

## Projeto pedagógico na materialização do currículo da Educação Infantil: reflexões a partir da teoria histórico-cultural

*Pedagogical project in the materialization of the Early Childhood Education curriculum: reflections from the historical-cultural theory*

 Andreia dos Santos Gomes Vieira \*

Recebido em: 11 abr. 2023  
Aprovado em: 25 jul. 2023

**Resumo:** Este artigo tem o objetivo de contribuir para as discussões acerca do Currículo, refletindo sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2003; 2008; 2018) em diálogo com os documentos oficiais da Educação Infantil (BRASIL, 2010, 2013, 2017), uma experiência com projeto pedagógico desenvolvido com crianças pequenas, 5 e 6 anos, em uma escola pública de Educação Infantil do Distrito Federal em que a autora atuou como professora regente na sala de referência<sup>1</sup>, tendo a pesquisa-ação como abordagem metodológica. Compreendendo as crianças como sujeitos de direitos, protagonistas e ativas, o projeto pedagógico materializou-se como uma organização didática que considerou e valorizou as experiências e os saberes infantis, articulados como base para as práticas pedagógicas, evidenciando um duplo protagonismo das crianças e da professora. A experiência permitiu conhecer as peculiaridades do grupo e planejar jornadas pedagógicas significativas para as crianças, subsidiadas pela escuta atenta e o acolhimento de suas necessidades, interesses e motivos.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Currículo. Teoria Histórico-Cultural. Pedagogia de projetos.

**Abstract:** This article aims to contribute to the discussions about the Curriculum, reflecting from the perspective of the Historical-Cultural Theory (VIGOTSKI, 2003; 2008; 2018) in dialogue with the official documents of Early Childhood Education (BRASIL, 2010, 2013, 2017), an experience with a pedagogical project developed with young children, 5 and 6 years old, in a public school of Early Childhood Education in the Federal District in which the author acted as a regent teacher in the reference room, with the action research as a methodological approach. Understanding children as subjects of rights, protagonists and actives, the pedagogical project materialized as a didactic organization that considered and valued children's experiences and knowledge, articulating them as a basis for pedagogical practices, evidencing a double protagonism of children and society teacher. The experience allowed knowing the peculiarities of the group and planning meaningful pedagogical journeys for the children, supported by attentive listening and acceptance of their needs, interests and motives.

**Keywords:** Early Childhood Education. Curriculum. Historical-Cultural Theory. Project Pedagogy.

\* Andreia dos Santos Gomes Vieira é licenciada em Pedagogia - Faculdade JK (2004); especialista em Gestão Educacional - UnB (2011), em Educação Infantil - UnB (2015), em Políticas Públicas, Infância, Juventude e Diversidade - UnB (2022); mestra em Educação - UnB (2019); doutoranda em Educação - UnB (2022). Professora de Educação Infantil da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF (2000). Contato: andrea.pacp@gmail.com

## Introdução

A Constituição Federal (1988) abriu uma nova perspectiva sobre a Educação Infantil no Brasil, instituindo como dever do Estado o compartilhamento da responsabilidade da educação da criança pequena com as famílias. Outro ponto importante foi a descrição das prerrogativas asseguradas, em forma de lei, reconhecendo a criança como sujeito histórico de direitos.

Com os avanços e a intensificação do debate acerca da criança e de seus direitos, outros marcos legais foram se materializando, como o Estatuto da criança e do adolescente, Lei nº 8069/90, a definição da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, com LDB 9.394/96, o lançamento dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, (1998), a resolução CNE/CEB nº 1/99 tendo como base o parecer CNE/CEB nº 22/98, instituindo as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, atualizadas em 2009 para atender às novas demandas e desafios que surgiram. Entre essas demandas, a ampliação de matrículas e a formação de professores que exigiam a regulamentação de novos normativos para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), intuindo contribuir para a qualidade do atendimento às crianças com foco em seu desenvolvimento integral. Todo esse percurso legal nos conduz ao Currículo da Educação Infantil do Distrito Federal, alinhado aos documentos mandatários, que busca oferecer “aspectos que norteiam e subsidiam as instituições de educação coletiva para a primeira infância na elaboração, desenvolvimento e avaliação de suas Propostas Pedagógicas [...]” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 09).

Os documentos supracitados reconhecem o período específico da vida correspondente à Educação Infantil como um momento de experimentar, explorar e descobrir, de aprender e se desenvolver em contextos de variadas manifestações sociais, da cultura e da natureza. Muitas aprendizagens são próprias dos grupos etários de 0 a 6 anos, e devem ser favorecidas no período da infância. A criança da Educação Infantil é o hoje!

Toda a sociedade precisa compreender e respeitar as especificidades deste momento peculiar do desenvolvimento e as escolas das infâncias, em sua função sociopolítica e pedagógica. Assim, é preciso garantir experiências que tenham sentido para as crianças, sem antecipar conteúdos ou distorcer o processo educativo, focando na preparação para uma escolarização vindoura.

Creches e pré-escolas, comprometidas com a integralidade do desenvolvimento infantil, precisam ter as crianças como foco do processo educativo. A materialização do proposto nos documentos legais ganha vida na relação entre as crianças, os adultos e o meio, na qualidade do atendimento e nas propostas intencionais que vislumbram a consolidação das aprendizagens. Um

currículo em movimento, como o nome diz, deve privilegiar interesses, necessidades, emoções, as singularidades das crianças, algo que buscaremos refletir neste escrito sob o enfoque da Teoria Histórico-Cultural.

## Um currículo para as crianças, um currículo para as infâncias

Do ponto de vista legal, a partir do que se desenha através das políticas públicas, a concepção de criança tem possibilitado avanços para atender ao direito constitucional, ao considerá-las como:

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, 2010, p. 12).

As DCNEI (2010), além da compressão da criança como sujeito histórico de direitos, referem-se a ela como atuante e ativa na constituição das relações que estabelecem com os outros, e com o mundo. Bebês e crianças criam sentidos e atuam sobre o que vivem, não simplesmente aprendem conhecimentos e relações que são anteriores a elas e os reproduzem de forma ininteligível, imprimem suas marcas nas situações experienciadas. Também não herdaram uma posição no sistema de relações sociais, mas atuam na sua criação sendo parte importante na consolidação dos papéis assumidos, e das relações que estabelecem, como indica Cohn (2005).

Compreender a criança como sujeito de direitos e reconhecer sua agencialidade incidem diretamente na função da escola das infâncias<sup>2</sup>, pois impõe o rompimento com uma visão restritiva da criança como objeto de ação do adulto, receptores de conteúdos. Provoca um novo entendimento que recai sobre as práticas da Educação Infantil, requerendo, dessa forma, uma organização curricular e propostas pedagógicas alinhadas ao vislumbre da legislação, assegurando que é próprio das crianças e das infâncias. Crianças e infâncias reais, que reivindicam suas singularidades-pluralidades na diversidade.

A garantia do direito constitucional culminou em amplo debate sobre uma proposta curricular que poderia ser adotada na Educação Infantil de modo a resguardar suas especificidades, resultando em uma concepção de currículo definido como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p.12).

O currículo é um documento orientador das práticas

pedagógicas e não pode ser confundido com a BNCC. Esse último é um documento mandatário, de caráter mais amplo, referência obrigatória para a formulação do primeiro, de natureza mais específica.

No Distrito Federal, a Secretaria de Estado de Educação (SEEDF), na primeira versão do Currículo em Movimento - Educação Infantil (2014), traz concepções presentes nas DCNEI (2010), entre elas, a efetiva participação das crianças na elaboração das propostas curriculares. A Plenarilha da Educação Infantil, que em 2023 encontra-se em sua 11ª edição, surgiu com o propósito de tornar as crianças partícipes da construção do currículo. Em 2018 o documento foi revisitado no intuito de alinhar-se ao que propõe a BNCC (2017), todavia sem desconsiderar o processo coletivo e colaborativo de constituição da primeira versão.

Como define Martins (2020), a BNCC representa o conhecimento inerente ao processo escolar do qual a criança tem direito, ou seja, as aprendizagens essenciais voltadas à melhoria da qualidade da educação básica. Já os currículos devem evidenciar o compromisso com o desenvolvimento integral das crianças, presente nas ações de cuidado e educação, consoante a sua definição. Em outras palavras, a BNCC determina as aprendizagens essenciais enquanto o currículo amplia essas possibilidades indicando diferentes maneiras de alcançá-las, devendo ganhar sentido nas práticas pedagógicas da escola das infâncias.

Desse modo, não cabe na Educação Infantil um currículo prescritivo, com foco no produto ou na escolarização, mas um currículo vivo, ofertando às crianças o que têm direito: o conjunto de conhecimentos sistematizados do patrimônio humano, mas de forma articulada e indissociável a seus saberes e conhecimentos, considerando suas experiências, elaborações e a relação com toda a sua pertença.

Atender bebês e crianças respeitando suas especificidades distancia-se tanto da lógica escolarizante quanto do caráter assistencialista, representa a complexidade de um atendimento que se diferencia em vários aspectos do definido como escola pelo senso comum. O nosso desafio, enquanto professoras e professores das infâncias, é constituir e fortalecer a identidade do atendimento na Educação Infantil. Furtar-se de uma definição de conteúdos e/ou disciplinas isoladas, de organização de jornadas de experiências externas às necessidades infantis, da antecipação de conteúdos e objetivos de outras etapas, da fragmentação do cotidiano escolar baseado em datas comemorativas, são alguns apontamentos que podem gerar novas demandas e colaborar para instituir novas concepções que estejam na base de nossas escolhas pedagógicas.

Nesse sentido, Martins (2020) indica que as práticas pedagógicas e curriculares devem se aproximar das

experiências das crianças, refletidas na realidade social de cada uma delas, em um pretexto de novas experiências educativas e para maior compreensão do que se depreende o cuidar e o educar, as interações e a brincadeira.

Saberes, conhecimentos e significados constituídos pelas crianças são qualitativamente diferentes dos constituídos pelos adultos, todavia não menos elaborados, errôneos ou parciais, (COHN, 2005). A singularidade de cada criança, de cada grupo, de cada instituição educativa, deve ser considerada como legítima na construção das propostas curriculares e pedagógicas, requerendo ações educativas que convocam professoras, professores e demais profissionais a ação-reflexão-ação.

A natureza da primeira etapa da educação básica é relacional e não generalizável. Assim, não existe receita pronta, o que acontece no processo educativo depende das relações construídas entre o meio, as crianças e os adultos. A maneira como as relações se dá, e como acontece no âmbito da instituição de Educação Infantil, pode influenciar na qualidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças.

A organização em Campos de Experiências traduz as concepções de crianças e infâncias amalgamadas à compreensão de currículo voltada para atender a finalidade da Educação Infantil. O reconhecimento da multidimensionalidade das crianças rompe com a ideia de um arranjo compartimentado e com linguagens encapsuladas o que, em nossa opinião, facilita uma visão equivocada de hierarquização de algumas linguagens em detrimento de outras. Todas as linguagens são importantes e estão conectadas enquanto a criança experiencia as propostas. Os aspectos e as dimensões que abrangem aprendizagens e desenvolvimento emergem de forma simultânea e em unidade, e os Campos de Experiência e a relação intercampos nos ajudam a compreender didaticamente essa dinâmica.

A definição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento expressos no currículo de Educação Infantil, originadas nos Campos de Experiências, parte e se apóia nos direitos da criança de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e se conhecer. Direitos que decorrem dos valores éticos, estéticos e políticos presentes nas DCNEI (2013), e que representam os modos como as crianças aprendem: convivendo, brincando, participando, explorando, se expressando e se conhecendo.

Para Arroyo (2013, p. 15), o “direito à educação recebe garantias no currículo”. Assim como esse se configura como um “núcleo duro, sagrado, intocável do sistema escolar. [...] estruturante do trabalho docente”. Mas como bem ressalta o autor: “todo território cercado está exposto a ocupações [...]” (ARROYO, 2013, p.17). À luz do autor, entendemos que na organização do trabalho pedagógico, norteadas por uma série

de fatores gerais que guiam as propostas educativas, as escolhas de professoras e professores, subsidiadas pelas próprias experiências e concepções, constituem alicerce para o trabalho desenvolvido. A autoria, o protagonismo e a participação infantil, ao se tornarem uma escolha e foco da atenção docente, em nossa crença, acessa e ocupa este solo sagrado.

A referência ao movimento no currículo, interpretamos, representa a possibilidade de autoria, criatividade e autonomia também da professora ou do professor. Uma ciranda que oportuniza se relacionar, observar, escutar, conhecer, refletir, planejar, criar, propor. Jeitos, balanços e requebros que nos convocam, pois as cirandas se fazem em colaboração, assim como a aprendizagem fonte de desenvolvimento, corroborando Vigotski e a Teoria Histórico-Cultural, em que nos fundamentamos e que passamos a abordar.

## A Teoria Histórico-Cultural

A Teoria Histórico-Cultural possibilita-nos pensar o desenvolvimento integral concernente à finalidade da Educação Infantil e, ainda, a relação da criança com os outros e com o meio, tendo as experiências pessoais como base para o trabalho pedagógico (VIGOTSKI, 2003).

Para Vigotski (2018), a realidade social constitui a fonte do desenvolvimento, e a influência do meio no desenvolvimento infantil deverá ser medida pelo grau de consciência da criança em relação ao que nele acontece. Uma, ou outra situação, não depende apenas do conteúdo, mas também do que a criança compreende ou lhe atribui sentido.

Nessa corrente teórica, no desenvolvimento humano filogênese e ontogênese são integradas, e as funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, como: atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional, imaginação, criação, entre outras, têm base biológica, mas constituem-se em relações mediadas no social e na cultura. São resultantes da relação do indivíduo com outros humanos e com o aparato histórico, e cultural.

A aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, o que confere à educação lugar de destaque na obra de Vigotski, considerando-a como “a influência premeditada, organizada e prolongada no desenvolvimento de um organismo” (VIGOTSKI, 2003, p. 37). Para o autor, a educação significa a mudança da conduta herdada e a inoculação de novas formas de reação. Reações formadas pela estrutura do ambiente no qual o organismo cresce e se desenvolve, e que são elementos fundamentais na formação de todo comportamento humano, desde os mais simples aos mais complexos.

Nesse sentido, a educação, na perspectiva

vigotskiana, é abrangente e não somente relativa à ideia da prática educativa formal que ocorre nos espaços institucionalizados. Não obstante, educar se dá na vida, sendo a experiência pessoal a única capaz de formar novas necessidades e aprendizagens. Assim, “[...] no processo educativo, a experiência pessoal do aluno é tudo. A educação deve ser organizada de tal modo que não se eduque ao aluno, mas que este se eduque a si mesmo” (VIGOTSKI, 2003, p. 75), sendo papel da professora ou do professor ampliar a experiência da criança, oferecer aquilo que ela não tem acesso ou dispõe, criar possibilidades para produção de repertórios visando seu desenvolvimento.

Vigotski (2003) eleva a experiência pessoal para um patamar que subverte uma característica observada por vezes no trabalho pedagógico das instituições, a hierarquização da experiência escolar, da cultura escolar, em detrimento a experiência de mundo, dos saberes comunitários, da relação com a vida cotidiana. A Teoria Histórico-Cultural possibilita-nos entender o que, por vezes, vemos desassociado ou categorizado. Isso não rechaça a função da escola e de seus profissionais, ao contrário, a amplia, pois demanda mais recursos pedagógicos e pessoais para maximizar o desenvolvimento infantil, e avulta a responsabilidade e o compromisso com as crianças em suas individualidades e com a sociedade. Vale lembrar que, uma vez sob este prisma conceitual, toda aprendizagem antes de se tornar individual, é social.

A criança não é um receptáculo das proposições docentes, é ativa em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, e o professor ou a professora, também ativo ou ativa no processo de instrução e colaboração, atua como organizador do espaço social de aprendizagem (VIGOTSKI, 2003). A ação colaborativa entre a criança e a/o docente cria possibilidades para o desenvolvimento (PRESTES, 2012) de todos os que compartilham as jornadas de experiências.

Outro ponto fundamental nos estudos de Vigotski (2003), que trazemos para este diálogo, é o entendimento da função geradora das emoções, que exerce preponderância no comportamento humano. Segundo o autor, um fato imbuído de emoção é “recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente. [...] A emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento” (VIGOTSKI, 2003, p. 121), formando uma unidade dialética com o intelecto.

Consoante com o autor, as emoções e os sentimentos, aquilo que as afetam, devem constituir o processo educativo e a produção de novos conhecimentos. As crianças não apenas pensam sobre o que experimentam, também o sentem.

A importância do processo educativo como potencializador de

novas necessidades humanizadoras decorre do fato de que, à medida que impulsiona relações significativas entre o sujeito e o conhecimento dos objetos sociais e das pessoas, por intermédio da atividade da criança, o professor cria possibilidades de afetá-la positivamente, de mobilizar sua potência para conhecer e atribuir sentidos ao que conhece, atuando inseparavelmente sobre os processos cognitivos e sobre os processos afetivos da criança (GOMES, 2013, p. 515/516.)

A unidade afeto-intelecto (VIGOTSKI, 2009) precisa consolidar-se nas propostas pedagógicas da Educação Infantil, como indicado no Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018). A compreensão do sentir-pensar da criança requer dos profissionais o conhecer e o reconhecer de suas preferências, e pode ajudar a organização das atividades de modo mais adequado aos propósitos infantis, ressalta o documento.

### **A pedagogia de projetos como possibilidade para movimentar o currículo**

A pedagogia de projetos é uma metodologia que tem suas bases na Escola Nova e na concepção de uma escola ativa, tendo a criança no centro das propostas educativas. John Dewey (1859-1952) foi o primeiro a elaborar este novo ideário pedagógico, que deveria ser embasado pela ação, por meio da experiência.

Para Barbosa e Horn (2008, p. 31), os projetos “permitem criar, sob a forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la”. Na Educação Infantil essa metodologia pode colaborar para a materialização do currículo de modo que as atividades propostas sejam significativas para as crianças, assim como para as professoras e os professores, abrindo possibilidades para aprender diferentes conhecimentos através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido, como indicam as autoras. Algo que coaduna como o objetivo deste escrito, em que trazemos o projeto como uma ação pedagógica capaz de articular os conhecimentos e saberes das crianças, e o patrimônio cultural.

Sobre a necessidade de compreender o currículo da Educação Infantil, Santos (2018) provoca-nos a pensá-lo como um arranjo que considera a relevância da experiência social dos indivíduos para a organização das práticas pedagógicas. Essa combinação possibilita a recriação da vida cultural em termos de vivências que sejam potencialmente educativas, incidindo diretamente na visão da criança como seres potentes, ativos e participativos.

A partir das considerações do autor, optamos discutir um projeto pedagógico realizado com 28 crianças pequenas, grupo etário de 5 e 6 anos, em uma escola de Educação Infantil, localizada em uma Região

Administrativa do Distrito Federal, na qual a autora foi a professora regente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em que se adotou a pesquisa-ação como abordagem metodológica, considerando-a como estratégia de aprendizagem, de análise e avaliação do fazer pedagógico por meio da pesquisa inserida na ação, como destaca Abdalla (2005), favorecedora do compromisso docente com a prática, e da ampliação dos saberes que a fundamentam.

A escuta sensível, ato “de (re)-conhecimento que aprendente e ensinante podem se conectar para um estabelecimento de relações que venham contribuir para um avanço no processo de desenvolvimento para a aprendizagem” (CERQUEIRA, 2006, p. 32), e as dinâmicas conversacionais (GONZÁLEZ REY, 2005) foram os principais instrumentos utilizados para a produção das informações. Essas foram viabilizadas em rodas de conversas e momentos avaliativos, além de registros de gravações de áudio, notas em diário de campo, observações oriundas de momentos informais e de reunião das crianças.

Todo o projeto – atividades, falas das crianças, etapas - foi registrado no caderno de planejamento. As reflexões e fragmentos de textos apresentados fazem parte dos atos de documentar empregados para registrar o cotidiano, e visaram comunicar, planejar e avaliar processos pedagógicos.

O projeto em questão nasceu da observação durante as chegadas das crianças, e de escutas realizadas enquanto as crianças conversavam entre elas. As crianças estavam interessadas em como o irmão de Adriano<sup>3</sup>, que usa cadeiras de rodas para se locomover, sabia fazer e como fazia as coisas cotidianas como comer, tomar banho, brincar. Tinham algumas hipóteses: “ele precisa de alguém para fazer pra ele”, “Ele é doente”, “Ele não sabe fazer nada” (Notas da professora - Arquivo pessoal).

Diante do recorrente interesse das crianças, foi proposto a realização de um projeto, e as questões elaboradas pelas crianças foram traduzidas por meio do objetivo: Compreender como as pessoas com deficiência realizam suas atividades cotidianas.

A partir do registrado na conversa das, e com as crianças, observou-se a necessidade de organizar situações educativas para poderem, se expressando, imaginando e criando, elaborar novas aprendizagens acerca do conceito de pessoa com deficiência, relacionando-as com pessoas concretas, articulando os interesses infantis com os objetivos da professora de: a) valorizar o protagonismo infantil; b) proporcionar diferentes formas de participação das crianças no planejamento e na execução das ações; c) articular diferentes linguagens para proporcionar experiências sociais e culturais; d) possibilitar momentos de expressão e escuta do outro;

e) ampliar as possibilidades de aprendizado sobre o valor de cada pessoa e dos diferentes grupos; e, f) promover situações nas quais o aprendizado fosse significativo para as crianças.

No intuito de elucidar o objetivo deste escrito, elegemos dois pontos específicos para a reflexão: 1. As vivências cotidianas como possibilidade para a ação pedagógica; e, 2. O papel da professora ou do professor na organização do meio social educativo.

## 1. As vivências cotidianas como possibilidade para a materialização do currículo

No momento da rodinha, a turma foi dividida em pequenas rodinhas para um diálogo inicial, e para depois conversarmos na grande roda sobre os assuntos que circularam nos pequenos grupos. Fiquei observando os grupos enquanto conversavam, e no grupo em que Adriano estava as crianças mais uma vez não pararam de perguntar sobre seu irmão, como fazia para tomar banho, comer, dormir e brincar, e Adriano respondia: “ué, tomando banho, comendo, dormindo, brincando”. Ao abrimos as rodinhas para o grande grupo, as crianças foram falando sobre o que haviam conversado, e quando chegou a vez do grupo de Adriano, a conversa sobre as “limitações” de seu irmão foi retomada. Outras crianças também começaram a questioná-lo e ele, sem hesitar, continuou respondendo às perguntas e o tema tomou conta da rodinha. Já havia observado o interesse de algumas crianças em outros momentos, sempre que o irmão vinha com sua mãe buscá-lo, mas hoje o debate foi maior (Narrativa do caderno de planejamento, arquivo pessoal).

Observamos através do relato, que o indutor da ação pedagógica surgiu de uma situação cotidiana, do interesse das crianças e de suas diferentes vivências em relação às pessoas com deficiência. A observação, a escuta e a reflexão sob o vivenciado são estratégias que oferecem elementos concretos para subsidiar a materialização do currículo por meio de atividades que façam sentido para as crianças, que sejam mais adequadas a seus propósitos, podendo potencializar sua maior participação, uma vez que atende aos seus interesses.

Na perspectiva Histórico-Cultural, o desenvolvimento da criança implica sua participação ativa. Isso requer romper com a visão da criança como ser de falta, e concebê-la como sujeito de possibilidades, que observa, se expressa, brinca, elabora, cria; um indivíduo atuante como concebido pelo Currículo em Movimento do Distrito Federal - Educação Infantil (2018).

Do experimentado juntos as propostas pedagógicas podem surgir, atendendo necessidades das crianças e possibilitando a ampliação de suas aprendizagens pela ação docente. Na nota que se segue, é possível observar o enlace entre a professora, as crianças e o meio, o espaço de expressão das crianças e o compartilhamento das ações entre elas, assim como é possível intuir o movimento da

professora em relação às crianças, acolhendo suas motivações e traduzindo-as em propostas educativas.

Fiz um quadro para o registro das hipóteses iniciais das crianças, o que gostariam de saber e como faríamos para descobrir. Além do compartilhamento das impressões e das novas aprendizagens, o quadro exposto na sala também funciona como pauta para assembleias e assim decidimos juntos as próximas etapas. Na medida em que o projeto foi se desenvolvendo outras atividades foram sendo realizadas como: brincadeiras, rodas de conversas com pessoas com deficiências, audição de história e entrevista com a escritora de livros infantis Lair Franca, pesquisas sobre diferentes deficiências e formas de comunicação, sobre símbolos de acessibilidade, suas funções e significados; manipulação de objetos que auxiliam as pessoas com deficiência no seu dia-a-dia, pesquisa sobre acessibilidade na cidade com auxílio das famílias com elaboração e análise de gráficos, visitas às turmas de Ensino Especial da escola com pesquisa e construção de brinquedos (jogos) para auxiliar a aprendizagem de crianças com deficiência, momento de compartilhamento com as famílias e a comunidade sobre as aprendizagens relacionadas ao projeto, organização de uma sessão de cinema sobre acessibilidade para a comunidade escolar. É sempre uma interpretação do que as crianças me falam, ou capto nas conversas delas, ou na avaliação da rotina, mas acho que está dando certo porque estamos fazendo as coisas juntos e elas estão interessadas (Narrativa do caderno de planejamento, arquivo pessoal).

A escola das infâncias que orienta suas práticas pedagógicas a partir da Teoria Histórico-Cultural, precisa ser coerente com seus fundamentos, a ação docente precisa envolver as crianças, oferecendo espaços dialógicos e de diálogo. Para tanto é imprescindível o abandono de certezas, e da visão centralizadora que verticaliza o conhecido como cotidiano pedagógico e o processo educativo, e acreditar na agencialidade das crianças.

As experiências infantis devem ser consideradas na ação docente, assim, a partir do que as crianças sabem, e têm interesse em aprender, sejam ampliadas e enriquecidas suas possibilidades de forma intencional. Isso não quer dizer que os docentes não devem propor algo que também julgam interessante e atendam seus objetivos didáticos, nosso papel é realizar o trabalho pedagógico, nosso alerta é para que tudo organizado pedagogicamente tenha como base as crianças com quem se trabalha.

O processo educativo, para Vigotski (2003), é colaborativo. A organização pedagógica em projeto favorece a escuta do outro, a troca e a partilha de saberes deve se constituir uma proposta coletiva de desenvolvimento, de potencialidades e de participação, oferecendo condições para que as crianças experimentem situações nas quais possam desenvolver papel ativo e colaborativo. Assim se possibilita, também, a materialização do conceito de currículo expresso nos documentos mandatórios e norteadores.

## 2. Professoras e professores: organizadores do meio social educativo

Professoras e professores das infâncias devem proporcionar espaços que ampliem o desenvolvimento da criança, “que propiciem o contato com suas potencialidades de criação e participação em situações promotoras de sensibilização, de produção coletiva e individual” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 77).

O fragmento de texto que segue trata de uma atividade realizada com as crianças da turma, “Visita à sala de Ana”, com intuito de que as crianças pudessem se relacionar e interagir com Ana e sua professora, que pudessem conhecê-las melhor, fazer-lhes perguntas. Ana, na época, também tinha cinco, e era atendida em uma classe de ensino especial no mesmo Centro de Educação Infantil. Embora as crianças já conhecessem Ana, não tinham uma relação próxima, assim como as professoras também não se organizavam para desenvolver ações conjuntas e integrar as crianças, algo que também foi suscitado pelo projeto.

Visitamos a sala da Ana. A professora Elisabeth mostrou-nos as atividades feitas por Ana, materiais e recursos adaptados para que ela pudesse fazer as atividades. Os brinquedos despertaram muita atenção das crianças e elas viram que esses brinquedos eram como o que elas usavam, isso foi muito interessante porque aproxima as crianças das vivências de Ana e elas podem observar a “normalidade” das coisas, não sei se normalidade é uma boa palavra, mas é a que eu estou pensando agora para me expressar. Elisabeth disse às crianças que assim como as crianças de nossa turma, Ana aprendia brincando, e que algumas vezes precisava adaptar algum objeto para que Ana pudesse aprender mais e se desenvolver, isso chamou muito a atenção das crianças (Narrativa do caderno de planejamento, arquivo pessoal).

Em roda, conversamos sobre a visita, e Stephanie propôs que fizéssemos “coisas” para ajudar Ana a aprender, como a professora havia dito que ela aprendia brincando, um novo ciclo de pesquisa começou a surgir e eu propus jogos. Confeccionamos na sala jogos pensando que com eles Ana e outras crianças poderiam aprender mais. Sinto que o projeto foi bom para todo mundo, Ana passou a frequentar a nossa sala e participar de nossas atividades, a ter convívio diário com as crianças, essas por sua vez, passaram a conversar e brincar com ela no parquinho e em outros espaços da escola, algo que não acontecia antes. As crianças, assim como Ana, estabeleceram novas formas de se relacionar. Mesmo Ana não se expressando por meio da fala, as interações e as brincadeiras entre ela e as crianças aconteceram de formas diversas. Seu sorriso é muito expressivo e se mostra uma forma de comunicação. Eu tive que estudar, nunca tinha ouvido falar no termo tecnologias assistivas mencionado por Elisabeth (Narrativa do caderno de planejamento, arquivo pessoal).

As DCNEI (2013), assim como a BNCC (2017),

comungam a concepção de que o currículo da Educação Infantil deve estar ancorado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura. Preconizam que isso se dá pelo convívio no espaço da vida coletiva para a produção de narrativas, individuais e coletivas, por meio de diferentes linguagens, cabendo à professora ou ao professor articular condições de organização dos espaços, tempos, materialidades e das interações com vista à integralidade das crianças.

Para Vigotski (2003) a meta da educação não pode ser a adaptação da pessoa ao que já existe, mas a criação de um ser humano que olhe além de seu meio. Desse modo, as práticas pedagógicas devem ser fonte de desenvolvimento para as crianças, para que produzam novos interesses e motivos que se convertam em novas necessidades para a aprendizagem e desenvolvimento, assim como devem ser para a professora e para o professor, atuantes e protagonistas de seus processos de ensino, tornando-se pesquisadores, incentivadores e críticos de suas práticas por meio da ação-reflexão-ação.

O currículo “somente ganha sentido e materialidade com o protagonismo dos profissionais da educação, que são os orientadores dos processos de aprendizagem e desenvolvimento” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 9), isso significa considerar uma docência propositiva, autônoma e engajada, em que motivo, consistência e constância sejam encontradas em si mesmo, na tomada de consciência do que é o processo educativo para a formação humana, e o nosso papel nesse processo.

Os processos de aprendizagem e desenvolvimento dependem diretamente da riqueza e da pluralidade de experiências do indivíduo. São as experiências a matéria prima para o processo criador: “Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou (...)” (VIGOTSKI, 2009, p. 23). Mais experiências, mais recursos disponíveis para a construção de novos conhecimentos, isso para crianças e para docentes, pois quanto mais abundantes e significativas forem suas próprias experiências, maiores são as possibilidades de enriquecimento das propostas educativas.

Organizar o espaço social educativo na Educação Infantil envolve outros atores. A escola das infâncias é parceira das famílias na educação das crianças, e elas também devem protagonizar os espaços de aprendizagem. Como prevê o Currículo em Movimento, “é essencial a interação família e/ou responsáveis e instituição educativa, tendo como fio condutor a intenção de garantir à criança seu desenvolvimento integral” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 45).

Os projetos podem favorecer tal interação, assim como exemplificado nas notas da professora, que tratam de uma atividade de pesquisa de acessibilidade na cidade, com a colaboração das famílias.

As descobertas não ficaram somente na escola. Ruan disse que perto de sua casa havia muitas pessoas que não enxergavam e ele ficava pensando como eles atravessavam a pista e como andavam na rua sozinhas. Conversamos e elencamos vários itens relativos à acessibilidade, fui suscitando suas experiências e então, organizamos uma pesquisa sobre esses itens aqui no Riacho. Com a colaboração das famílias as crianças verificaram se próximo as suas casas e ruas haviam placas sinalizadoras, calçadas rebaixadas, semáforos sonorizados, faixas de pedestres, piso tátil etc.. Com os resultados das pesquisas pudemos montar um gráfico e discutir necessidades de ampliação a partir do observado na cidade. Mandei o resultado na agenda, os pais têm que engrossar o debate (Narrativa do caderno de planejamento, arquivo pessoal).

As famílias foram convidadas a participar do desenvolvimento da ação pedagógica e incluídas em atividades colaborativas, como exemplificado na nota acima. Pensar na Educação Infantil é também conceber a atuação das famílias, a legislação assegura o direito de participação delas na organização das propostas pedagógicas e curriculares, com vista à integralidade das crianças.

Observa-se na atividade proposta que além de envolver as famílias o trabalho pedagógico buscou utilizar-se de um referencial concreto, significativo e cotidiano para o desenvolvimento das atividades, a cidade. A cidade é território de desenvolvimento das crianças, é nela que as crianças passam suas infâncias, se relacionam e experimentam diferentes situações cotidianas, sendo capazes de proferir ideias e opiniões quanto às questões que as afetam na sua relação com seu território. As relações entre as crianças, entre as crianças e os adultos, entre os adultos e entre crianças, adultos e a cidade, envolve aspectos emocionais que afetam de alguma forma as crianças. A pedagogia da colaboração também é a pedagogia da relação, como observado em nosso referencial teórico, em que as emoções e os vínculos são tão importantes no processo de aprendizagem quanto os aspectos intelectivos.

Sob a luz da perspectiva Histórico-Cultural, a constituição do indivíduo, assim como seu processo de aprendizagem, ocorre pela relação com outros, mediada pela cultura. A escola não é o único lugar em que a educação se realiza, embora tenha um importante papel na sua efetivação. A ação colaborativa para a aprendizagem pode ocorrer tanto entre adultos e crianças, quanto entre crianças e crianças, pois compreendemos que as vivências dos parceiros mais experientes não se restringem aos aspectos quantitativos da experiência, mas a qualidade delas. Assim, uma criança pode fazer o papel do parceiro mais experiente, não pela sua idade, mas pela sua vivência em determinada situação, que pode ser alheia ao adulto. O caso de Adriano é um exemplo desta parceria que colaborou tanto com os colegas, quanto com a professora.

Os desafios oriundos do novo, daquilo que não se compreende ou domina, se pode aprender de forma coletiva e colaborativa. Assim, o que foi vivenciado pelas crianças em colaboração com outros favoreceu novos pensamentos e conhecimentos, como podemos interpretar em seus apontamentos no registro abaixo:

No começo do projeto a gente achava que as pessoas com deficiências eram doentes e eles não sabiam fazer nada.

A gente foi pesquisando e aprendendo que as pessoas com deficiências não são doentes. Eles fazem coisas sozinhos e às vezes com ajuda da tecnologia. As deficiências não são iguais. Algumas pessoas não enxergam, não falam, não escutam.

Eles dão conta de ler, escrever, fazer comida, ir ao parquinho, fazer esportes. Os ônibus e os estacionamentos das crianças que usam cadeira de rodas têm uma plaquinha que informa.

Existem coisas adaptadas para as pessoas com deficiências, tetsoura, mouse, colher, telefone, figuras para poder falar.

Quem tem deficiência nas pernas pode usar cadeira de rodas para andar sozinho, e quem é cego pode usar uma bengala e um cão guia. Algumas pessoas precisam de ajuda e a gente pode ajudar. Todo mundo precisa de ajuda para alguma coisa. As professoras ajudam as crianças na escola.

As pessoas cegas usam as mãos para ler em braille, tem braille em livros e, também, nas caixinhas de remédio. Têm pessoas que usam a mão para conversar. Chama libras.

No Riacho tem acessibilidade, mas não é em todo lugar. Têm coisas que não tem aqui. Não tem semáforo sonoro para a pessoa ouvir e passar. Tem que baixar as calçadas também para passar com a cadeira. Precisa melhorar muita coisa na cidade (Texto coletivo - registro em áudio e transcrição para caderno de planejamento).

O atendimento aos direitos fundamentais, compreendidos na multiplicidade e integralidade das crianças, entende que o acesso aos processos de construção de conhecimento, participação social e cidadania das crianças efetua-se na correlação das diferentes práticas cotidianas que ocorrem no interior das creches e pré-escolas, e em relação a crianças concretas, como indicam as DCNEI (2013).

A partir do registro podemos interpretar que as experiências organizadas para o favorecimento das vivências contribuíram para o alargamento de referências, para o conhecimento e reconhecimento da diversidade. Além disso, houve observância crítica em relação às necessidades das pessoas com meio em que vivem, através de um trabalho pedagógico que nasceu do interesse das crianças, fomentado pela ação entre elas, a professora e o ambiente organizado, ultrapassando conhecimentos tidos somente como escolares.

As observações das crianças, embora se configurem em um produto finalizado, um texto coletivo que se apresenta como uma forma de registro das suas vozes, não são interpretadas por nós como simples assimilação de informações, pois entendemos que houve

engajamento delas nas ações, nas decisões e nas propostas apresentadas e compartilhadas entre a turma, com o devido apoio pedagógico. Destarte, podemos inferir que o conteúdo apreendido teve valor para as crianças, assim, inferimos que as relações entre as crianças, a docente e o meio organizado e as possibilidades educativas decorrentes das manifestações intelecto-afetivas das crianças foram beneficiadoras pelas aprendizagens.

## Considerações finais

O Currículo para a Educação Infantil em consonância com outros documentos mandatórios demanda por parte de professoras e professores a compreensão das crianças como indivíduos ativos e atuantes, capazes de apontar caminhos que favoreçam a atuação educativa e formativa docente.

O arranjo curricular vigente valoriza e reconhece a multidimensionalidade infantil, e no exercício da função

de organizadores do espaço social de aprendizagem, as escolhas e as ações da professora ou do professor, estruturadas intencionalmente e visando ampliar repertórios, devem favorecer as experiências, que são, segundo Vigotski (2003), educadoras por excelência.

Na prática pedagógica que possibilitou esta reflexão, a observação, os registros e a escuta sensível e engajada orientaram e criaram condições para o planejamento e organização do trabalho pedagógico que acolheu necessidades, interesses e motivos das crianças. Diante do refletido e proposto neste escrito, a pedagogia de projetos, apoiando-se nos direitos das crianças de acesso ao patrimônio cultural, em articulação com suas próprias experiências, evidenciou o duplo protagonismo das crianças e da professora, constituindo-se uma ferramenta potente na materialização do currículo e na oportunização de aprendizagens significativas, visando o desenvolvimento e alcançando diferentes atores do processo educativo. ■

## Notas

<sup>1</sup> Vocabulário mais apropriado para marcar as especificidades da Educação Infantil, uso do termo sala de referência ao invés de sala de aula.

<sup>2</sup> Vocabulário mais apropriado para marcar as especificidades da Educação Infantil, uso do termo escola das infâncias ao invés de escola.

<sup>3</sup> Foram utilizados nomes fictícios para as crianças e docentes com o intuito de preservar suas identidades.

## Referências

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. A Pesquisa-ação como Instrumento de Análise e Avaliação da Prática Docente. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 383-400, jul./set. 2005. Disponível em: untitled (scielo.br). Acesso em 07 jul. 2023.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território de disputa**. 5.ed - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988. Disponível em: Constituição (planalto.gov.br). Acesso em 07 jul. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. **Lei Federal n.º 9.394, de 26 de dezembro de 1996**. Brasília: 1996. Disponível em: L9394 (planalto.gov.br). Acesso em 07 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Presidência da República, Casa Civil, Brasília, DF. Disponível em : L8069 (planalto.gov.br). Acesso em 07 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: vol\_1\_rcnei .pdf (mec.gov.br). Acesso em 07 Jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: file (mec.gov.br). Acesso em 07 Jul. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 2010. Disponível em: DiretrizesCurriculares.indd (mec.gov.br). Acesso em 07 Jul. 2023.

- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Parecer CEB 20/2009**. Brasília; MEC/CNE, 2009. Disponível em: pceb020\_09.pdf (mec.gov.br). Acesso em 07 jul. 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Parecer CNE/CEB 01/1999**. Brasília: 1999. Disponível em: CEB0199.doc (mec.gov.br). Acesso em 07 Jul. 2023.
- BRASIL. Portaria nº 1.570. Homologa o Parecer CNE/CP nº 15/2017. Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**, Brasília: 21 dez. 2017. Disponível em: Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base (mec.gov.br). Acesso em: 07 Jul. 2023.
- BARBOSA, Maria Carmem; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. **PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora**, v. 7, nº 1, p. 29-38, Jan./Jun. 2006. Disponível em : O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível (bvsalud.org). Acesso em 07 jul. 2023.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro, Zahar, 2005.
- DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil**. Secretaria de Estado de Educação. Brasília: SEEDF, 2018. Disponível em: Currículo – Secretaria de Estado de Educação (educacao.df.gov.br). Acesso em 07 jul. 2023.
- DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil**. Secretaria de Estado de Educação. Brasília: SEEDF, 2014.
- GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. **Psicologia em Estudo**. 2013, v. 18, n. 3, pp. 509-518. Disponível em: SciELO - Brasil - O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. Epub 23 Jun 2015. ISSN 1807-0329. Acesso em 16 abr. 2023.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Caminhos e desafios**. Thomson: São Paulo, 2005.
- SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Currículo da Educação Infantil: Considerações a partir das experiências das crianças. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: v.34|e188125|2018. Disponível em: CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL - scielo.br · CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL – CONSIDERAÇÕES A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS1 - [PDF Document] (vdocuments.net) Acesso em 28 mar. 2023.
- MARTINS, Maria Aparecida Camarano. Políticas de Currículo para a Educação Infantil. In: FARIAS, Rhaisa N. Pael; MIRANDA, Simão de; VIEIRA, Débora C. S da Cruz. (org.). **Educação infantil na perspectiva Histórico-Cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança**. São Carlos: Pedro e João, 2020. Disponível em: Educação infantil na perspectiva histórico-cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança – eBooks Pedro & João Editores (wordpress.com) Acesso em: 28 mar. 2023.
- PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.
- VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia / L. S. Vigotski: organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes: Tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. - 1 ed. - Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.**
- VIGOTSKI, Lev Semyonovich., **Imaginação e criação na Infância**: Ensaio psicológico para professores. Apresentação e Comentários: Ana Luiza Smolka; Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão e Iniciativas Sociais**. Tradução Zoia Prestes. 2008. Disponível em: rvgis11 (marxists.org). Acesso em 25 de mar. 2003.
- VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Psicologia Pedagógica**. Edição comentada. São Paulo: Editora Artmed, 2003.