



## O FAZER HISTÓRICO-CRÍTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS

THE HISTORICAL-CRITICAL PRACTICE ON EARLY CHILDHOOD  
EDUCATION: EXPERIENCE REPORT WITH CHILDREN FROM 4 TO 5 YEARS  
OLD

Maria Cláudia da Silva Saccomani<sup>1</sup>  
Rafaela Furlan<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente artigo escrito na forma de relato versa acerca da experiência das autoras no trabalho com crianças entre 4 e 5 anos de idade, no contexto da educação infantil, no que diz respeito ao ensino sob uma perspectiva histórico-crítica para essa faixa etária. Com esta publicação as autoras pretendem apresentar possibilidades para se pensar um fazer docente que supere a pré-escola antecipatória e preparatória sem cair no espontaneísmo das pedagogias hegemônicas. O relato traz um exemplo de como com base na abordagem histórico-cultural as autoras trabalharam conteúdos como extinção de animais da Amazônia, desmatamento e garimpo ilegal com crianças da referida idade utilizando da atividade lúdica para ao mesmo tempo engajar as crianças nos conteúdos e garantir sua compreensão. Por meio de ações de leitura de histórias e notícias, rodas de conversa, vídeos e atividades produtivas, as autoras mostram uma forma possível de pensar um ensino desenvolvendo coerente com as especificidades da educação infantil.

**Palavras-chave:** educação infantil; pedagogia histórico-crítica; psicologia histórico-cultural.

**ABSTRACT:** This article is written as a report about the experience of the authors in working with children between 4 and 5 years old, in the context of early childhood education, with regard to teaching from a historical-critical perspective for this age group. With this publication the authors intend to present possibilities to think of a teaching practice that surpasses the anticipatory and preparatory preschool without falling into the spontaneity of hegemonic pedagogies. The report provides an example of how based on the historical-cultural approach the authors worked on topics such as the extinction of Amazonia animals, deforestation and illegal mining with children of that age using recreational activity to at the same time engage children in the content and ensure their understanding. Through actions of reading stories and news, conversation circles, videos and productive activities, the authors show a possible way of thinking a developmental teaching consistent with the specificities of early childhood education.

**Keywords:** early childhood education; historical-critical pedagogy; cultural-historical psychology

### INTRODUÇÃO

Este relato não é uma receita, nem modelo ideal a ser seguido ou copiado. Mas revela a busca de subsídios teórico-práticos que fundamentem o fazer pedagógico histórico-crítico, indicando possibilidades para o ato educativo com a infância. A

---

<sup>1</sup>Doutora em Educação Escolar pela UNESP de Araraquara. Professora da Unidade de Atendimento à Criança (UAC) na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), [mariaclaudiasaccomani@ufscar.br](mailto:mariaclaudiasaccomani@ufscar.br)

<sup>2</sup>Pedagoga pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Professora da Educação Básica, [rafaelafurlan@ufscar.br](mailto:rafaelafurlan@ufscar.br)



motivação central para a produção deste texto foi a participação da primeira autora como palestrante na mesa “A contra-mola que resiste no centro da própria engrenagem: o fazer pedagógico histórico-crítico na escola concreta”<sup>3</sup> do Congresso “Pedagogia histórico-crítica e educação escolar: Primavera nos Dentes”, realizado nos dias 13 e 14 de abril em São Carlos-SP. Essa mesa debateu práticas pedagógicas concretas e coube à primeira autora trazer reflexões sobre as especificidades do ato de ensinar na educação infantil na perspectiva histórico-crítica.

As ações realizadas e descritas neste relato foram planejadas e realizadas pela primeira autora, professora na Unidade de Atendimento à Criança (UAC), localizada no campus São Carlos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em parceria com a segunda autora, estudante de pedagogia e estagiária curricular na unidade durante o semestre em que as ações aconteceram. Nessa direção, este texto objetiva trazer reflexões teórico-práticas sobre a experiência realizada com crianças de 4 a 5 anos de idade na referida instituição.

Como ensinar na educação infantil? Como organizar o ensino desenvolvendo com crianças pequenas? Eis o propósito de nossas reflexões. Para tanto, organizamos o texto em dois momentos. No primeiro, apresentamos uma problematização a partir de situações corriqueiras que coexistem no cenário atual da educação infantil brasileira. No segundo, apresentamos o relato de nossa prática como professora de educação infantil e estagiária, nessa busca de articulações teórico-práticas no campo da pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural

## OITO OU OITENTA: PRÁTICAS PREPARATÓRIAS OU NEGAÇÃO DA ESCOLA

Imaginemos a cena: é dia da árvore. Crianças de quatro anos sentadas em carteiras enfileiradas. A professora entrega uma folha impressa com uma árvore desenhada e o seguinte enunciado: “Vamos deixar a árvore bem bonita? Enfeite-a com bolinhas de papel crepom verde” (Ao digitar as palavras “educação infantil” e “árvore” no Google, aparecem centenas de propostas como essa). As crianças, ao finalizar a proposta dirigida do dia, podem ter a “hora do brincar”, momento em que brincam livremente com os objetos temáticos de casinha: panelinhas, pratos e bonecas.

Tarefa como essa descrita acima, que remetem às décadas da pré-escola antecipatória e preparatória, ainda persistem no chão das escolas brasileiras, o que se revelou com vigor durante o cenário da pandemia do coronavírus (Covid-19). Conforme relatam Magalhães, Lazaretti e Pasqualini (2021), durante o isolamento, a atividade pedagógica escancarou a forte presença de proposições estereotipadas, enunciados padronizados, folhas impressas com desenhos prontos e tarefas a serem cumpridas, que remontam às práticas amplamente criticadas.

A organização da prática pedagógica com base em datas comemorativas expressa, em realidade, a ausência de uma proposta curricular para essa faixa etária, de modo que o trabalho pedagógico se desenvolve de forma fragmentada e pontual, o que por sua vez,

---

<sup>3</sup> Palestra disponível na internet em: < <https://www.youtube.com/watch?v=KUtOxd4HUMA>> Acesso em 5 de nov. de 2023.



descaracteriza o desenvolvimento de um trabalho pedagógico sólido e consistente. Tal forma de organização já fora criticada por Saviani (2008) desde a década de 80.

Se o objetivo em se comemorar o dia da árvore é a conscientização a respeito da importância das árvores para o meio ambiente, qual é o sentido e significado que há em colar bolinhas de papel no desenho de uma árvore impressa? Não seria mais profícuo propor ações pedagógicas que objetivem que as crianças identifiquem as partes das plantas e suas funções? Apresentar imagens de diferentes tipos de árvores e plantas existentes na natureza (árvores frutíferas, sem frutos, com flores, somente com folhas, sem folhas) ou mesmo pesquisar nas proximidades da unidade escolar para que as crianças observem, comparem, classifiquem e relatem o que há em comum e diferente entre as árvores; experimentos científicos que contemplem as funções e a importância de cada elemento para o desenvolvimento da planta etc. Diferentes ações podem ser propostas tendo em vista o encantamento das crianças pelos conhecimentos científicos e pela natureza.

Contudo, se de um lado, temos o necessário debate sobre práticas preparatórias ainda cristalizadas na educação infantil, no outro extremo, temos proposições que descaracterizam a educação infantil como escola, o papel diretivo da professora como profissional que ensina e esvaziam esse espaço de conteúdos humanizadores e emancipatórios.

Não concordamos e não defendemos práticas antecipatórias. Pasqualini e Lazaretti (2022) afirmam que, na história da educação infantil, na luta por superar essas práticas preparatórias “[...] a Pedagogia da Infância passou a promover uma concepção negativa do modelo escolar e seus componentes característicos: ensino, professor, aluno, planejamento, aula, conteúdo, currículo”. Assim sendo, convergimos nessa luta, mas divergimos sobre o entendimento do que seja uma educação escolar de qualidade destinada à infância.

Por seu turno, no outro extremo das práticas preparatórias, poderíamos citar proposições que se reduzem a relações supostamente livres e espontâneas da criança com a natureza. Soares (2021) cita uma experiência que vivenciou como professora em uma escola que promovia uma concepção negativa ao modelo escolar e buscava alternativas ao ensino tradicional. A pesquisadora relata uma escola com área arborizada, acolhedora e com proximidade de áreas de vegetação natural, que poderia ser promotora de muitas possibilidades para o trabalho pedagógico de qualidade da relação entre natureza e sociedade. Porém, a proposta de ensino era pautada na perspectiva de infância livre e o trabalho pedagógico baseado no querer das crianças. Apesar do espaço e de todas as possibilidades, o trabalho pedagógico limitava-se a acompanhar as crianças e seus interesses, reproduzindo hábitos cotidianos vivenciados com familiares.

Ter um espaço acolhedor, arborizado e que promova o contato das crianças com a natureza é importante. Mas a observação de plantas, as brincadeiras e manipulações de galhos e folhas, numa relação imediata com esses objetos, sem a atividade compartilhada com a professora, pode simplesmente expressar um ato sensorial-manipulatório da criança, o que não garante a compreensão do funcionamento da natureza e como a humanidade a transforma. Em realidade, nem mesmo se caracteriza como brincadeira, que é uma forma especificamente humana de atividade lúdica.



As práticas preparatórias e as práticas espontaneístas coexistem no cenário atual. A educação infantil, até os dias atuais, é marcada pelo movimento pendular entre o "velho" e o "novo". Sobre a teoria da curvatura da vara<sup>4</sup>, no âmbito da educação infantil, precisamos ainda encontrar um ponto de equilíbrio.

É preciso, pois, superar esse movimento pendular, bem como os falsos dualismos entre diretividade da professora e protagonismo infantil, entre ações livres e dirigidas. É nesse sentido que apresentamos o relato de experiência com crianças de 4 a 5 anos, realizado no segundo semestre letivo de 2022. Pretendemos mostrar que a defesa de uma educação infantil que ensina não é sinônimo de propostas preparatórias, nem tampouco sinônimo de propostas que desvalorizam o papel diretivo da professora e do ato de ensinar.

### ATIVIDADE LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Partimos do pressuposto que os interesses e necessidades dos indivíduos não são naturais. O trabalho pedagógico ao guiar-se pelos interesses e necessidades infantis, guia-se também pelas contradições e alienações da sociedade de classes. A criança precisa ser entendida como síntese de múltiplas determinações e relações sociais e, portanto, os interesses e necessidades dos indivíduos são produzidos pela sociedade em que vivem. Conforme aponta Saviani (2010): “[...] Daí a importância do professor como um elemento que, tendo uma visão mais clara e mais sintética das condições de funcionamento da sociedade, pode ajudar o aluno a se situar nessa mesma sociedade”. (idem, p.61).

Cabe, pois, à educação infantil produzir novos interesses e necessidades nas crianças. Ninguém tem interesse por aquilo que não conhece. Ninguém nasce com a necessidade de entrar em contato com as objetivações científicas e estéticas. Esse é o papel da educação escolar!

A partir da compreensão da natureza social dos processos psicológicos à luz do enfoque histórico-cultural, entende-se que o desenvolvimento é dependente das relações interpessoais e da qualidade das mediações disponibilizadas às crianças. É nesse sentido que assumimos a defesa do ensino na educação infantil, que se articula com princípio histórico-crítico da tríade conteúdo-forma-destinatário, sintetizada por Martins (2013). Isso significa que a compreensão *de quem é a criança* orienta a complexidade dos conteúdos que farão parte das experiências infantis e o critério de escolha das formas mais adequadas para organizar a atividade infantil de modo a produzir desenvolvimento.

Nosso objetivo era aproximar as crianças do conteúdo animais, articulando-o com conteúdos da relação entre natureza e sociedade, especialmente o desmatamento, a contaminação da água e do solo, problemas ambientais e extinção de espécies animais. Ao tratar os problemas ambientais nossa preocupação era caminhar para além do plano individual. Em nosso planejamento, priorizamos ações de ensino que coloquem em movimento o pensamento das crianças, suscitando novas formas de pensar, questionar a realidade e entender os objetos e fenômenos para além dos conhecimentos cotidianos.

---

<sup>4</sup> Saviani (2012, p. 37) assevera que a teoria da curvatura da vara fora enunciada por Lênin ao ser criticado por assumir posições extremistas, avaliando que “quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto”.



Precisávamos, pois, envolver as crianças com os conteúdos. Para tanto, escolhemos o livro “Chapeuzinho Vermelho e o Boto-cor-de-rosa” (AGOSTINHO; COELHO, 2020). Trata-se de uma versão da história tradicional “Chapeuzinho Vermelho”, ambientada na realidade brasileira, numa aldeia de casas flutuantes, às margens do rio Negro. Vale ponderar que antes dessa narrativa, as crianças ouviram e leram a versão da “Chapeuzinho Vermelho” mais próxima da tradição oral por meio do teatro de sombras e contações de histórias, bem como outras versões e variações.

A partir dessas histórias, chamamos a atenção das crianças para as semelhanças e diferenças entre as narrativas. Em uma há o lobo-mau, na outra o boto-cor-de-rosa; em uma há o caçador, noutra o pescador. Chapeuzinho não leva uma cesta com doces, mas caldo de tacacá. Numa, a vovó é devorada pelo lobo; na outra, a vovó é levada pelo boto ao fundo do rio. É preciso propor ações, fazer perguntas que provoquem a criança e mobilizem essas operações psíquicas. Comparar, analisar e estabelecer generalizações que não se desenvolvem naturalmente, mas como resultado do trabalho educativo.

Na narrativa da história “Chapeuzinho Vermelho e o boto-cor-de-rosa” há muitos conceitos que podem ser explorados com os pequenos: a observação das moradias e a paisagem podem ser objetos de ensino (conteúdo da geografia). Onde fica o Rio Negro? E o rio Amazonas? A avó morava numa casinha à beira de um igarapé. O que é um igarapé?

Uma de nossas ações para aproximar as crianças dos conteúdos de ciências naturais foi chamar a atenção para os animais da história. O boto-cor-de-rosa é “conhecido” pelos pequenos à medida que faz parte de histórias folclóricas já conhecidas, mas não conheciam as espécies de macaco como o sagui-bigodeiro, macaco-de-cheiro e uacari-branco; ou ainda os pássaros da floresta que são apresentados à Chapeuzinho pelo boto: uirapuru, galo-da-serra e xexéu. Destacamos: as crianças conheciam o boto, mas ao mesmo tempo não conheciam. Isto porque, em rodas de conversa, não expressaram conhecimentos científicos sobre esse animal. Assim, reconheciam e sabiam designar o animal pelo nome. E como afirma Vigotski (2009), quando a criança assimila uma palavra, o significado não está finalizado, mas apenas começando.

A fruição estética das obras literárias já é, por si mesma, um objetivo essencial do trabalho pedagógico. Assim, ora será figura a literatura infantil, ora a literatura infantil torna-se fundo e ganha destaque outros conteúdos. É possível, pois, que outras ações pedagógicas se desdobrem da leitura ou contação de histórias, potencializando a vinculação ativa das crianças com os conteúdos da história, dentre eles, os conhecimentos das ciências naturais.

Nessa direção, apresentamos às crianças fotografias dos animais e conversamos sobre os aspectos da narrativa que são ficção e outros aspectos que fazem parte da nossa realidade concreta: os animais da história existem na realidade objetiva, bem como existe uma história verdadeira e atual sobre eles.

A partir das imagens dos animais, cada criança pôde escolher qual animal da narrativa gostaria de se transformar. Quase todas as crianças escolheram o boto cor-de-rosa, sendo que apenas uma criança escolheu o boto-tucuxi. Vale destacar que dentre todos os animais apresentados na história, o boto é o animal com maior destaque na narrativa.



Aqui, queremos chamar a atenção para a atividade-guia do período. Dos 3 até por volta dos 6 ou 7 anos, a atividade-guia é a brincadeira de papéis. Leontiev (2012) explica as forças motrizes do desenvolvimento psíquico nos diferentes momentos da vida. Em cada momento, há uma atividade-guia que move o desenvolvimento psíquico da pessoa e direciona as mudanças psicológicas mais decisivas, enquanto outras atividades coexistem, mas exercem um papel secundário.

Não aprofundaremos nos conceitos da periodização histórico-cultural do desenvolvimento, mas destacamos que na brincadeira a criança representa papéis e autorregula seu comportamento de acordo com o papel exercido.

A estrutura da atividade lúdica, por suas especificidades, mobiliza e forma novos processos psíquicos, especialmente a conduta regulada e a gênese da imaginação. Portanto, precisamos garantir as condições materiais, recursos, tempo, espaço e repertório para que as crianças se engajem em brincadeiras protagonizadas. Mas, além disso, Pasqualini e Lazaretti (2022) destacam a importância de propostas que estabeleçam conexões com a atividade lúdica e seus elementos. Conforme as autoras, “[...] os elementos da atividade lúdica podem atuar como ferramenta didática em ações de ensino dirigidas” (idem, p. 66).

À medida que sabemos que, no início da brincadeira de papéis, é importante uma situação lúdica explícita com acessórios que enfatizem os papéis assumidos, criamos máscaras para representar os botos. Ao digitar “máscara”, “boto-cor-de-rosa” e “educação infantil”, é possível encontrar modelos prontos e estereotipados para as crianças apenas colorirem e a professora recortar. Não foi isso que fizemos.

Destacamos as diferentes expressões de atividades produtivas (recorte, colagem, modelagem, desenho, pintura, construção etc) que devem fazer parte da atividade pedagógica.

Diferente da brincadeira em que o motivo está no próprio processo, o propósito das atividades produtivas, como o próprio nome sugere, é ter um produto. Essas atividades demandam da criança planejar e imaginar antecipadamente o que fazer, e isso não é resultado da maturação orgânica nos indivíduos, mas produto da história humana.

Assim, produzimos as máscaras com jornais, bexigas e cola. Essa produção envolveu a rasgadura de jornal com as mãos, transformando as folhas de jornal em pequenos pedaços, colagem dos pedaços de jornal na bexiga cheia e pintura das máscaras. Essas ações duraram mais de uma semana e tinham como objetivo o desenvolvimento de conteúdos de formação operacional, como o aprimoramento da coordenação motora fina.

Chamamos a atenção que a coordenação motora fina e óculo-manual pode e deve ser objeto de ensino na educação infantil, desde que seja trabalhada de forma coerente com propostas que façam sentido para a criança, e não como colagem de bolinhas de crepom no dia da árvore.

**Figura 1.** Rasgadura de jornal para confecção das máscaras



Fonte: Acervo da autora (2022).

**Figura 2.** Confecção das máscaras com bexiga, cola e jornal.



Fonte: Acervo da autora (2022).

**Figura 3.** Crianças assumindo papéis de boto-cor-de-rosa e boto-tucuxi, acompanhadas pela professora, estagiário, estagiárias e bolsista.



Fonte: Acervo da autora (2022).

Durante o processo de produção das máscaras, uma de nossas ações incluiu a leitura de notícias sobre a lista vermelha de espécies ameaçadas de extinção da União Internacional para a Conservação da Natureza, na qual o boto-cor-de-rosa e boto-tucuxi foram incluídos. As crianças não sabiam o significado da palavra “extinção”, o que foi explorado por meio de outras leituras, como o livro “Bichos Vermelhos” (ROSA, 2019), que apresenta a situação de animais que se encontram na lista vermelha, como ariranha, lobo-guará, tartaruga-de-pente, macaco-prego-galego, dentre os outros. Alguns desses



animais pudemos observar em um passeio que realizamos no parque ecológico de São Carlos.

Em relação ao desmatamento, ao levantar as hipóteses das crianças sobre as imagens da Amazônia selecionadas e apresentadas pela estagiária, a maioria das crianças relacionou o desmatamento exclusivamente à fabricação de lápis e papel. Apresentamos músicas e vídeos sobre o desmatamento e o garimpo ilegal<sup>5</sup>. Por meio da leitura de trechos de notícias, as crianças descobriram a história real do boto na realidade brasileira: a matança de botos cor-de-rosa era motivada para o uso de sua carne e gordura como isca para pesca da piracatinga, bem como resultante da degradação do seu habitat, por atividades como o garimpo ilegal.

Apresentamos imagens e assistimos vídeos que mostravam a contaminação do solo e das plantas por mercúrio. Como pode ser observado no relato enviado por uma família da turma:

Ontem ficamos maravilhados com a L. contando sobre o mercúrio na água!! Deu uma aula pra gente, contando detalhes, que os peixes engolem o mercúrio (só os que comem algas) e aí fica no corpo deles. Quanto mais velhos ficam, mais mercúrio tem. E tem que separar esses peixes, porque se a gente come passa muito mal, tem dor de cabeça, não consegue pensar direito. E mulheres grávidas não podem comer, porque os bebês nascem com problemas. (relato enviado no dia 22 de setembro de 2022 à professora)

Em nossas discussões sobre o garimpo e o desmatamento, chamamos a atenção das crianças para os povos que vivem nessas áreas. Fizemos leituras sobre os povos indígenas, como os Yanomami, que como apresenta a autora de uma das obras que lemos com as crianças, “[...] vêm defendendo a floresta contra a invasão daqueles que querem derrubar árvores para vender madeira ou sujar os rios em busca de ouro!”. (MACEDO, 2015, p.6). Convidamos uma das famílias do grupo, que é da etnia ticuna, para ensinar sobre a cultura indígena. Aprendemos sobre a produção da tinta com semente de urucum e jenipapo, e fizemos a pintura corporal.

A literatura infantil, a fotografia e os vídeos se mostraram como recursos didáticos adequado às condições psíquicas infantis, bem como um recurso para que as crianças se envolvessem com problemas colocados pelo nosso tempo histórico. Outros livros sobre desmatamento e questões ambientais foram discutidos. Dentre eles, a obra “O protesto” (LIMA, 2021). Nesta narrativa, como forma de protesto, os pássaros deixam de cantar, os gatos já não miam, as vacas recusam-se a dar leite etc. A ilustração do livro mostra a poluição das águas, monoculturas e o desmatamento, dentre outros problemas ambientais.

A partir dessa história, com nossas máscaras de botos prontas e a possibilidade da transformação de crianças em botos, levantamos a questão “E se os botos pudessem falar

---

<sup>5</sup> Dois vídeos apresentados estão disponíveis na internet: o vídeo “Boto da Amazônia entra na lista animais ameaçados de extinção durante o governo Bolsonaro” está disponível no seguinte link <<https://www.youtube.com/watch?v=EpDmJZsYanM&t=193s>>; e o vídeo “Nossos peixes têm mercúrio?”. pode ser acessado pelo link <[https://www.youtube.com/watch?v=P\\_NzvQulwEQ&t=98s](https://www.youtube.com/watch?v=P_NzvQulwEQ&t=98s)>. Ambos acessados em 5 de nov. de 2023





e escrever? O que escreveriam? Para quem escreveriam?”

Coletivamente, decidimos que os botos escreveriam uma carta, tendo o adulto como escriba. Mas para quem? Quem está fazendo isso com a natureza? Uma das crianças prontamente respondeu: “O bicho homem!”. A carta, transcrita abaixo, foi posteriormente escrita em cartolina e exposta para que as famílias pudessem apreciar:

Senhoras e Senhores Humanos,  
Nós somos os botos-cor-de-rosa e o boto-tucuxi. Viemos pedir para vocês pararem de usar nossa carne de isca para pescar outros peixes.  
Por favor, não matem os bichos. Nunca mais coloquem mercúrio na água. Não matem a floresta. Não coloquem fogo nas árvores.  
Deixem as árvores crescerem em paz.  
Assinado: Os botos-cor-de-rosa e boto-tucuxi

Para além das questões de estrutura de uma carta que ainda precisavam avançar, a carta expressou a formação de uma consciência crítica sobre a realidade e a ideia de que as crianças podem questioná-la e protestar. Contudo, essa carta, como resultado de um trabalho, sinalizou também necessidades de avanços. Essa escrita coletiva e as falas das crianças durante nossos diálogos revelaram a compreensão dos pequenos de que botos são peixes. Essa avaliação orientou a atividade pedagógica e o devir das ações de ensino.

Portanto, essa avaliação direcionou novas ações de ensino em busca de novas aprendizagens. Assim, para que as crianças compreendessem que botos são mamíferos aquáticos e não peixes, seguimos com ações pedagógicas voltadas à classificação dos seres vivos, mais especificamente, a construção dos significados dos conceitos de mamíferos e peixes nas crianças.

## CONCLUSÃO

É na atividade compartilhada, orientada pelo adulto, que as crianças ampliam a percepção e curiosidade sobre os fenômenos, mobilizam-se processos psíquicos e conhecimentos ainda não consolidados, mas que já despontam como possibilidade iminente do desenvolvimento.

A condução do trabalho pedagógico não atrofiou a curiosidade das crianças. A defesa pela socialização dos conhecimentos historicamente acumulados não é sinônimo de uma escola triste, sem vida e que não respeita a infância. Em realidade, o trabalho pedagógico, ao considerar as especificidades do desenvolvimento infantil, potencializou a curiosidade das crianças à medida que foram confrontadas com novos questionamentos que colocaram em movimento seu pensamento, mobilizaram a atenção para aspectos da realidade concreta que não perceberiam sozinhas, o que engendrou novos interesses e necessidades, das quais destacamos: a necessidade de aprender.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, C. COELHO, R. S. **Chapeuzinho Vermelho e o Boto-Corde-Rosa**; ilustrado por Walter Lara. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2020.



LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12.ed. São Paulo: Ícone, p.59-83, 2012.

LIMA, E. **O protesto**. 1.ed. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2021.

MACEDO, V.; MASSARANI, M. **Aldeias, palavras e mundos indígenas**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015.

MAGALHÃES, C. LAZARETTI, L. M.; PASQUALINI, J. C. Distanciamento das conquistas históricas da educação infantil: reflexões sobre a atividade pedagógica em tempos de confinamento. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n.34, 2021.

MARTINS, L. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

PASQUALINI, J. C.; LAZARETTI, L. M. **Que Educação Infantil queremos? Um manifesto em defesa da Educação escolar para crianças pequenas**. MIREVEJA: Bauru/SP, 2022.

ROSA, L. **Bichos Vermelhos**. Ilustrado por Erick Vasconcelos. 2. Ed. Belo Horizonte, MG: Aletria, 2019.

SAVIANI, D. **Interlocuções Pedagógicas**: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas: Autores Associados, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. 42a ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SOARES, R. K. As contribuições da pedagogia histórico-crítica para a inserção da educação ambiental crítica na educação infantil. **Dissertação** (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), Araraquara, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2009.