




Daniele Ferreira dos SANTOS\*


<https://orcid.org/0000-0002-3464-4571>


Lays Lemos dos SANTOS\*\*


<https://orcid.org/0000-0002-7551-4677>

Letícia Bernardo BARRIONUEVO \*\*\*


<https://orcid.org/0000-0002-2491-8786>

Georgea Suppo Prado VEIGA\*\*\*\*


<https://orcid.org/0000-0001-8808-1201>

Recebido em: 28 de nov. de 2018

Aprovado em: 26 de mar. de 2019

## DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

### CHILDREN DEVELOPMENT AND EDUCATIONAL ENVIROMENT ORGANIZATION FOR CHILDREN'S EDUCATION

#### RESUMO

Este artigo advém do interesse de abordar as perspectivas metodológicas fundamentadas em Vygotsky e em seus estudiosos, propiciando o desenvolvimento e a organização do espaço educativo na educação infantil. Os objetivos são apresentar a pedagogia histórico-crítica como metodologia no espaço escolar; compreender a periodização do desenvolvimento infantil; verificar a organização do espaço educativo segundo a perspectiva histórico-cultural e analisar como a construção do espaço escolar é determinante para uma aprendizagem significativa. A metodologia utilizada foi revisão bibliográfica com observação do espaço escolar de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), na cidade de Santa Fé do Sul/SP. Mediante estudo de caso descritivo realizado na escola, percebemos que aspectos relevantes para o desenvolvimento, os quais constam na teoria vygotskiana, são contemplados na prática dessa instituição, ainda que os professores não saibam o que estão utilizando. Os espaços da creche são planejados e organizados com cantinhos e com brinquedos disponíveis para o uso da criança, tais instrumentos são utilizados como objetos culturais, com isso ampliam sua vivência e também respeitam sua individualidade. Esse ambiente é estimulador e criativo, o que traz bem-estar tanto para a criança quanto para o adulto, porquanto são aspectos fundamentais para a efetivação do desenvolvimento humano. O espaço escolar é valorizado pela escola por ser flexível, uma vez que passa por modificações frequentes quando é conveniente e necessário. Dentro da perspectiva vygotskiana, que tem o professor como mediador, conclui-se que esse espaço escolar favorece a aprendizagem, em virtude de ser construído para que o desenvolvimento aconteça, assim sendo, respeita esses atores e sua cultura.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Pedagogia histórico-crítica. Vygotsky.

#### ABSTRACT

This paper arises from the interest to approach methodological perspectives reasoned by Vygotsky and his scholars, providing the development and organization of educational environment for children's education. The purposes are showing historical-critical pedagogy as a methodology for school environment; understanding child development periodization; verifying the organization of educational environment according to historical cultural perspective and analyzing how school environment construction is essential to significant learning. The methodology used was the bibliographic review and observations of school environment at a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), in the municipality of Santa Fé do Sul/SP. By examining a descriptive case reported at school, we noticed that relevant aspects to the development, which are reported by Vygotsky theory, are covered by that institution, although the teachers are not concerned about it. The environment in the daycare center are planned and organized with corners and toys available for children, such instruments are used as cultural objects, thus expanding their perception and also respecting their individuality. That ambience is encouraging and creative, resulting in the welfare for either children or adults, since they are fundamental aspects to human development achievement. School

\*Graduanda do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Santa Fé do Sul, SP – UNIFUNEC, [danieleferreirasantos1994@gmail.com](mailto:danieleferreirasantos1994@gmail.com)

\*\*Graduanda do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Santa Fé do Sul, SP – UNIFUNEC, [lays.lemos@yahoo.com](mailto:lays.lemos@yahoo.com) [leticiabbarrionuevo@hotmail.com](mailto:leticiabbarrionuevo@hotmail.com)

\*\*\*Graduanda do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Santa Fé do Sul, SP – UNIFUNEC, [leticiabbarrionuevo@hotmail.com](mailto:leticiabbarrionuevo@hotmail.com)

\*\*\*\*Docente curso de Pedagogia do Centro Universitário de Santa Fé do Sul, SP – UNIFUNEC, [georgeaprado@hotmail.com](mailto:georgeaprado@hotmail.com)



environment is appreciated because the school is flexible, once it's constantly modified when it's convenient and necessary. According to Vigotsky theory, being the teacher a mediator, we conclude that school environment favors learning, due to being built in order to such development happens, therefore respecting those actors and its culture.

**Keywords:** Children's Education. Historical-critical pedagogy. Vygotsky.

## 1 INTRODUÇÃO

O trabalho compreende a pedagogia histórico-crítica baseada na teoria de Vygotsky e seus estudiosos, assim como suas contribuições na periodização do desenvolvimento e na organização do espaço educativo. Examinou-se o progresso da criança na educação infantil, segundo a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, observando a periodização do desenvolvimento e suas implicações pedagógicas. Por fim, adiscutiou-se como seria necessária a organização do espaço educativo na educação infantil na visão desta perspectiva para contemplar um ambiente que contribui para o sucesso escolar e, à vista disso, fundamentar a Teoria Histórico Cultural no período da infância, para assim compreender como esse espaço influencia no desenvolvimento infantil.

Em conformidade com Lev Vygotsky (1996), o desenvolvimento do indivíduo é resultado de um processo sociocultural, logo, é de extrema importância a interação do sujeito com o meio, os objetos e os indivíduos para que assimile efetivamente os conhecimentos. É diante de tal prisma que este ensaio científico pretende abordar: como deve ser o espaço educativo para que a criança possa ter acesso a uma aprendizagem significativa.

A pedagogia histórico-crítica define o papel do professor e da escola como fundamentais ao ensino, uma vez que são atores sociais, inseridos numa cultura e num tempo histórico. A prática social é considerada o ponto de partida e chegada da prática educativa, a qual precisa ser pensada e planejada para atender às necessidades dos alunos naquele momento de aprendizagem. Portanto, o professor deve basear sua metodologia na teoria histórico-crítica com o intuito de que ela dê suporte para sua prática cotidiana.

Diante do exposto e da necessidade de se planejar um ambiente propício ao desenvolvimento infantil, faz-se imprescindível conhecer os períodos de tal desenvolvimento, a abordagem sobre as relações sócio-históricoculturais e o aspecto mediador do professor entre o meio, o aluno e o conhecimento. O estudo da Teoria de Vygotsky (1996) nos oferece o suporte para melhorar a organização geral desse espaço.

A metodologia utilizada foi revisão bibliográfica com observação do espaço escolar de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), na cidade de Santa Fé do Sul/SP. A pesquisa baseia-se em Lev Semenovitch Vygotsky e a pedagogia histórico-crítica teve apoio em textos de diversos autores, tais como: Ana Carolina Galvão Marsiglia (2011), Demerval Saviani (2013), Juliana Pasqualini (2016) e outros.

## 2 FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Esta seção tem como finalidade fundamentar a pedagogia histórico-crítica e mostrar a sua contribuição para o planejamento do espaço escolar. É importante que o professor da educação infantil saiba compreender os alicerces da pedagogia histórico-crítica, assim a aprendizagem da criança terá uma função social.

Para fundamentar a pedagogia histórico-crítica é necessário fazer uma recapitulação do que é trabalho. Segundo os filósofos Karl Marx (1989) e Friedrich Engels (1986), trabalho é tudo aquilo que torna o homem um indivíduo social, é por ele que se transforma a realidade, ou seja, trabalho é o que define a essência humana.

A educação é definida como trabalho não material. Ela não gera resultados físicos, contudo o seu produto não se separa nem do professor, nem do aluno. A separação que ocorre entre o trabalhador e o produto do seu trabalho explica a alienação, isso também acontece com a separação da experiência pessoal do professor como sujeito homem e o saber institucional do sujeito professor. “Para que o professor seja formado, é preciso considerá-lo sujeito homem e não desvinculá-lo do sujeito professor” (MARSIGLIA, 2011, p. 7).

Dessa forma, o professor precisa ser um indivíduo político, crítico e participante, já que tem papel essencial na conscientização das massas. Ele precisa ensinar de acordo com a sua vivência. Quando isso não acontece, ocorre a alienação que afeta diretamente o discente tornando-o incapaz de questionar os padrões impostos pela sociedade.

Os esforços em manter o trabalho pedagógico num ideário que desvaloriza o caráter político da educação imergem o professor em práticas que, traduzindo sua alienação particular, a reproduzem em seus educandos partindo de práticas valorativas do cotidiano e que impedem a reflexão crítica e transformadora (MARSIGLIA, 2011, p. 8).

É relevante pontuar que os aspectos sociais do sistema capitalista influenciam diretamente na educação, por conseguinte, ela não pode ser vista como salvação da humanidade. A crise que vivemos não é apenas da instituição escolar, mas de todo um sistema de

internalização capitalista. Consoante a autora, a educação está diretamente ligada à organização social em suas múltiplas relações.

A escola pode ser local de reprodução da sociedade capitalista ou pode colaborar na transformação da sociedade. Entretanto, essa transformação depende da contribuição e participação de todos os envolvidos nas decisões, vincula-se também do modo que os conteúdos são escolhidos conforme são debatidos, exibidos e introduzidos no planejamento e como são ensinados. De acordo com Marsiglia (2011), os envolvidos nessa transformação da sociedade são os pais, alunos e professores e os conteúdos a serem selecionados de acordo com a sua relevância e caráter humanizador. Diante disso, o professor é visto como instrumento na organização e sistematização do conhecimento.

A visão de professor, escola e aluno sempre foi diferenciada pelas teorias educacionais (tradicionais, tecnicistas, crítico-reprodutivistas, críticas). Nesse ponto, direcionaremos nosso olhar para as teorias críticas, que surgiram no final na década de 1970 e que tinham como finalidade uma concepção transformadora e pautada na formação de consciências críticas, ou melhor, “[...] formação para a luta proletária em defesa de seus próprios interesses, particularmente formando e preparando para a luta revolucionária que conduza a uma transformação histórica e radical” (LOMBARDI, 2013, p. 14).

Dentro das teorias críticas, encontra-se a pedagogia histórico-crítica, que nasce da necessidade de uma educação revolucionária e posiciona-se em favor dos desfavorecidos, assim, a educação ganha uma nova função. “A educação escolar tem caráter específico e central na sociedade, o papel do professor é fundamental no ensino, o currículo deve ser organizado com base nos conteúdos clássicos e a transmissão de conhecimento é basilar” (MARSIGLIA, 2011, p. 21).

Desse modo, define-se o papel do professor e da escola como fundamentais para o ensino, visto que são atores sociais, inseridos numa cultura e num tempo histórico. A pedagogia histórico-crítica atribui à escola o papel da transmissão de conhecimentos científicos e possibilita aos alunos o acesso ao que está posto pela sociedade no currículo. O professor é então o mediador entre as experiências do aluno e os conteúdos. Segundo Lombardi (2013), a pedagogia histórico-crítica defende que a educação seja gestada com ampla participação da comunidade para a qual se destina.

Diante dessa visão, Saviani (2013) descreveu alguns passos indispensáveis para o desenvolvimento do aluno. Segundo o autor, o ponto de partida e chegada da prática educativa

é a prática social, que envolve aspectos como tradições, costumes e regras de determinado grupo social, definindo assim sua cultura ou realidade social. É a partir da prática do aluno que o professor deve pensar e planejar suas aulas, de forma que atenda às necessidades dos alunos naquele momento de aprendizagem. A transição do ponto de partida ao ponto de chegada sucede pelos momentos intermediários do método proposto por Saviani (2013), estabelecido como problematização, instrumentalização e catarse.

Retomando, o ponto de partida da prática educativa é a prática social, essa é comum ao professor e aos alunos. Nesse primeiro passo, o professor deve considerar a cultura do educando e a partir dela poderá selecionar os conhecimentos que precisam ser ensinados e planejar o início da ação didática. É importante ressaltar que nesta fase o conhecimento dos alunos ainda é baseado no senso comum e empírico, então eles devem ser levados a superar a compreensão sincrética (fragmentada) para se chegar a uma compreensão sintética (concreta) da prática social, portanto, cabe ao professor oferecer instrumentos para que ocorra a assimilação do conhecimento científico-teórico.

[...] o professor tem ou deveria ter, uma compreensão sintética da prática social, ao passo que a compreensão dos alunos é sincrética. Por isso cabe ao professor prover meios para que os alunos, no ponto de chegada, ascendam ao nível do professor, atingindo uma compreensão também sintética da realidade social em que vivem (SAVIANI, 2013, p. 278).

O segundo passo que a pedagogia histórico-crítica propõe é a problematização, que é a etapa de evidenciarem-se as dúvidas e questionar as respostas dadas pela prática social para determinado conteúdo ou tema, ou seja, esse é o momento de identificar os principais problemas e discutir as ações e procedimentos. Baseado no passo anterior, no qual o professor traçou seus objetivos educacionais e planejou sua ação pedagógica, agora ele precisa definir qual será a metodologia usada para orientar a aprendizagem dos educandos.

O terceiro passo é intitulado instrumentalização, neste momento o professor deve proporcionar instrumentos culturais para que os educandos solucionem os problemas identificados no passo anterior, isto é, o professor exerce seu papel de mediador para que o aluno aproprie-se do conhecimento.

A catarse é o quarto momento e o ápice da prática educativa, nela o aluno compreende o conteúdo estudado de forma complexa, sendo capaz de modificá-lo e é nessa transformação que ocorre a aprendizagem significativa. Em outras palavras, na etapa anterior o indivíduo já se apropriou dos objetos culturais e agora ele precisa transformá-los em elementos ativos da realidade social.

O ponto de chegada da prática educativa é a prática social modificada. É importante evidenciar que, embora a prática social seja o ponto de partida e chegada de todo o processo educativo, nesse quinto momento o conhecimento empírico que o educando possuía no início do processo educativo evoluiu por meio da problematização, instrumentalização e catarse para o conhecimento científico-teórico. Nesse último passo, o aluno é capaz de problematizar sua realidade social procurando atuar nela de maneira transformadora.

O professor deve usar metodologias de ensino eficientes, que instiguem a iniciativa dos alunos, propiciando a troca de experiências entre os alunos e o professor, levando em consideração as preferências de cada aluno, contudo, sem desfazer-se dos conteúdos cognitivos. Melhor dizendo, os conhecimentos dos alunos devem ser relacionados aos conteúdos universais, posto que aprender está relacionado à capacidade de desenvolver habilidades para processar informações. Dessa forma, conclui-se que o professor deve basear sua metodologia na teoria histórico-crítica para que ela dê suporte a sua prática cotidiana.

### **3 A PERIODIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL SEGUNDO VYGOTSKY**

Neste momento, trabalharemos a perspectiva vygotkiana, que aborda o desenvolvimento infantil categorizado em etapas, as quais não são rígidas em relação às idades. O desenvolvimento humano na teoria de Vygotsky (1996) é compreendido no entendimento do psiquismo humano com base na filosofia marxista materialista dialética. A inteligência e a personalidade são formadas na infância por processos de apropriação das formas histórico-sociais da cultura.

O desenvolvimento orgânico e o uso de instrumentos derivados do meio social se entrelaçam e formam o desenvolvimento infantil. O desenvolvimento pleno de uma criança sempre vai envolver sua história cultural e a maturação biológica, visto que ambas têm sua importância, uma sem a outra dificulta o progresso.

Vygotsky não elimina as funções biológicas quando ressalta as funções históricas culturais, ele as incorpora na história humana. A partir desse princípio e das contribuições de Leontiev (2011 *apud* PASQUALINI; EIDT, 2016) e Elkonin (1987 *apud* PASQUALINI; EIDT, 2016), nos deparamos com períodos que explicam o desenvolvimento infantil.

Na análise de tais autores, seguindo a linha sócio-histórica ou histórico-cultural iniciada por Vygotsky, o primeiro período é chamado de primeira infância, que permeia do nascimento da criança até seus três anos de idade, o período seguinte é denominado de infância, que ocorre aproximadamente entre os três e dez anos de idade, e o próximo período é a adolescência, em torno dos dez aos dezessete anos de idade.

As faixas etárias são aproximadas porque a idade cronológica da criança não é o que determina seu desenvolvimento psíquico, esse processo de desenvolvimento é determinado na relação com tudo em sua volta, no meio social e cultural. São nas mudanças bem lentas do indivíduo que, com o tempo, desabrocham em uma transformação qualitativa na relação dela com o mundo, determina-se que isso ocorra na passagem de um período do desenvolvimento para outro período. Em cada novo período, o desenvolvimento se modifica e a relação de como a criança encara a realidade também. O modo de se relacionar com o meio social é único e irrepetível em cada idade ou período do desenvolvimento.

[...] o desenvolvimento interno se produz sempre como uma unidade de elementos pessoais e ambientais, ou seja, cada avanço no desenvolvimento está diretamente determinado pela etapa anterior, por tudo aquilo que surgiu e se formou na etapa anterior (VYGOTSKI, 1996, p. 385).

É necessário destacar os aspectos da atividade dominante e a crise que decorrem na periodização do desenvolvimento psíquico denominadas por Elkonin (1987 *apud* PASQUILINI; EIDT, 2016). O elo que liga o sujeito ao mundo é a “atividade”, ou seja, as necessidades, as tarefas e ações que os indivíduos conseguem exercer no período de desenvolvimento em que se encontra.

Em cada etapa do desenvolvimento do psiquismo infantil, notamos que existe uma atividade que tem o papel mais decisivo no processo de evolução do desenvolvimento que é a atividade dominante ou atividade guia. Isso significa que, para cada período do desenvolvimento, há uma atividade diferente que auxilia o desenvolvimento físico e gera novos tipos de atividades. A partir de uma atividade dominante aplicada à criança, ela se desenvolve em outros tipos de atividades, quer dizer, incrementa outras habilidades que se originaram da prática da atividade dominante.

Cada novo período do desenvolvimento representa uma mudança significativa na relação da criança com o mundo. As mudanças que acabam ocorrendo bruscamente causam uma tensão. A criança sente que pode ir além e deseja avançar em seu desenvolvimento, no entanto, existe o medo e a negação, tal cenário é denominado o momento de crise que se processa entre o final e o início de um novo período.

Um novo período do desenvolvimento surge com a contradição entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, o mundo apresenta novos desafios contrapondo-se com suas potencialidades, assim, necessita desenvolvê-las para entrar em uma nova etapa do desenvolvimento de sua vida psíquica.

### 3.1 Período: Primeira Infância

De acordo com Pasqualini e Eidt (2016), o desenvolvimento humano inicia-se na denominada Primeira Infância. Este período decorre do nascimento da criança até seus três anos de idade. São constatados três estágios durante o primeiro ano de vida referentes a sua ação com o mundo, que são a passividade, interesse receptivo e interesse ativo.

O estágio de passividade, como já diz o nome, é caracterizado pelo indivíduo não ter iniciativa, ser indiferente, apático e que sofre ou é objeto de uma ação ou impressão. O período de passividade é considerado aquele que se inicia no nascimento e vai até aproximadamente os 45 dias de vida e é conhecido como período pós-natal. O bebê não reconhece o que compõe o meio exterior, não nota a diferença entre pessoas e coisas, ele é dependente dos seus pais e necessita de cuidados. A comunicação é feita por meio de choros, gritos, gestos, movimentos e expressões.

Nessa perspectiva, o mundo exterior só surge para o bebê no fim da fase de sono e vigília, quando inicia a curiosidade aos estímulos sensoriais e a presença de pessoas, sons e movimentos. Em consonância a Pasqualini e Eidt (2016), é neste momento que se desperta o estágio de interesse receptivo, no qual ocorre o desenvolvimento de sensações e emoções para constituir o psiquismo do bebê. A principal caracterização deste estágio é o sorriso do bebê em resposta a voz dos seus pais, isto é, ele reage quando estimulado.

A comunicação emocional se formará entre o bebê e o adulto quando se notam manifestações de contentamento e excitação por parte da criança com a presença da pessoa que cuida dela e, a partir de vocalização e movimentos corporais, tenta chamar atenção e realizar trocas emocionais.

Como esclarecem Pasqualini e Eidt (2016), nesse estágio, o afeto e a comunicação emocional do bebê com todos em sua volta são o que determinam o funcionamento do seu psiquismo. Seu desenvolvimento ocorre na percepção-emoção-ação. O bebê percebe o mundo a sua volta, nota as pessoas e os objetos. Começam as trocas emocionais com seus pais e, como

ação, demonstra resposta a essa troca emocional com sorriso, movimento de braço e pernas e emitem sons para chamar atenção. Marsiglia (2011) esclarece que a atividade guia desse estágio é a comunicação dos adultos com o bebê.

A comunicação emocional direta entre a criança e o adulto cede lugar a um novo aspecto: as relações da criança com os objetos, que caracteriza o último estágio da Primeira Infância, o estágio de interesse ativo. No estágio anterior ao interesse ativo, a curiosidade do bebê pelos brinquedos era somente para se comunicar com os adultos, neste momento ele se interessa pelas funções dos objetos no social. Os objetos se tornam instrumentos no intercâmbio entre o bebê e as experiências sociais. Ainda na perspectiva de Pasqualini e Eidt (2016), ressalta-se que as mudanças ocorridas na Primeira Infância não se sucedem de maneira natural e mecânica, os pais são os mediadores para que aconteça esse desenvolvimento.

A atividade-guia do interesse ativo é a objetal manipulatória, a criança tem interesse nos objetos e começa entender o seu uso na cultura humana, ou seja, qual é a real função daquele objeto, assim como Pasqualini e Eidt (2016) discorrem:

Num primeiro momento, ou numa primeira fase dessa apropriação, a criança faz o uso discriminado do objeto, realizando com eles ações quais que ele já domina (chacoalha, bate etc). Num segundo momento, a criança busca apropriar-se da função específica do objeto, reproduzindo as ações e operações que aprende com o adulto, pela via da imitação e da instrução (p.120).

Os autores nos explicam que a criança começa a ter interesse pelos objetos e depois passa a observar sua verdadeira função. Em seguida, ela mesma tenta manipulá-los com ajuda dos adultos. Neste último estágio do período da Primeira Infância, a criança começa a se tornar independente, ela agora sabe andar, já utiliza os objetos como um instrumento de interação social e observa o desenvolvimento da linguagem. Destaca-se que a linguagem não é atividade principal desse período e que novas aprendizagens vão surgir no próximo período, a Infância.

### **3.2 Período: Infância**

A segunda fase do desenvolvimento da criança, de acordo com Pasqualini e Eidt (2016), é o período denominado como Infância. Este período tem início quando a criança chega à idade pré-escolar com três anos, quando dá-se o aumento na relação da criança com o mundo das pessoas, surge o interesse nas atividades da vida adulta e a criança se esforça para atuar como um adulto. As autoras apontam que a criança começa a lidar com seu desejo sobre o

relacionamento criança-adulto social, tal desejo se refere à vida social. As crianças querem participar da vida adulta e percebem que não são suficientemente autônomas e enfrentam a realidade do “eu quero” e do “o que eu posso” até seus sete anos de idade.

Pasqualini e Eidt (2016), com os fundamentos de Elkonin (1987 *apud* PASQUILINI; EIDT, 2016), descrevem que as brincadeiras de papéis surgem nesse período como solução para as contradições que a criança enfrenta no desejo e na necessidade de seu desenvolvimento de realizar atividades da vida social adulta. Os jogos de papéis são brincadeiras de faz de conta que possibilitam às crianças realizar funções adultas por meio do seu imaginário, quando elas projetam papéis sociais em suas brincadeiras e assim vai conhecendo as tarefas das pessoas em suas famílias, área profissional e social. As crianças aprendem os contextos sociais e as relações dos indivíduos na construção do mundo por intermédio dos jogos e brincadeiras de papéis.

O jogo será, então, o caminho pelo qual ela buscará penetrar nesse universo, desvendando-o e elaborando significados sobre ele. É por essa razão que Máximo Gorki, citado por Leontiev (2001b, p. 130), define o jogo como “o caminho pelo qual as crianças compreendem o mundo em que vivem, e que serão chamadas para transformar” (PASQUALINI, 2016, p. 131).

No final do período anterior, o interesse das crianças era objeto manipulatório e neste período, Infância, o interesse está nas ações sociais humanas, apoiado nos jogos de papéis que levam ao avanço do psiquismo infantil. No progresso do seu desenvolvimento, a criança passa a entender que os objetos fazem parte das ações humanas.

Esses jogos de papéis na pré-escola têm função didática e é um recurso que contribui para a aprendizagem e para as capacidades escolares. Com eles, a criança pratica ações que percebe na sua vivência social e que estão além de sua idade como forma de tentar conhecer os modos de atuar na sociedade e, em suas brincadeiras e imaginação, podem realizar atuações adultas.

De acordo Marsiglia (2011), a idade de referência para atividade guia dos jogos de papéis é em torno dos cinco anos, logo depois vem a idade escolar, aos seis anos, na qual a atividade-guia passa a ser o estudo, com aprimoramento da linguagem e memória.

A atividade de estudo, como atividade-guia a partir dos 6-7anos e que se estende como tal até a adolescência, desencadeia o desenvolvimento intelectual da criança, que decorre da aprendizagem sistematizada de conteúdos, que elevam o grau do pensamento abstrato e complexificam as operações mentais (LAZARRETTI, 2008 *apud* MARSIGLIA, 2011, p. 50).

Acontece uma mudança significativa aos seis anos de idade quando a criança entra na escola e surge um momento de crise, porque é deixado o momento de brincadeira de lado para

o momento de estudo. É uma nova situação social de desenvolvimento, em que o desejo de conhecer os fenômenos das ações sociais torna-se uma curiosidade para os conteúdos das diversas matérias.

O terceiro período denominado como Adolescência não será abordado, pois não se trata do foco do nosso estudo que é o desenvolvimento da criança nas etapas da Educação Infantil.

#### **4 EDUCAÇÃO INFANTIL: A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO EDUCATIVO**

Esta seção propõe-se a argumentar sobre a educação das crianças na perspectiva histórico-cultural, abordando suas implicações pedagógicas e envolvendo a organização do tempo e do espaço da escola de educação infantil, na qual apontaremos todos os elementos que constituem esse contexto educacional levando em consideração o desenvolvimento infantil.

No ambiente escolar, a criança se relaciona com pessoas que não participam de seu convívio familiar, o que amplia suas relações sociais e também lhe possibilita conhecer novos instrumentos culturais e praticar novas experiências. Portanto, a escola de educação infantil é um âmbito social mediado por um vínculo de indivíduos e a cultura que foi desenvolvida ao longo da história. Conseqüentemente, a escola é um local de humanização das crianças, podendo construir as características humanas que não são biologicamente determinadas, mas adquiridas por meio da familiaridade com as pessoas e a cultura, ou seja, mediante as relações necessárias para conviver em sociedade.

A cultura no espaço escolar infantil possibilita que as crianças tenham acesso a objetos culturais, visto que preservam em si as capacidades humanas indispensáveis para o seu uso. Isso porque, ao criar os objetos, o indivíduo materializa neles as capacidades humanas necessárias para sua produção e ao seu uso, tais capacidades são aperfeiçoadas pelas crianças ao aprenderem a usar esses objetos culturais.

Por essa razão, os professores devem agir para que a organização e o planejamento do tempo e do espaço na educação infantil seja estimulador e diferenciado, conforme nos diz Singulani (2017):

Ao organizar o espaço da escola, nós indiretamente interferimos nas vivências das crianças, pois somos responsáveis por oferecer os materiais diversificados, apresentar cada material que trazemos para a sala, coloca-los na altura das mãos e dos olhos das crianças, organizar sua forma de exposição, combinar com as crianças as regras de uso e cuidado dos materiais, organizar a mobília (p. 130).

Sendo assim, é no espaço organizado e planejado pelo professor que as crianças realizam suas atividades. E é necessário que ele pense quais os objetos culturais que, oferecidos para a criança na escola, proporcionam seu pleno desenvolvimento.

Quando a escola possui uma grande quantidade e variedade de materiais, o espaço educativo infantil se torna prazeroso, estimulante, desafiante e agente do desenvolvimento humano. Todavia, para que de fato ocorra o desenvolvimento da criança, é preciso oferecer oportunidades para que possa manusear, explorar e observar esses objetos culturais. Os materiais que mais colaboram para enriquecer as experiências das crianças são os que lhes propiciam autonomia ao agir, podendo então criar e inventar múltiplos usos. Para a autora, os materiais, quando apresentados para a livre manipulação das crianças, podem contribuir para despertar nelas a curiosidade e o interesse pelas coisas e pelo mundo que a rodeia.

De acordo Singulani (2017, p. 132), “[...] quanto mais objetos disponibilizamos nos espaços internos e externos da escola de Educação Infantil, mais ricas e diversificadas serão as atividades das crianças e maiores suas possibilidades de desenvolvimento”. Assim, as crianças têm várias possibilidades e diferentes estratégias de realizar atividades. Caso isso não aconteça, o mínimo de materiais limita sua ação sobre o objeto e dificulta o seu desenvolvimento e aprendizagem. Quando o professor disponibiliza inúmeros materiais, faz com que a criança obtenha relação com o objeto que mais a representa, que mais foca sua atenção e provoca sua curiosidade, tornando sua experiência mais relevante e produtora do desenvolvimento.

Desse modo, ao realizar a mesma experiência, com os mesmos objetos e todas as crianças ao mesmo tempo, torna-a algo entediante e maçante, o que impossibilita o processo de desenvolvimento espontâneo dessas crianças. Portanto, neste momento, os professores devem intervir e convidar a turma para determinada experiência que se encontra em ação por alguma das crianças, com a finalidade de ampliar as diferentes possibilidades de atividades, além de fazer com que as experiências da classe não passem despercebidas.

Os materiais devem estar disponíveis para a criança em lugares aos quais ela possa ter acesso e devem-se deixar as crianças livres para escolherem os materiais, no tempo dela, para que possam se interessar e interagir com esses objetos culturais.

Para que as crianças explorem os materiais, criem diferentes maneiras de uso, observem as experiências dos amigos e se coloquem em atividade, elas precisam de tempo: tempo suficiente para interagir com os objetos, que não sejam apressadas, portanto, a interromper a atividade quando ainda estiverem envolvidas nela (SINGULANI, 2017, p. 134).

Sendo assim, é necessário pensar sobre a maneira como se organiza a rotina das crianças nas escolas de educação infantil, já que, em função do sistema organizacional da instituição, acabamos privilegiando os interesses e necessidades dos adultos e não das crianças. À medida que isso acontece, as vivências que promovem o desenvolvimento infantil são afetadas. Dessa maneira, as crianças passam a agir de acordo com o tempo delimitado pelo adulto e não pelo seu contentamento e bem-estar.

Singulani (2017, p. 135) afirma que “[...] o fato dos materiais estarem acessíveis às crianças favorece ainda a melhor utilização do tempo”. Elas próprias arriscam escolher o que fazer e por quanto tempo ficarão envolvidas na atividade, que só precisará ser interrompida se necessário. Consequentemente, o professor efetua o planejamento das atividades a serem realizadas pela criança, entretanto, esta tem a possibilidade de ser espontânea quanto à execução dessas práticas recomendadas e mediadas pelo pedagogo.

Em relação ao ambiente infantil, esse espaço pode ser organizado para proporcionar a ação autônoma e independente das crianças. Essa atitude com os objetos permite que a criança saiba realizar escolhas, criar novas possibilidades, compartilhar e aprender os seus limites. Portanto, a experiência destas crianças com os objetos culturais faz com que sua aprendizagem escolar se torne mais significativa.

Uma maneira interessante de organizar o espaço educativo é através de cantos temáticos em que as atividades são destinadas (desenho, pintura, faz de conta, recorte e colagem, jogos, biblioteca), assim a criança tem possibilidade de escolher onde quer estar. Por esse motivo, a organização dos cantos não precisa ser fixa, posto que possam ser desfeitos e refeitos de acordo com as necessidades do campo escolar. Outra ideia vantajosa é disponibilizar diferentes tipos de materiais como: blocos de madeira, garrafas pet, caixas de diferentes tamanhos, tampinhas, dentre outros, mas que não se conduza a ação da criança. Diante disso, é preciso que a criança, quando estiver no espaço delimitado, visualize o professor e, caso necessário, solicite sua mediação.

Os professores, junto com a equipe escolar e com as crianças, devem planejar todos os ambientes da escola, isto é, toda a área interna e externa sem distinção de lugar, então se deve ao máximo aproveitar o espaço escolar. Sendo assim, “[...] todos os ambientes devem ser planejados e tratados educativamente, sem uma hierarquia que define os espaços mais e menos importantes e sem uma supervalorização das salas” (SINGULANI, 2017, p. 137).

Nessa perspectiva, o ambiente da Educação Infantil deve ser estimulador e criativo, trazendo bem-estar tanto para a criança quanto para o adulto. Um espaço que desafie suas potencialidades e capacidades para que possa realizar atividades propostas e espontâneas. Esse espaço educativo é dinâmico e vai sendo estabelecido e reestabelecido pelas pessoas. É um âmbito educativo planejado e organizado, ou melhor, instrumento fundamental para a efetivação do desenvolvimento humano.

## 5 VISITA TÉCNICA A UM OBSERVATÓRIO

Considerando a aplicação da teoria histórico-cultural, a visita a uma instituição de educação infantil objetivou verificar se ocorrem de fato as reflexões que os estudiosos apontam como ideais para o desenvolvimento infantil no ambiente escolar desta creche, averiguando se a teoria e a prática se efetua no espaço físico.

Durante a observação na EMEI, passamos pelo local de entrada da escola que é um espaço amplo, acessível e seguro. De acordo com Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 108), “[...] os espaços amplos e com boa visibilidade produzem um ambiente mais tranquilo e relaxante”. A escola observada possui dois pátios cobertos, amplos e iluminados com zonas diversas que são os cantinhos em que as crianças podem escolher onde querem estar. No pátio externo, podem-se encontrar os cantinhos da areia, da casinha, dos jogos motores (balanços, escorregadores, entre outros), das motocas, além do cantinho dos bebês, que se localiza em outro espaço da creche para que possam se locomover tranquilos e sem perigos. Isso demonstra a preocupação dos professores em permitir que as crianças escolham o que querem fazer.

Nessa instituição de Educação Infantil, as salas de aulas têm um espaço no qual as crianças passam grande parte do tempo de permanência na escola, geralmente, em torno de dez horas por dia. A organização da sala facilita o acesso aos brinquedos e aos cantinhos, oferecendo a possibilidade de diferentes escolhas. Ainda segundo Bassedas, Huguet e Solé (1999), a organização da sala deve propiciar a construção da autonomia e permitir que a criança possa ter acesso aos diferentes objetos e instrumentos culturais. O espelho é um objeto cultural de extrema importância, uma vez que possibilita às crianças visualizarem a imagem do seu corpo e observarem as diferenças. Esse objeto cultural existe em todas as salas como recurso significativo para a construção da identidade da criança.

A cozinha não é acessível aos alunos e o mobiliário do refeitório não é adequado e dificulta a alimentação da criança. No momento das refeições, as crianças dependem dos funcionários, ou seja, sua autonomia é limitada quando não lhes é permitido servirem-se sozinhas.

Na creche, as crianças são divididas rigorosamente por idade e isso contradiz o teórico Vygotsky (1996), que ressalta a importância das crianças conviverem não apenas com outras da mesma idade, mas também de faixas etárias diversas, visto que esse contato possibilita a aprendizagem por meio de trocas culturais.

O vivermos em sociedades em que separamos os seres humanos das diversas idades em diferentes instituições mais ou menos confinadas e com atividades específicas para cada grupo etário tem implicações nos processos de aprendizagem que ocorrem e no lugar que a criança ocupa nesse processo (FOLQUE, 2017, p. 55).

Essa perspectiva enfatiza a ideia de estimular as relações mais diversificadas possíveis entre meninos e meninas de outros grupos e idades. Para Bassedas, Huguet e Solé (1999), “[...] não podemos perder de vista o potencial educativo da relação das crianças com outras idades diferentes e interesses em criar experiências educativas e sociais em que haja mais diversificação”.

Com fundamento na observação, conclui-se que todos os espaços da creche são planejados e organizados de maneira que amplia as vivências das crianças. O espaço físico é flexível, uma vez que passa por modificações frequentes quando se faz conveniente ou necessário. Os pontos a serem melhorados, identificados de acordo com a teoria apresentada, foram a divisão por idades semelhantes, sem possibilidade de relacionamento com outras faixas etárias e a falta de estimulação da autonomia no momento da alimentação.

## 6 CONCLUSÃO

A pesquisa possibilitou uma análise dos fundamentos de Vygotsky para a compreensão da Pedagogia histórica-crítica com base na Psicologia histórico-cultural e da periodização e o desenvolvimento infantil e, por meio destes, identificaram-se os fatores que levam a uma boa organização do espaço educativo para o êxito no desenvolvimento infantil. A partir das investigações realizadas por meio da abordagem vygotskiana e de outros autores com a mesma perspectiva, compreendemos e defendemos a importância do conhecimento dessa abordagem

por parte dos profissionais da educação para organizarem o espaço educativo do ensino infantil, pois, esse conhecimento favorece o desenvolvimento geral das crianças.

O papel de mediador do professor em relacionar conteúdos escolares às experiências dos seus alunos para que consiga participar da sociedade de forma crítica; a necessidade das mediações sociais entre os indivíduos e o mundo exterior por meio de instrumentos culturais e signos que o professor tem que oferecer; a compreensão das etapas do desenvolvimento infantil, que são compostas pela maturação biológica e sua história cultural, foram destacados em nosso estudo como aspectos marcantes para organização do ambiente educativo infantil, sendo imprescindível que os pedagogos tenham conhecimento do assunto exposto neste artigo.

A visita técnica realizada em uma determinada instituição de educação infantil possibilitou a observação dos pontos positivos e negativos da organização escolar e, com base em nossas pesquisas, foi avaliada a aplicação da teoria nas práticas atuais que ocorrem de forma generalizada nas escolas.

O assunto desenvolvimento da criança e organização do espaço educativo na Educação Infantil é de suma relevância para os professores se tornarem capazes de identificar quais mudanças são necessárias no espaço escolar para beneficiar as instituições da rede de educação infantil, com intuito de melhorar o desenvolvimento de seus alunos.

## REFERÊNCIAS

- BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico em la infância. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicologia evolutiva e pedagógica em la URSS (Antologia)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 104-124 *apud* PASQUALINI, J. C.; EIDT, N. M. **Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas**. Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP. Bauru, 2016, v.1, p. 101-48.
- FOLQUE, M. A. O lugar da criança na educação infantil partindo de uma perspectiva histórico-cultural. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (Org.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba, PR: CRV, 2017, p. 51-63.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-83 *apud* PASQUALINI, J. C.; EIDT, N. M. **Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas: proposta pedagógica para a educação infantil do sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru, 2016, v.1, p. 101-48.

LAZARRETI, L. M. **Daniil Borisovich Elkonin**: um estudo das ideias de um ilustre (des) conhecido no Brasil. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis *apud* MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

LOMBARDI, J. C. Notas sobre a educação da infância numa perspectiva marxista. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, p. 7-16.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

PASQUALINI, J. C.; EIDT, N. M. **Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas**: proposta pedagógica para a educação infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP. Bauru, 2016, v.1, p. 101-48.

SAVIANI, D. Infância e pedagogia histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, p. 247-280.

SINGULANI, R. A. D. A organização do espaço da escola de educação infantil. *In*: COSTA, S. A. MELLO, S. A. (Org.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba, PR: CRV, 2017, p. 131-9.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escondidas**. Madrid: Visor, 1996. V.4.