



EDUCAÇÃO INFANTIL EM DIÁLOGO

Possibilidades de pesquisa,
estudos e reflexões

Roseli de Cássia Afonso
Organizadora



EDUCAÇÃO INFANTIL EM DIÁLOGO

Possibilidades de pesquisa, estudos e reflexões





AValiação, Parecer e Revisão por Pares

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Maria Alice Benevides CRB-1/5889

Educação infantil em diálogo: possibilidades de pesquisa, estudos e reflexões [recurso eletrônico] / [Org.] Roseli de Cássia Afonso.
– 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2025, 113 p.

Recurso digital.

Formato: e-book

Acesso em www.editorabagai.com.br

ISBN: 978-65-5368-688-5

1. Educação Infantil. 2. Formação Docente. 3. Pesquisas.

I. Afonso, Roseli de Cássia.

10-2025/88

CDD 370.7
CDU 37.01

Índice para catálogo sistemático:
1. Educação: Formação; Pesquisas. 370

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-688-5.18.11.25>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da Editora BAGAI por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfílmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br

Roseli de Cássia Afonso
Organizadora

EDUCAÇÃO INFANTIL EM DIÁLOGO

Possibilidades de pesquisa, estudos e reflexões



1.a Edição – Copyright© 2025 dos autores.
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es).
As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Prof. Dr. Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Capa</i>	Freepik - https://is.gd/2rVUoF
<i>Diagramação</i>	Luciano Popadiuk
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOESC Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo – CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC – UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo – UPM – MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPPB Dr. Carlos Alberto Ferreira – UTAD – PORTUGAL Dr. Carlos Luís Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET – CABO VERDE Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti – PUC-PR Dra. Dalia Peña Islas – Universidad Pedagógica Nacional – MÉXICO Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Deivid Alex dos Santos – UEL Dra. Denise Rocha – UFU Dra. Elisa Maria Pinheiro de Souza – UEPA Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESCV Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima – UFPI Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF Dr. Francisco Javier Cortazar Rodríguez – Universidad Guadalajara – MÉXICO Dr. Francisco Odécio Sales – IFCE Dra. Geuciane Felipe Guerin Fernandes – UENP Dr. Hélder Rodrigues Maiunga – ISCED-HUILA – ANGOLA Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dra. Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira – IPPortalegre – PORTUGAL Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP Dr. João Paulo Roberti Junior – UFRR Dr. Joao Roberto de Souza Silva – UPM Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. Jose Manuel Salum Tome, PhD – UCT – Chile Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya – CUIJ-MÉXICO Dr. Juliano Milton Kruger – IFAM Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Lucas Lenin Resende de Assis – UFLA Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dra. Luísa Maria Serrano de Carvalho – Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE – POR Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra – UFPPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. María Caridad Bestard González – UCF-CUBA Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira – IPLEIRIA – PORTUGAL Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPeI Dr. Nicola Andrian – Associação EnARS, ITÁLIA Dra. Patricia de Oliveira – IF BAIANO Dr. Paulo Roberto Barbosa – FATEC-SP Dr. Porfirio Pinto – CIDH – PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann – Technische Universität Braunschweig – ALEMANHA Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Caica Ferreira – UNITEL – ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz – SME/SEED Dr. Samuel Pereira Campos – UEPA Dr. Stelio João Rodrigues – UNIVERSIDAD DE LA HABANA – CUBA Dra. Sueli da Silva Aquino – FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore – UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRADE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Ratil Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA Dra. Vanessa Freitag de Araújo – UEM Dr. Walmir Fernandes Pereira – FLSHEP – FRANÇA Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissel López Bestard-SEUDUCRS

PREFÁCIO

*“Drão”, o amor da gente é como um grão
Uma semente de ilusão
Tem que morrer pra germinar
Plantar n’algum lugar
Ressuscitar no chão, nossa semeadura [...]*
(Gilberto Gil, 2012)¹

A canção é uma parábola sobre o amor que, mesmo após o fim de um relacionamento, se transforma em algo novo, como um grão que precisa morrer para germinar, simbolizando renascimento e continuidade, conforme a letra de Gilberto Gil.

É com entusiasmo que apresentamos este livro de coletâneas, semeados com dedicação em solo fértil que agora deu frutos do trabalho coletivo do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Infantil (GEPEI) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/CJ), Campus de Jacarezinho.

Esta obra nasce da necessidade de aprofundar e ampliar o conhecimento sobre a Educação Infantil, etapa fundamental para o desenvolvimento humano e a formação do sujeito em sua totalidade.

Os textos aqui reunidos resultaram de reflexões fundamentadas na abordagem histórico-cultural, a partir das obras de Lev S. Vygotsky (1896-1934) e seus colaboradores, materializados em discussões, diálogos e Seminários realizados em 2020 e 2021. Trata-se de uma produção que evidencia conceitos, contextos, desafios e possibilidades da e sobre a Educação Infantil, os quais permeiam/embasam processos de formação inicial e em serviço de professoras e professores, acadêmicas e egressas do Curso de Pedagogia da UENP/CJ, que compreendem a criança como sujeito ativo de seu desenvolvimento, inserido em contextos sociais e culturais carregados de significados.

A diversidade de temas reflete a complexidade e a riqueza dos processos vivenciados pelas crianças na infância, desde a mediação da

¹“Drão” significa o nome do apelido de Sandra Gadelha, a terceira esposa de Gilberto Gil. Data de lançamento: 2012. Artistas: Gilberto Gil, Caetano Veloso, Ivete Sangalo Álbum: Ivete, Gil e Caetano Gêneros: MPB,

linguagem e a importância do ambiente escolar até as práticas de leitura, psicomotricidade e o reconhecimento dos direitos das crianças.

Ao longo desta coleção, o leitor encontrará não apenas análises teóricas consistentes, mas também um olhar sensível às práticas cotidianas e às necessidades emergentes da Educação Infantil contemporânea. As contribuições aqui apresentadas reforçam o papel da pesquisa acadêmica como instrumento de intervenção avançada, capaz de promover avanços no cotidiano escolar e na formação dos profissionais da educação.

Este é um convite para que, ao percorrer as páginas desta obra, professores, pesquisadores, estudantes e profissionais da área possam enriquecer sua compreensão e fortalecer seu compromisso com uma Educação Infantil que valoriza a infância como um tempo privilegiado de aprendizagem, de direitos e de construção de sentido.

Ressaltamos o esforço coletivo do GEPEI/UENP/CJ em promover um espaço de diálogo, troca e produção de conhecimento que contribui para a ampliação das práticas e saberes na área, confiantes de que esta obra será fonte de inspiração e orientação para todos os que se dedicam à Educação Infantil.

Que este livro seja como um estímulo contínuo à reflexão crítica e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas, sensíveis e transformadoras.

Profa. Dra. Luciana Fernandes de Aquino
Professora do Curso de Pedagogia da UENP/CJ

APRESENTAÇÃO

*Aconchegante é o lugar
Onde o coração descansa,
Onde o afeto é certo,
Onde os olhos sorriem,
Onde somos nós mesmos,
Onde o medo não entra.
Aconchegante é o lugar
Onde a intimidade prevalece,
Onde a maldade não tem vez,
Onde o corpo desaperta,
Onde a gente respira macio.
Aconchegante é o lugar
Onde o sorriso é bom,
Onde a paz floresce,
Onde a voz é livre,
Onde o silêncio é encontro,
Onde a amizade existe.
Aconchegante é o lugar
Onde a vida gosta de estar.
(Ana Jácomo)*

Aconchegante é o espaço do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Infantil (GEPEI) da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus de Jacarezinho, do Curso de Licenciatura em Pedagogia, com registro no CNPq (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0004649478776862). É onde a vida gosta de estar, é onde a voz é livre, e todos podem se expressar e sentir que Educação acontece na vida, nos mais variados espaços em que há encontros de pessoas.

Este livro de coletâneas “Educação Infantil em Diálogo: possibilidades de pesquisa, estudos e reflexões”, reúne trabalhos produzidos a partir das reuniões, encontros e seminários realizados pelo GEPEI desde 2015, cujo compromisso é aprofundar a reflexão e a prática sobre os processos educativos na primeira infância.

Os estudos aqui apresentados contemplam diferentes aspectos fundamentais para a compreensão e o desenvolvimento das crianças na etapa da Educação Infantil, pautadas na perspectiva histórico-cultural

de Vygotsky e seus seguidores, uma abordagem pedagógica que valoriza a linguagem, o pensamento, a mediação, o ambiente educativo, o corpo e a dimensão social do aprendiz.

Nosso empenho é declarar a fonte inspiradora para nossas práticas pedagógicas, o quanto essa teoria diz respeito a como concebemos o ser humano e seu desenvolvimento, ou seja, o processo de humanização. Como ressalta Costa e Mello² (2017, p. 13):

Para a perspectiva histórico-cultural, como o próprio nome indica, somos seres históricos e culturais: aprendemos a ser seres humanos de um tempo e de uma cultura. Formamos nossa inteligência e nossa personalidade ao longo da vida, enquanto aprendemos a usar os objetos da cultura criada ao longo da história pelos homens e mulheres que antecederam e também pelos homens e mulheres com quem convivemos.

Partindo desse pressuposto, os textos abordam temas centrais como o papel da linguagem e do processo histórico-social no desenvolvimento do indivíduo.

No **capítulo 1**, de autoria de Mariana Guedes Cubas; Rafaela Salvalaggio; Sueli Aparecida Guedes Cubas e Carolina Guedes Cubas Martins, com o título: *“O papel da linguagem e do processo histórico-social no desenvolvimento do indivíduo”*, destacamos a importância das interações e do contexto para a constituição do sujeito.

No **capítulo 2**, intitulado: *“O espaço da escola da infância: as vivências das crianças”*, autoria de Flávia Cristina Oliveira Murbach de Barros, Júlia de Souza Silva e Mariane de Souza Silva, são discutidas as vivências das crianças no espaço escolar, destacando a construção ativa do conhecimento a partir do relacionamento com o ambiente e com seus pares.

O livro traz reflexões relevantes sobre práticas como a leitura para bebês, seus desafios históricos e contemporâneos, descritas no **capítulo 3**, intitulado: *“Ler para bebês: desafios da história a contemporaneidade”*, de autoria de: Flávia Cristina Oliveira Murbach de Barros, Ana Flávia Biondo de Castro e Priscila Pires dos Santos Rosa.

²COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (Orgs.) **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 13.

No **capítulo 4**, intitulado: “*A importância da psicomotricidade no desenvolvimento da criança da educação infantil*”, elaborado pelas autoras: Manoela de Fatima Cabral Simili e Adriana Lopes das Neves, discute a importância da psicomotricidade no desenvolvimento da criança, ressaltando que ela é a integração das funções motrizes e mentais, sob o efeito do desenvolvimento do sistema nervoso, destacando as relações existentes entre a motricidade, a mente e a afetividade do indivíduo.

No **capítulo 5**, a contação de histórias é discutida como uma mediação cultural essencial para a formação da criança, evidenciando seu impacto na linguagem e na construção da identidade, com o título: “*Contação de histórias como mediadora do desenvolvimento infantil: uma perspectiva histórico-cultural*”, elaborado por: Caroline Grion, Vitória Stefany Figueiredo e Roseli de Cássia Afonso.

No **capítulo 6**, destaca-se a necessidade de uma escuta sensível que reconheça o bebê como sujeito de direitos, reforçando a importância de um ambiente educativo que respeite e promova a infância em sua totalidade. Essa prática docente traz discussões importantes a partir das autoras: Mariza Roque Silva Candil e Roseli de Cássia Afonso, com o título do: “*Por uma escuta sensível: o ambiente que reconhece o bebê como sujeito de direitos*”.

Por fim, no **capítulo 7**, o livro aborda estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da leitura, desde o pré-leitor até o leitor fluente, contribuindo com caminhos práticos e teóricos para a alfabetização nos anos iniciais, proposta pelas autoras: Fabiana Ribeiro da Silva e Milena Cristina Paes com o título: “*Do pré-leitor ao leitor fluente: estratégias pedagógicas para o avanço da leitura nos anos iniciais*”.

Esta coleção representa um esforço colaborativo do GEPEI para fomentar o diálogo e a produção de conhecimento qualificado na Educação Infantil, direcionado a pesquisadores, professores, estudantes e demais profissionais comprometidos com uma Educação de qualidade na primeira infância.

Fica um convite muito especial do GEPEI a todos os professores, pesquisadores, acadêmicos e profissionais da Educação Infantil, um convite para quem quer se aprofundar na teoria histórico-cultural, se convite a olhar a Educação Infantil com outros olhos, com um olhar investigativo,

um olhar que transforma, pois como enfatiza o autor Roberto Crema³, “Ninguém transforma ninguém e ninguém se transforma sozinho. Nós nos transformamos no Encontro”. Então venha se encontrar com a gente para ajudar a transformar o espaço da escola de Educação Infantil em um espaço privilegiado educação coletiva de nossas crianças.

Primavera de 2025

Roseli de Cássia Afonso
Organizadora

³Martin Buber (1878- 1965) é chamado de “o filósofo do encontro” por Roberto Crema, e esta epígrafe foi retirada de livro de Roberto Crema, citado nas referências. Em seu célebre livro “Eu e tu”, Buber distingue três dimensões da relação humana, com a natureza, com a humanidade e com a espiritualidade. Era muito lido pelo grande pedagogo do diálogo, Paulo Freire. CREMA, Roberto. **O poder do encontro**: a origem do cuidado. São Paulo: Instituto Arapoty, 2017.

SOBRE A CAPA

O título “EDUCAÇÃO INFANTIL EM DIÁLOGO: POSSIBILIDADES DE PESQUISA, ESTUDOS E REFLEXÕES” opera como uma síntese conceitual da obra, projetando, inclusive, os elementos simbólicos que uma capa ideal deveria conter. O livro, por sua natureza, não é apenas um compêndio de informações, mas um convite explícito para a discussão e o aprofundamento de questões inerentes ao campo da Educação Infantil.

A primeira parte do título, “Educação Infantil”, estabelece o objeto de estudo e demarca o foco em uma etapa fundamental do desenvolvimento, reconhecendo a criança como um sujeito histórico, social e culturalmente situado. A capa, nesse contexto, idealmente apresentaria cores vibrantes, formas lúdicas e, talvez, representações de crianças ativamente engajadas, ilustrando essa complexidade e potencialidade da infância.

O cerne da obra reside, incontestavelmente, na expressão “Em Diálogo”, que define a postura epistemológica e a origem do trabalho. Este termo não se limita a indicar um mero intercâmbio de ideias, mas sim a criação de um ambiente de construção coletiva de conhecimento, remetendo diretamente às atividades e discussões do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Infantil (GEPEI). O diálogo é, portanto, o motor metodológico que unifica as diversas contribuições, pressupondo a negociação de sentidos, a confrontação de perspectivas e a valorização da interação social como premissa para a aprendizagem e o desenvolvimento, em clara sintonia com a Teoria Histórico-Cultural.

Finalmente, a tríade “Possibilidades de Pesquisa, Estudos e Reflexões” qualifica o nível e a seriedade do diálogo proposto. Ao se apoiar na Pesquisa, a obra garante que seus conteúdos estão ancorados em processos investigativos rigorosos e na produção de conhecimento novo ou recontextualizado. Os Estudos indicam a sistematização e o aprofundamento teórico necessários para a formação docente, oferecendo arcabouço sólido — como o vygotskyano — para a compreensão dos fenômenos educativos. Por fim, as Reflexões apontam para o objetivo maior de transcender o puramente descritivo, estimulando o professor a uma prática crítica e transformadora, na qual a teoria subsidia a ação. Assim, o título atua como um mapa conceitual que não apenas descreve o tema do livro, mas também prescreve a atitude esperada do leitor: uma postura de engajamento crítico e contínuo com o campo da Educação Infantil.

SUMÁRIO

O PAPEL DA LINGUAGEM E DO PROCESSO HISTÓRICO-SOCIAL NO DESENVOLVIMENTO DO INDIVÍDUO 13

Mariana Guedes Cubas | Rafaela Salvalaggio | Sueli Aparecida Guedes Cubas |
Carolina Guedes Cubas Martins

O ESPAÇO DA ESCOLA DA INFÂNCIA: AS VIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS 31

Flávia Cristina Oliveira Murbach de Barros | Júlia de Souza Silva |
Mariane de Souza Silva

LER PARA BEBÊS: DESAFIOS DA HISTÓRIA A CONTEMPORANEIDADE 41

Flávia Cristina Oliveira Murbach de Barros | Ana Flávia Biondo de Castro |
Priscila Pires dos Santos Rosa

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL 51

Manoela de Fatima Cabral Simili | Adriana Lopes das Neves

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO MEDIADORA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL 67

Caroline Grion | Vitória Stefany Figueiredo | Roseli de Cássia Afonso

POR UMA ESCUTA SENSÍVEL: O AMBIENTE QUE RECONHECE O BEBÊ COMO SUJEITO DE DIREITOS 83

Mariza Roque Silva Candil | Roseli de Cássia Afonso

DO PRÉ-LEITOR AO LEITOR FLUENTE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O AVANÇO DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS 95

Fabiana Ribeiro da Silva | Milena Cristina Paes

SOBRE OS AUTORES 106

ÍNDICE REMISSIVO 112

O PAPEL DA LINGUAGEM E DO PROCESSO HISTÓRICO-SOCIAL NO DESENVOLVIMENTO DO INDIVÍDUO

Mariana Guedes Cubas¹

Rafaela Salvalaggio²

Sueli Aparecida Guedes Cubas³

Carolina Guedes Cubas Martins⁴

INTRODUÇÃO

O presente artigo destaca a relevância do papel da linguagem e do processo histórico-social no desenvolvimento do indivíduo. Esse foi um dos temas discutidos no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus de Jacarezinho, o GEPEI. A temática buscou fortalecer as discussões e uma formação que privilegie a capacidade investigativa dos integrantes do grupo aprimorando o trabalho do professor de Educação Infantil, pois é a partir de processos investigativos, que são produzidos conhecimentos sobre como se constituem os múltiplos fatores que condicionam o trabalho profissional, entre os quais o papel da linguagem e do processo histórico-social no desenvolvimento de cada indivíduo, legitimando suas contribuições para a sociedade.

Temos por justificativa, nossa adesão à Teoria Histórico-Cultural, por compreender que ela pode contribuir para o trabalho pedagógico na Educação Infantil dado a importância das atividades escolares e o processo

¹Graduada em Psicologia - Centro Universitário de Ourinhos (UNIFIO). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil (GEPEI/UENP/CJ). E-mail: mari.guedescubas@hotmail.com
<https://lattes.cnpq.br/4549159993477770>

²Graduada em Pedagogia - Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil (GEPEI/UENP/CJ). E-mail: rafaela_salvalaggio@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/3618242450954081>

³Graduada em Pedagogia - Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil (GEPEI/UENP/CJ). E-mail: guedessueli1@hotmail.com
<https://lattes.cnpq.br/0468231608515133>

⁴Graduada em Pedagogia - Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil (GEPEI/UENP/CJ). E-mail: carolguedescubas@yahoo.com.br
<https://lattes.cnpq.br/0201338679158072>

de inclusão que influencia de forma direta no desenvolvimento humano e na aprendizagem do indivíduo.

O objetivo geral desse estudo foi de discutir as influências do ambiente escolar no desenvolvimento dos indivíduos de acordo com o contexto histórico-cultural da linguagem e da inclusão. Quanto aos objetivos específicos: ressaltar o referencial teórico sobre o desenvolvimento da linguagem à luz das teorias de Vygotsky e refletir sobre as influências históricas e sociais que impactam o desenvolvimento da linguagem e de implementação de políticas inclusivas nas escolas.

Para a elaboração deste artigo utilizamos a pesquisa bibliográfica na qual fez-se um levantamento em livros, artigos científicos, em teses de doutorado e dissertações de mestrado, realizando fichamentos das leituras.

Dessa forma, buscamos no referencial teórico o aporte para auxiliar nossa compreensão, tais como: Oliveira (1993), Vygotsky⁵ (2000), Rego (2003), Bissoli e Nogueira (2017), Rogalski (2010), Suzin (2014), Bergamo (2009), Facion (2009), Leontiev (1967), documentos oficiais como Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), Constituição Federal Brasileira (1988), Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien/Tai-lândia (Brasil, 1990), Conferência Mundial sobre Necessidade Educativas Especiais (Brasil, 1994), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), dentre outros.

DESENVOLVIMENTO E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

O desenvolvimento da linguagem acontece progressivamente, por meio da convivência entre as crianças e seus pares e, das crianças com os adultos, todos rodeados pela cultura, experienciando objetos, fatos e palavras, num processo interno, que tem origem externa, nas relações humanas. Ao passo que se comunica com as pessoas, os pequenos se apropriam das palavras produzidas historicamente e culturalmente e, passa a dar a elas uma interpretação própria. É dessa forma que palavras, frases e narrativas vão, gradativamente, permeando o pensamento das crianças e formando a sua consciência, ou seja, suas maneiras singulares de ver,

⁵ Diante de várias escritas diferentes do sobrenome do autor, neste artigo será utilizado a versão mais comum traduzidas por diversos autores – Vygotsky.

vivenciar, e de se relacionar com o mundo, com as pessoas e consigo mesmos. É importante salientar que:

Cultura, entretanto, não é pensado por Vygotsky como algo pronto, um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas [...] num constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados. (Oliveira, 1993, p. 38).

A necessidade que as crianças têm de utilizar a fala acontece através de experiências vivenciadas que fazem o uso da linguagem oral no cotidiano, não apenas com as famílias, mais também nas instituições de Educação Infantil que é o lugar em que a criança passa a maior parte do dia, tendo contato com outras crianças e adultos. Pensando dessa forma, pais e professores são de grande importância nesse processo de desenvolvimento da fala nos bebês e nas crianças pequenas, pois podem utilizar de meios e possibilidades para fazer com que as crianças falem mais e melhor, organizando suas práticas de forma a promover grandes capacidades, como, por exemplo, a imaginação e a percepção.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, na qual garantem condições para que as crianças aprendam em contextos nas quais possam atuar ativamente, construindo significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. Cabe ressaltar aqui, o direito de conviver:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeitando em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas (Brasil, 2017, p. 38).

Desse modo, é justamente em virtude da colaboração direta do “par mais experiente”, no caso o professor, que esse processo de desenvolvimento intelectual da criança acontece. Sem a participação do adulto de forma sistematizada, a criança faz uso apenas de seus próprios mecanismos mentais, alcançando no máximo a aquisição de conceitos espontâneos (Vygotsky, 2000). Dessa forma, a aquisição da língua não é um processo apenas natural, pois para aprender a falar é preciso compreender a linguagem, assim a mediação do adulto é fundamental nesse processo, é o ponto de referência para a compreensão da linguagem. Portanto, é

responsabilidade do professor o uso de práticas para o desenvolvimento da oralidade, conversando com as crianças, propondo brincadeiras com palavras e narrativas, ler e contar histórias. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

[...] quanto mais às crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa (Brasil, 1998, p. 121).

Essa é uma relevante competência da Educação Infantil, principalmente na primeira infância – período que se inicia do nascimento até os três anos de idade – na qual surge a conquista da linguagem oral. É nessa etapa do desenvolvimento infantil, sob as condições benéficas expostas, que as crianças começam a falar. Sob esta ótica é que a escola de Educação Infantil (pensando nos bebês e nas crianças pequenas) é essencial. Sob esta perspectiva Rego (2003, p. 64) alega que: “Tanto nas crianças como nos adultos, a função primordial da fala é o contato social, a comunicação, isto quer dizer que o desenvolvimento da linguagem é impulsionado pela necessidade de comunicação”.

É fundamental entender a diversidade de formas a serem trabalhadas com as crianças, no desenvolvimento oral delas. Tanto no meio familiar quanto na escola de Educação Infantil, há possibilidades de intervenções para a aquisição da fala nas crianças, vez que não é um processo apenas natural, já que para aprender a falar é preciso compreender a linguagem e, a mediação do adulto é fundamental nesse processo.

Pensando em bebês nos seus primeiros meses de vida, algumas formas de expressões são manifestadas, como por exemplo, o choro, o balbúcio, indicando prazer ou desconforto, sendo uma forma de organizar comunicação com as pessoas do seu meio. Vygotsky (2007) denominou de pensamento pré-verbal do desenvolvimento da fala. Paralelamente, o estudioso percebeu que as crianças possuem uma inteligência prática para a resolução de problemas em seu meio e com a ajuda de algum instrumento, como por exemplo, subir numa cadeira para alcançar uma fruta que está na mesa. Vygotsky (2007) denominou de linguagem pré-intelectual do pensamento.

Vygotsky (2007) afirma que há três níveis de desenvolvimento, sendo eles nível de desenvolvimento real, zona de desenvolvimento potencial e o nível de desenvolvimento proximal. As funções que a criança elabora sem auxílio do outro é a denominada de nível de desenvolvimento real. As funções que a criança elabora com o auxílio do outro, e, que mais tarde, poderá elaborar sozinha, é denominada de nível de desenvolvimento proximal, e a zona de desenvolvimento potencial (ZDP) é a distância entre os níveis de desenvolvimento real e proximal, ou seja, é o caminho a ser percorrido até o amadurecimento e a consolidação de funções.

Assim, antes mesmo de frequentar a escola, a criança desenvolve seu potencial a partir das trocas estabelecidas e mediadas por pessoas e, adquire o conhecimento. A cultura ao redor do indivíduo é uma das principais influências nesse processo. Logo, na escola, o professor deve ser capaz de identificar essas capacidades e, a partir disso, determinar qual deve ser o percurso de cada criança, realizando as intervenções pedagógicas necessárias para estimular a ZDP. Por isso, a relação entre professor e criança deve ser de cooperação, respeito e crescimento.

A fala não ocorre como um processo natural, de acordo com a maturação do organismo, ela é desenvolvida, progressivamente, através das relações pessoais onde a criança está inserida. Mediante essa relação a criança apodera-se dos sentidos internalizados por ela referentes as palavras, e vai começando devagar a fazer seu uso social.

A aquisição da linguagem se dá por meio das relações socioculturais, assim quando a criança chega para a Educação Infantil já se encontra com uma bagagem de conhecimentos adquiridos. A partir do contato com professores e as outras crianças no espaço escolar, esses conhecimentos se ampliam. O mesmo acontece com a linguagem, o contato das crianças e professores que possuem a linguagem estruturada com as outras em processo de estruturação possibilita que ocorra um processo de trocas de conhecimentos, o que torna o ambiente rico na formação do seu desenvolvimento.

No ambiente escolar as crianças são tiradas da sua zona de conforto e colocadas em conflito a todo momento, para estimular a busca de mais conhecimento. Assim, mencionado por Bissoli e Nogueira (2017, p. 99):

[...] o bebê, nasce dotado de uma base biológica e de infinitas potencialidades de aprendizagem, passará por um novo tipo de nascimento ao assimilar a experiência social: o nascimento cultural, que o transforma numa criança cada vez mais independente e singular.

Como as aprendizagens primeiro ocorrem por meio de uma mediação externa ao sujeito, posteriormente, são internalizadas, para serem realizadas com autonomia. A criança deve ser estimulada a desenvolver aquilo que ainda não tem capacidade para fazer sozinha, isso se faz com a análise da zona de desenvolvimento potencial, ver o que a criança precisa ainda desenvolver, para atingir assim sua zona de desenvolvimento real. Essa mediação só é possível com a intervenção direta na sua zona de desenvolvimento proximal, ver o que a criança já conhece mais ainda não tem autonomia formada sobre aquilo e assim levar a criança alcançar seu potencial, fazendo uso de estratégias pedagógicas adequadas (Lazaretti; Saito; Santos, 2017).

É de suma importância que nesse momento o professor de Educação Infantil esteja atento ao desenvolvimento da linguagem. Pois, é na primeira infância, denominada dos 0 aos 3 anos de idade, que ocorre um período marcado por grandes conquistas por parte da criança e, nesta fase vão se desenvolver psicologicamente e fisicamente.

Desde bebê a comunicação está presente, e se constituindo como conhecimento. A comunicação entre o adulto e o bebê se inicia com as demonstrações de afeto. É muito importante para o desenvolvimento da linguagem que a todo momento de cuidado com o bebê seja marcado pela comunicação, sendo ela oral, visual e por carinhos, o bebê deve estar inserido nesse universo da comunicação.

O bebê mesmo sem fazer uso da linguagem oral consegue se comunicar, com o seu sensorial é possível que demonstre reações com a interação do adulto. É a partir do seu sensorial que começa explorar o mundo externo, e à medida que a curiosidade do bebê pelo mundo do adulto aumenta, por volta dos seis meses, e com sua atenção focada nisso, começa a observar a nomeação feita pelos adultos. Como relatado por Bissoli e Nogueira (2017, p. 100):

[...] a comunicação com as pessoas desperta, no bebê, uma série de emoções. [...] a criança quer conhecer com

todos os sentidos, os objetos que se encontram a sua volta e o adulto passa a ocupar o papel de um parceiro nessa exploração sensorial.

É nesse momento do desenvolvimento no primeiro ano de vida que Vygotsky (2000) usa as nomenclaturas pré-verbal e pré-intelectual para designar a fala e o pensamento. Que se caracteriza pela fala e pensamento não estarem relacionados entre si, a fala do bebê é através de balbucios, gritos, que são gestos instintivos, não tendo relação com o pensamento, sendo na maioria das vezes baseados em comportamentos emocionais.

É por meio da sua comunicação emocional que faz uso dessa fala pré-verbal para imitar sons, que logo ao final do primeiro ano a compreensão da relação do som que o adulto emite dando significado ao objeto já está bem mais evoluída.

Ao final do primeiro ano de vida, com 1 ano e 9 meses geralmente, o bebê entra em crise, que seria a transição da etapa anterior citada, reconhecida como pré-verbal, para o início de um domínio da linguagem, período o qual nomeado por Vygotsky (2000) de linguagem autônoma. Essa etapa é denominada como autônoma, pois a forma da linguagem é determinada pela própria criança, não segue a ordem e lógica da linguagem adulta, como por exemplo, uma palavra pode representar para a criança várias coisas que são relacionadas entre si. Essa fase do desenvolvimento da linguagem é o elo com a linguagem verbal. Um aspecto dessa fase é que essa linguagem se relaciona com o campo visual, a criança é capaz de nomear apenas objetos por ela visualizados. Sua fala ainda não tem função simbólica e não se apresenta de forma coesa, são palavras lançadas soltas.

É por volta do segundo ano de idade que a linguagem da criança vai se enriquecendo e ficando mais próxima da falada pelo adulto. Sua linguagem autônoma é aperfeiçoada e relacionada entre o pensamento, ao ponto de ter um grande marco no seu desenvolvimento, o alcance da linguagem verbal. É nesse período que a linguagem e pensamento se articulam entre si, sendo capaz de pensar e reproduzir verbalmente. Seu vocabulário é ampliado e sua curiosidade por nomear e saber o nome das coisas aumenta, de maneira crescente seu vocabulário vai sendo melhor dominado e enriquecido por suas experiências.

Quando a criança está entre seu segundo e terceiro ano de vida, é o período que sua linguagem está mais evidente, com sua busca pelo novo se interessa por tudo a sua volta e faz uso da comunicação para entender o mundo, necessitando assim, da mediação do adulto para aprender novos conceitos, de acordo com Vygotsky (2000). O desenvolvimento da linguagem vai depender do ambiente onde a criança está inserida, se é capaz de possibilitar novas aprendizagens e mediar esse momento. Por isso, é importante o professor entender esse processo de desenvolvimento e, na Educação Infantil dar oportunidades para a criança desenvolver seu vocabulário de maneira enriquecedor para o elevar em nível intelectual.

POLÍTICAS INCLUSIVAS: PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Para que as crianças tenham seus direitos cumpridos, é necessário entender e compreender o que está estabelecido na legislação educacional do nosso país. As políticas inclusivas sob a perspectiva da Educação Especial têm seus percursos históricos, culturais e sociais, vez que, expondo que o movimento pela inclusão é uma ação política, cultural, social, psicológica e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e, que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. Tais direitos e deveres são assegurados pelas políticas públicas nacionais e internacionais, consecutivamente, como exemplo, a Constituição Federal (1988), e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que representa um movimento internacional na qual o Brasil faz parte. Como as pessoas com deficiência foram tratadas no decorrer da história humana? Vítimas históricas de preconceito, discriminação e até barbáries, eram atos considerados normais para a sociedade do século XVIII. No entanto, pessoas com necessidades especiais hoje, são vistos como capazes de contribuir socialmente e de enriquecer as experiências dos que com eles convivem (Bergamo, 2009).

Ao se pensar nas terminologias mais empregadas, atualmente, quando se fala em Educação, é o termo inclusão, principalmente, quando se fala em Educação Especial. Mas já houve épocas, em que a própria Educação segregava e discriminava aqueles que se mostravam diferentes. Sob esta perspectiva, Rogalski (2010, p. 3) alega que:

Historicamente, a Educação Especial tem sido considerada como educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física múltipla ou decorrente de distúrbios evasivos do desenvolvimento, além das pessoas superdotadas que também tem integrado o alunado da Educação Especial

Bergamo (2009, p. 40) apresenta alguns registros históricos sobre as pessoas com necessidades especiais. Dentre elas, destaca algumas práticas consideradas normais como:

Os primeiros registros que se tem notícia sobre o atendimento prestado às pessoas com deficiência datam do final do século XVIII. Antes desse período, era considerado normal praticar o infanticídio quando se observava alguma anormalidade nas crianças. A partir do século XVII, os deficientes passaram a ser internados em orfanatos, manicômios, prisões e outros tipos de instituições, juntamente com delinquentes, idosos e pedintes, ou seja, eram excluídos do convívio social por causa da discriminação que então vigorava contra pessoas deficientes.

A sociedade teve consciência da necessidade de prestar apoio às pessoas deficientes no final do século XVIII e início do século XIX. Porém, era um apoio assistencialista, na qual oferecia-se medicamento, alimentação, abrigo e alguma atividade para ocupar o tempo. Mas, ainda consideravam os deficientes como um perigo para a sociedade, no entanto, era preciso protegê-las.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant - IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos- INES, ambos no Rio de Janeiro (Brasil, 2008).

No início do século XX, no ano de 1926, é fundado o Instituto Pestalozzi, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental. O século XX foi caracterizado pelo início da obrigatoriedade da escolarização básica (Brasil, 2008).

Como todo assunto abordado, têm-se um marco, um início, uma origem, a busca por uma sociedade igualitária, de direitos inerentes a todos os seres humanos, que incluem o direito à vida e a liberdade, a liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e a educação, da justiça e da paz mundial, entre outros, originou a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que representa um movimento internacional do qual o Brasil faz parte. Sob esta perspectiva Facion (2009, p. 55) traz em seu texto:

Essa declaração representou um marco na história dos direitos e das garantias individuais e coletivas do homem no Brasil e no mundo. O que ficou ali tutelado foi adotado na condição de princípios fundamentais a serem considerados quando da elaboração da Constituição Federal de 1988.

Em 1954, surge o movimento das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, e aumenta o número de escolas especiais. A APAE é concebida tendo como parâmetro a organização da *National Association for Retarded Children* dos Estados Unidos da América, que consistia em uma associação de assistência às crianças excepcionais.

A deficiência, principalmente a mental, tem características de doenças exigindo cuidados clínicos e ações terapêuticas. A educação dessas pessoas é denominada de Educação Especial em função da “clientela” a que se destina e para a qual o sistema deve oferecer “tratamento especial” tal como contido nos textos da Lei 4.024/61 e da Lei 5.692/71, hoje substituída pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9.394/96.

Em 1973, é criado no Ministério da Educação - MEC, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação; ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado. O artigo 5º da Constituição e seus 78 incisos,

fundamento do ordenamento jurídico brasileiro, legitimam a busca por uma sociedade igualitária, idealizada na referida declaração.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (Brasil, 1988).

A Constituição Federal também dispõe sobre o direito à educação e a forma pela qual ela deve ser ministrada, trazendo para o Estado e a família o dever de garantir aos cidadãos brasileiros o ensino a que faz jus.

Art. 205. A educação direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988).

Embora as nações do mundo tenham afirmado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que “toda pessoa tem direito à educação”, ainda persiste uma realidade muito distante daquela idealizada.

A Lei nº 7.853/89 dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências (Brasil, 1989).

Em julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (Brasil, 1990, p. 30). Um novo marco histórico importante acontecia em 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien – Tailândia. Essa Conferência abordou a partir de estudos teóricos que possibilitaram uma movimentação na sociedade mundial rumo a defesa de um processo de Educação Inclusiva para pessoas com necessidades educacionais especiais (Brasil, 1990).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos já recomendava medidas que garantissem “a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (Facion, 2009).

Depois de quatro anos, em 1994, em Salamanca – Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidade Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, produziu um documento que trata de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. A inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino é a questão central, sobre a qual a Declaração de Salamanca discorre (Brasil, 1994).

A Educação Inclusiva se caracteriza com uma política de justiça social que alcança alunos com necessidades especiais, tomando-se aqui o conceito mais amplo, que é o da Declaração de Salamanca (1994, p. 17-18):

O princípio fundamental desta linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavoráveis ou marginalizadas.

No Brasil, em 1996, houve a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 que destina o Capítulo V inteiramente à Educação Especial, em seu artigo 58, preconiza a Educação Especial como

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no art. 1º, em seu Parágrafo único, determina em todas as suas etapas e modalidades. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial

sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Acompanhando o processo de mudança mais recentemente, no contexto das reformas relacionadas à educação básica, foram publicadas as diretrizes nacionais para a educação especial, Resolução CNE/CEB nº 4/2009 em seu art. 1º, para a implementação do Decreto nº 6.571/2008. Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Partindo da análise da presente legislação podemos ver que além da matrícula em classes comuns do ensino regular, a criança com desenvolvimento atípico terá garantia na oferta do AEE. Essa medida contribui, mas não resolve, já que não basta esse novo complemento para a educação das crianças com desenvolvimento atípico, uma vez que ainda temos carências, como a falta de professores capacitados em AEE e a inexistência das próprias salas de atendimento. No entanto, é importante considerar que tais conquistas no âmbito político e da legislação são indispensáveis, porém não suficientes para derrubar os obstáculos impostos a essas pessoas durante séculos. Há que se promover políticas públicas para que efetivem a inclusão social já assegurada na legislação.

A INCLUSÃO NO CONTEXTO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A mediação realizada pelo professor com a criança estabelece a conexão para o aprendizado, assim o sujeito fará trocas com o objeto de conhecimento, analisando sua natureza e fazendo comparações, hipóteses, classificações. Vygotsky considera a ação para que o indivíduo tenha desenvolvimento intelectual, pois primeiro é necessário a prática para que depois gere a compreensão do abstrato. Na teoria vigotiskiana a ação do planejamento que nos separa dos animais, segundo Freire: “[...] são um ‘corpo consciente’, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade” (Freire, 2004, p. 90).

Para Leontiev (1967), a criança entra em contato com um mundo que foi criado e transformado pela atividade das gerações anteriores. Ela não pode simplesmente “existir” nesse mundo; precisa interagir e atuar sobre ele, utilizando os instrumentos, a linguagem e a lógica já desenvolvidos pela sociedade, além de não se mostrar indiferente às criações artísticas. Leontiev destaca que a criança não possui “aptidões pré-existentes” para realizar essas tarefas, como falar um idioma específico ou perceber relações geométricas. O desenvolvimento dessas aptidões ocorre em paralelo ao processo de apropriação, ou seja, à internalização, pelo indivíduo, do patrimônio cultural acumulado ao longo da história.

O processo principal que caracteriza o desenvolvimento psíquico da criança é um processo específico de apropriação das aquisições do desenvolvimento das gerações humanas precedentes (...). Esse processo realiza-se na atividade que a criança emprega relativamente aos objetos e fenômenos do mundo circundante, nos quais se concretizam estes legados da humanidade. (Leontiev, 1978, p. 323)

Nesta perspectiva, torna-se necessário que seja criado atividades para que a criança sinta a necessidade de avançar no seu aprendizado, aprimorando sua capacidade intelectual e física para ter condições apropriadas de desenvolver outras habilidades e adquirir novas capacidades. O professor pode auxiliar na construção desse desenvolvimento, pois é desse modo que alcançará novas competências de raciocínio, executando o que foi planejado.

Segundo Vigotski (1984) todos os indivíduos aprendem socialmente e as funções psicológicas ocorrem por origem social. A aprendizagem ocorre por meio das interações com o universo histórico cultural. Por isso, a escola, família e sociedade são essências para a formação do sujeito. Nos ambientes domésticos a criança compreende e aprende o mundo e suas funções, tendo garantia de que conseguirá avançar nas funções psicológicas superiores com êxito, a criança amplia seus aprendizados através de trocas de conhecimentos e experiências.

Compreender a criança com deficiência é necessário, mas deve ir além dos rótulos, esquecer a inaptidão do sujeito e traçar estratégias de aprendizado para vencer as demandas do meio social (Vygotsky, 1997). O professor deve estar em constante conexão com a criança para que assim

possa estabelecer vínculos que beneficiem a aprendizagem, pois compreende-se que quando a criança se sente motivada e segura, ela aprende com maior facilidade e consegue chegar aos objetivos do ensino. Conforme mostrado em Beyer:

Entendia que o ser humano encontrava-se acabado no que tange a linha biológica ou orgânica, particularmente o cérebro, com todas as condições estruturais para alcançar os níveis mais elevados de desempenho mental. O ponto crucial e de definição seria a linha social, isto é, como, com que qualidade, com que histórico individual, ocorreria, a influência da esfera social no desenvolvimento individual (ou como o fator social interferiria no desenvolvimento ontogenético (Beyer, 2005, p.3).

Portanto a teoria histórica cultural denota a importância dos processos adaptativos dos sujeitos em sala de aula, quando o professor conhece o ambiente cultural da criança e a insere na aprendizagem de maneira dialética, embrincando fatores internos e externos, a criança irá dende a superar os obstáculos encontrados para sua formação acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, a teoria vigotskiana está intrinsicamente ligada nas relações sociais e culturais do desenvolvimento do indivíduo, especialmente, no desenvolvimento da fala e do pensamento. O desenvolvimento da linguagem ocorre dependendo da condição dada a criança em seu cotidiano para a significado da comunicação. Mas é importante salientar que essa comunicação não é centrada apenas no adulto, e sim reconhecendo a criança como um sujeito ativo, o professor ao levar isso em consideração pode favorecer momentos que impulsiona a criança a sentir a vontade, a necessidade de se comunicar e entender o processo.

Por isso é fundamental que a escola de Educação Infantil seja um ambiente que favoreça interações de qualidade com todos os envolvidos. É imprescindível que as crianças sejam vistas como sujeitos que trazem uma bagagem de vivências, e possibilitar essa troca em sala, é essencial para seu desenvolvimento.

Dessa maneira, destaca-se que a partir das vivências oferecidas as crianças, que serão organizadas pelos professores de maneira intencional e sistematizado, ocasionará o desenvolvimento da fala e consequentemente o pensamento. Além disso, quando a criança atribui sentido e significado a partir de sua subjetividade e compreensão, constrói seu próprio conhecimento. Logo, a relação social tem um papel relevante no processo da educação.

Com base no que foi apresentado, é na interação que a criança aprende, utilizando da linguagem e o pensamento para apropriar-se da cultura. Assim, tanto para as crianças típicas como as atípicas, a teoria histórico-cultural contribui de forma significativa, oferecendo elementos para compreender o processo de desenvolvimento infantil e possibilidades para que os professores possam ampliar o repertório de atividades significativas para a criança.

REFERÊNCIAS

- BARROS, M. S. F.; FRANCO, S. A. P.; MARÇAL, B. E. de C. Pensamento e linguagem: funções psíquicas essenciais no desenvolvimento da criança pequena. In: **SIMPÓSIO DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**, 6, 2015, Londrina, 2015, p. 596-608. Disponível em: <https://is.gd/8hx7tn>. Acesso em: 9 jul. 2021.
- BISSOLI, M. de F.; NOGUEIRA, A. A. Compreendendo o desenvolvimento da fala no interior da creche. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (orgs). **Teoria histórico-cultural na educação infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 97-111.
- BISSOLI, M. de F.; NOGUEIRA, A. A. Interações e desenvolvimento da fala na abordagem histórico-cultural: o contexto da creche. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 39, n. 1, p. 1-15, jan/mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989**. Diário Oficial da União, Brasília, 25 out. 1989.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 2004.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Brasília: Corde, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9.394/96). Brasília 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. **Secretaria de Educação Especial. Evolução da Educação Especial no Brasil**. 2006.

BRASIL. **Secretaria de Educação Especial. Legislação Específica / Documentos Internacionais**. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 2009, Seção 1, p. 17.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 555/2007**, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, v. 3.

BERGAMO, R. B. **Pesquisa e prática profissional: educação especial**. Curitiba: Ed. IBPEX, 2009.

CERTEZA, L. M. União de educadores: possibilidade de inclusão: a importância da equipe multiprofissional e da interdisciplinaridade na inclusão de alunos com deficiência. **Ciranda da Inclusão**: a revista do educador. Editora Ciranda Cultural, v. 1, nº 9, ago. 2010. p. 4-7.

FACION, J. R. **Inclusão Escolar e as suas Implicações**. 2. Ed. Ver. E atual. Curitiba: IBPEX, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

LAZARETTI, L. M.; SAITO, H. T. I.; SANTOS, L. A. dos. O processo de apropriação da linguagem oral: uma análise a partir da teoria histórico-cultural. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 13, 2017, Curitiba, 2017. p. 18218-18231. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27380_13851.pdf. Acesso em: 19 jul. 2021.

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

LEONTIEV, A. Sobre a formação das aptidões. In: A. N. Leontiev *et alii*. **El hombre y la cultura**: problemas teóricos sobre educação. Argentina, Grijalbo, 1967.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Coleção Educação e Conhecimento).

REIS, M. R. dos. **Constituição da linguagem escrita de uma criança considerada com deficiência intelectual**: contribuições da perspectiva histórico-cultural. Marília, 2018.

ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da Educação Especial. REI. **Revista de Educação do Ideau** – Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai, Quatro Irmãos, v. 5, nº 12, p. 2–13, jul./dez. 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Martins Fontes: São Paulo, 2000.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos da defectologia**. Madrid: Visor, p.9-12, p.36, p.99. Obras Escogidas V, 1997.

O ESPAÇO DA ESCOLA DA INFÂNCIA: AS VIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS

Flávia Cristina Oliveira Murbach de Barros¹

Júlia de Souza Silva²

Mariane de Souza Silva³

*No quintal tudo podia acontecer de surpresa flor virava inimigo
grama virava represa borboletas, morcegos as pedras, imensos
tesouros...Menino virava pirata, Mocinho a até mesmo o Zorro.
Brincando de faz-de-conta no quintal que tudo pode, Fadinhas
tornam-se rosas. E a menina vaidosa brinca de atriz de cinema
num bailado engraçado, rodopia e cai nos braços de um banco
de jardim murmura: - I love you! Fecha os olhos. The end. Fim!
Cathia de Almeida (Poemas de quintal).*

INTRODUÇÃO

Discutir e refletir sobre o espaço e sua organização na Educação Infantil traz como necessidade compreender a história das práticas pedagógicas, assim como as concepções de infância, criança e educação que as guiaram. Tais discussões alicerçam que as mudanças nos espaços escolares carregam as concepções de infância, criança, educação e desenvolvimento humano de cada momento histórico, movimentos que conduziram e “conduzem” as práticas educativas. O diálogo inicial foi baseado em Oliveira (2011), que em seu livro intitulado “Educação Infantil: fundamentos e métodos” trouxe informações significativas sobre a temática.

Assim, é necessário lembrar que as concepções de infância, criança e educação, por sua vez, estão atreladas às mudanças sociais, econômicas e políticas de cada período. Como afirma Oliveira (2011, p. 57):

¹ Graduada em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho - Campus de Marília, Mestre em Psicologia, (UNESP/Assis), Doutorado em Educação - UNESP/ Marília. Pós- Doutorado no Instituto Federal de São Paulo/UFSCAR e Neuropsicopedagoga pela PUC Minas. E-mail: flaviacomurbach@gmail.com

² Terapeuta Ocupacional graduada pelo Centro Universitário Ingá (2024), pós-graduada em Análise do Comportamento (ABA) e pós-graduanda em Desenvolvimento Infantil. E-mail: terapeuta.julia.sap@hotmail.com

³ Graduada em Pedagogia na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) Campus de Jacareizinho. E-mail: mariane_souza31@hotmail.com

No que se refere à educação da criança pequena em creches e pré-escolas, práticas educativas e conceitos básicos foram sendo construídos com base em situações sociais concretas que, por sua vez, geraram regulamentações e leis como parte de políticas públicas historicamente elaboradas.

Ao longo da história, a educação das crianças pequenas era compreendida como uma tarefa da família, ou seja, após os primeiros cuidados como o desmame, passava a ser vista como um adulto em miniatura e, nas famílias menos favorecidas, ao longo de seu crescimento, passavam a cuidar de atividades domésticas. Já as de famílias ricas eram vistas como objeto divino e misterioso, porém, sua transformação em adultos ocorria no seio doméstico. (Oliveira, 2011).

A autora retrata uma concepção de criança sem voz e vez na sociedade, em que suas necessidades específicas eram poucos reconhecidas. Com a expansão dos conhecimentos científicos na Europa entre os séculos XV e XVI, surgem estudiosos que auxiliaram no aparecimento de novos modelos educacionais como Erasmo (1465-1530) e Montaigne (1483-1553) que trouxeram conceitos importantes até então não discutidos na sociedade como: o respeito à natureza infantil e a relevância de estimular as crianças a atividades relacionadas ao jogo.

A Europa também passava por muitas mudanças econômicas e sociais em que a sociedade que antes era predominantemente agrária e manufatureira, aos poucos se tornou urbano-manufatureira, movimento que gerou muitas desavenças entre as nações, bem como as crises econômicas que, consequentemente, afetavam a população em geral e as crianças tornaram-se as principais vítimas de maus-tratos, pobreza e abandono.

Dessa forma, começaram a surgir instituições filantrópicas organizadas por mulheres para o atendimento dessas crianças, assim como aquelas também direcionadas aos filhos dos trabalhadores/as das fábricas. Aos poucos foram aparecendo outras iniciativas mais formais influenciadas pelas ideias dos pioneiros, tendo em vista que a educação das crianças pobres se distinguiu das crianças de famílias favorecidas.

Os pioneiros defendiam que a criança nascia sob o pecado, e isso precisava ser corrigido. Na ausência da família, a sociedade teria esse

papel. Suas concepções influenciaram a organização de práticas e rotinas autodisciplinares para todas as crianças, o que não excluía as pequenas.

Segundo Oliveira (2011) na segunda metade do século XVIII na França, surgiram as chamadas “escolas de tricô” onde as mulheres cuidavam de crianças de classes menos favorecidas e ensinavam a Bíblia e a tricotar. Surgem também a criação de instituições destinadas a cuidar dos filhos de operários na cidade de Londres com o objetivo maior de cuidar da saúde das crianças.

Pode-se imaginar que as condições espaciais nesse período eram muito precárias, carregavam em sua organização a concepção da criança do adulto em miniatura e do período da infância sem valor para a sociedade da época. Mas foi entre os séculos XVI e XVIII que surgiram discussões um pouco mais significativas sobre a criança e seu desenvolvimento.

O aparecimento da prensa tipográfica no século XVI “que, por sua vez, criou uma nova forma de conceber a idade adulta, pois uma nova simbologia se instalava, a escrita, a leitura e a reflexão, destinadas aos adultos” (Barros, 2009, p. 82), o que fez com que as crianças que não tinham domínio da leitura e da escrita fossem excluídas do universo dos adultos, o que trouxe algumas deixas para repensar “Quem é esse “ser” criança?”

Alguns estudiosos como Postaman (1999) afirmam que, a partir daí, mesmo que de forma rudimentar, surge um novo habitat, a infância. Kuhlmann (2012) por sua vez já afirma que a infância sempre existiu, porém, são as concepções do conceito que se modificam ao longo das mudanças sociais que sempre estão envolvidas em tensões diversas, o que deixa claro que novas formas de pensar e agir sobre o mundo não acontecem rapidamente. Dessa forma:

O que se pretende é enfatizar a necessidade de se considerar que o processo histórico é bastante completo e não pode ser simplificado a transformação das mentalidades na longa duração histórica não pode ser entendida da mesma forma como se analisam as mudanças conjunturais, quando se identificam rupturas políticas e mudanças institucionais em períodos mais curtos. (Kuhlmann, 2012, p. 22).

As diversas mudanças ocorridas ao longo da história em relação às concepções de criança, infância e educação consequentemente trouxeram novas formas de conceber o espaço educacional destinado às crianças. Como ressalta Oliveira (2011), estudiosos como: Jean J. Rousseau (1712-1778), Johann H. Pestalozzi (1746-1827), Jonh Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952), Ovide Cecroly (1870-1952), Frederick W. A. Froebel (1782-1852), Célestin Freinet (1896-1852), Jean Piaget (1896-1980), Henri Wallon (1879-1962), Lev S. Vygotsky (1896-1934) e Paulo Freire (1921-1997) ao longo dos séculos, revolucionaram com seus estudos sobre a educação, espaços educacionais, desenvolvimento infantil, concepções de criança e educação, impactando a construção de novas reflexões pelos educadores, assim surgindo novas práticas pedagógicas, o que também compreende que foi necessário ter novos olhares para a organização do espaço institucional a ser oferecido às crianças, em específico as crianças da Educação Infantil, espaço esse que pode e deve ser o lugar mais adequado para o desenvolvimento das crianças e bebês.

O ESPAÇO DA ESCOLA DA INFÂNCIA COMO O LUGAR DAS VIVÊNCIAS INFANTIS

A escola de Educação Infantil é o lugar que acontece (ou deveria acontecer) intensamente a organização de situações vividas para a apropriação de novos conhecimentos. Essas apropriações ocorrem por meio da convivência coletiva. Mello (2007) cita que as diferentes formas de atividades, segundo os estudos sob ótica histórico-cultural como: atividades com objetos, a comunicação entre as crianças e os adultos, o brincar, o tato e as diversas possibilidades de experimentação criam situações que provocam a criação de novas necessidades nas crianças e, consequentemente, a exploração de novas qualidades humanas. A escola de Educação Infantil não pode ser o lugar da antecipação da aprendizagem dos conteúdos do Ensino Fundamental, pois esse é um processo que leva ao encurtamento da infância.

As instituições de Educação Infantil devem estar preparadas para possibilitar a convivência de diversas formas e diferenças de socialização, em que a criança possa expressar todo o seu sentimento entre alegrias,

medos, proteção e descobertas, esses espaços poderão transmitir liberdade ou opressão.

Para Faria (2018), pode-se definir que o espaço não é somente o concreto, ou seja, o que se pode tocar, mas vai muito além do espaço físico, é onde se registram memórias e afetos. Esse espaço pequeno ou grande deve se tornar um ambiente, isto é, ambientar as crianças de diferentes idades, grupos e estendendo-se à rua, ao bairro e à cidade, melhorando assim a qualidade e condições de vida dos envolvidos, sempre atendendo as exigências das atividades programadas, que permitam as múltiplas dimensões humanas, formas de expressão, imprevistos e espontaneidade.

Seguindo as considerações de Faria (2018), todas as instituições educacionais, envolvem-se com o binômio “atenção/ controle”, ao mesmo tempo que a atenção necessária é destinada a elas, também estão sendo controladas para aprenderem a conviver em sociedade.

Deve-se garantir que a “atenção” e o “controle”, estejam voltados para o verdadeiro aprendizado de vida em sociedade: solidariedade, generosidade, cooperação e amizade, e não voltado para o individualismo, conformismo e submissão. É necessário que as escolas da infância, utilizem o tempo ócio para que as crianças cresçam sendo crianças, por meio das brincadeiras, em diferentes ambientes, objetos e outros indivíduos, conectando- as com vivências significativas ao seu desenvolvimento. Estudiosos como Gardini (1999) reiteram que no espaço escolar, o desenvolvimento social deve ser visto como uma parte intrínseca do desenvolvimento cognitivo, planejado e estabelecido para facilitar as interações, encontros entre elas, garantindo o bem- estar de cada uma e do grupo como um todo, assim, o espaço favorecendo relacionamentos e interações das crianças com os adultos, que são essenciais para que o projeto educacional funcione.

A favor ou contra o ambiente funciona conduzindo a vida de todos, sendo um sistema vivo, em transformação. Segundo Gardini (1999, p. 152):

[...] existe uma conexão particular entre tempo e espaço, e que o ambiente realmente funciona. A consideração pelas necessidades e pelos ritmos das próprias crianças, molda o arranjo do espaço e do ambiente físico enquanto, por sua

vez, o tempo de que dispomos permite o uso e desfrute, no ritmo da criança, desse espaço cuidadosamente elaborado.

Conclui-se assim, que há a necessidade do respeito ao tempo de desenvolvimento e maturação, uma vez que cada criança, obtém seu ritmo diante de desafios e situações. O ambiente deve ser visto como algo que também educa, ele precisa ser flexível, passando por modificações frequentes pelas crianças e pelos professores, assim, permanecendo sensível e atualizado às necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento.

Horn (2017) por sua vez, salienta que, os bebês interagem com o meio, por meio do olhar, de movimentos, gestos, tudo que veem, pega e explora, consequentemente os profissionais da educação devem estimular, promovendo uma interação com os bebês em todos os momentos que ocorra mediação entre eles.

Pode-se perceber assim, que as habilidades e aptidões, não nascem com as crianças, elas se formam a partir das relações sociais, das culturas, e das atividades, e por meio da posição que ocupa na interação com outros adultos, sendo relevante a maneira com que a criança é vista, na relação com os adultos, na escola e em casa. É nesse período da infância, que a criança, por intermédio das atividades vai se apropriando de conhecimentos e capacidades humanas, desenvolvidas por meio da cultura em que está inserida.

Diante disso, é importante a relação da escola da infância, que é o local onde as crianças mantêm os primeiros contatos, estabelecendo vínculos com as pessoas, que não fazem parte do seu meio familiar, ampliando a relação histórica e cultural, estabelecendo assim, qualidades humanas que não são biologicamente atribuídas ao ser humano, mas que por meio das relações com a cultura e com as pessoas, são adquiridas.

Entende-se que a organização dos espaços não deve se estreitar apenas a sala de atividades, mas todos os locais dentro da instituição de ensino que tem como princípio educar. Desde os corredores, cozinha, banheiros, refeitório e até os pátios internos e externos, acolhem as crianças e as socializa tornando-se espaços, ambientes educadores, é o princípio da organização da escola.

Portanto, segundo Horn (2017, p. 21) “[...] todos os espaços e ambientes, devem facilitar o crescimento infantil em todas as suas potencialidades, respondendo às necessidades da criança de se sentir completa em termos biológicos e culturais”, sendo assim, a relação das crianças com o ambiente é de extrema importância, um espaço com uma boa organização, que amplie o contato com os outros indivíduos que possibilitam o acesso de brinquedos e objetos, tendem a favorecer, enriquecendo o seu desenvolvimento com experiências.

Do mesmo modo, um espaço contendo móveis e empecilhos para que a criança se movimente, “podando” o acesso aos objetos e brinquedos, podem prejudicar o desenvolvimento e sua aprendizagem na infância. Desse modo, a organização dos elementos no ambiente escolar e a relação das crianças e os adultos na ocupação desse espaço, são reveladores de uma concepção pedagógica.

Os autores Horn & Barbosa (2001) consideram que é essencial que os profissionais do meio observem o que as crianças se interessam em fazer, brincar, como elas se desenvolvem nas brincadeiras e em que espaço preferem ficar. A ideia principal é que o planejamento de atividades diárias, contem com a participação ativa das crianças, para que auxiliem na construção do estímulo, de noções de espaço e tempo, permitindo variadas e ricas interações. Qualquer tipo de atividade realizada, em espaços abertos ou fechados, devem permitir experiências, que estimulem a imaginação, a criatividade, a interação com os outros indivíduos e desenvolvam distintas linguagens expressivas.

Para uma boa execução das atividades é fundamental ter presente as necessidades biológicas e psicológicas das crianças, relacionadas à faixa etária, higiene e as diferenças individuais de cada uma delas. Vários estudos, dos mais diferentes referenciais teóricos, são unânimes em elencar que as aquisições sensoriais e cognitivas das crianças têm uma relação explícita com o meio físico e social. Diante disso, Barbosa & Horn (2001, p. 73) ressaltam que:

[...] compartilhamos da ideia que o espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras,

sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais. Inicialmente as crianças têm as suas percepções centradas no corpo; concomitante com o seu desenvolvimento corporal, sua percepção começa a descentrar-se e estabelecer as fronteiras do eu e do não-eu.

O espaço da escola da infância não deve se restringir à estrutura física, pois, para ampliar as possibilidades de exploração pela criança ao universo dos objetos e da cultura, precisa também estar em consonância com suas necessidades, guias de uma prática pedagógica humanizadora e que considere o espaço como algo vivo e cheio de descobertas.

PARTILHANDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Quando se pensa no espaço educativo deve-se considerar que os vários locais da escola não podem ser todos iguais, as crianças precisam aprender a lidar com as tensões e os contrastes que o mundo proporciona, considerando também, o toque, sons, gostos, regras, cores, odores, equipamentos e o ritmo de vida, possibilitando que tenham interações com diversos elementos.

Com relação à organização dos espaços, é importante ponderar que os espaços internos, como as salas de aula, devem ser parte integrante da ação pedagógica e não somente um pano de fundo. É fundamental que se parta de fatores causadores dessa organização: a faixa etária das crianças, a quantidade de alunos e as características do grupo. A sala de aula não é excepcionalmente do educador, portanto, deve ser considerada e organizada em parceria entre crianças e educadores. Sendo assim, entende-se que a organização dos espaços e materiais adequados favorecem o desenvolvimento da construção da autonomia social e intelectual das crianças.

Outro ponto relevante é o uso dos espaços externos para desenvolver atividades no pátio, que geralmente ocorrem em sala de aula, como: desenhos, pinturas, recortes, em um jardim ou gramado com árvores, mesas e bancos de cimento. A área externa pode ser usada para um piquenique, brincadeiras com bola, atividades que desenvolvam a coordenação motora.

Ainda pode-se lembrar das atividades e brincadeiras de casinha, de bonecas, cabanas e teatro, que estimulam o faz de conta e contribuem com a imaginação.

Assim, então Zabalza (2007, p. 88) ressalta que “pôr em prática uma ampliação e integração que supere a estaticidade, a imobilidade e a rigidez dos espaços de uso doméstico e do entorno, os quais tendem a debilitar as relações e os “laços” sócio- afetivos das crianças.” Desse modo, ampliar e integrar novas experiências para as crianças por meio das interações e dinâmicas, dentro desses espaços ofertados, possibilita que a escola da infância seja o lugar dos encontros, movimentos, vivências, sentimentos e afetos de maneira que respeite as especificidades e necessidades infantis tornando-se vivo e cheios de novos caminhos sempre a percorrer em prol da formação integral do ser humano.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, KAERCHER, G. E. **Educação Infantil. Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, (p. 67-79.)
- BARROS, F. C. O. M. **Cadê o brincar? da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.** Cultura Acadêmica, São Paulo, 2009.
- FARIA, A. L. G.. **Educação de bebês: Cuidar e educar para o desenvolvimento humano.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. (p. 67- 90).
- GARDINI, L; Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C; FORMAN, G.; GARDINI, L. **As cem linguagens da criança.** Porto Alegre: Artmed, 1999.
- HORN, M. da G. S. **Brincar e interagir nos espaços da educação infantil.** Porto Alegre: Penso Editora Ltda. 2017.
- KUHLMANN JR. M. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, A. F; MOMM, C. M. **Educação Infantil e sociedade:** questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 21-38.
- MELLO, S. A. **Infância e humanização:** algumas considerações na perspectiva histórico – cultural. Perspectiva. Florianópolis, v. 25, 2007.
- OLIVEIRA, Z. R. de. Os primeiros passos na construção das ideias e práticas de educação infantil. In: OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 57-70.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

ZABALZA, M. A. **Qualidade e Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LER PARA BEBÊS: DESAFIOS DA HISTÓRIA A CONTEMPORANEIDADE

Flávia Cristina Oliveira Murbach de Barros¹

Ana Flávia Biondo de Castro²

Priscila Pires dos Santos Rosa³

*E se as histórias para crianças passassem a ser de leitura
obrigatória para os adultos?
Seriam eles capazes de aprender realmente o que há tanto tempo
têm andado a ensinar?
(José Saramago)*

INTRODUÇÃO

Ler para bebês? Talvez muitas pessoas ao ouvir essa frase podem se perguntar: Eles vão compreender algo?

Essas questões envolvem discussões fundamentais: as concepções de criança e educação para os pequenos que a sociedade ainda carrega. Ao longo dos séculos, diante das diversas mudanças sociais, a criança passou a ser vista já não mais como um adulto em miniatura, mas como cidadão de direitos. No Brasil, a Constituição de 1988, no art. 208, garante em termos legais prioridade absoluta aos direitos de crianças e adolescentes. Mas essa conquista passou por caminhos árduos. Ao longo da história da infância no qual as reflexões de pesquisadores brasileiros e estrangeiros como: Ariès, (1978); Del Priore, (2008); Khulmann Jr., (1998); Marcílio, (2006); Postman, (1999), entre outros, destacaram que, ao longo dessa construção histórica, houve o predomínio de concepções “adultocêntricas” imbuídas de maus tratos físicos e psíquicos contra as crianças.

¹ Graduada em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho - Campus de Marília, Mestre em Psicologia, (UNESP/Assis), Doutorado em Educação - UNESP/ Marília. Pós-Doutorado no Instituto Federal de São Paulo/UFSCAR. E Neuropsicopedagoga PUC – Minas. E-mail: flaviacomurbach@gmail.com

² Graduada em Pedagogia na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus de Jacarezinho. E-mail: ana.flavia@superensino.com

³ Graduada em Pedagogia na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus de Jacarezinho. E-mail: priscilapsrosa@hotmail.com

Segundo os pesquisadores, só por volta do final do século VXII e início do século XVIII que as crianças passaram a ser percebidas em suas especificidades, mesmo que ainda de forma rudimentar. Artistas, por meio de suas sensibilidades, passaram a retratá-las em quadros e na própria literatura poética, o que contribuiu com uma maior atenção às crianças. (Postmann, 1999). Não será abordado todo o percurso histórico da infância, mesmo porque não é o objetivo desse artigo, porém, é necessário ressaltar que ao se adentrar nas práticas pedagógicas para o espaço da escola dos pequenos em âmbitos atuais, também serão encontrados resquícios históricos sobre a criança incapaz, que não tem voz e vez e é mera receptora.

Ao se tratar de bebês, há um problema maior: a falta de conhecimento de muitos profissionais sobre o desenvolvimento infantil, ou seja, que todos são formados, desde o nascimento, por meio das experiências sociais ao longo da vida, ou seja, o desenvolvimento humano se dá de forma processual. Para que o trabalho docente seja efetivo e que potencialize as crianças a um maior nível de desenvolvimento:

[...] é preciso antes de mais nada conhecer as leis do desenvolvimento psíquico da criança, suas particularidades emocionais e intelectuais, suas preferências e interesses. O conhecimento da psicologia infantil facilita para o educador o contato com a criança, ajuda-o a dirigir seu desenvolvimento e a evitar muitos erros na educação. (Mukhina, 1996, p. 12).

Mas o que o ser humano precisa para se desenvolver? Segundo a teoria histórico-cultural de Vigotsky (2010), o homem necessariamente precisa se apropriar dos bens materiais e não materiais produzidos pelo homem ao longo da história para ampliar suas habilidades e propriedades psíquicas. Esse processo se dá por meio da mediação de outros homens mais experientes e pelas relações que são estabelecidas nesse movimento que procederá ao desenvolvimento de toda a humanidade.

Leontiev (2010), um dos seguidores de Vigotsky afirma que existem leis do desenvolvimento com especificidades que precisam ser consideradas para melhor compreensão de como atuar intencionalmente rumo às transformações mais intensas em relação ao desenvolvimento do homem, ou seja, compreender as atividades que guiam esse processo. A atividade-guia, também chamada de atividade-principal em muitas traduções das obras de

Vigotsky, eleva, em períodos, contextos e espaços específicos, o sujeito ao maior nível de desenvolvimento psíquico. Barros & Singulani (2011, p. 9) citando Leontiev (2001) e parafraseando Mukhina (1996) destacam que:

Leontiev (2001, p. 65) define a atividade principal como “[...] a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento”. Dessa maneira, a atividade principal, também nomeada de atividade-guia não é aquela que a criança realiza com mais frequência, mas a que conduz e guia o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. As atividades principais ou atividades-guia, conforme Mukhina (1996) são: no primeiro ano, a comunicação emocional com o adulto; na primeira infância, a atividade com os objetos; e na idade pré-escolar, o jogo – a brincadeira de papéis sociais. Compreendemos que conhecer as atividades-guia é a condição para a realização de práticas que levem em conta as necessidades das crianças e garanta o seu desenvolvimento.

Nesse ponto de vista, é essencial que os educadores compreendam as atividades-guia como uma condição fundamental para garantir o desenvolvimento infantil, além de levar em conta suas necessidades e criar novas. O educador de crianças bem pequenas, como os bebês, foco de nosso trabalho, passa, dessa forma a ressignificar o seu papel no espaço da escola da infância, pois, torna-se o provocador do desenvolvimento das funções psíquicas das crianças por meio das mediações que de proporcionar ao levá-las a se apropriarem dos objetos culturais.

VOLTAMOS PARA NOSSA QUESTÃO INICIAL: POR QUE LER PARA BEBÊS?

Ao citar a importância da literatura para bebês, consideram-se alguns fatores importantes para que o desejo pela leitura seja despertado na criança desde pequena. O educador/a leva consigo a responsabilidade por trazer esse estímulo pela leitura, mas, como de fato ele pode promover o convívio dos bebês e seu acesso a obra, de forma que, essa fluência seja capaz de desenvolver a percepção, a comunicação e a linguagem da criança?

A criança constrói, de forma processual, sua visão de mundo de acordo com o ambiente, os estímulos, as apropriações materiais e não-ma-

teriais e os relacionamentos que ela tem. Tudo à sua volta é formado de acordo com aquilo que é organizado pelos adultos ou mais experientes. Dessa forma, atitudes como toque, gestos, olhares e fala, contribuem com o aparecimento de novas necessidades que surgem por meio das mediações estabelecidas em suas relações no convívio social.

Em seu desenvolvimento com o mundo, a criança aprende a se comunicar de forma emocional. Por conta disso, enxerga-se a necessidade da apresentação do livro como um objeto em que ela possa tocar, cheirar, morder. Segundo Paiva & Carvalho (2011, p. 14) “[...] o livro-brinquedo é um suporte que atrai a atenção das crianças pelo seu formato diferenciado, características ornamentais e apelos sensoriais.”

Para que os bebês se sintam atraídos por esses livros o ideal é buscá-los com cores e ilustrações que chamem atenção, tornando assim mais fácil e prazeroso o contato do bebê com o livro. É necessário se preocupar com o tipo de material que será ofertado para eles, visto que o bebê irá manusear com as mãozinhas, podendo também levar a boca.

Segundo Costa & Silva (2018), O livro sensorial, muito usado com os bebês por ser feito de tecido, não traz risco para os pequenos. Esse livro possibilita o estímulo e desenvolvimento dos sentidos, principalmente o tato e visão por conter diferentes tipos de texturas e cores. Auxilia também no desenvolvimento da motricidade.

No mercado pode-se encontrar além do livro de pano, os livros de banho, que também são macios com um material resistente à água, podendo ser usados no momento do banho ou na piscina durante a brincadeira. O livro de papel pode apresentar diversas formas de escrita e narrativas, por mais que seja mais difícil do bebê manuseá-lo é interessante que deixem esses livros ao redor do ambiente em que esse bebê esteja, uma hora irá despertar o interesse por esse material, através das imagens e das cores.

O livro cartonado, que também é indicado para bebês por ter uma espessura mais grossa e resistente, facilitando o manuseio, costuma ser de poucas páginas e bem ilustrados. O livro-brinquedo traz inúmeros recursos para o momento do contato com o bebê, como o próprio nome já diz, a criança consegue brincar e interagir com os recursos que o livro oferece como: dobraduras; personagens escondidos e personagens em 3D, como também aparecem nos livros *pop-up*.

O livro de imagem trabalha o desenvolvimento cognitivo do bebê, visto que ele não apresenta letras, apenas imagens. Com o passar do tempo e o amadurecimento dessa criança, é ela quem vai descobrindo e elegendo qual tipo de livro mais lhe agrada, ele para de ser um objeto visto como um brinquedo e passa a ser procurado por meio do interesse e da curiosidade da criança pela leitura. Nessa perspectiva, ressalta-se que segundo a teoria histórico-cultural:

A primeira atividade guia é a comunicação emocional, no primeiro ano de vida em que a criança se relaciona com o adulto e cria o vínculo afetivo. A comunicação, nesse período, acontece por meio do olhar e do movimento corporal, já a segunda é a atividade objetual, em que há o despertar e o interesse pela exploração dos objetos, que culmina a necessidade de conhecê-los em seu uso social. (Barros & Steffen, 2020, p. 6).

Como apontam as autoras, o ser humano explora seu universo desde o nascimento. As atividades que guiam seu desenvolvimento precisam ser de conhecimento do educador/a para que ele/a possa articular um espaço rico em objetos com diversas texturas, formas e cores que possam potencializar as crianças as novas necessidades e interesses e, o livro pode ser um desses objetos.

Não se fala apenas do livro industrializado mas também os que podem ser construídos com as crianças. Esse “com” as crianças significa nessa faixa etária, estar atento aos seus interesses exploratórios e a partir deles, materializar livros diversos com tecidos, papéis, plásticos, revistas, folhas secas entre outros. Além de proporcionar livros diversos sendo industrializados ou não, é fundamental ler com as crianças. E por que ler para crianças tão pequeninhas? Como salienta Costa & Silva (2018, p. 187):

Entendemos, então, que no primeiro ano de vida, a relação de comunicação e efetividade é essencial para o bebê, visto que o pequeno apropria-se do mundo a partir das relações com o “outro”, crianças adultos, e tal convívio se efetiva pelo colo que aconchega, pelos gestos e olhares que envolvem, pelo tom e o ritmo da voz que escuta.

E nesse movimento dos gestos, olhares e a voz que soa aos ouvidos das crianças, [...]” é importante provocá-lo com o objeto livro, seja por meio de narração de histórias, ou da leitura das narrativas presentes nos livros infantis, ou pela oferta concreta para a sua manipulação e exploração”. (*ibidem*, 2018, p. 187-188).

Assim, provoca-se nas crianças a necessidade de comunicar-se com o outro, a explorar o universo dos objetos em que se inclui o livro. Nesse tocante, pode-se organizar espaços potencializadores como os ateliês ou cantinhos de leitura que precisam estar preparados para receber as crianças atendendo suas necessidades específicas. Precisa ser confortável, acolhedor e macio, considerando que os bebês ainda não sentam, mas engatinham explorando o espaço com mãos, pés e bocas. Livros de diversos materiais, tamanhos e formas que possam provocá-los a ponto de deixá-los envolvidos com o objeto-livro que, aos poucos, em seu processo exploratório ao longo de sua infância, vai sendo compreendido em sua função social.

Ao refletir sobre um canto de leitura adequado para que esse contato do bebê seja possível com o livro, é interessante pensar em um espaço que seja mediador. Um ambiente confortável onde a criança possa ser ela mesma e alcançar para si sua autonomia.

Questões como falta de tempo, espaço, recursos necessários, podem colocar em risco o desenvolvimento, gosto e manuseio da criança em relação ao livro. Para que seja possível oferecer às crianças esse espaço estimulante é necessário que o professor conheça como ocorre o desenvolvimento humano e compreender que a escola tem a função de humanizar as crianças levando a elas a possibilidade de se apropriarem dos bens materiais e não materiais construídos pela história da humanidade. Nesse sentido, tocamos em uma questão essencial, a formação de professores.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A FORMAÇÃO DE LEITORES/AS NA ESCOLA DA INFÂNCIA: DESAFIOS

A formação de professores/as no Brasil tem sua história marcada por diversos movimentos e um deles é a presença de formas organizacionais tradicionais de ensino no próprio ensino superior como carteiras enfileiradas, quadro negro, corredores, atividades de memorização e avaliações que se combinam com essas interfaces.

Nessa perspectiva, não se pode esquecer que a maioria dos professores/as tiveram suas histórias escolares marcadas por uma educação repressora e que pouco abria leques para a autonomia, criação e criticidade. Ao chegarem à formação inicial de professores, trazem consigo os resquícios de suas trajetórias que precisam ser dialogadas e refletidas, um verdadeiro movimento de quebra de paradigmas. No entanto, se deparam muitas

vezes com espaços formativos deficitários que acabam por reproduzir o que vivenciaram, e agora de uma forma universitária. Dessa forma:

Nos cursos de Pedagogia os alunos são apresentados a diversas teorias que criticam a chamada pedagogia tradicional. Os alunos “aprendem” sobre Piaget, Vygotsky, Paulo Freire, Montessori, Freinet, na maior parte das vezes, em aulas expositivas; e depois precisam reproduzir as ideias “inovadoras” nas tradicionais avaliações – em alguns casos, em forma de testes –, para validar seu conhecimento. Para além de culpabilizar professores do ensino superior por não se adaptarem à nova realidade à qual estão submetidos – até porque essa realidade envolve diversos aspectos dentre os quais destacamos a precarização e a intensificação do trabalho docente (Bosi, 2007), parece-nos importante problematizar o ensino nos cursos de Pedagogia. (Barros & Anjos, p. 2).

Os cursos de formação inicial de professores/as e suas organizações são de grande impacto para o que será oferecido às crianças. Dessa maneira, salientam-se a necessidade de refletir como é possível trilhar um movimento de desbrave uma formação sólida e humanizadora e que, para isso, precisa se atentar em alguns aspectos importantes como: expectativas, angústias e essencialmente suas concepções de criança, infância e educação e desenvolvimento humano.

Assim, é preciso quebrar os paradigmas existentes e construir com os professores/as em formação um processo pelo qual possam vivenciar práticas humanizadoras durante o movimento formativo inicial e uma delas é aprender a ler além das letras, ou seja, ler o mundo. Nas sábias palavras do patrono Paulo Freire:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a “reler” momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo. (Freire, 1989, p. 9).

E como fazer isso? Como fazer com que os professores/as aprendam a ler o mundo e, conseqüentemente, aprendam a promover práticas humanizadoras para as crianças e como provocá-las para o mundo da leitura? Criando novas necessidades e proporcionando vivências que possam enriquecer seu repertório cultural, social, político e filosófico, processo que não se dá somente por textos, mas também pela materialização da teoria por meio de atividades-teórico-práticas capazes de modificarem seus olhares em relação às suas ações perante aos seus contextos de vida.

Incentivar a leitura é um compromisso da educação, pois por meio dela, abre-se novos olhares e ações sobre os diversos contextos, com infinitas possibilidades dessa apropriação da leitura desde o berço. Para que um dia o bebê se torne um leitor ativo e criativo, e que seu modo de pensar e agir sejam movidos pelo conhecimento. Sendo o Professor o mediador dessa incrível jornada no mundo da leitura, pode-se ter como base o pensamento de Vygotsky que afirma: “O caminho entre a criança e o objeto passa sempre por outra pessoa.” (Vygotsky, 1989 *apud* Guimarães, 2016. p.59).

Os Professores exercem um papel importante como mediadores de espaços que potencializam a formação do pequeno leitor. Suas práticas precisam estar voltadas em estabelecer uma rotina diária com os bebês em relação às atividades que impulsionam a formação do leitor. Observamos que os pequenos imitam os gestos feitos pelos professores, como de folhear o livro, apontamentos de imagens, balbuciam ao estarem lendo para eles, o que traz como destaque o papel da mediação. Corsino (2010, p. 186) também afirma sobre a importância dessa mediação “a mediação do adulto é o ponto-ponto chave das primeiras leituras”. É ele quem organiza o ambiente e quem empresta sua voz ao texto. Seus gestos, entonações, intervenções e até mesmo as traduções alteram a obra e revelam o que e como a criança deve ler.

É importante que o professor se organize e faça um planejamento das experiências que pretende proporcionar às crianças, buscando observar as necessidades específicas das crianças em cada período de seu desenvolvimento. Para que essas mediações ocorram, é necessário que o professor também sinta a necessidade de ler, conhecer as histórias que irá contar para promover situações de leitura enriquecedoras para o imaginário do bebê, caminhos que só são possíveis por meio de uma formação humanizadora dos professores/as. Não se tem a intenção de desmembrar todas as questões sobre a formação de professores/as no Brasil, mesmo porque isso demandaria uma pesquisa

mais incisiva, porém, tentou-se aqui provocá-los para reflexões necessárias sobre a formação deficitária de nossos professores/as e futuros e os impactos nas práticas pedagógicas, em específico aos que atuam na escola da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ano de 2021 a *live* intitulada “Literatura para bebês” ministrada pela professora Flávia Murbach (autora também do presente artigo) foi organizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEI/UENP - Jacarezinho) nos trouxe algumas reflexões, entre elas, alguns aspectos importantes para repensar sobre uma prática que enriquecesse a formação dos pequenos leitores como: a concepção de criança, desenvolvimento humano e educação, o conceito de atividade alicerçado pela teoria histórico cultural e a criação de novas necessidades pelas crianças, o que incumbe esse último a mediação do professor na organização de espaços, objetos e livros de diversos materiais.

Assim, uma pergunta feita por vários adultos entre famílias e até mesmo profissionais da educação: Por que ler para os bebês? Nos trouxe a uma outra reflexão importante: a formação de professores. A formação de professores precisa estar pautada em levar aos futuros profissionais a consciência política e social de sua função, mas, para isso, necessariamente precisa-se compreender o desenvolvimento humano e suas dimensões para que possa direcionar sua ação pedagógica a formar cidadãos críticos e autônomos.

Para isso, a mediação do professor é peça fundamental que os aguça as experiências do mundo, levando-as às apropriações dos bens materiais e não materiais construídos pelo homem ao longo da história e, um deles é o próprio objeto livro e sua função social.

A intenção desse artigo é trazer aos leitores algumas questões importantes sobre as crianças bem pequenas e o mundo da leitura como também suscitar inquietações sobre a realidade de muitos espaços da infância e como coletivamente podemos contribuir para que eles possam ser realmente potencializadores rumo à formação de leitores capazes de transformar e transforma-se. Esperamos também que nossas contribuições possibilitem o despertar para a pesquisa, reflexão e ação em um movimento de repensar nossas práticas em relação à leitura na Educação Infantil, seja ela para os bebês ou para os maiores.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

BARROS, F. C. O. M.; ANJOS, D. D. A pedagogia Freinet no ensino superior: a busca de um novo olhar na formação de professores. *Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)*, Itapetininga, v. 4, n.4, p. 92-116, out./dez., 2019. Dossiê: **Freinet no ensino superior e na formação de professores**. Acesso em: 20 set. 2021.

BARROS, F. C. O. M.; SINGULANI, R. A. D.; MELLO, S. A. As práticas pedagógicas na educação infantil segundo a teoria histórico-cultural. **Anais Congresso IBERO Americano de Educação**, Araraquara., 2011.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

COSTA, Y. K. M.; SILVA, K. A de A. M. Formação de atitudes leitoras nos três primeiros anos de vida: influências e possibilidades. In: SILVA, J. R.; SOUZA, R. A. M de; MELLO, S. A; LIMA, V. G. de. **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 310 p.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

KHULMANN JUNIOR, M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEONTIEV, A. N.; VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**, 11 ed. São Paulo, Ícone, 2010.

MARCILIO, M. L. **História Social da Infância no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRIORE, M. D. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 6. ed. 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2008.

STEFFEN, D. N.; BARROS, F. C. O. M. de. Jogo protagonizado versus jogo tecnológico: reflexões acerca do desenvolvimento infantil in: CATAPAN, E. A. **Discussões sobre os aspectos educacionais no Brasil**. São José dos Pinhais: Editora Brazilian Journals, 2020.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: A Questão do Meio na Pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010, 21 (4), p. 681-701.

CORSINO, P. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (coord.). **Literatura; ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 204p. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20).

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Manoela de Fatima Cabral Simili¹

Adriana Lopes das Neves²

INTRODUÇÃO

O presente artigo, foi escrito a partir de fundamentos epistemológicos em relação a Educação Infantil e a Importância da Psicomotricidade em seu desenvolvimento. O propósito da escrita deu-se, devido ao estudo do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEI) da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Campus Jacarezinho,

O estudo teve a intenção de refletir sobre o ensino infantil, com a apresentação de vários profissionais que participaram das *lives* realizadas no ano de 2020, no qual a população mundial foi acometida por uma Pandemia: o Corona Vírus - Covid19 e suas variantes, pois acredita-se que através destas pôde ser dado continuidade aos estudos e trocas de experiências, pensando em amenizar o prejuízo intelectual de nossos alunos, já que a escola é um espaço de conexão entre educação, família e integração na comunidade, formando pessoas éticas, que possam fazer das pequenas escolhas um exercício de autonomia e cidadania, oferecendo uma sólida formação cognitiva, social e afetiva.

A pesquisa em relação a psicomotricidade trouxe novos conhecimentos e aprofundamentos a partir das teorias e estudos de diversos autores que se propuseram a escrever sobre os processos do desenvolvimento infantil.

De acordo com o Ministério de Educação e a Secretaria de Educação Especial (Brasil, 1993), a psicomotricidade é a integração das funções

¹ Graduada em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho. Mestrado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. E-mail: manoelasi@hotmail.com

² Graduada em Psicologia pela PUC-Campinas. Professora da Rede Pública de Ourinhos. E-mail: adriananevespsico@yahoo.com.br

motrizes e mentais, sob o efeito do desenvolvimento do sistema nervoso, destacando as relações existentes entre a motricidade, a mente e a afetividade do indivíduo. Como visto, exige-se a utilização de instrumentos para transformar a natureza e, da mesma forma, exige-se o planejamento, a ação coletiva, a comunicação social. Pensamento e linguagem associam-se devido à necessidade de intercâmbio durante a realização do trabalho.

Porém, antes dessa associação, a criança tem a capacidade de resolver problemas práticos (inteligência prática), de fazer uso de determinados instrumentos para alcançar determinados objetivos. Vygotsky chama isto de fase pré-verbal do desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem.

Fonseca (1988) descreve que a “Psicomotricidade” é atualmente concebida como a integração superior da motricidade, produto de uma relação inteligível entre a criança e o meio.

Através do brinquedo a criança aprende de forma lúdica, e este processo se aproxima da compreensão da zona proximal (Vygotsky). As brincadeiras das crianças são determinadas pelas situações concretas em que elas se encontram.

Numa situação de faz-de-conta (Vygotsky) ou jogo simbólico (Piaget), a criança atua em um mundo imaginário onde ela representa uma realidade ausente, o que permite a criança a separar objetos e significados o que na vida adulta resultará numa capacidade de desvinculação de situações concretas. No brincar as atitudes são mais avançadas do que na realidade compreendendo os diferentes papéis que desempenha.

O presente estudo foi baseado em pesquisas, artigos e livros, com a revisão bibliográfica, trazendo para nossa realidade a reflexão sobre a importância da psicomotricidade no desenvolvimento infantil. Para este capítulo, foi realizada uma leitura exploratória dos materiais bibliográficos, em seguida a escolha dos assuntos referentes a *live*, verificando sua relevância. O processo de pesquisa dos artigos e livros foi finalizado por meio uma leitura interpretativa contextualizando a teoria, a temática e a prática na escola de Educação.

Neste contexto, sobre o papel da escola infantil, onde cresce a reivindicação pela autonomia contra toda forma de padronização, de cada

língua e, valorizando a multiculturalidade que é a marca mais significativa do nosso tempo, a psicomotricidade tem fundamental importância no desenvolvimento holístico do indivíduo.

O QUE SABEMOS SOBRE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O desenvolvimento infantil se inicia ainda na vida uterina, e que é na primeira infância (que abrange a idade entre zero a cinco anos), que o cérebro trabalha de forma mais acelerada, sendo o momento no qual são feitas milhares de conexões cerebrais, a todo instante, sendo essas essenciais na formação e expansão das estruturas cerebrais, é o período no qual tudo que está ao redor da criança é usado como aprendizado, sendo a fase onde a criança se encontra mais receptiva aos estímulos vindo do ambiente e o desenvolvimento das habilidades motoras ocorre muito rapidamente.

A partir de seu crescimento físico, vai desenvolvendo a maturação neurológica, a construção de habilidades relacionadas ao comportamento motor, assim como as esferas afetivas, cognitivas e sociais

Vale ressaltar que frente as evidências científicas, as etapas de desenvolvimento podem ocorrer variações de acordo com cada autor. Segundo Fonseca (1988), o olhar atento na primeira etapa motora, na qual o bebê deve alcançar: o controle de cabeça até três meses de vida; o rolar deve aparecer até os cinco meses e por volta dos seis meses, sentar-se sozinho; aos oito meses, a criança já deve assumir a postura sentada sozinha; engatinhar e estar tentando ficar em pé, aos nove meses; já em torno de 12 meses a criança começa a andar livremente.

É importante lembrar que essas etapas não devem ser seguidas como regra rígida, uma vez que o desenvolvimento motor dos pequenos pode variar de criança para criança, no entanto existe limite de tempo esperado. Ao ser notado pelos pais, algum tipo de estagnação, permanência no estágio anterior, é aconselhável procurar o pediatra, já que são sinais preocupantes e que necessitam ser investigados.

A partir dos estudos, vivências no dia a dia, e o fato de vivermos numa sociedade pluralista e inclusiva, a Psicomotricidade entra como um grande recurso para auxiliar o desenvolvimento e aprendizagem

para as crianças da Educação Infantil, uma vez que segundo estudos de Henri Wallon (1934), a Psicomotricidade é sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto. Neste contexto, a Psicomotricidade reconhece a importância dessa integração favorecendo o desenvolvimento holístico de todo ser humano. Esses estudos aparecem principalmente nas obras de Lapierre e Aucouturier (1986), relacionados aos três pilares: o querer fazer (emocional), o poder fazer (motor), e o saber fazer (cognitivo).

Esses pilares dão base à aprendizagem, e caso haja falha em um deles, existirá o prejuízo, muitas vezes significativo, no desenvolvimento infantil. Sendo de total importância trabalhar dentro dessa proposta oferecida pela Psicomotricidade, não só para auxiliar as crianças, mas principalmente na prevenção das possíveis necessidades educacionais especiais que possam aparecer.

Diante das necessidades levantadas em muitos artigos e pesquisas, apresentamos algumas definições sobre Psicomotricidade que nos despertaram e incentivaram a escrever e a dar continuidade na aplicabilidade futura desses conhecimentos. De acordo com a Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP, 1980):

Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos, o movimento, o intelecto e o afeto. Psicomotricidade, portanto, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função de experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização.

A psicomotricidade para Lussac (2003), é uma neurociência, que transforma o pensamento em ato motor harmônico. É a sintonia fina que coordena e organiza as ações gerenciadas pelo cérebro e as manifesta em conhecimento e aprendizado.

Araújo (2002) define a psicomotricidade como a ciência cujo objeto de estudo é o homem por meio do seu corpo em movimento e em relação

ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Conforme Rosa Neto (2002):

A motricidade é a interação de diversas funções motoras (perceptivo motora, neuro motora, psicomotora, neuropsicomotora e outras). A atividade motora é de suma importância no desenvolvimento global da criança. Através da exploração motriz, ela desenvolve a consciência de si mesma e do mundo exterior. As habilidades motrizes são auxiliares na conquista de sua independência. Em seus jogos e em sua adaptação social, a criança dotada de todas as possibilidades para mover-se e para descobrir o mundo é, na maior parte das vezes, uma criança feliz e bem adaptada. Ela percebe esse mundo exterior através de seu corpo, ao mesmo tempo em que seu corpo entra em relação com o mundo exterior.

Piaget (1896-1980) formado em Biologia, especializou-se nos estudos do conhecimento humano, concluindo que, assim como os organismos vivos podem adaptar-se geneticamente a um novo meio, existe também uma relação evolutiva entre o sujeito e o seu meio, a criança reconstrói suas ações e ideias quando entra em contato com novas experiências ambientais. Para o autor, a criança constrói sua realidade como um ser humano singular, situação em que o cognitivo está em supremacia em relação ao social e o afetivo.

Nesta perspectiva o começo do conhecimento é a ação do sujeito sobre o objeto, ou seja, o conhecimento humano se constrói na interação homem-meio, sujeito-objeto. A adaptação ocorre através da organização, sendo que o organismo discrimina entre estímulos e sensações, selecionando aqueles que irá organizar em alguma forma de estrutura.

A adaptação possui dois mecanismos opostos, mas complementares, que garantem o processo de desenvolvimento: a assimilação e a acomodação. O conhecimento é a equilíbrio/reequilíbrio entre assimilação e acomodação, ou seja, entre os indivíduos e os objetos do mundo.

A assimilação é a incorporação dos dados da realidade nos esquemas disponíveis no sujeito, é o processo pelo qual as ideias, pessoas, costumes são incorporados à atividade do sujeito. A criança aprende a língua materna e assimila tudo o que ouve, transformando isso em conhecimento seu. A

acomodação é a modificação dos esquemas para assimilar os elementos novos, ou seja, a criança que ouve e começa a balbuciar em resposta à conversa ao seu redor gradualmente vai acomodando os sons que emite àqueles que ouve, passando a falar de forma compreensível.

Ainda de acordo com as ideias do autor citado acima, o desenvolvimento mental dá-se espontaneamente a partir de suas potencialidades e da sua interação com o meio. O processo de desenvolvimento mental é lento, ocorrendo por meio de graduações sucessivas através de estágios: período da inteligência sensório-motora; período da inteligência pré-operatória; período da inteligência operatória-concreta; e período da inteligência operatório-formal.

Wallon (1879-1962), não consegue dissociar a motricidade do conjunto do funcionamento da pessoa, para ele “motor” é sempre sinônimo de “psicomotor”. Diante de sua disposição infra estrutural, este, busca os órgãos do movimento: a musculatura e as estruturas cerebrais responsáveis pela sua organização. O autor propõe estágios de desenvolvimento, assim como Piaget, porém, ele não é adepto da ideia de que a criança cresce de maneira linear. No início do desenvolvimento existe uma preponderância do biológico e após o social adquire maior força. Assim como Vygotsky, Wallon acredita que o social é imprescindível ao desenvolvimento bio-psico-social.

A cultura e a linguagem fornecem ao pensamento os elementos para sua evolução e sofisticação. A parte cognitiva social é muito flexível, não existindo linearidade no desenvolvimento, sendo este descontínuo e, por isso, sofre crises, rupturas, conflitos, retrocessos, como um movimento que tende ao crescimento.

De acordo com Henri Wallon, o desenvolvimento humano se dá através de uma interação entre ambientes físicos e sociais, sendo que os membros desta cultura, como pais, avós, educadores e outros, ajudam a proporcionar à criança participar de diferentes atividades, promovendo diversas ações, levando a criança a um saber construído pela cultura e modificando-se através de suas necessidades biológicas e psicossociais.

Na concepção de Vygotsky (1896–1934) é o sujeito quem interage e elabora seus conhecimentos sobre os objetos, em um processo mediado

pelo outro. O conhecimento tem gênese nas relações sociais, sendo produzido na intersubjetividade e marcado por condições culturais, sociais e históricas.

O trabalho na ótica vygotskyana, é, portanto, um paradigma psicomotor crucial, na medida em que perspectiva o ser humano como um corpo e uma mente, como ser biológico e ser social, como membro da espécie humana e ator do processo histórico e cultural. A relação indivíduo-natureza ou indivíduo-sociedade, na qual, para mim, se inscreve a noção de psicomotricidade, não é inata, nem se pode conceber como o resultado de uma oportunidade ou pressão ecológica, isto é, não se dá por acaso. Ambas as relações acima equacionadas emergem da interação dialética do ser humano com o seu ambiente. (Fonseca, 2008, p. 378).

Pode-se concluir que a obra de Vygotsky envolve o cerne da psicomotricidade, pois se o sujeito precisa da interação com o meio para se desenvolver, é fato que os aspectos psicomotores estão embutidos nessa relação dialética entre indivíduo e meio.

De acordo com Vygotsky, o homem se produz na e pela linguagem, ou seja, é na interação com outros sujeitos que constrói a comunicação verbal. Os elementos de mediação que baseiam a teoria do autor são os signos e os instrumentos, dos quais o homem constrói a sua história bio-pisco-social na transformação de si e do mundo que o cerca. Signos e palavras são para as crianças um meio de contato social com outras pessoas, são meios que auxiliam/facilitam uma função psicológica superior (atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc.), sendo capazes de transformar o funcionamento mental. Desta maneira, as formas de mediação permitem ao sujeito realizar operações cada vez mais complexas sobre os objetos.

Dentro dos estudos voltados por estes autores, muitos outros escreveram sobre a psicomotricidade e sua importância na educação infantil, reforçando a necessidade de pesquisar ainda mais sobre esse assunto e formas de colocá-las em prática de maneira esclarecedora para todos, embora pertençam a linhas de pensamento diferenciados, citaremos outros pesquisadores e estudiosos que muito colaboraram para melhor adaptação e movimento em seu meio.

Segundo (Oliveira, 2013), “A psicomotricidade pode ser definida como ciência que estuda o homem através de seu corpo em movimentos, suas relações internas e externas”. Seu estudo está também ligado as três premissas principais como: o movimento, o intelecto e o afeto.

No século XIX, a autora Main de Brian, iniciou os estudos sobre psicomotricidade. Foi uma época, que a referida autora, já discutia a teoria de colocar o movimento como um componente essencial na estrutura do eu.

Oliveira (1997) cita Dupré (1920), foi quando o termo psicomotricidade apareceu pela primeira vez, significando um entrelaçamento entre o movimento e o pensamento. Conforme Oliveira (2013), em 1977 é fundado o GAE, Grupo de Atividades Especializadas, que veio promover a partir de 1980 vários encontros nacionais e latino-americanos sobre psicomotricidade. O Primeiro Encontro Nacional de Psicomotricidade foi realizado em 1979. O GAE é responsável pela parte clínica e o ISPE, Instituto Superior de Psicomotricidade e Educação, destinado a formação de profissionais em psicomotricidade, se dedica ao ensino de aplicações da psicomotricidade em áreas de saúde e educação.

A base teórica é bastante intensa nesse assunto, mas o nosso foco principal é enfatizar a importância do movimento na criança da escola infantil. Entendemos que, para que ocorra um desenvolvimento global e harmonioso da criança, o professor deverá estar habilitado, para que possa permitir a sensibilização, a percepção do próprio corpo, o toque, o renascimento corporal, a união entre a psique e o corpo, as brincadeiras durante o parque, brincadeiras realizadas pelas professoras, o correr, o pular, subir, descer, mexer com a terra, com o barro, andar descalço, perceber diferentes texturas, manipular objetos de diferentes tamanhos, amassar, rasgar, entre outros. Essas atividades exercidas como estímulos poderão sanar ou minimizar as dificuldades ocorridas dentro do processo de aprendizagem, visando qualidade de vida melhor ao sujeito.

É pela motricidade e pela visão que a criança descobre o mundo dos objetos e é manipulando-os que ela redescobre o mundo; porém, esta descoberta a partir dos objetos só será verdadeiramente frutífera quando a criança for capaz de segurar e de largar, quando ela tiver adquirido a noção de distância entre ela e o objeto que ela manipula, quando o objeto não fizer mais parte de sua simples atividade cor-

poral indiferenciada. A psicomotricidade não é exclusiva de um método, ou de uma “escola” ou de uma “corrente” de pensamento, nem constitui uma técnica, um processo, mas visa fins educativos pelo emprego do movimento humano. (Ajuriaguerra *apud* Fonseca, 1998 p. 332)

Contextualizando e abordando os mecanismos de ação da escola a respeito da reflexão sobre a educação infantil, temos pesquisado de maneira assistemática como ocorre durante as aulas a rotina e os momentos de brincar em sala de aula e no parque. O espaço físico é fundamental ao lazer, utilizado para a recepção dos alunos e desenvolvimento de atividades como: apresentação de peças de teatro, dança, momentos lúdicos, refeições e outros.

No tocante aos jogos pedagógicos, como: cantos de brincadeiras com materiais de cozinha, cabeleireira, hospital, animais, árvores, bonecas, quebra-cabeça, lego, equilibrar-se em um pé só, pular amarelinha, entre outras atividades, que são importantes nessa fase, estimulando assim, a criatividade e respeito aos pares que precisam repartir os brinquedos e aceitar as escolhas de cada um.

Segundo Kishimoto (1994), brinquedo pode ser entendido como objeto para a brincadeira. Assim todo brinquedo que traga para a criança a oportunidade de criar, imaginar, inventar fantasias e personagens, ajudarão no desenvolvimento psicomotor e conhecimento de mundo na relação com o outro.

Assim Wallon e Piaget, são considerados pilares fundamentais na construção teórica no campo da motricidade. O desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo ficará mais sólido, ou a montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziriam a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças até que se alcance um estado de equilíbrio e estabilidade (Piaget, 1969, p. 12).

Os elementos básicos da Psicomotricidade são: esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial e orientação temporal:

Esquema corporal: é a tomada de consciência global do corpo, em consequência, a criança passa gradualmente a reconhecer e nomear as partes dele.

Lateralidade: é a preferência da utilização de uma das partes simétricas do corpo: mão, olho, ouvido, perna.

Estruturação Espacial: A noção de espaço é ambivalente, pois, ao mesmo tempo, é concreta e abstrata, finita e infinita.

Orientação temporal: Está relacionada ao transcurso do tempo a partir das mudanças que se produzem durante um período estabelecido e da sua sucessão que transforma progressivamente o futuro em presente e, depois em passado.

A PSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, PARCERIA NA ESTIMULAÇÃO PSICOMOTORA

A psicopedagogia como área do conhecimento humano surgiu como uma necessidade de compreender os problemas de aprendizagem como processo evolutivo e dinâmico. Esta proposta interdisciplinar num mundo atual e globalizado, busca da subjetividade do ser humano nas disciplinas que se propõem a estudá-la e a promover o seu desenvolvimento voltado ao ser em processo de construção de conhecimento, reconhecer as dimensões racionais afetivas e relacionais, identificando os obstáculos da aprendizagem, seja no estilo visual, cinestésico e auditivo.

Sendo a Psicopedagogia, a ciência de uma ação que envolve toda a vida do sujeito e que acontece na constante interação deste, com o meio socio - histórico e cultural, faz-se necessário preparar profissionais que tenham uma visão ampla deste processo, para que possam facilitar e intervir adequadamente, diante de obstáculos normais ou patológicos que podem interferir neste desenvolvimento.

Desta forma, a Psicopedagogia, colabora e desenvolve projetos e parcerias para o crescimento epistemológico de todos, na escola, principalmente relacionado a psicomotricidade.

Para Rubistein (1996, p. 127), “a Psicopedagogia tem como meta compreender a complexidade dos múltiplos fatores envolvidos neste processo”.

Isso significa obter conhecimentos de várias áreas como a Psicologia, Pedagogia, Medicina, Fonoaudiologia e outras. Portanto, tem enfoque transdisciplinar, ou seja, recebe extensões de vários ramos, e se propõe a

pesquisar e resolver os problemas de aprendizagem através de um intercâmbio dos conhecimentos de outras áreas.

Segundo Rosa Neto (2002), desde o momento da concepção, o organismo humano tem uma lógica biológica, uma organização, um calendário maturativo evolutivo, uma porta aberta a interação e estimulação. Entre o nascimento e a idade adulta se produzem, no organismo humano, profundas modificações.

De acordo com a fala de Rosa Neto (2002), pode-se observar o quanto uma criança precisa da relação entre o mediador de sua aprendizagem motora e desenvolvimento global dentro do padrão esperado. Sendo a psicomotricidade, a interação das diversas funções neurológicas, motrizes e psíquicas, é essencialmente na educação infantil, que o preparo do movimento seja feito por meio de intervenção e mediação dos profissionais que atuam nesta área do ensino.

Conforme Fonseca (1995a, p. 72), o enfoque das Dificuldades de aprendizagens está no indivíduo que não rende ao nível do que se poderia supor e esperar a partir do seu potencial intelectual, e por motivo dessa especificidade cognitiva na aprendizagem, ele tende a revelar fracassos inesperados.

Segundo Vygotsky, a geração mais nova constrói o seu próprio modo de compreender o mundo, acompanhando parcialmente a de seus pais.

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na Educação Infantil. Ela condiciona os aprendizados pré-escolares e escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, há dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade, uma vez que conduzida com perseverança, permite prevenir inaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas.

Baseado na obra *“L’éducation par Le mouvement”* de 1966, um decreto ministerial em 1969 introduziu a educação psicomotora como prática semanal de seis horas na escola primária.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), o trabalho com o movimento deve ocorrer desde os primeiros

anos de vida, sendo necessário o respeito às especificidades de cada faixa etária e as inúmeras culturas corporais.

Conforme os conteúdos apresentados pelo RCNEI, deve-se priorizar o desenvolvimento das capacidades expressivas e instrumentais do movimento, possibilitando a apropriação corporal pelas crianças de forma que possam agir cada vez mais com a intencionalidade, devendo ser organizadas em um processo que seja contínuo e integrado. Esse processo envolve múltiplas experiências corporais, possíveis de serem realizadas pela criança sozinha ou em situações de interação.

Os diferentes espaços e materiais, os diversos repertórios de cultura corporal expressos em brincadeiras, jogos, danças, atividades esportivas e outras práticas sociais são algumas das condições necessárias para que esse processo ocorra. (Brasil, 1998, p. 29)

E para finalizar reforçamos mais uma vez, a necessidade da efetiva participação da família como a primeira e mais importante, uma vez que possui as funções de nutrir, prover, acolher, orientar, integrar e socializar, com uma responsabilidade contínua, no que se refere ao oferecimento de estímulos que mudem o comportamento das crianças desde a mais tenra idade, cuidados e proteção, dando garantias e condições dignas de vida, bem como a educação ética e moral com ensinamentos que têm significados na vida da criança, sendo de sua responsabilidade, além de formação, a continuidade dos ensinamentos cultivados na família, o que proporciona a criança um meio mais amplo, que precisa de regras, limites, rotinas e habilidades necessárias para o bom convívio na sociedade. Dessa forma a escola deixa claro para os professores, pais e estudantes quais são os combinados e como devem ser praticados logo no início das aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As leituras, estudos e pesquisas, reforçaram a importância da Psicomotricidade no desenvolvimento infantil, respeitando sempre o ritmo e a faixa etária de cada indivíduo, explorar, estimular, incentivar e respeitar cada fase e estágios cronológicos das crianças, no desenvolvimento e aprendizagem dos aspectos cognitivo, afetivo, motor e psicomotor.

Cada indivíduo dentro das suas possibilidades, evolui suas habilidades motoras, na sua relação com o meio, conquistando aos poucos, ampliando sua capacidade de se adaptar nesse processo. A diversidade de material, de jogos lúdicos e brincadeiras são fundamentais para emergir a criatividade.

Além da família, foram apresentadas nas discussões dos encontros do GEPEI, conforme no decorrer do texto, a importância de usar o espaço escolar também como fator fundamental no desenvolvimento cognitivo, corporal e emocional, do ser humano e em especial da criança. (Falador, 2010).

Aos educadores infantis, existe a tarefa árdua de educar para a vida, mas em contrapartida o talento e amor quando se escolhe essa profissão, já que estar junto a um grupo de crianças diferentes, de diversas origens, que trazem para dentro dos portões das instituições de Educação Infantil, vivências, as vezes tão instigantes ou preocupantes, só mesmo para quem tem o dom e o amor de ensinar, que usa da empatia e respeito às diferenças, que estejam preparadas além da prática teórica, técnica e emocionalmente para que nossas crianças recebam o melhor atendimento possível.

Além de educar, esses profissionais, terão também que estimular o desenvolvimento das habilidades da criança, além de proporcionar oportunidades para que estas se manifestem, momento este em que as estruturas cognitivas estão em plena ascensão, podendo assim se beneficiar não só da aprendizagem por imitação, mas no construir e criar novos saberes.

A contribuição aos professores de estudante com problemas psicomotores na escola, além das atividades apresentadas, é importante lembrar que se torna preciso preparar um espaço acolhedor, com atividades dinâmicas, com uma rotina estabelecida e cumprida, pois muitos aprendem nesse momento a seguir regras, observar sempre o comportamento e atitude de cada sujeito. Nunca esquecer que a criança também precisa brincar e nessas brincadeiras utilizamos muitos recursos e atividades para ir acompanhando o desenvolvimento singular do estudante.

Vale ressaltar a importância das atividades desafiadoras, e se necessário, adaptadas nas quais a observação e análise de cada criança individual possa permitir ao professor seu planejamento de forma positiva, com estímulos nas atividades desejadas, por meio de adição de elementos motivacionais, assertivos e constantes.

Conforme apresentado neste estudo, a Psicomotricidade é um instrumento de grande valia disponível para promover o bem-estar das pessoas, considerando seus resultados imediatos na produção do efeito de prazer, sendo possível aos professores utilizá-la como estratégia para alunos com problemas psicomotores, estimulando-os com maior frequência e fazendo toda diferença na vida deles.

Essas afirmações expressam a importância e relevância científica deste estudo, pautadas na ideia de promover resultados significativos na sociedade em geral, bem como na comunidade científica, acadêmica e nas práticas docentes, que ao se apropriarem desta técnica, podem utilizá-la de forma minuciosa para que resultem em mudanças desejadas nos repertórios psicomotores, de maneira a produzir transformações significativas na qualidade de vida dos estudantes.

Neste contexto a atuação psicopedagógica torna-se um recurso indispensável na orientação com os docentes, estudantes, famílias e toda equipe escolar, favorecendo as práticas pedagógicas, inclusivas e eficazes.

Assim, a Psicopedagogia e a Psicomotricidade caminham em parceria na promoção do desenvolvimento integral e qualidade de vida na educação infantil, uma vez que crianças formadas com mais segurança, empatia, altruísmo e autonomia, estejam preparadas para o século XXI.

REFERÊNCIAS

Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP). **Histórico da Psicomotricidade**. Disponível em: <https://iconerecife.com.br/sbp-sociedade-brasileira-de-psicomotricidade/>. Acesso em: 01 dez. 2020.

CORRÊA, M. A. As relações existentes entre os pressupostos teóricos da epistemologia genética piagetiana e a utilização da produção textual no espaço escolar. In: **Ciências e Letras**. Porto Alegre, N.26, p.79-96, jul./dez. 1999.

CASTORINA, J. A. O debate Piaget-Vygotsky: a busca de um critério para sua avaliação. In: **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1988. p.7-50

FALADOR, A. P. K; MACIEL R. A; MELLO, L. A; SOUZA, R.
A estimulação psicomotora na aprendizagem infantil. **Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente**. V.1. n.1. pg. 30-40 ano 2010

FONSECA, V. da. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre, Artmed, 2008.

GALAHHUE, D; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor:** bebês, crianças, adolescentes e adultos. 2. ed. São Paulo: PHORTE, 2003.

KISHIMOTO, T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 1997.

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. **A simbologia do movimento:** psicomotricidade e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LA TAILLE, Y. de, 1951- **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. São Paulo: Summus, 1992.

LUSSAC, R. M. P. Psicomotricidade: história, desenvolvimento, conceitos, definições e intervenção profissional. **Revista Digital Buenos Aires.** Ano 10, nº 126, 2008. Disponível em: <https://is.gd/ty94AC>. Acesso em: jan. 2021.

MELLO, S. A. A Escola de Vygotsky. In: **Introdução a Psicologia da Educação:** seis abordagens.

OLIVEIRA, A. F. S.; SOUZA, J., M. A importância da psicomotricidade no processo de aprendizagem infantil. **Revista Fiar:** Revista Núcleo de Pesquisa e Extensão Ariquemes, v.2, n.1, p.125-146, 2013.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade:** educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Ed. Florense Universitária Ltda, 1973. 151 p.

ROSA NETO, F. **Manual de Avaliação motora.** Porto Alegre: Artmed, 2002. 144p.

RUBISTEIN, E. **Psicopedagogia:** uma prática Diferentes Estilos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SIMILI, M. de F. C.; PEREIRA, F. A. **Psicopedagogia na Escola:** Dez anos de história, ações, projetos, oficinas, intervenções e reflexões na práxis educacional. Ourinhos/SP: Edições & Publicações, 2020, v.100. p. 160.

SIMILI, M. de F. C. **A práxis psicopedagógica institucional:** instrumentos de avaliação e intervenção no século XXI. 1. Ed. Ourinhos: Edições & Publicações, 2019, v.1. p.120.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987. 135 p. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 168p. (Coleção Psicologia e Pedagogia. Nova Série).

XAVIER, J. **A Importância do desenvolvimento motor na primeira infância.** Disponível em: <https://is.gd/anK81M>. Acessado em: 14 maio 2020.

WALLON, H. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1995. (Obra original publicada em 1934).

WILLRICH, A. AZEVEDO, C. C. F.; FERNANDES, J. O desenvolvimento motor na infância: influência dos fatores de risco e programas de intervenção. **Revista de Neurociências**, v. In Pres. p. 1, 2008.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO MEDIADORA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Caroline Grion¹

Vitória Stefany Figueiredo²

Roseli de Cássia Afonso³

INTRODUÇÃO

Este artigo teve sua produção motivada pelas reuniões do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Infantil (GEPEI) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), do Curso em Licenciatura em Pedagogia do Campus de Jacarezinho. Este Grupo é formado por pesquisadores, professores, acadêmicos, mestres e doutores, além de profissionais da Educação Infantil, que promovem a troca de saberes teóricos e práticos, valorizando a colaboração e a construção coletiva do conhecimento. As discussões consideram a Educação Infantil como construção social e histórica, embasada em teorias como as de Vygotsky (1896-1934), que destacam a mediação social e cultural no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Dessa forma o GEPEI aborda temas como formação docente inicial e continuada, práticas pedagógicas, literatura infantil, atividades de estudo, desenvolvimento e aprendizagem, brincadeiras, imaginação e criatividade. Essa integração favorece a compreensão ampla e complexa da Educação Infantil.

¹ Graduada em Pedagogia na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus de Jacarezinho. e-mail: grioncaroline@gmail.com

² Graduada em Pedagogia na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus de Jacarezinho. E-mail: figueiredovitória2023@gmail.com

³ Graduada em Pedagogia (FAFJJA/Jacarezinho/PR). Mestre em Psicologia (UNESP/Assis/SP). Doutoranda em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER/Curitiba). Professora do Curso de Pedagogia Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus de Jacarezinho. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil (GEPEI/UENP/CJ). e-mail: rcafonso@uenp.edu.br. CV: <http://lattes.cnpq.br/8754351380391722> ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0911-285X>

Portanto, o GEPEI possibilita um ambiente de diálogo interdisciplinar, colaboração ativa e constante atualização teórica, com foco na construção coletiva do saber que compreende a criança em sua dimensão social, histórica e cultural, estimulando práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas baseadas na imaginação e criatividade.

O objetivo geral desse texto é provocar reflexões sobre como a contação de histórias contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na Educação Infantil. Os objetivos específicos são: a) analisar as contribuições da contação de histórias para a prática pedagógica; b) compreender sua importância no processo de desenvolvimento infantil.

Sob a perspectiva histórico-cultural, fundamentada nas contribuições de teóricos como Vygotsky, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança dá-se por meio da mediação cultural e da interação social, nas quais a literatura e a contação de histórias são instrumentos privilegiados. Portanto, vale questionar como as práticas pedagógicas de contação de histórias podem ser benéficas para valorizar as especificidades da infância, favorecer o desenvolvimento integral e contribuir para a formação do sujeito em sua dimensão histórica e social?

Dessa forma este artigo visa contribuir para ampliar reflexões e proposições que valorizam a literatura e a contação de histórias como elementos centrais das práticas pedagógicas na Educação Infantil, respeitando a infância em sua complexidade e historicidade.

Com uma abordagem qualitativa, exploratória, baseada em pesquisa bibliográfica, são destacados conceitos como mediação social, funções psicológicas superiores, literatura infantil e sua relação com a construção do conhecimento e identidade. Este estudo identifica a necessidade de aprimorar estratégias docentes que promovam essa mediação desde os primeiros anos.

A TEORIA VYGOTSKYANA E AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

A abordagem da teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky⁴, postula o desenvolvimento humano como um processo mediado socialmente

⁴Diante de várias escritas diferentes do sobrenome do autor, neste artigo será utilizado a versão mais comum traduzidas por diversos autores – Vygotsky.

e culturalmente, com destaque para as funções psicológicas superiores como memória voluntária, imaginação e pensamento lógico (Rego, 1995).

Dessa forma, este trabalho compreende que a contação de histórias ultrapassa o simples entretenimento, funcionando como um instrumento essencial para a formação da linguagem, criatividade e pensamento crítico (Teixeira & Barca, 2017; Freire, 1989). Estudos apontam desafios na inserção sistematizada da contação de histórias nas práticas escolares, que frequentemente priorizam conteúdos descontextualizados, um processo literário “pedagogizado” que prejudica o interesse e envolvimento das crianças (Silva & Arena, 2012).

Essa reflexão se desdobra na necessidade de compreender as condições institucionais, formativas e culturais que possibilitam ou restringir o uso da literatura infantil como ferramenta pedagógica significativa, bem como investigar as estratégias que tornam essas práticas potentes para a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança.

Para Vygotsky, o desenvolvimento humano é um processo complexo que envolve a interação constante entre fatores biológicos, sociais e culturais. Ao longo da história, diversos teóricos buscaram compreender como essas dimensões se articulam, especialmente na infância, fase crucial para a formação da personalidade e das funções cognitivas. Em seus estudos, o autor desenvolveu a teoria histórico-cultural, na qual propõe que o desenvolvimento humano ocorre a partir da interação entre o organismo e o meio. Assim, “organismo e meio exercem influência recíproca, portanto o biológico e o social não estão dissociados” (Rego, 1995, p. 93).

As funções psicológicas superiores, conforme descritas por Vygotsky, (*apud* Rego, 1995), são dadas e desenvolvidas a partir da interação social. Estas funções, quando estimuladas, promovem a autonomia do ser, referindo-se “a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação etc” (Rego, 1995, p. 39). Assim, pode-se afirmar que os seres humanos nascem com a capacidade biológica de aprender, de associar e de interiorizar os conhecimentos, ou seja, biologicamente capazes de reproduzir as ações dos demais humanos.

Segundo Vygotsky (*apud* Rego, 1995), todo e qualquer ser humano nasce com a capacidade de fazer associações simples, com reflexos e ações automáticas, sendo estas ações biológicas chamadas de processos psico-

lógicos elementares, e diferenciam-se das funções superiores por não dependerem da mediação social para se manifestar. Vygotsky diferencia as funções psicológicas elementares (inatas, semelhantes às de animais, como atenção involuntária e memória sensorial) das funções psicológicas superiores — habilidades mentais mais complexas e específicas humanas, que se desenvolvem pela interação social e mediação cultural.

Dessa forma compreender que essas funções se formam socialmente destaca o papel do professor como mediador, como destaca o autor, o desenvolvimento dessas funções está ligado a práticas educativas que favorecem a linguagem, a interação e a apropriação de signos culturais.

A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A LEGISLAÇÃO

A Constituição Federal de 1988 já reconhecia a Educação Infantil como direito, mas a Lei nº 13.257/2016 (Marco Legal da Primeira Infância) consolida deveres para a proteção, atendimento e desenvolvimento integral da criança.

O Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) apresenta metas para universalização da escolar das crianças de 3 a 5 anos e ampliação do atendimento em creches, com foco na equidade e redução das desigualdades de acesso.

Cabe lembrar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.

No que se refere às práticas de leitura e escrita, as DCNEIs (Brasil, 2009, p. 25) destaca que a proposta pedagógica da Educação Infantil deve garantir experiências que “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”.

Dessa forma, as DCNEIs (Brasil, 2009), orientam que as práticas pedagógicas devem possibilitar às crianças experiências de narrativas, apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, além do convívio

com diferentes suportes e gêneros textuais, incluindo literatura infantil. Essas práticas devem promover o contato das crianças com diversas manifestações culturais, como poesia e literatura, incentivando a apreciação e o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas e criativas.

Nos últimos anos, a Educação Infantil no Brasil avançou significativamente por meio da regularização da oferta, ampliação de vagas e da constituição de políticas públicas pautadas nas especificidades das crianças de 0 a 5 anos, conforme marcos legais. Houve universalização da pré-escola para crianças de 4 a 5 anos, com esforços para ampliar a oferta de vagas em creches (0 a 3 anos), garantindo o direito ao acesso à Educação Infantil com qualidade e em tempo integral.

Destaque para programas federais como a implementação da Política Nacional Integrada da Primeira Infância (PNIPI)⁵, lançada em 2025, é um avanço estratégico para coordenar ações intersetoriais (educação, saúde, assistência social) voltadas ao desenvolvimento integral das crianças. Entre os Princípios e Diretrizes da PNIPI, destacam-se: a) a centralidade do interesse das crianças e o reconhecimento de sua condição como cidadãs e sujeitos de direitos; b) a promoção do desenvolvimento integral das crianças, com respeito à individualidade e à diversidade; c) a redução das desigualdades no acesso a serviços públicos e a priorização de ações para crianças com deficiência ou em situação de vulnerabilidade social; d) a participação social, o fortalecimento da intersetorialidade e a descentralização das ações; e) a garantia da acessibilidade plena e da equidade, com enfrentamento a todas as formas de discriminação; f) a integração de políticas públicas de transferência de renda com os demais serviços voltados às famílias com crianças pequenas.

Outro avanço significativo da Educação Infantil foi a constituição com base nas especificidades das crianças de 0 a 5 anos. As políticas discutem as diferentes faixas etárias — creche para até 3 anos e infantil para 4 e 5 anos — com objetivos específicos para cada etapa, enfatizando o cuidado integral, o desenvolvimento socioemocional e a aprendizagem por meio da interação, da brincadeira e da linguagem. As diretrizes recentes orientam a qualificação do atendimento, a preparação do quadro

⁵Decreto Nº 12.574, de 5 de agosto de 2025 - Institui a Política Nacional Integrada da Primeira Infância. Disponível em: <https://is.gd/PR1mqo>

profissional e a adaptação da infraestrutura para garantir uma educação inclusiva e equitativa.

O documento dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (Brasil, 2024) dedica uma área focal específica para apresentar princípios e práticas de referência que enfatizam o entrelaçamento entre o planejamento curricular, as interações e as práticas pedagógicas como promotoras de qualidade. Após uma trajetória de institucionalização da creche e pré-escola no sistema de ensino, em 2006, foi lançada a primeira versão do documento – Volumes 1 e 2, destinado aos sistemas educacionais, creches e pré-escolas, constituindo um marco relevante das políticas públicas. Naquele momento, já havia um amplo consenso sobre os princípios e os comprometimentos com uma concepção de Educação Infantil democrática e de qualidade pautada em múltiplas dimensões.

Na continuidade a Base Nacional Comum Curricular (Resolução 02/2017) tematizaram essas experiências traduzidas em direitos de aprendizagem. Essa aprovação, juntamente com outras regulamentações, como o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), o Marco Legal da Primeira Infância (Lei 13.257/2016), tornaram necessária a atualização dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, cuja nova versão foi publicada em 2024.

Regulamentações recentes reforçam a necessidade de políticas públicas intersetoriais e integradas, contando com monitoramento sistemático para melhorar a oferta e qualidade da Educação Infantil. Esses avanços institucionalizam a Educação Infantil como etapa fundamental da Educação Básica, valorizando as especificidades do desenvolvimento infantil e o direito das crianças a um atendimento educacional integral e de qualidade.

O PAPEL DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A literatura infantil exerce papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, linguísticos e sociais, especialmente nos primeiros anos de vida. Contudo, observa-se que, apesar do reconhecimento crescente, a inserção eficaz da literatura e da contação de histórias nas práticas pedagógicas da Educação Infantil ainda enfrenta desafios. Muitas vezes, as atividades de leitura e

narração não são sistematicamente incorporadas ao cotidiano escolar de forma planejada, interessante e prazerosa, comprometendo o potencial dessas práticas para fortalecer vínculos afetivos, ampliar o repertório linguístico, estimular a imaginação e promover a socialização em um contexto coletivo.

Podemos considerar a partir do que nos expõe (Lajolo, 2022) a contação de histórias traz inúmeros benefícios ao desenvolvimento infantil, principalmente nos primeiros anos de vida. Auxilia na alfabetização, estimula a imaginação, contribui na formação de sua personalidade, amplia seu vocabulário, além de impulsionar o desenvolvimento crítico e fazer com que a criança adquira empatia.

Entretanto, a contação de história tem ficado em segundo plano, pois há uma preferência, e até mesmo exigência, para que as crianças tenham cada vez mais conteúdos didáticos, preconizando e impondo a alfabetização, tornando esse período menos prazeroso e excessivamente exigente, como exposto em Silva e Arena (2012) que:

Por outro lado, quando se discute a literatura infantil na sala de aula, seus usos e suas implicações diretas no fazer pedagógico, há que se considerar ainda que, no processo de ensino da leitura, existe, muitas vezes, a utilização de materiais escolares, os quais apresentam textos descontextualizados, que priorizam o trabalho com letras ou sílabas e geralmente não causam interesse e envolvimento por parte da criança. (Silva; Arena, 2012, p. 2).

Sabemos que a Literatura Infantil não está incluída na realidade de várias crianças, sendo assim, a escola precisa assumir esse papel fundamental de apresentar a cultura de leitura às crianças, transformando o momento de aprendizagem em um momento lúdico, interessante e imprimindo o desejo pelo conhecimento. Esse desejo por conhecer o novo não vem senão através da necessidade. Para a criança, esse momento de troca estimula sua aprendizagem de mundo, pois segundo Torres e Tettamanzy (2008):

O principal objetivo em contar uma história é divertir, estimulando a imaginação, mas, quando bem contada, pode atingir outros objetivos, tais como: educar, instruir, conhecer melhor os interesses pessoais, desenvolver o raciocínio, ser ponto de partida para trabalhar algum conteúdo

programático, assim podendo aumentar o interesse pela aula ou permitir a auto-identificação, favorecendo a compreensão de situações desagradáveis e ajudando a resolver conflitos.

Quando a contadora de história consegue introduzir essa necessidade de conhecimento na criança, ela alcança seu objetivo enquanto alfabetizadora, pois a criança aprende primeiro a ler com os seus sentidos, para depois aprender a ler grafemas, como dito por Paulo Freire (1989, p. 9) que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. A história contada e ouvida gera a curiosidade pelo conhecimento e provoca interesse por imaginar e aprender.

Cada momento é muito importante na contação de história, desde a escolha da história até as observações finais. Logo, é necessário que a professora conheça as necessidades das crianças para que possa trabalhar de acordo com as especificidades da turma, Kaercher (2010) explicita que:

As escolas precisam assumir a formação do leitor literário como um compromisso institucional. Portanto, prever como deverá ser a organização do espaço e do tempo dentro da instituição, para alcançar esse objetivo. Isso inclui organização de bibliotecas, equipagem das salas de aula (com tapetes, almofadas, estantes adequadas etc.). (Kaercher, 2010, p. 135).

Assim, segundo Coelho (2000), existem alguns pontos a serem trabalhados no momento da contação. A professora precisa dominar a história para tornar o momento mais interessante para a criança; evitar detalhes desnecessários na história; comunicar-se de forma clara e não ter medo de falar diante da turma; abusar de expressões corporais e entonações de voz; utilizar-se de objetos e brinquedos para induzir a imaginação. Entre outras coisas, pode-se permitir a construção e reconstrução das histórias pois há inúmeras maneiras de se contar uma história, inúmeros personagens a se criar, inclusive com a participação ativa das crianças na construção das narrativas.

O momento da contação de história precisa ser interativo e não mecânico e superficial, para gerar entrosamento, promover a socialização e desenvolver a inteligência e sensibilidade. Além do lúdico, é essencial aproveitar o percurso da contação; incentivar e desafiar as crianças; con-

tar uma história aberta a construções e reconstruções, desenvolvendo o princípio estético e provocando as manifestações artísticas da criança. Durante a contação de história, a professora precisará entregar à criança situações que esta não espera: uma reviravolta, um final surpreendente, dando textura a história, detalhes necessários para instigar a curiosidade da criança.

Ao longo da humanidade, as histórias sempre funcionaram como veículos que carregam valores, cultura, conhecimento e emoção. As narrativas ouvidas podem comover, fazer pensar, levar a descobertas, perguntas, risos, susto, fascínio. Assim, a escuta de histórias, contadas ou “lidas”, pode alimentar, despertar, enriquecer e favorecer o contato com a imaginação e o mundo de faz de conta, pois toda escuta é uma atividade que exige envolvimento e participação do ouvinte. (Amaral, Aquino e Martins, 2024, p. 122).

Entretanto, a contadora não poderá perder o roteiro da atividade planejada: ao fazer questionamentos para suas crianças, deve-se tomar cuidado para não fugir do objetivo proposto para a contação de história, reservando momentos para que todas as crianças possam se expressar e manifestar suas curiosidades e questionamentos, evitando, assim, que todas falem ao mesmo tempo e ensinando que cada uma tem seu momento de fala, respeitando a vez de falar da outra.

Na contação de histórias tudo pode ser relacionável: sons (palmas, sons da floresta etc), cores (com tecidos representando ambientes), texturas (pedras, algodões entre outros), tudo pode ser utilizado para atrair a atenção da criança. É fundamental que para que a criança interiorize a mensagem, ela esteja em um ambiente propício e confortável. As histórias clássicas e conhecidas podem ser o passo inicial para inserir a cultura de contação de histórias.

Com o tempo, essas histórias conhecidas darão lugar a novas histórias, permitindo que haja construções e reconstruções, respeitando e aceitando as preferências individuais das crianças, para que as crianças possam buscar pela própria experiência do ler. Vale ressaltar que mesmo que a criança já seja alfabetizada, é muito importante que ela ouça a história, pois esse é um momento de troca e que, de acordo com o interesse, elas possam contar e/ou recontar.

Segundo Mateus (*et al*, 2014), durante a contação de história, a contadora deverá observar os seguintes aspectos para que a história possa fluir e cativar a atenção da criança, sendo esses aspectos o trazer “vida à história”, com a utilização do próprio corpo e voz; o trazer sensibilidade e respeito às diversidades de culturas, sociais, históricas, dentre outras; considerar as várias estratégias para iniciar e finalizar uma história, os vários personagens, como: humanos, animais, plantas, alienígenas, seres inanimados, dentre outros; servir-se de acessórios e objetos simples para aguçar a curiosidade da criança e também para o auxílio da sequência da história.

Ainda segundo Mateus (*et al*, 2014), é necessário também organizar o ambiente físico com antecedência, considerar histórias de acordo com a idade da turma, falar com clareza, começar e terminar a história de forma sequencial; e sempre ao final de sua apresentação, é importante fazer uma auto avaliação do momento, tais quais *“utilizei todo o material disponível?”*, *“consegui alcançar meu objetivo?”*, *“a história fluiu no tempo pré-determinado?”*, *“consegui cativar a atenção das crianças durante o momento?”*, *“elas aprenderam algo?”*, entre outros, para que as histórias seguintes possam sempre melhorar.

CONTRIBUIÇÕES DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A contação de histórias é um dos primeiros passos para que a criança tenha acesso à literatura infantil. Através dela, pode-se alcançar o objetivo principal da abordagem vygotskyana na Educação Infantil: o desenvolvimento da personalidade do indivíduo por intermédio das funções psíquicas superiores.

Em relação à inserção da criança no mundo social e cultural, a palavra dita, lida, narrada, contada, cantada ou escrita assume um amplo sentido, na medida em que vivencia as experiências de leitura a partir do contato com o livro literário, mediado por um leitor experiente, capaz de observar as sutilezas e possibilidades que a literatura como linguagem artística/estética provoca nos seres humanos e permite um olhar sensível, observador e crítico sobre o mundo. (Amaral, Aquino e Martins, 2024, p. 126).

Assim, a contação de história desempenha um papel essencial no desenvolvimento da imaginação e da fantasia na infância. A imaginação permite que as crianças compreendam melhor as informações e ensinamentos que a história transmite, seja sobre conhecimentos sistematizados ou relacionamentos sociais, contribuindo assim para o desenvolvimento das aprendizagens educacionais:

A contação de histórias é uma atividade fundamental que transmite conhecimentos e valores, sua atuação é decisiva na formação e no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. [...] Contar histórias é saber criar um ambiente de encantamento, suspense, surpresa e emoção, no qual o enredo e os personagens ganham vida, transformando tanto o narrador como o ouvinte. (Mateus; *et al*, 2014, p. 56)

A literatura infantil desempenha papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança, que segundo a teoria histórico-cultural de Vygotsky, são processos mentais mediados social e culturalmente. Essas funções, como a atenção voluntária, a memória ativa, o pensamento abstrato e a linguagem, diferenciam-se das funções elementares biológicas e se constroem por meio da interação social e do uso de símbolos culturais.

A prática da leitura e, especialmente, da contação de histórias, constitui um mediador privilegiado desse processo, pois possibilita à criança se apropriar da linguagem de forma ativa, ampliar sua capacidade de imaginação, simbolização e construção de sentidos, como reforça a perspectiva da BNCC:

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. (Brasil, 2017, p. 42).

Assim, ao criar oportunidades para que as crianças acessem histórias, contos, fábulas e outros gêneros, o professor incentiva não apenas o prazer pela leitura, mas também o domínio progressivo da linguagem e a construção de sentido, fortalecendo as bases do processo de alfabetização e do desenvolvimento integral.

De acordo com as leituras realizadas sobre este tema, evidenciam que a contação de histórias promove avanços inovadores em linguagem, memória, imaginação, empatia e pensamento crítico das crianças. Quando realizada com intencionalidade, essa prática media a relação entre criança e história e a cultura, favorecendo a autonomia e o processo de humanização (Mateus *et al.*, 2014).

O ambiente lúdico criado e planejado pelo docente, favorece a construção do conhecimento e a socialização das crianças. Entretanto, há desafios na formação docente para o uso coerente da contação de histórias, o que exige investimentos na capacitação dos professores para implementar sua prática docente. Estudos mostram que a preocupação com sua própria formação de leitor leva o professor ao conhecimento sobre a história dos livros, das leituras, dos novos produtos do mercado, apura o gosto pessoal e dá maior segurança no trabalho de formação de novos leitores.

A relevância da contação de histórias também é respaldada pela BNCC (Brasil, 2017), que destaca a Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação como campos essenciais na Educação Infantil. Os Campos de experiências e seus respectivos objetivos de aprendizagem nos convidam para construir planejamentos que considerem as experiências e os saberes das crianças com a intenção de ampliar e aprofundar suas aprendizagens, valorizando seu protagonismo e interesses.

Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos. Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas. Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história. Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba. Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa. Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estraté-

gias de observação gráfica e/ou de leitura. Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.). Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea. (Brasil, 2017).

Assim, ao criar oportunidades para que as crianças acessem histórias, contos, fábulas e outros gêneros, o professor incentiva não apenas o prazer pela leitura, mas também o domínio progressivo da linguagem e a construção de sentido, fortalecendo as bases do processo de alfabetização e do desenvolvimento integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias configura-se como prática pedagógica indispensável para o desenvolvimento integral na Educação Infantil, estimulando funções psicológicas superiores e favorecendo a formação crítica e afetiva das crianças. Recomenda-se que instituições e docentes valorizem essa prática, incorporando sistematicamente ao currículo escolar e investindo na formação continuada dos professores. Sugira-se que pesquisas futuras aprofundem as estratégias de mediação docente e explorem diferentes contextos educacionais para ampliar as possibilidades pedagógicas de contação de histórias. Assim, contar histórias deixa de ser apenas um momento lúdico para ser reconhecido como um potente instrumento de aprendizagem e humanização, como ressalta Amaral, Aquino e Martins (2024, p. 132):

Compreendemos que formar e desenvolver leitores envolve um conjunto de fatores, considerando a diversidade cultural que caracteriza diferentes públicos e segmentos sociais. Resaltamos que o papel dos mediadores de leitura, sobretudo na educação infantil, é fator fundamental para o desenvolvimento de práticas leitoras em vários espaços que contribuam para uma educação literária de qualidade e para a formação do gosto pela leitura, pela literatura, pelo livro e pela biblioteca entre os leitores multigeracionais e interagentes. Assim, oferecer o livro, contar histórias ou proferi-las a partir do livro literário propiciam o nascimento de pequenos leitores.

Assim, Vygotsky (2010) defende a literatura como arte, a literatura possibilita aprender novas maneiras de compreender e reorganizar a realidade externa para satisfazer as necessidades internas das pessoas. No texto “A educação estética”, da obra “Psicologia Pedagógica”, ele critica a forma como a Pedagogia se apropria dessas experiências estéticas, atribuindo a elas um valor exclusivamente educativo, vendo-as como um “recurso pedagógico radical” capaz de resolver todos os desafios da educação. Para Vygotsky, essa “pedagogização” da literatura afastada das crianças da obra literária e provoca um enfraquecimento do sentimento estético, que passa a ser substituído por um julgamento moral alheio à verdadeira experiência estética.

A contação de histórias, mais do que uma estratégia pedagógica, é um gesto de afeto, escuta e presença. Em meio a vozes, olhares e pequenos encantamentos, a criança é acolhida em sua subjetividade e provocada a imaginar, pensar, sentir e construir sentido sobre o mundo que a cerca.

Este trabalho buscou compreender como a contação de histórias contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, à luz da teoria histórico-cultural de Vygotsky. Fica evidente que, ao mediar a relação entre criança e cultura, o professor torna-se um mediador fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Quando a história é contada com intenção, emoção e cuidado, ela não apenas diverte: ela transforma.

A escuta atenta e o encantamento das narrativas favorecem o desenvolvimento da linguagem, da memória, da imaginação, da empatia e do pensamento crítico. Tudo isso está diretamente ligado ao que Vygotsky compreende como funções psicológicas superiores, que se formam a partir da relação com o outro e com o meio. A literatura infantil, portanto, não é apenas um recurso didático, é mediação com o mundo, é um processo de humanização, de vínculo, de conexão.

Diante disso, reafirma-se a importância de valorizar a prática da contação de histórias nos espaços educativos, sobretudo na Educação Infantil. Cabe à escola e, especialmente aos professores, garantir que as crianças tenham acesso ao universo simbólico da leitura desde cedo, em momentos significativos, afetivos e transformadores.

Que contar histórias nunca seja visto como perda de tempo, mas como tempo de criação, de imaginação e fantasia que agrega possibilidades. Porque todas as crianças têm direito de ouvir histórias, para que um dia possam contar as suas próprias narrativas.

REFERÊNCIAS

- AMARAL. K. C. N. do; AQUINO, K. A. de; MARTINS. L. M. B. Contar e dizer no processo de mediação de leitura: teoria e prática. In: SANTOS. A. R. de J.; FRANCO. S. A. P. (orgs.) **Educação literária e práticas pedagógicas na escola da infância** [livro eletrônico]. Londrina, PR: CdeA Campos Editora, 2024. p. 121-133.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. D.O.U de 05/10/1988, pág. nº 1. Disponível em: <https://is.gd/hmCPhY>. Acesso em: março/2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://is.gd/EijVd0>. Acesso em: abril/2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <https://is.gd/YwFLDo>. Acesso em: agosto/2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília. Disponível em: <https://is.gd/ROMEI0>. Acesso em abril/2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Marco Legal da Primeira Infância - Lei Nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Brasília. DF, 2016. Disponível em: <https://is.gd/QOcDbx>. Acesso em: agosto/2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2013. Disponível em: <https://is.gd/Crodvv>. Acesso em: maio/2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Vol. 1**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006a. Disponível em <https://is.gd/JlWuKN>. Acesso em: junho/2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Vol. 2**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006b. Disponível em <https://is.gd/h7T2WO>. Acesso em: junho/2021.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 1, de 17 de outubro de 2024**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Qualidade e equidade na educação infantil**: princípios, normatização e políticas públicas. Brasília, DF: MEC, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Nº 12.574, de 5 de agosto de 2025 - Institui a Política Nacional Integrada da Primeira Infância**. Disponível em: <https://is.gd/PR1mqo>. Acesso em: set/2025.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil**: Teoria, Análise, Didática. São Paulo: Moderna, 2000

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

KAERCHER, G. E. P. da S. Literatura infantil e educação infantil: um grande encontro. **Cadernos de formação: Formação de professores. Educação Infantil, princípios e fundamentos**. São Paulo: Unesp, v. 3, p. 135-142, 2010. Disponível em: <<https://is.gd/LTf6v>>. Acesso em: out./2021

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira**: história & histórias. São Paulo: Editora UNESP, 2022.

LUCAS, M. A. V.; SILVA, K. C. C. Contribuições da literatura no desenvolvimento da linguagem infantil: relato de uma experiência. **De Magistro**, 2010, ano IX, no 20. p. 35-51. Disponível em: <https://is.gd/IomRwK>. Acesso em 18 ago. 2021.

MATEUS, A. do N. B. (*et. al.*) **A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil**. Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), 2014. Disponível em: <https://is.gd/GqYmo9>. Acesso em: ago./2021.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SAMPAIO, M. **Leitura e contação de histórias**: um estudo sobre práticas educativas na educação infantil sob a perspectiva da teoria histórico-cultural. 154 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista, Marília, SP. Biblioteca Depositária: Biblioteca da UNESP. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/147089>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SANT'ANNA, V. L. (*et.al.*) A importância da contação de história como prática educativa na Educação Infantil. **Pedagogia em Ação**, Minas: v. 5, n.1, p. 54-69, Out. 2014.

SILVA, G. F. da; ARENA, D. B. O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária. **Revista Álabe**. Disponível em: <<https://is.gd/33wzhn>>. Acesso em: 18 ago. 2021.

TEIXEIRA, S. R.; BARCA, A. P. de A. Teoria histórico-cultural e educação infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (Orgs.) **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017.

TORRES, S. M.; TETTAMANZY, A. L. L. Contação de histórias: resgate da memória e estímulo à imaginação. **Nau Literária**. PPG-LET-UFRGS. Porto Alegre. Vol. 04 N1. jan/jun: 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

POR UMA ESCUTA SENSÍVEL: O AMBIENTE QUE RECONHECE O BEBÊ COMO SUJEITO DE DIREITOS

Mariza Roque Silva Candil¹
Roseli de Cássia Afonso²

INTRODUÇÃO

A invisibilidade histórica da criança e a permanência de práticas adultocêntricas nas instituições de Educação Infantil suscitam a necessidade de repensar como os ambientes são organizados e como impactam diretamente nas possibilidades de movimento, escuta e expressão da criança pequena. As experiências das autoras em salas de Berçário I, inspirada na abordagem de Emmi Pikler (1902-1984), evidenciou que o espaço pode tanto limitar quanto ampliar a autonomia e a singularidade do bebê.

Este texto tem como objetivo refletir de que maneiras a organização do ambiente, orientada pela escuta sensível, pode favorecer a autonomia e a visibilidade dos bebês em contextos coletivos. Parte-se da questão norteadora: como o espaço, pensado a partir da observação das crianças, pode mediar relações, aprendizagens e cuidados sem silenciar suas singularidades?

Trata-se de um ensaio bibliográfico-reflexivo, sustentado em referenciais teóricos como: Pikler (1984), Falk (2016), Soares (2017), Tardos e Szanto (2004), Appel e David (2021), Lima, Martins e Abreu (2021), Meireles (2016), Vygotsky (2007), Rego (2001), Oliveira-Formosinho e Pascal (2012), Vasconcelos e Sarmento (2007), dentre outros. Além da legislação brasileira como: Constituição Federal (Brasil, 1988), Lei de

¹ Professora de Educação Infantil em São José do Rio Preto/SP. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEI/UENP/CJ). E-mail: marizaroque08@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/1817035091366994>

² Graduada em Pedagogia (FAFJA/Jacarezinho/PR). Mestre em Psicologia (UNESP/Assis/SP). Doutoranda em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER/Curitiba). Professora do Curso de Pedagogia Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus de Jacarezinho. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil (GEPEI/UENP/CJ). E-mail: rcafonso@uenp.edu.br. CV: <http://lattes.cnpq.br/8754351380391722>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0911-285X>

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Assim, refletir sobre o ambiente à luz da escuta sensível é também um convite a revisitar as origens dessas práticas, compreendendo como foram produzidas e por que ainda persistem. Essa perspectiva amplia o olhar para além do espaço físico e alcança o campo das ideias e dos valores, abrindo o caminho para entender as raízes históricas da invisibilidade da infância.

A INVISIBILIDADE HISTÓRICA DA CRIANÇA E SEUS REFLEXOS NAS CRECHES BRASILEIRAS

Historicamente, a criança³ foi pouco reconhecida como uma etapa própria da vida. Philippe Ariès (2021) indica que até o século XVII a criança era vista como um adulto em miniatura, o que influenciou significativamente a forma como os sujeitos infantis foram tratados ao longo do tempo. Essa invisibilidade histórica reverbera, ainda hoje, em práticas que silenciam os bebês e as crianças bem pequenas, os tratam como objetos de cuidado, e não como sujeitos de direitos.

Dados apresentados por Vieira (2024) evidenciam que, apesar dos avanços legais, ainda persistem desigualdades, precariedades e resistências à escuta sensível da criança pequena nas instituições de Educação Infantil. O cotidiano institucional, muitas vezes, é estruturado de forma a atender às necessidades dos adultos e das rotinas administrativas, e não às necessidades reais das crianças.

Como defende Sarmento (2016), é preciso reconhecer a criança a partir da positividade de suas próprias características, do que ela é, sabe e pode, considerando-a cidadã ativa, capaz de falar e escutar nas relações com os adultos. Essa reflexão é aprofundada por Vasconcelos e Sarmento (2007), que discutem a infância como uma condição marcada por processos de invisibilidade social e institucional, reforçando a urgência de práticas

³De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) os diferentes grupos etários: **BEBÊS** (de 0 a 1 ano e seis meses), **CRIANÇAS BEM PEQUENAS** (de 1 ano e sete meses a 3 anos e 11 meses) e **CRIANÇAS PEQUENAS** (de 4 anos a 5 anos e 11 meses). Este estudo refere-se ao grupo etário de **Bebês e Crianças Bem Pequenas**.

que deem visibilidade às experiências singulares dos bebês e respeitem seus modos próprios de ser e estar no mundo.

Diante desse percurso histórico, repensar a creche significa deslocar o olhar: de um passado que silenciou a criança e não considerou a infância como um momento específico do desenvolvimento humano, para um presente que busca reconhecê-la como protagonista. As transformações legais e conceituais que emergiram nas últimas décadas abriram espaço para compreender o bebê como sujeito ativo, capaz de agir, expressar-se e transformar o ambiente em que vive.

No entanto, para que essa visão se concretize nas instituições, é preciso um novo olhar teórico que sustente as práticas cotidianas e oriente o modo de estar com as crianças. As contribuições de Emmi Pikler e das pesquisadoras que ampliaram sua abordagem oferecem uma base sólida para esse movimento de mudança. Ao reconhecer o bebê como um ser competente, dotado de iniciativa e sensibilidade, essas autoras propõem um olhar ético e atento às interações, ao corpo e ao ambiente, inaugurando uma pedagogia que nasce do cotidiano e da observação respeitosa. Assim, depois de compreender as raízes históricas da invisibilidade infantil, torna-se possível avançar para os fundamentos que sustentam um ambiente que realmente escuta e promove a autonomia do bebê.

A noção de escuta sensível é compreendida aqui como uma prática pedagógica que vai além da mera atenção: envolve observar, documentar e interpretar as expressões corporais, gestuais e emocionais dos bebês, reconhecendo-os como sujeitos de direitos e produtores de cultura. Como ressalta Soares (2017, p. 24): “É na relação de reciprocidade com os gestos e as falas do adulto, que o bebê vai se inserindo na cultura e apropriando-se dela, aprendendo o que é comunicar-se”.

Compreender a infância a partir da escuta sensível requer um olhar histórico. Antes de pensar sobre as presentes práticas de cuidado e educação no interior da creche, é preciso reconhecer de onde vem o modo como socialmente vemos e tratamos as crianças. As concepções de infância, moldadas por séculos de práticas “adultocêntricas”, ainda ecoam nas instituições e influenciam a forma como o ambiente é concebido.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA UM AMBIENTE QUE ESCUTA E PROMOVE A AUTONOMIA

A construção de um ambiente educativo que reconheça o bebê como protagonista exige uma base teórica sólida. Emmi Pikler (1984) propõe o movimento livre e a atividade autônoma como fundamentos do desenvolvimento saudável do bebê.

A atividade de movimento e o brincar livre – sem a participação iniciadora ou modificadora do adulto – reforça as possibilidades especiais de “aprendizagem” do bebê e da criança pequena que nenhuma outra coisa pode substituir. O bebê, pelo que faz na direção de seus movimentos e na aquisição de experiências sobre ele mesmo e sobre o seu entorno – sempre a partir daquilo que consegue fazer – é capaz de agir adequadamente e de aprender de maneira independente. (Tardos e Szanto, 2004, p. 33).

Essa perspectiva é aprofundada pelos autores que distinguem autonomia de independência: a primeira nasce da iniciativa do bebê, sustentada por um adulto que confia, observa e não antecipa suas ações, garantindo tempo e espaço para que explore e se arrisque com segurança.

Vygotsky (2007) destaca o papel fundamental do adulto como mediador no processo educativo. Esse papel não se limita a intervir diretamente, mas envolve observar, compreender e propor situações que ampliem as possibilidades de aprendizagem, sem sufocar os processos espontâneos da criança. O autor mostra como, nos primeiros anos de vida, a linguagem surge como elemento estruturante do pensamento, revelando a importância das interações mediadas no desenvolvimento infantil.

Para o autor, o desenvolvimento da linguagem, que é uma capacidade, especificamente humana, habilita a criança a providenciar instrumentos que auxiliam na solução de tarefas difíceis, a superar ações impulsivas, a planejar soluções para um determinado problema antes mesmo da sua execução e a controlar seu próprio comportamento (Rego, 2001, p. 63): “Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas”.

No contexto das creches brasileiras, essa compreensão implica reconhecer que o modo como o adulto organiza o espaço e interage com

os bebês pode tanto potencializar sua autonomia e expressão quanto limitar suas descobertas, caso prevaleça uma rotina engessada e centrada no controle.

Oliveira-Formosinho e Pascal (2012) amplia essa compreensão ao propor uma “pedagogia da escuta”, que se articula à “pedagogia participativa” ao reconhecer a criança como sujeito ativo, competente e capaz de construir sentidos sobre o mundo. Observar com atenção, documentar e interpretar as ações infantis tornam-se, nesse contexto, formas de reconhecer e respeitar seus processos singulares de aprendizagem.

As pedagogias participativas veem as crianças como seres curiosos, seres que querem experimentar e explorar o mundo com sentidos, inteligências e inteligências sensíveis, e possuem a capacidade de comunicar e compartilhar as suas explorações e experiências por meio de múltiplas linguagens. (Oliveira-Formosinho; Pascal, 2012, p. 115).

Essa perspectiva dialoga com a abordagem Pikler, ao reconhecer que a qualidade das interações e do ambiente é condição essencial para a construção da autonomia e da confiança dos bebês.

As concepções apresentadas até aqui revelam que não há separação entre teoria e prática quando se trata de Educação Infantil: a forma como o adulto lida com o bebê se materializa no modo como organiza o espaço, o tempo e as relações. É no cotidiano da sala que as ideias ganham corpo e sentido. Um ambiente pode ser, ao mesmo tempo, território de descobertas e de limitações, dependendo da postura do adulto que o conduz. Por isso, compreender os fundamentos teóricos da escuta sensível é apenas o primeiro passo; o desafio está em traduzi-los em gestos, escolhas e atitudes que afirmem o bebê como sujeito de direitos.

Compreendendo a importância do vínculo e o momento dos cuidados como privilegiados para estabelecerem este laço imprescindível para o desenvolvimento infantil sadio, nos resta pensar em como podemos estabelecer um contato mais próximo com cada uma das crianças, no ambiente coletivo, como uma sala do berçário. O planejamento da rotina deve priorizar um contato de qualidade e garantir a organização do ambiente seguro e instigante para que as crianças que não estiverem no processo do cuidar, possam se movimentar e brincar livremente. (Soares, 2017, p. 24).

Essa tradução não acontece por meio de discursos, mas por meio de presenças, no modo como o adulto observa, espera, confia e oferece possibilidades reais de ação. É nesse encontro entre o pensar e o fazer que o ambiente se torna, de fato, mediador de relações, aprendizagens e cuidados, não como cenário neutro, mas como linguagem viva da pedagogia que o sustenta.

O AMBIENTE COMO MEDIADOR: DIMENSÕES ÉTICAS, ESTÉTICAS E PEDAGÓGICAS

A organização dos espaços para bebês não pode ser pensada apenas como uma questão logística ou funcional. Trata-se de uma construção ética, estética e pedagógica. Um ambiente que favorece a autonomia não é aquele que se baseia no acúmulo de brinquedos industrializados e estímulos constantes, mas sim aquele que oferece materiais de largo alcance, tempo para exploração e segurança afetiva para que o bebê possa investigar o mundo ao seu modo. Soares (2017, p. 80), ressalta que quando a criança tem a possibilidade de sentir os materiais, estabelecendo uma relação íntima com as qualidades e possibilidades de cada um deles, enriquecem o repertório para a ação criativa:

O adulto controla o tempo, respeitando o ritmo das crianças e organiza os espaços de forma aconchegante e segura, onde elas possam explorar os materiais disponíveis e, ao mesmo tempo, locomover-se com liberdade e estabelecer contatos interpessoais. O adulto deve ficar próximo, observar sempre as crianças e viabilizar os projetos sem inibir iniciativas, respeitando a escolha da criança em participar ou não da atividade, sem nenhuma expectativa quanto ao resultado.

A criança, do ponto de vista histórico e social, pode ser referida como um sujeito cuja valorização foi ausente ou negligenciada em vários momentos da história, especialmente em contextos coloniais e sociais onde ela era vista mais como um ser em função da reprodução social do que como um sujeito de direitos e desenvolvimento específico.

Reconhecer a criança como sujeito de direitos e produtor de cultura implica, portanto, rever rotinas que continuam priorizando os adultos em detrimento das necessidades reais das crianças.

A concepção de Pikler, acredita que a criança, mesmo sendo ainda um bebê, é capaz de muitas coisas que geralmente imaginamos, tais como desenvoltura corporal e curiosidade atenta pelo seu ambiente, como descreve Tardos (*apud* Falk, 2016, p. 57) ao referir-se às noções essenciais da concepção de Emmi Pikler:

Entre as noções essenciais de Emmi Pikler estão “o movimento livre”, “a atividade de exploração”, “a aprendizagem autônoma”, “a atividade iniciada pela própria criança”, e mais recentemente, “a noção de competência”. Elas são mencionadas com bastante frequência, e consideradas pela autora como fundamentais. Todas essas noções enfatizam a autonomia do bebê e da criança, desde o começo da vida.

Para Pikler (1984), a autonomia nasce da iniciativa do bebê, respeitada por um adulto que confia, observa e oferece tempo e espaço para agir sem antecipações. Isso exige a garantia de movimento livre, acesso contínuo a materiais seguros e não estruturados e a oferta de ambientes que propiciem a exploração.

A escuta sensível é um dos eixos fundamentais dessa abordagem que encontra no trabalho realizado por Pikler, como reflete Nabinger (*apud* Appel e David, 2021) o fato de que a carência emocional que tantos prejuízos traz para as crianças que vivem em ambientes coletivos, sem a presença dos pais, parece não existir por que isso faz com que os adultos mudem o olhar e o comportamento diante do bebê que está ali.

Mais do que atenção, trata-se de observar, documentar e interpretar as múltiplas expressões das crianças (Oliveira-Formosinho e Pascal, 2012). Essa prática implica em registros éticos e reflexivos, utilizados como ferramentas para conhecer os bebês e as crianças e planejar propostas, respeitando olhares, gestos e movimentos como formas legítimas de comunicação. Como ressalta Soares (2017), o vínculo estabelecido entre adulto e bebê, aliado ao respeito pelo movimento livre, cria condições para que essa escuta aconteça de forma autêntica, reconhecendo a criança como sujeito ativo em seus processos de descoberta.

O ambiente, por sua vez, comunica, acolhe e ensina. A partir das contribuições de Pikler (1984), compreende-se que o espaço deve garantir liberdade de movimento, exploração e descobertas, além de oferecer

condições para que o bebê e a criança pequena construam vínculos, a autonomia e aprendizagem, de acordo com seus próprios ritmos.

Esse olhar se aproxima também das reflexões de Vygotsky (2007), que destaca a importância do adulto como mediador ao organizar os espaços e propor situações que ampliem as possibilidades de aprendizagem. Assim, um ambiente ético e estético favorece tanto a convivência quanto a pesquisa autônoma das crianças. Para que isso aconteça, é essencial disponibilizar materiais estruturados e não estruturados⁴ ao longo do dia, organizar os espaços de modo a evitar barreiras visuais e flexibilizar os tempos de exploração, sempre respeitando o ritmo de cada bebê. A respeito disso, Meirelles (2016, p. 16) refere que materiais não estruturados são:

Utensílios variados que, com as intervenções das crianças, transformam-se em objetos brincantes, podendo, por sua plasticidade, transformar-se em muitas coisas. Não são brinquedos industrializados, que quase sempre possuem um único objetivo, com respostas previsíveis. As possibilidades de criação dos brinquedos comprados por vezes são ínfimas. As crianças não veem muitas perspectivas de criação e perdem o interesse rapidamente.

Vale dizer que é preciso considerar as implicações políticas que atravessam a organização dos espaços na Educação Infantil. Como ressalta Rolim (2023, p. 14):

Não se trata apenas de propor brincadeiras nos espaços de educação infantil, mas, principalmente planejar e pensar se essas atividades serão significativas, se contribuirão para a vivência de um estado lúdico e se permitirá às crianças o exercício dos seus direitos.

A visibilidade e a escuta dos bebês não dependem apenas de escolhas pedagógicas individuais, mas de condições institucionais que sustentem tais práticas. Investir em formação continuada das equipes, garantir número adequado de adultos por criança e flexibilizar rotinas de alimentação e descanso são medidas fundamentais, mas não suficientes. Também se faz

⁴Materiais Estruturados refere-se aos brinquedos industrializados, pré-determinados a uma função específica, exemplo: jogo de tabuleiro. Materiais Não Estruturados refere-se a qualquer tipo de objetos encontrados no cotidiano que pode se transformar em qualquer coisa, exemplo: um cone de linha, pegador de panelas, caixas de papelão, etc. Esses materiais são interessantes porque apresentam qualidades táteis variadas, excelentes para exploração manual.

necessário repensar modelos de gestão que ainda priorizam o controle e a padronização, em detrimento da singularidade dos bebês.

Dar centralidade à criança como sujeito de direitos implica assumir compromissos coletivos e políticos que ultrapassam a sala de referência, envolvendo políticas públicas, financiamento e uma cultura institucional que valorize o cuidado e a educação em sua indissociabilidade.

Refletir sobre o ambiente como mediador é também reconhecer que cada escolha pedagógica carrega uma dimensão ética. Quando o adulto organiza o espaço, define os tempos ou decide intervir, ou não, ele está comunicando à criança qual lugar ela ocupa na instituição e na cultura. Escutar o bebê, nesse sentido, ultrapassa a atenção sensorial: é um posicionamento político e humano diante da criança pequena. Significa permitir que a criança participe da vida cotidiana com liberdade, acolher suas tentativas, suas pausas e seus modos próprios de habitar o mundo.

Essa perspectiva exige do professor uma postura de presença, capaz de observar sem invadir, apoiar sem dominar e reconhecer o bebê e a criança pequena como parceiro nas relações. Assim, o ambiente deixa de ser apenas cenário para tornar-se expressão de uma ética do cuidado e da escuta, onde cada gesto adulto pode afirmar ou silenciar a potência infantil. É com base nessa compreensão que se podem tecer as considerações finais deste estudo, reafirmando a centralidade do ambiente e da escuta sensível na construção de uma Educação Infantil mais humana e coerente com os direitos das crianças pequenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada confirma que a organização do ambiente é decisiva para garantir a visibilidade e a autonomia dos bebês. Ao longo do texto, discutiu-se como a invisibilidade histórica da criança se reflete em práticas que silenciam as crianças pequenas, e como referenciais como a abordagem Pikler e a teoria histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores, podem orientar a construção de ambientes mais éticos, estéticos e pedagógicos, na qual a escuta sensível possa de fato acontecer para proporcionar a saúde física e emocional da criança baseada no respeito por sua singularidade e autonomia.

Os resultados destas reflexões apontam que ambientes sensíveis, planejados a partir da observação dos bebês, favorecem o movimento livre, a pesquisa autônoma e a escuta de suas múltiplas expressões. A noção de escuta sensível mostrou-se central: não se trata apenas de “ouvir”, mas de observar, documentar e interpretar, reconhecer a criança como sujeito de direitos e protagonista de suas aprendizagens (Falk, 2016).

Nesse sentido a autonomia, como ressaltam Tardos e Szanto (2004), nasce da iniciativa do bebê, sustentada por um adulto que confia, respeita e oferece tempo e espaço para agir. Dar visibilidade às crianças, como lembram Vasconcelos e Sarmento (2007), significa enfrentar práticas institucionais que ainda reproduzem rotinas de contenção e “adultocentrismo”.

Assim, defender ambientes que respeitem os bebês e as crianças pequenas, implica não apenas escolhas pedagógicas, mas também decisões coletivas e políticas.

Investir em formação continuada das equipes, assegurar condições adequadas de adulto-bebê, disponibilizar materiais simples e seguros e flexibilizar rotinas em favor do ritmo de cada criança. Tais ações precisam estar alinhadas aos princípios já assegurados pelas legislações brasileiras que reconhecem a criança pequena como sujeito de direitos e estabelecem a indissociabilidade entre cuidar e educar.

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2009).

Espera-se que esta reflexão contribua para o debate contemporâneo sobre a Educação Infantil e para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis. Garantir ambientes que escutam e respeitam a criança pequena é também reafirmar seu lugar como sujeito de direitos, exigindo políticas públicas e uma cultura institucional que reconheçam os bebês não como objetos de cuidado, mas como protagonistas de suas aprendizagens e descobertas. Assim, a escola de Educação Infantil pode consolidar-se como espaço de vida, de pesquisa e de encontro, em que o cotidiano se organiza a favor da infância em sua potência.

REFERÊNCIAS

- APPEL, G.; DAVID, M. **Maternagem insólita**. (Coleção infância educar de 0 a 6 anos). São Paulo: Omnisciência, 2021.
- ARIËS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. D.O.U de 05/10/1988, pág. nº 1. Disponível em: <https://is.gd/hmCPhY>. Acesso em: março/2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: abril/2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: <https://is.gd/nP1KNS>. Acesso em: agosto/2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- FALK, J. (org.). **Abordagem Pikler: educação infantil**. Tradução: Guillermo Blanco Ordaz. (Coleção Primeira Infância: educar de 0 a 3 anos). São Paulo: Omnisciência, 2016.
- FORMOSINHO, J. **A escola que escuta as crianças: pedagogia participativa na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- KÁLLÓ, É.; BALOG, G. **As origens do brincar livre**. Tradução: Susana Matinez. (Coleção Primeira Infância: educar de 0 a 6 anos). São Paulo: Omnisciência, 2017.
- LIMA, M.; MARTINS, G. Dal F.; ABREU, G. V. S. Características e Especificidades do Brincar com Brinquedos Estruturados e não Estruturados. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 13, n. 1, p. 85-104, jan./jun., 2021. Disponível em: <https://is.gd/HjiN4A>. Acesso em: agosto/2025.
- MEIRELLES, D. da S. **Brincar Heurístico: A brincadeira livre e espontânea das crianças de 0 a 3 anos de idade**. Monografia (Especialização em Docência na Educação Infantil) Faculdade de Educação, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/152904>. Acesso em: 21 mar. 2022.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- PIKLER, Emmi. **Mover-se em liberdade: desenvolvimento da motricidade global**. Madrid: Narcea Ediciones, 1984.
- REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 11.ed. Petrópolis, RJ: 2001.

ROLIM, K. H. B. **Os materiais não estruturados na educação infantil**: possibilidades para além dos brinquedos industrializados. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-graduação *lato sensu* em Formação Docente para a Educação Básica. Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande. Cajazeiras/PB: 2023. Disponível em: <https://dspace.sti.ufcg.edu.br/handle/riufcg/36185>. Acesso em: out/2025.

SARMENTO, M. J. Retrato em positivo. In: FRIEDMANN, A.; ROMEU, G. (orgs.). **Mapa da Infância Brasileira**. São Paulo: Mapa da Infância Brasileira, 2016. p. 5–13.

SOARES, S. M. **Vínculo, movimento e autonomia**: educação até os 3 anos. (Coleção Primeira Infância: educar de 0 a 6 anos). São Paulo: Omnisciência, 2017.

TARDOS, A.; SZANTO, A. O desenvolvimento da autonomia. In: FALK, J. (org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. São Paulo: JM, 2004. p. 33-46.

VASCONCELOS, T.; SARMENTO, M. J. Infância (in)visível. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. de (orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2007. p.25-49.

VIEIRA, L. M. F. **Creches no Brasil (1900–1986)**: a construção de um direito. Curitiba: CRV, 2024.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DO PRÉ-LEITOR AO LEITOR FLUENTE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O AVANÇO DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS

Fabiana Ribeiro da Silva¹
Milena Cristina Paes²

INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta um conjunto de ações pedagógicas sistematizadas, elaboradas a partir de um planejamento bimestral no ano de 2023, com o objetivo de reduzir os percentuais de estudantes nos níveis iniciais de leitura. A proposta contemplou estratégias como leitura em voz alta, trabalho com textos de memória, uso de tecnologias digitais, agrupamentos produtivos e articulação entre escola e família, com vistas à ampliação da proficiência leitora e à consolidação da aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Na escola analisada, os resultados da avaliação de fluência leitora, aplicada por meio da Plataforma CAEd da Universidade Federal de Juiz de Fora (Brasil, 2023), instrumento utilizado oficialmente pelo governo do Estado de São Paulo para monitoramento da aprendizagem, revelaram que, dos 35 estudantes, 22 (62,8%) foram classificados como pré-leitores. Esses dados evidenciaram a necessidade urgente de ações pedagógicas intencionais, integradas e sistemáticas no ambiente escolar, voltadas à superação das dificuldades relacionadas à apropriação do sistema de leitura e escrita.

Com o objetivo de avançar em promover práticas pedagógicas na fluência da leitura utilizando a Plataforma Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) que permitiu que secretarias, professores, gestores e equipes pedagógicas verificarem os resultados das avaliações, auxiliando na identificação de avanços e dificuldades no processo de aprendizagem.

¹ Especialista em Psicopedagogia. Professora Rede Estadual de Ensino e Municipal. Pesquisadora do GEPEI/UENP. Email: fabianasilva@smeourinhos.sp.gov.br

² Especialista em Língua Portuguesa e Literatura. Professora Rede Estadual de Ensino. Pesquisadora do GEPEI/UENP. Email: milenapaes@smeourinhos.sp.gov.br <https://lattes.cnpq.br/8867503387851621>

Este tema foi apresentado no Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação Infantil (GEPEI) da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus de Jacarezinho, como Relato de Experiência, uma proposta de reflexões acerca de levantar alguns pontos sobre a avaliação realizada com apoio de um aplicativo que grava a leitura, facilitando o diagnóstico e o acompanhamento dos progressos na alfabetização e fluência leitora das crianças, especialmente no Ensino Fundamental inicial.

APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE LEITURA

O trabalho com a leitura na sala de aula é fundamental para a formação de leitores competentes, que consigam interpretar, compreender e se apropriar dos textos de maneira crítica e prazerosa. Segundo Lajolo (2005), o professor tem papel essencial ao ler com e para os alunos, pois dessa forma oferece um modelo concreto de leitura oral que contribui para o desenvolvimento do gosto pela leitura.

Oliveira (1997) destaca que a interação entre professor e aluno é vital para o processo de aprendizagem, permitindo que cada criança atribua sentidos e significados únicos aos textos lidos, conforme sua bagagem cultural e suas experiências (Lajolo, 2005, p. 42; Oliveira, 1997, p. 33).

Além disso, a leitura em sala de aula deve ir além da mera decodificação, buscando o letramento literário como prática que envolve o desenvolvimento da autonomia do leitor, sua criticidade e reflexão sobre o conteúdo. Souza (2018) enfatiza que a escolarização da literatura precisa ser adequada para evitar uma abordagem mecânica e desinteressante, defendendo “o uso de estratégias variadas para engajar os estudantes com os textos”. (Souza, 2018, p. 15).

O papel do professor é, portanto, promover ambientes e práticas que incentivam o prazer e a competência do leitor, valorizando o diálogo, a troca de interpretações, e o contato com diferentes gêneros textuais, conforme argumenta Teberosky e Colomer (2003, p. 126-127):

Quando o professor realiza a leitura em voz alta, a criança aprende a participar como audiência, porque escutar ler não é algo passivo. Para se obter uma leitura interativa, o professor não precisa transformar a leitura monológica do texto em um diálogo cotidiano. Ao contrário, deve tentar

fazer com que as crianças “entrem” no mundo do texto, que participem da leitura de muitas maneiras: olhando imagens enquanto o professor lê o texto, aprendendo a reproduzir as respostas verbais, imitando o escutado anteriormente, memorizando histórias, incorporando traços linguísticos dos discursos escritos. Ao escutar a leitura, as crianças aprendem que a linguagem escrita pode ser reproduzida, repetida, citada e comentada.

Dessa forma, vale ressaltar que a leitura e o letramento literário é um processo ativo de construção de hipóteses pela criança. Como afirmam Ferreiro e Teberosky (2021, p. 23), “a criança constrói hipóteses sobre a escrita a partir de suas interações sociais e cognitivas, não sendo um processo de mera reprodução de códigos”.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

No percurso da investigação científica, a metodologia é apresentada como guia essencial. Os passos são definidos com rigor e precisão, evoluindo para a construção sólida do conhecimento. A análise das atividades foi desenvolvida de forma cuidadosa, com interpretação atenta e objetiva da realidade.

Os princípios éticos norteiam todo o processo, respeitando a dignidade e os direitos dos sujeitos envolvidos. Dessa maneira, o percurso metodológico se configura como base rigorosa e transparente para o trabalho, fundamentando conexões e promovendo a confiabilidade do estudo e de seus desdobramentos futuros.

Nessa perspectiva, foi elaborado o “Plano de Ação na Escola E.E.V.R³”, que foi estruturado com base em três níveis de intervenção: **Nível 1** - Pré-leitores com 14,3% de incidência; **Nível 2 e 3** - Pré-leitores com 28,6% de incidência; **Nível 4** - Pré-leitores com 20% de incidência. Contudo, o Plano de Ação contou com as seguintes ações descritas em cada nível:

Ações do Nível 1: Leitura em voz alta diária feita pelo professor; Revezamento de leitura de palavras cotidianas pelos alunos; Leitura em duplas produtivas e leitura de imagens; Tarefa de leitura como lição de

³ Não será divulgado a identificação da escola na qual foi aplicada as atividades.

casa. Materiais utilizados: livros, fichas de leitura, cartazes com nomes e meses do ano, equipamentos de gravação, papel craft. Estratégias complementares: uso da Plataforma Elefante Letrado, projeto “Pasta Viajante” e cantinho da leitura.

Ações do Nível 2 e 3: Leitura de textos curtos com interpretação; Trabalhos com textos de memória (parlendas, quadrinhas, listas); Leitura de imagens e jogos linguísticos. Materiais utilizados: livros, cestas de leitura, jogos da memória, alfabeto móvel, fichas de alfabetização. Estratégias complementares: agrupamentos produtivos, leitura compartilhada, uso de plataformas digitais e mediação da leitura nos diversos espaços escolares.

Ações do Nível 4: Leitura em voz alta diária; Leitura de listas, gibis, revistas e textos repetitivos pelos alunos; Atividades com segmentação de frases e leitura interpretativa de imagens. Materiais utilizados: livros, textos de memórias, fichas de leitura, jogos, lousa e materiais gráficos. Estratégias complementares: intercâmbio de leitura, projeto “Pasta Viajante”, agrupamentos produtivos e uso sistemático de recursos tecnológicos e físicos. A cada bimestre foram propostas atividades diversificadas com objetivos e materiais propícios para cada etapa, que foram baseadas no pensamento de que a alfabetização e o letramento devem ser compreendidos de forma articulada.

De acordo com Soares (2021, p. 47), “alfabetizar não é apenas ensinar a decodificação, mas inserir o aprendiz nas práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, no letramento”.

Cabe aos professores reforçarem que o trabalho com a leitura na sala de aula é fundamental para formar leitores independentes e críticos, capazes de interagir com diferentes textos e contextos. O papel do professor é mediador dessa prática, que deve ser constante, planejado e orientado para a construção do prazer e do conhecimento por meio da leitura fluente e consciente.

COLOCANDO AS ATIVIDADES DE LEITURA EM PRÁTICA

No **1º Bimestre** – *Diagnóstico e Intervenção Inicial*.

Objetivos: Identificar o nível de leitura dos alunos, baseado nos índices alcançados na fluência leitora de entrada que foi realizada no

primeiro bimestre do ano de 2023. Estimular o contato diário com textos e desenvolver o gosto pela leitura. **Atividades principais:** Avaliação diagnóstica com base na Plataforma CAEd. Leitura em voz alta pelo professor. Leitura de palavras cotidianas (nomes, lista de chamada). Leitura de imagens e textos de memória (parlendas, quadrinhas).

Neste bimestre foi proposto a Pasta Viajante. A “Pasta Viajante” consiste em um projeto que articula escola e família na promoção da leitura que sempre esteve vinculada às condições sociais de acesso ao livro, refletindo desigualdades históricas no Brasil (Lajolo; Zilberman, 2001). Nessa perspectiva, Cosson (2021, p. 18) acrescenta que “o letramento literário constitui uma prática social que possibilita ao sujeito viver a literatura como experiência estética e cultural”.

Semanalmente, os alunos participaram de um sorteio que definiu quem levaria a pasta para casa. Esta pasta continha um livro literário escolhido pelo próprio estudante e uma ficha de registro a ser preenchida por um familiar.

A proposta era que o estudante lesse, para um adulto em sua residência, promovendo um momento de escuta, interação e apreciação literária em ambiente doméstico. Dentro da pasta também tinha uma ficha de acompanhamento que continha campos para relatar como foi a experiência de leitura: *se o texto foi compreendido, qual foi a reação da criança, se houve comentários ou reflexões sobre a história lida*. Este material retornava à escola e era socializado com a turma, promovendo uma rica troca de experiências.

Para que a leitura fosse significativa, era necessário inseri-la em situações reais de comunicação e de uso social da linguagem (Teberosky; Colomer, 2003).

Além disso, como destacam Martins e Navas (2016, p. 18), “a fluência na leitura constitui um dos principais preditores da compreensão leitora”. Complementando a ação da Pasta Viajante, os estudantes também receberam um Caderno de Leitura. Este material reuniu diversos gêneros textuais trabalhados previamente em sala de aula, como: *poemas, parlendas, adivinhas, listas, receitas, quadrinhos*, entre outros, e teve como objetivo; reforçar o contato com a diversidade textual.

O caderno era levado para casa sempre às terças-feiras e deveria ser devolvido às sextas-feiras. Nesse dia, os alunos participavam de um momento individual de leitura para a professora, que utilizava um cronômetro para monitorar o tempo de leitura e registrar a fluência e a desenvoltura do estudante. Essa prática proporcionava um acompanhamento sistemático do progresso leitor e permitia intervenções pedagógicas mais direcionadas, respeitando o ritmo de cada aluno.

ORGANIZAÇÃO DO CANTINHO DA LEITURA

A organização do Cantinho da Leitura era um espaço organizado no fundo da sala de aula com acervo variado de livros infantis. Ele permanecia disponível aos alunos durante o horário regular de aula, permitindo que, à medida que finalizam suas atividades, poderiam escolher um livro para leitura silenciosa, enquanto aguardavam os colegas.

Essa prática estimulava a autonomia e a construção do hábito leitor, pois os alunos passavam a utilizar espontaneamente o tempo livre para se envolver com a leitura. Além disso, semanalmente, às sextas-feiras, a turma participava de um momento exclusivo de “Leitura Deleite”, quando toda a aula era dedicada à leitura livre, silenciosa ou compartilhada, sem a obrigatoriedade de atividades avaliativas. Este momento valoriza o prazer estético da leitura, sem pressões ou cobranças, reforçando o papel da literatura como fonte de encantamento e imaginação.

Os recursos utilizados para essas atividades no 1º bimestre foram: livros, cartazes, fichas de leitura, alfabeto móvel, gravações de voz. A avaliação foi feita com fichas de leitura semanal, observações do professor e monitoramento mensal via CAEd (plataforma de monitoramento do nível de fluência leitora utilizada pelo Estado de São Paulo).

Já no **2º Bimestre** as atividades foram de *Consolidação e Aprofundamento*. **Objetivos:** Ampliar a fluência e compreensão de textos curtos, trabalhar com a estrutura de frases e vocabulário. **Atividades principais foram:** Leitura em voz alta pelos alunos, Jogos linguísticos com rimas e textos repetitivos: Os jogos linguísticos foram, em sua maioria, autorais, elaborados a partir dos textos trabalhados em sala, como parlendas, adivinhas, trava-línguas e pequenos poemas. Alguns foram adaptados de materiais já existentes, adequando-se ao nível de leitura da turma.

A contextualização das atividades foi cuidadosamente pensada para refletir os interesses e o cotidiano dos alunos, o que potencializou o engajamento e o envolvimento durante as propostas. Por exemplo, rimas com nomes dos colegas da classe e jogos de construção de frases com temas relacionados ao bairro ou à rotina escolar contribuíram para tornar as atividades mais significativas. Atividades de segmentação de frases.

LEITURA EM DUPLAS PRODUTIVAS

A organização das duplas foi realizada de forma estratégica, com base em critérios pedagógicos. Considerou-se o nível de fluência leitora, o grau de autonomia na decodificação e a postura colaborativa dos estudantes. Cada dupla foi composta por um aluno com maior domínio da leitura e outro em processo de consolidação, favorecendo a troca de saberes e a valorização do protagonismo estudantil. Também foram observadas as relações interpessoais, a fim de garantir um ambiente respeitoso e cooperativo. Continuação da Pasta Viajante e do uso da Plataforma Elefante Letrado. Os recursos utilizados contaram com: jogos da memória, textos ilustrados. A avaliação procedeu-se por meio de leitura cronometrada mensal, relatórios individuais.

Por conseguinte, as atividades no **3º Bimestre** foram sobre: *Intensificação e Produção*. **Objetivos:** Estimular a autonomia na leitura e na produção de textos escritos com base nos textos lidos; desenvolver habilidades de inferência e antecipação textual; ampliar a capacidade de interpretação oral e expressão escrita. As atividades principais foram: a) Leitura com interpretação oral, promovendo rodas de conversa para a construção coletiva de sentido, em que os alunos eram incentivados a levantar hipóteses, antecipar desfechos e relatar experiências semelhantes às dos personagens; b) Produção de listas temáticas (como lista de materiais escolares, alimentos saudáveis e animais preferidos), bilhetes informais (recados entre colegas ou para familiares) e pequenos textos narrativos baseados em histórias lidas coletivamente, especialmente contos e fábulas; c) Reescrita coletiva de textos previamente lidos, com apoio da professora para reorganização de ideias, ampliação de vocabulário e correção ortográfica, estimulando o raciocínio textual e o uso da norma padrão; d) Intercâmbio de leitura com outras turmas da escola, no qual os alunos apresentaram oralmente

resumos, personagens preferidos ou trechos marcantes dos livros lidos, ampliando a socialização das experiências leitoras.

EXEMPLOS DE GÊNEROS TRABALHADOS

Durante esse 3º Bimestre, os alunos produziram diversos tipos de textos, dentre os quais destacam-se: a) Lista de desejos para o aniversário da escola; b) Bilhete para um colega ausente relatando as novidades da turma; c) Reescrita do conto “*O Leão e o Ratinho*”, com finais alternativos propostos pela turma; d) Cartaz coletivo com regras para o uso do Cantinho da Leitura, elaborado após discussão em assembleia de classe.

METAS INDIVIDUAIS DE LEITURA E ACOMPANHAMENTO

A professora estabeleceu metas personalizadas de leitura por meio da plataforma digital da rede, onde eram registrados os livros lidos, o tempo dedicado à leitura e as autoavaliações. O acompanhamento foi realizado semanalmente pela professora, que fornecia orientações personalizadas, indicava novos títulos conforme os interesses de cada aluno e promovia momentos de escuta para avaliar o envolvimento e a compreensão. A devolutiva era feita oralmente ao estudante.

Chegando ao **4º Bimestre** as atividades planejadas foram: *Avaliação e Intervenção Final*, cujo os objetivos foram: a) Consolidar a fluência e compreensão leitora; b) Garantir avanços concretos nos níveis de leitura.

As atividades principais foram: a) Leituras autônomas no Cantinho da Leitura; b) Dramatizações e sarau de leitura; c) Leituras de diferentes gêneros textuais; d) Exposição da Pasta Viajante com produções dos alunos.

Os recursos utilizados para essas atividades foram: textos literários, fantoches, murais. Sobre a avaliação, analisou um relatório comparativo entre diagnósticos inicial e final (CAEd).

A aplicação sistemática do planejamento pedagógico proposto visou impactar diretamente a proficiência leitora dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental.

Com base nos diagnósticos de fluência leitora de entrada (primeiro bimestre de 2023), que indicaram 62,8% dos alunos classificados como

pré-leitores (Níveis 1 a 4), projetamos uma redução de, no mínimo, 70% nesse percentual ao final do ano letivo.

Com o intuito que a maioria dos estudantes avançasse para os níveis de Leitor Iniciante ou Leitor Fluente, o que significa que, dos 22 pré-leitores iniciais, pelo menos 15 a 16 alunos deveriam transitar para patamares mais desenvolvidos de leitura.

Esses avanços estão intrinsecamente relacionados aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) para o 2º ano do Ensino Fundamental, especificamente no componente curricular de Língua Portuguesa. Ao final do processo, permitiu verificar se os estudantes demonstraram capacidade de: *Compreender textos de diferentes gêneros (EF15LP02); Ler com fluência e autonomia (EF02LP07); Produzir textos escritos (EF02LP15); Desenvolver o gosto pela leitura (EF15LP01).*

A comparação entre os resultados da 1ª e da 2ª avaliação de fluência leitora, realizada com os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental da escola “E.E.V.R.”, evidenciou progressos significativos no processo de alfabetização.

Os dados demonstraram uma expressiva redução no número de alunos classificados como pré-leitores, que passou de 63 para 32 estudantes - uma queda de aproximadamente 49%. Houve também diminuição nos demais níveis inferiores de fluência, como o Nível 2 (de 23 para 5 estudantes) e o Nível 4 (de 20 para 14 estudantes), o que indicou a migração desses alunos para níveis mais avançados.

O número de leitores iniciantes aumentou de 31 para 49, e o de leitores fluentes passou de 6 para 19 - o que representou mais que o triplo de crescimento.

A evolução dos estudantes demonstrou que, quando são oferecidas práticas pedagógicas intencionais e sistemáticas, é possível garantir avanços significativos no processo de alfabetização. Esse movimento confirmou a perspectiva de Moraes (2021), segundo a qual os direitos de aprendizagem em alfabetização devem assegurar equidade para que todos possam avançar. Ao mesmo tempo, observou-se que as crianças reelaboraram suas hipóteses sobre a escrita, tal como indicado por Ferreiro e Teberosky (2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar que a alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deve ser encarada como uma prioridade pedagógica e social, uma vez que representa a base para o sucesso escolar e a inclusão cidadã, Ferreira e Teberosky (2021, p. 41) afirmam:

A aquisição da língua escrita não é linear, mas sim resultado de um processo construtivo em que a criança elabora sucessivas hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético, reelaborando-as conforme novas experiências de leitura e escrita.

O relato de experiência descrito propõe uma abordagem intencional, colaborativa e contínua, que respeita o estágio de aprendizagem de cada aluno e oferece estratégias eficazes de intervenção.

A leitura em voz alta, a mediação docente qualificada e o envolvimento familiar formam o tripé essencial para o desenvolvimento leitor das crianças, demonstrando que o processo de alfabetização vai além do domínio técnico do código escrito, trata-se também da formação de sujeitos leitores, críticos e sensíveis.

Mediante ao exposto, alguns desafios se fizeram presentes ao longo da implementação das ações, dentre eles, destaca-se: a) heterogeneidade das turmas, que exigiu um trabalho intencional e planejado; b) a limitação de tempo pedagógico para acompanhar de forma mais sistemática a produção escrita de todos os alunos; c) a baixa participação de algumas famílias, o que impacta diretamente na efetividade de propostas. Além disso, a necessidade constante de formação continuada da equipe docente e de materiais diversificados demandou apoio institucional contínuo.

Apesar das limitações, os resultados observados apontaram avanços significativos na fluência leitora, no engajamento com os textos e na valorização da leitura como prática social.

Recomenda-se a continuidade dessas ações, com maior sistematização dos registros avaliativos, fortalecimento das estratégias de mediação da escrita e ampliação do diálogo com as famílias. Investir em práticas de alfabetização e letramento é garantir o direito de aprender e formar leitores que possam se inserir criticamente na sociedade. Como bem sintetiza

Cosson (2021, p. 25), “o ensino de literatura deve ultrapassar a simples leitura técnica de textos. É preciso oferecer ao estudante experiências de leitura que permitam a ele vivenciar a literatura como prática social transformadora”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC). Associação Bem Comum e Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF)**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2023. Disponível em: <https://is.gd/TeE86t>. Acesso em: fev/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

COSSON, R. **Ler e escrever para viver: letramento literário na escola**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. 27. ed. São Paulo: Artmed, 2021.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2001.

LAJOLO, M. A importância do projeto de leitura na escola. In: LAJOLO, M. **Estudos sobre leitura e literatura infantil**. São Paulo: Ática, 2005, p. 40-55.

MARTINS, C. C.; NAVAS, A. L. O papel da fluência de leitura de palavras no desenvolvimento da compreensão da leitura: um estudo longitudinal. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 62, p. 17–32, dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.44648>.

MORAIS, A. G. de. Alfabetização: a perspectiva dos direitos de aprendizagem e o desafio da equidade. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 9–24, jan./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba202113129>.

OLIVEIRA, A.C. Vygotsky e a aprendizagem na interação professor-aluno. **Educação & Sociedade**, 1997, v. 62, pág. 29-37.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 23. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SOUZA, R.J. O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário. **Educação e Realidade**, 2018, v. 2, pág. 13-29.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

SOBRE OS AUTORES

ROSELI DE CÁSSIA AFONSO



Graduada em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIJA-UENP, Jacarezinho, 1997). Especialização em Psicopedagogia (FAFIJA-UENP, Jacarezinho, 2000). Mestrado em Psicologia (UNESP, Assis, 2006). Especialização em Trabalho Pedagógico na Educação Infantil (UEL, Londrina, 2013). Doutoranda no programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias (PPGENT) da UNINTER/Campus Curitiba - Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias. Atualmente é Professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná/UENP, do Centro de Ciências Humanas e da

Educação, Campos de Jacarezinho (PR). Professora da Área de Docência com as disciplinas de Educação Infantil e Estágio Supervisionado. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação (GEPEI - UENP - Jacarezinho/PR), com registro no Cnpq - Linha de Pesquisa: Especificidades da Atividade de Ensino na Educação Infantil: docência, metodologias e práticas (endereço: dgp.cnpq.br/dgp/espelho-grupo/0004649478776862). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Especificidade da Docência na Educação Infantil GEPEDEI - UNESP - Marília/SP - com registro no Cnpq (endereço: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2086805060875094). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação a Distância, Formação de Professores e Tecnologias Educacionais (UNINTER/PR), Linha de Pesquisa: Formação de professores para o uso da tecnologia no contexto educacional (endereço: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3722490040686641).

E-mail: rcafonso@uenp.edu.br

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/8754351380391722>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0911-285X>

FABIANA RIBEIRO DA SILVA

Possui graduação em Pedagogia e Letras/Inglês, com pós-graduação em Psicopedagogia, Educação Infantil e Educação Especial. Atualmente professora efetiva da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, na função de professora do 3º ano do Ensino Fundamental, e também professora da Educação Infantil com alunos da segunda fase (5 anos), na Rede Municipal de Ourinhos. Tem experiência na área da Educação, com ênfase em métodos e técnicas de ensino,

atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, alfabetização, leitura, ensino de matemática e inclusão. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Infantil (GEPEI – UENP) e do grupo de estudos Amigos da Rede CpE.
E-mail: fabianasilva@smeourinhos.sp.gov.br

MILENA CRISTINA PAES

Graduada em Letras e Pedagogia, com pós-graduação em Língua Portuguesa e Educação Especial. Atuou por 25 anos como professora titular no Centro Educacional Educativa, em Ourinhos (SP). Atualmente, é professora efetiva da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, na função de professora do 3º ano do Ensino Fundamental, e também professora de Atendimento Educacional Especializado, na Rede Municipal de Ourinhos. Tem experiência na área da Educação, com ênfase em métodos e técnicas de ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, alfabetização, leitura, ensino de matemática e inclusão. Membro do Grupo de Estudos Rede CpE. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil (GEPEI/UENP/CJ).

E-mail: milenapaes@smeourinhos.sp.gov.br

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/8867503387851621>

ANA FLÁVIA BIONDO DE CASTRO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Pós-graduada em Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual e Alfabetização e Letramento pela UNIASSELVI e em Educação Especial Inclusiva e Transtorno do Espectro Autista (TEA) pela Facuminas. Atuou em 2023 como professora polivalente na Rede Municipal de Ourinhos e, desde 2024, exerce a função de professora AEE – Atendimento Educacional Especializado, promovendo a inclusão e o desenvolvimento de alunos com necessidades educacionais específicas. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil (GEPEI/UENP/CJ).

E-mail: ana.flavia@superensino.com

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/1930418579084694>

FLÁVIA CRISTINA OLIVEIRA MURBACH DE BARROS

Pós-doutorado em Humanidades (área – formação de professores) pela Universidade Federal de São Carlos, Campus de Sorocaba – SP, Doutorado em Educação (UNESP/Marília SP, 2014). Mestrado em Psicologia (UNESP/Assis SP, 2008), especialista em Educação Inclusiva (UENP/Jacarezinho PR, 2005), Pedagogia (UNESP/Marília SP, 2003 e Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional (PUC/Minas). Atuou como professora de Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Filosofia para crianças, Coordenadora de Curso de Pedagogia,

Professora de Ensino Superior e Pós-graduação. Atualmente é colaboradora na formação de professores de redes municipais, privadas e assessora pedagógica do Programa A União Faz a Vida/Fundação SICREDI. Também é membro da REPEF - Rede de Educadores e Pesquisadores da Educação Freinet. e uma das coordenadoras do grupo de estudos Coletivo Freinetiando vinculado ao GEPEC/UNICAMP. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil (GEPEI/UENP/CJ).

E-mail: flaviacomurbach@gmail.com

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/8221101411239267>

RAFAELA SALVALAGGIO

Graduada em Pedagogia - Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Pós graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Professora de Educação Infantil e Anos Iniciais. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil (GEPEI/UENP/CJ).

E-mail: rafaela_salvalaggio@hotmail.com

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/3618242450954081>

CAROLINA GUEDES CUBAS MARTINS

Graduada em Pedagogia - Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Especialista em Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual (UNINA). Psicopedagoga. Professora de Educação Infantil do Colégio Camões de Santa Cruz do Rio Pardo. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil (GEPEI/UENP/CJ).

E-mail: carolguedescubas@yahoo.com.br

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/0201338679158072>

SUELI APARECIDA GUEDES CUBAS

Graduada em Pedagogia - Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Pós-graduação em Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual (UNINA). Pós-graduação em Transtorno do Espectro do Autismo e Transtorno Global do Desenvolvimento (UNINA). Funcionária pública municipal da rede de Educação de Santa Cruz do Rio Pardo. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil (GEPEI/UENP/CJ).

E-mail: guedessueli1@hotmail.com

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/0468231608515133>

MARIANA GUEDES CUBAS

Graduada em Psicologia - Centro Universitário de Ourinhos (UNIFIO). Neuropsicóloga – Hospital Israelita Albert Einstein. Pós graduação em Análise do

Comportamento Aplicada. Pós graduação em Psicologia Comportamental Cognitiva. Psicopedagoga – Universidade de Marília (UNIMAR). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil (GEPEI/UENP/CJ).

E-mail: mari.guedescubas@hotmail.com

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/4549159993477770>

JÚLIA DE SOUZA SILVA

Terapeuta Ocupacional. Graduada pelo Centro Universitário Ingá (2024), pós-graduada em Análise do Comportamento (ABA) e pós-graduanda em Desenvolvimento Infantil. Atua com crianças com transtornos do neurodesenvolvimento, atrasos no desenvolvimento, promovendo maior independência e autonomia em suas ocupações. É fundadora do Espaço Afeto, em Santo Antônio da Platina (PR), e também atua na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE em Jacarezinho (PR). Possui Certificação Internacional em Snoezelen, formações em Integração Sensorial, Seletividade Alimentar, e capacitações complementares na área. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil (GEPEI/UENP/CJ).

E-mail: terapeuta.julia.sap@hotmail.com

MANOELA DE FÁTIMA CABRAL SIMILI

Mestre em Psicologia, na área de psicologia e sociedade, pela Universidade Estadual Paulista, “Júlio de Mesquita filho”, (UNESP) Assis/SP. Graduação em Pedagogia. Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Especialização em Educação Inclusiva. Especialização em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) em Transtorno do Espectro Autista e Deficiência Intelectual, atualmente está cursando o quinto termo de Psicologia na Faculdade Estácio de Sá em Ourinhos/SP. Lecionou no ensino fundamental desde 1990 até 2001 trabalhou de 2001 a 2017 como concursada na função de Psicopedagoga Institucional na Rede Pública de Ourinhos. Lecionou no curso de pós-graduação em Psicopedagogia na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e na Faculdade Integradas de Ourinhos atual UNIFIO, Supervisionou Estágio em Psicopedagogia Clínica e Institucional nas duas faculdades. Em 2017 lecionou na Educação Infantil, atualmente trabalha na Cooperativa de Ensino de Ourinhos (CEO) e em Clínica Psicopedagoga, Consultoria e Palestras. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil (GEPEI/UENP/CJ).

E-mail: manaelasi@hotmail.com

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/7004588052320130>

ADRIANA LOPES DAS NEVES

Graduada em Psicologia e Pedagogia, com pós-graduação em Psicopedagogia, Educação Inclusiva, Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e Psicomotricidade. Lecionou no Ensino Fundamental até 2008 e atuou como professora na FAFIJA, ministrando as disciplinas de Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação e Filosofia da Educação entre 2004 e 2006. Atualmente, é Psicopedagoga Institucional concursada, desde 2008, na Rede Municipal de Ourinhos, com foco em educação inclusiva e desenvolvimento infantil. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil (GEPEI/UENP/CJ).

E-mail: adriananevespsico@yahoo.com.br.

MARIANE DE SOUZA SILVA BELO

Graduada em Pedagoga pela Universidade Estadual do Paraná - UENP (2018), com Especialização em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil (GEPEI/UENP/CJ).

E-mail: mariane_souzabelo@outlook.com

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/2431108537296788>

PRISCILA PIRES DOS SANTOS ROSA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Pós-graduada em Educação Especial pela FATEC - Faculdade de Tecnologia do Vale do Ivaí, Rhema Educação. Atua como Professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Municipal de Ourinhos e de Educação Infantil, em escola privada. Com experiência em práticas pedagógicas inclusivas, mediação de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança na primeira infância. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil (GEPEI/UENP/CJ).

E-mail: priscilasantos.pp71@gmail.com

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/6127455848557854>

MARIZA ROQUE SILVA CANDIL

Mariza Roque Silva Candil é licenciada em Pedagogia (FASB). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional: Educação e Saúde (FAMERP), em Alfabetização (UNICID) e em Teorias da Aprendizagem (UNIVALE). Professora da Educação Infantil na rede municipal de São José do Rio Preto (SP) e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEI), dedica-se ao estudo das práticas pedagógicas com bebês, com ênfase na organização do espaço, movimento livre e na atividade autônoma.

E-mail: marizaroque08@gmail.com

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/1817035091366994>

VITÓRIA STEFANY FIGUEIREDO

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus de Jacarezinho. Especialização em Educação Especial. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil (GEPEI/UENP/CJ).

E-mail: figueiredovitoria2023@gmail.com

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/5804380311337204>

CAROLINE GRION

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus de Jacarezinho/ PR (2023). Pós-graduada em Educação Infantil e Alfabetização pelo Grupo Rhema Educação (2023). Pós-graduada em Psicomotricidade e Neuroaprendizagem e Práticas Pedagógicas, ambas pela Faculdade Anhanguera (2024). Professora de Infantil II na EM Prof Daisi da Silva Guidio de Mello, em Ipaussu/SP. Possui interesse na área de alfabetização e letramento, Educação Infantil e Fracasso Escolar. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa na Educação Infantil (GEPEI/UENP/CJ) da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP, Campus de Jacarezinho.

E-mail: grioncaroline@gmail.com

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/2928666810473215>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adulto em miniatura 32–33, 41, 84
Alfabetização 73, 78–79, 96, 98, 103–104, 110–111
Aquisição da linguagem 14, 17
Associação Brasileira de Psicomotricidade 54
Atividade-guia 42–43
Atividades significativas 28
Atividades-teórico-práticas 48

B

Brincadeiras cantadas 78

C

Caderno de Leitura 99
Campos de experiências 78
Cantinho da leitura 98, 100, 102
Concepção pedagógica 37
Construção de sentido 78–79
Contação de histórias 67–69, 72–73, 75–80
Crianças pequenas 15–16, 32, 71, 91–92

D

Desenvolver o gosto pela leitura 99, 103
Desenvolvimento da fala 15–16, 27–28
Desenvolvimento holístico 53–54
Desenvolvimento infantil 16, 28, 34, 42–43, 51–54, 62, 67–68, 72–73, 86–87, 110
Desenvolvimento real e proximal 17
Diferentes gêneros textuais 96, 102

E

Educação Especial 14, 20–22, 24–25, 51, 110–111
Educação inclusiva 20, 23–24, 72, 110
Encurtamento da infância 34
Escola da infância 31, 34, 36,

38–39, 43, 46, 49
Escuta sensível 83–85, 87, 89, 91–92

F

Fluência leitora 95–96, 98, 100–104
Formação continuada 79, 90, 92, 104
Formação de professores 46, 48–49
Formação integral do ser humano 39
Formas de expressão 35
Funções motrizes e mentais 51
Funções psicológicas elementares 70
Funções psicológicas superiores 26, 68–70, 77, 79–80

H

Habilidades motoras 53, 63
Histórias clássicas 75

I

Integração superior da motricidade 52
Interação social 68–70, 77
Invisibilidade infantil 85

L

Leitura em voz alta 95–100, 104
Letramento literário 96–97, 99
Lev S. Vygotsky (1896-1934) 34
Linguagem e pensamento 19
Literatura infantil 67–69, 71–73, 76–77, 80
Literatura para bebês 43, 49
Livro-brinquedo 44
Livro sensorial 44

M

Mediação social 67–68, 70

N

Nível de desenvolvimento psíquico 43

O

Objetos culturais 43
Organização do espaço institucional 34

P

Pasta Viajante 98–99, 101–102
Pedagogia da escuta 87
Pedagogia participativa 87
Pedagogização 80
Pequeno leitor 48
Pesquisa, reflexão e ação 14, 48–49, 51–52, 68, 90, 92, 110–111
Planejamento pedagógico 102
Plataforma CAEd 95, 99
Práticas adultocêntricas 83
Práticas humanizadoras 47–48
Prática social transformadora 105
Práticas pedagógicas 31, 34, 42, 49, 64, 67–68, 70, 72, 92, 95, 103, 110–111
Práticas sociais de leitura e escrita 98
Pré-leitores 95, 97, 103
Pré-verbal 16, 19, 52
Psicomotricidade 51–54, 57–62, 64, 110–111

S

Sujeito de direitos 83, 87–88, 91–92

T


Teoria histórico-cultural 13, 20, 25, 28, 42, 45, 68–69, 77, 80, 91

Z

Zona de desenvolvimento potencial 17–18
Zona de desenvolvimento proximal 18



Este livro foi composto pela Editora Bagai.

 www.editorabagai.com.br

 [/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)

 [/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)

 contato@editorabagai.com.br