Acordais**: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar. São Paulo: DCL, 2004.

MACHADO, Regina. **A arte da palavra e da escuta**. São Paulo: Reviravolta, 2015.

RAMOS, Luiz Felipe da Matta. A contação de histórias sob uma perspectiva ética-antropológica. In: TIERNO, Giuliano. **A arte de contar histórias**: abordagens poéticas, literária e performática. São Paulo: Ícone, 2010.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária**: leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.

SAMPAIO, Mariana. **Leitura e contação de histórias na educação infantil:** um estudo sob a perspectiva da teoria histórico-cultural. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/abbbf1db1-4424-4bfa-b8a3-2efb83807706>. Acesso em 25 de março de 2022.

SALDANHA, D. M. L. L. **O ensino de literatura no curso de pedagogia:** um lugar necessário entre o institucional, o acadêmico e o formativo. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Natal/RN, 2018

SISTO, Celso. **Textos e Pretextos:** sobre a arte de contar histórias. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de; MELLO, Suely Amaral. O lugar da cultura escrita na educação da infância. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil:** conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017.

VELASCO, Cristiane. **Histórias de Boca:** o conto tradicional na Educação Infantil. São Paulo: Panda Books, 2018.



## CAPÍTULO 10

### **Artes Plásticas na Educação Infantil: Um Estudo Bibliográfico**

*Kátia Aparecida Franco de Sousa*

*Amanda Valiengo*

*Giovana Scareli*

Que fortuna a de poder redobrar os sentidos, multiplicar tudo pelo infinito, através da arte, virtude de ser ou tornar humano (Mãe, 2020, p. 253).

Em diferentes momentos temos discutido e efetivado ações para que, de maneira geral, as artes possam ser mais vivenciadas entre crianças e professoras na/da Educação Infantil: seja na formação de professoras, na atuação com as crianças na escola, em projetos de extensão e/ou projetos de pesquisas. Diferentes manifestações artísticas nos tocam, nos atravessam e nos inspiram a redobrar os sentidos como a música, a literatura, as artes do movimento e as artes visuais. Consideramos o trabalho pedagógico com as artes na Educação Infantil uma fortuna, como diz Valter Hugo Mãe, pois com ela e por meio dela, podemos ampliar os sentidos e participar dessa linda transformação pela qual passamos todos os dias, em nos tornarmos mais humanos.

Esse capítulo apresenta uma pesquisa de mestrado (Sousa, 2023), concluída no final de 2023, vinculada ao grupo de pesquisa CRIA – Centro de Respeito às Infâncias e suas Aprendizagens e desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação (PPEDU) da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), cujo objetivo foi refletir sobre o trabalho pedagógico com



as Artes Plásticas na Educação Infantil, na perspectiva histórico-cultural, a partir de trabalhos acadêmicos-científicos, entre 2013 e 2022.

A metodologia utilizada foi a Pesquisa Bibliográfica, numa abordagem qualitativa, utilizando para a construção dos dados, uma revisão bibliográfica no diretório de teses e dissertações e teses da Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (Capes) com os seguintes descritores: “Educação Infantil” e “Artes Plásticas”. Para a efetivação da busca na base digital da Capes, foram utilizados os descritores interligados: Arte AND Educação Infantil OR Artes Plásticas.

A partir desse levantamento, foram selecionados 11 trabalhos para análise. Dentre estes, 6 (seis) foram desenvolvidos em universidades federais, 3 (três) em universidades estaduais e 2 (dois) em universidades privadas. Todas as pesquisas foram desenvolvidas por mulheres (pesquisadoras e orientadoras) e abordaram as Artes Plásticas na Educação Infantil, em diferentes perspectivas teóricas.

**Quadro 1- Pesquisas selecionadas a partir do descritor:  
Arte AND Educação Infantil OR Artes Plásticas.**

<b>Título da dissertação ou tese</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano e tipo de pesquisa</b>
Um olhar sobre Educação Infantil: e a Arte onde está? e o corpo como está?	GAIO, Rosilene Maria da Silva.	2015/Dissertação Mestrado em Educação
Arte na Educação Infantil: Uma experiência estética com crianças pequenas	OLIVEIRA, Adélia Pacheco de Freitas	2016/Dissertação Mestrado em Educação
Arte na Educação Infantil: O desenvolvimento infantil e a criança produtora de cultura	KAISER, Patrícia Nunes de	2017/Dissertação Mestrado em Educação
Experiências Estéticas na Educação Infantil – práticas pedagógicas desenhadas pela Arte.	SILVA, Andreia Haudt da	2019/Dissertação Mestrado em Educação
Arte, infância e práticas pedagógicas na Educação Infantil: narrativas de professoras de Arte	LIRA, Iasmim Cavalcanti Caballero	2021/Dissertação Mestrado em Educação

<b>Título da dissertação ou tese</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano e tipo de pesquisa</b>
Arte e Educação: um olhar para a aprendizagem, o desenvolvimento e a humanização das crianças na Educação Infantil'	CORTEZ, Maira Dellazeri	2022/Dissertação Mestrado em Educação
Entre o visível e o invisível: tempos e espaços da Arte nas narrativas de professoras da Educação Infantil'	MOTTA, Xênia Froes da	2022/Tese de Doutorado em Educação
Formação docente para o ensino de Arte na Educação Infantil: pistas produzidas em uma pesquisa-formação no curso de pedagogia (UECE/FACEDI)	SILVA, Camilla Oliveira da	2022/Dissertação Mestrado em Educação
Bebês no Museu de Arte: Processos, Relações e Descobertas'	SANTOS, Maria Emília Tagliari.	2017/Dissertação Mestrado em Educação
Outras Formas de Conhecer o Mundo: Educação Infantil em Museus de Arte, Ciência e História	LOPES, Thamis Bastos	2019/Tese de Doutorado em Educação
Crianças pequenas e museus: mapeamento e análise das produções acadêmicas acerca da relação entre museus e crianças de zero a seis anos	SCHMIDT, Flora Bazzo	2019/Dissertação Mestrado em Educação

**Fonte: quadro adaptado da dissertação intitulada: Artes Plásticas na Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural (Sousa, 2023).**

Considerando o resultado das pesquisas apresentadas acima, dividimos esse texto em mais três partes depois dessa introdução: no segundo tópico apresentaremos algumas leis e documentos que retratam o trabalho pedagógico com as Artes na Educação Infantil (Brasil, 1996; 1998; 2010; 2013; 2017); no terceiro item discutiremos sobre o trabalho pedagógico com as Artes na Educação Infantil, analisando os dados apresentados nas pesquisas elencadas no quadro 1 e, em seguida, algumas considerações para continuar a conversa e as referências.

Para a discussão teórica, estabelecemos um diálogo para refletirmos sobre alguns aspectos relativos ao trabalho com as Artes (Lowenfeld, 1954; Iavelberg, 2013; Barbosa, 2007; 2010; Ostetto, 2010), de maneira a continuar as discussões acerca do assunto para a Educação Infantil.

## Artes Plásticas na Educação Infantil

Criança: 1. Um presente que suspende o caos.; 2. É intensidade, é vida que irradia. É como se fosse máquina, dessas de 220 volts. Gasta muito energia, mas não pode ficar fora da tomada.<sup>23</sup>

Quando falamos da Educação Infantil, estamos tratando da educação de crianças de até 6 anos de idade, no ambiente da escola (lembrando que a educação ocorre nos mais diversos espaços, sendo necessária especialmente a participação da família e da escola nesse processo). Para alguns, é uma idade que faz da casa e da vida um caos; para outros, é o oposto, quando é possível contemplar, participar, e se entregar a esse momento tão especial da vida. Este capítulo vai tratar da Educação Infantil enquanto área de pesquisa e de atuação e, para delimitar os estudos dentro de tantas possibilidades, fizemos um recorte temático nos trabalhos, documentos e leis que abordam a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, e suas relações com as artes, mais especificamente as Artes Plásticas, em uma perspectiva histórico-cultural.

Diferentes documentos oficiais e legais para a Educação Infantil abordam sobre as artes. Apresentaremos alguns em ordem cronológica e indicaremos quais pesquisas selecionadas utilizam esse referencial. Do montante das 11 pesquisas apresentadas no quadro 1, 9 citaram esses documentos.

A Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) foi citada nas pesquisas de Kaiser (2017), Silva (2019), Cortez (2022), Schimidt (2019), Silva (2022), Oliveira (2016), Lopes (2019), Motta (2022), Lira (2021), definem a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Kaiser (2017, p.87), afirma que somente a partir dessa lei houve uma reestruturação em torno da Arte no currículo. Nesse contexto, a proposta mais defendida é a abordagem triangular, criada por Ana Mae Barbosa (2010).

Tal abordagem se referiu à melhoria do ensino de Arte, tendo por base

---

<sup>23</sup> Verbetes retirados do livro “Janelas contato: micro-dicionário de infâncias na pandemia”, organizado por Fernanda Omelczuk, Franciela da Silva Ferreira; Giovana Scareli, Luciano Bedin da Costa e Pablo Quaglia, realizado totalmente dentro de um contexto de pandemia, quando estávamos distantes das crianças.

um trabalho pedagógico integrador, em que o fazer artístico, a análise ou leitura de imagens (compreendendo o campo de sentido da Arte) e a contextualização interagem ao desenvolvimento crítico, reflexivo e dialógico do estudante em uma dinâmica contextual sociocultural. Segundo a autora, “[...] trata-se de uma abordagem flexível. Exige mudanças frente ao contexto e enfatiza o contexto” (Barbosa, 2010, p. 10).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998), citado nas pesquisas de Gaio (2015), Oliveira (2016), Lopes (2019), Motta (2022), Lira (2021), foi elaborado com o intuito de orientar para a promoção do desenvolvimento pleno da criança, incluindo a arte nesse processo. Sendo assim: “o desenvolvimento artístico é resultado de formas complexas de aprendizagem e, portanto, não ocorre automaticamente à medida que a criança cresce” (Brasil, 1998, v.3, p. 81).

O terceiro volume do RCNEI apresenta seis eixos de trabalho que direcionam a experiência do Conhecimento do mundo da criança e possibilitam o trabalho com diferentes linguagens: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, além de Matemática.

No que diz respeito à compreensão sobre a relação com a estética e com os elementos culturais, é estabelecido que a qualidade das experiências nessa etapa da educação deve ser fundamentada no princípio do “acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, promovendo o desenvolvimento das capacidades relacionadas à expressão, comunicação, interação social, pensamento, ética e estética” (Brasil, 1998, p.13).

Segundo Gaio (2015, p. 34):

É evidenciado, nos RCNEI, a necessidade e o desejo de que as crianças, nesta fase escolar, tenham a oportunidade de manipular materiais que possibilitem experimentar diferentes texturas e suportes, permitindo-lhes contatos com uma variedade de Artefatos que podem favorecer e despertar a curiosidade, a sensibilidade, a percepção, as sensações, aguçando-lhes os sentidos, promovendo a ludicidade.

Nas instituições de Educação Infantil, para que esse processo educativo e pedagógico se realize, as artes são fundamentais para aguçar a percepção, os sentidos, a curiosidade e o desenvolvimento de uma sensibilidade estética.

Não temos dúvida de que o processo educacional pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas às crianças (Brasil, 1998, p. 23).

Desde muito cedo a relação das crianças pequenas com as Artes Plásticas se dá através de brincadeiras e exploração sensorial. O RCNEI (1998) destaca que:

Ao final do seu primeiro ano de vida, a criança já é capaz de, ocasionalmente, manter ritmos regulares e produzir seus primeiros traços gráficos, considerados muito mais como movimentos do que como representações. É a conhecida fase dos rabiscos, das garatujas. A repetida exploração e experimentação do movimento amplia o conhecimento de si própria, do mundo e das ações gráficas. Muito antes de saber representar graficamente o mundo visual, a criança já o reconhece e identifica nele qualidades e funções. Mais tarde, quando controla o gesto e passa a coordená-lo com o olhar, começa a registrar formas gráficas e plásticas mais elaboradas (Brasil, 1998, p. 91).

Há vários autores que se dedicaram a pensar sobre a importância do desenho para as crianças. Para Victor Lowenfeld (1954), a garatuja é fundamental para que a criança adquira desenvolvimento e domínio do traço, além disso esses gestos trazem confiança e prazer para a criança e Rosa Iavelberg (2013, p. 57) afirma que “O desenho é a base de todas as linguagens artísticas”. Desse modo, vemos o quanto o desenho, uma das Artes Plásticas mais antigas, deve ser respeitada e incentivada também nas instituições de Educação Infantil, como bem recomenda o RCNEI.

As DCNEI, citadas nas pesquisas de Silva (2019), Cortez (2022), Gaio (2015), Oliveira (2019), Oliveira (2016), Lopes (2019), Motta (2022), Lira (2021), ressaltam a importância do acesso da criança ao conhecimento cultural, científico, histórico e natural desde seus primeiros anos de vida. Sob o viés estético, abraça a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão, promovendo diversas manifestações artísticas e culturais. Consta na DCNEI (2010, p. 12) que o currículo na Educação Infantil é concebido como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural,

artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Diferentemente do RCNEI (Brasil, 1998), as DCNEI (Brasil, 1999; 2009) não apresentam propostas voltadas para eixos específicos de conhecimento, mas pode-se ler em todo o corpo do texto indicações voltadas ao trabalho com Arte, como na redação sobre os princípios que devem orientar as propostas pedagógicas na Educação Infantil, que trata dos princípios éticos, políticos e “Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (Brasil, 2010, p. 16). O documento apresenta preocupação com o espaço que a Arte deve ocupar nas instituições, por meio do discurso que enfatiza a garantia do acesso aos conhecimentos possíveis e aprendizagens nas mais diversas linguagens para as crianças, na Educação Infantil.

No item que trata da organização do espaço, tempo e materiais, o texto defende, entre outras coisas, a indissociabilidade entre cuidar e educar; a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança. A lei ressalta que as crianças devem se apropriar das contribuições histórico-culturais de vários povos, por meio das diferentes linguagens (Brasil, 2010).

As DCNEI (2010) também defendem o oferecimento das mais variadas experiências para as crianças e o incentivo ao ato criador, dando indicações de como pode transcorrer o trabalho nas instituições afim de que os Projetos Pedagógicos:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical (Brasil, 2010, p. 25).

Sendo assim, pode-se observar que a lei enfatiza a importância de implementar propostas pedagógicas na Educação Infantil que proporcionem às crianças o contato com diversas manifestações artísticas, como música, artes plásticas, gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.

As DCNEI visam permitir que as crianças se apropriem das múltiplas linguagens das diferentes culturas humanas, estimulando assim seu aprendizado e desenvolvimento nessa fase de ensino; destacando a proteção da formação docente nessa etapa educacional, mencionando a necessidade de formação contínua para os profissionais envolvidos (Brasil, 2010).

Citadas por Gaio (2015) e Silva (2022), as DCNEI (Brasil, 2013) defendem que o objetivo da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança nos aspectos: “físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (p. 36). As Diretrizes são criadas a partir das necessidades de atualização das políticas educacionais como proposta de assegurar o direito à educação a todos. Um dos objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) de 2013 é assegurar a formação básica comum nacional, dando ênfase a quem compõe o currículo e a escola. As DCNEB (2013) retomam das DCNEI os eixos estruturantes das práticas educativas na Educação Infantil: as brincadeiras e as interações aliadas ao compromisso de cuidar.

Outra lei que inclui a Educação Infantil, citada por Cortez (2022), Oliveira (2016), Lopes (2019), Motta (2022), é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). Para Cortez, (2022, p. 61),

Outro marco importante para a Educação Infantil foi a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que incluiu uma mobilização nacional para o estabelecimento de parâmetros para a educação brasileira, com o objetivo de atenuar as discrepâncias sociais pelo estabelecimento de uma base comum, na qual estariam contidos todos os conteúdos necessários à formação da criança, parâmetros estes que deveriam se estender, uniformemente, por todo território brasileiro. Esse documento começou a ser redigido em 2015, tendo três versões subsequentes até a atualidade, encontrando-se já implementado no momento.

Mesmo considerando um importante marco legal, diferentes críticas são tecidas acerca da BNCC, como a nota de rodapé escrita por Motta (2022, p.71):

No nosso grupo de pesquisa, FIAR, adotamos posição crítica e nos posicionamos contrárias à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, em tese, é o documento mais recente quanto a orientações curriculares.

Optamos por não destacar seu conteúdo nesta investigação, por considerarmos que a mesma opera mudança política e conceitual nas concepções conquistadas historicamente em defesa da Educação Infantil. Outros argumentos que sustentam nossas posições podem ser encontrados em: Mota (2019), Barbosa (2019) e Biondo (2019).

Nesse sentido, a BNCC apresenta muitas controvérsias e o espaço da Educação Infantil fica fragilizado como um dos principais ambientes que oportunizam, não só o desenvolvimento cognitivo, mas também o afetivo, o físico e social. Como um espaço que proporcione às crianças situações, metodologias, práticas pedagógicas inovadoras, em que elas possam ter a mediação do professor, como parceiro mais experiente que conceba a criança como sujeito capaz de direitos. Santos (2017) e Silva (2016) argumentam que é preciso superar a ideia de crianças como seres que pouco participam do seu processo de desenvolvimento. Ideia essa que tem fundamento na concepção histórica sobre as crianças.

Além da concepção de criança, também vale destacar a necessidade de interação em que os diversos aparatos culturais, inclusive as expressões artísticas como as Artes Plásticas, contribuem na criatividade, compreensão da criança sobre o seu corpo e o do outro, a construção da identidade, de ampliar noções de espaço, representações, assim como afirma Távora (2014, p. 9) “a Arte na educação como expressão pessoal e cultural é um importante instrumento para o fortalecimento da identidade cultural e o desenvolvimento mental individual”. E as Artes Plásticas caminham ao encontro desses aspectos. Segundo Lopes (2019, p. 55):

Na BNCC, mesmo enfatizando a prioridade das experiências, o termo “estético”, aparece uma única vez (em todo o documento) no campo de experiência “traços, sons, cores e formas”, onde a criança é interpretada como sujeito ativo e participativo das experiências estéticas que podem ser desenvolvidas.

Assim, podemos ponderar que desde a LDB até a BNCC, há avanços e retrocessos legais e documentais. Apesar de todas afirmarem, em alguma medida, a necessidade das Artes na Educação Infantil, nem sempre na efetivação das leis será possível ter uma educação estética, espaços, tempos materiais



e formação docente adequados para práticas pedagógicas condizentes com vivências com as Artes para humanização das crianças.

## **Trabalho pedagógico com as Artes na Educação Infantil**

Quando nós escutamos, imaginamos distâncias, construímos histórias, desvendamos novas paisagens (Queirós, 2009, p. 11).<sup>24</sup>

Acreditamos que a escuta com todos os sentidos deve ser cultivada no trabalho pedagógico com as Artes. Ao analisarmos o conjunto dos 11 trabalhos selecionados para a pesquisa de Sousa (2023), no que tange ao trabalho pedagógico na Educação Infantil, destacamos a escuta docente das linguagens expressivas das crianças; a criação de meio ambiente que permita o envolvimento delas, incluindo a organização das relações interpessoais, dos materiais, tempos e espaços para as experimentações e fruições estéticas. Concordamos com Motta (2022, p. 73) quando defende que: “acolher as lógicas infantis e valorizar as peculiaridades das linguagens expressivas, oferecendo um lugar para o sublime, a criação e a imaginação, vêm da abertura de portas para o outro, do respeito aos tempos e ritmos diversos.”

A Arte desempenha uma função única e essencial na vida humana, permitindo ao homem estabelecer um equilíbrio com o meio que vivencia. Lopes (2019, p. 73) elucida que “a criança precisa ser ouvida no mais amplo conceito de escuta: escuta sensível, escuta atenta, escuta com direito, ouvir com o corpo inteiro, com disponibilidade e consideração às diferenças e especificidades”. As propostas de experiências com a Arte, com as linguagens e materialidades artísticas, propiciam um contexto de acolhimento, partilha e encorajamento, se o professor se colocar à escuta.

Na pesquisa de Kaiser (2017), por exemplo, pode-se compreender que a professora utiliza como estratégia didática-pedagógica, a “roda de possibilidades”, como sendo um espaço em que as crianças podem expressar singularmente suas concepções acerca das relações, dos objetos etc. Nas palavras da autora, “era um espaço dedicado à expressão da criança, permitindo a ela

---

<sup>24</sup> Trecho do livro: Os cinco sentidos de Bartolomeu Campos de Queirós.

falar sobre qualquer assunto que tivesse vontade” (Kaiser, 2017, p.78). As Artes estão diretamente relacionadas às expressões, a percepção, a forma de ver e entender as coisas, o mundo, o outro. Assim sendo, espaços como a “roda de possibilidades” podem ser significativos para oportunizar a expressão das crianças.

Motta (2022), em seu estudo com crianças de quatro anos de idade, em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória, ES, descreve como as crianças escolheram as imagens e, em duplas, brincaram com o quebra-cabeça que foi construído com obras de artistas. A autora afirma que o contato com as imagens de Arte, no contexto proposto, favoreceu a experiência estética, no tempo-espaço da brincadeira. De tal maneira, indica que novas formas de aprender e ensinar Artes podem ser projetadas, na Educação Infantil, no próprio percurso das brincadeiras infantis (2022, p.79).

Com essa perspectiva, Gaio (2015) e Motta (2022) elencam os aspectos formativos da escola em relação às práticas pedagógicas, explicitando que é preciso acolher as crianças, suas singularidades e suas linguagens expressivas, de maneira a oportunizar a criação, a imaginação. Elucidam, sobre o respeito ao tempo da criança e seu ritmo e, ressaltam também a importância do educador no exercício da escuta, ou seja, ter a ação de ouvir as crianças, mas não só com os ouvidos, mas sim, com todos os sentidos.

Nesse sentido, a prática pedagógica deve oportunizar a possibilidade de ouvir cada criança e o grupo, afirmando que eles são capazes de sugerir e inventar outros modos de ver e fazer o que o adulto planejou. É, ao mesmo tempo, acolher e potencializar o modo de ser da criança pequena, pois as crianças, como todos os seres humanos, são capazes de criar, de atribuir e de compreender significados (Oliveira, 2016, p. 90).

De acordo com Barbosa (2012, p. 19), é por meio da Arte que se pode desenvolver a percepção e a imaginação, além de “aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. Vivenciar outros espaços, além dos da escola, também pode ser vislumbrado nas pesquisas de Lopes (2019) e Schmidt (2019) que refletem sobre a educação museal.

Para as autoras, este ambiente precisa e pode ser disseminado entre as crianças como lugar “plural e acolhedor, instigante e democrático; local de

experiência e de aprendizado com os objetos e não sobre eles; lócus de partilha e convívio, de descoberta, imaginação e prazer” (Lopes, 2019, p. 67) Nesse sentido, Moura (2011) aponta a necessidade de que haja nos espaços museais, profissionais sensíveis e preparados com quem as crianças possam compartilhar, refletir e ampliar o tempo e a qualidade da experiência vivida, destacando como aspecto importante do trabalho de mediação com crianças, a possibilidade de construção de narrativas que venham a interagir com outras narrativas, orientadoras ou questionadoras, transformando a experiência individual numa experiência coletiva (entre mediadores, pares, famílias, professores).

Os trabalhos de Santos (2016), Oliveira (2016) e Silva (2019) abordam diferentes perspectivas acerca da organização, materiais e objetos referentes ao trabalho com as Artes Plásticas na Educação Infantil. Oliveira (2016, p. 64) cita como foi organizada a sala para a realização da atividade proposta, com as crianças “sentadas no tapete da sala de Artes, de frente para a parede onde foram projetadas (as imagens)”.

Silva (2019) faz importantes reflexões sobre como a forma que o professor organiza o espaço da sala de aula, bem como planeja as suas atividades podem representar à sua maneira de como concebem as crianças, o ser humano e o mundo. Nesse sentido, a autora afirma que “cotidianamente assumimos a responsabilidade de organizar os espaços e tempos, de pensar sobre eles e adequá-los da melhor maneira ao dia a dia, isto revela nossa concepção de infância, de ser humano e de mundo” (2019, p. 39).

Assim, as pesquisas desses autores demonstram como as decisões sobre organização temporal, espacial e material não são apenas questões práticas, mas também manifestações de concepções pedagógicas e filosóficas mais profundas sobre a educação artística na infância. Por isso a importância do cuidado com os tempos, os espaços e as materialidades, na organização do cotidiano e das propostas a serem realizadas com as crianças: a qualidade estética de um ambiente abre possibilidades para o refinamento das sensibilidades e ampliação da expressividade (Motta, 2022, p. 74).

Segundo Ostetto (2010, p. 5):

Arte, na educação, não se resume a momentos e atividades isolados. E, se estamos pretendendo a educação do “ser poético”, implicado na totalidade do olhar, da escuta, do movimento, que se expressa mobilizando todos

os sentidos, será importante vermos tais ações como educação estética (mais do que o ensino de Arte) que se realiza no dia a dia.

Seguindo a perspectiva de Ostetto, a Arte na educação transcende a ideia de momentos isolados de atividades ou, simplesmente, trabalhando com disciplinas específicas, como pintura, música ou teatro. Ela apresenta uma abordagem holística, buscando a educação do “ser poético” - uma educação que nutre a capacidade de enxergar o mundo de forma sensível e criativa, engajando-se plenamente em cada experiência vivida.

Segundo Barbosa (2007), o fazer na Educação Infantil pode ser permeado por experiências estéticas que não se resumem ao processo de ensinar as crianças a entenderem e conhecerem a Arte. Conforme destacado por Barbosa (2007, p. 41), “não se trata de transmitir uma formulação sistemática de classificações e teorias que resultam em definições sobre Arte e análise de beleza e natureza. Pelo contrário, a estética possui um enorme potencial entendedor e estimulador do questionamento reflexivo”.

Nesse sentido, acredita-se que as experiências estéticas na Educação Infantil ampliam os campos de questionamentos acerca das relações protegidas com as imagens das obras de Arte. Elas alimentam a curiosidade e a sede de descoberta nas crianças, permitindo-lhes interpretar o mundo ao redor. Além disso, essas vivências estimulam sua criatividade e capacidade de criação. Portanto, é fundamental oportunizar às crianças, espaços de experimentação estética, onde elas possam se envolver com a Arte de forma livre e reflexiva.

Como diz Duarte Júnior (2023, p. 73), no trabalho com arte com crianças não é importante o produto, a produção de algo bonito, bem-acabado, muitas vezes realizados pelas próprias professoras, mas o processo de criação. A atenção, portanto, deve recair sobre o “processo pelo qual o educando deve elaborar seus próprios sentidos e, relação ao mundo a sua volta [pois] a finalidade da arte-educação deve ser, sempre, o desenvolvimento de uma consciência estética”.

A educação estética participa da composição integral do ser humano, pois, concordando com Vygotski (2006), quanto mais a criança puder ver, ouvir e experimentar, quanto mais ela aprender e assimilar elementos ela dispor da sua realidade, mais tanto mais fecunda será a sua imaginação.

Assim, acreditamos que é o contato com a Arte desde a Educação Infantil que nos possibilita uma experiência estética e que, aos poucos,

desenvolve a nossa consciência estética. Por essa razão, o trabalho com as Artes, principalmente as Artes Plásticas na Educação Infantil é de suma importância para a vida das crianças.

### **Palavras finais com o desejo de continuar a conversa**

Neste texto nos detivemos a refletir sobre o trabalho pedagógico com as Artes, especialmente com as Artes Plásticas na Educação Infantil veiculados em pesquisas selecionadas em um estudo de mestrado finalizado por Sousa (2023). Destacamos que ainda há uma necessidade de ampliar as práticas pedagógicas envolvendo as Artes Plásticas, bem como as pesquisas na área da Educação Infantil, para uma educação além da intelectual e concordamos com Barbosa (2007, p.5) quando afirma que:

Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da Arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade.

Para essa educação humanizadora defendemos a necessidade da garantia de uma escuta atenta, bem como a organização do tempo, espaço e materiais que possibilitem às crianças, vivências com Artes na Educação Infantil e o desenvolvimento de uma educação sensível e estética desde a mais tenra idade.

### **Referências**

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: Ed. C/Arte, 2007.

BARBOSA, Ana. Mae.; CUNHA, Fernanda. Pereira da (orgs.). **Abordagem triangular no ensino das Artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CORTEZ, Maíra Dellazeri. **Arte e educação: um olhar para a aprendizagem, o desenvolvimento e a humanização das crianças na educação infantil**. 2020. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação), Londrina, Paraná, 2020.

DUARTE JR., João Francisco. **Por que arte-educação?** 14. ed. Campinas: Papirus, 2003.

GAIO, Rosilene Maria da Silva. **Um olhar sobre Educação Infantil: e a arte onde está? E o corpo como está?** 2015. 144 f. (Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares). Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2015.

IABELBERG, Rosa. **O desenho cultiva das crianças: prática e formação de educadores**. 2. Ed. Rev. Porto Alegre: Zouk, 2013.

KAISER, Patrícia Nunes de. **Arte na educação infantil: o desenvolvimento infantil e a criança produtora de cultura**. 2017. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

LIRA, Iasmim Cavalcanti Caballero. **Arte, infância e práticas pedagógicas na educação infantil: narrativas de professoras de arte**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

LOPES, Thamiris Bastos. **Outras formas de conhecer o mundo: educação infantil em museus de arte, ciência e história**. 2019. 221f. Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2019.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1954.

MÃE, Valter Hugo. **Contra mim**. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2020.

MOTTA, Xênia Froes da. **Entre o visível e o invisível: tempos e espaços da arte nas narrativas de professoras da Educação Infantil.** 2022. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2022.

OLIVEIRA, Adélia Pacheco de Freitas. **Arte na educação infantil: uma experiência estética com crianças pequenas.** 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação Infantil e artes: sentidos e práticas possíveis. Caderno de Formação: formação de professores educação infantil princípios e fundamentos. **Acervo digital Unesp**, v. 3, p. 27-39, 2010.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Os cinco sentidos.** São Paulo: Global, 2009.

SANTOS, Maria Emília Tagliari. **Bebês no museu de arte: processos, relações e descobertas.** 2017. 186f. Dissertação (mestrado) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2017.

SCHMIDT, Flora Bazzo. **Crianças pequenas e museus: mapeamento e análise das produções acadêmicas acerca da relação entre museus e crianças de zero a seis anos.** Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019

SILVA, Andreia Haudt da. **Experiências estéticas na educação infantil: práticas pedagógicas desenhadas pela arte.** Pelotas, RS: Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2019.

SILVA, Camila Oliveira da. **Formação docente para o ensino de Arte na Educação Infantil: Pistas produzidas e uma pesquisa-formação no curso de Pedagogia.** 2022. 66f. Dissertação (Mestrado Acadêmico), Fortaleza, 2022.

SOUSA, Kátia Aparecida Franco de. **Artes Plásticas na educação infantil na perspectiva histórico-cultural.** 2023. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação), São João del-Rei, Minas Gerais, 2023.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

WALTER, Fernanda Omelczuk; FERREIRA, Franciela da Silva;  
SCARELI, Giovana; COSTA, Luciano Bedin da; QUAGLIA, Pablo.  
(orgs.). **Janelas Contato**: micro-dicionário de infâncias na pandemia.  
São João del-Rei, MG: Universidade Federal de São João del-Rei, 2022.  
(e-book).





## CAPÍTULO 11

# Expressão livre e Desenvolvimento Psíquico na Infância: Um Diálogo Entre a Pedagogia Freinet e a Teoria Histórico-Cultural Para Pensar a Docência na Educação Infantil

*Karolyne Ap. Ribeiro Kusunoki*

*Ana Laura Ribeiro da Silva*

*Gabriela Pavan David*

*“Se a essência e a forma de manifestação das coisas coincidissem, toda a ciência seria desnecessária”.*

Karl Marx

Iniciamos a presente exposição destacando o pensamento do filósofo alemão Karl Marx (1805-1883) a fim de chamarmos a atenção para a complexidade e imponência dos fenômenos concebidos na infância. Ao pensarmos Educação como sinônimo de humanização, passamos a compreendê-la como meio pelo qual cada pessoa, pela ação mediadora do *Outro*<sup>25</sup>, torna-se partícipe do gênero humano (Pino, 2005). Apreendemos, assim, a natureza dialética do processo de apropriação-objetivação dos elementos da cultura – responsável por delinear o curso do desenvolvimento das qualidades psíquicas humanas (Leontiev, 1978) – e compreendemos

---

<sup>25</sup> Princípio da Teoria Histórico-cultural que se articula ao conceito de *parceiro mais experiente* que, por meio das relações sociais inseridas em determinado contexto cultural é o sujeito responsável por criar novas necessidades humanizadoras no sujeito em formação.

[...] a *infância como um tempo de formação da inteligência e da personalidade*, em que processos vivenciados no plano social são ressignificados pela criança em seu plano psíquico, o meio - constituído pelo conjunto das produções da humanidade, desde as regras sociais, os hábitos, os costumes, os objetos, o conhecimento, as obras de arte... - possibilita a *apropriação das características especificamente humanas, sendo fonte de desenvolvimento* (Kohle; Akuri; Pereira, 2020, p. 101, grifos nossos).

Amparadas nas assertivas dos autores apreendemos que os processos educativos – sejam os que provêm da ação da família ou os concebidos nas demais instituições sociais, como no caso da escola – são influenciados pelas múltiplas relações determinadas pela realidade objetiva (Marx, 2008). Nesta perspectiva, a epígrafe que abre nossas exposições, revela-nos um postulado da teoria marxiana que nos possibilita pensar (e sonhar) uma Educação que transcenda concepções ingênuas e práticas superficiais e passemos a elaborar e conceber os processos que dela decorre, em especial os que se desenvolvem em âmbito escolar, compreendendo-os em sua essência e sob a ótica emancipada da ciência (Kusunoki, 2024). Desse modo, esta acepção,

[...] permite-nos agir transcendendo as limitações impostas pelo pensamento do senso comum, legitimando a compreensão de que a escola não é lugar do “corriqueiro”, mas tempo e espaço privilegiado para a difusão de práticas alicerçadas no conhecimento teórico-científico (Kusunoki, 2024, p. 88).

A máxima de pensar os fenômenos da realidade objetiva à luz de princípios teórico-científicos – especialmente os relacionados à prática educativa – indica-nos a essencialidade da constituição de um percurso formativo docente (inicial e continuado) consistente e equânime, assinalado pela instrumentalização teórico-prática-científica como condição para uma “Educação como prática de liberdade” (Freire, 2000).

Sob essa ótica, este texto pretende apresentar e discutir a *expressão livre* como um conceito norteador e potencializador das práticas educativas na escola de Educação Infantil, capaz de criar condições favoráveis ao desenvolvimento psíquico das crianças em níveis mais sofisticados desde as suas primeiras experiências no mundo.

Subsidiadas pelos resultados das pesquisas de Ribeiro (2004) e Kusunoki (2018; 2024) abordamos o conceito de *expressão livre* para a Pedagogia Freinet articulando-o aos postulados da Teoria Histórico-cultural, especialmente acerca das assertivas de Elkonin (1987) sobre a periodização do desenvolvimento psicológico humano, bem como tecemos reflexões sobre a docência na Educação Infantil.

Em complemento, discutimos as implicações práticas do princípio da *expressão livre* no processo de humanização de crianças e bebês no âmbito dos processos encaminhados pela escola, sublinhando a questão da imprescindibilidade de processos de formação docente consistentes para a materialização de um projeto de Educação voltado às máximas possibilidades de desenvolvimento desde a infância.

A *expressão livre*, princípio essencial da Pedagogia idealizada e praticada por Célestin Bapstittin Freinet<sup>26</sup> (1896-1966) no início dos anos de 1920 na pequena aldeia de Bar-sur-Loup (França) consiste, em linhas gerais, *na capacidade de o sujeito expressar-se nas relações* - estabelecidas com as demais pessoas e com o mundo da cultura - por meio das linguagens concebidas, acumuladas e sofisticadas pela atividade consciente ao longo do vasto e profícuo percurso histórico da humanidade. Nas palavras de Kusunoki (2024, p. 91, grifos nossos) “[...] consiste na *liberdade de pensamento e ação da criança* em seu processo de formação na escola (e na vida).

Com este entendimento, música, desenho, escrita, teatro, literatura, fotografia, pintura e escultura compreendem algumas das inúmeras formas de materialização da expressão humana – em níveis refinados de criação estética – forjadas na experiência humana coletiva (Mello, 2012; 2017). Sobre isso, Arena (2017, p. 88, grifos nossos) ressalta que as linguagens humanas, no pensamento de Freinet, constituem “[...] uma ferramenta maravilhosa, promotora de *dignidade humana e de geração de poder*”.

A partir destas assertivas e, em razão da especificidade do trabalho desenvolvido nas instituições educativas dirigidas à infância, podemos pensar que estas linguagens podem compor a rotina diária das crianças, sendo, não apenas apresentadas a elas como uma tarefa a ser “cumprida” (do currículo),

---

<sup>26</sup> Professor francês revolucionário que concebeu técnicas de trabalho pedagógico que revolucionaram a prática educativa na escola em seu tempo histórico.

mas principalmente como uma prática social, com a intenção de ampliar o repertório de experiências e, conseqüentemente, suas possibilidades de percepção e atividade no mundo (Akuri, 2022).

Ao pensarmos no trabalho pedagógico dirigido aos bebês e crianças pequenas consideramos que a *expressão livre* - assim como fora concebida e praticada por Freinet (1969) - constitui o meio pelo qual os processos de formação e sofisticação das qualidades psíquicas humanas podem ser desenvolvidos com mais intensidade e profundidade teórico-científica desde os momentos iniciais<sup>27</sup> da vida – decorrência de processos de mediação desenvolvintes (Davidov, 1988).

A Teoria Histórico-cultural (THC), concebida pela psicologia soviética, primeiramente delineada pela “troika”<sup>28</sup> – grupo formado por Liev Semionovich Vigotski (1896-1934), Aleksandr Romanovitch Luria (1902-1977) e Aleksei Nikolaevich Leontiev (1903-1979) – e, posteriormente, aprofundada por gerações de psicólogos russos, tais como Rubinstein (1959); Bozhovich (1978); Markóva (1987); Davidov (1988); Elkonin (1987; 1998); Lisina (1987); Yodovich (1987), Zaporózhets (1987); e Mukhina (1996) – apresenta-nos uma concepção de gênese e desenvolvimento da consciência humana que transcende a ideia incipiente de desenvolvimento pautado exclusivamente nos atributos biológicos da espécie.

Sustentadas por tal premissa, afirmamos que o processo de humanização, assinalado pela apropriação das capacidades psíquicas humanas superiores (percepção, fala, pensamento, atenção voluntária, memória, sentimentos, imaginação e etc.) forja-se essencialmente no sistema de relações sociais no qual a criança tem a oportunidade de ocupar um lugar privilegiado: de sujeito ativo (Leontiev, 1988). Este postulado da THC aponta para a potência das relações (criança-adulto e criança-criança) estabelecidas no âmbito da escola para a formação de inteligências e personalidades mais autônomas, bem como anuncia a dimensão valorosa da atividade docente para a transformação social, na luta por uma sociedade mais justa e democrática (Duarte, 2013).

Neste sentido, inferimos que a comunicação - unidade fundamental dos processos de interação humana - tem sua primeira forma de “manifestação” já

---

<sup>27</sup> Termo utilizado com sentido cronológico.

<sup>28</sup> Psicólogos Soviéticos que conceberam (entre os anos de 1925 a 1930) estudos científicos que transformaram o método de investigação em Psicologia, sobremaneira e, numa perspectiva dialética, a gênese e desenvolvimento da consciência humana (Prestes; Tunes; Nascimento 2013).

nos primeiros dias de vida, especialmente quando o recém-nascido expressa indícios emocionais (choro, balbucios e sorrisos, por exemplo) em resposta às sensações (agradáveis ou não) que potencialmente são provocadas em seu organismo.

Os primeiros momentos da vida do bebê, evidenciado pelas situações de cuidado (banho, alimentação, sono etc.), visa atender às necessidades humanas elementares responsáveis por garantir a sobrevivência do organismo - isto porque o recém-nascido ainda não dispõe de capacidades desenvolvidas para orientar-se sozinho no mundo. Paulatinamente, Vigotski (2018) explicita que esta relação se transforma numa relação mediada: o adulto, imerso num contexto histórico-social, dedica-se aos cuidados do bebê atribuindo, a cada gesto, toque ou palavra, significados culturais e sentidos pessoais que significam a experiência do recém-nascido (Lísina, 1986; Zaporózhets, 1987; Vigotski, 2018).

Tal assertiva, máxima densamente defendida por Vigotski (1996), elucida que o bebê é um ser maximamente social e, portanto, um ser capaz de aprender e se apropriar dos elementos culturais de seu entorno desde o nascimento (Leontiev, 1978; Vigotski, 1995; Mukhina, 1966). Fundamentada neste princípio vigotskiano, Mello (2017, p.88, grifos nossos) amplia nossa compreensão revelando que “[...] bebês e crianças estabelecem relações com o mundo ao redor e *aprendem desde que nascem* e, porque aprendem, começam a *formar sua inteligência e sua personalidade*”.

Assim, a relação estabelecida com o adulto “[...] *tem papel vital para a criança* e caracteriza-se como seu *primeiro contato social*” (Paredes; Khole, 2020, p. 67, grifos nossos). Desse modo, a relação com o adulto é, por assim dizer, a experiência social responsável por inaugurar os processos de desenvolvimento cultural do psiquismo, especialmente no que tange à formação da consciência humana (Leontiev, 1978; Vigotski, 2018). A comunicação estabelecida “entre psiquismos”<sup>29</sup>, mediada pela fala, gestos, toques e expressões faciais do sujeito que cuida, engendra novas necessidades humanizadoras no bebê, dentre as quais, chamamos a atenção para a capacidade humana de *expressão*.

Os reflexos incondicionados (Mukhina, 1996), os quais todo ser humano dispõe ao nascer, que funcionam sumariamente como uma condição

---

<sup>29</sup> Refere-se ao conceito da THC de Lei Genética Geral de Desenvolvimento (LGGD) de que toda função psíquica superior, primeiro é vivenciada no plano interpsíquico (entre psiquismos) para só então, tornar-se interna, isto é do sujeito (intrapíquica).

para a garantia da sobrevivência do organismo no mundo - choro diante de uma sensação de desconforto (fome, frio, calor, etc.); sucção em resposta à aproximação do seio materno e etc. - constituem alguns exemplos de reflexos inatos que vão se transformando gradativamente em reflexos condicionados, graças às atitudes responsivas (Bakhtin, 2011) nos processos de interação vivenciados com o bebê, a partir das suas relações com o mundo (Mukhina, 1996).

Mediante a regularidade nas ações de cuidado (relação afetiva e atenção direta) o bebê passa a sentir e perceber o mundo orientado por novas necessidades (que até então não dispunha) que modificam substancialmente seu comportamento e revolucionam seu sistema psíquico, tornando sua relação com o externo, essencialmente mediada pela ação e significação do *outro* (Leontiev, 1978; Vigotski, 1996).

Este movimento, Elkonin (1987) explica por meio da periodização do desenvolvimento psíquico na infância apresentando-nos *atividades principais* que orientam o percurso de formação humana a partir de *épocas e períodos*. O teórico explicita que no primeiro ano de vida a atividade que melhor possibilita saltos qualitativos no desenvolvimento psíquico constitui a atividade de *comunicação emocional direta* com o adulto. O sistema de relação predominante neste momento - *criança-adulto social* - determina a esfera psíquica em dominância, a saber, *afetivo-motivacional* (Elkonin, 1987).

Tais assertivas nos servem para ampliar as possibilidades de compreensão acerca da natureza dos processos educativos e para refletirmos sobre as melhores formas para mediar a relação da criança com o mundo - de modo que ela efetivamente aprenda e se desenvolva nas máximas potencialidades. Neste sentido, Elkonin (1987) ao explicitar que no primeiro ano de vida a forma particular de o sujeito interagir com as pessoas e apreender o mundo está intrinsecamente relacionada aos sinais afetivos advindos da esfera da motivação, o autor nos revela que o bebê (mesmo que muito “pequeno” em tamanho) é um ser maximamente social (Vigotski, 1996) e expressa condições de estabelecer processos de *comunicação emocional* com as pessoas do entorno - mesmo que ainda não disponha da fala em sua forma final (Vigotski, 1996).

É importante explicitar que na atividade de *comunicação emocional direta* o bebê comunica suas necessidades e desejos imerso em situações reais de comunicação com o *Outro* e, para tanto, necessita mobilizar funções psíquicas

(atenção voluntária, percepção-afetiva, por exemplo) que se aprimoram à medida que são “acionadas”, possibilitando o desenvolvimento do psiquismo e transformando-o de elementar – de reflexos inatos – à superior com funções culturalmente aprendidas (Vigotskii, 1988; Ribeiro, 2004; Kusunoki, 2018).

Esta máxima da THC revoluciona o pensar e agir docente na escola da infância e confere à criança um lugar privilegiado nas relações sociais: sujeito da própria atividade (Leontiev, 1988). Assim, articulamos os elementos da atividade principal do primeiro ano de vida ao princípio da *expressão livre* em Freinet (1979) para explicitar que a comunicação de necessidades e sensações manifestada pelo bebê, especialmente nesse momento do desenvolvimento, pode ser compreendida como a *gênese de processos mais complexos do psiquismo humano*, tais como o pensamento, fala, função simbólica da consciência e até mesmo a apropriação da linguagem escrita (Ribeiro, 2004; Mello, 2021; Kusunoki, 2024).

Tal afirmação indica que a capacidade de expressar deliberadamente as próprias necessidades e percepções se complexifica à medida que a criança cresce (Lazaretti, 2016), fato este, que supera a ideia biologizante e confirma nossa tese de que a *expressão livre* é uma categoria do ato educativo que cria “[...] condições de [o sujeito] *atingir patamares superiores* em seu próprio desenvolvimento (Kusunoki, 2020, p. 193, grifos nossos).

Com base neste postulado da THC e, pensando na potencialidade de o ser humano se relacionar qualitativamente com a cultura desde muito “cedo”, afirmamos que a categoria de *expressão livre* permeia o desenvolvimento da criança desde suas primeiras relações. Nesta perspectiva, compreendemos e corroboramos a essência do papel da docência em turmas de bebês: de fomentar situações de comunicação emocional a fim de contribuir com o máximo desenvolvimento das funções psíquicas que embasam a capacidade humana de *expressão livre*, em especial as funções em dominância nesse período da vida, a saber, percepção e atenção voluntária (Elkonin, 1987; Vigotski, 1996; Mukhina, 1996).

À medida que o bebê cresce e suas possibilidades de relação se modificam - em função da ampliação de seu repertório de experiências e apropriação da fala (Mukhina, 1996) - os processos de desenvolvimento passam a requerer mediação pedagógica, do mesmo modo, mais complexa. Essa assertiva revela



a necessidade de ações de planejamento docente que privilegiem proposições educativas nas quais as crianças possam expressar livremente pensamentos (hipóteses, opiniões e percepções da realidade objetiva), materializando-os por meio das sofisticadas linguagens humana, tais como a pintura, escultura, escrita, desenho e etc. (Freinet, 1969; 1976).

Neste sentido, considerando os princípios filosóficos construídos por Freinet (1969), também conhecidos como *invariantes pedagógicas*<sup>30</sup>, apreendemos que a prática educativa desenvolvente não privilegia estas linguagens humanas apenas em situações isoladas e apartadas de seu sentido social, mas são propostas em sua inteireza: como instrumento cultural complexo forjado na experiência da humanidade (Lima; Akuri, 2017).

Ao conceituarmos a *expressão livre* como a capacidade de o sujeito expressar pensamentos, hipóteses, emoções e etc., por meio de diferentes linguagens humanas concebidas historicamente, corroboramos a potência dos encaminhamentos da prática educativa com as crianças da escola da infância e, ofertamos à elas possibilidades de pleno desenvolvimento desde o começo da vida (Silva; Lima; Valiengo, 2017).

Engendrada nas atividades principais (Elkonin, 1987; Vigotski, 1996) de *comunicação emocional direta* (primeiro ano), *atividade objetual manipulatória* (segundo e terceiro ano) e brincadeira de papéis sociais (dos três aos sete), a *expressão livre* pode ser, por assim dizer, considerada como uma *categoria fundamental da prática pedagógica a ser privilegiada na vida que “borbulha” na escola de Educação Infantil* (Kusunoki, 2020).

A *atividade objetual manipulatória*, atividade que orienta o desenvolvimento psíquico na infância entre o segundo e terceiro ano de vida, oferece possibilidades de a criança, por meio da própria atividade, apropriar-se dos elementos materiais e não-materiais da cultura humana realizando pesquisas, testando hipóteses, apreendendo mecanismos, propriedades estruturais dos objetos etc. (Elkonin, 1998; Lazaretti, 2016). A partir da relação mediada do adulto, na *atividade objetual manipulatória*, a criança transforma substancialmente sua relação com o entorno, passando a

---

<sup>30</sup> Os invariantes pedagógicos são princípios filosóficos norteadores da ação educativa e estão organizados sob a ótica de três aspectos: (i) Natureza da criança; (ii) Reações da criança; (iii) Técnicas educativas (Freinet, 1969; Sampaio, 1989; Ribeiro, 2004; Kusunoki, 2018; 2024).

empreender ações exploratórias com os objetos de forma mais autônoma e potente (Martins, 2015; Lazaretti, 2016).

Esta manipulação, num primeiro momento, emerge na atividade do bebê por meio de ações indiscriminadas (levar à boca, lançar, rolar etc.) que possibilitam a aquisição de impressões externas que nutrem o psiquismo em formação, compondo um acervo de imagens e percepções que constituirão estruturas para ações mais complexas, tais como a fala e o pensamento (Mukhina, 1996; Martins, 2015). Posteriormente, à medida que o adulto apresenta os objetos fazendo uso em contextos sociais, saltos qualitativos no desenvolvimento psíquico da criança podem ser observados, especialmente porque ela começa a fazer uso dos materiais transferindo seu significado social e inserindo-os em seus contextos de brincadeiras (Marcolino, 2013; Lazaretti, 2016; Kusunoki, 2024).

Aprendemos que desfrutar de liberdade para *estar em atividade*<sup>31</sup> (Leontiev, 1988), num espaço configurado com diversidade de materiais, tempo para o envolver-se e intervenções pedagógicas potentes possibilita à criança condições favoráveis para a mobilização e sofisticação de importantes funções psicológicas responsáveis por orientar qualitativamente o desenvolvimento de sua inteligência e personalidade (Singulani, 2017; Kusunoki, 2018).

Neste sentido, a criança a partir das experiências sociais das quais participa como sujeito ativo, constrói repertório de imagens, desenvolve a memória voluntária e aprimora a atenção (Ribeiro, 2004; Kusunoki, 2024), funções psíquicas fundamentais para ampliar e complexificar suas relações, compreensões e orientar suas ações no mundo. Em outras palavras, funções psíquicas que potencializam e delineiam seus modos de ser, estar e pensar a realidade objetiva (Martins, 2015; Kusunoki, 2024).

Na atividade de *brincadeira de papéis sociais*, a categoria de *expressão livre* pode ser perceptível nas ações das crianças, especialmente quando, de maneira deliberada, por meio de ações lúdicas<sup>32</sup> com os objetos, as crianças apresentam suas percepções e teorias sobre o mundo representando a atividade humana adulta (Elkonin, 1998; Marcolino, 2013; Smirnova; Riabkova,

---

<sup>31</sup> A THC expressa esse conceito como sendo a capacidade de o sujeito estar envolvido com o que realiza no âmbito físico, emocional e psíquico, isto é, corpo, pensamento e emoção.

<sup>32</sup> Elkonin (1998) explicita como o uso e ações livres com os objetos – processos de substituição de significados – que torna possível a criação de contextos imaginários (Kusunoki, 2024).

2019). Em nossa compreensão, a Escola de Educação Infantil, mediante a atuação de gestores e docentes, tem o papel de oferecer proposições pedagógicas e espaços potencializadores da atividade da criança, de modo elas exerçam o direito de *expressão livre* como condição para o pleno desenvolvimento das qualidades psíquicas humanas em níveis cada vez mais superiores.

No percurso formativo docente, ao se ter clareza teórico-conceitual de como o ser humano aprende e das especificidades de cada período do desenvolvimento (que delineiam os tipos de relações do sujeito com o mundo), o professor assume o papel de sujeito ativo, não sendo apenas um mero executor de propostas, mas expressando condutas autorais: sendo aquele que organiza intencionalmente os tempos, espaços e materiais a fim de compor e propor experiências promotoras de saltos qualitativos no desenvolvimento da inteligência e personalidade das crianças.

Neste sentido, com intuito de contribuir com a construção de uma *nova escola* – na qual crianças e docentes possam, verdadeiramente, serem sujeitos da própria atividade –, bem como com o desenvolvimento de uma sociedade em níveis mais elevados de consciência humana, militamos por um projeto de Educação qualificado a formar professores/as e Gestores capazes de

[...] transformar o imediato em mediato; negar as aparências sociais e as ilusões ideológicas; apanhar a totalidade e o concreto em suas múltiplas determinações e articular essência/aparência, parte/todo, singular/universal e passado/presente, compreendendo a sociedade como um movimento de vir a ser (Meira *apud* Facci, 2004, p. 256).

Nestes termos, defendemos este ideal com o principal intuito de contribuir com o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas na Educação Infantil capazes de

[...] promover ao máximo condições apropriadas para a atividade autônoma da criança, da *expressão livre*, da aquisição de repertório de impressões de mundo, do convívio com formas mais elaboradas de comportamento, dentre outras condutas psíquicas mais sofisticadas requeridas pela vida em sociedade (Kusunoki, 2024, p. 222, grifos da autora).

## Palavras finais com o desejo de continuar a conversa

Ao defendermos a ideia de que a Educação constitui “caminho” para a transformação social – pois nela há a possibilidade de transformar pessoas que, por sua vez, agem na transformação do mundo – nutrimos a esperança de superação do estado de alienação da sociedade atual, por meio de processos de vida e educação bem consolidados propostos às futuras gerações.

Desse modo, nestas breves páginas, objetivamos apresentar o conceito de *expressão livre* articulando-o aos períodos do desenvolvimento psíquico na infância com vistas a ampliar os modos de compreensão da atividade docente e da criança nas instituições de Educação Infantil, pois, compreender a criança como um ser capaz desde que nasce delinea as ações educativas e as transformam em proposições efetivamente desenvolventes (Daviđov, 1988).

Neste sentido, ansiamos que nossas exposições tenham sido motivadoras de reflexões e, mesmo que de maneira breve, constituam base para o pensar e agir docente na escola da infância dirigidos à plenitude do desenvolvimento de cada criança.

## Referências

AKURI, Juliana Guimarães Marcelino. **Atividade de estudo para a formação teórica de professores:** implicações para a organização de um currículo humanizador na creche. 2022. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2022.

ARENA, Dagoberto Buim. Freinet e Voloshínov: convergências no campo da linguagem. In: ARENA, Adriana Pastorello Buim; RESENDE, Valeria Aparecida Dias Lacerda de. (Orgs.). **Por uma Pedagogia freinet:** bases epistêmicas e metodológicas. São Carlos: Pedro&João Editores, 2021, p. 81-111.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

DAVÍDOV, Vasily Vasilovich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico.** Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si:** contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2013.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Problemas psicológicos del juego em la edad preescolar. In: DAVIDOV, Vasily Vasilovich.; SHUARE, Martha. (org.).

**La psicología evolutiva e pedagógica em la URSS** (Antologia). Moscou: Progresso, 1987b. p. 83-102.

ELKONIN, Danill Borisovich. **Psicologia do jogo**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo**: guia prático para organização material, técnica e pedagógica da escola popular. São Paulo: Martins Fontes, 1969.

FREINET, Célestin. **As Técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa Editorial Estampa Ltda., 1976.

FREINET, Élise. **O itinerário de Célestin Freinet**: a livre expressão na Pedagogia Freinet. Tradução Priscila de Siqueira. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, 150 p.

KHOLE, Érika Christina; AKURI, Juliana Guimarães Marcelino; PEREIRA, Marcelo Campos. As contribuições da gestão pedagógica para uma educação humanizadora desde o começo da vida: um olhar por dentro da creche. In: CORRÊA, Anderson Borges et. al. (Org.). **Educação e humanização de bebês e de crianças pequenas**: conceitos e práticas pedagógicas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura acadêmica, 2020. p. 97-122.

KUSUNOKI, Karolyne Aparecida Ribeiro. **O desenvolvimento do autocontrole da conduta na educação infantil**: um estudo sobre os Cantos de Trabalho de Freinet. 2018. 122 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília-SP, 2018.

KUSUNOKI, Karolyne Aparecida Ribeiro. **Imaginação na infância**: atividades da criança e da professora da Educação Infantil nos *Cantos de trabalho* sob a ótica da Teoria Histórico-cultural e da Pedagogia Freinet. 2024. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília-SP, 2024.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Idade pré-escolar (3 a 6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, Lígia Márcia; Abrantes, Angelo Antonio; FACCI,

Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores associados, 2016, p. 129-148.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. 331 p.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. (Orgs.) **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988, p. 59-83.

LIMA, Elieuz Aparecida de; AKURI, Juliana Guimarães Marcelino. Um currículo em defesa da plenitude da formação humana. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p.115-128.

MARCOLINO, Suzana. **A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais**. 2013. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da Psicologia Histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2015, 319 p.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MELLO, Suely Amaral. Cultura, mediação e atividade. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandéi Pinto da.; MILLER, Stela (Org.). **Marx, Gramsci e Vigotsky**: aproximações. 2.ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012. p.365-376.

MELLO, Suely Amaral. A escuta como método nas relações na escola da infância. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 87-96.

MELLO, Suely Amaral. Freinet e a abordagem histórico-cultural: desafios epistemológicos para pensar a aprendizagem humana. In: ARENA, Adriana Pastorello Buim; RESENDE, Valeria Aparecida Dias Lacerda de. (Orgs.). **Por uma Pedagogia freinet**: bases epistêmicas e metodológicas. São Carlos: Pedro&João Editores, 2021, p. 59-80.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PAREDES, Camila Godoy; KHOLE, Érika Christina. Afeto e desenvolvimento na primeira infância: reflexões para uma educação humanizadora. In: CORRÊA, Anderson Borges et. al. (Org.). **Educação e humanização de bebês e de crianças pequenas: conceitos e práticas pedagógicas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura acadêmica, 2020. p. 55-78.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às Origens da Constituição Cultural da Criança na Perspectiva de Lev S. Vygotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Ruben. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (Orgs.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 47-66.

RIBEIRO, Ana Laura. **Teoria Histórico-cultural e Pedagogia Freinet: considerações sobre a mediação entre teoria e prática no processo de aquisição da escrita**. 2004. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

SILVA, Ana Laura Ribeiro; LIMA, Elieuzza Aparecida de; VALIENGO, Amanda. Pedagogia Freinet e a escola no século XXI: perspectivas humanizadoras para o trabalho pedagógico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. esp. 1, p.644-648, 2017.

SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. **A organização do espaço da escola de educação infantil** In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba, PR: Editora CRV, 2017. p. 129-139.

SMIRNOVA, Elena; RIABKOVA, Irina. Teoria da brincadeira na Psicologia Histórico-Cultural. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n.1, p. 84-97, Janeiro/Abril 2019.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas**, tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas**, tomo IV. Madrid: Visor, 1996

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e tradução de Zoia Prestes, Elizabeth Tunes e Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

ZAPORÓZHETS, Alexander. Importância de los períodos iniciales de la vida em la formación de la personalidad infantil. In: **La psicología evolutiva y pedagogia em la URSS**: antología. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 228-249.





## **Sobre as Autoras e Autor**

### **Amanda Valiengo**

Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Unesp- Campus Marília. Pós-doutora em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Professora do Departamento de Ciências da Educação e do Mestrado em Educação da Universidade Federal de São João del Rei, UFSJ. Líder do grupo de pesquisa Cria - Centro de Respeito às Infâncias e suas Aprendizagens. Membro do grupo de Estudos e Pesquisa sobre Especificidades da Docência na Educação Infantil - GEPEDEI.

E-mail: amanda.valiengo@ufsj.edu.br

### **Ana Laura Ribeiro da Silva**

Graduada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho. Atualmente é professora de Educação Infantil do Sistema Municipal de Cubatão, São Paulo, Brasil, Professora adjunta do Sistema Municipal de Santos, São Paulo, Brasil e professora universitária na Universidade Católica de Santos e da Universidade Metropolitana de Santos. Membro do grupo GEPEDEI (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Especificidades da Docência na Educação Infantil).

E-mail: analaurars@gmail.com

### **Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto**

Livre-docente em Leitura e Escrita pela UNESP (2016). Pós-doutora em Leitura e Literatura Infantil pela UPF (2015). Doutora em Educação pela UNESP (1999). Mestre em Educação pela UFSCar (1995). Pedagoga pela UNESP (1992). Docente do Departamento de Didática da FFC – UNESP-Marília, onde integra o quadro de orientadores do PPGE em Educação, liderando linha de pesquisa do grupo PROLEAO “Processos de leitura e de

escrita: apropriação e objetivação” e coordenando o CEPLLI \_ “Centro de Estudo e Pesquisa em Linguagem, Literatura e Infância.

E-mail: [cyntia.girotto@unesp.br](mailto:cyntia.girotto@unesp.br)

### **Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira**

Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP, Câmpus de Assis, Estado de São Paulo, na linha de pesquisa em Literatura e Vida Social. Possui experiência nas áreas de Literatura, Leitura e Ensino, com ênfase em Formação do Leitor. Temas de pesquisa mais recorrentes: leitura, literatura infantil e juvenil, e formação de leitores. Professora assistente doutora na graduação e pós-graduação em Letras e no PROFLetras da Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras FCL da UNESP, Câmpus de Assis-SP. Coordena o Programa de Pós-Graduação em Letras da Unesp, Câmpus de Assis-SP. Membro dos Grupos de Pesquisa: RELER - Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Leitura (PUC - Rio); EnLIJ - Encontros com a Literatura Infantil e Juvenil: ficção, teorias e práticas (UERJ-Rio). Líder do GP Literatura e formação do leitor: implicações estéticas, históricas e sociais (UNESP/UENP) e Vice-líder do GP Literatura juvenil: crítica e história (UENP/UNESP). Vice-coordenadora do Grupo de Trabalho Leitura e Literatura Infantil e Juvenil, junto a ANPOLL e membro da *Red Temática de Investigación Las Literaturas Infantiles y Juveniles del Marco Ibérico e Iberoamericano* (LIJMI).

E-mail: [eliane.galvao@unesp.br](mailto:eliane.galvao@unesp.br)

### **Elieuzza Aparecida de Lima**

Professora Livre-docente vinculada ao Departamento de Didática e ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, UNESP. Líder do GEPEDEI (Grupo de Estudos e Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil).

E-mail: [elieuzza.lima@unesp.br](mailto:elieuzza.lima@unesp.br)

### **Érika Christina Kohle**

Pesquisadora vinculada ao Programa de Estágio de Pós-Doutorado da Fundação Carlos Chagas na linha de pesquisa - Educação e Infância:

políticas e práticas. Diretora de Escola de Educação Infantil do Município de Marília, professora da Educação Básica II, Doutora e mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (Marília-2022), (Marília-2016), graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Marília – 2014), licenciada em Letras Português/Alemão pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Assis – 2002) e em Letras Português/Inglês pela Universidade Cruzeiro do Sul (2021), especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp (2012). Participa desde 2011 do Grupo de Pesquisa Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação, desde 2015 do Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural e desde 2019 do Grupo de Pesquisa Especificidades da Docência na Educação Infantil, todos pertencentes ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – Campus de Marília.

E-mail: erika.kohle@unesp.br

### **Gabriela Pavan David**

Graduada em Pedagogia (FAC-FEA) e Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Marília). Atualmente, é professora do Ensino Fundamental da rede particular na cidade de Birigui/SP. Professora de Matemática no Projeto “Matemática para Brilhar” na cidade de Araçatuba/SP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Especificidades da Docência na Educação Infantil (GEPEDEI) e membro do grupo de pesquisa “Deficiências Físicas e Sensoriais” (DEFSEN).

e-mail: gabrielapavand@hotmail.com

### **Geovanna Souza de Azevedo**

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências/Marília. Residente do Programa de Residência Pedagógica em 2023, atuando na “Turma da Borboleta” na EMEI Sambalelê.

E-mail: gs.azevedo@unesp.br

### **Giovana Scareli**

Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação na Área de Concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Pós-doutorado em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. É Professora Associada do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de São João del-Rei - DECED/UFSJ, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSJ e Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Imagem - GEFI/UFSJ, certificado pelo CNPq. E-mail: giovana\_scareli@ufsj.edu.br

### **Hilda Aparecida Linhares da Silva**

Professora associada da Universidade Federal de Juiz de Fora, onde atua no curso de Licenciatura em Pedagogia, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do CAEd/UFJF. É membro da Comissão de Assessoramento Técnico-Pedagógico em Linguagens e Códigos e suas Tecnologia do INEP, atuando em avaliações nacionais de Língua Portuguesa. Coordenou, nos anos de 2015 e 2016, os trabalhos de elaboração da primeira e segunda versões da Base Nacional Comum Curricular. Coordena ações de extensão no âmbito do curso de formação de professores da educação infantil “Leitura e Escrita na Educação Infantil”  
E-mail: hilda.micarello@uab.ufff.br

### **Juliana Guimarães Marcelino Akuri**

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho; graduada em Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil e Administração Escolar pela mesma universidade. É membro do GEPEDEI, Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Especificidades da Docência na Educação Infantil, cadastrado junto ao CNPq. Atualmente é diretora de escola municipal de Educação Infantil, tem experiência como professora e coordenadora desse mesmo nível de ensino, como professora e diretora de Ensino Fundamental, além de supervisora escolar de Educação Básica.  
E-mail: jugmakuri@gmail.com

### **Karolyne Aparecida Ribeiro Kusunoki**

Graduada em Pedagogia, Especialista em Educação Inclusiva, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp- Marília/ SP). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil (GPEDEI) e Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-cultural (ambos vinculados à Unesp de Marília). Atuou como Professora de Educação Infantil nas redes pública e particular do Município de Marília de 2009 a 2021. Atualmente é Diretora de Centro de Educação Infantil (CEI) e atua como Coordenadora de Área da Educação Infantil (Pré-escola) na equipe da Oficina Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Birigui/SP.

E-mail: k.kusunoki@unesp.br

### **Kátia Aparecida Franco de Sousa**

Mestre em Educação na Universidade Federal de São João del Rei, UFSJ. Possui graduação em Normal Superior pela Universidade FUMEC (2005). Especialização em “Letramento e Alfabetização” e em “Mídias na Educação” pela Universidade Federal de São João del Rei. Pedagogia e Especialização em Educação Inclusiva e Especial pela FAVENI. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente na Educação Infantil. Membro do grupo de pesquisa Cria - Centro de Respeito às Infâncias e suas Aprendizagens.

E-mail: katiaparecidalinda@gmail.com

### **Ketty Claudia Neves do Amaral**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São João del Rei – UFSJ, MG. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Metodista Granbery (2016). Possui Especialização em Neuropsicopedagogia e Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Cândido Mendes (2018). Membro do grupo de Estudo e Pesquisa CRIA - Centro de respeito às infâncias e suas aprendizagens. Orientadora Educacional na rede particular de ensino.

E-mail: kettyeri@gmail.com

### **Leila Cristina de Carvalho Sandim**

Graduanda no Curso de Pedagogia, na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Graduada em Administração, pelo Instituto Presidente Tancredo de Almeida Neves (2015). Membro do Grupo de Pesquisa CRIA - Centro de respeito às infâncias e suas aprendizagens. Bolsista de Iniciação Científica, pesquisando sobre práticas de leitura.

E-mail: leilacarvalhosandim@yahoo.com

### **Maíra Isabel Zibordi**

Doutoranda em Literatura e Vida Social pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Assis. Mestre na mesma instituição e linha de pesquisa, desenvolvendo estudos nas áreas de Literatura infantil e juvenil, análise de ilustrações, experiência estética e formação do leitor. Licenciada em Letras com habilitação em inglês pela Universidade Estadual Paulista (UNESP - Assis). Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Paulista São José de Ensino Superior, com especialização em Psicopedagogia institucional e clínica na mesma instituição. Especializada em Processos didático-pedagógicos para cursos na modalidade à Distância pela UNIVESP. Professora efetiva com dois cargos da Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Marília. Membro do grupo de pesquisa Leitura e Literatura na Escola - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e do grupo Literatura juvenil: crítica e história da Universidade Estadual do Norte do Paraná.

E-mail: maira.zibordi@unesp.br

### **Marcelo Campos Pereira**

Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, graduado em Pedagogia pela mesma universidade. É membro do Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural e do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Especificidades da Docência na Educação Infantil (GEPEDI), ambos da Unesp de Marília. Atualmente é professor coordenador da Escola Municipal de Educação Infantil “Nossa Senhora da Glória” na mesma cidade.

E-mail: marcelocampo0@gmail.com

### **Maria Aparecida Zambom Favinha**

Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Graduada em Letras e Pedagogia pela Universidade de Marília. Atualmente é professora-coordenadora de Escola de Educação Infantil do Sistema Municipal de Marília, São Paulo, Brasil. Membro dos grupos GEPEDEI (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Especificidades da Docência na Educação Infantil) e “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural”. E-mail: maria.favinha@unesp.br\_

### **Mariana Parreira do Amaral**

Professora da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, graduada em Psicologia na mesma universidade e em Pedagogia na Universidade Fumec. Integra o Grupo de Pesquisa em Leitura e Escrita na Primeira Infância – LEPI/FaE/UFMG e o Programa Bebeteca: uma biblioteca para a primeira infância, da FaE/UFMG. Atua no âmbito da formação continuada de professoras, no curso Leitura e Escrita na Educação Infantil, da FaE/UFMG.

E-mail: mariparreira@gmail.com

### **Monalisa Gazoli**

Doutora (2022) e Mestre em Educação (2010 - bolsas Capes e Fapesp) e Pedagoga (2007) pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp-Marília/SP. Membro do Gepedei – “Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Especificidades da Docência na Educação Infantil” e do grupo de pesquisa “ Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural”, ambos vinculados à Unesp-Marília/SP. Foi professora-formadora do Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), entre 2012 e 2014. Atuou como professora no Centro Universitário Católico Salesiano *Auxilium* de Lins/SP, entre 2017 e 2023. Atua como mentora pedagógica autônoma. Pesquisa principalmente sobre os temas: Alfabetização, Educação infantil e Formação de professor para a Educação Infantil.

E-mail: monalisa\_gazoli@hotmail.com



### **Mônica Correia Baptista**

Professora Associada da Universidade Federal de Minas Gerais, onde atua no curso de Licenciatura em Pedagogia, no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Mestrado Profissional Educação e Docência – PROMESTRE ambos da Faculdade de Educação da UMG. Doutora em Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona. Líder do Grupo de Pesquisa Leitura e Escrita na Primeira Infância – LEPI/FaE/UFMG. Coordenadora do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil e do Programa Bebeteca: uma biblioteca para a primeira infância da FaE/UFMG. Desenvolve pesquisas nas áreas de oralidade, leitura e escrita, currículo, formação de professores, políticas públicas e literatura infantil na Educação infantil.

E-mail: monicacb.ufmg@gmail.com

### **Simone Marques da Silva Carvalho**

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares PPEDU da Universidade Federal de São João del Rei - UFSJ, MG. Possui especialização Lato Sensu Práticas de Letramento e Alfabetização (UFSJ), Psicopedagogia (Uninter) e Graduação em Pedagogia (UFSJ). Professora de Educação Infantil e Anos Iniciais na rede estadual e municipal de São João del-Rei.

E-mail: simarx@gmail.com

### **Stela Miller**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1971), graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Dracena (1972), mestrado em Linguística e Filologia da Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1991) e doutorado em Ensino na Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1998). Atualmente é professora assistente doutora aposentada do Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp - Marília (SP) e professora voluntária do programa de Pós-Graduação em Educação na mesma Instituição. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (ciclo I), atuando principalmente nos seguintes temas: ensino e

aprendizagem da língua portuguesa - ensino fundamental (séries iniciais), implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural.

E-mail: stelamillercel@gmail.com

### **Suely Amaral Mello**

Sou paulista de Dois Córregos, doutora em Educação pela UFSCAR e militante do direito das crianças a viverem sua infância sem a pressa - que atropela sua humanização - e sem as telas – que atrofiam seu cérebro. Na Universidade, dediquei-me à formação de professoras/es e pesquisadoras/es que se comprometem com o desenvolvimento de cada bebê e criança para ser um dirigente, a partir do que estudo em Vygotsky e autores que pensam a partir dele. Em trabalhos de assessoria, me esforço por convencer professoras/es e gestoras/es de que as crianças pequenas são capazes de fazer escolhas desenvolvendo sempre que encontram um ambiente investigativo – o que pode, do meu ponto de vista, iniciar uma revolução na cultura escolar. Tenho gostado de traduzir livros sobre educação infantil que fazem avançar nossas práticas com bebês e crianças. Costumava ter uma fé inabalável no Brasil e no povo brasileiro - o que torço e me esforço por recuperar.

E-mail: suemello02@gmail.com

### **Tatiana Schneider Vieira de Moraes**

Professora Assistente Doutor vinculada ao Departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP de Rio Claro e ao Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática (PECIM) da UNICAMP. Participante do GPEDEI (Grupo de Estudos e Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil) da FFC - UNESP de Marília e do Formar-Ciências (Grupos de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores da Área de Ciências) da Faculdade de Educação da UNICAMP.

E-mail: tatiana.moraes@unesp.br



## **SOBRE O LIVRO**

*Catálogo*

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

*Normalização*

Taciana Oliveira

*Diagramação e Capa*

Mariana da Rocha Corrêa Silva

*Assessoria Técnica*

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial

labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro

Este livro é apresentado em duas partes e conta com um conjunto de onze capítulos decorrentes de estudos referentes a dois grupos de pesquisa GEPEDEI (Grupo de Estudos e Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil) da Unesp/SP e CRIA (Centro de Respeito às infâncias e suas aprendizagens) da UFSJ/MG. Os participantes desses grupos organizaram duas edições de Colóquio, realizadas em 2021 e 2023, materializando um antigo desejo de ampliar conhecimentos essenciais à constituição docente além das atividades vivenciadas nos encontros periódicos dos grupos de pesquisa. Dos diálogos provocados pelos estudos nos grupos e nos dois eventos nasceu o livro mencionado. Diante da relevância da oferta de uma educação que humanize, o livro objetiva levar à reflexão questões sobre como professoras e os professores podem possibilitar o desenvolvimento das crianças de modo cada vez mais pleno, considerando o arcabouço biológico, mas sobretudo as condições e relações sociais culturais e históricas necessárias à humanização.

---

ISBN 978-65-5954-557-5



9 786559 545575