



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

DÉBORA FONTANA BORGES

**ATIVIDADE OBJETAL-MANIPULATÓRIA:
UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM
CRIANÇAS PEQUENAS**

Londrina
2025



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2025

DÉBORA FONTANA BORGES

**ATIVIDADE OBJETAL-MANIPULATÓRIA:
UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM
CRIANÇAS PEQUENAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cassiana Magalhães.

Londrina
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

D287a BORGES, DÉBORA FONTANA.
Atividade Objetal-Manipulatória : um olhar para as práticas pedagógicas com crianças pequenas / DÉBORA FONTANA BORGES. - Londrina, 2025.
174 f. : il.

Orientador: Cassiana Magalhães.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.
Inclui bibliografia.

1. Teoria Histórico-Cultural - Tese. 2. Atividade Objetal-Manipulatória - Tese. 3. Prática pedagógica - Tese. 4. Primeira Infância - Tese. I. Magalhães, Cassiana . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

DÉBORA FONTANA BORGES

**ATIVIDADE OBJETAL-MANIPULATÓRIA:
UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS
PEQUENAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cassiana Magalhães
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr.^a Marilúcia Antônia de Resende
Peroza
Universidade Estadual de Ponta Grossa -
UEPG

Prof.^a Dr.^a Francismara Neves de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 17 de fevereiro de 2025.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte inesgotável de força e inspiração, agradeço primeiramente e profundamente. Por Suas bênçãos que me sustentaram ao longo destes dois intensos anos, sem as quais nada disso seria possível.

À minha família, meu porto seguro, que sempre esteve ao meu lado, me apoiando incondicionalmente, me incentivando e compreendendo minha reclusão e dedicação aos estudos. Também sem vocês, nenhuma realização teria sentido ou concretude.

Àqueles amigos, que sempre estiveram ao meu lado, pela amizade incondicional e pelo apoio demonstrado ao longo de todo o período em que me dediquei a este trabalho.

À querida professora Cassiana Magalhães, minha orientadora desde a graduação, eterna guia em minha jornada acadêmica. Sua generosidade, paciência e sabedoria transformaram não apenas minha prática pedagógica, mas também minha visão de mundo. Foi sob sua orientação que conheci o que realmente era a Teoria Histórico-Cultural, cujo estudo define minha trajetória. Seu exemplo na escrita, na oratória e na riqueza cultural e social que transmite é uma inspiração constante. Almejo, humildemente, alcançar ao menos uma fração do que a senhora representa como profissional e ser humano.

À colega do grupo de estudos Travessias, Carolina Matos, que me guiou em uma parte importante deste trabalho, registro minha gratidão pela parceria e pelas ideias que enriqueceram as propostas pedagógicas aqui desenvolvidas. Sua colaboração, mesmo que indiretamente, está presente em cada linha deste trabalho. Obrigada por também ser inspiração, cuja prática pedagógica nos ensina tanto.

Ao encontro com orientandas (ECO) e o grupo de pesquisa Travessias Luso-Brasileiras na Educação da Infância. Com vocês compreendi o que significa ser professora na Educação Infantil e, mais profundamente, como colocar em prática os princípios da Teoria Histórico-Cultural. Este trabalho é um reflexo das discussões e trocas vividas no grupo. Agradeço a cada membro que, de alguma forma, contribuiu para sua realização — seja pela leitura, pelos apontamentos, pela parceria em capítulos de livro ou pela escuta atenta durante as apresentações de eventos.

À secretaria e às educadoras do município e da instituição pesquisada, manifesto minha mais sincera gratidão pela solicitude demonstrada ao

autorizar esta pesquisa. E pela generosidade em dedicar o seu tempo e espaço em seus planejamentos para colaborar com as atividades pedagógicas desenvolvidas. Também a todos os demais professores que, direta ou indiretamente, contribuíram para o sucesso deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEDU) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), meu reconhecimento pela oportunidade de aprendizado e crescimento. Foi uma honra fazer parte de um programa tão enriquecedor, cujas disciplinas e professores marcaram profundamente minha trajetória.

Ao Comitê de Ética da UEL (CEP-UEL) e à Plataforma Brasil, agradeço pela celeridade e pelo rigor na aprovação desta pesquisa, assegurando que todo o processo fosse conduzido com ética e respeito.

Por fim, mas com imensa gratidão, às professoras Francismara Neves de Oliveira e Marilúcia Antônia de Resende Peroza (Malu), pela leitura atenta e pelas contribuições valiosas a este trabalho. Seus apontamentos, sempre respeitosos e pertinentes, enriqueceram profundamente a versão final deste texto.

A todos que, de alguma forma, estiveram comigo nesta jornada, meus mais sinceros agradecimentos. Este trabalho não é apenas meu: é fruto de um esforço coletivo, de apoio e partilha, que guardarei com carinho para sempre.

*Tudo concorre para o bem daqueles que amam
a Deus.*

Romanos 8:28

BORGES, Débora Fontana. **Atividade Objetal-Manipulatória: um olhar para as práticas pedagógicas com crianças pequenas.** 2025. 175 f. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objeto de estudo a Atividade Objetal-Manipulatória, considerada atividade-guia do período da Primeira Infância à luz da Teoria Histórico-Cultural (THC). Para tanto, foi estabelecido como questionamento: como a compreensão da Atividade Objetal-Manipulatória pode orientar a prática pedagógica com crianças entre 2 e 3 anos? A pesquisa delineou como objetivo geral: analisar como a prática pedagógica, organizada a partir da Atividade Objetal-Manipulatória, pode contribuir para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas. E os objetivos específicos foram: a) Caracterizar o período da Primeira Infância na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural; b) Discutir quais as condições necessárias para o desenvolvimento da Atividade Objetal-Manipulatória com crianças entre 2 e 3 anos; c) Desvelar implicações pedagógicas para o trabalho com as crianças pequenas. A metodologia foi realizada primeiramente por meio de um levantamento bibliográfico, seguida por estudo acerca do desenvolvimento infantil fundamentado na Teoria Histórico-Cultural e, ainda, uma pesquisa-intervenção com crianças entre 2 e 3 anos de idade matriculadas em um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado em município do norte do Paraná. Foram realizadas dez sessões com propostas pedagógicas organizadas a partir da atividade-guia do período da Primeira Infância. As propostas aconteceram duas vezes por semana, com duração de aproximadamente uma hora cada, entre os meses de abril e maio de 2024. Os dados foram registrados no diário de campo da pesquisadora e, ainda, por meio de fotografias, posteriormente transformados em episódios e analisados à luz da Teoria Histórico-Cultural. Os resultados confirmaram o que a teoria indica: é possível promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças pequenas por meio das práticas pedagógicas organizadas intencionalmente. Os dados revelaram que a organização do espaço e a ação intencional do adulto/pesquisador contribuíram para a ampliação da linguagem das crianças, o reconhecimento da função social de diferentes objetos e, ainda, corroboraram o desenvolvimento da percepção e da atenção, tão importantes nesse período da vida. Espera-se com a pesquisa subsidiar as práticas pedagógicas dos professores com as crianças pequenas.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural. Atividade Objetal-Manipulatória. Prática pedagógica. Primeira Infância. Educação Infantil.

BORGES, Débora Fontana. **Object-Manipulative Activity**: a look at pedagogical practices with young children. 2025. 175 f. Dissertation (Master's degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

ABSTRACT

This study focused on Object-Manipulative Activity as its central object of investigation, considered a guiding activity of the Early Childhood period. To this end, the following question was established: How can an understanding of Object-Manipulative Activity guide pedagogical practice with children aged 2 to 3? The research outlined its general objective as follows: to analyze how pedagogical practices centered on the Object-Manipulative Activity contribute to the learning and development process of young children in Early Childhood Education. The specific objectives were: a) to characterize the Early Childhood period from the perspective of Historical-Cultural Theory; b) to discuss the necessary conditions for the development of the Object-Manipulative Activity with children between 2 and 3 years of age; c) to identify pedagogical implications of engaging with young children. The methodology included a bibliographic survey, followed by a study on child development based on Historical-Cultural Theory, and an intervention study with children aged 2 to 3 enrolled in a Municipal Early Childhood Education Center, located in northern Paraná. Ten sessions were conducted with pedagogical proposals organized around the guiding activity of the Early Childhood period. These sessions took place twice a week, lasting approximately one hour each, between the months of April and May 2024. Data were recorded in the researcher's field diary and through photographs, later transformed into episodes and analyzed through the lens of Historical-Cultural Theory. The results confirmed what the theory proposes: it is possible to promote the learning and development of young children through intentionally organized pedagogical practices. The data revealed that the organization of space and the intentional action of the adult/researcher contributed to the expansion of children's language, the recognition of the social function of different objects, as well as the development of perception and attention, which are essential at this stage of life. It is expected that the research will support teachers' pedagogical practices with young children.

Key-words: Historical-Cultural Theory. Object-Manipulative Activity. Pedagogical Practice. Early Childhood. Early childhood education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema do movimento do método do Materialismo Histórico-Dialético	21
Figura 2 – Periodização do Desenvolvimento Psíquico da THC	46
Figura 3 – O tanque de areia	59
Figura 4 – Início da proposta	60
Figura 5 – Partes do corpo	74
Figura 6 – Vamos contornar o corpo?	75
Figura 7 – A conquista do adesivo	83
Figura 8 – Nova função do adesivo	84
Figura 9 – Tintas guache	88
Figura 10 – Tinta de açafrão e colorau	88
Figura 11 – Produzindo a cor	89
Figura 12 – Tintas de legumes	90
Figura 13 – Os riscadores	91
Figura 14 – O pilão e o amassador	91
Figura 15 – A tela em branco	92
Figura 16 – O chão virou arte	93
Figura 17 – Vestígios da vivência	94
Figura 18 – Tintas de diversas formas	98
Figura 19 – Espaço da produção de som e instrumentos	106
Figura 20 – Explorando o teclado	107
Figura 21 – Exploração dos objetos	108
Figura 22 – Organização dos tecidos	114
Figura 23 – Organização dos tecidos 2	114
Figura 24 – Exploração inicial dos tecidos	115
Figura 25 – Também vou participar	118
Figura 26 – Debaixo do manto	118
Figura 27 – Panelas e colheres	127
Figura 28 – Elementos de cozinha	128
Figura 29 – Elementos de cozinha 2	128
Figura 30 – Pequenos chefs	129
Figura 31 – Objetos para o banho	135
Figura 32 – Banho em bonecas	137

Figura 33 – Elementos presentes na natureza	143
Figura 34 – O gramado	144
Figura 35 – O gramado 2.....	145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Nomeação das propostas pedagógicas.....	24
Quadro 2 – Informações da proposta pedagógica 1.....	57
Quadro 3 – Observação da proposta 1	60
Quadro 4 – Episódio 1: Areia do balde em castelo.....	62
Quadro 5 – Episódio 2: Poço na areia.....	64
Quadro 6 – Episódio 3: Castelo de areia	66
Quadro 7 – Episódio 4: Dividir os objetos.....	69
Quadro 8 – Informações da proposta pedagógica 2.....	71
Quadro 9 – Observação da proposta 2	73
Quadro 10 – Episódio 5: Dodói ou pintinha de nascença?.....	76
Quadro 11 – Episódio 6: O tubarão	79
Quadro 12 – Episódio 7: Adesivos no espelho	82
Quadro 13 – Episódio 8: Olha você aqui!	85
Quadro 14 – Informações da proposta pedagógica 3.....	87
Quadro 15 – Observação da proposta 3	93
Quadro 16 – Episódio 9: Tinta com as mãos.....	95
Quadro 17 – Episódio 10: Do borrifador ao pote	97
Quadro 18 – Episódio 11: O que fazer com tudo isso?	100
Quadro 19 – Episódio 12: Enfim, resolveu pintar	102
Quadro 20 – Informações da proposta pedagógica 4.....	104
Quadro 21 – Observação da proposta 4	106
Quadro 22 – Episódio 13: O triângulo	109
Quadro 23 – Episódio 14: Disputa pelo xilofone.....	111
Quadro 24 – Informações da proposta pedagógica 5.....	113
Quadro 25 – Observação da proposta 5	115
Quadro 26 – Episódio 15: Vamos nanar.....	116
Quadro 27 – Episódio 16: Debaixo do tule preto	120
Quadro 28 – Episódio 17: Indícios da imaginação	121
Quadro 29 – Episódio 18: Esconderijo	122
Quadro 30 – Episódio 19: Regras de conduta.....	124
Quadro 31 – Informações da proposta pedagógica 6.....	125
Quadro 32 – Observação da proposta 6	126

Quadro 33 – Episódio 20: Cadê o fogão?	130
Quadro 34 – Episódio 21: <i>Humm... frutas</i>	132
Quadro 35 – Informações da proposta pedagógica 7	134
Quadro 36 – Observação da proposta 7	136
Quadro 37 – Episódio 22: Banho no neném.....	138
Quadro 38 – Informações da proposta pedagógica 8.....	141
Quadro 39 – Observação da proposta 8	142
Quadro 40 – Episódio 23: Parabéns para você	147
Quadro 41 – Episódio 24: O parabéns especial!	150

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1 INTRODUÇÃO	18
2 O QUE REVELAM AS PESQUISAS.....	27
2.1 O OLHAR PARA AS PESQUISAS	29
3 A GÊNESE DO PERÍODO DA PRIMEIRA INFÂNCIA E A ATIVIDADE OBJETAL-MANIPULATÓRIA.....	39
3.1 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	39
3.1.1 A Teoria da Atividade.....	41
3.1.2 Periodização do Desenvolvimento Psíquico	44
3.2 PRIMEIRO ANO: COMUNICAÇÃO EMOCIONAL DIRETA.....	47
3.3 PRIMEIRA INFÂNCIA: ATIVIDADE OBJETAL-MANIPULATÓRIA	49
3.3.1 A Criança, os Objetos e a Prática Pedagógica	54
4 IMPLICAÇÕES DA THC NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM AS CRIANÇAS DE 2 E 3 ANOS DE IDADE	56
4.1 PRIMEIRA PROPOSTA PEDAGÓGICA: EXPLORAÇÃO DA AREIA.....	57
4.2 EPISÓDIOS DA AREIA	61
4.2.1 Interação Criança-Objeto.....	61
4.2.2 Interação Criança-Criança	65
4.3 SEGUNDA PROPOSTA PEDAGÓGICA: ESPELHO	71
4.4 EPISÓDIOS DO ESPELHO	76
4.4.1 Interação Criança-Objeto.....	76
4.4.2 Interação Criança-Criança	84
4.5 TERCEIRA PROPOSTA PEDAGÓGICA: PRODUÇÃO DE CORES.....	87
4.6 EPISÓDIOS DA PRODUÇÃO DE CORES	94
4.6.1 Interação Criança-Objeto.....	94
4.6.2 Interação Criança-Criança	99
4.7 QUARTA PROPOSTA PEDAGÓGICA: PRODUÇÃO DOS SONS	104
4.8 EPISÓDIOS DA PRODUÇÃO DE SONS	108
4.8.1 Interação Criança-Objeto.....	108
4.8.2 Interação Criança-Criança	110
4.9 QUINTA PROPOSTA PEDAGÓGICA: TECIDOS	113
4.10 EPISÓDIOS DOS TECIDOS	116

4.10.1	Interação Criança-Objeto e Criança-Criança	116
4.11	SEXTA PROPOSTA PEDAGÓGICA: OBJETOS DE COZINHA.....	125
4.12	EPISÓDIOS DE OBJETOS DE COZINHA.....	130
4.12.1	Interação Criança-Objeto.....	130
4.13	SÉTIMA PROPOSTA PEDAGÓGICA: BANHO EM BONECAS	134
4.14	EPISÓDIOS DO BANHO EM BONECAS	138
4.14.1	Interação Criança-Objeto.....	138
4.15	OITAVA PROPOSTA: ELEMENTOS PRESENTES NA NATUREZA.....	141
4.16	EPISÓDIOS DOS ELEMENTOS PRESENTES NA NATUREZA.....	145
4.16.1	Interação Criança-Objeto.....	145
4.16.2	Interação Criança-Criança	149
4.17	SÍNTESE E CONTRIBUIÇÕES DAS PROPOSTAS	151
5	CONCLUSÃO.....	154
	REFERÊNCIAS.....	159
	ANEXOS	168
	ANEXO A – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DOS SERVIÇOS ENVOLVIDOS E/OU DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE	169
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO	170
	ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – CMEI..	171
	ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS E/OU RESPONSÁVEIS	172
	APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA.....	173

APRESENTAÇÃO

Minha jornada acadêmica em direção ao ingresso no mestrado começou ainda durante a graduação em Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina, entre 2018 e o início de 2023 — foram cinco anos de intensa aprendizagem e construção histórico-social. Em função das exigências impostas por uma sociedade capitalista, iniciei minha atuação profissional como auxiliar de professora em uma escola particular, antes mesmo de concluir a graduação. Mas não me arrependo, faz parte de minha trajetória como professora, e hoje serve como um exemplo que levo para a vida do que não é uma escola de Educação Infantil ou do que não contempla tal objetivo, por se tratar de uma escola com um sistema apostilado, na qual em raros momentos havia a presença do lúdico.

Embora nutrisse amor pelas crianças da Educação Infantil, inicialmente carregava um certo preconceito em ser professora dessa etapa de ensino, pois acreditava que o educar, nesse período, estava em segundo plano. Porém, com o tempo, reconheci quão equivocada era essa percepção. Após a conclusão da graduação, meu objetivo era consolidar minha carreira como professora do ensino fundamental ou até mesmo como docente universitária. Desde o início do curso de Pedagogia planejava dar continuidade aos estudos por meio do mestrado, ciente dos desafios que essa meta implicaria.

Mesmo trabalhando e cursando a graduação concomitantemente, sempre houve dedicação e esforço de minha parte, em relação à apropriação do conhecimento e ao alcance de boas notas — a parte da teoria do que era ser pedagoga e professora estava encaminhada. Apesar de não ter inicialmente escolhido a Educação Infantil, essa área acabou por me escolher. Na construção do meu TCC, meu interesse estava voltado para a Psicologia da Educação, mas, devido a circunstâncias acadêmicas, minha orientadora pertencia à área de Educação Infantil (e por coincidência seus estudos envolviam a psicologia da educação). Além disso, desde 2018 até o presente momento (2024), toda a minha experiência profissional tem sido exclusivamente com a Educação Infantil, trabalhando com os pequenos. Atualmente sou professora na prefeitura de Cambé, município do estado do Paraná.

No começo, possuía a compreensão da teoria, mas enfrentava dificuldades para desenvolvê-la na prática pedagógica. Foi graças à minha orientadora, que me acompanha desde o TCC e me auxilia com conselhos/críticas

construtivas, aos encontros promovidos pelo grupo ECO (Encontro com Orientandos) e, de maneira particularmente significativa, ao nosso grupo de pesquisa “Travessias Luso-Brasileiras na Educação da Infância” que comecei a compreender e reconhecer a importância da Teoria Histórico-Cultural para fundamentar as práticas pedagógicas.

O processo de elaboração desta dissertação de mestrado foi árduo. Além das leituras realizadas antes e depois da análise, foi necessário enfrentar burocracias relacionadas às autorizações para a pesquisa-intervenção. A construção das propostas pedagógicas, que já é um desafio por si só na Educação Infantil, tornou-se ainda mais complexa devido à falta de materiais disponíveis na escola. Tudo precisou ser planejado e criado, desde a organização do espaço até o cuidado com a estética, essencial para captar a atenção das crianças, considerando também o planejamento das múltiplas possibilidades de criação e exploração. No entanto, ver o resultado e a possibilidade de inspirar outros professores faz toda diferença.

Cada proposta exigiu um pensar intencional: não se trata apenas de escolher objetos, dispor espaços ou apresentar representações, vai muito além disso, sendo necessário delinear objetivos claros embasados em um propósito pedagógico significativo. Reconheço que precisei de apoio para conceber essas propostas, pois elas demandam reflexão não somente sobre o que será ofertado, mas também sobre as experiências que podem emergir e as formas como as crianças poderão interagir com o que lhes é apresentado.

Não podemos voltar a uma abordagem escolarizante na qual o planejamento na Educação Infantil atende apenas aos interesses do professor sobre o que ensinar. É fundamental direcionar o foco para as necessidades das crianças, especialmente na faixa etária de 2 a 3 anos, quando o encantamento com o mundo impulsiona suas descobertas. Nosso papel é proporcionar condições que favoreçam o florescimento dessa curiosidade, permitindo que explorem, imaginem, aprendam e se desenvolvam de forma plena.

Minha dissertação representa apenas o início nesse campo de estudos, o tempo limitado do mestrado permitiu uma pesquisa mais contida, mas que já incita as contribuições da prática intencional. Essas propostas já demonstram seu imenso potencial; agora, imaginem um ano letivo inteiro permeado por atividades planejadas com intencionalidade, baseadas na atividade-guia correspondente à idade das crianças? Os avanços qualitativos que nossas crianças poderão alcançar seriam extraordinários.

Espero que as reflexões e práticas aqui apresentadas possam oferecer um norte, incentivando professores a planejarem com intencionalidade, criatividade e sensibilidade às necessidades das crianças. Que cada proposta se torne um ponto de partida para novas ideias e que o diálogo com essas experiências enriqueça o repertório pedagógico, ajudando a construir caminhos ainda mais significativos para a aprendizagem e o desenvolvimento na Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo estudo das crianças de 2 e 3 anos despontou ao verificarmos carência de trabalhos publicados em português sobre a prática pedagógica durante o período da Atividade Objetal-Manipulatória, e que muitas das pesquisas existentes descrevem somente, de maneira sucinta, o período dessa idade. Essa constatação é resultado de um levantamento bibliográfico contemplado no Capítulo 2, para visualizar as produções acadêmicas encontradas sobre o tema: *Atividade Objetal-Manipulatória para o desenvolvimento da criança na Primeira Infância na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural*.

A problemática da presente pesquisa surgiu mediante o questionamento sobre a periodização do desenvolvimento infantil, especificamente no período da Primeira Infância, com a intenção de promover reflexões relevantes para o trabalho pedagógico na Educação Infantil, uma prática pedagógica mais respeitosa com as crianças. Assim, o **problema de pesquisa** foi: como a compreensão da Atividade Objetal-Manipulatória pode orientar a prática pedagógica com crianças entre 2 e 3 anos? Nossa **hipótese** foi de que a compreensão sobre a Atividade Objetal-Manipulatória como guia do desenvolvimento infantil da Primeira Infância permite a organização de práticas pedagógicas intencionais que contribuem significativamente para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças entre 2 e 3 anos de idade.

Para tanto, delineou-se como **objetivo geral** analisar como a prática pedagógica, organizada a partir da Atividade Objetal-Manipulatória, pode contribuir para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas, considerando que “todo o complexo processo do desenvolvimento do psiquismo que se produz na Primeira Infância é guiado pela Atividade Objetal-Manipulatória, a atividade dominante na Primeira Infância” (Pasqualini; Eidt, 2016, p. 120). E como **objetivos específicos**: **a)** Caracterizar o período da Primeira Infância na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural; **b)** Discutir quais as condições necessárias para o desenvolvimento da Atividade Objetal-Manipulatória com crianças entre 2 e 3 anos; **c)** Desvelar implicações pedagógicas para o trabalho com as crianças pequenas.

Este estudo baseia-se na Teoria Histórico-Cultural, uma vertente da psicologia marxista fundamentada no método do Materialismo Histórico-Dialético. Segundo Tuleski (2008, p. 93), a teoria precisava de um método de investigação

próprio que “[...] abrangesse as questões sociais, as relações entre os homens e a capacidade de transformação destas relações”. Desenvolvido por Karl Marx, esse método adota uma perspectiva materialista para a compreensão da natureza humana.

[...] Marx dedicou-se ao conhecimento do homem nos planos sociológico, econômico e político. O enfoque não é idealista, como fora em Hegel, e sim materialista. O materialismo histórico e dialético origina-se dos fundamentos metodológicos hegelianos, ou seja, da dialética como método, a qual supera a lógica formal por incorporação, portanto não se reduz à lógica e também não se reduz a método de investigação. Marx busca desenvolver um método que possibilite captar a essência do objeto a ser investigado [...] (Masson, 2007, p. 107).

Nessa perspectiva, o ser humano integra a natureza, entretanto, não se confunde com ela. O homem é um ser inerentemente natural, originado pela própria natureza, e está sujeito à dependência da natureza e de sua transformação para assegurar a sobrevivência. A própria relação do ser humano consigo mesmo só se concretiza por meio do contato com outros indivíduos; além disso, a interação entre seres humanos é essencial para discutir a condição humana. Essa interação não apenas é crucial, como também possui uma dimensão histórica, modificando-se e influenciando diretamente o próprio ser humano, inclusive alterando suas necessidades. Essas necessidades tornam-se mais humanas à medida que o indivíduo, mantendo sua individualidade, consegue identificar-se no coletivo (Andery; Sérgio, 1996).

A sociedade e o ser humano, embora distintos, formam uma unidade intrínseca, ambos se produzem mutuamente, tanto social quanto historicamente. Mesmo quando a atividade humana imediata assume caráter individual, ela se caracteriza como social, seja porque as condições para sua realização são frutos da sociedade, seja porque a existência do ser humano é social, seja ainda porque o propósito da atividade humana é sempre direcionado ao âmbito social (Andery; Sérgio, 1996).

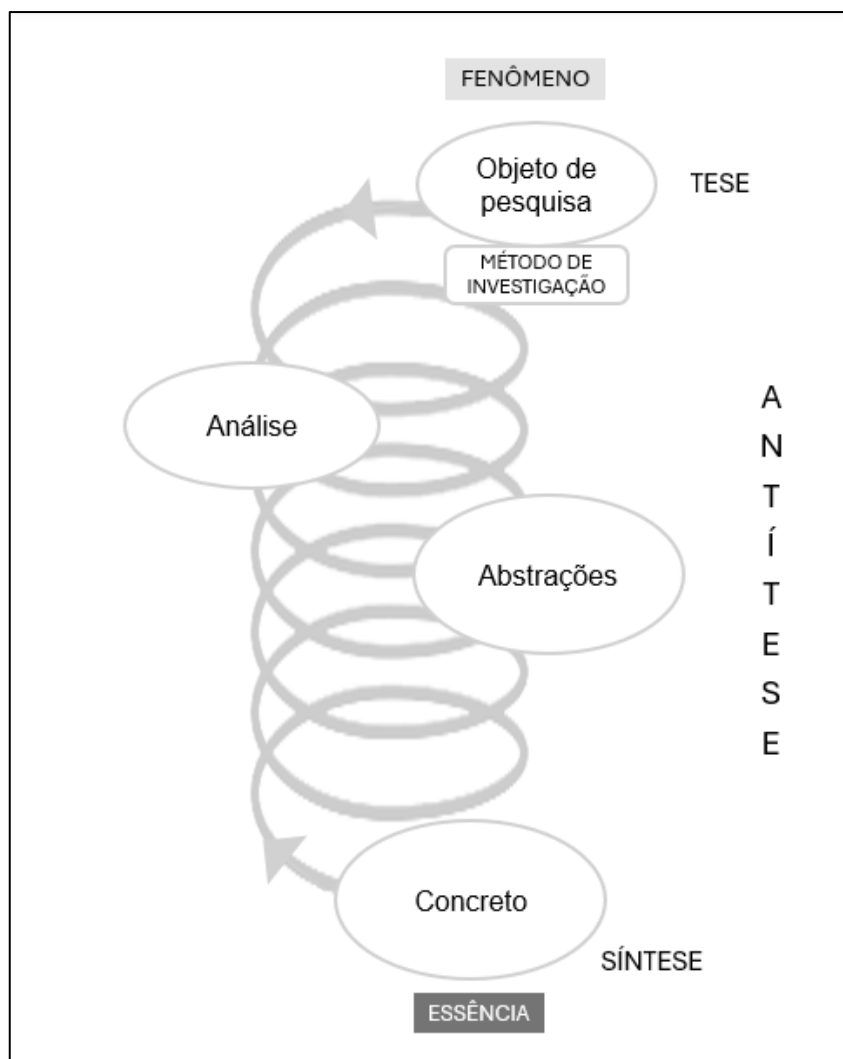
A noção da luta de classes é central no Materialismo Histórico-Dialético, traduz-se em uma análise de tensões entre diferentes grupos sociais e na compreensão de como essas tensões moldam a estrutura social, um modo de produção (da sociedade capitalista). Na pesquisa, isso implica contextualizar os fenômenos ao longo do tempo, considerando suas raízes históricas e os impactos

futuros (Engels, 2010).

Salienta-se que o método não se resume a um conjunto de regras formais, e Marx não elaborou uma obra específica dedicada a esse método. Outro ponto importante é que, “totalmente ao contrário dos pensadores modernos, seu pensamento não se instaura como uma gnosiologia, mas como uma ontologia” (Tonet, 2013, p. 70), caminho da objetividade. Na relação entre sujeito-objeto, o objeto se destaca, pois sua existência não depende do sujeito (Tonet, 2013). O Materialismo Histórico-Dialético, pensado como método de investigação, parte do real, aquilo que é concreto para a produção de conhecimento. A teoria é o movimento real do objeto, reproduzido e interpretado no ideal, no pensamento (Netto, 2011).

Para Marx (1998), o conhecimento parte do fenômeno, sendo este a aparência imediata do objeto, o que se verifica, constata, é empírico e será o caminho para alcançar a essência do objeto, ou seja, a estrutura íntima de dinâmica deste; no entanto, não expressa a essência dele e pode, muitas vezes, distorcê-la. Para atingir essa essência, o pesquisador transita do concreto para a abstração (o pensamento), para, em seguida, reintegrar essa compreensão ao domínio concreto. Assim como representado no modelo criado pela pesquisadora na figura a seguir (Figura 1):

Figura 1 – Esquema do movimento do método do Materialismo Histórico-Dialético



Fonte: Elaborado pela autora com base no método de Marx (1998).

O esquema é estruturado em espiral para ilustrar um movimento contínuo, em vez de seguir um modelo linear e rígido, refletindo a natureza dialética do método, como afirma Masson (2007, p. 111):

Desse modo, o método é dialético, pois a apropriação do concreto pelo pensamento científico se dá pelo complexo de mediações teóricas abstratas para se chegar à essência do real, e é materialista porque o conhecimento científico se constrói pela apropriação da essência da realidade objetiva.

Esta pesquisa inicia-se com a tese, que compreende os primeiros dados e conhecimentos sobre o objeto de estudo, capturados em sua forma imediata e aparente. A partir desse ponto, passamos para a antítese, em que os dados são analisados e novos conhecimentos são incorporados, envolvendo um processo de

abstração. A síntese é então formada como o resultado desse movimento de saber, entender, estudar e pesquisar, na qual serão criadas concepções, não sendo verdades absolutas, pois podem ser mutáveis, mas essa fase incorpora o real imediato e o supera, tornando-se o real concreto — concreto pensado na tentativa de alcançar a essência do objeto, sem deixar de ressaltar, novamente, que se trata de um movimento cíclico.

O desenvolvimento desta pesquisa de mestrado procedeu-se inicialmente com um *levantamento bibliográfico* para identificar pesquisas semelhantes ao tema abordado e avaliar a relevância do estudo no campo da pesquisa educacional. Para tanto, o levantamento é considerado a etapa inicial em qualquer tipo de pesquisa científica, de acordo com Gil (2002, p. 61):

[...] logo após a escolha do tema, o que se sugere é um levantamento bibliográfico preliminar que facilite a formulação do problema. Esse levantamento bibliográfico preliminar pode ser entendido como um estudo exploratório, posto que tem a finalidade de proporcionar a familiaridade do aluno com a área de estudo no qual está interessado, bem como sua delimitação. Essa familiaridade é essencial para que o problema seja formulado de maneira clara e precisa.

Posteriormente, foram consultados autores clássicos e contemporâneos, contextualizando a Teoria Histórico-Cultural e o Período da Primeira Infância. Em seguida, foi realizada uma pesquisa do tipo intervenção, envolvendo crianças de 2 a 3 anos de idade matriculadas em um Centro Municipal de Educação Infantil. A escolha de um CMEI nesse município foi motivada pelo fato de a pesquisadora trabalhar nessa instituição e já conhecer a equipe diretiva, assim como as docentes, as quais se mostraram receptivas à pesquisa. Além disso, a estrutura física do CMEI favoreceu a organização das práticas pedagógicas, por se tratar de um ambiente com uma estrutura mais nova e espaçosa, dando abertura para utilização dos diversos espaços.

De acordo com Damiani *et al.* (2013, p. 57), a pesquisa-intervenção é pensada como: “uma pesquisa que envolve o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações pedagógicas) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam [...]”. A pesquisa organiza-se por meio de um planejamento voltado para a realização de intervenções e possíveis mudanças, como no caso das propostas pedagógicas, que

partem de um problema a ser resolvido. Segundo a autora, o modelo de pesquisa contempla também princípios epistemológicos fundamentados em Vigotski, relacionadas a “[...] superar a visão comportamentalista dos processos mentais superiores, que os explicava como resultados de simples respostas a estímulos externos” (Damiani *et al.*, 2013, p. 61).

De acordo com Rocha e Aguiar (2003), a pesquisa-intervenção permite a realização de estudos práticos em contextos reais, nos quais o pesquisador não se limita à observação, mas também busca promover mudanças ou melhorias. Esse tipo de pesquisa pode acontecer em instituições escolares que influenciam o cenário social e político, considerando seu impacto na formação e desenvolvimento dos indivíduos, no caso desta pesquisa, as crianças. Tal processo pode contribuir para a reflexão e transformação das práticas pedagógicas na Educação Infantil. “Na pesquisa-intervenção, a relação pesquisador/objeto pesquisado é dinâmica e determinará os próprios caminhos da pesquisa [...]” (Rocha; Aguiar, 2003, p. 72).

Os procedimentos éticos desta pesquisa partiram do pedido verbal e autorização da direção do CMEI, com a professora regente (professora responsável pela sala) e com a professora auxiliar em realizar a pesquisa no estabelecimento por meio da Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição Coparticipante (Anexo A), depois autorização oficial na Secretaria Municipal de Educação da cidade pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da secretaria (Anexo B), como posteriormente a autorização do CMEI que seria pesquisado também pelo TCLE do CMEI (Anexo C).

Antes da intervenção, foi encaminhada às famílias das crianças uma carta de apresentação da pesquisadora (Apêndice A), juntamente com o TCLE dos pais e/ou responsáveis (Anexo D), nos quais foram detalhadas as propostas da pesquisa, incluindo seus objetivos, bem como a solicitação de autorização para o uso de imagens das crianças, que seriam registradas por meio de fotografias e gravações. Todos os documentos mencionados foram devidamente digitalizados e anexados à Plataforma Brasil e, após análise, a pesquisa-intervenção recebeu aprovação ética pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina (CEP/UEL), sob o parecer de número 6.599.371.

Alguns pais e/ou responsáveis logo devolveram os termos assinados, outros demoraram um pouco mais, sendo necessário a pesquisadora entrar em contato via telefone e explicar como seria o processo de pesquisa. Após esse tempo

de diálogo, todos os termos foram devolvidos com as devidas autorizações para participação das crianças.

Foram realizadas, pela pesquisadora, dez sessões com propostas pedagógicas distintas, organizadas a partir da atividade-guia do período da Primeira Infância (Quadro 1), porém, considerou-se relevante para este trabalho apresentar apenas as oito primeiras propostas pedagógicas. Vale ressaltar que muitos materiais foram adquiridos pela pesquisadora durante o processo, por exemplo a areia, uma vez que a escola não dispunha de diversidade material.

Quadro 1 – Nomeação das propostas pedagógicas

NOMENCLATURAS DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS	
PRIMEIRA PROPOSTA	Areia
SEGUNDA PROPOSTA	Espelho
TERCEIRA PROPOSTA	Produção de cores
QUARTA PROPOSTA	Produção de sons
QUINTA PROPOSTA	Tecidos
SEXTA PROPOSTA	Objetos de cozinha
SÉTIMA PROPOSTA	Banho em bonecas
OITAVA PROPOSTA	Elementos presentes na natureza
NONA PROPOSTA	Caixas de papelão
DÉCIMA PROPOSTA	Objetos que fazem eco

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

É importante mencionar que tais propostas foram elaboradas em concordância com os campos de experiências propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), já que estes são contemplados na proposta pedagógica do município em que a pesquisa foi realizada, a saber: Traços, sons, cores e formas; O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Para análise dos dados, o olhar voltou-se primordialmente para as implicações da Teoria Histórico-Cultural.

Inicialmente, a pesquisadora foi apresentada para as crianças pela

professora regente, juntas explicaram-lhes o que aconteceria e as convidaram a participar. A pesquisadora já atuava na instituição de ensino e, portanto, conhecia as crianças por meio dos diferentes encontros: parques, refeições, andanças no espaço, o que contribuiu para o processo de pesquisa.

As propostas aconteceram duas vezes por semana, com duração de aproximadamente uma hora cada, entre os meses de abril e maio de 2024, com o objetivo de garantir: (a) criação de vínculo com as crianças; (b) frequência, e (c) acompanhamento do processo. Os dados foram registrados no diário de campo da pesquisadora e, ainda, por meio de fotografias. Posteriormente, ambos foram transformados em episódios analisados à luz da Teoria Histórico-Cultural, e a fim de preservar a confidencialidade das crianças nos episódios apresentados, optamos por identificá-las por números, como Criança 1, Criança 2, Criança 3, e assim sucessivamente.

Após a observações dos dados gerados e para as devidas análises, foram estabelecidas duas categorias fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural e nos documentos oficiais: *interação criança-objeto* e *interação criança-criança*.

A **interação criança-objeto** foi definida ao se basear na periodização do desenvolvimento psíquico presente na THC, em que as crianças de 2 anos, aproximadamente, encontram-se no período da Primeira Infância e, portanto, sua atividade-guia é a Atividade Objetal-Manipulatória — o tal desenvolvimento não acontece a depender da idade biológica, e sim das condições dadas (Leontiev, 2004). Considera também os aspectos do processo histórico da relação entre os humanos e os objetos como um mobilizador do desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores, de modo especial no desenvolvimento da linguagem e do pensamento cada vez mais complexo. Aqui nesta categoria, a proposta pedagógica também é contemplada, pois, ao interagir com a proposta, a criança estabelece uma relação com o objeto.

Já a **interação criança-criança** foi previamente definida, pois está de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010). Estas destacam as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil que deverão prever condições para o trabalho coletivo como: “O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades” (Brasil, 2010, p. 19). Tem-se como eixo as interações e a

brincadeira. Nas relações com os outros e com os objetos é que ocorrem os processos de mediação, pela linguagem, pela cultura e, portanto, pelo conhecimento.

Este trabalho está estruturado em cinco sessões. O **primeiro capítulo** apresenta esta *introdução*. O **segundo capítulo**, “O que revelam as pesquisas”, consiste em um levantamento bibliográfico, cujo objetivo é justificar a relevância do estudo, demonstrando que não há trabalhos similares que contemplem as reflexões aqui propostas de maneira equivalente.

O **terceiro capítulo**, intitulado “A Gênese do Período da Primeira Infância e a Atividade Objetual-Manipulatória”, contextualiza a pesquisa no âmbito da Teoria Histórico-Cultural, com foco no período da Primeira Infância. Nesse capítulo, são abordadas as características dessa etapa do desenvolvimento e a relação da criança com os objetos, considerando a Atividade Objetual-Manipulatória como atividade-guia predominante desse período.

O **quarto capítulo**, denominado “Implicações da THC nas Práticas Pedagógicas com as Crianças de 2 e 3 anos de Idade”, constitui o centro do trabalho. Nele são apresentados os resultados da pesquisa-intervenção, a qual envolveu propostas pedagógicas específicas para o período da Primeira Infância, analisadas à luz da Teoria Histórico-Cultural.

Por fim, o **quinto capítulo** apresenta as considerações finais do estudo, com uma síntese geral das reflexões e os resultados alcançados ao longo da pesquisa.

2 O QUE REVELAM AS PESQUISAS

Com o intuito de justificar a relevância desta dissertação de mestrado, realizou-se um levantamento bibliográfico, utilizando as seguintes plataformas de dados: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Periódicos (Capes), com acesso disponível aos estudantes da Universidade Estadual de Londrina, por meio da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); e Google Acadêmico. A pesquisa foi realizada no período compreendido entre 2009, considerando a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2009), inicialmente até 2022, ampliada para 2024 conforme sugestão da banca examinadora da qualificação. Foram considerados tanto artigos, trabalhos de conclusão de cursos, monografias, teses, dissertações e qualquer texto proveniente do idioma português, presentes na plataforma de dados.

Em relação às plataformas SciELO, Capes e BDTD, foram utilizadas as seguintes estratégias de busca: (“Psicologia Histórico Cultural” OR “Teoria Histórico-Cultural” AND “Atividade Objetal Manipulatória”); (“Psicologia Histórico Cultural” OR “Teoria Histórico-Cultural” AND “atividade guia” AND “Primeira Infância”); (“Psicologia Histórico Cultural” OR “Teoria Histórico-Cultural” AND “atividade dominante” AND “Primeira Infância” OR “0 a 3 anos”); (“Psicologia Histórico Cultural” OR “Teoria Histórico-Cultural” AND “atividade principal” AND “Primeira Infância” OR “0 a 3 anos”). Considerando o limite de palavras-chave por pesquisa, foram utilizadas, no Google Acadêmico, as seguintes estratégias de busca: (“Psicologia Histórico Cultural” OR “Teoria Histórico-Cultural” AND “Atividade Objetal Manipulatória”); (“Psicologia Histórico Cultural” OR “Teoria Histórico-Cultural” AND “atividade dominante” “atividade guia” OR “atividade principal” AND “Primeira Infância” OR “0 a 3 anos”).

Os **critérios de seleção** para a leitura dos textos basearam-se, inicialmente, pelos títulos que abordavam a Teoria Histórico-Cultural e a Primeira Infância de maneira geral. Em seguida, para a análise completa dos trabalhos, foram selecionados aqueles cujos resumos evidenciavam a prática pedagógica com crianças pequenas sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Os resultados dos textos selecionados para a leitura completa se encontram na Tabela 1 (referente às plataformas Capes, BDTD e SciELO) e na Tabela 2 (referente ao Google Acadêmico).

Tabela 1 – Estratégias de busca Portal de Periódicos Capes, BDTD e SciELO

Descritores	Trabalhos encontrados	Selecionados para leitura
“Psicologia Histórico Cultural” OR “Teoria Histórico-Cultural” AND “Atividade Objetal Manipulatória”	3	1
“Psicologia Histórico Cultural” OR “Teoria Histórico-Cultural” AND “atividade guia” AND “Primeira Infância”	160	2
“Psicologia Histórico Cultural” OR “Teoria Histórico-Cultural” AND “atividade dominante” AND “Primeira Infância” OR “0 a 3 anos”	24	0
“Psicologia Histórico Cultural” OR “Teoria Histórico-Cultural” AND “atividade principal” AND “Primeira Infância” OR “0 a 3 anos”	225	3

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Tabela 2 – Estratégias de busca Google Acadêmico

Descritores	Trabalhos encontrados	Selecionados para a leitura
“Psicologia Histórico Cultural” OR “Teoria Histórico-Cultural” AND “Atividade Objetal Manipulatória”	526	10
“Psicologia Histórico Cultural” OR “Teoria Histórico-Cultural” AND “atividade dominante” “atividade guia” OR “atividade principal” AND “Primeira Infância” OR “0 a 3 anos”	1.262	13

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Portanto, foram encontradas, nas quatro bases de dados, 2.200 produções, selecionados pelo título por volta de 40 produções e depois selecionadas para a leitura de todo o trabalho e síntese 29 produções, as quais atendiam ao critério de inclusão. Apesar de o Google Acadêmico ter apresentado uma grande quantidade de trabalhos com base nos descritores, selecionamos uma pequena porcentagem para leitura, pois grande parte dos documentos encontrados eram repetidos, já haviam sido selecionados em outra plataforma ou não eram relevantes para a pesquisa

2.1 O OLHAR PARA AS PESQUISAS

Os 29 textos selecionados para leitura completa e análise apresentam contribuições significativas para a compreensão da prática pedagógica na Educação Infantil, especialmente no que se refere à aplicação da Teoria Histórico-Cultural e à atividade-guia. Alguns exploraram mais profundamente a **periodização do desenvolvimento psíquico**, incluindo a Atividade Objetiva-Manipulatória e outras atividades-guia dos períodos de 0 a 6 anos. Além disso, muitos desses estudos apresentam uma abordagem predominantemente teórica.

Rios e Rossler (2017), no artigo “Atividade principal e periodização do desenvolvimento psíquico: contribuições da psicologia histórico-cultural para os processos educacionais”, fazem uma revisão de literatura sobre os estágios de desenvolvimento psíquico à luz da Psicologia Histórico-Cultural, com base em Vigotski, Leontiev, Elkonin e de autores contemporâneos. Discorrem também sobre os períodos, mais precisamente sobre as atividades-guia e um pouco das crises.

Facci e Anache (2022), no artigo “A periodização do desenvolvimento na Psicologia Histórico-Cultural: fundamentos para a prática pedagógica?”, também realizaram uma revisão da literatura com temática semelhante. Nesse trabalho, as autoras visaram, ainda, apoiar e instrumentalizar o planejamento e as ações dos professores.

No artigo “Periodização do desenvolvimento na Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para a prática docente na educação infantil”, Facci e Tavares (2024) discutem a importância do conhecimento sobre a periodização do desenvolvimento humano para os professores, com foco em práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças de 0 a 3 anos. Por fim, apresentam os resultados de entrevistas com cinco profissionais da área. Os resultados indicam que os entrevistados têm uma visão maturacionista do desenvolvimento e utilizam práticas baseadas em empirismo e conhecimento cotidiano, com pouca fundamentação teórica, o que revela a necessidade de mais capacitação.

Com temáticas relacionadas à **organização do meio** na perspectiva geral na Educação Infantil, destaca-se o artigo de Vicentini e Barros (2018), intitulado “O papel do professor na organização dos espaços de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil: implicações da Teoria Histórico-Cultural”, no

qual explora como a organização dos espaços de aprendizagem afeta o desenvolvimento infantil e a importância da formação de professores nesse processo. O estudo é baseado também em observações de uma entidade filantrópica em Londrina (PR). As autoras ressaltam a importância da organização dos espaços que proporcionam a forma de ver o mundo e agir diante de determinadas situações e devem ser adequados a cada faixa etária da criança, com as devidas adequações, que atendam às especificidades infantis e proporcionem um espaço agradável e intencional.

A dissertação de mestrado em educação e ciências humanas denominada “Possibilidades de mediação dos espaços nas brincadeiras e aprendizagens das crianças na educação infantil”, de Sitta (2008), investiga como os espaços físicos das escolas de Educação Infantil, internos e externos, funcionam como mediadores das brincadeiras e aprendizagens das crianças, com base na Teoria Histórico-Cultural. Realizado no município de São Carlos (SP), o estudo utilizou questionários com professores e diretoras, além de observações diretas em duas escolas. Os resultados apontam que os espaços são essenciais para favorecer as brincadeiras, mas apresentam inadequações e falta de estrutura.

Trabalhos que apresentam o **conceito de atividade-guia** dos determinados períodos da Educação Infantil, assim como o artigo de Magalhães (2018), intitulado “Atividade-guia e neoformações psíquicas: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o ensino desenvolvente na Educação Infantil”, discorrem sobre o conceito de atividade e as atividades-guia nas diferentes fases do desenvolvimento infantil: Comunicação Emocional Direta no primeiro ano de vida, Atividade Objetiva-Manipulatória na Primeira Infância e Jogo de Papéis na idade pré-escolar. Pontua, também, as características e as respectivas neoformações psíquicas esperadas em cada período.

Alguns trabalhos trazem contribuições ou reflexões sobre o **Papel do professor**, assim como Ferreira, Campos e Junior (2016), em seu trabalho de conclusão de curso de pedagogia: “A concepção sobre o papel do lúdico e do professor no desenvolvimento infantil dos 0 aos 3 anos”. A pesquisa se dá por meio de uma revisão bibliográfica e observação participante em uma unidade escolar de Educação Infantil em Agudos (SP). Foram disponibilizadas atividades lúdicas (como os autores nomeiam), a saber: brinquedos/brincadeiras, massinhas e jogos. Ao fim, os autores destacam a necessidade de melhor preparo e conscientização dos

professores e das famílias para oferecer brincadeiras que estimulem o desenvolvimento das crianças e, para isso, destacam a formação e capacitação para os professores.

No trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de especialização em docência na Educação Infantil de Berwange (2014), “O papel do professor da Educação Infantil no trabalho pedagógico com crianças de 2 e 3 anos”, há uma revisão bibliográfica e uma pesquisa de campo. Os participantes da pesquisa foram os alunos e a professora de uma unidade escolar de Educação Infantil de um município do interior de São Paulo. Os resultados apontaram que há a necessidade de um preparo e conscientização maior da professora e das famílias em oferecer brincadeiras que estimulem o desenvolvimento infantil e sobre a importância do brincar para as crianças de 0 a 3 anos de idade.

A tese de doutorado em educação de Pimentel (2023), “A atividade docente e o processo de humanização da criança de 0 a 3 anos de idade no espaço da Educação Infantil”, explora o processo de humanização da criança na Educação Infantil, com foco na mediação cultural feita pelos professores. A pesquisa foi realizada no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da UFSC, utilizando dados coletados entre 2016 e 2018, durante uma experiência de docência compartilhada. Os resultados indicam que o processo de humanização na creche e na pré-escola vai além da simples exposição da criança ao seu entorno. O estudo apresenta diversos episódios que exemplificam as práticas das professoras, a construção de ambientes de anos anteriores e reflexões sobre essas práticas.

No texto “O papel do educador: educação das crianças de zero a três anos”, Bernardo, Nascimento e Kassburg (2023) se dedicam a refletir sobre a importância de um educador qualificado na educação de crianças de 0 a 3 anos e defendem que o educador precisa ter um entendimento profundo do conceito de criança, que ao longo da história foi construído de diversas maneiras, com base nas diferentes visões de infância. O trabalho é dividido em três capítulos: no primeiro, os autores exploram o conceito de infância e de criança ao longo da história. No segundo capítulo, o foco está no desenvolvimento infantil de 0 a 3 anos, detalhando a importância da mediação adulta. Já no terceiro capítulo, o papel do educador e suas práticas são discutidos, destacando como um educador bem-informado sobre o processo de desenvolvimento pode criar condições para experiências de aprendizagem significativas para as crianças.

Sobre **desenvolvimento e aprendizagem** das crianças da Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, Soares (2022), em sua dissertação de mestrado em educação “A centralidade da percepção na Primeira Infância e seu desenvolvimento por meio do ensino: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural”, analisa e revisa a literatura acadêmica. Bem como, propõe atividades sensoriais específicas para enriquecer a experiência educacional em creches juntamente às teorias Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, destacando a importância da percepção na Primeira Infância e seu desenvolvimento por meio do ensino.

Saito (2022), no artigo “A-do-le-ta: movimento e desenvolvimento de 0 a 3 anos de idade”, realiza uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e promove reflexões acerca das contribuições da teoria da Psicologia Histórico-Cultural em relação à importância e concepção do movimento para o desenvolvimento das crianças desde o nascimento até os 3 anos de idade. Para isso, dispõe-se das proposições de Elkonin (1987), relação da Atividade Objetiva-Manipulatória e qual o papel do movimento nesse período.

Barros (2014), em seu artigo “O Ensino e sua importância para o desenvolvimento psíquico da criança de 0 a 3 anos: uma análise à luz da Teoria Histórico-Cultural”, expõe o resultado de estudos acerca do desenvolvimento psíquico da criança e investigações realizadas na disciplina Prática Educativa com crianças de 0 a 3 anos, que era ministrada no curso de pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Com base na Teoria Histórico-Cultural e no Materialismo Histórico-Dialético, discorre sobre o sistema nervoso e as atividades morfofuncionais na idade de 0 a 3 anos e sobre o ensino, aprendizado e desenvolvimento das crianças pequenas dessa idade.

Em seu trabalho de conclusão de curso de licenciatura de pedagogia, que apresenta como título “O desenvolvimento integral das crianças menores de 3 anos na educação infantil”, Espejo (2021) discute como proporcionar o desenvolvimento integral de crianças menores de 3 anos em instituições de Educação Infantil, com base na Teoria Histórico-Cultural. A pesquisa analisa artigos e livros brasileiros para entender como essa teoria pode ser aplicada para melhorar a educação e o desenvolvimento infantil. Para além disso, salienta a importância da Teoria Histórico-Cultural na criação de ambientes educativos estimulantes e na utilização de brincadeiras e jogos como principais ferramentas de aprendizagem.

Cheroglu (2014), em sua dissertação de mestrado em educação escolar, sob o título “Educação e desenvolvimento de zero a três anos de idade: contribuições da psicologia histórico-cultural para a organização do ensino”, realizou uma pesquisa teórica e bibliográfica que sistematizou conhecimentos da psicologia histórico-cultural, apresentando os principais conceitos gerais sobre o desenvolvimento humano e sua relação com o ensino sistematizado. Em seguida, expôs as especificidades desse processo no que diz respeito ao desenvolvimento infantil de 0 a 3 anos de idade. Ainda, envolveu ideias de práticas pedagógicas com as crianças dessa idade.

Silva (2015), em sua dissertação de mestrado em educação, que tem como título “Aprendizagens nas brincadeiras de crianças de 2 anos na educação infantil: análise dos processos de desenvolvimento cultural”, apresenta uma pesquisa realizada em uma unidade de Educação Infantil em São Paulo. A autora fez uso de gravações em vídeos e registros em diário para analisar como as brincadeiras revelam o desenvolvimento cultural infantil e a aprendizagem nessa faixa etária. Os resultados revelaram que as brincadeiras oferecem informações valiosas sobre o desenvolvimento das crianças e demonstram que a aquisição de conhecimento se inicia desde cedo.

Já no caso do artigo de Rocha, Valiengo e Lima (2022), nomeado “Práticas pedagógicas na Educação Infantil: algumas implicações do trabalho docente no desenvolvimento da linguagem oral”, as autoras discorrem sobre fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e a prática docente na Educação Infantil de crianças de 5 e 6 anos, buscando compreender os enunciados orais do cotidiano escolar. Especialmente nesse artigo, apresentam-se percepções de uma professora regente (entrevista semiestruturada) em uma turma de crianças de 5 anos da Educação Infantil de uma rede municipal de Minas Gerais. Os resultados apontaram para a necessidade do fazer docente ser atividade, emergência de processos de formação continuada e reflexões sobre o papel da professora no desenvolvimento da linguagem oral infantil.

O livro “Infâncias: práticas educacionais em diálogo com a Teoria Histórico-Cultural”, organizado por Miranda, Lima e Paoli (2023), é voltado para profissionais da Educação Infantil, estudantes de Pedagogia, Psicologia e áreas relacionadas. Composto por dez capítulos, a obra aborda temas como Corpo e Movimento, Currículo e Políticas Públicas, Educação Estética, O papel do educar e cuidar, Cultura escrita, Literatura, Matemática, Organização do trabalho pedagógico e

os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. O texto integra conceitos da Teoria Histórico-Cultural, a periodização do desenvolvimento psíquico e a psicologia histórico-crítica para enriquecer as práticas pedagógicas.

Vieira, Farias e Miranda (2020), em seu livro: “Educação infantil na perspectiva Histórico-Cultural: concepções e Práticas para o Desenvolvimento Integral da Criança”, abordam uma proposta de articular a docência na Educação Infantil com a Teoria Histórico-Cultural, nas suas dimensões teóricas, metodológicas e epistemológicas.

A obra contém nove capítulos com as seguintes temáticas: fundamentos da Educação Infantil; conceitos da Teoria Histórico-Cultural e práticas com a cultura; trabalho com as crianças em uma perspectiva de fomento integral de sua educação; prática do cotidiano da instituição educativa; o trabalho com a cultura escrita; políticas de currículo para a Educação Infantil; apontamentos teóricos sobre Educação, cuidado e desenvolvimento de crianças na Teoria Histórico-Cultural; Apropriação de conceitos matemáticos e científicos na Educação Infantil; Planejamento, didática e avaliação na Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural; Naturalização da brincadeira; Educação infantil inclusiva; O Corpo e o movimento no contexto da Educação Infantil na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural; Literatura, aprendizagens e desenvolvimento na Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural.

Foram encontrados alguns textos que retratam a **prática pedagógica e o planejamento**, como o artigo de Barbosa, Silva e Silva (2018), intitulado “O ensino em creche: notas a partir de pressupostos da psicologia histórico-cultural”. A pesquisa fundamenta-se no Materialismo Histórico-Dialético e na Teoria Histórico-Cultural, abordando os pressupostos teórico-práticos e a organização do ensino em creches para crianças de 1 a 2 anos. Destaca as contribuições dessas abordagens para o enriquecimento da Atividade Objeto-Manipulativa, consideradas essenciais para o desenvolvimento infantil. Paralelamente, aborda práticas que são encontradas nas creches que estão ou não em conformidade com a teoria estudada.

Na dissertação de mestrado em educação de Marafiga (2017), intitulada “O planejamento e a atividade principal da criança: vivências de futuras professoras na educação infantil”, foi realizado um experimento formativo com um grupo de quatro acadêmicas de Iniciação à Docência que faziam parte do Subprojeto Interdisciplinar Educação Matemática (Pibid/InterdEM) da Universidade Federal de

Santa Maria (UFSM). As acadêmicas eram dos cursos de Licenciatura em Pedagogia (UFSM) e Educação Especial (UFSM) e planejaram, organizaram e desenvolveram ações de ensino em uma escola da rede pública municipal de ensino da cidade de Santa Maria (RS). Com base nessas ações, apresentaram alguns episódios das observações realizadas, mas focados na idade pré-escolar.

Lazaretti (2013), em sua tese de doutorado em educação “A organização didática do ensino na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural”, realizou uma pesquisa bibliográfica exploratório-explicativa com base nas práticas pedagógicas descritas em teses e dissertações produzidas no período de 1998 a 2010. A autora abrange a temática do ensino como processo mediador do desenvolvimento humano à luz dos pressupostos da perspectiva histórico-cultural e apropriação da cultura, processos de ensino e aprendizagem na educação escolar, com o entendimento sobre a atividade principal e sobre o desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos. Além disso, problematiza a falta de recursos na Educação Infantil e dialoga a teoria com algumas cenas ou práticas trazidas por outros autores de crianças de 4 a 6 anos.

No artigo “A primeira infância vai à escola: em defesa do ensino desenvolvendo para todas as crianças”, Lazaretti e Magalhães (2019) discutem os desafios e debates sobre a educação formal na Primeira Infância, argumentando a favor de um ensino que promova o desenvolvimento integral das crianças. Baseadas na Psicologia Histórico-Cultural, destacam a necessidade de garantir um ensino de qualidade, enfrentando retrocessos políticos e ideológicos que promovem políticas assistenciais e alternativas, como creche domiciliar e vale-creche, que desconsideram os avanços pedagógicos e os direitos educacionais das crianças, além de apresentar condições necessárias para concretizar um ensino de qualidade na Primeira Infância.

Soares (2018), em seu texto “Contribuições das atividades sensoriais no desenvolvimento cognitivo e integral de crianças de 0 a 3 anos: por uma prática respeitosa na educação infantil”, partiu de uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa de acordo com o método indutivo. Foram utilizadas as contribuições de psicólogos do desenvolvimento infantil como o Vigotski (1896–1934), Jean Piaget (1896–1980) e Henri Wallon (1879–1962). Apresentou propostas de atividades (termo utilizada pela autora do texto) táteis, sonoras, degustativas, olfativas e visuais, bem como o modo de realizá-las e os materiais utilizados.

O artigo de Santos e Pereira (2013), que tem como título

“Desenvolvimento das funções psíquicas e intervenção pedagógica com crianças de zero a três anos de idade”, refere-se à oficina de Educação Infantil realizada no mês de maio de 2012 em um colégio estadual de Campo Mourão (PR), com uma turma do 4º ano do curso de formação docente em nível médio. A atividade foi dividida em dois dias, abordando conceitos teóricos fundamentados na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e sugestões de intervenções práticas para a docência com crianças de 0 a 3 anos. Por fim, a oficina possibilitou a participação ativa das alunas, que compartilharam dúvidas e contribuições com base em suas experiências de estágio, relacionando os conteúdos teóricos discutidos com a prática pedagógica e os ensinamentos recebidos em disciplinas do curso.

Outro trabalho é a dissertação de mestrado em educação de Borella (2016), que recebeu o nome de “Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural: contribuições de práticas literárias na primeira infância”. A pesquisa compreendeu funções psicológicas superiores, em especial da linguagem humana e desenvolvimento da linguagem infantil, no interior da escola e na educação de crianças entre 2 anos de idade. O estudo tem como base a Teoria Histórico-Cultural e o método Materialista Histórico-Dialético. Foram organizados doze encontros em um Centro de Convivência Infantil de Presidente Prudente (SP), que tinham como finalidade a realização de atividades pedagógicas mediadas pelos livros de literatura infantil.

Magalhães (2016), em sua tese de doutorado em educação intitulada “Análise da atividade-guia da criança na Primeira Infância: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de instituições de ensino”, desenvolveu uma apresentação teórica dos principais elementos do método Materialista Histórico-Dialético e da Teoria Histórico-Cultural e da Primeira Infância. Também foi realizada uma pesquisa em campo com observação em uma instituição particular com uma turma de maternal II (1 a 3 anos de idade) composta por um total de doze crianças, em que toda a rotina semanal das crianças foi registrada em vídeos digitais.

Dentre as crianças, uma foi selecionada para análise mais detalhada, suas ações foram classificadas em categorias, com o objetivo de subsidiar a observação e a análise de seu desenvolvimento, sendo apresentados episódios comportamentais específicos dessa criança. Concluiu-se que o Materialismo Histórico-Dialético fornece parâmetros para uma avaliação científica do

desenvolvimento infantil a serviço de práticas pedagógicas que o promovam.

O artigo de Teixeira e Sbardelotto (2024), intitulado “A Importância da Brincadeira na Mediação Docente na Primeira Infância: análise na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural”, é de caráter teórico e aborda a importância da brincadeira como recurso na Primeira Infância. Fundamentando-se na Teoria Histórico-Cultural, essa abordagem destaca a mediação como elemento central para o desenvolvimento infantil, enfatizando que, por meio da apresentação e mediação dos objetos pelo adulto, as crianças se apropriam da função social deles. Ao final do trabalho, as autoras concluem que, à luz da Teoria Histórico-Cultural, a interação mediada entre adultos e crianças, especialmente por meio da brincadeira, é fundamental para o desenvolvimento integral na Primeira Infância, favorecendo interações sociais e estimulando o desenvolvimento de competências cognitivas, motoras e emocionais.

O trabalho de conclusão de curso de pedagogia “Contação de histórias para crianças de 0 a 3 anos sob a perspectiva Histórico-Cultural”, de Patricia Silva (2023), apresenta uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental que buscou compreender como a contação de histórias pode promover o desenvolvimento de crianças de 0 a 3 anos, com base nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural. O estudo discorre sobre a literatura infantil, contextualizando sua relevância e oferecendo diretrizes para a organização da contação de histórias. A autora concluiu que a contação de histórias planejada é significativa para o desenvolvimento de crianças de 0 a 3 anos, estimulando atenção, linguagem e criatividade.

Por fim, o artigo “A arte no desenvolvimento da criança pequena de 0 a 3 anos: um olhar a partir da teoria histórico-cultural”, de Barros e Rabal (2024), investiga quais conhecimentos são necessários para o trabalho pedagógico com manifestações artísticas na Educação Infantil, especialmente na Primeira Infância, utilizando a Teoria Histórico-Cultural e o método crítico dialético como base. Analisaram também a BNCC e o ensino da Arte para as crianças de 0 a 3 anos, como em relação a dança, imaginação, criação, teatro, entre outros. O estudo conclui que a Arte na Educação Infantil é essencial para o desenvolvimento integral das crianças, pois amplia seu repertório histórico e social, estimula a imaginação e promove a criatividade. Para isso, o professor deve estudar a Arte como conteúdo e planejar mediações adequadas.

Os resultados desse levantamento bibliográfico evidenciaram pesquisas em português que tratam de práticas pedagógicas na Primeira Infância.

Encontramos uma lacuna no que diz respeito ao olhar específico para a Atividade Objetiva-Manipulatória, desse modo, a pesquisa se justifica por buscar contribuir com a organização das práticas pedagógicas para e com as crianças de aproximadamente 2 anos de idade.

3 A GÊNESE DO PERÍODO DA PRIMEIRA INFÂNCIA E A ATIVIDADE OBJETAL-MANIPULATÓRIA

Este capítulo tem por objetivo caracterizar o período da Primeira Infância na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (THC). Para tanto, faz-se necessária uma construção teórica-epistemológica sobre a teoria, considerando a forma em que se constitui, suas influências, seus precursores, suas ideias iniciais e os conceitos que dela emanam e que delineiam o período da Primeira Infância.

3.1 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A Teoria Histórico-Cultural emergiu dos estudos de Vigotski¹ (1896–1934), Leontiev (1903–1979) e Luria (1902–1977), decorrente da parceria que se estabeleceu entre eles desde que se conheceram, no Instituto de Psicologia Experimental de Moscou, em 1925 (Luria, 2010; Tuleski, 2008). Vigotski queria criar uma Psicologia Geral, que considerasse a subjetividade humana a partir da sua concretude e relações sociais e culturais. Portanto, uma Psicologia Concreta, em contraponto a uma Psicologia Idealista (Luria, 2010).

Em consonância a isso, Tuleski (2008, p. 93) afirma que Vigotski “[...] denotava a necessidade de um novo método para estudar o homem, que abrangesse as questões sociais, as relações entre os homens e a capacidade de transformações destas relações”. Por volta da década de 1930, existia duas psicologias separadas, uma voltada a uma ciência natural e outra, à ciência mental, por essa razão considerada por Vigotski como a crise da *velha psicologia* (Tuleski, 2008; Vygotski, 1997). Criticava tanto a velha psicologia associada a uma visão burguesa, baseada nas relações burguesas, como também objetivava superar as tentativas de uma psicologia marxista que se baseava em fragmentações de diferentes autores, defendendo que a verdadeira solução residia na consolidação do verdadeiro comunismo (Tuleski, 2008).

Para tanto, o pensamento de Vigotski na construção de uma *nova psicologia* (psicologia dialética) e da própria THC foi profundamente influenciado pela

¹ A grafia do nome do autor mencionado será apresentada VIGOSTKI, apenas com a letra i, com o intuito de uniformizar a grafia. No caso de citações e referências, a nomenclatura que surgir será mantida a fim de garantir a devida fidelidade.

teoria da sociedade de Marx, conhecida como Materialismo Histórico-Dialético, sobre as mudanças na sociedade e na vida material que desencadeiam transformações na natureza humana, afetando a consciência e o comportamento das pessoas (Tuleski, 2008; Vygotski, 1997).

A psicologia dialética parte antes de tudo da unidade dos processos psíquicos e fisiológicos. Para a psicologia dialética a psiquê não é, como expressou Espinoza, algo que existe além da natureza, um estado dentro do outro, senão uma parte da própria natureza, ligada diretamente às funções da matéria altamente organizada de nosso cérebro. Igual ao restante da natureza, não está criada a priori, mas surge em um processo de desenvolvimento. Suas formas embrionárias estão presentes desde o princípio; na própria célula viva se mantêm as propriedades de mudança sob a influência de ações externas e de reagir a elas (Vygotski, 1997, p. 99-100, tradução nossa).

Baseado nesses princípios, a perspectiva teórica da THC permite a compreensão de que o desenvolvimento do ser humano é engendrado a partir das relações sociais que são estabelecidas, e que, à medida que o sujeito interage e se relaciona, desenvolve novas aprendizagens (Pasqualini, 2020; Tuleski; Eidt, 2020). Desse modo, compreende-se que o desenvolvimento psicológico humano não ocorre por meio de processo meramente natural, mas sim entre o sujeito e os outros integrantes de sua cultura que possuem mais experiência (Pasqualini, 2009).

Nessa teoria, a análise do desenvolvimento humano abarca não apenas a componente biológica, intrínseca desde o início do ser humano, mas prioriza sobretudo a dimensão histórica, social e cultural que permeará ou envolverá a trajetória do indivíduo ao longo dos anos. Compreender isso faz-se necessário para que os professores da Educação Infantil percebam as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do período da Primeira Infância por meio de práticas educacionais intencionais que procuram o desenvolvimento das máximas habilidades das crianças pequenas (Pasqualini, 2009).

De acordo com Vygotski (2000), o desenvolvimento humano procederá mediante duas linhas distintas: as funções psicológicas elementares e as funções psicológicas superiores. As funções psicológicas elementares referem-se aos processos mentais fundamentais de mecanismos automáticos, ações involuntárias (ou reflexas) — essas funções têm base biológica, portanto, o indivíduo nasce exclusivamente com elas. Ao interagir com elementos culturais, essas estruturas

psíquicas primitivas evoluem, mediadas pela atividade prática do homem, pelo aprendizado cultural, envolvendo instrumentos, interações sociais e a complexidade das relações humanas.

O resultado desse desenvolvimento histórico-social culmina no que se chama de funções psicológicas superiores (Vygotski, 2000). Assim, o objetivo central de Vygotski (2000) era investigar como funções psicológicas como memória, atenção, percepção, pensamento e linguagem surgem inicialmente de maneira primitiva para depois se desenvolverem em formas superiores. Essas funções psicológicas superiores são habilidades mentais mais complexas e específicas dos seres humanos, que incluem processos como o controle consciente do comportamento, a capacidade de realizar ações intencionais e a autonomia individual em relação ao ambiente imediato. O surgimento dessas funções não determina o desaparecimento das funções elementares, mas trata-se de uma superação e incorporação (*Aufhebung*²) dessas funções primitivas (Vygotski, 2000).

Conforme Martins (2020, p. 21), “A tese defendida por Vigotski consiste em que a lei fundamental do desenvolvimento humano, o que move o seu curso, radica nas contradições que são instaladas entre processos biológicos e culturais”. Essas contradições resultam da inserção social do sujeito.

As transformações de funções psíquicas elementares para funções psíquicas superiores devem ser condicionadas pela atividade que sustenta a relação do indivíduo com seu entorno, engendradas pelo trabalho social (Martins, 2020). O desenvolvimento do psiquismo ocorre na e pela atividade (Tuleski; Eidt, 2020), portanto, é necessário entender como se dá essa *atividade*, estudada e conceituada mais intensamente por Leontiev (2004; 2010).

3.1.1 A Teoria da Atividade

A teoria da atividade (TA) é uma abordagem que integra a Teoria

² “*Aufhebung* (Superação): com o desdobramento da dialética, nenhum insight parcial se perde. De fato, a dialética hegeliana progride de duas maneiras básicas: trazendo à luz o que está implícito, mas não foi articulado explicitamente numa ideia, ou reparando alguma ausência, falta ou inadequação nela existente. O pensamento ‘dialético’, em contraste com o ‘reflexivo’ (ou analítico), apreende as formas conceituais em suas interligações sistemáticas, e não apenas em suas diferenças determinadas, concebendo cada evolução como produto de uma fase anterior menos desenvolvida, cuja verdade ou realização necessária ela representa; de modo que há sempre uma tensão, uma ironia latente ou uma surpresa incipiente entre qualquer forma e o que ela é no processo de vir a ser” (Bottomore, 1983, p. 168-169).

Histórico-Cultural, concentrada no desenvolvimento, partindo de que “[...] o motivo da atividade é aquilo que impulsiona o homem agir e que dirige esse agir para a satisfação de uma determinada necessidade” (Tuleski; Eidt, 2020, p. 45).

A atividade é categoria central no materialismo histórico-dialético, e Marx (1989), ainda em seus primeiros escritos, aponta a atividade prática sensorial como o que dá origem ao desenvolvimento histórico-social dos homens, e assim, também ao desenvolvimento individual [...]. Partindo desse pressuposto básico do materialismo histórico-dialético, os psicólogos soviéticos elegem o conceito de atividade como um dos princípios centrais ao estudo do desenvolvimento do psiquismo (Asbahr, 2005, p. 108-109).

Com base na leitura de Leontiev (2004) e Petrovski (1985), a atividade para a Teoria Histórico-cultural é um sistema estruturado e dinâmico que se desenvolve por meio de períodos e mudanças internas que, mediante processos psíquicos, orienta o sujeito no mundo material. “Na atividade, o indivíduo desenvolve e realiza suas propriedades internas, intervém como sujeito em relação às coisas e como personalidade em relação às pessoas” (Petrovski, 1985, p. 143).

Apesar de a atividade ser movida por ações, Leontiev (2004) aponta que nem todas as ações realizadas pelo sujeito são consideradas atividades — uma ação se qualifica como atividade humana somente quando é impulsionada por intencionalidade e visa atender a necessidades. Contudo, essa necessidade só determina a orientação concreta da atividade quando encontra um objeto capaz de satisfazê-la. O objeto, assim, transforma-se no motivo subjacente da atividade, impelindo o indivíduo a agir em direção à realização de uma necessidade. Assim, “se é pela atividade que satisfazemos nossas necessidades, é também por meio dela que desenvolvemos o nosso psiquismo” (Magalhães, 2019, p. 4).

Todavia, a vida, ou a atividade como um todo, não é construída mecanicamente a partir de tipos separados de atividades. Alguns tipos de atividade são os principais em um certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente [sic] do indivíduo, e outros tipos são menos importantes. Alguns representam o papel principal no desenvolvimento, e outros, um papel subsidiário. Devemos, por isso, falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não a atividade em geral (Leontiev, 2010, p. 63).

Conforme Leontiev (2010), dentre as atividades que surgem no desenvolvimento do psiquismo, mediante a análise da realidade concreta da vida, uma

atividade específica, marcada por uma realidade predominante, sobressair-se-á e guiará esse desenvolvimento. Assim, em meio a diferentes necessidades, uma atividade que mobiliza mais intensamente o desenvolvimento do indivíduo será chamada de atividade-guia.

Também denominada na Teoria Histórico-Cultural de *atividade principal* ou *atividade dominante*, a atividade-guia³ é caracterizada por processos psíquicos específicos que ganham forma ou são reorganizados, sendo as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um determinado período de desenvolvimento (Leontiev, 2010).

[...] podemos compreender que as atividades dominantes em cada período do desenvolvimento são superadas na transição ao novo período, o que não significa que são eliminadas: incorporam-se como conquistas do psiquismo infantil e se requalificam em virtude das novas capacidades conquistadas realocando-se na hierarquia das atividades infantis, isto é, subordinando-se à nova atividade dominante ao mesmo tempo em que lhe fornecem bases (Pasqualini, 2020, p. 78).

O critério que determina a transição de um período da vida para outro é precisamente a mudança do tipo principal de atividade na relação dominante da criança com a realidade (Leontiev, 2010). Não apenas as funções psíquicas individuais passam por mudanças qualitativas, mas toda a estrutura do sistema interfuncional é requalificada, dando origem a neoformações (Magalhães, 2018).

Dessa forma, as neoformações “[...] surgem ao final de cada idade e passam a ser o resultado de tudo que acontece naquele período de desenvolvimento” (Vygotski, 2000, p. 341, tradução nossa). A estrutura de cada estágio anterior se transforma em uma nova, emergindo e se desenvolvendo à medida que a criança progride em seu desenvolvimento. Compreender essa estrutura é primordial, pois a relação dinâmica entre o todo e as partes é o que impulsiona as mudanças e o desenvolvimento tanto do conjunto quanto das partes (Facci, 2004).

Cada atividade na vida, impulsionada por necessidades específicas, organiza-se em uma complexa cadeia de ações (Pasqualini, 2006). Em diferentes períodos da infância, a criança é motivada por distintas necessidades, direcionando sua consciência para diferentes aspectos da realidade. Assim, por meio dos estudos

³ Nesta pesquisa, chamaremos sempre de atividade-guia.

de Elkonin (1987) acerca da periodização do desenvolvimento do psiquismo, será possível identificar quais são os determinados períodos da vida, suas atividades-guia e as relações sociais envolvidas.

3.1.2 Periodização do Desenvolvimento Psíquico

Como explicitado, o desenvolvimento do psiquismo é marcado por estágios em que existem atividades que promoverão o desenvolvimento, além de que em cada período surgirão novas formações ou ainda novas possibilidades de atividade para o indivíduo (Leontiev, 2010).

É indispensável sublinhar que quando falamos da atividade dominante e de sua significação para o desenvolvimento da criança em um ou outro período, isto não significa, de nenhuma maneira, que simultaneamente não exista nenhum desenvolvimento em outras direções. A vida da criança em cada período é multifacetada e as atividades, por meio das quais se realiza, são variadas. Na vida surgem novos tipos de atividade, novas relações da criança para a realidade. Seu surgimento e conversão em atividades dominantes não eliminam as existentes anteriormente, mas sim somente muda seu lugar no sistema geral de relações da criança para a realidade, as quais se tornam mais ricas (Elkonin, 1987, p. 9).

Vygotski (2000) ressalta que em algumas bases teóricas da psicologia da época existia uma periodização com muitos defeitos em seus critérios e em suas classificações, por serem muito subjetivos, preconizavam apenas um critério para delimitar todas as idades, e além de que investigavam os sinais externos do desenvolvimento infantil, e não a essência interna do processo. Já a periodização do desenvolvimento psíquico, conforme estudada por teóricos da Teoria Histórico-Cultural, explora a situação social específica que caracteriza cada idade⁴. Durante essa periodização, as tendências naturais do organismo humano são superadas, destacando-se a atividade social como a força motriz principal das transformações qualitativas que impulsionam o desenvolvimento (Elkonin, 2009; Leontiev, 2004).

De acordo com o estudo de Elkonin (1987), essa periodização fundamentada guiada pela atividade é dividida em três principais épocas de desenvolvimento: Primeira Infância (0 a 3 anos); Infância (3 a 10 anos); e

⁴ Aqui entende-se *idade* não como uma faixa etária para ser seguida, mas como parâmetro para a classificação dos períodos.

Adolescência (10 a 17 anos). E dentro de cada época há os seguintes períodos: Primeiro Ano (0 a 1 ano); Primeira Infância (1 a 3 anos); Idade Pré-Escolar (3 a 6 anos); Idade Escolar (6 a 10 anos); Adolescência Inicial (10 a 14 anos); e Adolescência (14 a 17 anos). Esses períodos são direcionados pelas seguintes atividades-guia, respectivamente: Comunicação Emocional Direta; Atividade Objetal-Manipulatória; Jogo ou Brincadeira de Papéis; Atividade de Estudo; Comunicação Íntima Pessoal; e Atividade Profissional de Estudo.

Tuleski e Eidt (2020) destaca que a transição entre os períodos se dá pelas crises, e estas surgem no limite entre duas idades e assinalam o fim de uma etapa precedente de desenvolvimento e o começo da seguinte. Vygotski (1996) identificou as seguintes crises: crises pós-natal – Primeiro Ano (2 meses – 1 ano); crise de 1 ano – infância precoce (1–3 anos); crise de 3 anos – Idade Pré-Escolar (3–7 anos); crise dos 7 anos – Idade Escolar (8–12 anos); crise dos 13 anos – Puberdade (14–18 anos); e crise dos 17 anos. Nesses períodos de crise — que podem durar vários meses, um ano ou dois ao máximo —, produzem-se mudanças bruscas, rupturas na personalidade da criança. Essa divisão da periodização do desenvolvimento psíquico da THC é apresentada na Figura 2 a seguir:

Figura 2 – Periodização do Desenvolvimento Psíquico da THC



Fonte: Material didático elaborado por Angelo Antonio Abrantes, docente do Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, Unesp/Bauru (Pasqualini; Eidt, 2016, p. 483).

O diagrama contribui para a compreensão do processo de desenvolvimento do psiquismo como um todo. Espera-se, assim, que bebês, crianças e adolescentes passem por esses períodos, acompanhados por suas atividades-guia, e enfrentem suas respectivas crises. Cabe ressaltar que não se trata de um percurso sistemático e linear, no qual todos os indivíduos avançam exatamente ao mesmo tempo e no mesmo ritmo no desenvolvimento, pois o processo é dialético, há um movimento.

Não convém basear-se exclusivamente na idade cronológica da criança e na maturação do organismo, pois esses aspectos revelam pouco sobre as distintas etapas do crescimento. É a interação social e a ação concreta no mundo que desempenham um papel fundamental, essa relação ativa com o mundo social instiga transformações em seu desenvolvimento (Pasqualini; Eidt, 2016).

No início de cada período etário, a relação estabelecida entre a criança e o meio que a cerca, principalmente o social, é totalmente peculiar, específica, única e irrepetível para esta idade. Chamamos essa relação de situação social de desenvolvimento nessa idade. A situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que ocorrem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Ele determina plena e completamente as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades de personalidade, pois a realidade social é a verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade de o social tornar-se

individual. Portanto, a primeira questão que devemos resolver, ao estudar a dinâmica de qualquer época, é esclarecer a situação social do desenvolvimento (Vygotski, 1996, p. 264, tradução nossa).

Desse modo, o desenvolvimento psíquico se dará de determinadas formas e será influenciado pelas condições históricas específicas. O contexto social, as relações estabelecidas e a educação desempenham papéis essenciais no desenvolvimento humano. Em cada fase de sua vida, o ser humano se relaciona de forma única com sua realidade, reconfigurando a estrutura interna de seu funcionamento psicológico e sua interação com o ambiente. Isso ocorre devido ao surgimento de interesses e necessidades que se modificam e direcionam o indivíduo para a realização de atividades específicas (Pasqualini, 2013).

3.2 PRIMEIRO ANO: COMUNICAÇÃO EMOCIONAL DIRETA

De acordo com Pasqualini e Eidt (2016), a época chamada Primeira Infância é o ponto de partida do desenvolvimento do psiquismo humano, constituída em duas partes: Infância (0 a 1 ano de idade) e a Primeira Infância (1 a 3 anos de idade). São chamadas também por Vygotski (1996) de infância e infância precoce.

Cheroglu e Magalhães (2020), com base nos estudos de Vigotski, Leontiev e Elkonin, estabeleceram o período do primeiro ano em três fases: período uterino, pós-natal e o período relativo à estabilidade na formação cultural. O desenvolvimento fisiológico do bebê tem início ainda no útero materno, constituindo as bases para a formação do psiquismo, sendo esse processo evolutivo condicionado por fatores associados ao ambiente que envolve a mãe durante a gestação.

Ao nascer, o bebê atravessa a transição da vida intrauterina para a extrauterina, percebendo o mundo de maneira primitiva; o comportamento inicial é rudimentar, fundamentado em estímulos e reações reflexas. Para tanto, o recém-nascido torna-se intrinsecamente ligado a necessidades objetivas de atenção e cuidado por parte dos adultos, sendo totalmente dependente deles para sua sobrevivência (Pasqualini; Eidt, 2016). Os bebês possuem reflexos incondicionados de alimentação, defesa e orientação para se adaptar à nova vida, o que difere da vida intrauterina (Vygotski, 1996; Pasqualini; Eidt, 2016). Nas pesquisas de Vygotski (1996), observa-se que o recém-nascido passa por um estado que não se enquadra nem como sono nem como vigília, sendo esses momentos fragmentados em

pequenos períodos alternados. No entanto, com o tempo, haverá uma redução das diferenças entre eles.

Aproximadamente aos 45 dias há o período pós-natal, o qual Vygotski (1996) também chama de *período de passividade*, dada a completa dependência do bebê em relação ao adulto. De acordo com ele, o início da vida psíquica já está presente no recém-nascido, mas ainda não de maneira complexa. O bebê desenvolverá as prioridades necessárias para engajar-se na primeira atividade-guia de seu desenvolvimento: Comunicação Emocional Direta, mediante ações sociais do adulto com a criança, que lhe possibilitarão desenvolver-se de tal modo.

No decorrer desse desenvolvimento, um momento de passividade total se tornará o chamado *interesse receptivo*. O mundo surge para a criança, mundo externo, por meio do reconhecimento absoluto do rosto, diferenciação de sons, algumas cores (tons), paladares e odores, desenvolvimento da criança como analisador por meio da palpação, experimentação de alimentos, posição do seu corpo, estímulos de caráter incentivo e as coisas que lhe dão bem-estar (Cheroglu; Magalhães, 2020). É um período de desenvolvimento intenso das sensações, que será de extrema importância na constituição da base do psiquismo humano. O primeiro princípio “orgânico” de existência começa a ser substituído por um segundo princípio, o da realidade externa e o mais importante: o social (Vygotsky; Luria, 1996).

Durante o primeiro ano de vida, observa-se um desenvolvimento progressivo na atividade do córtex cerebral e há relações mais delicadas da criança com o meio, início das reações psicológicas primárias. O bebê precisa de atenção e cuidados excessivos dos adultos, e para que essas necessidades sejam atendidas, ele expressa seus estados emocionais, e isso desenvolverá a comunicação com o adulto. Mesmo que considerado um período curto, é carregado de muito aprendizado e desenvolvimento do bebê com o mundo exterior (Vygotski, 1996).

O adulto agora é o centro da atenção, e a relação, portanto, torna-se da criança-adulto social (Chaves; Franco, 2020). A comunicação com os adultos é a condição mais importante para o processo de humanização da criança; e o adulto, ao interagir com o bebê, desperta nele a necessidade de se comunicar. Ambos desempenham papéis ativos como sujeitos participantes desse processo, constituindo a linha central do desenvolvimento durante o primeiro ano (Pasqualini; Eidt, 2016).

Esse período faz parte de uma relação afetivo-emocional. Desse modo, o afeto desempenha um papel fundamental nas reações do bebê, moldando

seu comportamento desde os primeiros momentos, ele percebe e responde às expressões emocionais do adulto (Cheroglu; Magalhães, 2020).

À medida que se desenvolve, o bebê passa a vivenciar novas atrações e necessidades, ligadas à transformação dos processos psíquicos e da base que sustenta suas reações. Quando os adultos atendem às reações primárias do bebê, interpretando-as como sinais sociais dirigidos a eles, criam-se oportunidades para incluí-lo na atividade comunicativa. Essa abordagem antecipada e promotora da comunicação contribui não apenas para atender às necessidades do bebê, mas também visando ao seu desenvolvimento emocional e social ao longo do tempo (Cheroglu; Magalhães, 2020).

As diversas transformações promovidas sobre a base da atividade de comunicação emocional direta, tendem a se acumular no desenvolvimento infantil expressando-se numa nova formação central, por volta de um ano de vida. Essa nova formação, destacada por Vygotski (1996) como principal formação do período de trânsito do primeiro ao segundo ano de vida, diz respeito ao surgimento da linguagem na criança. Com o surgimento da linguagem, orientando de forma global outras novas formações, a atividade emocional direta, por volta do primeiro ano, deverá ter promovido as condições necessárias para a introdução nas atividades infantis da próxima atividade dominante: a Atividade Objetal Manipulatória (Cheroglu, 2014, p. 64).

Gradativamente o bebê vai superando a atividade de Comunicação Emocional Direta e incorporando avanços no seu desenvolvimento psíquico, o que configurará a passagem para o próximo período, a Primeira Infância.

3.3 PRIMEIRA INFÂNCIA: ATIVIDADE OBJETAL-MANIPULATÓRIA

O Período da Primeira Infância (1 a 3 anos de idade) trata-se de uma transição do bebê para a criança pequena. A atividade-guia que antes dominava as ações era a Comunicação Emocional Direta, a qual agora está engendrada nessa nova fase, a Atividade Objetal-Manipulatória. Mesmo que tenha uma nova atividade e novas neoformações, a atividade-guia anterior não desaparecerá, mas nesse momento não é a que guiará as principais ações da criança pequena (Chaves; Franco, 2020).

Durante esse período, duas fases são identificadas: na primeira (primeira metade do segundo ano) ocorre a compreensão da linguagem dirigida à

criança pelos adultos. Na segunda (segunda metade do segundo ano e ao longo do terceiro ano) observa-se um intenso desenvolvimento da linguagem ativa da criança, ocorrendo simultaneamente com a aprimoração da compreensão linguística (Vygotski, 2000).

No âmbito da atividade de Comunicação Emocional Direta com o adulto emergem as ações sensório-motoras, ou seja, as interações com objetos começam a se moldar por meio da comunicação com o adulto. Já na Primeira Infância, pela Atividade Objetal-Manipulatória serão proporcionadas maiores conquistas da capacidade locomotora e primeiras ações sensórias-motoras de orientação e manipulação. Ocorrem mudanças visíveis no comportamento da criança, que começa a se interessar mais pelo seu redor, pelos objetos presentes, do que pelo seu corpo, e a relação dela com o adulto-social agora se tornará o objeto-social, pois se torna o centro da atenção da criança (Elkonin, 1987).

Elkonin (1978) afirma que a criança, nesse período, não quer só olhar o objeto/brinquedo apresentado, mas quer tocar, conhecer, explorar e manipular. No desenvolvimento da percepção, a criança passa a notar os objetos no interior de um todo, vê que possui propriedades físicas, mas também determinado significado social. A percepção e o afeto, estão ligados entre si, ainda não conseguem ser diferenciados pela criança, ela não consegue não demonstrar o afeto pelo objeto, torna-se uma *Percepção Afetiva* (Vygotski, 1996). Nos primeiros anos de vida, as conexões iniciais com o mundo são bastante rudimentares, a criança transita de um ambiente desconhecido para o controle de objetos, e depois os usa como instrumentos (Elkonin, 1978). A princípio, a criança aprende os nomes das coisas e das pessoas ao seu redor, depois os nomes das ações (Vygotsky; Luria, 1996).

A própria percepção se distingue por duas peculiaridades que merecem ser examinadas. A primeira peculiaridade da percepção é seu caráter afetivo. Para Sechenov, a característica fundamental da criança desde tenra idade é a paixão de percepção. Toda percepção nessa idade é apaixonada. Qualquer um que tenha observado como a criança olha para um novo objeto compreenderá a diferença essencial entre sua percepção e a nossa. A segunda peculiaridade (que também é a lei geral para o desenvolvimento posterior): quando a percepção é a função predominante da consciência, isso significa que a percepção está em condições altamente favoráveis para o seu desenvolvimento. Uma vez que toda consciência age apenas com base na percepção, a percepção se desenvolve antes de todas as outras funções (Vygotski, 1996, p. 345, tradução nossa).

Conforme Vygotski (1996), nessa relação, cada objeto despertará na criança um afeto específico: de atração, levando-a a almejar manipular, tocar ou permanecer próxima ao objeto; ou de repulsão, levando-a a querer afastá-lo, evitá-lo ou até lançá-lo para longe. Há várias características que se fazem presentes nesse período, como a não diferenciação entre atenção, memória e pensamento, mas já começam a se desenvolver (ainda não em suas complexidades como na criança mais velha). A relação, portanto, nesse período será a Intelectual-Cognitiva (Vygotski, 1996).

Sobre o desenvolvimento da memória, a criança se manifesta, no reconhecimento, ao saber relacionar as coisas no seu entorno. “Sabe-se que os afetos da criança dessa idade também se manifestam principalmente no momento da percepção visual-direta⁵ do objeto para o qual o afeto é direcionado. [...] já tem atividade intelectual, pensar não é lembrar” (Vygotski, 1996, p. 344, tradução nossa). Assim, a criança só fala o que vê, só faz o que os objetos sugerem, é incapaz de inventar, tendo, assim, a dificuldade de mentir, pelo menos até uns 2 anos. O pensamento está intimamente ligado à percepção imediata e à manipulação de objetos (Cheroglu, 2014).

Nessa perspectiva, como ainda não inventam, imitam. A imitação dos adultos é promotora de um papel significativo que se acentua no final desse período, quando a criança deseja interagir com os mesmos objetos que os adultos usam. Isso marca o surgimento da necessidade de participar ativamente nas atividades dos adultos, caracterizando o estágio do *Eu sozinho*, no qual a criança busca autonomia, querendo realizar tarefas sem o apoio constante (Vygotski, 1996).

O papel do adulto no entendimento de Cheroglu (2014) será o de apresentar, nomear os objetos e atribuir significados a eles. Essa interação, muitas vezes, assemelha-se a uma atividade quase lúdica, na qual o adulto estimula a curiosidade e a exploração da criança. A abordagem orientada pelo adulto é essencial, pois cria uma base sólida para o desenvolvimento cognitivo e a compreensão do mundo pela criança, preparando o terreno para as atividades mais independentes e complexas no próximo estágio de seu crescimento (Cheroglu, 2014).

A função psicológica superior principal que se desenvolve na Primeira

⁵ De acordo com Vygotski (1996), o termo *percepção visual-direta* tem relação ao nível de desenvolvimento da criança, no qual ela só relaciona, age, é afetada exclusivamente por aquilo que está presente em seu campo visual.

Infância será a linguagem. Sua interiorização produz na criança uma transformação significativa em sua percepção, servindo como condição fundamental para a alteração das interações sociais, promovendo uma reorganização em sua relação com os adultos e, por conseguinte, com os objetos sociais representados pelos adultos, contribuindo para o desenvolvimento global da criança (Vygotski, 1996). É enxergar os objetos não apenas por suas características físicas, mas também como integrantes de um contexto mais amplo, dotado de significados sociais específicos (Eidt; Magalhães, 2015).

A principal formação inovadora que pode se desenvolver durante a Primeira Infância está diretamente relacionada à linguagem — embora esse processo não ocorra necessariamente em todas as situações —, proporcionando à criança a capacidade de estabelecer relações sociais distintas daquelas caracterizadas no período do Primeiro Ano, em relação ao ambiente social. Em outras palavras, sua postura diante da unidade social da qual faz parte é modificada (Vygotski, 1996). “A linguagem permite que a criança, também, se aproprie das experiências relatadas pelo adulto, já que a fala possibilita, cada vez mais, o acompanhamento das ações humanas e a sua ideação” (Bissoli, 2005, p. 269).

O desenvolvimento da linguagem é progressivo e marcado por distintas etapas. Destaca-se a importância de o adulto conversar com a criança e oferecer situações diversificadas de contato para que o vocabulário possa se constituir. Inicialmente, por volta da primeira metade do primeiro ano, ocorre a fase de uma palavra isolada, e na Primeira Infância temos a fase da pronúncia de alguns sons e palavras (face fonética da palavra) (Chaves; Franco, 2020).

Por volta da segunda metade do segundo ano há um aumento significativo no número de palavras que começam a compor o vocabulário infantil, e as primeiras frases começam a surgir. A complexidade dessas frases pode ainda não ser totalmente compreendida por todos os adultos, mas evidencia um progresso notável na habilidade de expressão verbal, e ao final do segundo ano, uma nova fase se inicia, caracterizada por frases curtas (Vygotski, 1996).

No terceiro ano aproximadamente, a criança expande significativamente seu vocabulário, chegando a 800–1.000 palavras, com uma intensificação da fala e ênfase na memorização, demonstrando grande apreço pela interação com os adultos, especialmente por meio de contações de histórias, o que se torna essencial para todos os processos mentais, incluindo percepção, memória,

pensamento e comportamento (Vygotski, 1996).

[...] o próprio fato de adquirir a linguagem contradiz consideravelmente tudo o que eu disse até agora ao caracterizar a Primeira Infância. Ou seja, a linguagem quebra imediatamente a unidade sensório-motora, afeta a dependência situacional da criança. À medida que a criança se desenvolve, muda não apenas sua relação com os novos elementos do ambiente, mas também com os antigos, pois muda o caráter de sua influência sobre a criança (Vygotski, 1996, p. 350, tradução nossa).

Conforme Vygotski (1996), à medida que a criança se desenvolve, não apenas sua interação com os novos elementos do ambiente se transforma, mas também sua relação com os elementos preexistentes, uma vez que o impacto que eles têm sobre ela se modifica. As novas interações da criança com o meio na Primeira Infância se incorporam com o avanço da linguagem infantil, pois o progresso da linguagem como forma de comunicação e como meio de compreender a linguagem das pessoas ao seu redor constitui o núcleo principal do seu desenvolvimento. O aperfeiçoamento da linguagem segue trajetórias diversas, aproximando-se das formas finais da fala adulta e, simultaneamente, transformando-se em uma ferramenta do pensamento que reorganiza o seu desenvolvimento psíquico (Mukhina, 1996). Mas a gênese da linguagem já se propaga desde a palavra mais primitiva falada pela criança.

A linguagem infantil não é uma atividade pessoal da criança, e a sua quebra com formas ideais, como a linguagem dos adultos, é um grande equívoco. Só conseguimos compreender essas mudanças se considerarmos a linguagem individual como parte do diálogo, da colaboração, da comunicação. Nenhuma questão (gramática, frases de duas palavras, etc.) pode ser explicada fora disso. Cada palavra infantil, por mais primitiva que seja, faz parte de um todo no qual está inter-relacionada com a forma ideal, que é a fonte do desenvolvimento linguístico da criança. Essa é a gênese do desenvolvimento linguístico da criança (Vygotski, 1996, p. 356, tradução nossa).

Vygotski (2000) argumenta que a função indicadora é a principal atribuição da linguagem. A relevância da indicação no desenvolvimento infantil reside no seu papel fundamental na formação da atenção, um dos processos psíquicos essenciais da percepção nessa fase. Assim, ao impulsionar o desenvolvimento da atenção, a função indicativa da linguagem impacta também os processos psíquicos relacionados à percepção. Notavelmente, as primeiras palavras dirigidas à criança desempenham a função indicativa.

Creemos, ao mesmo tempo, que é esta a primeira função da linguagem, que não tem sido destacada por nenhum investigador. A função primária da linguagem não consiste em que as palavras possuam significado para a criança, nem em que ajudem a estabelecer uma conexão nova correspondente, senão no fato de que a palavra é, em princípio, uma indicação. A palavra como indicação é a função primária no desenvolvimento da linguagem e dela se deduzem todas as demais (Vygotski, 2000, p. 232, tradução nossa).

Desse modo, o período da Primeira Infância é marcado por notáveis conquistas da criança, abrangendo aspectos da percepção, sensações, visão de mundo, manipulação de objetos, linguagem, adaptação a ambientes e desenvolvimento de relações sociais, tanto com adultos quanto com outras crianças. Essas experiências com sentido para as crianças servirão como alicerce para novas formações em outros períodos da vida.

3.3.1 A Criança, os Objetos e a Prática Pedagógica

A interação da criança com objetos no ambiente escolar exige uma prática pedagógica intencional, fundamentada em um planejamento cuidadoso que possibilite aprendizagens significativas. Não basta dispor objetos no espaço; é preciso pensar em como organizá-los de forma que despertem o interesse da criança. Essa abordagem promove interações mais ricas, nas quais os objetos se tornam mediadores do desenvolvimento cognitivo, social e cultural, permitindo à criança explorar e compreender suas funções sociais em um contexto propício para a descoberta e a construção do conhecimento.

Destaca-se a afirmação de Arce e Baldan (2012, p. 195): “Os objetos produzidos pela humanidade são portadores de nossa cultura. Ao manipulá-los, a criança está em contato direto com valores, regras de comportamento, conhecimentos sintetizados e sistematizados no objeto e no uso que dele fazemos”. É o primeiro contato com o mundo real, social, mundo do adulto, por meio dos objetos e dos espaços que frequenta.

Nesse período em que as crianças começam com suas falas iniciais, com os adultos e com as outras crianças, a necessidade de comunicar (Lísina, 1987) é relevante oferecer propostas que incentivem o desenvolvimento da linguagem, como atividades que incorporem a literatura, possibilitem emitir sons, propiciando também a

percepção auditiva e visual. Essas iniciativas contribuem, cada vez mais, para o desenvolvimento da memória e do pensamento.

Nesse sentido, Barros (2014) ressalta que na própria interação da criança com outras pessoas ocorre o processo de comunicação, o qual se desenvolve progressivamente: inicialmente pela descoberta das palavras, seguido pela compreensão de seus significados e, por fim, por sua aplicação prática no dia a dia.

Pode parecer limitado oferecer os objetos para que a criança manipule. No entanto, é nesse contexto que se evidencia o papel fundamental do professor como colaborador desse processo exploratório. Cabe ao professor selecionar os objetos com intencionalidade e organizar um espaço que permita a ela explorar os objetos de diferentes maneiras. Esse ambiente deve possibilitar tanto a exploração de múltiplos objetos quanto a utilização de um mesmo objeto em diferentes contextos, promovendo experiências variadas (Mukhina, 1996).

A organização do espaço deve ser planejada de forma a valorizar a estética com objetos que suscitem possibilidades e chamem a atenção da criança. Não se trata apenas de despejar objetos no ambiente para que as crianças os explorem, como frequentemente ocorre em algumas instituições, onde peças de montar são disponibilizadas apenas para manter as crianças entretidas, sem um objetivo claro. A proposta precisa contemplar a intencionalidade na organização do espaço, com um objetivo e seleção dos objetos oferecidos. Há possibilidade também de a professora interagir com a criança durante a exploração, não de forma invasiva, mas sugerindo possibilidades, demonstrando usos para o objeto ou apresentando outras funções relacionadas ao seu significado social.

4 IMPLICAÇÕES DA THC NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM AS CRIANÇAS DE 2 E 3 ANOS DE IDADE

Os objetivos deste capítulo são discutir quais as condições necessárias para o desenvolvimento da Atividade Objetal-Manipulatória com crianças entre 2 e 3 anos e desvelar implicações pedagógicas para o trabalho com as crianças pequenas.

A pesquisa-intervenção teve início em abril com uma turma de infantil 2 (crianças entre 2 e 3 anos de idade), que era composta por 17 crianças, e durante as intervenções participaram três adultos: a pesquisadora, a professora regente e a professora auxiliar. Foram realizadas dez propostas pedagógicas distribuídas ao longo de dois dias na semana, destas dez propostas, oito serão apresentadas neste trabalho. Após os dados gerados na pesquisa-intervenção, para a análise eles foram classificados em duas categorias: *interação criança-objeto* e *interação criança-criança*. Tais categorias foram pensadas a partir da atividade-guia do período, a saber: Atividade Objetal-Manipulatória.

Cabe esclarecer que o tempo de aprendizagem da criança na Educação Infantil é desde a sua chegada na escola até o momento de ir embora. Isso significa que todos os momentos de cuidado e educação se entrelaçam e não existe “hora da atividade”. Apenas para fins acadêmicos, organizamos tais propostas com duração aproximada de uma hora, sem desconsiderar os demais momentos da rotina.

Considerando a utilização de objetos que possam ser concebidos como brinquedos não convencionais, desprovidos de um objetivo previamente definido, mas que possibilitem à criança engajar-se em processos de criação, ações espontâneas e, subsequente, situações imaginárias, emerge a necessidade de um ambiente intencionalmente preparado para tal finalidade. Nesse contexto, buscou-se integrar elementos naturais, como água, terra, areia e a própria natureza, bem como componentes que evocam experiências sociais e objetos do cotidiano — o banho, a cozinha, bonecas, espelhos, objetos sonoros e com cores —, elementos que se mostram fundamentais para proporcionar às crianças uma base concreta para explorar e compreender o mundo ao seu redor.

Curiosamente, os recursos utilizados nas propostas pedagógicas, apesar de sua relevância, frequentemente estão ausentes em algumas instituições de Educação Infantil. Essa lacuna foi observada nesta escola específica, na qual os

materiais que poderiam servir para a manipulação e posterior desenvolvimento da brincadeira eram escassos ou estavam ausentes.

Ainda, na escola pesquisada há uma exigência para manter os ambientes organizados e limpos. Por isso, em alguns momentos é possível perceber o uso de materiais para forrar o chão e as paredes, além do cuidado em preservar a limpeza do uniforme. No entanto, é fundamental refletir sobre até que ponto essa exigência dos adultos interfere e restringe a exploração e a vivência infantil. As práticas higienistas acabam limitando a relação das crianças com os objetos e com a natureza, a tal ponto que muitas não conseguem andar descalças ou manipular barro.

4.1 PRIMEIRA PROPOSTA PEDAGÓGICA: EXPLORAÇÃO DA AREIA

Quadro 2 – Informações da proposta pedagógica 1

NOME DA PROPOSTA	Exploração da areia
OBJETIVO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA	Explorar diferentes possibilidades de manipular a areia

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Por que explorar a areia? A areia é uma referência concreta e real, frequentemente presente no espaço social das crianças, como em construções, praias ou em parquinhos. Além disso, é um elemento com grande potencial para manipulação e exploração, devido à sua maleabilidade e às diversas possibilidades que oferece: cavar, segurar pequenas ou grandes quantidades, amontoar e espalhar. Assim como, quando em contato com a água, sua textura se modifica, o que permite novas ações, como criar poços, castelos, torres, montes de areia de diversos tamanhos, volumes e formatos. Há também a ampliação da experiência ao inserir objetos de manipulação, como baldes, peneiras e pás. Infinitas possibilidades, com as quais a criança poderá se apropriar e desenvolver suas funções psicológicas superiores suficientemente para o avanço ao próximo período da vida.

Para muitas crianças, o contato com a areia é uma novidade, uma vivência que enriquece seu repertório e se diferencia do cotidiano. Já para aquelas

que tiveram contato prévio, a proposta amplia suas percepções, permitindo novas descobertas e aprendizagem.

Como apontam Arce e Baldan (2012, p. 116, grifo nosso):

Ao término do terceiro ano, a criança, graças às apropriações promovidas pelos adultos, já conquistou os domínios elementares sobre tais operações (análise/síntese, comparação e generalização) ainda que encontrem-se estreitamente ligadas às **fontes sensoriais** das quais procedem e lhes servem de apoio.

Nesta primeira proposta, como a escola não possuía um tanque de areia, improvisou-se um local com lona para cobrir o solário e 120 kg de areia foram dispostos no centro para permitir que as crianças tivessem espaço para espalhá-la ao manipulá-la. O uso da lona está relacionado ao fato de que no final da proposta a pesquisadora e a professora auxiliar deveriam recolher esse espaço da areia. Foram disponibilizados para essa proposta pedagógica alguns objetos para o manuseio, como baldes, pás e garfinhos pequenos, copos e regadores com água (Figura 3). A organização dos objetos foi planejada de forma a criar um espaço central livre na areia, permitindo que as crianças explorassem e manipulassem diretamente com as mãos. Ao redor desse espaço, foram dispostos outros objetos, oferecendo a opção de serem utilizados como ferramentas complementares, ampliando as possibilidades de exploração.

Figura 3 – O tanque de areia

Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

Antes de convidar as crianças para participarem da primeira proposta pedagógica, a pesquisadora foi apresentada à turma pela professora e explicou que realizaria algumas práticas com ela. Em seguida, as 14 crianças participantes foram conduzidas para o espaço e convidadas a explorar livremente, tanto a areia como os outros objetos. A proposta foi observada atentamente pela pesquisadora, enquanto as crianças exploravam os recursos oferecidos. Essa observação não se concentrou apenas nas interações individuais das crianças com seu ambiente, mas também nas relações com as outras professoras e colegas. Além disso, algumas dessas interações foram registradas por meio de imagens para posterior análise. Em determinados momentos, as professoras e a pesquisadora participaram com as crianças, dialogando e apresentando outras formas de manipulação (Quadro 3).

Quadro 3 – Observação da proposta 1

O que foi observado?
<p>Como as crianças realizaram a manipulação da areia e dos objetos, a interação da brincadeira com os outros colegas (desenvolvimento da linguagem) e a exploração sensorial, muitas vezes primária com esse objeto. As possibilidades com a areia e os objetos: derrubar areia de um copinho no outro, fazer montes com o balde, cavar com a pá um buraco, colocar areia dentro do balde, colocar a areia em vários potes, fazer comidinha com areia, regar a areia reproduzindo o regar as plantas.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Sem direcionamento inicial, as crianças sentaram na área sem areia, pegaram as pazinhas e começaram a encher os baldes. Começaram utilizando a pazinha para colocar areia no balde, demonstrando que já sabiam a função social desse objeto, e aqueles que ainda não sabiam, ao observarem os colegas, também usaram a pazinha para encher o balde, para mexer a areia no chão, para colocar em outros lugares etc. (Figura 4).

Figura 4 – Início da proposta



Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

De acordo com o pensamento de Vygotski (1996), as crianças realizam ações com os objetos baseadas no que eles sugerem ou incitam, ou seja, são orientadas pelos objetos. Cada ação é determinada pelo que está presente à sua frente, como é o caso do ambiente e dos objetos nele presentes, como areia, baldes

e pás. Vygotski (1996) ainda defende que nesse momento da Primeira Infância as crianças ainda não retêm na memória as manipulações passadas, mas o reconhecimento está em desenvolvimento, então, nessa perspectiva, é provável que, ao já terem utilizado determinados objetos anteriormente, as crianças, ao entrarem em contato com eles novamente, *reconheçam* as ações a serem realizadas. Além disso, Mukhina (1996) destaca que certos brinquedos são projetados de maneira que sua própria estrutura indica como devem ser utilizados, a qual pode ser percebida tanto pelo aspecto visual quanto pela manipulação do brinquedo.

Muitas foram as explorações das crianças com os objetos disponíveis, como: encher o copo com areia e derrubar novamente, encher o balde com a pazinha até o topo e depois virá-lo na areia, escavar buracos, pegar o regador com água e regar a areia do balde, colocar areia no regador e tentar regá-la com mais areia, ou ainda buscar água na torneira para o regador. Algumas cenas foram descritas por revelarem o objeto e os objetivos da pesquisa e transformadas em episódios, analisados à luz da Teoria Histórico-Cultural, conforme descrição a seguir.

4.2 EPISÓDIOS DA AREIA

4.2.1 Interação Criança-Objeto

Durante o desenvolvimento da prática pedagógica envolvendo a manipulação de areia, observou-se que o grande interesse das crianças era principalmente na manipulação livre dos objetos disponíveis. Elkonin (1987) analisou que primeiramente a criança usa o objeto relacionado com ações que ela já domina, não como realmente o objeto deve ser utilizado, para que em um segundo momento consiga reproduzir ações que são específicas de suas funções, as quais aprende com o adulto em determinado momento. Depois de algum tempo a criança começa a fazer uso do objeto de maneira livre, mesmo já tendo se apropriado da manipulação da função concreta do objeto.

Para ilustrar, destacamos o Episódio 1 (Quadro 4), em que primeiramente as crianças começaram a explorar a areia e os objetos com ações que já dominavam, e então, por meio da imitação da professora, começaram a construir *castelos* de areia. Nesse sentido, a professora tornou-se referência, enquanto alguém

que já sabia manipular a areia de diversas formas, e com isso, após se apropriar das possibilidades, a criança a maneja de maneira livre, conforme sua vontade, ou seguindo a função social que já havia internalizado.

Quadro 4 – Episódio 1: Areia do balde em castelo

A professora auxiliar da sala se sentou no canto da lona para ficar com algumas crianças que não queriam participar da proposta e resolveu participar da manipulação também, mostrando possibilidades, como a criação de castelinhos de areia ao encher o baldinho com areia e virá-lo, fazendo com que a areia descesse no formato do castelinho. Ela convidava as crianças: *“Olha só, vamos fazer um castelinho de areia!”*.

Outras crianças que estavam manipulando a areia sem um objetivo específico aparente começaram a se sentar perto da professora auxiliar e quiseram participar da construção de castelinhos de areia. A professora nomeava cada passo do que estava fazendo.



Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

O interesse pelo objeto surgiu pela apresentação mediada do adulto, ao começar a montar castelo de areia, e assim a criança percebeu a existência do objeto e se interessou por ele. Se os objetos não lhe forem apresentados, a criança não terá a necessidade de percebê-los e manipulá-los (Vygotski, 1996; Lísina, 1987).

A limitação das possibilidades da criança durante a ação com os objetos e a falta de experiência em utilizá-los de diferentes maneiras determinam a necessidade da criança de ajuda de um adulto. Precisamente por isso as qualidades “trabalhadoras” do adulto adquirem aos olhos das crianças, na primeira infância, uma força estimulante especial, através delas as crianças entram em comunicação com os adultos (Lísina, 1987, p. 285, tradução nossa).

É importante destacar que quando a professora auxiliar demonstra uma possibilidade de uso da areia e nomeia o resultado (a ação), ou seja, atribui um nome ao que está sendo realizado, a criança participa ativamente do processo. Por exemplo, ao dizer: “*vamos colocar a areia aqui no balde*”, ela está nomeando os objetos e orientando a atividade. Conforme ressalta Mukhina (1996, p. 138): “As indicações do adulto - e seu exemplo quando denomina os objetos - mostram continuamente à criança que o nome comum destaca o que objetos com distintas propriedades externas, mas com a mesma função, podem ter em comum”.

A intenção é que, gradativamente, as crianças reconheçam os objetos e compreendam suas funções e conseqüentemente seus nomes, não de forma imediata, mas como parte de um processo de comunicação e orientação fundamental para seu desenvolvimento. Pois, anteriormente, as crianças não sabiam manipular os objetos da proposta daquela maneira específica, o que só foi possibilitado por meio da representação da professora auxiliar, culminando na construção do *castelo de areia*.

Apesar de o adulto estar presente na proposta pedagógica, a ênfase na atividade-guia desse período é o *objeto* e sua *ação*, e isso fica claro no Episódio 2 (Quadro 5). Independentemente de a pesquisadora apresentar outra forma de manipulação da areia e da água, uma criança apenas focou em sua manipulação livre com a areia. Como destaca Elkonin (1987, p. 115): “aqui se observa um peculiar ‘fetichismo objetual’: é como se a criança não percebesse o adulto, o qual está oculto pelo objeto e suas propriedades”.

Quadro 5 – Episódio 2: Poço na areia

A pesquisadora percebeu que as crianças ainda não tinham explorado completamente uma atividade potencialmente interessante: jogar água na areia do chão. Até então, elas se limitavam a encher seus baldes com areia e depois adicionavam água ao conteúdo do balde. Diante disso, a professora chamou algumas crianças próximas e fez um pequeno buraco na areia e pediu que uma criança colocasse a água do balde no buraco feito, na tentativa de chamar a atenção para uma exploração dessa nova possibilidade. As crianças ficaram encantadas com a descoberta, mas em pouco tempo uma delas, a Criança 1, pegou sua pá e cobriu o buraco de areia.



Fonte: Diário de campo de pesquisadora, 2024.

No episódio mencionado anteriormente, é possível observar de maneira clara como a criança se entrega totalmente aos seus sentimentos e desejos/necessidades. A vontade predominante da Criança 1 era cobrir o poço de

areia, e ela agiu prontamente para realizar esse anseio, sem se preocupar com a ação previamente realizada pela professora. A criança escolheu não observar ou explorar a interação entre a água e a areia. Em contrapartida, seguiu seu próprio impulso, agindo exatamente como queria, demonstrando, assim, a espontaneidade e a autenticidade que caracterizam suas ações. De acordo com o que Mukhina (1996, p. 143) afirma:

A criança na primeira infância age sem refletir, movida por desejos e sentimentos de cada momento concreto. Esses desejos e sentimentos são provocados pelo imediato, pelo que está a sua volta; por isso, seu comportamento depende das circunstâncias externas.

A possibilidade apresentada teve um propósito claro, e apesar de, nesse momento, as crianças não tenham demonstrado grande interesse pela exposição da pesquisadora, elas se apropriaram dessa experiência e poderão utilizá-la em situações futuras. Isso abrange tanto as brincadeiras próprias da idade pré-escolar, como a representação de um rio ou outro cenário imaginativo, quanto as práticas de manipulação, como explorar diferentes formas de interação com a areia molhada.

4.2.2. Interação Criança-Criança

As experiências e apropriações, como as próprias capacidades e funções psíquicas, não são formadas e desenvolvidas meramente por herança biológica, mas por meio do repertório cultural e social apresentado no meio em que a criança vive. É um processo ativo, em que para assimilar um objeto, sua função ou até seu nome, é necessário realizar a atividade correspondente àquela que está incorporada no objeto em questão. Leontiev (2004, p. 343) assevera que:

[...] participam no desenvolvimento da criança os mecanismos de aquisição da experiência individual. Eles só desempenham, vimo-lo, o papel de mecanismos particulares no que toca ao processo de apropriação. Por outro lado, preenchem a função que indiquei: permitem a adaptação da experiência felogênica às condições mutantes do meio.

Desse modo, a apropriação e a aptidão sobre o que é apresentado para as crianças da instituição escolar também variam conforme as experiências e

vivências presenciadas por elas tanto fora como dentro da escola. Isso reforça a importância de a criança encontrar um lugar e uma proposta pedagógica enriquecedores, que sejam capazes de garantir um repertório completo de tudo aquilo que faz parte do mundo ao seu redor. As crianças não somente aprendem com os adultos de referência, mas com outras crianças que são mais experientes e apresentam mais apropriação sobre certas funções e situações. Isso é retratado no Episódio 3 (Quadro 6), quando uma criança que já desenvolvia aptidões concretas na manipulação de areia faz com que outras crianças comecem a imitá-la, atribuindo funções novas para a manipulação do objeto e espaço. Está presente nesse episódio a interação criança-criança.

Quadro 6 – Episódio 3: Castelo de areia

A Criança 3 chegou no espaço da proposta já anunciando que realizaria a construção de castelos. Pegou uma pá e começou a encher o balde com areia, depois virou para baixo, deu algumas batidas no fundo e levantou lentamente o balde na expectativa de um castelo surgir. Ao ouvirem a Criança 3 falando sobre o castelo, outras crianças também começaram a dizer que iriam fazer castelos. Assim, elas enchiam o balde de areia e viravam. Até as crianças que ainda não apresentam o desenvolvimento verbal começaram a repetir a mesma ação com o balde e a areia. Toda vez que a pesquisadora perguntava o que estavam fazendo, respondiam que era um castelo, tanto as crianças que já compreendiam o que era um castelinho de areia quanto aquelas que apenas realizavam a imitação da ação. Depois, a Criança 3 resolveu se enterrar na areia. Ela achou um espaço livre, sentou-se, esticou as pernas e começou a cobri-las com areia. As outras crianças continuavam com as mesmas ações de construção de castelos ou de encher e esvaziar o balde. Ao final da proposta pedagógica, a Criança 3 quis manipular livremente a areia com a mão.



Fonte: Diário de campo de pesquisadora, 2024.

Observa-se que uma criança se tornou referência para as demais menos experientes, selecionando os objetos com base na função social que representam. De acordo com Mukhina (1996), a criança realiza ações instrumentais com os objetos, utilizando, por exemplo, a pá para encher o balde, ou ainda empregando o próprio balde como ferramenta na construção do castelo. Além disso, o uso da pá para encher o balde de areia requer uma percepção visual e tátil, bem como atenção da criança, as quais devem estar suficientemente desenvolvidas para permitir seu manuseio adequado. E caso a criança ainda não tivesse desenvolvido tais habilidades, por meio dessa prática, a *manipulação dos objetos* seria propícia a

essa apropriação.

Mais ao final do período da Primeira Infância, de acordo com Vygotski (1996), surge a unidade sensório-motora, e apesar de ainda não diferenciarem texturas nem terem uma motricidade completamente desenvolvida, foi possível observar, por meio da prática proposta, que as crianças tiveram o contato com texturas, apresentaram indícios da percepção voltada ao sensório-motor e, com isso, espera-se a continuidade de tais ações de modo cada vez mais complexo.

A interação entre as crianças, quando considerada como estratégia de análise, revela-se fundamental, pois é por meio dela que ocorre o processo de socialização, o qual possibilita diálogos e trocas com crianças mais experientes. Para saber conviver em sociedade, a aprendizagem e o desenvolvimento devem ser voltados para a vida social, tal como demonstrado no Episódio 4 (Quadro 7), o qual ilustra as normas de convivência, a questão de compartilhar os objetos com os colegas, a aprendizagem da função social do objeto e o desenvolvimento da força da criança ao carregar a água no balde.

Quadro 7 – Episódio 4: Dividir os objetos

Nessa cena foi possível observar a interação social entre as crianças e o início do desenvolvimento da linguagem. A criança responsável pelo regador com água (Criança 2) precisou compartilhar um pouco de água com os pares que chegavam animados solicitando: “*quelo água também*” (quero água também), e estendiam seus copos ou baldes.



Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

Por meio dessa interação, foi possível observar o desenvolvimento da fala, manifestado pela crescente necessidade de comunicação entre as crianças, mesmo nos casos iniciais, nos quais a linguagem verbal ainda se apresenta em desenvolvimento, e a comunicação ocorre também por meio da linguagem gestual. Como elucida Leontiev (2004, p. 93-94):

O gesto nada mais é que um movimento separado do seu resultado, isto é, um movimento que não se aplica ao objeto para o qual está orientado. Ao mesmo tempo, o papel principal na comunicação passa dos gestos ao som da voz; assim aparece a linguagem sonora articulada. [...] Assim, a linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos, não destacado ainda da produção material.

Aos poucos, a linguagem verbal da criança se desenvolverá, devido justamente pela *necessidade* de usá-la na brincadeira e durante a interação com as outras crianças. De acordo com Vygotski (2000), no desenvolvimento da linguagem verbal (oral) há três momentos: 1º – O vocabulário da criança aumenta rapidamente; 2º – As crianças começam a fazer muitas perguntas e; 3º – A criança começa a usar palavras novas ativamente. Lísina (1987, p. 276) apresenta a definição do ponto de vista psicológico sobre a comunicação, o qual nada mais é que “[...] um tipo peculiar de atividade, caracterizada, sobretudo, por sua orientação para o outro participante da interação como sujeito”.

A criança percebe a necessidade de se comunicar, o que explica por que, antes de dominar a fala, utiliza a linguagem gestual. Assim, essa comunicação surge como uma forma de interagir com as pessoas ao seu redor e alcançar o que almeja/necessita. Na Primeira Infância a criança passa para a colaboração, em que os elementos e episódios da comunicação se entrelaçam com a interação objetal, a ela subordinada e por ela motivada (Lísina, 1987).

Desta forma, então, as ações objetais surgem no contexto da comunicação das crianças com os adultos. Mas então adquirem relativa independência no que diz respeito à atividade comunicativa e têm uma linha própria de desenvolvimento, ligada à comunicação, mas não mais fundida com ela. Relações complexas são estabelecidas entre objeto e atividade comunicativa. Em casos favoráveis, a comunicação torna-se parte ou aspecto da atividade manipuladora; A colaboração com o adulto, o exemplo ativo e o apoio prático dos mais velhos ajudam a criança a dominar os jogos processuais, a assimilar procedimentos socialmente estabelecidos para a utilização de objetos simples do cotidiano (pratos, roupas, etc.) (Lísina, 1987, p. 290).

Sobre a divisão dos brinquedos entre as crianças, Mukhina (1996) ressalta que a criança fica confusa, pois ora o adulto incentiva o interesse pelos objetos, que exercem a força de atração, e ora instrui as crianças a necessidade de dividir com os pares, emprestando seus brinquedos. Levará um tempo até que a criança compreenda essa lógica e precisará de “[...] uma maturidade psicológica que lhe permita coordenar os diversos impulsos e subordinar os menos importantes aos mais importantes” (Mukhina, 1996, p. 143).

A criança levará um tempo até entender que os brinquedos/objetos que estão à sua disposição devem ser compartilhados com os colegas,

compreendendo também sobre as relações sociais e regras de conduta, que só serão percebidas, por meio de práticas pedagógicas que possibilitem essa interação e comunicação, como essa aqui apresentada. A criança, mesmo após ter se apropriado da água para uso próprio, demonstrou disposição ao compartilhá-la com os colegas que a requisitaram, sem que ocorresse qualquer conflito.

O objetivo desta proposta pedagógica foi alcançado, proporcionando às crianças a exploração de diferentes possibilidades de manipulação da areia. Observam-se também as contribuições significativas dessa proposta pedagógica para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, como as imitações realizadas por algumas crianças ao observarem os colegas e a professora durante a construção de castelos de areia. Esse processo de imitação refletiu a apropriação de funções sociais associadas ao uso do balde, das pás e da areia.

As crianças que já estavam familiarizadas com as funções do balde e da areia nesse contexto puderam se apropriar ainda mais dessas manipulações, desenvolvendo de forma mais complexa habilidades relacionadas a elas, como a percepção e as sensações proporcionadas pela areia. Para aquelas que estavam tendo contato pela primeira vez com a areia, a experiência inicial foi de repulsa. Contudo, ao observar os colegas manipulando, elas se interessaram em participar, acabando por se apropriar de novas habilidades que antes não haviam explorado.

4.3 SEGUNDA PROPOSTA PEDAGÓGICA: ESPELHO

Quadro 8 – Informações da proposta pedagógica 2

NOME DA PROPOSTA	Espelho
OBJETIVO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA	Desenvolver a percepção de si, do outro e do objeto/ambiente

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Por que o espelho? A escolha do espelho baseia-se na ideia de que a Educação Infantil é um período em que a criança explora tudo ao seu redor, mas também começa a descobrir seu próprio corpo e a percebê-lo como algo distinto do

ambiente. Questões como “*O que é o meu corpo?*”, “*Quais são suas características?*” e “*O que há de diferente em relação às outras crianças e aos adultos?*” tornam-se fundamentais nesse processo. O espelho reflete a imagem da própria criança, permitindo que ela comece a construir a noção de si mesma, o próprio “*eu*”. Ademais, é nesse momento que emerge a *necessidade* de independência em relação ao adulto. Contudo, essa autonomia só pode ser requerida se a criança compreender a separação entre o “*eu*” e o “*outro*”.

Com o uso do espelho, a criança pode identificar a localização e os contornos das partes de seu corpo, observar seus movimentos e perceber suas características étnico-raciais, semelhanças e diferenças em relação aos outros. O objeto também incentiva a comunicação inicial, como o balbúcio, que pode estar presente pelas caretas feitas diante do espelho. Bissoli (2005) aponta a importância de práticas que promovam o autoconhecimento, a percepção de si mesmo, conhecer seu próprio corpo como sujeito de suas relações. Dessa forma, ele traz a necessidade de a criança conhecer seu próprio *eu* separado das pessoas e do meio que a circunda.

O espelho é um objeto aparentemente simples, mas essencial nas salas de referência na Educação Infantil, pois seu uso vai além da proposta pedagógica específica: ele se torna um recurso interessante ao longo do dia, permitindo que as crianças explorem sua imagem refletida, observem, façam novas descobertas. Mediante essa interação, elas começam a reconhecer suas características físicas, como detalhes do corpo, e notam itens relacionados às vestimentas, aos sapatos e aos acessórios. O espelho reflete também elementos do ambiente, possibilitando que as crianças desenvolvam uma compreensão mais aprofundada sobre o espaço ao seu redor, os colegas e os objetos presentes na sala.

Quadro 9 – Observação da proposta 2

O que foi observado?
Como as crianças interagiram com o espelho, com elas mesmas e com o outro. Se reconheceram seu corpo separado do objeto espelho, ou ainda por meio dos desenhos com canetinha. Se já conheciam sua capacidade de segurar e coordenar a caneta na elaboração do desenho. Notou-se também o começo da linguagem primitiva, por meio da linguagem pré-verbal: balbucios, gritos e palavras iniciais.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Participaram dessa proposta 12 crianças, divididas em dois grupos de seis. Um grupo sentou-se com a professora regente, enquanto outro grupo ficou em frente ao espelho com a pesquisadora. As imagens e descrições posteriores equivalem aos dois grupos, portanto, algumas fotos foram sintetizadas em uma figura só, mas representam ambos os grupos.

No primeiro momento, realizou-se uma conversa com as crianças sobre as partes do próprio corpo e dos colegas. A pesquisadora fez algumas perguntas e solicitou que as crianças apontassem para diferentes partes do corpo (Figura 5). Por exemplo: “*Onde está o nariz?*” e “*Onde está a boca?*”. As crianças sorriam e se aproximavam do espelho para observar. Quando foi perguntado “*Onde está a cabeça?*”, elas prontamente colocaram a mão sobre ela. Observou-se que mesmo as crianças que não estavam diretamente posicionadas em frente ao espelho participaram ativamente, tocando na cabeça, no nariz e na boca.

Posteriormente, a pesquisadora pediu que as crianças mostrassem a língua. Todas abriram bem a boca, esticaram as línguas e acharam muito divertido se verem no espelho dessa forma. Aproveitando esse momento de descontração, a pesquisadora sugeriu que as crianças fizessem caretas. Elas foram encorajadas a mostrar a língua, arregalar os olhos, puxar as laterais da boca e, além disso, emitir sons como “*Ahhh*” enquanto faziam as caretas.

A interação continuou com perguntas sobre outras partes do corpo: “*Onde estão os pés, os dentes, as mãos e os ouvidos?*”. As crianças respondiam apontando rapidamente para as partes mencionadas. Algumas se aproximavam do espelho para observar, enquanto outras, ao indicar os ouvidos, puxavam as orelhas.

Percebendo que as crianças já compreendiam bem a localização das partes mais conhecidas do corpo, a pesquisadora introduziu um desafio. Perguntou sobre a localização da sobrancelha, com a expectativa de que algumas crianças talvez não soubessem identificar essa parte. No entanto, a maioria demonstrou familiaridade, apontando corretamente ou indicando a região próxima.

Após a realização da proposta, tornou-se evidente a oportunidade de aprimorá-la, incluindo perguntas sobre partes menos conhecidas do corpo, como tornozelo, cotovelo, nuca e umbigo, para enriquecer a experiência pedagógica. É provável que algumas crianças soubessem identificá-las, entretanto, outras aprenderiam durante a proposta o esquema corporal.

Figura 5 – Partes do corpo



Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

No segundo momento da proposta pedagógica, a pesquisadora entregou às crianças canetas de quadro branco para que pudessem desenhar o contorno de seus rostos, mãos e corpos no espelho (Figura 6). Inicialmente, a pesquisadora apresentou como seria, orientando-as a observar atentamente o reflexo de seus rostos no espelho e seguir o contorno.

Figura 6 – Vamos contornar o corpo?



Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

A pesquisadora conversou com as crianças durante todo o processo de elaboração do desenho procurando saber mais sobre as produções e, ao final, apagou as ilustrações para preparar o próximo momento da proposta. Assim, colou fitas coloridas, algumas com brilho e outras mais largas, como fita crepe, nos espelhos. No terceiro momento, as crianças foram instruídas a arrancar essas fitas dos espelhos e a usá-las em uma nova criação.

Ao perceber o reflexo de suas próprias mãos e realizar o movimento de pinça para remover as fitas, a criança vivencia um processo de autoconsciência por meio do espelho. Essa experiência contribui para a percepção do próprio corpo em ação, fortalecendo habilidades importantes, como o uso dos dedos para segurar

objetos e desenhar, concomitante com o desenvolvimento de funções psicológicas como atenção e concentração.

4.4 EPISÓDIOS DO ESPELHO

4.4.1 Interação Criança-Objeto

Bissoli (2005) ressalta a importância de propostas que utilizem espelhos para o reconhecimento e autoconhecimento do corpo, como já mencionado. Isso pode ser observado no Episódio 5 (Quadro 10), no qual o uso do espelho permite à criança começar a identificar e compreender suas características físicas, anteriormente desconhecidas por ela.

Quadro 10 – Episódio 5: Dodói ou pintinha de nascença?

A Criança 4, ao se observar no espelho, encontrou uma pinta de nascença em sua bochecha e, confusa, chamou a atenção da pesquisadora, dizendo que tinha um “*dodói*”. A professora regente explicou que aquilo não era um dodói, mas sim uma pinta, uma marca natural que fazia parte dela. A criança pareceu entender a explicação e repetiu, um tanto surpresa: “*Uma pinta?*”.



No entanto, a criança ainda não havia compreendido totalmente a explicação e continuou a pensar que se tratava de um machucado. Ela então acusou sua colega ao lado, apontando para a pinta e exclamando: “*Ela pertou! Ela pertou!*” (Ela apertou! Ela apertou!). A professora e a pesquisadora tiveram que intervir novamente, esclarecendo a situação e explicando de forma mais detalhada que a pinta era algo natural, e não resultado de um machucado.



Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

Dado o curto tempo de experiência, devido ao pouco tempo de vida dessa criança, é provável que ela não tenha notado a pintinha de nascença e a tenha confundido com um machucado, algo com o qual ela pode estar mais familiarizada. Isso ressalta a importância de práticas pedagógicas que promovam o autoconhecimento.

Não é tão comum o uso do espelho pelas crianças em casa. Geralmente os espelhos estão localizados na altura dos adultos, fora do alcance e da altura adequada para elas, e quando há algum contato com esse objeto, a interação costuma ser breve, pois, na percepção dos adultos, não há necessidade de sua

utilização, já que são eles os responsáveis por organizar, vestir, pentear e cuidar da higiene das crianças. Destaca-se, assim, o papel fundamental da escola em apresentar o espelho como recurso pedagógico, proporcionando experiências que favorecem o autoconhecimento e contribuem para o desenvolvimento da identidade infantil.

Como proposta pedagógica, a pesquisadora apresenta essa sugestão, mas há inúmeras possibilidades de utilização do espelho, como a identificação da curvatura dos cabelos, da cor da pele, dos olhos, do cabelo, da boca, do formato do rosto, entre outras características. Essa prática ainda ajuda as crianças a compreenderem que sua identidade é única e distinta da dos colegas. São aspectos que estão diretamente relacionadas à formação da personalidade, processo que ocorre nesse período da vida.

No período indicado [Período da Primeira Infância], ocorre a passagem de um ser que já se tornou sujeito (ou seja, que deu o primeiro passo no caminho da formação da personalidade) para um ser que se conscientiza como sujeito. [...] Neste período a atividade cognitiva da criança dirige-se não só para o mundo externo, mas também para si mesma (Bozhovich, 1987, p. 259-260, tradução nossa).

Bozhovich (1987) observa que esses aspectos permitem inferir que o desenvolvimento do autoconhecimento, que leva à compreensão do “eu” pela criança, não se baseia apenas em generalizações intelectuais, mas também em generalizações emocionais. Ainda, destaca que a autoidentificação afetiva precede a racional. Conforme Bissoli (2005), as crianças pequenas ainda não estão plenamente conscientes das suas próprias identidades e diferenças. Para elas, os adultos representam uma extensão do seu próprio corpo e são o centro psicológico de todas as suas ações.

Segundo Mukhina (1996), a criança inicia seu processo de autoconhecimento pelo reconhecimento de aspectos externos, progredindo posteriormente para a compreensão interna, mas a autoidentificação acontece com a ajuda do adulto. A criança se preocupa bastante com isso e até se esforça para reconhecer seu exterior.

Uma outra situação ocorreu conforme descrito no Episódio 6 (Quadro 11), em que uma criança se recusou a realizar a proposta feita pela

pesquisadora. Por se tratar de uma turma de crianças entre 2 e 3 anos, essa atitude pode estar ligada à crise dos 3 anos, como enuncia Bissoli (2005, p. 179).

Por perceber-se capaz de tornar decisões sobre o que quer ou não, a criança torna-se, nesse momento, teimosa e irritada. Mas se o adulto permite que ela tome decisões, que ela expresse sua vontade, se houver diálogo e valorização da sua condição de sujeito, a crise pode ser rapidamente superada ou mesmo não se manifestar.

Portanto, durante o desenvolvimento desse período é comum que as crianças contrariem o que lhes é solicitado pelos adultos e queiram agir de acordo com sua própria vontade (Bissoli, 2005).

Quadro 11 – Episódio 6: O tubarão

A Criança 2 expressou que não queria desenhar o contorno de seu rosto e disse que preferia desenhar um tubarão, afirmando: “*Vô desenhar tubarão*” (Vou desenhar tubarão). A pesquisadora perguntou se ela não gostaria de desenhar o contorno de seu rosto, como havia sido demonstrado, mas a criança manteve sua preferência. A pesquisadora, então, decidiu respeitar a vontade da Criança 2 e permitiu que ela desenhasse o que queria.



Após terminar seu desenho, a Criança 2 chamou a pesquisadora para mostrar seu *tubarão*.



Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

Depois de realizar o desenho, a criança buscou a aprovação da pesquisadora, provavelmente também na busca por reconhecimento pelo que tinha feito, pois, em consonância com Bissoli (2005), a criança valoriza muito os incentivos dos adultos. Mukhina (1996) também menciona a crise dos 3 anos, sendo o período no qual as crianças constantemente se opõem aos adultos ao seu redor devido à necessidade de independência, de querer realizar as coisas do seu jeito. Uma forma de tentar driblar essas situações apresentadas pela autora é o adulto apoiar a máxima autonomia da criança, na tentativa de suavizar essa atitude negativa (Mukhina, 1996).

A criança expressou um interesse diferente daquele da proposta de desenhar o contorno de seu corpo, preferindo desenhar algo de sua escolha. O interesse em explorar dois objetos que não são comuns de serem oferecidos para crianças: o espelho e a caneta. Desse modo, não podemos inferir somente a relação com a crise dos 3 anos, de querer realizar a sua vontade, mas a necessidade de explorar os objetos e ter a liberdade para usá-los.

Diante do interesse da criança em desenhar algo diferente do planejado, a pesquisadora optou por permitir que ela seguisse sua necessidade. Essa

decisão considerou a importância, nesse período, da manipulação de objetos, da exploração de suas funções sociais e do desenvolvimento da personalidade. Assim, o uso do espelho e da caneta atendeu tanto ao interesse da criança quanto aos objetivos pedagógicos.

Nem sempre a criança estará disposta a realizar aquilo que lhe é proposto, mas forçá-la a fazer algo só porque está no planejamento não faz sentido para a criança. O foco é que a proposta pedagógica promova a aprendizagem e o desenvolvimento, o que no caso ocorreu, ela explorou os objetos propostos, realizou o movimento com as mãos, utilizou o espelho e percebeu seu reflexo.

Essa proposta foi realizada por uma pesquisadora com tempo limitado com a turma, apresentando uma perspectiva que destaca a importância de utilizar o espelho como objeto, cujo manuseio pode propiciar nova aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Dessa forma, no cotidiano da escola, há a possibilidade de ampliar e enriquecer essa proposta pedagógica.

No caso do Episódio 7 (Quadro 12), foi solicitado às crianças que tirassem a fita crepe do espelho. Devido à possibilidade de elas já terem realizado essa ação em outros momentos, ou de apenas terem observado como é feito, a pesquisadora não precisou ensiná-las o movimento.

Quadro 12 – Episódio 7: Adesivos no espelho

A pesquisadora observou que a Criança 2 estava com dificuldade para tirar a fita crepe e que expressou frustração. Ela incentivou a criança a tentar novamente. Com esforço, a criança conseguiu e, orgulhosa, mostrou o resultado para a pesquisadora, dizendo que havia conseguido.



Fonte: Diário de campo de pesquisadora, 2024.

Bissoli (2005, p. 179) destaca ainda a importância da aprovação das conquistas para as crianças:

A observação da criança e valorização de suas conquistas progressivas permite que a passagem de uma etapa a outra do desenvolvimento se dê de forma tranquila, já que as condições em que a criança se encontra possibilitam a transformação de sua função social de desenvolvimento e de sua atividade principal.

O incentivo não se limita aos elogios do adulto, mas também ocorre quando a criança tenta várias vezes até conseguir alcançar o objetivo. As outras crianças também demonstravam seus sucessos ao remover o adesivo, embora nem todas expressassem isso verbalmente para a pesquisadora. Algumas apenas sorriram ou estabeleceram contato visual com ela, que, por sua vez, continuava a incentivá-las a persistir (Figura 7).

Figura 7 – A conquista do adesivo

Fonte: Diário de campo de pesquisadora, 2024.

O tipo de elogio que faz sentido à aprendizagem da criança está relacionado ao incentivo e à aprovação de algumas ações por meio de frases de apoio como: *“Você consegue!”*, *“Tente mais uma vez!”*, *“Parabéns, você conseguiu!”*, *“Muito bem!”* e *“Isso mesmo!”*. Quando o adulto valida as ações da criança, ele a incentiva e fortalece seu amor-próprio (Bissoli, 2005). São afirmações que proporcionam à criança uma grande satisfação, desse modo, continua a demonstrar que consegue, para continuar recebendo a aprovação. Nesse momento, a avaliação do adulto sobre o comportamento da criança torna-se um dos sentimentos mais intensos para ela (Mukhina, 1996).

Logo após tirar os adesivos dos espelhos, as crianças criavam funções para eles, pois, ao perceberem que ainda colavam, colocavam as fitas no braço ou em outros espaços, como presente na Figura 8:

Figura 8 – Nova função do adesivo

Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

Outras crianças retiravam a fita do espelho e a colocavam sobre os braços, no chão ou novamente no espelho. Elas exploravam as possibilidades de uso do material ao perceberem sua função adesiva, experimentando diferentes maneiras de fixá-la em superfícies diversas.

4.4.2 Interação Criança-Criança

O Episódio 8 (Quadro 13) apresenta a interação da criança-criança. Nesse caso, entre uma criança mais experiente — em idade cronológica, desenvolvimento da linguagem e tempo de permanência na escola — e outra menos experiente. Nesse episódio, a criança mais experiente assumiu uma função orientadora, guiando e instruindo a outra durante a atividade, desempenhando um

papel normalmente exercido pelo adulto.

Quadro 13 – Episódio 8: Olha você aqui!

A Criança 4 percebeu que a Criança 6 não estava participando da proposta. Dessa forma, ela se aproximou e, apontando para o espelho, tentou incentivá-la, dizendo algo como “*olha no espelho*”. A professora regente, observando a interação, incentivou a Criança 6 a seguir o exemplo e se envolver na proposta. Aos poucos, a Criança 6 começou a imitar o gesto, apontando para o espelho. Nesse momento, a Criança 4, com um sorriso, virou-se para o colega e mencionou seu nome, talvez para reforçar o reconhecimento de si mesmo no reflexo. A Criança 6, sendo nova na escola e um pouco mais nova de idade que os outros colegas, parecia ainda estar se adaptando às novas instruções e propostas apresentadas pela professora regente.



Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

Vygotsky (1994, p. 353, tradução nossa) afirma que

[...] as funções psicológicas superiores da criança, seus atributos maiores que são específicos dos humanos, manifestam-se originalmente como formas de comportamento coletivo da criança, como uma forma de cooperação com outras pessoas, e é somente depois que se tornam funções individuais internas da própria criança.

Em relação à interação entre uma criança mais experiente e uma criança menos experiente, como no exemplo mencionado, observa-se que a criança mais desenvolvida desempenha um papel orientador, proporcionando um modelo de comportamento e linguagem que a outra criança observa, imita e, eventualmente,

incorpora em seu próprio repertório. A interação social, nesse caso, não apenas promove a realização da proposta, mas também contribui para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e sociais da criança menos experiente.

Durante os episódios, as crianças participantes experimentaram uma compreensão fundamental das relações interpessoais, contribuindo tanto aquelas que já se comunicam verbalmente quanto aquelas que ainda se expressam por meio de sinais e balbucios. Essa vivência pedagógica e a interação constante com outras crianças ampliam seu conhecimento do mundo e contribuem para o desenvolvimento da linguagem. A prática de nomear e reconhecer a própria imagem é um componente significativo do autoconhecimento, e os diálogos potencializam a percepção da criança sobre sua individualidade e a distinção em relação aos objetos, a outras crianças e aos adultos, que agora se encontram mais distantes.

O que já era conhecido para uma criança, como as partes do corpo, que ela identificava e nomeava, para outra, ainda era desconhecido, pois esta não havia desenvolvido a fala e, portanto, não conseguia nomeá-las, mas, por meio da interação entre elas, torna-se possível propiciar essa aprendizagem.

Quanto ao momento de exploração da caneta de quadro branco e dos adesivos, a proposta contribui com a exploração das funções sociais desses objetos, permitindo que as crianças se apropriem do movimento da mão, do desenvolvimento da atenção e da concentração e possibilitando a criação de novas formas e arranjos com as fitas, de forma a ampliar as possibilidades de manipulação e, futuramente, imaginação. Considera-se, portanto, que a proposta pedagógica alcançou seus objetivos, resultando em contribuições para o desenvolvimento da percepção da criança sobre si mesma, sobre o outro e sobre o objeto/ambiente.

4.5 TERCEIRA PROPOSTA PEDAGÓGICA: PRODUÇÃO DE CORES

Quadro 14 – Informações da proposta pedagógica 3

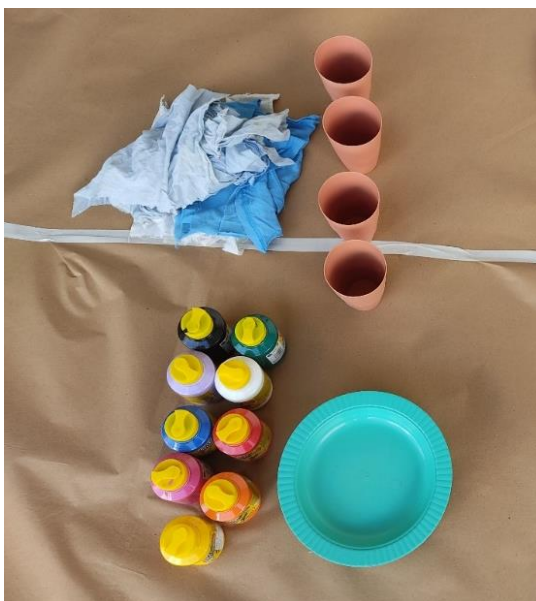
NOME DA PROPOSTA	Produção de cores
OBJETIVO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA	Conhecer objetos de diferentes texturas e perceber que podem produzir cores

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A exploração das cores pelas crianças revela-se como uma experiência essencial para o desenvolvimento da criatividade, da percepção visual e da sensibilidade estética. Essa proposta permite que elas descubram as texturas, as possibilidades de mistura, variação tonal e transformação dos materiais. Somando a isso, compreender a origem das cores, os processos de produção e as diversas formas de aplicá-las, pois a mediação com pincéis de diferentes formatos e suportes enriquece essa interação, possibilita a criação de variadas marcas, texturas e proporções.

A terceira proposta, denominada *produção de cores*, da qual participaram 16 crianças, foi elaborada anteriormente em um ambiente externo, o solário. Para permitir a exploração do espaço pelas crianças, a fim de observar e valorizar as marcas que as crianças deixariam a partir de suas experiências, uma parede foi revestida com TNT (tecido não tecido) branco grosso, e o chão foi coberto com papel Kraft marrom para terem liberdade e realizarem seu registro.

A organização do espaço foi bem distribuída com os materiais selecionados, havia um espaço com tintas guaches tradicionais/artificiais (Figura 9) no qual, a princípio, as crianças mostraram preferência, já que estavam mais familiarizadas com elas.

Figura 9 – Tintas guache

Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

Em outro espaço foram oferecidas as tintas naturais, preparadas a partir de temperos como açafrão e colorau, que foram organizadas em potinhos e pratos (Figura 10).

Figura 10 – Tinta de açafrão e colorau

Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

O processo de preparação das tintas naturais iniciou-se com a adição de água aos temperos, seguido da participação das crianças, que foram convidadas a misturar os ingredientes (Figura 11). À medida que as crianças exploravam esses novos materiais, passaram a demonstrar uma predileção pelas tintas naturais,

apreciando as diferentes texturas experimentadas.

Figura 11 – Produzindo a cor



Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

Outra tinta natural usada e preparada com as crianças foi a com alimentos cozidos: beterraba e cenoura. A água do cozimento da beterraba adquiriu uma coloração intensa e foi armazenada em borrifadores (Figura 12). Utilizando um *mixer*, fez-se a mistura da polpa dos vegetais cozidos com água, que foi distribuída em pequenos recipientes. A preparação dessa pasta foi realizada como parte da proposta para as crianças reconhecerem de onde derivaram as tintas.

Figura 12 – Tintas de legumes

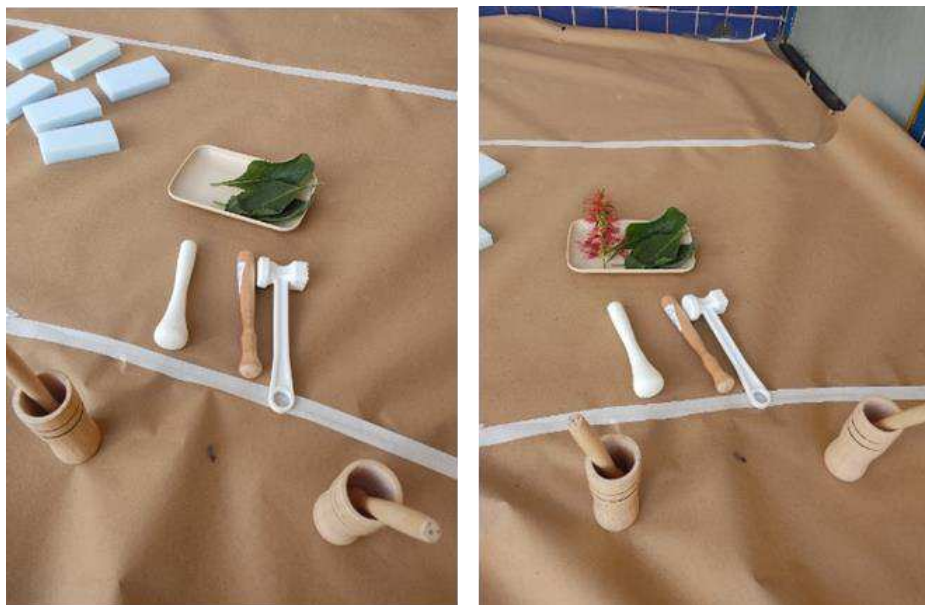
Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

Também foram espalhados no chão diversos tipos de riscadores (Figura 13), como pincéis de diferentes formas e gramaturas, esponjas, rolos e borrifadores, oferecendo uma variedade de instrumentos para pintura. Ainda, a própria mão foi destacada como uma opção de ferramenta. Dessa forma, as crianças puderam perceber as diferenças nas pinceladas das tintas e dos pincéis, além da absorção da tinta pelo TNT.

Figura 13 – Os riscadores

Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

Da mesma maneira, foi organizado um espaço com pilões, amassadores e algumas folhas e flores caídas ao chão, como possibilidade de criarem tintas naturais com esses itens, amassando-os e misturando-os com um pouco de água (Figura 14).

Figura 14 – O pilão e o amassador

Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

O espaço preparado foi de tamanho suficiente para que todas as crianças conseguissem explorar e utilizar os pincéis e materiais (Figura 15). Ele foi organizado de maneira a convidar a criança a participar da proposta pedagógica, com certa organização, sentido e classificação, mas permitindo que ela transitasse entre as possibilidades. Além disso, o encantamento não se limitou às crianças, mas também envolveu a professora regente, que se surpreendeu com as materialidades da atividade e mencionou que faria novamente em outros momentos com as crianças.

Figura 15 – A tela em branco



Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

Para essa exploração, as crianças vestiram aventais e tiraram os calçados, a fim de protegerem seus uniformes de eventuais manchas de tinta e para explorarem livremente o espaço, sem essa preocupação. Inicialmente, as crianças se sentaram para que lhes fossem apresentadas as opções que teriam para pintar e qual seria o objetivo da atividade (pintar o TNT). Alguns outros procedimentos foram realizados, como a organização das tintas nos pratinhos, a transformação dos legumes em pastas pigmentadas, a preparação de tintas a partir de açafrão e corante e a criação de tintas utilizando socadores e amassadores.

Quadro 15 – Observação da proposta 3

O que foi observado?
A percepção das crianças com os objetos que produzem cor, a possibilidade de distinguir as diferentes cores, manipular objetos, verificar se podem ser exploradas com objetos de diferentes texturas, enfim, diversas possibilidades de explorar o TNT branco. A interação e a troca das crianças com as outras durante a proposta.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Além de desenharem no TNT branco, algumas crianças também utilizaram o Kraft no chão (Figura 16).

Figura 16 – O chão virou arte



Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

O resultado da proposta final foi: tinta para todo lado, pincéis e potes revirados. O que, a princípio, seria somente a pintura no TNT branco, acabou se expandindo para o Kraft (Figura 17). O espaço tornou-se um reflexo dos vestígios da vivência das crianças, marcado pelas cores, pinceladas, texturas variadas e pelo dinamismo de seus movimentos.

Figura 17 – Vestígios da vivência



Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

4.6 EPISÓDIOS DA PRODUÇÃO DE CORES

4.6.1 Interação Criança-Objeto

Embora nesse período o processo de formação da memória ainda esteja em desenvolvimento, a criança, como afirma Vygotski (1996), consegue relacionar conhecimentos prévios com novos objetos que lhe são apresentados. Por exemplo, se a criança já usa pratos ou tigelas para comer alimentos, ao ser apresentada a objetos com características semelhantes, ela transfere o conceito de *receptáculo* a esses novos itens. Mesmo na ausência de uma referência específica, a criança consegue inferir a função do objeto com base em sua forma, como a presença de um buraco no meio do objeto. Desse modo, ela explora o objeto colocando a mão ou outros itens dentro dele, demonstrando uma compreensão intuitiva do seu uso. À medida que a percepção das crianças se desenvolve, a memória também se aprimora

progressivamente, aumentando sua capacidade de reter informações com mais eficiência.

No caso de algumas práticas, como no Episódio 9 (Quadro 16), ficou evidente tal exploração. Algumas crianças utilizaram os objetos que não estavam relacionados às funções sociais para as quais foram preparados para a proposta, ou ainda conseguiram explorar de acordo com o seu uso social.

Quadro 16 – Episódio 9: Tinta com as mãos

Apesar de as crianças terem à disposição diversos riscadores e objetos para a proposta da pintura, algumas optaram por usar as mãos. Elas manipularam a tinta manualmente, não com o intuito de criar algo específico, mas para sentir a textura, explorar, observar a cor em suas mãos e perceber a tinta de uma maneira mais sensorial. Outras crianças utilizaram pincéis, mas permaneceram sentadas, concentrando-se em misturar as tintas nos recipientes, demonstrando curiosidade para o processo de manipulação das cores do que para a pintura propriamente dita.



Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

Mukhina (1996) identifica dois tipos de ações na Primeira Infância: as ações correlativas e as ações instrumentais. Segundo a autora, as **ações correlativas** são aquelas nas quais as crianças se orientam pela relação espacial entre dois ou mais objetos. Cada um desses objetos tem uma relação específica com o outro, como no caso do quebra-cabeça ou das peças de empilhar, dos quais devem ser levadas em conta as características específicas. As ações que a criança realizará serão influenciadas pela maneira como lhe forem ensinadas. Por outro lado, as **ações instrumentais** envolvem o uso de uma ferramenta ou um instrumento para interagir com outro objeto (Mukhina, 1996).

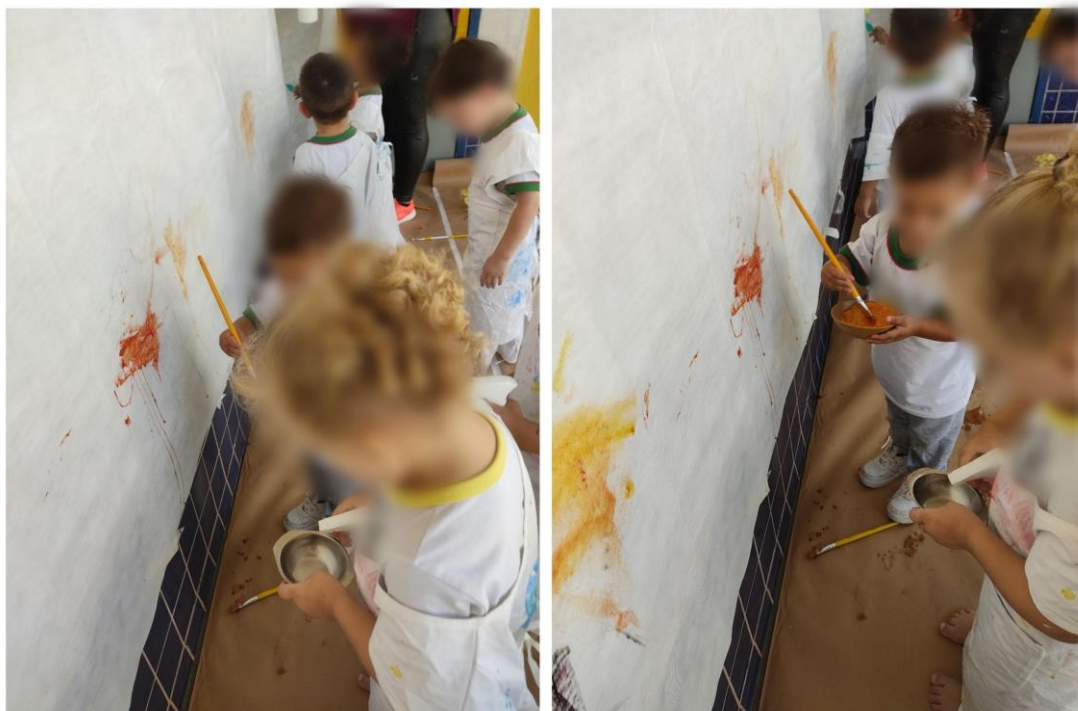
O ambiente foi estruturado para que as crianças pudessem manipular itens com as mãos, inicialmente utilizando ações correlativas e, posteriormente, ações instrumentais com outros objetos disponíveis. A adequada organização e disponibilização de materiais para a manipulação dos objetos é de extrema importância. Como afirma Horn (2017, p. 18): “[...] o espaço não é simplesmente um cenário na educação infantil. [...] Sua construção, portanto, nunca é neutra, pois envolve um mundo de relações que se explicitam e se entrelaçam”.

Trata-se de um exemplo do palpável e do sensorial: o contato direto com as texturas das tintas, sejam naturais ou artificiais. É a experiência de ver as cores aplicadas no próprio corpo, contrastando com a sensação de passá-las no papel. É o observar de perto os pigmentos e as tonalidades, percebendo, sobretudo, a transformação de um objeto que antes era, por exemplo, um alimento, agora ressignificado como pura cor e experiência sensorial.

Como essa proposta proporcionou um ambiente de criação e manipulação enriquecida de objetos, no Episódio 10 (Quadro 17) a Criança 4, sem qualquer orientação prévia, utilizou os objetos como ferramentas para realizar uma nova ação:

Quadro 17 – Episódio 10: Do borrifador ao pote

A Criança 4 pegou o borrifador com a água de beterraba e quis colocar em um potinho para usar. Em vez de usar o borrifador direto (o qual ela sabia como usar), preferiu utilizar a tinta (água da beterraba) em outro recipiente.



Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

A criança soube acatar a sua necessidade, que era utilizar a tinta do borrifador e depois utilizar a tinta do pote com o pincel. Apresentou independência e intencionalidade ao realizar uma ação que resolveu sua situação, sem ao menos precisar da ajuda do adulto.

O espaço foi intencionalmente organizado para proporcionar às crianças a liberdade de escolher as cores e os materiais que desejavam usar e explorar, alcançando o objetivo da proposta de conhecerem esses objetos de diferentes texturas e perceberem a produção das cores. No decorrer das propostas pedagógicas foi perceptível que as crianças sempre vão além do que lhes é proposto. Isso evidencia que a prática é também uma via de mão dupla: a professora planeja os objetos, materiais e organiza o espaço, mas é a criança quem dá vida à experiência. Ela pode se interessar — ou não — pelo que foi oferecido, explorando e manipulando as possibilidades à sua maneira. E, mais uma vez, as crianças transcendem as intenções iniciais da pesquisadora, utilizando, por exemplo, o borrifador para transferir tinta para o pote, reinventando o uso dos materiais. Assim, a criança explora e

modifica conforme sua necessidade e curiosidade, demonstrando que o aprendizado é um processo dinâmico e surpreendente.

Em vários momentos, as crianças exploraram diversas maneiras de manipulação. Elas usaram bastante os pincéis tradicionais para aplicar a tinta e também usaram as próprias mãos, permitindo que sentissem as texturas, mas foi com os borrifadores que demonstraram mais interesse, utilizando-os para criar efeitos únicos na *pintura*. Ademais, experimentaram rolos maiores, mostrando habilidade e criatividade ao manuseá-los, rolos com outras texturas e formas, e outros objetos que conduziram a uma experiência sensorial diferente, na qual aproveitaram para explorar todas essas possibilidades com interesse (Figura 18).

Figura 18 – Tintas de diversas formas



Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

Martins, Picosque e Guerra (2010) ressaltam que é tarefa dos professores proporcionar às crianças vivências ricas, isto é, com muitas explorações:

Nossa tarefa maior, como educadores dessa faixa etária, é ampliar as possibilidades de pesquisa, valorizando a exploração gráfica, plástica, tátil, sensorial, sonora, corporal, desafiando a criança com projetos

propostos a partir da observação atenta e sensível de sua própria ação para criar garatujas sonoras, gráficas, corporais cada vez mais elaboradas e experimentais. Garatujas traçadas com riscadores e suportes diferentes, em grandes papéis ou em post-it, com maior ou menor pressão do braço, em movimentos amplos e pequenos, compridos e curtos, traçados de pé, sentados no chão ou na mesa. Há muitos desafios possíveis, pois o desejo é da ação, da pesquisa, do exercício (Martins; Picosque; Guerra, 2010, p. 93-94).

A proposta, ao explorar diferentes texturas, como tintas naturais, diversas apresentações de cores e múltiplas formas de aplicação, além dos efeitos únicos da transparência da tinta no TNT, proporcionou uma experiência enriquecedora, estimulando as sensações e a percepção visual e tátil.

4.6.2 Interação Criança-Criança

Por meio dessa prática pedagógica, foi possível perceber que algumas crianças se interessavam em realizar outros tipos de manipulações com os objetos além daquelas que eram possibilitadas. E por se tratar de propostas em que as crianças podiam explorar os itens, algumas eram bem observadoras e tinham foco na manipulação dos objetos, não necessariamente utilizando suas funções concretas, como foi observado no Episódio 11 (Quadro 18):

Quadro 18 – Episódio 11: O que fazer com tudo isso?

A Criança 7 demonstrou interesse pelas diversas opções de riscadores e tintas disponíveis, sentando-se no centro do ambiente, manipulando os pincéis e observando as outras crianças pintarem. Em certo momento, colocou o pincel na boca, mas a pesquisadora logo a orientou a não fazer isso, pois o objeto estava sujo após contato com o chão. Assim, a criança tirou da boca e voltou a olhar e mexer nos pincéis. Ao final, pareceu compreender que as tintas e os pincéis eram utilizados para a pintura e começou a explorar os materiais conforme seu uso social pretendido.



Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

Nesse episódio anteriormente apresentado, entende-se que a Criança 7 manipulou aquilo que mais chamou sua atenção, os materiais e as tintas que mais a afetaram no campo visual, diferentemente de outras crianças que já conheciam a função social de alguns objetos ou adquiriram o conhecimento no momento da exploração ao utilizarem o material como uma ferramenta, com o intuito de realizar alguma ação, que era pintar o TNT ou o Kraft. Para que essa criança desenvolva capacidades mais elaboradas sobre os determinados objetos que lhe são

apresentados, é preciso valorizar a observação dos colegas e a atuação do próprio adulto, chamando sua atenção para os diferentes usos e funções. No caso desse episódio, a criança, ao final da proposta, pegou um pincel e começou a *pintar*, pois outra criança do seu lado também estava pintando, ou seja, ela a imitou. Como destaca Vygotski (1996, p. 268, tradução nossa):

[...] usando a palavra 'imitação', aplica-se a qualquer atividade que a criança não realiza sozinha, mas em colaboração com um adulto ou outras crianças. Tudo o que uma criança não é capaz de fazer sozinha, mas pode aprender sob a direção ou colaboração de um adulto ou com o auxílio de perguntas norteadoras, é incluído por nós na área da imitação.

No decorrer da aprendizagem dessa criança, mediante práticas pedagógicas intencionais que possibilitam o desenvolvimento da capacidade de compreender e reconhecer as funções sociais dos objetos, ela vai se apropriando das informações. Então, chegará o momento em que não mais se limitará à manipulação dos objetos, a observá-los ou a explorá-los colocando-os na boca, superando a Comunicação Emocional Direta e incorporando a Atividade Objetal-Manipulatória. Ela continuará se desenvolvendo até o momento que procederá para o próximo período, prosseguindo durante toda a sua vida. Afirma Mukhina (1996, p. 106-107):

A passagem para a primeira infância traz consigo uma nova atitude frente ao mundo dos objetos, que começam a aparecer não como simples coisas que se prestam à manipulação, mas como objetos com um destino determinado e com uma forma determinada para seu uso, isso é, para que cumpram a função que lhes designou a experiência social. A criança desloca seus interesses principais para a assimilação de novas ações com os objetos e o adulto assume o papel de preceptor, de colaborador e de ajudante nesse propósito.

No Episódio 12 (Quadro 19), a Criança 6 inicialmente se recusa a participar da proposta pedagógica, mas em contato com os colegas, ao visualizar as opções de exploração, dá início à interação. Observa-se que a necessidade se manifestou de maneira espontânea, a decisão ocorreu de forma tão imediata que a criança não teve tempo de tirar os sapatos ou colocar o avental para proteger a roupa:

Quadro 19 – Episódio 12: Enfim, resolveu pintar

Ao chegar no ambiente organizado, a Criança 6 inicialmente recusou-se a tirar os sapatos, vestir o avental e participar da proposta, mas esse momento de resistência foi breve, pois logo começou a observar a pesquisadora preparando as tintas naturais, acompanhando também a interação das demais crianças com os potinhos e explorando as diferentes possibilidades de cores e riscadores. Pouco depois, levantou-se, pegou um pote de pasta de cenoura feito pela pesquisadora e iniciou a pintura no TNT branco, demonstrando grande interesse em utilizar a tinta natural durante toda a prática e recorrendo à pesquisadora para pedir mais tinta sempre que o seu material se esgotava.



Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

A professora regente nos relatou que a Criança 6 estava em adaptação e não queria participar de nenhuma proposta que ela propunha, chorava frequentemente e, após algum tempo, acalmava-se. Durante as intervenções, observou-se um comportamento semelhante: em algumas propostas pedagógicas, ela chegava chorando e resistia a participar no início, mas, depois, envolvia-se na exploração. Com o decorrer das intervenções, notou-se que ela já não chorava mais, ao compreender e se interessar pela proposta, escolhia um objeto, pegava-o e explorava o ambiente. Percebe-se, assim, uma mudança significativa no comportamento da criança, com maior interesse pela escola, pela participação com os colegas e pela exploração dos materiais.

Ocorreu, nesse momento com a Criança 6, outra situação que fugiu do que a pesquisadora planejou, como presente no Episódio 6. Isso é algo que

acontece no dia a dia dos professores, principalmente se tratando de uma turma com crianças pequenas, sendo muitas vezes o primeiro contato delas com a escola, com novos adultos, novas crianças, novas práticas e uma nova rotina. Destarte, destaca-se a importância da tolerância quando a criança não demonstra interesse ou rejeita participar da proposta. É essencial não forçá-la, mas de forma acolhedora deve-se mostrar o espaço e os objetos, incentivando verbalmente a sua participação e ter paciência para acalmar a criança, quando necessário.

Com o tempo e por meio da interação, ela começará a se envolver com o ambiente, possivelmente explorando outros caminhos que diferem do objetivo inicial planejado pela professora. Por isso a importância de propostas pedagógicas como estas apresentadas, em que há variedade de objetos e suscitarão a exploração. Dessa forma, surgirão aprendizagens que derivam dessa interação com os objetos, e que vão além do objetivo principal.

[...] o espaço como um elemento da organização do ensino, como e o quê está aprendendo, considerando que o espaço proporciona: acolher e ampliar os vínculos afetivos; locomoção e ampla circulação para situações de explorar, experienciar, brincar e conhecer; diversidade de materiais, recursos, instrumentos como mediadores nas ações de ensino; situações novas, que instiguem a curiosidade e interesse dos bebês e crianças, produzindo a possibilidade de construção de motivos; expor e socializar as produções infantis que representem o percurso das aprendizagens e tenham significado e sentido para elas (Lazaretti; Magalhães, 2019, p. 16).

O objetivo desta proposta foi atingido, pois as crianças exploraram objetos com diferentes texturas e perceberam que esses elementos podem ser utilizados na produção de cores. Puderam explorar as cores presentes em diferentes objetos, como alimentos, temperos e plantas, vivenciando o processo de transformação desses elementos naturais na criação de tintas. Tudo isso representa uma aprendizagem que se integra ao repertório das crianças para o próximo período. Ressalta-se ainda que o espaço disponível para a pintura foi delimitado, mas de uma forma diferente da usual, feito por meio de papéis impressos ou imagens já prontas, possibilitando explorar a estrutura da pintura e a exploração vertical e horizontal. Foi um limite planejado que, ao mesmo tempo, proporcionou um ambiente amplo o suficiente para permitir a exploração criativa, a livre expressão e favorecer a interação e a troca entre os colegas.

4.7 QUARTA PROPOSTA PEDAGÓGICA: PRODUÇÃO DOS SONS

Quadro 20 – Informações da proposta pedagógica 4

NOME DA PROPOSTA	Produção dos sons
OBJETIVO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA	Conhecer e explorar diversos objetos que produzem sons

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Sobre a arte e a música na Educação Infantil, discorrem Martins, Picosque e Guerra (2010, p. 92-93) que os:

[...] objetos sonoros se atêm às questões referentes ao som como material bruto, com suas características diferenciais, seus parâmetros. Toca um xilofone, ou mesmo um piano, não se importando com as notas musicais e sua localização, por exemplo. Para a criança importa explorar sons graves ou agudos, geralmente em blocos, muito fortes ou bem suaves, curtos ou longos, mas sem a preocupação de identificar sons ou ritmos medidos, e sim com o “gesto sonoro”, com a própria ação de tocar, assim se expressando.

Por que, então, a escolha por uma variedade de objetos, em vez de restringir-se exclusivamente a instrumentos musicais? Essa diversidade visa possibilitar às crianças uma compreensão ampliada de que, embora os instrumentos musicais sejam tradicionalmente associados à produção de música, eles não são os únicos meios de geração de sons musicais. Sons podem ser produzidos por meio de percussão, da utilização do próprio corpo e de diversos objetos, cujas características — como formato, profundidade e material — influenciam diretamente a qualidade sonora emitida. Essa abordagem enriquece o desenvolvimento da percepção auditiva infantil, que desempenha um papel essencial na Educação Infantil, contribuindo, por exemplo, para a constituição do equilíbrio e outros aspectos fundamentais do desenvolvimento integral da criança.

Mukhina (1996) discorre que, na Primeira Infância, a criança está ativamente desenvolvendo sua percepção auditiva; é nesse período que ela começa a perceber e diferenciar os sons ao seu redor, especialmente os sons das palavras. Inicialmente, ouve as palavras como um todo, prestando atenção apenas ao ritmo e

ao tom; com o tempo, passa a identificar os sons específicos que compõem cada palavra, reconhecendo a ordem e os diferentes tipos de sons. As crianças demoram mais para aprender a diferenciar a altura dos sons, por isso é importante que tenham contato com diversos tipos de sons e alturas, desenvolvendo cada vez mais a percepção auditiva.

Portanto, uma prática pedagógica que se relacione com os sons engloba muitos aspectos importantes para o desenvolvimento da criança, ao compreender as características do som: os tons, as alturas e os ritmos, sendo eles dos instrumentos musicais (objetos convencionais, que são criados para produzirem sons) ou dos não convencionais (os quais não são criados especialmente para produzirem sons, mas são sonoros). Pensando nisso, foi elaborada essa proposta pedagógica.

O espaço escolhido foi a sala de referência, dispendo na altura da criança uma variedade de objetos que produziam sons quando agitados ou movimentados, enriquecendo a experiência sensorial das crianças. Entre os objetos havia: chocalhos feitos com materiais recicláveis contendo milho de pipoca, arroz, glitter, pedrinhas e feijão; cofre com moedas; caixa de sapato; molho de chaves; potes recicláveis vazios de leite em pó; e alguns instrumentos musicais como: tambores, xilofone, flautas, gaita de sorveteiro, baquetas, teclado, violão e triângulos (Figura 19):

Figura 19 – Espaço da produção de som e instrumentos



Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

Quadro 21 – Observação da proposta 4

O que foi observado?

Se as crianças conheciam e sabiam para que serviam os instrumentos musicais e outros objetos não convencionais. A interação com esses objetos, do primeiro contato até o momento em que descobriram essa possibilidade e os sons produzidos. Se bateram com as mãos, se jogaram no chão, se apenas seguraram com cuidado, ou ainda se bateram um objeto contra o outro e se identificaram os diferentes sons que variavam de um objeto a outro.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A pesquisadora iniciou a prática pedagógica apresentando às 14

crianças participantes os instrumentos musicais e objetos sonoros não convencionais. Elas foram convidadas a explorar esses objetos. Durante a exploração, a pesquisadora observava atentamente o comportamento das crianças e interagia com elas, levantando alguns questionamentos do tipo: “*Como acham que se usa este objeto?*”, “*Que som será que produz?*” e “*Este objeto produz som só por meio de batidas?*”.

O primeiro instrumento musical manipulado foi o teclado. A pesquisadora o ligou e explicou às crianças que deveriam pressionar as teclas com cuidado e delicadeza, pois isso seria o suficiente para produzir som. As crianças seguiram a orientação, explorando e pressionando todas as teclas, e se surpreenderam com os diferentes sons que cada nota emitia. Sendo um teclado elétrico, a pesquisadora também adicionou algumas batidas com ritmos variados. Dessa forma, as crianças puderam perceber que, enquanto tocavam as notas, outros sons rítmicos as acompanhavam, enriquecendo ainda mais a experiência musical e a percepção sonora (Figura 20).

Figura 20 – Explorando o teclado



Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

O segundo instrumento explorado foi o violão (não registrado em fotografia). Algumas crianças mostraram interesse, mas por pouco tempo, pois logo já começaram a explorar os demais objetos que estavam dispostos no tecido, e de forma aleatória (Figura 21):

Figura 21 – Exploração dos objetos

Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

4.8 EPISÓDIOS DA PRODUÇÃO DE SONS

4.8.1 Interação Criança-Objeto

O Episódio 13 (Quadro 22) ilustra a interação entre a criança e o objeto. Inicialmente, a criança manipula o objeto de forma livre, guiada apenas pelo seu interesse visual, sem compreender sua função social. Somente após a explicação do adulto sobre o uso do objeto é que a criança passa a compreender e a utilizá-lo conforme a orientação, embora ainda mantenha um uso livre em algumas situações. Como elucida Elkonin (2009, p. 216):

Nos objetos não se indicam diretamente os modos de emprego, os quais não podem descobrir-se por si sós à criança durante a simples manipulação, sem a ajuda nem a direção dos adultos, sem um modelo

de ação. O desenvolvimento das ações com os objetos é o processo de sua aprendizagem sob a direção imediata dos adultos.

Portanto, se a criança não for apresentada à forma socialmente estabelecida de utilizar o objeto, ela não compreenderá claramente como usá-lo. Assim, deduzirá seu uso com base na aparência do objeto e o utilizará de acordo com suas próprias inferências. Aliás, há objetos que, por si só, sugerem sua função social de maneira mais evidente, enquanto outros requerem que um adulto apresente essa função para que a criança a compreenda adequadamente.

Quadro 22 – Episódio 13: O triângulo

A Criança 6 alcançou o triângulo e a baqueta, posicionando-os sobre a cabeça. A pesquisadora, assim, solicitou a baqueta e demonstrou a função social do triângulo, tocando levemente o instrumento que ainda estava sobre a cabeça da criança e explicando que o triângulo deveria ser tocado batendo a baqueta em sua superfície para produzir som, e não colocado na cabeça. A criança retirou o triângulo da cabeça para observar e parecia compreender a explicação da pesquisadora, no entanto, colocou o triângulo novamente sobre a cabeça e bateu a baqueta no instrumento. A pesquisadora, por sua vez, repetiu a orientação, esclarecendo que o triângulo deveria ser posicionado à frente do corpo, e exemplificou com outro triângulo disponível a forma correta de utilizá-lo. Após essa nova explicação, a criança finalmente entendeu e repetiu corretamente a ação de tocar o triângulo à frente do corpo, demonstrando uma compreensão mais clara sobre a função do objeto e sua relação com o corpo.



Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

Percebe-se que, inicialmente, a criança tende a utilizar os objetos de maneira próxima ao seu corpo, sem estabelecer uma clara separação entre eles. Ao interagir com o triângulo, por exemplo, ela ainda não compreende completamente que

o instrumento é algo externo ao seu corpo, e, por isso, utiliza sua cabeça e mãos de forma integrada ao objeto. À medida que as experiências se intensificam, ela passa a perceber o triângulo como algo independente de seu corpo, não mais associando o instrumento diretamente às suas próprias ações corporais. Esse processo marca o início da diferenciação entre o corpo e o objeto, um aspecto fundamental para o desenvolvimento da percepção e da compreensão do mundo exterior.

4.8.2 Interação Criança-Criança

Por meio de manipulações de diferentes objetos, muitos deles desconhecidos pelas crianças, é presumível que aconteçam conflitos pela disputa dos objetos que mais chamam sua atenção, seja pelo aspecto visual, seja pela própria função do instrumento, como exemplificado no Episódio 14 (Quadro 23):

Quadro 23 – Episódio 14: Disputa pelo xilofone

Durante a prática pedagógica, o que mais despertou o interesse das crianças foi o xilofone, por ser um instrumento colorido, desconhecido por elas e com uma sonoridade diferente, o que fez com que ganhasse popularidade entre elas. Contudo, surgiram algumas intrigas, pois muitas crianças queriam explorar o instrumento ao mesmo tempo. Uma criança mantinha o xilofone no colo enquanto outras queriam pegá-lo, e como havia duas baquetas, uma ficou com a criança que segurava o xilofone e a outra com uma criança que queria usá-lo. Após uma intervenção, tanto da pesquisadora quanto da professora regente, foi possível resolver essas situações, e as crianças passaram a revezar o uso do instrumento, permitindo que todos pudessem explorá-lo adequadamente.



Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

Essa situação permitiu que as crianças se apropriassem das regras de conduta que também ocorrem no mundo social, além da instituição escolar. De acordo Mukhina (1996, p. 108), “O importante é que, ao assimilar a utilização dos objetos cotidianos, a criança aprende ao mesmo tempo as regras de comportamento social”.

A disputa pelos objetos, especialmente aqueles que são novos para a criança, é bastante comum nesse período. Até mesmo com objetos com os quais já têm familiaridade, às vezes a criança deseja manipular um item que está sendo utilizado por outra, e é pelas interações e propostas, como a manipulação de objetos,

que ela começa a perceber a existência de regras de conduta. Ela aprende que, para interagir com os colegas e com os objetos no ambiente escolar, é necessário esperar a sua vez.

A intervenção da pesquisadora e da professora regente mediante a disputa pelo objeto se deu por meio de explicações. Elas informaram que todas as crianças teriam a oportunidade de explorar o brinquedo, mas seria necessário aguardar enquanto o colega o utilizava. Para contribuir com esse processo, apresentaram outros materiais que poderiam ser explorados enquanto o xilofone estava em uso. Ao final, as crianças aceitaram a orientação, e cada uma, em seu momento, pôde experimentar e explorar o xilofone ao longo da proposta.

Cumpriu-se o objetivo dessa proposta, e as crianças conheceram e exploraram diversos objetos que produzem sons. A partir das observações, foi possível perceber que as crianças demonstraram curiosidade tanto pelas características físicas dos objetos quanto pelos sons que produziam. Elas não jogaram os objetos no chão para observar o som, nem bateram um objeto no outro, atitudes que geralmente são percebidas na manipulação dos bebês. Além disso, tiveram certo cuidado ao manipularem objetos mais frágeis.

Objetos como molho de chaves, caixas e garrafas com elementos já eram familiares para as crianças, que os manipularam menos. Por outro lado, os objetos que representaram novas descobertas despertaram grande interesse, sendo explorados com mais intensidade. A maioria das crianças conseguiu produzir sons de acordo com a função social de cada objeto, exceto nos casos em que a pesquisadora precisou intervir, como aconteceu com o triângulo. Assim, essa proposta pedagógica proporcionou a aprendizagem sobre a produção de sons e o desenvolvimento da percepção auditiva, vinculando-a à percepção visual afetiva, especialmente em relação ao objeto que mais despertava o interesse da criança.

4.9 QUINTA PROPOSTA PEDAGÓGICA: TECIDOS

Quadro 24 – Informações da proposta pedagógica 5

NOME DA PROPOSTA	Tecidos
OBJETIVO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA	Identificar diferentes texturas por meio dos tecidos

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Por que a exploração do tecido? O tecido, enquanto material pedagógico, apresenta uma multiplicidade de possibilidades didáticas que superam sua simplicidade estrutural. Sua natureza maleável, leve e multifuncional permite que ele seja integrado em práticas que estimulam o desenvolvimento sensorial e cognitivo das crianças, desde os períodos iniciais da infância. A diversidade de texturas, cores e formas que o tecido proporciona possibilita interações lúdicas e criativas, ao mesmo tempo que favorece a construção de habilidades sociais e simbólicas. Além disso, sua versatilidade o torna um recurso valioso em contextos educativos, seja na confecção de cenários imaginativos, na elaboração de dinâmicas coletivas, ou como suporte para atividades artísticas e expressivas, reafirmando-se como um elemento de valor inestimável para a formação integral do sujeito em desenvolvimento.

Nesta quinta proposta pedagógica, o espaço foi preparado com diversos tipos de tecidos: tule, seda, camurça, algodão e TNT. Os tecidos estavam pendurados como cortinas, em elásticos ou barbantes, dentro de cestos, distribuídos no chão, em formatos variados e com prendedores. Na porta também foi colocado um tecido, proporcionando uma surpresa às crianças ao entrarem na sala (Figuras 22 e 23):

Figura 22 – Organização dos tecidos

Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

Figura 23 – Organização dos tecidos 2

Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

O espaço foi organizado enquanto as crianças estavam em outro momento da rotina, fora da sala. Ao chegarem, as 12 crianças participantes entraram cautelosas e desconfiadas, observando atentamente os tecidos e suas disposições.

Esse instante de contemplação foi breve, uma vez que, logo em seguida, as crianças iniciaram a exploração e a manipulação dos tecidos (Figura 24):

Figura 24 – Exploração inicial dos tecidos



Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

Quadro 25 – Observação da proposta 5

O que foi observado?
<p>O movimento da criança com o tecido, se existia interesse de tocá-lo ou puxá-lo, se buscou realizar ações relacionadas a outros objetos ou com o próprio corpo, como colocar o tecido na cabeça, esconder-se, esconder algum objeto, apenas balançá-lo, ou utilizá-lo como instrumento para elaboração de uma dança. Também foi observada a exploração das crianças aos demais tipos de texturas dos tecidos, suas cores e se identificaram essas diferenças.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

4.10 EPISÓDIOS DOS TECIDOS

4.10.1 Interação Criança-Objeto e Criança-Criança

Ao longo do desenvolvimento desse período, conforme descrito por Vygotski (1996), a percepção evolui de uma forma visual-direta para uma percepção semântica, na qual a criança vê o objeto além da sua percepção visual, é uma percepção generalizada, ou seja, faz parte de uma estrutura mais complexa, subordinada a todas as regras fundamentais da estrutura. Assim, começa a surgir “[...] um mundo dos objetos estruturados que adquirem um certo significado [...]” (Vygotski, 1996, p. 361). Não apenas as propriedades físicas do objeto são observadas, mas também se generaliza sua utilidade social, como exemplificado no Episódio 15 (Quadro 26):

Quadro 26 – Episódio 15: Vamos nanar

Algumas crianças acharam um espaço em que havia alguns colchonetes, deitaram a cabeça neles e cobriram o corpo com o tecido grosso marrom, que era semelhante a uma coberta. A pesquisadora, ao notar a cena, aproximou-se e perguntou às crianças o que estavam fazendo e se pretendiam dormir ali. A Criança 5 respondeu afirmativamente que estavam se preparando para *nanar*.



Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

Sabendo que a coberta é usada para se cobrir e que tanto a coberta quanto o lençol são tecidos, as crianças relacionaram o colchonete com um travesseiro e usaram a coberta para se cobrir. A conexão com a ideia de dormir pode ter sido influenciada pela pergunta da pesquisadora, no entanto, a relação que fizeram é clara: não se tratava de uma brincadeira espontânea, mas de uma ação consciente, baseada na função social do objeto. Essas práticas pedagógicas contribuem para o desenvolvimento ao propiciar a percepção e essa compreensão da função social dos objetos. O ambiente preparado intencionalmente proporcionou um espaço para essa exploração e aprendizado. Como Elkonin (2009) contempla, no final desse período acontecerão lógicas nas ações lúdicas que refletem o que acontece na vida social, fora da brincadeira.

A criança, paulatinamente, desloca-se da manipulação dos objetos em suas funções sociais para uma compreensão mais ampla e generalizada de seus significados. A esse respeito, Mukhina (1996, p. 138) esclarece:

Os primeiros portadores da generalização são os objetos. Uma vez tendo aprendido a manejar um instrumento (o pau, a colher, a pá, o lápis), a criança tentará utilizar esse instrumento em diversas situações, destacará seu significado generalizado, com a particularidade de que extrairá os aspectos do instrumento que são importantes para sua utilização; todos os demais passarão para segundo plano.

Vygostki (1996, p. 360, tradução nossa) destaca que “[...] toda generalização está ligada à comunicação [...]”. Por meio dessas práticas, é possível observar que as ações instrumentais com os objetos e os contextos de quase-jogo⁶, ou que trazem significado social para o objeto, originam-se de crianças que já estão demonstrando um desenvolvimento avançado da linguagem verbal, o que inclui a capacidade de nomear objetos e descrever algumas ações.

Outras crianças que observaram as ações lúdicas do grupinho que se deitou nos colchonetes se interessaram e desejaram realizar o mesmo. Não fica claro se agem com o mesmo propósito e conscientes de suas ações, relacionando a reprodução de dormir, ou se se trata apenas de ações de imitação, uma reprodução das crianças mais experientes (Figuras 25 e 26):

⁶ Este termo será explicado com mais detalhes na elucidação do Episódio 17.

Figura 25 – Também vou participar

Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

Figura 26 – Debaixo do manto

Fonte: Diário de Campo da pesquisadora, 2024.

Na Figura 26, a Criança 8 apenas imitou as ações das outras crianças e deitou-se no chão, após sua tentativa incessante de se cobrir com o tecido azul. A

criança começou a interagir com o tecido dessa maneira por influência das outras, consoante o que escreve Bissoli (2005), que além de explorarem juntas e se comunicarem, as crianças imitam umas às outras, e por meio dessa ação, vão se desenvolvendo e aprendendo as formas mais complexas dos objetos e do mundo social.

Quanto mais ricas forem as relações com a criança e quanto mais estimulante for o ambiente, maiores as possibilidades de generalização do pensamento e maiores as oportunidades de diálogo significativo com a criança. Isso representa a ampliação do vocabulário, da socialização, do estabelecimento de relações entre as coisas e a educação da atenção, da memória e do pensamento (Bissoli, 2005, p. 253).

No contexto escolar, além das diversas idades, verifica-se diferentes níveis de desenvolvimento psíquico e social das crianças. Apesar de estarem no período da Primeira Infância, há crianças em diferentes períodos do desenvolvimento da linguagem — no mesmo momento em que há algumas que já sabem verbalizar ações e até contar histórias, há aquelas que ainda não se comunicam verbalmente.

A seguir, serão apresentados alguns episódios que mostram esta diferença: enquanto algumas crianças estão na percepção visual-direta e não compreendem totalmente a função social concreta do objeto, outras já têm em desenvolvimento uma percepção semântica, ou há ainda ações durante a manipulação dos objetos que dão indício de situações lúdicas, como defende Elkonin (2009):

Quadro 27 – Episódio 16: Debaixo do tule preto

A Criança 8 viu o tule preto pendurado, percebeu sua transparência e se colocou embaixo do tecido, olhando por ele. Ficou um grande tempo realizando essa ação, puxando o tecido de um lado e para o outro, a fim de conseguir observar toda a sala.



Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024

No Episódio 16 (Quadro 27), apesar de a Criança 8 inicialmente perceber o tule de forma visual, sendo atraída pelas características físicas dele (provavelmente a cor, a textura ou a transparência), ela o utilizou para uma ação específica: observar o ambiente ao seu redor. Esse uso do tule permitiu-lhe ver o ambiente sob uma nova perspectiva, possivelmente alterando as cores percebidas. Inferimos que a criança reconheceu uma função além das propriedades físicas do objeto, demonstrando uma compreensão que transcendeu seu interesse inicial. Essa foi uma ação do que o objeto incita a criança a realizar, geralmente colocando o tecido no rosto ou no corpo.

Quadro 28 – Episódio 17: Indícios da imaginação

Enquanto a Criança 3 manuseava o tule azul, cantarolava: “*Meu vestido é azuuul, meu vestido é azul!*”. A Criança 1, ao seu lado, acompanhava o momento e cantarolou também: “*Minha saiaa, minha saia*”, enquanto segurava o tule verde.



Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

Nesse Episódio 17 (Quadro 28) não tem como afirmar se já existe a imaginação e se as crianças “imaginam” tules coloridos em vestido ou saia, mas pode-se dizer que há indícios dela, pelo começo da substituição de objetos, que é uma característica que propiciará a imaginação e a brincadeira de papéis sociais, que será a atividade-guia do próximo período. Portanto, observa-se um outro nível das crianças que não só compreendem as funções sociais, mas também fazem jogos de dramatização e já começam a realizar essa substituição de objetos. Como Vygotski (1996, p. 350) aponta, a criança no período da Primeira Infância ainda não imagina, mas há “[...] um quase-jogo ou o ‘jogo em si’. Objetivamente já é um jogo para a criança, porém ainda não é um jogo”.

Nesse episódio ainda, as crianças tiveram um pequeno diálogo, já apresentando o desenvolvimento da linguagem verbal. Segundo Vygotski (1996), a linguagem é um instrumento de comunicação social que emerge da necessidade humana de interação e expressão social.

Quadro 29 – Episódio 18: Esconderijo

Um grupo de crianças pegou o tecido de renda e se escondeu embaixo. Elas ficaram um tempo escondidas, achando graça da situação.



Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

No Episódio 18 (Quadro 29), as crianças, mesmo sem um objetivo previamente sugerido para a utilização do tecido, começaram espontaneamente a se esconder debaixo dele. Uma criança iniciou a ação, seguida por outra, e logo várias participaram, transformando o momento em um jogo de se esconder. Como aponta Bissoli (2005), a criança rapidamente se influencia pelas emoções daqueles que a cercam, e em se tratando dessa interação no jogo, as crianças são envolvidas nas propostas de outras crianças e no entusiasmo.

A criança na primeira infância age sem refletir, movida por desejos e sentimentos de cada momento concreto. Esses desejos e sentimentos são provocados pelo imediato, pelo que está a sua volta; por isso, seu comportamento depende das circunstâncias externas (Bissoli, 2005, p. 143).

Ao mesmo tempo que as crianças exploram juntas, desentendem-se, discordam, e é assim também no mundo social dos adultos, por isso a importância de as relações sociais existirem desde a Educação Infantil, pois possibilitam às crianças entenderem que nem sempre será possível ter companheirismo e concordâncias. A resolução de intrigas pode partir tanto da própria criança quanto do adulto, apaziguando o desentendimento e fazendo-a entender que é possível resolver a

situação por meio da comunicação. Esse foi o caso do Episódio 19 (Quadro 30), em que, por meio da proposta pedagógica com espaço para relações sociais, possibilitou o desenvolvimento e a gênese do domínio da conduta, bem como a aprendizagem inicial das normas de convivência presentes na escola e no mundo. Concomitante com o que Pasqualini e Ferracioli (2012, p. 155) afirmam sobre as regras e condutas das crianças:

As normas que regulam a conduta social são aprendidas pela criança por meio das intervenções do adulto. As primeiras regras começam a ser assimiladas pela criança já na primeira infância, na atividade objetal. Nesse momento de seu desenvolvimento, a criança ultrapassa a mera manipulação dos objetos que caracterizou seu primeiro ano de vida e passa a interessar-se por seus usos e por suas funções sociais. Isso significa que ela está assimilando as regras de utilização de tais objetos, que trazem em seu bojo regras de comportamento (o que pode e o que não pode ser feito com o objeto).

Assim, a criança começa a entender que, tanto nas interações com outras crianças como na sua interação com os objetos, há a necessidade de regras e funções a serem seguidas. Isso evita desentendimentos e garante a compreensão de como utilizar, ou não, os objetos que lhe são apresentados. Essa relação foi observada no Episódio 19:

Quadro 30 – Episódio 19: Regras de conduta

Durante a exploração dos tecidos, a Criança 3 encontrou um tule azul e o manipulou por um bom tempo. Em determinado momento, ela colocou o tule na cabeça e começou a andar com ele nessa posição, sem um motivo aparente. A Criança 9 se aproximou e puxou o tule, removendo-o da cabeça da Criança 3. Sentindo-se muito magoada, a Criança 3 começou a chorar. Sem a intervenção de nenhuma professora, a Criança 9 se aproximou da Criança 3, abraçou-a e tentou acalmá-la como um gesto de pedido de desculpas.



Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

O que chama a atenção é que, apesar de haver outros tecidos disponíveis, inclusive com a mesma textura e cor do tule, a Criança 9, de forma impulsiva, escolheu o tecido que pertencia à colega. Mas, ao mesmo tempo, demonstrou perceber que sua colega ficou triste e não gostou de suas ações e, de maneira rápida, tentou consolá-la com um abraço. Um exemplo claro do processo de aprendizagem das normas de convivência e das regras de conduta ocorre por meio dessas interações, inclusive dos desentendimentos que surgem. São justamente essas práticas envolvendo as interações que favorecem a nova aprendizagem e o desenvolvimento.

As crianças tiveram o contato e identificaram diferentes texturas utilizando os tecidos, comparando-os com coberta, vestido, saia, véu e tenda/telha, atingindo o objetivo proposto. Em relação ao que foi pensado para observar, percebeu-se que as crianças movimentavam o tecido, puxando-o, cobrindo-se, escondendo-se e utilizando-o como referência para outros objetos. Todas essas ações contribuem para o desenvolvimento da percepção sensorial, como o reconhecimento de texturas, tamanhos e cores, devido às grandes possibilidades que surgem a partir da criação e manipulação do objeto, o tecido, que dará indícios da imaginação e do desenvolvimento do pensamento.

4.11 SEXTA PROPOSTA PEDAGÓGICA: OBJETOS DE COZINHA

Quadro 31 – Informações da proposta pedagógica 6

NOME DA PROPOSTA	Objetos de Cozinha
OBJETIVO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA	Perceber a organização do espaço do cotidiano, cozinha, e a manipulação de seus objetos específicos

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A apresentação dos objetos de cozinha às crianças tem como propósito estimular a percepção sobre a organização de um espaço cotidiano essencial, a cozinha, perante o manuseio de seus objetos característicos. Essa interação possibilita identificar as funções sociais atribuídas a esses itens, que não

apenas integram a rotina diária, mas também podem ser ressignificados e dar origem a novas possibilidades de uso, como observado em algumas situações. Aliás, esses elementos introduzem, desde cedo, um repertório cultural e social que se desdobrará, por exemplo, no brincar de fazer “comidinha”, brincar de casinha, interpretando papéis sociais, ou seja, atividade-guia que surgirá no período da pré-escola.

Vigotsky (1987, p. 9, tradução nossa) apresenta na principal e primeira lei à qual a função imaginativa está subordinada a importância do repertório para o desenvolvimento da imaginação: “[...] a atividade criativa da imaginação está diretamente relacionada com a riqueza e a diversidade da experiência acumulada pelo homem, porque esta experiência fornece o material com o qual a imaginação ergue os seus edifícios”. Quanto mais a criança observa, ouve e vivencia, mais aprende e incorpora, mais elementos reais estarão presentes em suas experiências, assim, sua atividade de imaginação dar-se-á de forma mais rica e produtiva, mantendo os demais fatores constantes.

Esta sexta proposta pedagógica foi elaborada com base em objetos que fazem parte do cotidiano das crianças, direta ou indiretamente, que geralmente não exploram com tanta frequência e, muitas vezes, desconhecem a função social deles.

Quadro 32 – Observação da proposta 6

O que foi observado?
O envolvimento das crianças na manipulação de elementos do dia a dia, como objetos da cozinha, se já identificam suas funções sociais ou atribuem novas funções a esses itens, se investigam e exploram seu entorno e se criam “receitas” com esses objetos e com os elementos naturais que foram dispostos.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A pesquisadora iniciou a proposta com uma roda de conversa envolvendo as 17 crianças, apresentando-lhes alguns utensílios de cozinha como panelas, potes, talheres e conchas, realizando também algumas perguntas sobre os objetos de cozinha. Em determinado momento, perguntou: “*Para que serve a panela?*”, e logo a Criança 2 gritou respondendo: “*Pá carne!*” (Para carne!) (Figura 27). Ela (a criança) definiu de forma relativa a função da panela, pois o utensílio que

ela estava explorando era, na verdade, uma frigideira, o que conferia sentido ao fato de ser utilizada para fritar e preparar a carne.

Figura 27 – Panelas e colheres



Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

Após a exploração inicial, as crianças foram levadas para um ambiente externo, o gramado, onde outros objetos — como pratos, talheres, tampas, potes, outras panelas, copos, algumas frutas (banana, laranja, maçã e tomate) e temperos (colorau, orégano e erva doce) — foram dispostos em cima de dois tecidos. No espaço, havia uma variedade de elementos naturais com diferentes texturas, além dos organizados pela pesquisadora, como: grama, folhas e flores, que também foram exploradas pelas crianças.

A organização do ambiente foi planejada para ser convidativa, incentivando a exploração, a manipulação e as descobertas das crianças. Os objetos foram distribuídos de forma que as crianças pudessem movê-los, rearranjá-los e preencher os espaços vazios no gramado, criando combinações e experimentações (Figura 28 e 29):

Figura 28 – Elementos de cozinha

Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

Figura 29 – Elementos de cozinha 2

Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

As crianças manipularam os materiais de diversas maneiras, observando, explorando e coletando objetos aos quais atribuíam diferentes funções. Bem como, identificaram as características desses objetos, frequentemente compartilhando suas observações com a pesquisadora e as professoras, e notaram até mesmo as transformações e relações entre os objetos (Figura 30):

Figura 30 – Pequenos chefs



Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024

4.12 EPISÓDIOS DE OBJETOS DE COZINHA

4.12.1 Interação Criança-Objeto

Quadro 33 – Episódio 20: Cadê o fogão?

A Criança 10 e a Criança 5 pegaram a panela de pressão e a colocaram em um local de concreto, no qual começaram a mexer os alimentos que estavam na panela, alternando entre si: um mexia uma vez, e depois o outro. A cada revezamento, tampavam a panela com cuidado, imitando um processo real de cozinhar. Elas estavam completamente envolvidas nessa ação. Em determinado momento, a Criança 5 aparentou se “cansar” da ação e se sentou no concreto, mas continuou observando atentamente a panela e colaborando com o colega ao mexer os alimentos dentro dela.



Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

A impressão que tivemos é de que neste Episódio 20 (Quadro 33) as

crianças quiseram colocar a panela em um lugar que lembrasse uma mesa ou até um fogão, onde geralmente utilizamos a panela. Ainda, elas mexiam como se estivessem fazendo “comida de verdade”. Essa cena chama a atenção por revelar que possivelmente já compreendem não apenas a função da panela no ato de cozinhar, por já terem observado algum adulto realizando essa ação, como também o papel da tampa e do “fogão” (espaço de concreto) nesse processo. Durante a interação, ficou incerto se ambas tinham o mesmo nível de entendimento sobre a manipulação ou se uma delas aprendeu com a outra por meio dessa troca. Distanciaram-se do ambiente e criaram ali uma exploração diferente, encaminhando-se para uma brincadeira de papéis sociais.

Na aprendizagem de ações com objetos, a reprodução das ações dos adultos desempenha um papel fundamental, o que motiva muito o interesse da criança por eles e pelas funções sociais que realizam. Isto é manifestado muito vividamente no final deste período, quando as crianças começam a querer agir com o mesmo objetos com os quais os adultos trabalham; Nesta era, o martelo, a pá, o lápis do pai, etc., têm uma força atrativa especial. Assim mesmo manifesta a tendência da criança para participar na atividade dos adultos, saber manusear objetos de trabalho (Elkonin, 1978, p. 509, tradução nossa).

No Episódio 21 (Quadro 34), assim como em outros momentos, a Criança 11 ultrapassou os limites da proposta inicial. Em vez de explorar os alimentos conforme a intenção da pesquisadora, a criança os utilizou de maneira própria, comendo e os experimentando. Ainda assim, essa abordagem possibilitou a descoberta de percepções sensoriais relacionadas ao paladar, como sabores, cheiros e texturas das frutas. Posteriormente, a criança também explorou outros objetos e suas funções sociais em momentos distintos:

Quadro 34 – Episódio 21: *Humm... frutas*

Apesar de a pesquisadora ter dito que podiam comer os alimentos ou misturá-los em receitas, a Criança 11 começou a comer a maçã e a banana e não parou mais. Foi necessário que a pesquisadora e a professora regente conversassem com ela, explicando que os alimentos também faziam parte da proposta de criar “*receitas*” e que deveriam ser compartilhados com os outros colegas. Após essa explicação, a Criança 11 interrompeu a ação de comer por alguns momentos e, eventualmente, parou completamente, possivelmente por já estar satisfeita.



Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

Durante a degustação, tanto a professora regente quanto a pesquisadora avisaram à Criança 11 que não era necessário comer tudo, podendo explorar os outros itens ou utilizá-los em alguma ação. Isso gerou uma reflexão sobre o objetivo proposto pela pesquisadora, que era estimular a manipulação dos objetos

e das ações com eles, visando à compreensão de suas funções sociais e repertório rico para propiciar as futuras brincadeiras de papéis. A pesquisadora mencionou que os alimentos poderiam ser consumidos, mas não esperava que o foco inicial da criança fosse exclusivamente comer. Entretanto, essa atitude não se distanciou da aprendizagem relacionada à função social do objeto, já que a função social do alimento é justamente ser consumido.

Além de experimentar sabores e texturas, essa degustação contribuiu para o autoconhecimento da criança, permitindo que ela identificasse suas preferências alimentares. Ficou evidente que seu maior interesse estava voltado, nesse caso, para a banana e a maçã. Em uma simples ação dentro de uma proposta pedagógica, revelam-se amplas possibilidades de aprendizado e desenvolvimento sobre a própria criança.

Nesta proposta, alguns exemplos foram brevemente apresentados, mas por meio dela, as crianças aprenderam sobre as funções dos diversos objetos que fazem parte de uma brincadeira que frequentemente ocorre na Educação Infantil, a brincadeira de casinha, de fazer “comidinha”. Em um ambiente no qual a criança tem a oportunidade de conhecer os objetos que fazem parte dessas brincadeiras e compreender suas funções sociais, ela amplia seu repertório cultural e se apropria gradualmente do uso dos utensílios de cozinha e de seus significados. Essa transição para o quase-jogo é um forte indício de que as crianças estão se desenvolvendo de forma qualitativa, contribuindo para uma compreensão mais profunda das atividades realizadas pelos adultos no cotidiano.

As crianças observaram a organização do espaço da cozinha e manusearam seus objetos específicos, atingindo, assim, o objetivo desta proposta pedagógica. Sobre o que foi observado, as crianças se envolveram com os objetos de cozinhas, identificaram as funções sociais de muitos elementos, exploraram seu entorno, criaram funções para objetos que eram desconhecidos, questionaram e ainda chegaram a criar “receitas”, pratos e combinações de diferentes materiais. Elas passaram de um simples manipular os ingredientes para ações mais complexas, como criar, reproduzir, substituir e até dramatizar. São aspectos fundamentais do universo social da criança atividades como alimentação e o ato de cozinhar. Essas experiências podem proporcionar mais familiaridade com os alimentos, beneficiando crianças que comem pouco, não demonstram interesse em comer ou apresentam seletividade alimentar.

4.13 SÉTIMA PROPOSTA PEDAGÓGICA: BANHO EM BONECAS

Quadro 35 – Informações da proposta pedagógica 7

NOME DA PROPOSTA	Banho em bonecas
OBJETIVO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA	Desenvolver noções de higiene e autocuidado

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Esta sétima proposta pedagógica foi elaborada a partir de uma perspectiva que integra objetos do cotidiano social e pessoal da criança, abordando as noções de higiene e autocuidado. A escolha da temática dessa proposta se deu porque o banho e a higienização fazem parte das práticas sociais na vida da criança e envolvem objetos presentes no seu dia a dia. É essencial que as crianças compreendam essas ações, promovendo o autocuidado, a busca pela autonomia em práticas cotidianas e os elementos da convivência social.

A proposta começou com a apresentação de diversos objetos e uma conversa sobre o banho e outros cuidados pessoais. Nesse dia, estiveram presentes 14 crianças. Foram apresentadas a elas diferentes tipos de buchas — de nylon, de espuma e vegetal —, algumas das quais as crianças não conheciam ou, ao menos, não estavam familiarizadas com suas variações. Aquelas que as crianças conheciam já eram anunciadas com frases como: “*Minha vó tem!*” ou “*Minha mãe também tem!*”.

A pesquisadora realizou algumas perguntas sobre os cuidados no banho, por exemplo: “*Vocês tomam banho só com água?*”, “*Vocês usam sabonete para lavar o corpo?*”, “*O que usamos para lavar o cabelo?*”, “*Usam somente shampoo ou também condicionador?*” e “*Vocês passam perfume no corpo?*”. Enquanto perguntava, a pesquisadora colocava à disposição das crianças as embalagens. As crianças participaram ativamente da conversa, respondendo às perguntas e compartilhando detalhes de suas rotinas de higiene. Elas descreveram, por exemplo, como passam sabonete no corpo, como utilizam os pentes de cabelo e se utilizam prendedores de cabelo, no caso das meninas que tinham cabelos longos. Além disso, mencionaram outros itens usados após o banho, como creme e óleo corporal.

Em seguida, foram apresentados outros itens de higiene, como pasta

de dente, fio dental e papel higiênico. As crianças demonstraram já conhecer o uso social desses objetos, comentando que tinham acesso a eles em casa e os utilizavam regularmente. Em sala, passaram um tempo manipulando os itens apresentados (Figura 31):

Figura 31 – Objetos para o banho



Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

Tavares e Facci (2023, p. 56-57) apontam que:

[...] conforme o adulto vai apresentando os objetos à criança e mostrando seu uso, ele também está realizando a atividade de designações e significados sociais, criando possibilidades para que se desenvolva o próximo período, caracterizado pelos jogos de papéis, no qual a criança pode fazer a transposição da função e/ou significado de um objeto a outro. Essas atividades, conforme as subsequentes, são originadas a partir das condições histórico- -sociais, mediadas pelo entorno social.

Assim, o processo de desenvolvimento infantil está profundamente enraizado nas condições histórico-sociais e mediado pelo contexto social em que a criança está inserida. A partir dessa mediação, a criança é capaz de transpor as funções e os significados dos objetos, iniciando a brincadeira de papéis, no qual ela passa a utilizar os objetos de maneiras criativas e simbólicas. Esse processo de transposição, fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social, evidencia a importância das práticas pedagógicas que consideram as condições e interações sociais como elementos centrais na formação da criança, possibilitando-lhes explorar e reinterpretar o mundo ao seu redor. De acordo com Martins e Rodrigues (2023, p. 3), “O objeto é o ponto de apoio entre a criança e as ideias. Por meio dele, a criança se apropria da realidade historicamente construída e percebe o mundo”.

Após as apresentações e manipulações em sala, as crianças foram levadas para o espaço do solário, no qual estavam dispostos bonecas, embalagens de produtos de higiene, sabonetes, água, bacias e diversas buchas com diferentes texturas para possibilitar uma experiência sensorial.

Quadro 36 – Observação da proposta 7

O que foi observado?
De que forma as crianças exploram os objetos, se já identificam a função social, ou apenas elaboram a ação de acordo com a apresentação dada pela pesquisadora. Se já existe nas crianças a noção de autocuidado na hora do banho, ou se apenas realizam a imitação do que os adultos reproduzem nos cuidados com elas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Cada criança buscou uma boneca, uma bacia, um sabonete, algumas embalagens e buchas. Em seguida, a pesquisadora convidou as crianças a darem “banho nas bonecas”, embora elas já estivessem se encaminhando para realizar essa ação antes mesmo do convite (Figura 32):

Figura 32 – Banho em bonecas

Fonte: Diário de Campo da pesquisadora.

Bissoli (2005, p. 255) salienta a importância da participação das crianças em atividades lúdicas relacionadas ao conhecimento do “[...] seu próprio corpo, a sua imagem, as suas possibilidades de movimento”. Por meio da prática pedagógica do banho nas bonecas, a criança visualiza, mediante a percepção semântica, o esquema corporal da boneca e, conseqüentemente, do próprio corpo, identificando a presença de braços, pernas, pés, mãos, cabeça, olhos, orelhas, nariz e boca. Assim como compreende a ação de tomar banho, assimilando os passos envolvidos nesse processo.

4.14 EPISÓDIOS DO BANHO EM BONECAS

4.14.1 Interação Criança-Objeto

Durante a proposta, a pesquisadora observou uma criança e a forma como manipulou os objetos que lhes foram disponibilizados. Um dos episódios que mais se assemelhou a uma brincadeira de papéis e que se destacou foi quando a criança cuidou da boneca como se fosse objeto de sua criação imaginária, identificando todo o processo de dar banho na boneca como uma representação do cuidado dedicado ao banho de um bebê real (Quadro 37).

Quadro 37 – Episódio 22: Banho no neném

A Criança 8 cuidava de duas bonecas, esfregando-as e enxaguando-as com atenção. A cada movimento, repetia: “*Banho, neném! Banho, neném!*”.



Após retirar as bonecas da bacia, a Criança 8 voltou-se para a pesquisadora e disse: “*Fiooo!*” (frio), indicando sua percepção de que as bonecas necessitavam ser enxugadas rapidamente para não permanecerem molhadas. Mesmo ao deixar uma das bonecas cair no chão, ele continuou tentando segurar ambas com prudência, manuseando-as como se fossem bebês reais.



Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

Vygotski (1996) exemplifica uma situação em que a criança interage com a boneca, cuidando dela, alimentando-a e colocando-a para dormir, imitando as ações de uma mãe. Entretanto, a criança não se vê, nesse contexto, como a mãe da boneca, não assume conscientemente essa posição, “[...] trata-se de uma brincadeira do ponto de vista do adulto, mas muito diferente da brincadeira de uma criança mais velha quando ela mesma desempenha um papel e as coisas outro” (Vygotski, 1996, p. 349, tradução nossa). Não se trata, aqui, de uma situação fictícia, já que a criança ainda não tem a consciência dos papéis sociais na brincadeira nem compreende o desempenho de papéis ou o uso de objetos como instrumentos lúdicos. Para ela, a situação lúdica não se distingue da realidade, caracterizando-se como um estágio

inicial de desenvolvimento dos elementos da brincadeira de papéis (Mukhina, 1996).

Como destaca Elkonin (2009, p. 259):

[...] o caminho do desenvolvimento do jogo vai da ação concreta com os objetos à ação lúdica sintetizada e, desta, à ação lúdica protagonizada: há colher, dar de comer com a colher; dar de comer com a colher à boneca, dar de comer à boneca como a mamãe; tal é de maneira esquemática, o caminho para o jogo protagonizado.

A Criança 8 demonstra habilidade e familiaridade ao manusear a boneca, evidenciando seu conhecimento sobre o processo de banho, uma atividade que realiza em sua própria rotina. As ações que ela executa em relação ao brinquedo/objeto revelam uma dimensão afetiva, conforme abordado por Vygotski (1996). Essa interação pode ser interpretada como um “cuidado” que a criança dedica à boneca, caracterizando-se por um afeto emocional, no qual os objetos a afetam. Contudo, é importante destacar que esse afeto não se configura como uma relação de “brincadeira de pai/mãe e filho/a”, mas sim como uma expressão do vínculo emocional que a criança estabelece com a boneca (o objeto).

No caso, a criança realizou a *higiene* da boneca lavando o rosto dela com sabão, deixou-a cair e a pegou, mas no momento de *saída do banho* ficou preocupado pois a boneca poderia estar com frio. Contudo, é possível questionar se a preocupação com a boneca estar com frio é genuína ou se é uma expressão que foi ouvida de algum familiar. Essa preocupação também pode estar relacionada a uma experiência pessoal, como quando se sai do banho e se sente frio. As reações podem ser reproduções de ações observadas em outras pessoas. Assim, a percepção da necessidade da boneca — de que, ao estar com frio, ela precisa de uma toalha — reflete um aprendizado sobre cuidados que a criança associou a essas vivências.

Sobre o desenvolvimento da linguagem, dessa vez não aconteceu com as outras crianças e nem com o adulto, mas sim com a boneca. A criança se comunica com ela por meio de falas e, mesmo utilizando poucas palavras, envolveu significados sobre a ação proposta.

O objetivo da proposta pedagógica foi alcançado, pois tanto a conversa inicial quanto o banho de bonecas no segundo momento contribuíram para o desenvolvimento das noções de higiene e autocuidado. Durante as observações, percebeu-se que as crianças demonstraram interesse na exploração da proposta, e a maioria já identificava a função social dos objetos envolvidos. As crianças que tinham

noção de autocuidado em relação ao momento do banho reproduziram com naturalidade as ações necessárias, enquanto aquelas que ainda não tinham essa compreensão, ao darem banho nas bonecas, começaram a demonstrar entendimento ou imitaram os colegas, possibilitando assimilar as ações de higiene e autocuidado.

As contribuições desta proposta baseiam-se na ideia de que crianças passem a aprender gradualmente sobre a higiene e o autocuidado por meio desse banho de bonecas. O desenvolvimento da percepção e a construção do pensamento sobre o processo de ações para o banho das bonecas envolve: primeiro, molhá-las; depois, esfregá-las com a bucha com sabão; em seguida, enxaguá-las; e, por fim, secá-las. Esse processo contribui para o desenvolvimento da atenção, como foi o caso da Criança 8, que demonstrou total atenção ao dar banho nas bonecas e ao realizar o processo de banho, o que reflete diretamente no autocuidado durante o banho. Além disso, as crianças aprendem os nomes dos objetos e suas funções sociais, elementos que fazem parte do seu cotidiano.

Outro aspecto importante é a compreensão das sensações, como demonstrado por uma criança que percebeu que a boneca, representando um bebê, sentia “frio” ao ser banhada com água morna e precisava ser seca em seguida. Nesse contexto, ao compartilhar materiais como a bacia, o sabonete e as toalhas, as crianças aprendem a dividir, trocar e usar os objetos em conjunto, o que favorece a socialização e o desenvolvimento da linguagem quando acontece a comunicação entre os pares.

4.15 OITAVA PROPOSTA: ELEMENTOS PRESENTES NA NATUREZA

Quadro 38 – Informações da proposta pedagógica 8

NOME DA PROPOSTA	Elementos presentes na natureza
OBJETIVO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA	Experienciar e vivenciar o contato com elementos presentes na natureza

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Sob a mesma perspectiva de trabalhar com a areia, os elementos naturais oferecem inúmeras possibilidades, com suas variadas texturas, formatos e características. Nesta proposta, o contato com o ar puro, a natureza, o movimento, as

cores, os cheiros e as sensações são exploradas por meio de experimentações envolvendo a combinação de diferentes elementos. Dessa maneira, a proposta contempla tanto os elementos naturais quanto outros objetos que servem como instrumentos para a manipulação desses materiais, como potes, tigelas e cestas de bambu. Assim, amplia-se o repertório das crianças para posteriormente surgir a brincadeira de papéis sociais como também a “[...] apropriação dos seus territórios; a sentirem-se pertencentes, corpo a corpo, ao ambiente natural” (Silva T., 2023, p. 8). Partindo do que sabem da realidade vivida, como discorre a autora:

[...] as crianças trazem elementos da sua realidade, recordações internalizadas em sua memória, e criam algo fantasioso, utilizando a sua imaginação. Analisamos, também, que essas brincadeiras promovem caminhos que vão ao encontro da educação ambiental crítica. O brincar de casinha e comidinha com a natureza, possibilitando a resoluções de conflitos, bem como a escolha do que cozinhar para todos da família (Silva, T., 2023, p. 8).

Sendo assim, o repertório da criança se enriquece mediante um espaço organizado e diversificado, no qual será responsabilidade do adulto em criar tais condições.

Quadro 39 – Observação da proposta 8

O que foi observado?
O interesse/curiosidade das crianças pelo seu entorno, as ações que realizam com os objetos/elementos, se identificam ou não os materiais e/ou as texturas. A forma que manipulam objetos sem um objetivo pronto, estando livres para realizar diversas ações como: tombar a tora de madeira, rolar, sentar-se nela como se fosse banco, apreciar as texturas dos galhos, das folhas e das flores (assim como seus aromas), além de criar experiências e possibilidades a partir desses elementos.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

As 14 crianças foram levadas ao ambiente externo, no gramado, que foi organizado para possibilitar a descoberta, o uso e a combinação dos objetos disponíveis. Durante a exploração dos materiais, a pesquisadora interveio ocasionalmente, apresentando outras possibilidades, assim, ampliando as formas de manipulação dos objetos.

O espaço foi estruturado com uma variedade de elementos, tanto naturais quanto artificiais, incluindo toras e bolachas de madeira, tigelas, colheres de madeira, copos, socadores, diferentes tipos de folhas, galhos de variados tamanhos e espessuras, flores caídas no chão, água, pinhas e cestas de bambu. Um tecido foi colocado em um canto para que as crianças pudessem se sentar, caso desejassem, complementando o amplo espaço arborizado disponível para exploração (Figuras 33).

Figura 33 – Elementos presentes na natureza



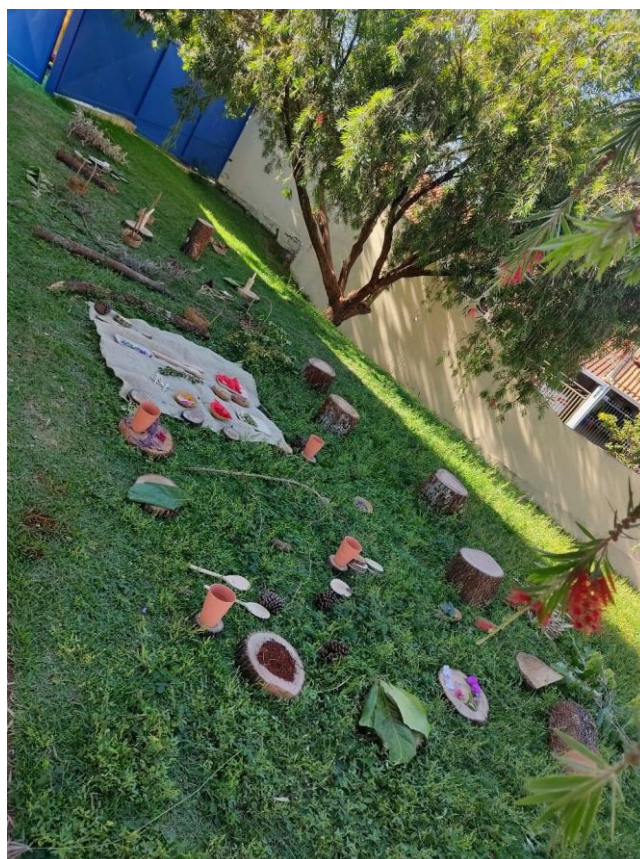
Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

A organização do espaço foi planejada de maneira a favorecer diversidade e funcionalidade, distribuindo os elementos pelo gramado de forma coerente. Materiais com sentidos relacionados foram agrupados: toras de madeira foram posicionadas próximas umas das outras, mas com espaçamento suficiente para que pudessem ser usadas como bancos pelas crianças, caso desejassem. Folhas foram colocadas ao lado do socador, enquanto as bolachas de madeira foram

dispostas para servir como mesas ou superfícies de apoio para outros objetos (Figuras 34 e 35).

Ao mesmo tempo, foi deixado espaço livre no gramado, permitindo que as crianças transitassem entre os elementos e explorassem o ambiente de forma autônoma, incentivando a interação com o espaço e com os materiais disponíveis.

Figura 34 – O gramado



Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

Figura 35 – O gramado 2

Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

4.16 EPISÓDIOS DOS ELEMENTOS PRESENTES NA NATUREZA

4.16.1 Interação Criança-Objeto

As crianças exploravam os elementos presentes no gramado, correndo, agachando-se próximas às flores para observá-las atentamente, apanhando-as e apertando-as. Algumas utilizavam potes para coletar diversos elementos do ambiente, misturando-os como se estivessem preparando uma refeição, manipulando pinhas, inicialmente examinando-as e, depois, utilizando-as como bolas para arremessar ou ainda pisando nelas. Elas encontraram um martelo-socador e começaram a utilizá-lo para bater no chão, nas paredes, nas árvores e nos galhos. Ao descobrirem a terra, misturaram-na com água, explorando suas propriedades.

Ao encontrarem uma cesta de bambu, algumas crianças a colocaram no braço, simulando o uso de uma bolsa, e caminharam pelo espaço de forma descontraída. Elas também usaram água para regar flores, picaram pétalas em pequenos pedaços e transferiram os materiais coletados em diferentes recipientes. Pequenos galhos tornaram-se bastões em suas mãos, com os quais corriam pelo gramado, sentavam-se sobre toras de madeira e observavam atentamente as

formigas carregando alimentos de volta ao formigueiro. Além disso, recolhiam flores e levavam-nas às professoras como forma de presente, carregavam nos braços uma variedade de objetos coletados e os transportavam para diferentes áreas do gramado. Em outro momento, colocaram discos de madeira menores sobre peças maiores ou sobre toras, explorando combinações e criando formas de interação com os elementos do espaço.

Durante essa proposta, a pesquisadora intervinha nas discussões, nos desentendimentos e apresentava as funções sociais dos objetos, como: o martelo-socador, que apesar de parecer um martelo, é um socador, usado para amaciar alimentos. Nesse caso, as crianças poderiam amassar as folhas ou flores e tirar delas suas cores. O mesmo aconteceu com o pilão, com o qual a pesquisadora apresentou essa possibilidade. Ela também mostrou como se sentar nas toras de madeiras ou movê-las, juntamente das bolachas, de um lugar para o outro. Assim foram se apropriando e realizando essas determinadas ações.

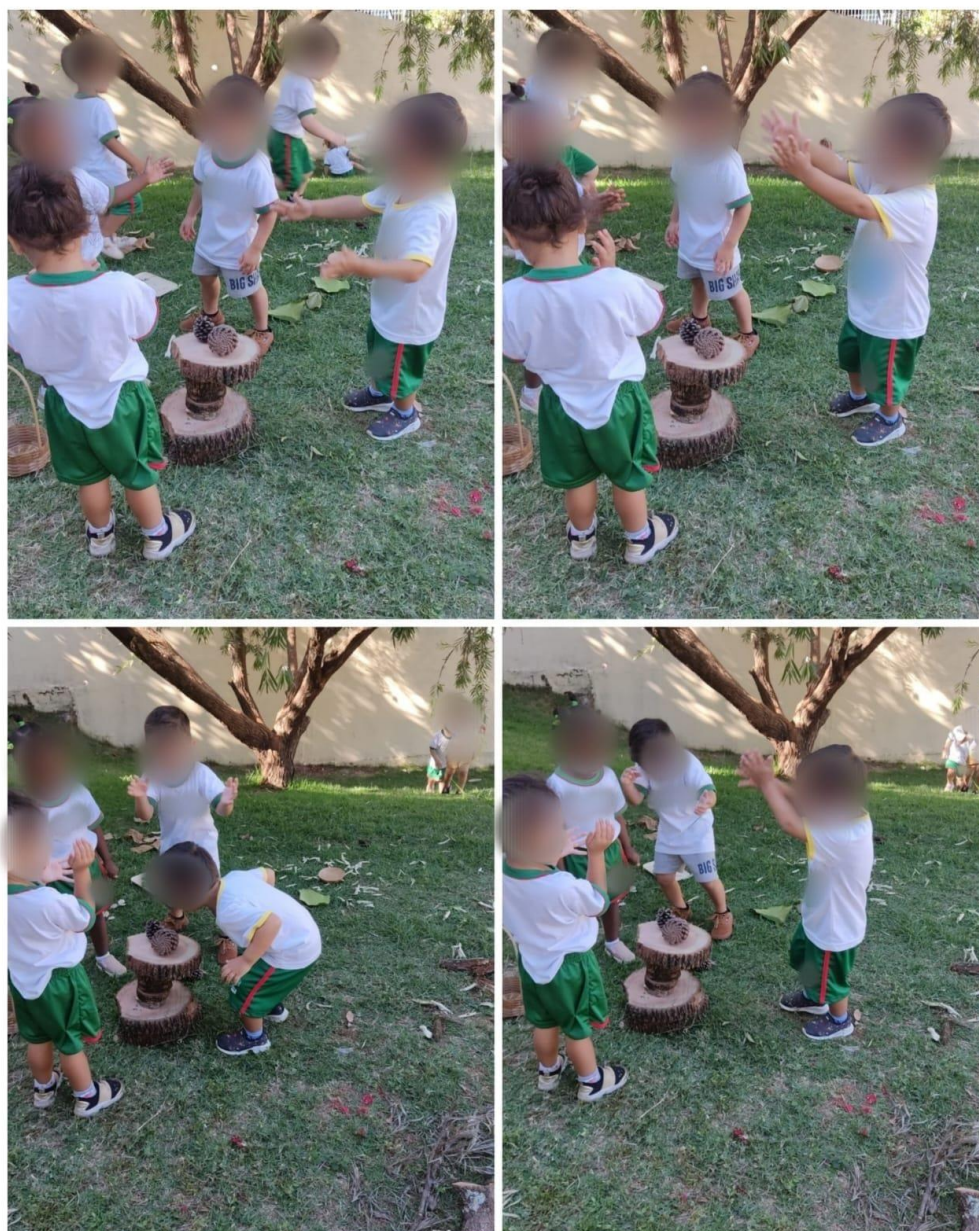
Em determinado momento, a Criança 2 começou a empilhar as toras, e a pesquisadora, ainda sem compreender a intenção das crianças, continuou observando até conseguir entender o que estava acontecendo e registrar o episódio (Quadro 40):

Quadro 40 – Episódio 23: Parabéns para você

Após a Criança 2 empilhar as bolachas de madeira, as demais crianças se aproximaram uma a uma e começaram a cantar logo após a Criança 2 iniciar a canção: “*Parabéns pra você...*”, afirmando que a pilha de bolachas de madeira era um bolo. Em seguida, pegaram as bolachas menores e as colocaram na cesta, dizendo que estavam colocando o bolo ali. A pesquisadora, então, brincou: “*Ai, eu também vou querer um pedaço de bolo!*”. A Criança 2 liderou novamente a canção: “*Parabéns para você, nessa data querida, muitas felicidades, muitos anos de vida. É pique, é pique, é hora, hora, hora!*”. Ao final, assopraram a pinha, que representava a vela. Depois, começaram a cantar mais uma vez, repetindo o “*Parabéns para você*”, assoprando a pinha novamente antes de recomeçarem a canção pela terceira vez.



Ao fim, cantaram três vezes o nome de uma das crianças e o fizeram assoprar a pinha (vela). A Criança 2 disse: “*cadê a colher pá cortar o bolo?*”. A pesquisadora então os lembrou: “*mas ali [apontou para onde estava as colheres] tem um monte de colher para cortar o bolo, vão buscá-las*”. Duas outras crianças buscaram a colher para cortar o “bolo” (bolacha de madeira empilhada). A Criança 8 se apossou das bolachas de madeira e não deixou ninguém destruir o bolo. Ela montou tudo novamente com as pinhas em cima e começou de novo a bater palma e cantar “*Parabéns pra você...*”.



Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

Neste Episódio 23, previamente apresentado, o que surpreende é a maneira como as crianças superam as expectativas da pesquisadora. Elas não se limitam a manipular as toras, mas reinventam na proposta, aproximando-se

significativamente mais uma vez da brincadeira de papéis sociais. Principalmente no caso da Criança 2, que, já ciente do que desejava realizar, demonstrou consciência de sua intenção ao empilhar as toras e pinhas para fazer um bolo de aniversário. Em determinados momentos, ela também queria cortar a tora, ou o bolo, com as colheres, como se faz com um bolo real.

Práticas como essa vão além da simples interação com objetos, como colocar itens nos potes ou rolar as toras. Essas ações representam as funções sociais básicas dos objetos e, portanto, envolvem a criação de novas funções para eles, promovendo substituições e imitações, que são um passo em direção à brincadeira.

Mukhina (1996, p. 141) assevera que a *função simbólica da consciência* “[...] permite utilizar um objeto em substituição a outro, isso é, em vez de manipular um objeto é manipulado seu substituto, ainda que o resultado seja atribuído ao próprio objeto”. Assim, a criança começa a ter consciência da substituição de um objeto pelo outro, assimilando-o e incorporando-o em um desenvolvimento importantíssimo do pensamento.

Aqui, observa-se a substituição de objetos, em que as toras e as pinhas foram transformadas simbolicamente em bolo. Embora ainda não exista a brincadeira de papéis, pois as crianças não incorporaram personagens, com papéis sociais, a atividade reflete uma exploração conectada a algo que já conhecem, como aniversários, cantar parabéns e “montar um bolo” com os materiais disponíveis.

Apesar da ausência de uma brincadeira de papéis propriamente dita, evidencia-se o engendramento do desenvolvimento da imaginação e da memória, funções fundamentais para o desenvolvimento infantil. Nota-se também a repetição frequente dessa mesma ação: as crianças recolhem os objetos, cantam parabéns várias vezes e, em seguida, exploram outras situações ligadas ao reconhecimento e à substituição simbólica de objetos, como também será exemplificado no episódio seguinte.

4.16.2 Interação Criança-Criança

No Episódio 24 (Quadro 41), continuidade do Episódio 23, destaca-se a oralidade como um aspecto fundamental da interação social, especialmente durante o momento em que as crianças cantam os parabéns e quando se relacionam entre si. A Criança 8, cujo desenvolvimento da linguagem já está mais avançado, consegue se

comunicar de maneira própria com as professoras e colegas, utilizando palavras e gestos. Em contraste, ao interagir com a Criança 12, que raramente utiliza a linguagem verbal, surge uma oportunidade valiosa para o desenvolvimento linguístico dessa criança.

Quadro 41 – Episódio 24: O parabéns especial!

A Criança 2 começou novamente a cantar: “*Paabens aa Guti. Paabens aa Guti*”. No começo, a pesquisadora não estava entendendo para quem a Criança 2 estava cantando, mas depois percebeu que era para o nome da Criança 12.

“*Feli niversáριο*”, disse a Criança 2 e entregou uma pinha para a Criança 12. A Criança 11 percebeu que a Criança 2 não havia pronunciado o nome da colega corretamente e foi contar para a pesquisadora que o colega havia falado o nome de forma errada.



Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

A canção dos parabéns, iniciada por uma criança que já articula bem as palavras, possibilita a expansão da linguagem de outras que ainda não conseguem se comunicar de maneira clara e constante, ao mesmo tempo que essa troca favorece a interação social. Embora não se trate de uma brincadeira com papéis sociais

definidos, é possível observar o início de uma dramatização — a encenação de um aniversário. A imitação, que se inicia com uma criança cantando, motiva outras a se juntarem, e, gradualmente, a criança que inicialmente “imitou” passa a cantar e interagir com os pares, aprimorando cada vez mais a linguagem e incorporando essas novas ações em seu repertório cultural.

O objetivo desta proposta foi alcançado, pois as crianças experienciaram e vivenciaram o contato com os elementos presentes na natureza. Observou-se um grande interesse das crianças pelo gramado com grande exploração dos elementos. Elas chegaram a tombar as toras e carregá-las. Ainda, usaram-nas como banco, apreciaram as texturas das plantas, da grama e das flores, como também as cheiraram, e criaram possibilidades que ultrapassaram a função social originalmente prevista, como no caso do bolo e dos parabéns.

Essa proposta contribuiu significativamente para o contato das crianças com o ambiente natural, algo cada vez mais raro nas casas e famílias devido ao pouco espaço com plantações ou gramados. Durante a experiência, as crianças puderam explorar diretamente a grama, as árvores e as flores, promovendo uma imersão sensorial e uma melhor percepção do mundo natural ao seu redor, em relação à assimilação das cores, das texturas e formas. A interação com esses elementos naturais, como as toras, permitiu que as crianças criassem e fizessem substituições de objetos, despertando sua imaginação e compreendendo que a natureza oferece materiais que podem ser usados de maneira criativa, sem funções preestabelecidas.

Além do mais, a interação com as outras crianças, bem como com as professoras, possibilitou o aprendizado dos nomes dos elementos presentes na natureza, enriquecendo a linguagem e ampliando a percepção do que é natural e do que é criado ou modificado pelo homem. Dessa forma, estimulou-se também o desenvolvimento da memória ao revisar o que foi apropriado durante as interações.

4.17 SÍNTESE E CONTRIBUIÇÕES DAS PROPOSTAS

Faz-se necessário traçar um panorama conclusivo acerca das propostas pedagógicas, assim: na primeira proposta (areia), as crianças tiveram a possibilidade de ampliar os aspectos sensoriais por meio do contato com texturas, temperaturas, dimensionalidades (vertical e horizontal), bem como de objetos que poderiam manipular na areia. Ocorreram interações entre as crianças e entre os

adultos, possibilitando a comunicação por meio da linguagem verbal e gestual.

Já na segunda proposta (espelho), as crianças exploraram o próprio corpo, para além das partes e percepções já adquiridas, pois o adulto a partir de perguntas e indicações permitiu que elas ampliassem seus olhares acerca de si e também de outras crianças. O momento permitiu a exploração verbal ao produzir ruídos, caretas, nomeação e verbalização de partes do corpo e conversas com outras crianças e a pesquisadora. Assim como, permitiu que as crianças se aproximassem da função do espelho e de seu lugar no ambiente da sala.

Sobre a terceira proposta (produção de cores) e a quinta (tecidos), as crianças manipularam diversas materialidades, direções e dimensões espaciais, o que contribuiu para o desenvolvimento da percepção e das sensações. Também houve a ampliação do repertório para futuras brincadeiras, porque mediante tantas possibilidades a criança teve a oportunidade de criação, o que ficou evidente em suas verbalizações, ruídos, diálogo com outra criança para realizarem juntas uma determinada ação, conversas com os adultos, ações por meio da gestualidade a fim de explorar o espaço e de se comunicar.

Na quarta proposta (produção de sons), ao entraram em contato com diferentes materiais que possibilitavam a produção de sons, as crianças puderam explorar e criar ritmos, percussões e cantorias, sejam elas mais individuais ou coletivas, envolvendo diferentes alturas e tons. Esse momento contribuiu para o desenvolvimento de linguagem, expressão e criação sonora.

Por fim, na sexta (objetos de cozinha), sétima (banho em bonecas) e oitava (elementos presente na natureza) propostas, as crianças tiveram a oportunidade de explorar objetos que provavelmente já conheciam, mas agora puderam descobrir novos usos e funções. Ao se apropriarem dos objetos, elas atribuíram novas funções, criando situações que remetem à brincadeira de papéis sociais enquanto ação.

No caso das bonecas, por representarem bebês, as crianças buscavam se comunicar com elas incluindo outros objetos nessa relação. Ou quando prepararam comidas com os utensílios de cozinha e com os elementos naturais oferecendo-as para outras crianças e adultos. Esse momento também proporcionou a criação da “festa de aniversário”, que mobilizou diversas crianças, que com diferentes repertórios verbais e gestuais se comunicavam nesse momento, fazendo com que as crianças que ainda apresentavam menos repertório linguístico tentassem

novas palavras e gestos para se incluir na festa.

Para tanto, por meio deste capítulo pudemos discutir quais as condições necessárias para o desenvolvimento da Atividade Objetal-Manipulatória com crianças entre 2 e 3 anos. Foi realizada a apresentação de objetos diversificados, que não necessariamente tivessem um objetivo predeterminado; a preparação de um espaço convidativo e acolhedor; intervenções/mediações limitadas e somente quando necessárias em relação à manipulação das crianças; apresentação de novas funções sociais de alguns objetos que as crianças ainda não conheciam; possibilidades de apresentações de diversas explorações diferenciadas, que podem parecer simples, mas são ricas em suas apropriações, como a exploração com o espelho.

Foi possível também, desvelar implicações pedagógicas para o trabalho com as crianças pequenas ao apresentar as possibilidades da prática com as crianças nas oito propostas pedagógicas. A partir disso, nós, enquanto professores, poderemos pensar na prática pedagógica fundamentada na atividade que guia o desenvolvimento de cada período, que, no caso deste trabalho, é a Atividade Objetal-Manipulatória e suas implicações para a aprendizagem, em relação à sua apropriação aos novos conhecimentos e para o pleno desenvolvimento.

5 CONCLUSÃO

Ao retomar nosso **problema de pesquisa** — Como a compreensão da Atividade Objetiva-Manipulatória pode orientar a prática pedagógica com crianças entre 2 e 3 anos? —, evidenciamos, por meio dos dados da pesquisa-intervenção, que:

- a) conhecer as regularidades do desenvolvimento infantil colabora para a organização intencional da prática pedagógica;
- b) no processo de aprendizagem do período da Primeira Infância, são necessárias materialidades, por exemplo: acesso a diferentes texturas, cores, tamanhos, quantidades, espaços e formas;
- c) o tempo destinado à exploração é fundamental para o desenvolvimento do interesse e da ampliação dos repertórios em relação ao uso social dos objetos;
- d) a mesma proposta pode afetar as crianças de modos diferentes.

Foi possível inferir que a THC fornece indicadores como: características do desenvolvimento presente em cada período, que, no caso da Primeira Infância, é o interesse e a manipulação dos objetos condicionados pelas apresentações feitas pelos adultos; desenvolvimento inicial da memória; gênese do desenvolvimento da linguagem e da consciência; fundamentos essenciais para pensar e planejar a prática pedagógica na Educação Infantil. No caso desta pesquisa, essa prática é para e com crianças de 2 e 3 anos de idade.

Implementar as propostas pedagógicas descritas nesta dissertação revelou-se um desafio cheio de sentido, em parte devido à falta de materiais adequados na escola. A maioria dos materiais disponíveis estavam voltados para outros tipos de jogos sistematizados, como jogos de tabuleiro e peças de quebra-cabeça, destinados para as crianças maiores. Os materiais voltados para as crianças menores eram: blocos de montar, chocalhos, cones, alguns objetos de cozinha de brinquedo e materiais recicláveis para confecções. Isso possivelmente reflete a falta de compreensão acerca da *relevância* e das *possibilidades* que a variedade de objetos não convencionais na manipulação pode oferecer no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Entretanto, isso não se deve à falta de formação, mas ao

currículo adotado, que segue uma perspectiva conteudista, mesmo tendo a Teoria Histórico-Cultural como uma de suas bases e a influência do ensino fundamental. Assim, foi necessário ampliar a diversidade de materiais para o planejamento da prática pedagógica.

Na verdade, cada momento de elaboração deste trabalho foi um processo metódico, marcado por uma intensa estruturação de propostas e planejamentos, sempre com a preocupação de extrair a essência e a importância dessas propostas, ancoradas na Atividade Objetiva-Manipulatória, para a Educação Infantil, bem como para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Foi necessário preparar o ambiente, organizar os diferentes materiais, conversar com a turma, mediar as situações entre as crianças, fotografar as cenas e, depois, separar os dados relevantes para análise.

Ao refletir sobre o percurso desta pesquisa, observamos, no segundo capítulo, por meio do levantamento bibliográfico, a existência de um número significativo de trabalhos que abordam a Atividade Objetiva-Manipulatória de forma parcial, sobretudo no que se refere à prática intencional. Diante disso, evidenciamos a relevância da pesquisa ao abordar essa atividade tanto na perspectiva teórica quanto na organização da prática investigada e vivenciada junto às crianças.

O terceiro capítulo apresentou o embasamento teórico sobre as características, as funções psíquicas e a neoformação da Primeira Infância, bem como sua atividade-guia, à luz da Teoria Histórico-Cultural. Essas discussões foram fundamentais para os demais capítulos.

O quarto capítulo constituiu a parte central deste trabalho. Nele, a Atividade Objetiva-Manipulatória foi vivenciada por meio das propostas pedagógicas. Apesar de limitarmos a pesquisa a um recorte de 24 episódios e oito propostas pedagógicas, foi possível evidenciar diversas situações de aprendizagem e desenvolvimento que passaram esses episódios. Os objetivos do capítulo foram alcançados, pois discutimos as condições necessárias para o desenvolvimento da Atividade Objetiva-Manipulatória com crianças entre 2 e 3 anos, ao destacarmos a importância da organização do espaço, do tempo, da diversidade dos objetos, da observação das crianças e das interferências apenas quando necessárias e da própria organização da proposta pedagógica.

Além disso, foram desveladas as implicações pedagógicas para o trabalho com crianças pequenas por meio da apresentação de práticas pedagógicas

que envolvem diversas possibilidades, como o uso do espelho, da areia, das bonecas, dos objetos de cozinha, das tintas, dos elementos naturais e dos instrumentos musicais. Também foram destacadas as contribuições dessas práticas para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, especialmente no que se refere ao avanço qualitativo das funções psíquicas superiores, às interações entre crianças-crianças e com os adultos e à apropriação das funções sociais dos objetos, entre outros aspectos.

A observação da turma durante as propostas pedagógicas foi fundamental para perceber as possibilidades de desenvolvimento, como a interação entre as crianças com a manipulação de objeto, voltando-se a uma futura brincadeira de papéis sociais, substituição de objetos, incentivo à linguagem verbal entre uma criança que já se comunica verbalmente e outra que ainda não, além das trocas entre crianças mais e menos experientes, assim como nas interações sociais com as outras crianças e os adultos.

Cabe lembrar que o trabalho foi concebido com o **objetivo** de analisar como a prática pedagógica, organizada a partir da organizada a partir da Atividade Objetal-Manipulatória, pode contribuir com o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas. As contribuições tornam-se evidentes quando as crianças exploram, manipulam e aprendem as funções sociais dos objetos, interagem com seus pares e com os adultos, desenvolvem a linguagem e começam a realizar substituições simbólicas de objetos — emergindo gradativamente a brincadeira de papéis sociais.

As diferentes propostas criaram condições para explorar diversos materiais e ampliar os repertórios culturais das crianças, incluindo texturas pouco manipuladas no cotidiano, como tintas naturais, areia, terra e outros elementos da natureza, incorporados com diferentes texturas, formas e cores. Por conseguinte, houve o reconhecimento do próprio corpo, contato com novos objetos e a apropriação desses materiais; e momentos de criação e descoberta, permeados por experiências sensoriais, visuais, auditivas e perceptivas, como o uso de instrumentos musicais e outros objetos que produzem sons, utensílios de cozinha, espelhos e tecidos variados.

O desenvolvimento da linguagem, essencial nesse período da vida, foi evidenciado nas propostas pedagógicas, pois a prática pedagógica foi intencionalmente pensada em concomitância com o desenvolvimento por meio de nosso **objeto**, a Atividade Objetal-Manipulatória. Assim, a criança, ao manipular os

objetos no mesmo espaço em que outras crianças também os manipulavam, ampliou a necessidade de comunicação.

Com isso, possivelmente, a criança que ainda não se comunicava verbalmente teve a necessidade de verbalizar. Na própria manipulação dos objetos, a criança começava a anunciar as ações que iria realizar com o item ou que já havia realizado, e dialogava na divisão do “brinquedo”. No entanto, isso só ocorreu porque as condições necessárias foram criadas; ou seja, um espaço organizado, com objetos ricos em possibilidades, foi preparado para as crianças. Ademais, as interações sociais foram apresentadas em todas as propostas pedagógicas, manifestando-se no compartilhamento de objetos, na participação coletiva, na observação e imitação das ações de outras crianças e da professora, na cantoria da música, na partilha do espelho e nos diálogos que emergiram.

Desse modo, a principal neoformação nesse contexto é a linguagem, e embora algumas crianças ainda não a tivessem plenamente desenvolvida, foi possível observar nas práticas a troca entre os pares, com a professora e com a pesquisadora, e a exploração sonora ao produzir sons e cantar. Isso ocorre porque as práticas, fundamentadas na atividade-guia desse período, contribuem para desenvolvimento da linguagem, criando um ambiente no qual as crianças sentem necessidade de se expressar verbalmente.

A cada proposta vivenciada, as crianças estavam mais interessadas pelo espaço e pelos objetos. No caso das crianças que estavam em adaptação e, inicialmente, não demonstravam interesse em participar das práticas, chegando a chorar, ao final da pesquisa-intervenção passaram a se envolver ativamente nas propostas. Segundo a professora regente, esse envolvimento e interação não acontecia em suas práticas.

A pesquisa possibilitou a percepção de um interesse progressivo e um olhar diferenciado sobre as ações pedagógicas da pesquisadora. Até mesmo a equipe gestora passou a observar com mais atenção a importância do uso de outros materiais, da organização do ambiente e da forma como a professora regente conduzia as interações com as crianças. Os dados revelaram que esses elementos contribuem para a ampliação do repertório infantil, preparando as crianças, de maneira gradual, para futuras brincadeiras de papéis sociais.

Ademais, para a Teoria Histórico-Cultural, o propósito central da Educação Infantil é a formação da personalidade da criança e, para que esse objetivo

se concretize, é essencial que ela se aproprie do mundo ao seu redor, compreendendo suas características, possibilidades e interações. O que se propõe é uma abordagem pedagógica que considere as necessidades específicas da criança nessa etapa da vida.

Esperamos que a pesquisa contribua para o trabalho com crianças entre 2 e 3 anos de idade, em especial com a valorização da Atividade Objetiva-Manipulatória para ampliação dos repertórios culturais, desenvolvimento da linguagem e engendramento da brincadeira de papéis sociais. Com isso, entendemos como fundamental a compreensão, por parte dos professores, de que a Atividade Objetiva-Manipulatória é a atividade-guia do período entre 2 e 3 aproximadamente. Tal entendimento pode subsidiar a organização de um planejamento capaz de promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Que este trabalho inspire educadores a olharem para a infância com mais escuta, sensibilidade e intencionalidade, reconhecendo, na Teoria Histórico-Cultural — especialmente no contexto da Primeira Infância —, não apenas uma base para a prática pedagógica, mas uma potente via de formação humana, capaz de lançar os alicerces para o pleno desenvolvimento das crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

- ANDERY, Maria Amália Pie Abib; SÉRIO, Tereza Maria de Azevedo Pires. A prática, a História e a construção do conhecimento: Karl Marx. *In*: ANDERY, Maria Amália Pie Abib *et al.* **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: EDUC, 1996. p. 395-425.
- ARCE, Alessandra; BALDAN, Merilin. A criança Menor de três anos produz cultura? Criação e reprodução em debate na apropriação da cultura por crianças pequenas. *In*: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012. p. 187-204.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 29, maio/jun./jul./ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nS8cDBnyryfhQzBLFCqrRVc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 set. 2024.
- BARBOSA, Eliza Maria; SILVA, Janaína Cassiano; SILVA, Altina Abadia da. O ensino em creche: notas a partir de pressupostos da psicologia histórico-cultural. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 29, n. 3, p. 178-191, set./dez., 2018. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5156/pdf>. Acesso em: 23 jul. 2024.
- BARROS, Marta Silene Ferreira. O Ensino e sua importância para o desenvolvimento psíquico da criança de 0 a 3 anos: uma análise à luz da Teoria Histórico Cultural. **Ciências & Cognição**, [s. l.], v. 19, n. 3, p. 342-251, 2014.
- BARROS, Marta Silene Ferreira; RABAL, Taira Sanches. A arte no desenvolvimento da criança pequena de 0 a 3 anos: um olhar a partir da teoria histórico-cultural. **Cuadernos De Educación Y Desarrollo**, [s. l.], v. 16, n. 6, p. 1-13, 2024.
- BERNARDO, Elaine Aparecida; NASCIMENTO, Janaína Lima do; KASSBURG, Kamilla. O papel do educador: educação das crianças de zero a três anos. 2. ed. **Revista Ibero-Americana de Humanidades**, Ciências e Educação, [s. l.], p. 12-90, 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/11749>. Acesso em: 20 nov. 2024.
- BERWANGE, Keila Débora. **O papel do professor da Educação Infantil no trabalho pedagógico com crianças de 2 a 3 anos**. 2014. 73 f. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Curso de Especialização em Educação Infantil) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/130159/artespedinfplfns2ed002.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 jul. 2024.
- BISSOLI, Michele de Freitas. **Educação e Desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. 2005. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP,

2005.

BORELLA, Thaís. **Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural**: contribuições de práticas literárias na primeira infância. 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, SP, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/ab24cf0e-7503-48b0-9fbf-5de3ad46a17e/content>. Acesso em: 24 jul. 2024.

BOTTOMORE, Tom (ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7049739/mod_resource/content/1/Bottomore_dicionario_pensamento_marxista.pdf. Acesso em: 4 set. 2024.

BOZHOVICH, Lidia Ilinitchna. Las etapas de formacion de la personalidad en la ontogenesis. *In*: DAVIDOV, Vasily Vasilovich; SHUARE, Marta. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antologia)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 250-273.

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, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 4 set. 2024.

CHAVES, Marta; FRANCO, Adriana de Fátima. Primeira Infância: Educação e cuidados para o desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico**: do Nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 109-126.

CHEROGLU, Simone. **Educação e desenvolvimento de zero a três anos de idade**: contribuições da psicologia histórico-cultural para a organização do ensino. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, 2014.

CHEROGLU, Simone; MAGALHÃES, Gisele Modé. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 93-126.

DAMIANI, Magda Floriana *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção

pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, 2013.

EIDT, Nadia Mara; MAGALHÃES, Cassiana. A Primeira Infância e a Atividade Objetiva Manipulatória. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL EM PSICOLOGIA DA UEM: Psicologia e Direitos Humanos: Formação, Atuação e Compromisso Social, 6., 2015, Maringá. **Anais** [...]. Maringá: UEM, 2015.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. *In*: SMIRNOV, A. Anatoli; LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich; RUBINSHTEIN, Sergei Leonidovich; TEPLOV, Boris M. (org.). **Psicología**. Tradução: Florencio Villa Landa. México: Grijalbo, 1978. p. 493-503.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: DAVIDOV, Vasily Vasilovich; SHUARE, Marta. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

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

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**: segundo as observações do autor e fontes autênticas. Tradução de B. A. Schumann. São Paulo: Boitempo, 2010.

ESPEGO, Gabriela Fernanda. **O desenvolvimento integral das crianças menores de 3 anos na educação infantil**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/15454/TCC%20Gabriela%20Espago%20%20versa%cc%83o%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 jul. 2024.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3Nc5fBqVp6SXzD396YVbMgQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 set. 2024.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; ANACHE, Alexandra Ayache. A periodização do desenvolvimento na psicologia Histórico-cultural: fundamentos para a prática pedagógica? **SciELO Preprints**, [s. l.], 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.3641. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3641/6741>. Acesso em: 23 jul. 2023.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TAVARES, Luiza Sharith Pereira. Periodização do desenvolvimento na Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para a prática docente na educação infantil. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s. l.], v. 28, p. 1-11, 2024.

FERREIRA, Diana de Melo; CAMPOS, Tawane Amancio de; JUNIOR, Wagner Antonio. A concepção sobre o papel do lúdico e do professor no desenvolvimento

infantil dos 0 aos 3 anos. 2016. 17 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Agudos, Agudos, SP, 2016. *In*: FAAG – FACULDADE DE AGUDOS. **Trabalhos de conclusão de curso da Faculdade de Agudos: Pedagogia 2016**. Agudos, SP: FAAG, 2016. p. 3-20. Disponível em: <https://faag.com.br/tccs/2016/pedagogia.pdf>. Acesso em: 5 set. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **A organização Didática do Ensino na Educação Infantil: Implicações da Teoria Histórico-Cultural**. 2013. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de São Carlos, São Carlos, SP, 2013.

Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2312/5371.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 jul. 2024.

LAZARETTI, Lucinéia Maria; MAGALHÃES, Giselle Modé. A primeira infância vai à escola: em defesa do ensino desenvolvente para todas as crianças. **Obutchénie – Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [s. l.], v. 3, n. 3, p. 1-21, 2019. DOI: 10.14393/OBv3n3.a2019-51702. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51702>. Acesso em: 23 jul. 2024.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-83.

LÍSINA, Maria Ivánovna. La génesis de las formas de la comunicación en los niños. *In*: DAVIDOV, Vasily Vasilovich; SHUARE, Marta. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antologia)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 274-298.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 21-37.

MAGALHÃES, Giselle Modé. **Análise da atividade-guia da criança na Primeira Infância: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de instituições de ensino**. 2016. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista - Unesp, Araraquara, SP, 2016.

MAGALHÃES, Giselle Modé. Atividade-guia e neoformações psíquicas: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o ensino desenvolvente na

Educação Infantil. **Crítica Educativa**, Sorocaba, SP, v. 4, n. 2, p. 275-286, jul./dez. 2018.

MAGALHÃES, Giselle Modé. Atividade-guia e neoformações psíquicas: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o ensino desenvolvente na Educação Infantil. **Crítica Educativa**, Sorocaba, SP, v. 4, n. 2, p. 275-286, jul./dez. 2019.

MARAFIGA, Andressa Wiedenhof. **O planejamento e a atividade principal da criança: vivências de futuras professoras na educação infantil**. 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/13967/DIS_PPGEDUCACAO_2017_MARAFIGA_ANDRESSA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 23 jul. 2024.

MARTINS, Débora Borges; RODRIGUES, Adriana. Propostas Didáticas para a Educação Infantil: a Tríade Brincadeira, Criatividade e Linguagem. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 65, p. 1-20, e22350, abr./jun. 2023.

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Teoria e Prática do Ensino de Arte: A língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do Nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1998. v. 1. n. 16.

MASSON, Gisele. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 105- 114, jul./dez. 2007.

MIRANDA, Simão de; LIMA, Maria do Socorro Martins; PAOLI, Joanna de (org.). **Infâncias: práticas educacionais em diálogo com a Teoria Histórico-Cultural**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

MUKHINA, Vera Ignatievna. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar da criança de 0 a 6 anos: desenvolvimento e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. 2006. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2006.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores associados, 2013. p. 71-97.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A Teoria Histórico-Cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do Nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 63-90.

PASQUALINI, Juliana Campregher; EIDT, Nadia Mara. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. *In*: PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari (org.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru, SP: [s. n.]. 2016. p. 101-148.

PASQUALINI, Juliana Campregher; FERRACIOLI, Marcelo Ubiali. A questão da agressividade em contexto escolar: desenvolvimento infantil e práticas educativas. *In*: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2012. p. 133-162.

PETROVSKI, Arthur Vladimirovich. La imaginación. *In*: PETROVSKI, Arthur Vladimirovich. **Psicología General: manual didáctico para los institutos de pedagogia**. Moscú: Progreso, 1985. p. 320-335.

PIMENTEL, Maria Eliza Chierighini. **A atividade docente e o processo de humanização da criança de 0 a 3 anos de idade no espaço da educação infantil**. 2023. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/247584/PEED1674-T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 nov. 2024.

RIOS, Camila Fernanda Moro; ROSSLER, João Henrique. Atividade principal e periodização do desenvolvimento psíquico: contribuições da psicologia histórico-cultural para os processos educacionais. **Perspectivas em Psicologia**, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 30-41, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4835/483555396003.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2024.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Kátia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia Ciência e Profissão**, [s. l.], v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/XdM8zW9X3HqHpS8ZwBVxpYN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 26 nov. 2024.

ROCHA, Priscila da Silva; VALIENGO, Amanda; LIMA, Elieuzza Aparecida de.

Práticas pedagógicas na Educação Infantil: algumas implicações do trabalho docente no desenvolvimento da linguagem oral. **Devir Educação**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. e-382, 2022. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/382>. Acesso em: 23 jul. 2024.

SAITO, Heloisa Toshie Irie *et al.* A-do-le-ta: movimento e desenvolvimento de 0 a 3 anos de idade. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, PR, v. 44, n. 52989, p. 1-12, 2022.

SANTOS, Daniela Aparecida Freires dos; PEREIRA, Maria José. Desenvolvimento das Funções Psíquicas e Intervenção Pedagógica com Crianças de zero a Três Anos de Idade. *In*: ENCONTRO INTERDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO, 5., 2013, Campo Mourão. **Anais [...]**. Campo Mourão, PR: Fecilcam, 2013. Disponível em: http://www.fecilcam.br/anais/v_enieduc/data/uploads/ped/trabscompletos/ped07330126985.pdf. Acesso em: 23 jul. 2024.

SILVA, Eliane Nicolau da. **Aprendizagens nas brincadeiras de crianças de 2 anos na educação infantil**: análise dos processos de desenvolvimento cultural. 2015. 83 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2757>. Acesso em: 23 jul. 2024.

SILVA, Patricia Vasconcellos Da. Brincar com a natureza: diálogos com Vigotski e a educação ambiental. *In*: CONEDU, 9., 2023, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande, PB: Realize Editora, 2023a. p. 1-12. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/100719>. Acesso em: 21 nov. 2024.

SILVA, Taynara Caroline Teixeira da. **Contação de histórias para crianças de 0 a 3 anos sob a Perspectiva Histórico-Cultural**. 2023. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2023. Disponível em: <https://dfe.uem.br/tcc/pedagogia/downloads-dos-arquivos/2022tcc/83-taynara-caroline-teixeira-da-silva.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.

SITTA, Kellen Fabiana. **Possibilidades de mediação dos espaços nas brincadeiras e aprendizagens das crianças na educação infantil**. 2008. 159 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2589/3622.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 nov. 2024.

SOARES, Lorrana Morelli. **A centralidade da percepção na primeira infância e seu desenvolvimento por meio do ensino**: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. 2022. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2022.

SOARES, Wanessa Luz. **Contribuições das atividades sensoriais no desenvolvimento cognitivo e integral de crianças de 0 a 3 anos**: por uma prática respeitosa na educação infantil. 2018. 75 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal,

2018.

TAVARES, Giselle da Silva; FACCI, Marilda Gonçalves de Rezende. Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: Uma breve análise de produções teóricas. *In*: FACCI, Marilda Gonçalves de Rezende; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; FRANCO, Adriana Fátima. (org.). **Implicações da periodização do desenvolvimento humano para a prática pedagógica**: em destaque a Psicologia Histórico-Cultural. Paranavaí, PR: EDUFATECIE, 2023. v. 1, p. 54-79.

TEIXEIRA, Caroline Rodrigues; SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. A Importância da Brincadeira na Mediação Docente na Primeira Infância: análise na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. **Revista FormAção**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 162-174, jan./jun. 2024.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013. 136 p.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski a construção de uma psicologia marxista**. Maringá, PR: EDUEM, 2008.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico**: do Nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 35-61.

VICENTINI, Dayanne; BARROS, Marta Silene Ferreira. O papel do professor na organização dos espaços de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural. **Revista Cocar**, [s. l.], v. 12, n. 23, p. 195-214, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1724>. Acesso em: 23 jul. 2024.

VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MIRANDA, Simão de. **Educação infantil na perspectiva Histórico-Cultural**: concepções e Práticas para o Desenvolvimento Integral da Criança. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2020. 219 p.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. Imaginación y realidade. *In*: VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **Imaginación y el arte en la infancia**. México: Hispânica, 1987. p. 8-15.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. The problem of the environment. *In*: VEER, Rene van der; VALSINER, Jaan. (ed.). **The Vygotsky Reader**. Cambridge: Blackwell, 1994. p. 338-354.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras escogidas IV**: Psicología infantil. Tradução de

Lydia Kuper. Madri: Aprendizaje Visor, 1996. 427 p.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras Escogidas I:** Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología. 2. ed. Tradução de José Maria Bravo. Madrid: Aprendizaje Visor, 1997.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras escogidas III:** Problemas del desarrollo de la psique. 2. ed. Tradução de Lydia Kuper. Madri: Aprendizaje Visor, 2000.

ANEXOS

ANEXO A –**Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição
Coparticipante****Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição****Co-Participante**

(PAPEL TIMBRADO DO SERVIÇO ENVOLVIDO)

Local, xx de xxxxxxxx de xxxx

Ilma. Sra. Profa. Dra. Adriana Lourenço Soares Russo Coordenadora do
CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós do(a) (instituição, serviço, departamento, etc., envolvido no projeto), estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa “nome do estudo” sob a responsabilidade de (citar o responsável), nas nossas dependências (citar eventual restrição), tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em (data).

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão (citar os sujeitos de pesquisa, prontuários, amostras de bancos de material humano, etc.) bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,

Responsável pelo Serviço,
Instituição, Departamento etc.
(nome, cargo, carimbo funcional)

ANEXO B –

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Secretaria de Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- Secretaria de Educação

Prezada Secretária,

Gostaríamos de convidar o CMEI (nome do CMEI) a participar da pesquisa intitulada: “título da pesquisa”. O objetivo da pesquisa é “objetivo da pesquisa”. A participação do CMEI é muito importante para a pesquisa que procederá em duas etapas da seguinte forma:

Esclarecemos que não haverá custo, nem remuneração pela participação. Os benefícios esperados são (colocar os benefícios diretos (para o participante) ou indiretos (para a sociedade) da pesquisa). Quanto aos riscos, (relatar, em linguagem clara e simples, a existência de riscos, mesmo que mínimos, e se responsabilizar em oferecer amparo ao participante caso ocorra algum desconforto decorrente da pesquisa).

Esclarecemos ainda, que sua participação é totalmente voluntária, podendo: recusar a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à secretaria ou ao CMEI. Esclarecemos, também, que as fotografias, gravações e observações dentro das dependências do CMEI serão somente para os fins desta pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar (nome completo do pesquisador responsável, endereço completo, telefone [fixo e celular] e e-mail), ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, assinadas e sendo entregues uma à secretaria e outra aos pesquisadores.

Londrina, ____ de _____ de 2024.

Pesquisador Responsável

(NOME POR EXTENSO DA SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

ANEXO C –

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – CMEI

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- CMEI

Prezada Diretora,

Gostaríamos de convidar o CMEI (NOME DO CMEI) a participar da pesquisa intitulada: “título da pesquisa”. O objetivo da pesquisa é “objetivo da pesquisa”. A participação do CMEI é muito importante para a pesquisa que procederá em duas etapas da seguinte forma:

Esclarecemos que não haverá custo, nem remuneração pela participação. Os benefícios esperados são **(colocar os benefícios diretos (para o participante) ou indiretos (para a sociedade) da pesquisa)**. Quanto aos riscos, **(relatar, em linguagem clara e simples, a existência de riscos, mesmo que mínimos, e se responsabilizar em oferecer amparo ao participante caso ocorra algum desconforto decorrente da pesquisa)**.

Esclarecemos ainda, que sua participação é totalmente voluntária, podendo: recusar a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo ao CMEI. E as fotografias, gravações e observações dentro das dependências do CMEI serão somente para os fins desta pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar **(nome completo do pesquisador responsável, endereço completo, telefone [fixo e celular] e e-mail)**, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, assinadas e sendo entregues uma à diretora e outra aos pesquisadores.

Londrina, ____ de _____ de 2024.

Pesquisador Responsável

(NOME POR DA DIRETORA DO CMEI PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

ANEXO D –

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais e/ou Responsáveis

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- Pais e/ou responsáveis

Prezados pais e/ou responsáveis,

Gostaríamos de convidar o(a) seu(ua) filho(a) para participar da pesquisa intitulada: “Título”. O objetivo da pesquisa é “**Objetivo da pesquisa**”. A participação da criança é muito importante para a pesquisa que procederá em duas etapas da seguinte forma:

Esclarecemos que não haverá custo, nem remuneração pela participação. Os benefícios esperados são **(colocar os benefícios diretos (para o participante) ou indiretos (para a sociedade) da pesquisa)**. Quanto aos riscos, **(relatar, em linguagem clara e simples, a existência de riscos, mesmo que mínimos, e se responsabilizar em oferecer amparo ao participante caso ocorra algum desconforto decorrente da pesquisa)**.

Esclarecemos ainda, que sua participação é totalmente voluntária, podendo: recusar a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à criança, aos pais ou responsáveis. E as fotografias, gravações e observações dentro das dependências do CMEI serão somente para os fins desta pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar **(nome completo do pesquisador responsável, endereço completo, telefone [fixo e celular] e e-mail)**, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, assinadas e sendo entregues uma aos pais e/ou responsáveis e outra aos pesquisadores.

Londrina, ____ de _____ de 2024.

Pesquisador Responsável

(NOME POR EXTENSO DOS PAIS OU RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

Obs.: Caso o participante da pesquisa seja menor de idade, o texto deve estar voltado para os pais e deve ser incluído ainda, campo para assinatura do menor e do responsável.

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

APÊNDICE A –**Carta de Apresentação da Pesquisadora****Carta de Apresentação da pesquisadora**

Boa tarde, Pais e/ou responsáveis! Meu nome é Débora Fontana Borges, sou professora do CMEI, pós-graduada em Educação Infantil e estou fazendo Mestrado em Educação na UEL. Minha dissertação será sobre a prática pedagógica no infantil 2. Durante esse processo, conduzirei uma proposta pedagógica para as crianças, registrando suas respostas em meu diário de campo, além de capturar momentos por meio de fotografias e vídeos. Gostaria de tranquilizá-los de que esses registros serão utilizados exclusivamente para fins científicos, contribuindo para a visibilidade de práticas enriquecedoras no contexto educacional.

A participação de suas crianças é essencial para o sucesso dessa pesquisa, e peço, gentilmente, sua autorização. As imagens poderão ser incluídas na dissertação e, eventualmente, em publicações científicas, sempre mantendo o caráter estritamente acadêmico.

Agradeço imensamente pela compreensão e colaboração desde já! Em caso de dúvidas ou preocupações, estou à disposição para esclarecimentos.

Atenciosamente,

Prof. Débora Fontana Borges