

**FACULDADE UNINA
CURSO DE PEDAGOGIA**

JULIANA SCHOPEK DA MAIA

**A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DE HENRI WALLON: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**CURITIBA
2020**

JULIANA SCHOPEK DA MAIA

**A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DE HENRI WALLON: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Pedagogia da Faculdade UNINA.

Orientadora: Prof.^a Dra. Yara Rodrigues
de La Iglesia

CURITIBA

2020

FACULDADE UNINA

ATA DE DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos 12/11/2020, reuniu-se a banca para a defesa da monografia de conclusão de curso de pedagogia, da acadêmica **Juliana Schopek da Maia**, intitulada: **A Educação Integral na perspectiva de Henri Wallon: desafios e possibilidades na Educação Infantil**. A banca examinadora, sob a presidência da **Prof.^a Dra. Yara Rodrigues de la Iglesia**, foi constituída pelos (as) professores (as) **Ms. Sônia Maria Packer Hubler; Dr. Marcus Quintanilha da Silva**. Após exposição oral, a candidata foi arguida pelos componentes que analisaram o trabalho e decidiram pela sua aprovação com a nota 100. Para constar foi lavrada a presente Ata que depois de lida e aprovada vai assinada pelos membros da banca.

Observações: _____

Yara Rodrigues de la Iglesia

Marcus Quintanilha da Silva

Sônia Maria Packer Hubler

Juliana Schopek da Maia

Curitiba 12 de novembro de 2020.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida, por colocar sonhos em meu coração e também por abrir portas para que eu os vivesse. A fé nos move e nos possibilita viver aquilo que sonhamos.

À minha mãe, que sempre esteve ao meu lado me amando incondicionalmente. Obrigada por me ensinar sobre a importância dos estudos, por me incentivar a começar quando parecia inviável e até mesmo impossível. Minha gratidão por todo apoio e paciência. Sei que palavras nunca serão o suficiente para retribuir tudo o que você fez e ainda faz por mim.

À professora Yara, que, desde o início do curso, tem a minha admiração pela excepcional competência e conhecimento. Suas aulas sempre me inspiraram. Obrigada por aceitar ser a minha orientadora e sempre o fazer com muita paciência, persistência e carinho. Sou grata por me mostrar os caminhos a percorrer, me incentivando a entregar sempre o meu melhor.

Agradeço ao Daniel Zanella, meu revisor de Língua Portuguesa e ortografia. Minha gratidão por sua disposição e bom humor ao corrigir meu trabalho.

Ao Colégio Nossa Senhora Medianeira, que, durante todo o período de curso, foi meu espaço de prática e vivências. Ali dei os meus primeiros passos na docência e foi onde compreendi que uma educação de qualidade é possível quando se tem amor e comprometimento pelo que se faz.

À minha colega e amiga de trabalho Ana Paula, que, por tantas vezes, foi exemplo para mim, contribuindo para a minha formação profissional e pessoal. Muito obrigada por toda paciência, dedicação e carinho que teve comigo nestes anos. Você é luz.

Minha gratidão ao Pedro, à Gisele e à Heloísa que, por diversas vezes, foram meu porto seguro nesta caminhada.

Agradeço à minha irmã Gislaine por todo apoio e incentivo neste processo, até mesmo os que acabaram despercebidos por mim na correria do dia a dia.

Às minhas amigas, Aline, Franciele e Luana por toda a admiração e carinho pela minha profissão. Em especial, agradeço à Franciele pelas surpresas que me fez no Dia dos Professores nestes anos de formação, isso fez com que, por diversas vezes, eu lembrasse da importância e da magnitude da profissão que escolhi.

Às minhas colegas de curso, que, com o tempo, se tornaram amigas do coração. Obrigada por compartilharem comigo tantos momentos especiais. Vocês tornaram essa caminhada mais divertida.

À Faculdade UNINA e todos os professores que contribuíram para a minha formação: minha eterna gratidão.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender a Educação Infantil desde uma perspectiva de Educação Integral, dialogando com a teoria walloniana e com os documentos legais que orientam a Educação Infantil no Brasil. O procedimento metodológico utilizado nessa pesquisa foi a revisão de literatura. A teoria psicogenética de Henri Wallon constituiu a base conceitual que referenciou este estudo, o qual permitiu visualizar que a evolução psicológica da criança ocorre a partir de uma sucessão de estágios e que cada estágio estabelece uma forma específica de interação com o outro. Através do estudo realizado, compreende-se que as trocas relacionais da criança com o outro são fundamentais para o seu desenvolvimento e neste sentido a escola ocupa um lugar de privilégio. Conclui-se que os documentos legais, norteadores do trabalho pedagógico proporcionaram notórios avanços para a Educação Infantil e que por outro lado, a prática pedagógica do professor precisa considerar a indissociabilidade das diferentes dimensões da criança, considerando a sua individualidade e o contexto em que está inserida.

Palavras-chave: Psicogênese de Henri Wallon. Educação Infantil. Educação Integral.

ABSTRACT

This work aims to understand Early Childhood Education from a perspective of Integral Education, dialoguing with Wallonian theory and the legal documents that guide Early Childhood Education in Brazil. The methodological procedure used in this research was the literature review. Henri Wallon's psychogenetic theory constituted the conceptual basis that referred to this study, which allowed us to visualize that the child's psychological evolution occurs from a succession of stages and that each stage establishes a specific form of interaction with the other. Through the study carried out, it is understood that the child's relational exchanges with the other are fundamental to their development and in this sense the school occupies a privileged place. It is concluded that the legal documents, guiding the pedagogical work provided notable advances for Early Childhood Education and that, on the other hand, the pedagogical practice of the teacher needs to consider the inseparability of the different dimensions of the child, considering his individuality and the context in which he is inserted.

Keywords: Psychogenesis of Henri Wallon. Early childhood education. Integral Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – A PSICOGÊNESE DA PESSOA COMPLETA	3
1.1 UMA BREVE HISTÓRIA DE HENRI WALLON.....	3
1.2 DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA DE HENRI WALLON.....	6
1.3 A INDISSOCIABILIDADE ENTRE AFETIVIDADE, AÇÃO MOTORA E INTELIGÊNCIA	9
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO INFANTIL E O TRABALHO PEDAGÓGICO	14
2.1 UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	14
2.2 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	20
2.2.1 Rotina	22
2.2.2 A criança, centro do planejamento	24
2.2.3 A organização do espaço.....	26
2.2.4 O professor como mediador.....	27
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	29

INTRODUÇÃO

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), em texto referencial para o debate nacional, a educação integral é uma prática educativa humanizada que busca o desenvolvimento das diversas dimensões do indivíduo, considerando a sua individualidade e o contexto em que está inserido. A educação integral diferencia-se da escola de tempo integral, que se trata das instituições em que o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar.

Para que a educação integral se efetive, deve se amparar por um Projeto Pedagógico e Currículo que considerem a criança como centro do processo nas práticas educativas. Entendendo que as crianças são inseridas no espaço escolar cada vez mais cedo e considerando que uma educação fragmentada não é adequada para atender as suas necessidades cognitivas e emocionais se faz necessário conhecer novas propostas de educação.

Espera-se também que este estudo possa representar alguma contribuição aos professores da Educação Infantil, por apresentar reflexões sobre a concepção psicogenética dialética do desenvolvimento, apresentando uma contribuição para a compreensão da criança como pessoa integral. Em razão disso, estabeleceu-se para esta pesquisa o seguinte problema: qual é a importância da educação integral na Educação Infantil?

Para estudar essa problemática, estipulou-se como objetivo geral: compreender a Educação Infantil desde uma perspectiva de educação integral, dialogando com a teoria walloniana e com os documentos legais que orientam a Educação Infantil no Brasil. E como objetivos específicos: Analisar a Psicogênese da Pessoa Completa, proposta por Henri Wallon; conceituar a Educação Infantil dentro de uma perspectiva histórica; discutir a organização do trabalho pedagógico dentro de uma perspectiva integral.

A opção por este tema surgiu devido à proximidade com a Educação Infantil por meio do meu trabalho, e o entendimento de que a educação integral é o caminho mais eficiente para uma aprendizagem efetiva e significativa.

A metodologia a ser usada neste estudo é a revisão bibliográfica, trata-se de uma pesquisa qualitativa.

Este trabalho está organizado em dois capítulos:

O primeiro capítulo apresentará um breve resumo sobre a vida e as contribuições de Henri Wallon. No subponto seguinte se discutirá o desenvolvimento infantil na perspectiva walloniana. Em sua teoria, Wallon definiu que a criança passa por cinco estágios de desenvolvimento, que oscilam ao mesmo tempo em que o indivíduo caminha em direção à autonomia.

O segundo capítulo versará sobre a história da Educação Infantil no Brasil e a organização do trabalho pedagógico, que deve ser pautada nos documentos nacionais vigentes, proporcionando o desenvolvimento integral da criança e garantindo a efetivação dos seus direitos. Serão apresentados os seguintes aspectos da organização do trabalho pedagógico: a rotina, a criança, o centro do planejamento, a organização do espaço e o professor como mediador.

CAPÍTULO 1 – A PSICOGÊNESE DA PESSOA COMPLETA

No primeiro capítulo se abordará a caminhada de Henri Wallon, sendo que sua trajetória como pesquisador foi influenciada pelo contexto social e político em que viveu. O autor teve como referência teórica o materialismo histórico-dialético. No subponto seguinte se discutirá o desenvolvimento infantil na perspectiva walloniana. Wallon propõe que o indivíduo é essencialmente social desde o nascimento e seu desenvolvimento não é linear, sendo definido por descontinuidades, rupturas e crises. Sua compreensão é da criança como uma pessoa completa, constituída partir de três campos funcionais: a dimensão afetiva, a cognitiva e a motora.

1.1 UMA BREVE HISTÓRIA DE HENRI WALLON

Henri Wallon (1879-1962) nasceu em Paris, onde foi criado com seus irmãos e irmãs. Não se pode desvincular sua teoria do contexto histórico que viveu e de seus posicionamentos políticos. Na tentativa de se afastar da dicotomia orgânico-social, sua obra aproximou-se das teses marxistas. Em entrevista (ZAZZO, 1968, p. 1), Wallon revelou que:

Devo à minha família o fato de ter sido criado numa atmosfera republicana e democrática. Uma de minhas primeiras lembranças é a morte de Victor Hugo. Eu tinha seis anos. Após o jantar, meu pai nos leu fragmentos de Châtiments. Isso me tocou muito. Na manhã do dia seguinte, meu pai nos levou, meu irmão e eu, à casa mortuária. Victor Hugo era contra os tiranos, explicou meu pai. Isso me tocou ainda mais (WALLON in ZAZZO, 1968, p. 1).

Formou-se em 1902 em Filosofia, lecionando um ano no Liceu de Bar-le-Duc¹, para, em seguida, iniciar seus estudos em Medicina, uma porta que o direcionou para a Psicologia. Posteriormente, dedicou-se à Psiquiatria Infantil nos serviços hospitalares. De 1908 a 1914, se voltou às observações das anomalias mentais e motoras das crianças. Para o autor, “a Psicologia da Criança é um dos principais ramos do estudo psicogenético do homem, pois é na infância que se localiza a gênese da maior parte dos processos psíquicos” (GALVÃO, 1994, p. 33).

¹ Cidade localizada no nordeste da França.

O autor fundou o grupo Liga Internacional da Educação Nova em 1921 e presidiu a instituição de 1946 até o ano de sua morte em 1962. Por meio dela conheceu vertentes educativas da Escola Nova². Presidiu de 1937 até 1962 a Sociedade Francesa de Pedagogia, onde conviveu com diversos professores e teve contato com os problemas existentes no ensino primário.

Pode-se dizer que a pergunta que o acompanhou durante sua produção intelectual surgiu quando exerceu o ofício de médico, cuidando de soldados feridos durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e que apresentavam traumas de combate. A partir desse contexto, ele indagou-se se haveria alguma relação entre a racionalização e o controle emocional que os responsáveis pelas tropas tinham de utilizar-se e a sua saúde mental futura. A resposta a esta pergunta irá determinar grande parte da produção de Wallon, que procurará mostrar a função da emoção na psicologia humana (SILVA, 2007).

Após prestar seus serviços como médico na Primeira Guerra Mundial, Wallon reescreve sua tese de doutorado, publicando-a em 1925, sob o título de *L'enfant turbulent*, ou *A Criança Turbulenta*, em português, já que a pesquisa do autor se voltava aos “estados e problemas do desenvolvimento motor e mental da infância”, (JUNQUEIRA, 2010, p. 12).

Conforme Galvão, “este trabalho inicia um período de muita produtividade, durante o qual serão publicados seus livros mais importantes, todos voltados para o domínio da psicologia da criança” (GALVÃO, 1995, p. 22). Apesar de apresentar diversas conferências sobre a psicologia da infância em Sorbonne³, o que lhe trouxe muita notoriedade, Wallon, ainda insatisfeito, começa a oferecer consultas médicas e psicológicas em seu próprio consultório (JUNQUEIRA, 2010).

Ainda de acordo com a autora, com a finalidade de aprofundar suas pesquisas, Wallon constrói, em 1922, um laboratório em uma escola do subúrbio francês e ali inicia um trabalho de análise sobre o desenvolvimento infantil, junto a uma equipe de estudantes de licenciatura e futuros supervisores de educação. Para suas pesquisas, usava testes conhecidos, entrevistas e enquetes sobre adaptação social e escolar.

² Movimento que reuniu educadores europeus e norte-americanos, organizado no final do século XIX, e buscava uma nova compreensão das necessidades da infância, contestando a passividade que a criança estava condicionada pela escola tradicional.

³ A Sorbonne foi criada como colégio integrante da Universidade de Paris, e destinava-se ao ensino de teologia a estudantes mais pobres. Seu nome é um tributo a Robert de Sorbon, capelão do Rei Luís IX e fundador da escola.

Partindo do pressuposto de que Psicologia e Pedagogia podem ser um instrumento mútuo, Wallon participava de debates educacionais, associando-se ao Movimento da Educação Nova, que fazia duras críticas ao modo de ensino tradicional (GALVÃO, 1995). Para Wallon, a Psicologia pode oferecer teorias mais condizentes com a tarefa de educar, enquanto a Pedagogia pode complementar o olhar psicológico, indicando e problematizando situações não perceptíveis ao psicólogo. O autor estudou a criança contextualizada, como uma realidade viva e total no conjunto de seus comportamentos.

Segundo Galvão (1995), Wallon esteve no Brasil em 1935, onde visitou escolas e o Morro da Mangueira, mais uma evidência de seu interesse pela educação. O pesquisador ocupou a cadeira de Psicologia e Educação da Criança no *Collège de France*⁴ de 1937 a 1949, com uma interrupção durante a ocupação alemã entre 1941 e 1944. Com o objetivo de atender a educadores e pesquisadores de Psicologia, criou, em 1948, a revista *Enfance*, onde publicou diversos artigos de criação individual e com colaboradores.

Juntamente com Paul Langevin, Wallon assinou um projeto de reforma do ensino. Este documento contou com a contribuição de 23 pessoas que atuavam nos diferentes níveis de ensino. O projeto era resultado de uma longa reflexão sobre como deveria acontecer a reforma educacional francesa. Conforme Galvão, “a reforma deveria operar-se no sentido de adequar o sistema às necessidades de uma sociedade democrática e às possibilidades e características psicológicas do indivíduo, favorecendo o máximo desenvolvimento das aptidões individuais e a formação do cidadão” (GALVÃO, 1994, p. 35).

Segundo Junqueira (2010), embora o documento tenha sido entregue em 1946 no escritório da Assembleia Nacional, jamais foi discutido no Parlamento francês. Vale destacar que grande parte de ideias vindas deste documento foram implementadas na França sem as devidas referências. Ainda de acordo com o autor, Wallon escreveu inúmeros artigos e dezenas de livros, com muitas reimpressões. Seus livros foram traduzidos em línguas como português, inglês, espanhol, alemão, russo, japonês, árabe, italiano, grego, polonês, entre outras. Foi um homem comprometido, de convicções fortes, defendendo sempre causas que considerava justas.

⁴ Instituição de pesquisa apoiada pelo estado e centro de educação de adultos em Paris. Fundado em 1530 por Francisco I, era originalmente o Collegium Trilinguae (Colégio das Três Línguas).

1.2 DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA DE HENRI WALLON

Conforme Rodrigues (2015), a teoria de Wallon se baseia na observação das crianças e tem como objetivo entender o desenvolvimento de seu psiquismo, abordando processos que resultam na “pessoa completa” ou não fragmentada. Tendo como referência o materialismo histórico-dialético⁵, Wallon afirma que o indivíduo é essencialmente social desde o nascimento e seu desenvolvimento não é linear, sendo definido por descontinuidades, rupturas e crises. Para Wallon, “o materialismo dialético não é uma doutrina vinda do exterior e sim o resultado lógico, iniludível de seus estudos científicos sobre o desenvolvimento do Homem na criança” (DANTAS, 1983, p. 16). Para o autor, somente a perspectiva histórico-crítica poderia manter a inteireza do seu objeto de estudo: a pessoa completa.

Junqueira (2010) evidencia que, pela ótica do autor, os conflitos e as contradições são características constitutivas da dinâmica do desenvolvimento da criança. Assim, não devem ser vistos como problemas a serem suprimidos por educadores e outros profissionais voltados à infância. Wallon considera que tais crises são benéficas, pois têm um papel dinamizador do desenvolvimento infantil.

Ainda conforme a autora, a teoria de Wallon busca compreender a gênese do funcionamento psicológico humano, bem como a sua evolução, portanto ficou conhecida no Brasil como uma teoria psicogenética.

Dantas (1990) citada por Rodrigues (2015) propõe que é a partir da criança que se é possível acessar a gênese dos processos psíquicos. Wallon tem em seu campo de investigação a criança nos meios em que está inserida, bem como os seus diversos momentos de desenvolvimento psíquico, com o objetivo de evidenciar as diferentes etapas, vínculos com os meios e como isso irá interferir no todo reproduzido pela personalidade. O autor considera que a construção do sujeito se dá a partir das interações com o meio, assim ele procura compreender o sistema de relações entre a criança e o ambiente.

⁵ Corrente filosófica que utiliza o conceito de dialética para entender os processos sociais ao longo da história.

Wallon admite o organismo como condição primeira do pensamento, afinal toda função psíquica supõe um equipamento orgânico. Adverte, contudo, que não lhe constitui uma razão suficiente, já que o objeto da ação mental vem do exterior, isto é, do grupo ou ambiente no qual o indivíduo se insere. Entre os fatores de natureza orgânica e os de natureza social as fronteiras são tênues, é uma complexa relação de determinação recíproca. O homem é determinado fisiológica e socialmente, sujeito, portanto, a uma dupla história, a de suas disposições internas e a das situações exteriores que encontra ao longo de sua existência (GALVÃO, 1995, p. 29).

Conforme Junqueira (2010), para Wallon, o desenvolvimento se dá por meio de momentos de maior introspecção e extroversão (etapas centrípetas e centrífugas, respectivamente). É através dessa oscilação que o indivíduo caminha em direção a sua autonomia. As etapas centrípetas são predominantemente afetivas e se voltam para a relação do sujeito com o outro, se fazem presentes nos estágios do emocional do personalismo e da adolescência. Já as etapas centrífugas são principalmente intelectuais, voltadas a diferenciação, a uma resistência ao meio, presentes nos estágios impulsivo, sensório-motor e categorial.

Construindo-se mutuamente, sujeito e objeto, afetividade e inteligência, alteram-se na preponderância do consumo da energia psicogenética. Na primeira etapa, correspondente ao primeiro ano de vida, dominam as relações emocionais com o ambiente e o acabamento da embriogênese: trata-se nitidamente de uma fase de construção do sujeito, onde o trabalho cognitivo está latente e ainda indiferenciado da atividade efetiva (DANTAS, 1992, p. 42).

Nesta concepção de desenvolvimento, Junqueira (2010), descreve estas etapas em cinco estágios, que serão descritos a seguir:

Estágio 1 - Impulsivo (0 a 3 meses) e emocional (3 meses a 1 ano)

A criança, neste estágio é principalmente afetiva e assim ela inicia suas relações sociais e com o ambiente. No início da vida, seus gestos são desordenados, mas, a partir das relações que desenvolve, possibilitam que se desenvolvam as emoções diferenciadas. As necessidades de alimentação e sono têm um grande destaque nas primeiras semanas. No momento de mamar se observam os primeiros movimentos ordenados, em contraposição aos gestos desregulados no momento que a criança está no banho ou sem roupa. Com o passar do tempo, as atividades vão se tornando menos “automáticas”, dando lugar a gesticulações novas que “correspondem a uma dissociação de ações musculares globais e que tendem a se vincular entre si, por fragmentos suscetíveis de certa continuidade” (JUNQUEIRA, 2010, p. 97). Aos seis meses, etapa fundamental do

seu psiquismo, a criança passa a demonstrar de forma mais clara as suas emoções, o que facilita a interação no meio humano. O interesse pelas cores começa a aparecer neste período.

Estágio 2 - Sensório-motor (12 a 18 meses) e projetivo (3 anos)

Neste estágio, as relações exteriores e da inteligência prática são predominantes. O pensamento se externaliza por meio dos atos motores e os aspectos discursivos se sobressaem, favorecendo a aquisição da linguagem por meio da imitação. Com a sistematização dos exercícios sensório motores, os movimentos passam a ter uma certa intencionalidade, sons passam a ser reconhecidos e objetos começam a ser identificados. Perto dos dois anos há o desenvolvimento da linguagem e a criança dá os seus primeiros passos, começando a atuar sobre os objetos que antes foram identificados, surge então os primeiros sinais da independência.

Estágio 3 - Personalismo (3 a 6 anos); Crise de Oposição (3 a 4 anos); Idade da graça (4 a 5 anos) e Imitação (5 a 6 anos)

Nesse estágio a afetividade é predominante. A personalidade e a autoconsciência do sujeito são formadas. Durante esse período, a criança se opõe em relação ao adulto, ao mesmo tempo em que imita ações motoras e posturas sociais do mesmo. Melhora a sua distinção de objetos, separando-os conforme suas características. Surge a crise de oposição, já que a criança tem o objetivo de ser diferente do outro. Aos quatro anos, adora fazer caretas e se divertir, começa a observar mais e dispersar menos, se empenhando mais nas suas atividades. Nos grupos formados nesta idade, cada um assume seu papel, seja de liderança ou comodidade. A partir dos cinco anos, o seu interesse passa a ser direcionado mais às coisas do que a si. Aos seis a habilidade da leitura já começa a se fazer presente.

Estágio 4 - Categorical (6 a 11 anos)

Com o predomínio da inteligência e a exterioridade, no estágio categorial, a criança passa a construir conceitos, iniciando o pensamento abstrato e raciocínio simbólico. Há o favorecimento de funções como a memória voluntária, a atenção e o raciocínio associativo. Período em que diversas relações são estabelecidas, bem como as categorias. A criança começa a atribuir e dividir-se entre as tarefas, por seu próprio interesse. As amizades estabelecidas são na sua maior parte por identificação pessoal.

Estágio 5 - Adolescência (a partir dos 11 anos)

Este estágio possui natureza afetiva, que é acentuada por transformações físicas e psicológicas. Estabelecem-se conflitos internos e externos, os quais fazem o indivíduo voltar-se a si mesmo, para se consolidar e poder lidar com as transformações de sua sexualidade. Surge um desinteresse nas colaborações, bem como uma inquietação e um sentimento de conflito interior.

O desenvolvimento permanece por toda a vida do indivíduo, não se encerra no estágio da adolescência. No subponto seguinte se discutirá, dentro da visão de Wallon, a indissociabilidade entre a afetividade, a ação motora e a inteligência. O autor sugere um estudo integrado do desenvolvimento humano.

Mesmo entendendo que existe um entrelaçamento nas condições orgânicas e sociais e não existe uma separação entre os aspectos afetivos, motores e cognitivos, o pesquisador defende que “ as necessidades de descrição obrigam a tratar separadamente alguns grandes conjuntos funcionais, o que não deixa de ser um artifício, sobretudo de início, quando as atividades estão ainda pouco diferenciadas” (WALLON, 1998, p. 131). Sendo que os conjuntos funcionais são entendidos como “construtos ou conceitos de que a teoria se vale para descrever e explicar a vida psíquica (MAHONEY, 2010, p. 16).

1.3 A INDISSOCIABILIDADE ENTRE AFETIVIDADE, AÇÃO MOTORA E INTELIGÊNCIA

Galvão (1994) aponta a reciprocidade entre o ser vivo e seu meio como um princípio central da psicologia walloniana. “No caso do ser humano, o meio social sobrepõe-se ao meio físico e biológico e é responsável pelo nascimento do psiquismo na criança; por isso a definição walloniana do homem como ser geneticamente social” (GALVÃO, 1994, p. 35). A perspectiva de Mahoney (2010) abrange a ótica walloniana e infere que:

O desenvolvimento da criança se constitui no encontro, no entrelaçamento de suas condições orgânicas e de suas condições de existência cotidiana, encravada numa dada sociedade, numa dada cultura, numa dada época. As condições orgânicas oferecem as possibilidades internas, com base nas características da espécie, com uma dinâmica própria, semelhante em todo ser humano, que o coloca disponível para a interação com o meio físico e social. O meio físico e social, por sua vez, coloca exigências a que a criança precisa responder para sobreviver e se adaptar a ele. Ao mesmo tempo, fornece os recursos que darão forma e conteúdo a essas respostas. Isto é, a cultura determina o que a criança precisa aprender e como, para se adaptar a essa sociedade (MAHONEY, 2010, p.14).

No trecho supracitado, desenvolvimento, portanto, é entendido como um processo constante, contínuo de transformações dessa relação ao longo da vida. Isso não significa que seja um processo linear. Ele comporta fluxos e refluxos necessários ao ajuste das funções espontâneas da criança às exigências do meio (MAHONEY, 2010).

Para Galvão (1995), Wallon se contrapõe à ideia de analisar apenas aspectos isolados do ser humano. O autor sugere um estudo integrado do desenvolvimento, que deve incluir os campos funcionais nos quais a atividade infantil é distribuída: a afetividade, a motricidade e a inteligência, considerando as relações da criança com o meio.

Segundo Silva (2007), a teoria walloniana é conhecida como Psicologia da Pessoa Completa, pois busca a construção de um saber psicológico que considere a totalidade da pessoa, concentrando-se em aspectos como consciência, eu, emoções, representações, entre outros, apresentando uma visão dialética sobre os fenômenos psicológicos. Na mesma perspectiva, Mahoney e Almeida (2012, p. 17) propõem que:

A teoria nos aponta, então, conjuntos funcionais que atuam como uma unidade organizadora do processo de desenvolvimento. O afetivo, o motor, o cognitivo, se relacionam entre si profundamente, a cada momento, e dão como resultado a pessoa individual, única. O que define a pessoa é essa individualidade, consequência das relações internas, próprias de cada sujeito, com as situações objetivas que ele encontra ao longo de seu desenvolvimento (MAHONEY; ALMEIDA, 2012, p.17).

Dentro dessa abordagem, a pessoa só pode ser pensada como essa integração de todos os campos (conjuntos) funcionais. “Os conjuntos funcionais são, então, construtos ou conceitos de que a teoria se vale para descrever e explicar a vida psíquica (MAHONEY, 2010, p. 16). Para Wallon (1981, p. 233), é “contra a natureza tratar a criança de forma fragmentária. Em cada idade constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades é um único e mesmo ser em contínua metamorfose”.

Por outro lado, o próprio autor entende que existem necessidades de tratar separadamente alguns grandes conjuntos funcionais. Para Wallon:

As necessidades de descrição obrigam a tratar separadamente alguns grandes conjuntos funcionais, o que não deixa de ser um artifício, sobretudo de início, quando as atividades estão ainda pouco diferenciadas. Algumas, porém, como o conhecimento, surgem manifestamente tarde. Outras, pelo contrário, surgem desde o nascimento. Existe entre elas uma sucessão de preponderância. Aliás, para reconhecer isso é necessário saber identificar o estilo próprio de cada uma e não nos limitarmos à simples enumeração dos traços que são simultaneamente observáveis (WALLON, 1998, p. 131).

Dentro dessa abordagem, a afetividade é um elemento que constitui os campos funcionais, manifesta-se pelas emoções que são as primeiras manifestações afetivas, um fator fundamental de interação da criança com o meio em que está inserida. Dentro da necessidade apontada pelo autor de separar a afetividade, ação motora e cognição para poder estudar, o autor privilegia o aspecto afetivo, indicando seu papel estruturante no início da vida da criança. Para este autor, a emoção organiza a vida psíquica inicial e antecede as primeiras construções cognitivas.

Tratando-se da emoção, Silva (2007) argumenta que, dentro da perspectiva de Wallon, a emoção é uma resposta orgânica, usada pelo bebê como forma de lidar com o seu meio, não apenas na forma instrumental, mas também expressiva e comunicativa. A emoção tem como função principal a “ativação do outro”, já que traz em si a possibilidade de ser interpretada e provocar respostas correspondentes e complementares no outro. Para Loos-Santana e Gasparim a afetividade é um tema central na obra de Wallon:

O autor apresenta a dimensão afetiva como ponto extremamente importante em sua teoria psicogenética, sendo que, para ele, o nascimento da afetividade é anterior ao da inteligência. Seus trabalhos apresentam grande abertura às emoções como constituição intermediária entre o corpo, sua fisiologia, seus reflexos e as condutas psíquicas de adaptação (LOOS-SANTANA; GASPARIM, 2013, p. 201).

Junqueira (2010) explica que, para Wallon, a afetividade é central na construção do conhecimento e da pessoa. Os dois primeiros anos de vida são marcados por uma dependência da criança em relação aos cuidados do adulto para poder sobreviver. A emotividade é a força que mobiliza o adulto para que suas necessidades sejam atendidas. Em Wallon, a expressão emocional antecede e predomina os recursos cognitivos.

Conforme Silva (2007), quando a emoção se torna consciente, por meio das significações culturais, se transforma em afetividade e essa se integra ao desenvolvimento e construção do mundo externo.

A consciência de si surge, inicialmente, por meio da emoção. Ao final do primeiro ano de vida, ao se estabilizarem as respostas emocionais e se estabelecer um quadro mais ou menos fixo de reações emotivas, com o auxílio da maturação fisiológica e da interpretação desses sinais por parte do ambiente humano, a criança passa a tomar consciência de si como sujeito das reações. É ainda uma consciência muito primária e sincrética, ou seja, indiferenciada de forma precisa dos elementos e objetos que ela mesma carrega (SILVA, 2007, p. 12).

Segundo Wallon, inicialmente a criança não consegue se diferenciar das situações em que está agindo e afirma que a individualidade e a imagem corporal são construídas por meio de um processo.

Conforme Junqueira (2010), as funções motoras no ser humano garantem desde o início a expressão da afetividade por meio de gestos, expressões faciais e agitação corporal, por exemplo. Estas expressões são possíveis através da atividade motora, moldam e produzem os estados emocionais (JUNQUEIRA, 2010, p. 37).

Para este autor, a emoção organiza a vida psíquica inicial e antecede as primeiras construções cognitivas. A gênese da cognição está, pois, para Wallon, nas primeiras emoções, as quais, por sua vez, estão diretamente ligadas ao desenvolvimento do tônus (aspecto orgânico). O mesmo autor define o desenvolvimento como a passagem do eu orgânico ao eu psíquico, pela via das primeiras emoções que são, em essência, o instrumento para a interação com o outro, antes que a cognição seja construída (SOUZA, 2011, p. 250).

Segundo Galvão (1995), o fator biológico, antes predominante, vai cedendo espaço ao fator social. A influência do meio social, que se faz presente desde as atividades motoras básicas, torna-se essencial para a aquisição de condutas psicológicas superiores, como a inteligência simbólica. Galvão explica que as habilidades intelectuais mais complexas precisam interagir com a linguagem e o conhecimento (fatores culturais) para que se desenvolvam, não sendo garantidas apenas pelo amadurecimento do sistema nervoso.

Conforme Junqueira (2010), à medida que a função simbólica se desenvolve, o ato motor pode ser internalizado por meio da representação: “[...] quanto mais a criança passe a dominar os signos culturais e desenvolver os aspectos cognitivos,

mais o gesto motor tende a se reduzir como agitação, ganhando em refino e qualidade motora autônoma” (JUNQUEIRA, 2010, p. 38).

Silva (2007) esclarece que a função simbólica depende da maturação dos centros nervosos responsáveis. Na função simbólica, a criança saberá a diferença entre objetos representados e os reais. O autor explica que a emoção (que pode de certa forma impedir o processo) precisa se estabilizar por meio de funções inibidoras para que, então, o desenvolvimento da representação aconteça.

Galvão (1995) afirma que as funções psíquicas podem continuar em constante processo de amadurecimento, mesmo que, do ponto de vista orgânico, já tenham atingido a maturação. Não se é possível definir um limite terminal para o desenvolvimento da inteligência.

A partir da Teoria do Desenvolvimento Infantil de Wallon, entende-se a importância de práticas educativas que considerem a criança em todos os seus aspectos, considerando que as práticas para o desenvolvimento devem incluir os campos da afetividade, a motricidade e a inteligência, além das relações da criança com o meio. Buscando compreender estas relações, o próximo capítulo abordará a Educação Infantil e o trabalho pedagógico, abarcando acontecimentos que marcaram a história da Educação Infantil no Brasil e os aspectos que compõem o cotidiano nos espaços educacionais, sob a perspectiva do desenvolvimento integral dos sujeitos.

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO INFANTIL E O TRABALHO PEDAGÓGICO

Embora a origem da educação no Brasil seja antiga, tendo se dado com a chegada dos Jesuítas em 1549 e, a partir de então, tenham se esboçado períodos com diferentes organizações educacionais, estas organizações, por um certo período, atendiam um número restrito de pessoas (SAVIANI, 2008).

Neste capítulo se abordará a história da Educação Infantil a partir do início da sua expansão em massa, que ocorre com o crescimento no número das indústrias no país. Foram muitos os percursos da Educação Infantil no Brasil até a busca da superação do modelo assistencialista. A visão de infância que a sociedade possuía na época, bem como com o cenário político e socioeconômico vigente ditavam os modelos destes espaços.

Da Roda dos Expostos até a Constituição Federal de 1988, diferenças eram nítidas entre as Creches e os Jardins de Infância. Assim se iniciou uma busca de diversos setores da sociedade com a finalidade de superar a desigualdade existente nestes espaços de atendimento às crianças, criando uma nova ideia de Creche, com novos objetivos.

Avanços aconteceram no âmbito educacional a partir da superação da concepção inicial de criança e infância. Com o passar do tempo, diversos direitos foram garantidos por meio de Leis e Diretrizes para a Educação Básica, com o objetivo de proporcionar uma educação de maior qualidade. Neste capítulo será apresentado os aspectos do trabalho pedagógico que podem auxiliar na efetivação destes direitos.

2.1 UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Segundo Kuhlmann Jr. (2015), para compreendermos a história da educação, precisamos ir além do âmbito educacional e escolar. “A educação não seria apenas uma peça do cenário, subordinada a uma determinada contextualização política ou socioeconômica, mas elemento constitutivo da história da produção e reprodução da vida social” (KUHLMANN JR., 2015, p. 15).

Para o autor, a história da Educação Infantil se relaciona com a história da infância e da família, relações de produção e do trabalho, a população e a

urbanização, entre outros contextos formadores da sociedade. Considerando que a história da Educação Infantil se relaciona com a história da infância e entendendo o período da infância como uma condição da criança é importante compreender estes conceitos.

A palavra infância, etimologicamente originária do latim, significa ausência de fala, e ainda dependência. Trata-se de um termo cujo significado é difícil precisar, pois são muitas as definições, por sua diversidade, por ser de um tempo, passando entrelaçado de geração em geração. Postman (1999) considera a infância como uma invenção da modernidade que, da mesma forma como apareceu ou foi concebida, pode estar prestes a desaparecer. Esse sentimento de infância que sofreu diferenciações históricas, políticas, culturais e sociais foi cunhado na modernidade, perdurando no nosso imaginário até os dias atuais, interferindo e regravando as concepções de infância.

Aprofundando o conceito de infância, Muniz (1999) afirma que a noção do termo, bem como a sua conceituação, são o resultado de uma evolução das sociedades, ou seja, o olhar que possuímos sobre a criança ocorre de acordo com a organização da estrutura econômica e social operante. Rocha (1998, p. 30) afirma que “[...] a infância como um fato biológico é natural, porém, como fato social, reflete as variações da cultura humana [...]”.

Dentro dessa perspectiva, pode-se perceber que infância não significa a mesma coisa, de acordo com diferentes momentos históricos em que se vive. Para Kuhlmann Jr. (2015), se faz necessário reconhecer as crianças como produtoras da história, localizando-as nas relações sociais. Isto é imprescindível para compreendermos a história da constituição das instituições de Educação Infantil, pois ela está interligada com a visão e a concepção de infância e criança de cada época.

Nesta linha, embora exista uma grande diversidade de opiniões sobre motivos que influenciaram a criação destas instituições, Kuhlmann Jr. (2015) discorre sobre o que ele mesmo chama de três influências básicas:

- a) jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada;
- b) a médico-higienista;
- c) a religiosa, que tinha o intuito de reduzir o índice de mortalidade infantil, tanto no meio familiar como nas instituições que atendiam às crianças.

A influência jurídico-policial se voltava para o tema “infância moralmente abandonada”. Se buscava atender à infância com o objetivo de evitar a criminalidade que poderia ser de ordem individual/hereditária ou social. Para os sociólogos e antropólogos, a assistência à infância empobrecida e/ou abandonada seria a base da preservação social.

A abordagem médico-higienista tinha como foco principal combater a mortalidade infantil. As propostas se integravam com projetos de saneamento que visavam uma civilidade e modernidade. Neste contexto, a Medicina se volta à divulgação de normas para o cuidado com a infância por meio da puericultura.

A dimensão religiosa tinha como objetivo reprimir os “exageros” da revolução social associada com a chegada da democracia.

Paschoal e Machado (2009) apontam a Roda dos Expostos ou roda dos excluídos como uma alternativa, antes do surgimento das creches, entre tantos outros caminhos percorridos com o intuito de atender e/ou amparar as famílias mais necessitadas. A Roda dos Expostos recebeu esta nomenclatura devido ao local onde colocavam-se os bebês que seriam abandonados. A Roda possuía a forma de cilindro e ficava fixado na janela das casas de misericórdia e demais instituições caridosas: “[...] a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 82).

A partir da segunda metade do século XIX, época em que se exaltava o progresso e a indústria, se dá início ao processo de difusão das instituições pré-escolares internacionais que faziam parte de uma concepção assistencialista científica, com o intuito de auxiliar em questões alimentares e de moradia dos trabalhadores e pobres, mas também com objetivos de caráter pedagógico.

Didonet (2001) enfatiza o caráter assistencialista das creches no Brasil e afirma que as referências históricas evidenciam a criação das creches para cuidar de crianças cujas mães pobres se envolviam no trabalho extradomiciliar. O objetivo era evitar possíveis acidentes e até mesmo a morte de crianças e bebês que muitas vezes eram deixados em casa sozinhos durante a jornada de trabalho:

Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha de ser de tempo integral; para filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto da família (DIDONET, 2001, s. p.).

No Brasil, as primeiras propostas de creches de modelo assistencialista implantaram-se no início do século XX, com a criação de espaços junto às indústrias. Visando a regulamentação das relações de trabalho, havia uma garantia de matrícula aos filhos de todos os operários.

A creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), fundada em 13 de novembro de 1899, é um exemplo deste modelo. Por outro lado, segundo Paschoal e Machado (2009), parte da sociedade defendia a criação dos jardins de infância, visando vantagens no que se diz respeito ao desenvolvimento infantil.

Segundo Kramer (1995), as propostas das instituições particulares eram diferentes das públicas. Enquanto as primeiras funcionavam em meio turno, preparando as crianças para o ensino regular e abrindo espaço para a socialização, sempre com um cunho pedagógico, as públicas iam para o caminho do assistencialismo⁶, partindo de uma ideia de carência e deficiência das crianças menos favorecidas.

Kuhlmann Jr. (2015) pondera a respeito da Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro em 1883, resultado de uma tentativa frustrada de um Congresso da Instrução. Tal exposição, que se voltava para a educação pré-escolar, carrega em seu discurso e evidencia a diferença neste período, da ideia inicial sobre a criação de creches e jardins de infância, sendo o primeiro para atender famílias abastadas e, o segundo, famílias pobres:

Nota-se, entre eles, a utilização do termo “pedagógico” como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair famílias abastadas, como uma atribuição do jardim de infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres (KUHLMANN JR., 2015, p. 81).

O Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI-RJ), fundado em 1899, se destacou neste período por meio de seus serviços de assistência à infância, oferecendo proteção à mulher grávida pobre, assistência em

⁶ Prática de ação social que organiza e oferece assistência às comunidades desfavorecidas e excluídas de uma sociedade, auxiliando e apoiando momentaneamente seus membros, ao invés de combater as causas que os deixaram em estado de carência ou de pobreza.

partos domiciliares, consultas de lactantes, distribuição de leite, entre outros. O IPAI possuía filiais em todo o país, 11 destas com creche.

O Patronato de Menores, também voltado para a assistência à infância, foi fundado em 1906 por juristas brasileiros, no Distrito Federal. A instituição inaugurou a Creche Central, com o intuito de acolher crianças cujas mães trabalhassem fora.

Rocha (1998) evidencia a questão de controle social ao relatar os motivos que levaram à criação das instituições de ensino e amparo às crianças naquela época:

Todas as ações de assistência à infância se caracterizaram por uma justificativa científica individual e positivista voltada para a imputação da culpa ora ao indivíduo, ora à família, dirigindo a eles programas e políticas assistencialistas para solução dos problemas sociais das crianças (ROCHA, 1998, p. 38).

Didonet (2001, p. 12) reafirma que “foi por esse lado, ou seja, como problema, que a criança começou a ser vista pela sociedade. E com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial, é que começou a ser atendida fora da família”.

Segundo Oliveira (1992), a expansão do número de instituições voltadas para atender as crianças se deu juntamente com o aumento de indústrias no país. Mães reivindicavam a criação de espaços que atendessem seus filhos e, em resposta, os donos das fábricas que visavam a um controle do comportamento dos operários, tanto dentro como fora do trabalho, criavam escolas maternais para seus filhos, além de vilas operárias e clubes. “O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidas em creches, escolas maternais e jardins de infância, montadas pelas fábricas passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor” (p. 18).

A esfera educacional passa a ter mudanças a partir de 1940, com políticas de Estado para a infância. Didonet (2001) explica que o modelo histórico de assistencialismo e filantropismo nas creches é superado de dois modos: tirando o foco da mãe operária, eximindo-a da culpa de não poder cuidar do filho por precisar trabalhar, e voltando tal foco para a criança, que é um ser em desenvolvimento; universalizando o atendimento, pois, se um lugar atende todas as crianças, o foco se volta para a criança em seu desenvolvimento e não para a carência e o abandono, por exemplo.

De acordo com Paschoal e Machado (2009), o início da mudança na educação foi resultado da luta em diversos setores da sociedade, formado por

pesquisadores, comunidade acadêmica, organizações não governamentais, entre outros. A soma desses esforços proporcionou uma sensibilidade a respeito dos direitos que garantissem às crianças uma educação de qualidade, além da criação de documentos que contribuíssem para que tal direito se efetivasse.

A Constituição Federal (CF) de 1988 trouxe o dever do Estado perante as crianças no âmbito da educação. No artigo 208 se faz menção da creche: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

Dois anos depois, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), documento que visa a garantir proteção integral à criança e ao adolescente no Brasil. A Lei n.º 8.069, de 1990, artigo 3.º, regulamenta o artigo 277 da CF, inserindo as crianças no mundo dos direitos humanos:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ajudou a superar a dicotomia entre cuidado na creche e educação na pré-escola, integrando as creches ao sistema de ensino, a partir da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (BRASIL, 1996).

Segundo Paschoal e Machado (2009), outro documento que auxiliou na mudança de práticas educativas foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, de 1998. Tal documento sugeriu situações orientadas pedagogicamente nos Centros de Educação Infantil, indo além das brincadeiras corriqueiras.

Em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram aprovadas com o objetivo de diminuir ou eliminar o distanciamento entre as propostas pedagógicas existentes e a sala de aula.

Embora a criação destes documentos norteadores tenha contribuído muito para uma Educação Infantil de maior qualidade no Brasil, é importante ressaltar que diversos desafios ainda precisam ser vencidos, principalmente na direção ao acesso, à permanência e à qualidade no atendimento.

Os documentos supracitados serviram como base para tantos outros que foram criados e modificados depois, sempre em busca de leis e espaços que atendam melhor as múltiplas necessidades da infância, dentre os quais alguns serão citados e apresentados nos próximos capítulos do presente trabalho.

É desafiador pensar em uma instituição de Educação Infantil, com princípios e objetivos que assegurem a efetivação de direitos garantidos por lei. Parte dos profissionais da educação modificar suas práticas pedagógicas nestes espaços, visando uma transformação positiva na educação atual.

O próximo subcapítulo abordará a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, buscando apresentar alternativas para garantir a qualidade nos espaços educacionais, assegurando, assim, a efetivação dos direitos das crianças.

2.2 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Conforme o texto-base do Ministério da Educação – Práticas Cotidianas na Educação Infantil –, as práticas educativas devem ser intencionalmente voltadas para as experiências cotidianas das crianças e de seus processos de aprendizagens nos espaços coletivos, sendo pautadas nas interações, nas relações e nas práticas educativas intencionais. Para isso, o espaço educacional deve ofertar “uma experiência de infância potente, diversificada, qualificada, aprofundada, complexificada, sistematizada, na qual a qualidade seja discutida e socialmente partilhada” (BARBOSA, 2009, p. 8).

Bujes (2001), citado por Rodrigues e Garms (2007), afirma que cuidar e educar são processos indissociáveis, que se complementam e fazem parte da educação da criança até os seis anos. Conforme a autora, a inserção social das crianças desta faixa etária acontece por meio das experiências diretas com as pessoas, objetos presentes no mundo e as formas de expressão oferecidas por ele. Assim, tal inclusão só acontece por meio de atividades que cuidam e educam ao mesmo tempo.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global” (BRASIL, 2017, p. 14).

O documento propõe a desfragmentação dos conteúdos, reconhece a não linearidade e a complexidade do desenvolvimento infantil e propõe um rompimento das visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão cognitiva ou a dimensão emocional.

A Lei de Diretrizes e Bases⁷ (LDB) reafirma o desenvolvimento integral da criança como objetivo final, no artigo 29, conforme Lei nº12.796, de 4 de abril de 2013. A educação infantil, “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, s. p.).

O Centro de Referências em Educação Integral⁸, em seu Caderno Avaliação da Educação Integral, define a educação integral como um processo que compreende todas as práticas educativas como meio de garantir o desenvolvimento do indivíduo em todas as suas dimensões: intelectual, emocional, física, cultural e social. Em tempo, uma política de educação integral deve garantir o pleno desenvolvimento do sujeito por meio da multidimensionalidade que deve estar contemplada em todos os processos de ensino-aprendizagens.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem oferecer condições para a organização dos tempos, espaços e materiais que garantam a educação em sua integralidade, compreendendo o cuidar e educar como sendo indissociáveis, bem como assegurar a indivisibilidade das dimensões expressivomotora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular, as interações e as brincadeiras são eixos estruturantes da Educação Infantil e, por meio delas, os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento devem ser garantidos. São eles: conviver; brincar; participar; explorar; expressar; conhecer-se. A BNCC também estabelece cinco campos de experiência, em que as crianças podem se desenvolver e aprender: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta,

⁷ Documento composto por 92 artigos que abordam temas variados sobre a educação do no Brasil.

⁸ Programa que promove a pesquisa, o desenvolvimento metodológico, o aprimoramento e a difusão gratuita de referências, estratégias e instrumentais que contribuem para a agenda de educação integral no Brasil.

fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A seguir serão abordados alguns aspectos da organização do trabalho pedagógico, que, em conjunto, compõem o cotidiano nas instituições de Educação Infantil. A partir deles, as necessidades das crianças, individuais e coletivas, devem ser atendidas, permitindo a efetivação dos direitos garantidos nos documentos supracitados. Cabe aos espaços educacionais, em conformidade com os documentos norteadores vigentes, pensarem em caminhos para que as propostas pedagógicas resultem na formação integral das crianças.

2.2.1 Rotina

Barbosa (2006) define rotina como uma categoria pedagógica, a partir da qual os responsáveis pela Educação Infantil desenvolvem o seu trabalho cotidiano. A autora afirma que as rotinas sintetizam o projeto pedagógico das instituições, evidenciando a proposta educativa dos profissionais.

Bertolini (1996) citado por Barbosa (2006) explica que diversos momentos dentro das instituições educativas estão rotinizados, tais como o início e o término de atividades e de mudanças de ambiente. O autor aponta o valor estruturante da rotina, afirmando que a mesma confere uma ordem para a experiência confusa da criança, auxiliando-a a se orientar, possibilitando a experiência de viver em um mundo previsível e, em consequência, mais seguro e tranquilo.

Rodrigues e Garms (2007) reforçam o aspecto positivo da sequencialização das atividades para as crianças:

Possibilita-lhes, desde pequenas, entenderem a maneira como as situações sociais que vivenciam são, em geral, estruturadas. Com isso, elas adquirem mais independência, pois distinguem regularidades e mudanças, rotinas e novidades e podem então nortear seus próprios comportamentos, ou seja, a “rotina” é referência necessária para as crianças aprenderem a lidar com o tempo escolar e suas responsabilidades (RODRIGUES; GARMS, s. p. 2007).

Embora existam diversos aspectos positivos ao se pensar, idealizar e organizar uma rotina, a mesma deve ser flexível, fugindo do “engessamento”

Rorigues e Garms (2007) explicam que atitudes como prever uma sequencialização de atos a serem obrigatoriamente seguidos empobrecem o planejamento.

Barbosa (2006) citada por Ramos (2010) reafirma a importância desta flexibilidade na organização do tempo ao criticar a sequencialização fixa de atividades, bem como a prática de cronometrá-las, fazendo existir uma separação indevida entre atividades pedagógicas e atividades de socialização. Para ela, tais atitudes empobrecem a compreensão de rotina na Educação Infantil.

Barbosa (2006) considera a relação da palavra rotina com a noção de espaço e tempo “[...] de espaço, uma vez que a rotina trata de uma rota de deslocamentos espaciais previamente conhecida, como são os caminhos, as rotas, e de tempo, por tratar-se de uma sequência que ocorre com uma determinada frequência temporal”.

Ramos (2010) explica que o professor deve compreender os gostos e as necessidades coletivas, se atentando para as relações sociais entre as crianças, visto que a organização do tempo pedagógico apresenta uma dinâmica multifacetada. O autor aponta que a organização do tempo nas instituições de ensino está essencialmente relacionada ao desenvolvimento e ao suprimento das necessidades básicas infantis. Ele elabora uma reflexão sobre alguns momentos importantes da rotina na Educação Infantil:

- a) Roda de conversa: possibilita que os estudantes exteriorizem sentimentos e emoções, bem como suas vontades e predileções. A roda de conversa também pode ser usada para a contação de histórias, promovendo o uso da imaginação nas crianças.
- b) Higiene: promove a autonomia das crianças na medida em que os educadores dão liberdade para que a realizem sozinhos. No caso do banho, este momento deve ser pensado com cuidado pelos docentes, para que seja seguro e respeite as regras sanitárias.
- c) Alimentação: é um momento que também deve ser prazeroso e promover a autonomia no momento da criança se servir e escolher seu alimento, bem como a quantidade selecionada. Para tanto, o educador pode organizar momentos de conversa e socialização com a turma.
- d) Jogos e brincadeiras: as possibilidades de jogos e brincadeiras devem ser trazidas em espaços claros, com materiais dispostos e tempos disponíveis. Conforme Dornelles (2001, p. 105), citado por Ramos

(2010), a realização dessa atividade “Proporciona a troca de pontos de vista diferentes, ajuda a perceber como os outros o veem, auxilia na criação de interesses comum, uma razão para que se possa interagir com o outro”. Resulta-se em situações de aprendizagens e enriquecimento cultural.

- e) Ateliês ou Oficinas de Artes Visuais: a oferta de diversos tipos de materiais e superfícies nestes momentos possibilita uma maior liberdade criativa na criança. Assim, as suas descobertas trarão um melhor aprimoramento sensorial.

Conforme Ramos (2010), as atividades precisam de um objetivo e não devem ser ofertadas de forma descontextualizada. Precisam se integrar, levando o estudante a uma totalidade, estimulando sempre a curiosidade e o interesse dos estudantes.

Rodrigues e Garms (2007, s. p.) apontam que “a rotina das práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil é calcada em valores políticos, sociais e culturais”. Segundo Barbosa (2013), tanto os bebês, como as crianças pequenas e os professores, trazem consigo uma experiência cultural, social e emocional diversificada e, ao se encontrarem no mesmo espaço, é necessário tempo para que neste lugar aconteça um encontro e a construção de vida em comum.

Para a autora, é o tempo que “oferece a dimensão de continuidade de durabilidade, de construção de sentidos para a vida, seja ela pessoal ou coletiva” (BARBOSA, 2013, p. 215). Para que a constituição de uma experiência de infância aconteça, o tempo deve ser sentido e vivido com intensidade, não apenas passando pelas etapas. A autora aponta que, com o passar do tempo, as crianças aprendem a usar seus próprios tempos, tanto pessoais como coletivos, entendendo as possibilidades e criando acontecimentos, resultando em repertórios que acompanharão a criança por toda a vida.

2.2.2 A criança, centro do planejamento

Segundo o Documento Curricular do Tocantins para a Educação Infantil, o objetivo da Educação Infantil é proporcionar experiências e vivências significativas, tendo como finalidade o desenvolvimento integral dos estudantes, utilizando, para

tal, práticas em que as crianças sejam protagonistas dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

Conforme as DCNEIs, a criança deve ser compreendida 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, 2009, p. 12).

Partindo deste pressuposto, o Documento Curricular do Tocantins para a Educação Infantil (BRASIL, 2019), explica que “a postura da instituição e dos profissionais precisa levar em consideração que as crianças têm voz própria, vontades, opiniões, as quais precisam ser ouvidas e respeitadas nas suas especificidades” (BRASIL, 2019, p. 20).

Rodrigues e Garms (2007) reafirmam a importância de uma proposta pedagógica que tenha a identidade das crianças, já que elas estão construindo seus conhecimentos e atribuindo significados às coisas que as cercam a partir do contato com a cultura:

Essa experiência cultural, no entanto, não ocorre sem a presença de um ambiente de cuidados, de uma experiência afetiva e de um contexto material que lhe ofereça sustentação, um ambiente que favoreça e promova o pleno desenvolvimento infantil nos aspectos: sensório-motor, sócio-afetivo, simbólico e cognitivo, que estão presentes simultaneamente na atividade infantil, que é global e indivisível (RODRIGUES; GARMS, s. p. 2007).

Dentro dessa lógica, é preciso perceber a criança em sua inteireza, o cotidiano nos permite conciliar as “dimensões afetivas, as cognitivas, as relacionais e as psíquicas” (STACCIOLI, 2017, p. 19). Para Parrini (2016, p. 75) olhar para a criança como um ser integral e centro do planejamento “é realizado somente quando os contextos em que elas habitam contemplam o estabelecimento de condições favoráveis e a realização de boas práticas firmemente orientadas para colocá-las no centro de suas experiências”.

2.2.3 A organização do espaço

Segundo Piaget (1978), citado por Horn (2003) “a representação do espaço para a criança é uma construção internalizada a partir das ações e das manipulações sobre o ambiente espacial próximo do qual ela faz parte”.

Para Horn (2003), não é suficiente a criança estar em um espaço bem organizado, é necessário que a criança interaja com este espaço para vivê-lo de forma intencional. A pesquisadora analisa a perspectiva sócio-histórica de desenvolvimento, onde o meio social é preeminente no desenvolvimento dos indivíduos. A autora cita a abordagem walloniana e defende que:

[...] a mediação do grupo na relação do indivíduo com o meio estrutura relações com o mundo físico e social. Portanto, em alguma medida, é necessário que a mediação humana se interponha entre o indivíduo e o meio físico, e isso ocorre através das pessoas, dos grupos e de todas as relações culturais (HORN, 2003, p. 16).

Sob tal ótica, o meio se torna consideravelmente significativo e, conforme a autora, deve ser pensado para que seja desafiador e acolhedor ao mesmo tempo. A autora assevera que o espaço é uma construção social e que possui íntima relação com as práticas executadas pelas pessoas dentro dos espaços escolares.

Barbosa (2010) afirma que a organização dos espaços físicos da escola apresenta as concepções de infância, educação e cuidado. Para a autora, “os ambientes são a materialização de um projeto educacional e cultural” (BARBOSA, 2010, p.7). Para a pesquisadora, a organização dos espaços jamais é neutra, sempre esconde uma concepção teórica:

A organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o seu papel na educação e do educador. As diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças pequenas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e às suas ideias pedagógicas. Pensar no cenário onde as experiências físicas, sensoriais e relacionais acontecem é um importante ato para a construção de uma pedagogia da Educação Infantil (BARBOSA, 2006, p. 122).

Horn (2003) aponta que o processo de desenvolvimento não pode ocorrer em sua plenitude em um ambiente sem estímulos, onde as crianças não possam interagir com os pares e adultos:

Elas necessitam de espaço para exercerem sua criatividade e para contestarem o que desaprovam. [...] nos primeiros anos de vida o indivíduo apresenta reações descontínuas e esporádicas que precisam ser compreendidas e interpretadas. Devido a essa incapacidade, ele é manipulado pelo outro, e é através desse outro que suas atitudes irão adquirir forma. Assim, estabelece-se uma reciprocidade que o acompanhará pelo resto da vida, e, nesse aspecto a união do sujeito com o ambiente desempenha um papel fundamental (HORN, 2003, p. 17).

Barbosa (2010) afirma que o professor tem como uma de suas principais tarefas organizar um espaço onde as crianças possam brincar e viver, sendo acompanhadas em seus processos de aprendizagem, tanto individualmente, quanto coletivamente. A autora evidencia que uma boa organização do ambiente tira a atenção central do professor e o próprio espaço passa a atrair as crianças para as diferentes atividades.

Ainda conforme Barbosa (2010), “os ambientes são a materialização de um projeto educacional e cultural” (BARBOSA, 2010, p. 8) e cada um deles evidencia uma concepção de infância, de educação e de cuidado. A autora dá o exemplo da diferença que se percebe entre uma sala iluminada, limpa e organizada que possibilite acesso aos materiais se comparada a uma sala escura, abafada, com muitos móveis e com materiais fora do alcance das crianças.

2.2.4 O professor como mediador

Conforme Barbosa e Horn (2000), a organização das atividades diárias parte do resultado de uma leitura que o professor faz da turma e suas necessidades. Tal conhecimento, somado ao conhecimento sociocultural e ao conhecimento da proposta pedagógica vigente, dão um suporte para que tudo aconteça de forma significativa. “É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados” (BARBOSA; HORN, 2000. p. 67).

Para as autoras citadas, as atividades diárias devem propiciar a participação ativa das crianças, para que, assim, elas se apropriem das noções de tempo e espaço, de modo a compreender as situações sociais, possibilitando a interação social.

Ramos (2010) discorre sobre qual papel o educador deve assumir para criar uma prática que supere as amarras do tempo e da organização do mesmo:

O educador deve se estabelecer no espaço educacional como pesquisador, tendo como premissa a constante autorreflexão e autocrítica da prática [...]. Compreendendo a organização do espaço-tempo no contexto escolar como um orientador da prática; estabelecendo relações fundamentais entre o conhecimento e o aluno; promovendo a articulação entre atividade, espaço e tempo. [...] fazendo uma leitura do grupo a partir da realidade do contexto sociocultural em que este se insere, propondo a construção da identidade do aluno, bem como o desenvolvimento da autonomia (RAMOS, 2010, p.12).

Conforme Barbosa (2010), o professor precisa observar e realizar intervenções continuamente, bem como avaliar os processos de ensino-aprendizagem, fazendo com que suas propostas atendam às necessidades e às potencialidades das crianças. Segundo a autora, é o docente que acolhe, sustenta e desafia os estudantes para que eles participem da vida compartilhada. Barbosa explica que ser professor ultrapassa a ideia de dar continuidade ao trabalho materno, exigindo do profissional mais do que competências teóricas, metodológicas e relacionais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de estudar a Educação Infantil desde uma perspectiva de educação integral, dialogando com a teoria walloniana e com os documentos que orientaram a Educação Infantil no Brasil.

O estudo realizado permitiu trazer elementos para refletir sobre a trajetória de Henri Wallon e a importância de suas contribuições teóricas na área da educação. Sua teoria se baseia no materialismo dialético. Fundamentando-se nesta teoria o autor apresenta uma visão contextualizada de desenvolvimento. Para o autor, o desenvolvimento infantil se coloca intimamente ligado ao contexto sócio-político e cultural em que a criança está inserida. A teoria walloniana propõe uma perspectiva integral de desenvolvimento em que o biológico, o afetivo, o cognitivo e o social se entrelaçam.

A partir da análise da Psicogênese da Pessoa Completa, proposta por Wallon, se compreende que aspectos como a afetividade, ação motora e inteligência são indissociáveis. No entanto, para que estes construtos possam ser explicados didaticamente eles são separados. Para o autor em cada fase do desenvolvimento há o predomínio de um determinado conjunto funcional, o que não significa que os que não estão aparentes desapareceram, ao contrário, eles estão lá, mas devido à alternância, um se sobrepõe ao outro.

Wallon divide o desenvolvimento em etapas, que para ele são cinco: impulsivo-emocional; sensório-motor e projetivo; personalismo; categorial; e adolescência. Em cada um dos estágios de desenvolvimento a criança interage com o seu ambiente de formas específicas, enquanto busca construir sua própria identidade.

Para Wallon, cada estágio representa um tipo de preparação para o estágio seguinte ao mesmo tempo que apresenta descontinuidades e rupturas que são próprios do processo de desenvolvimento. Este alterna fases de introspecção e outras de extroversão nas quais o indivíduo volta-se mais para o mundo externo. Há um contínuo movimento de internalização e externalização que permite a criança construir sua caminhada em direção à autonomia. A idade e o tempo de duração de cada estágio variam de criança para criança por causa das características individuais e principalmente das interações.

Para Wallon a criança nasce com um equipamento orgânico, que lhe dá determinados recursos, mas é o meio que vai permitir que essas potencialidades se desenvolvam. Portanto, a escola dentro dessa perspectiva, tem um papel essencial no desenvolvimento e nas aprendizagens da criança pequena que frequenta a Educação Infantil. A maneira que a criança vivencia cada um dos estágios propostos pelo pesquisador tem muito a ver com as experiências que ela vai viver nos contextos institucionais.

Portanto, ao considerar o indivíduo na sua totalidade, isto é, considerar igualmente os aspectos afetivo, cognitivo e motor na constituição do indivíduo, Wallon propõe a superação de uma visão de criança fragmentada, permitindo-nos reconhecer a função integradora da educação, apresentada em muitos documentos legais que norteiam a Educação Infantil. Citando o próprio autor, “é contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses” (WALLON, 1995, p. 215).

Mesmo que suas reflexões tenham sido feitas no início do século passado, têm como objeto questões que ainda se encontram presentes no cotidiano escolar e, sobretudo, permanecem como grandes desafios na Educação Infantil. Um exemplo disso é a polarização entre educar e cuidar, entre ensinar e o brincar, este último direito inalienável da criança, ainda visto como algo contraditório ao aprender. Mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs), documento de caráter mandatório, ressalte “a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (BRASIL, 2009), ainda hoje, em alguns contextos percebe-se essa separação entre corpo e mente nas práticas pedagógicas.

Entende-se que as instituições de ensino ainda precisam superar desafios diários na busca de uma educação que possibilite a formação integral da criança. A integração das emoções, dos processos cognitivos e motores, deve ser levada em conta para a constituição das propostas pedagógicas, de forma a garantir a efetivação de novas práticas.

No que se refere a organização do trabalho pedagógico dentro de uma perspectiva integral, nota-se uma necessidade de o docente atuar como mediador deste processo, organizando uma rotina que priorize a integração entre cuidado e

educação, razão e emoção, lúdico e aprendizagem, pressupostos essenciais de uma Educação Infantil que esteja voltada para a formação integral.

A realização deste trabalho permitiu ampliar o conhecimento sobre o tema proposto, trazendo novas inquietações que podem conduzir a novas pesquisas sobre a temática. Um destes aspectos é a necessidade de uma maior dialogicidade entre o campo da legislação e da prática pedagógica na Educação Infantil como elementos indissociáveis. Outro aspecto a considerar, poderia ser a formação inicial que priorize a integralidade dos conhecimentos e não mais organize seus currículos por disciplinas estanques e isoladas. De modo geral, espera-se que este trabalho possa contribuir com a discussão sobre a educação integral desde um olhar da perspectiva walloniana e que abra caminhos para novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por Amor e por Força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed 2006.

_____, M.C. Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v.31, n.61, p. 213-222, nov. 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Orgs.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 67-79.

Base Nacional Comum Curricular. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_s_ite.pdf> Acesso em: out. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, Artigo 208.

_____. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/8069.htm. Acesso em: 29 out. 2020.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB nº 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2010.

Caderno Avaliação da Educação Integral: **elaboração de novos referenciais para políticas e programas – Centro de Referências em Educação Integral**.

Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2020/05/caderno-avaliacao-na-educacao-integral-4_compressed.pdf> Acesso em 28 out. 2020.

DANTAS, Pedro. **Para conhecer Wallon**: uma psicologia dialética. São Paulo: Brasiliense, 1983.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v.18, n.73. Brasília, 2001.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 28 out. 2020.

Documento Curricular do Tocantins para a Educação Infantil, BRASIL (2019). Disponível em: < <https://central3.to.gov.br/arquivo/478046/> >. Acesso em 28 out. 2020.

FARIA, Daniela Rodrigues. **Contribuições da teoria psicogenética de Henri Wallon à educação infantil**. UFSC EDUCERE – Congresso Nacional de Educação. 2015 disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20861_8401.pdf>. Acesso em 28 out. 2020.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**/Izabel Galvão. -Petrópolis, RJ; Vozes, 1995.

_____, Izabel. **Uma Reflexão Sobre o Pensamento Pedagógico de Henri Wallon**. Série Idéias n. 20. São Paulo: FDE, 1994, p. 33-39.

GRATIOT- ALFANDÉRY, Hélène; **Henri Wallon**. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, Cores, Sons, Aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KUHLMANN, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7ª Edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

KRAMER, Sonia. **A política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloisa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LDB: Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 28 out. 2020.

_____. Artigo 29, Lei nº12.796, de 4 de abril de 2013. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 28 out. 2020.

LOOS-SANT'ANA, Helga; GASPARIM, Liege. Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos. **Educação em revista**, v. 29, n. 3, p. 199-230, 2013.

MAHONEY, A. A. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. 2ª edição. São Paulo: Loyola, 2010. p. 13-24.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. 2ª edição. São Paulo: Loyola, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Práticas cotidianos na Educação Infantil: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, 2009.

MUNIZ, Luciana. Naturalmente Criança: A Educação Infantil de uma perspectiva Sociocultural. In KRAMER, Sonia (Org). **Infância e educação infantil**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. **Creches**: Crianças, faz de conta & Cia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A História da Educação Infantil no Brasil: avanços retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009.

Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/312889065_A_historia_da_educacao_infantil_no_Brasil_avancos_retrocessos_e_desafios_dessa_modalidade_educacional>

Acesso em 29 de out. 2020.

PARRINI, C. Ocasões e protagonismo: o fazer e o saber das crianças no cotidiano. In: FORTUNATTI, A. (Org.). Por um currículo aberto ao possível: protagonismo das crianças e educação – o pensamento, as práticas e as ferramentas. San Miniato, Itália: La Bottega di Geppetto, 2016. p. 74-101.

PORTAL DO MEC. **Série Mais Educação: Educação Integral**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução: Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RAMOS, Janaina Silmara Silva. **Rotina na educação infantil: saberes docentes**. Departamento de Educação – UFRN, s/d.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

ROCHA, Eloisa. Aires Candal. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas. 1998. Disponível em: <

<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251307>> Acesso em: 29 out. 2020.

RODRIGUES, Sílvia Adriana; GARMS, Gilza Maria Zauhy. Intencionalidade da Ação Educativa na Educação Infantil: A Importância da Organização do Tempo e do Espaço das Atividades. **Nuances**: Estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, v. 14, n. 15, p. 123-137, Jan/dez. 2007. SP, 2007. Disponível em:

<<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/161/228>> Acesso em 29 out. 2020.

SAVIANI, Dermeval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, vol. 10, julho, 2008, p. 147-167.

Disponível em <<https://www.redalyc.org/pdf/715/71509907.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2020.

SILVA, Dener Luiz. Do Gesto ao símbolo: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica. **Educar**, Curitiba, n. 30, p. 145-163, 2007. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n30/a10n30.pdf>> Acesso em 29 out. 2020.

SOUZA, M. T. C. C. As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico da criança: perspectivas teóricas e investigações empíricas. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 9, ed. especial, p. 48-69, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722011000200005> Acesso em 29 out. 2020.

STACCIOLI, G. Una escuela a contracorriente: reflexión introductoria. In: RITSCHER, P. La escuela slow: la pedagogia de lo cotidiano. Barcelona: Octaedro, 2017. p. 11-22.

WALLON. H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1981.

_____. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1998.

ZAZZO, R. (dir.) **Enfance**, 1968, 1-2 (Número especial intitulado "Écrits et souvenirs").