

Didática e Educação Infantil: princípios para o *ensino desenvolvente*

Didactic and Early Childhood Education: principles for developmental teaching

Lucineia Maria Lazaretti¹

RESUMO

A didática na educação infantil, na perspectiva do ensino desenvolvente, pressupõe o ensino como uma atividade fundamental, orientada para o desenvolvimento de possibilidades de aprendizagens das crianças. Por isso é necessário organizá-lo de modo que impulse a aprendizagem e o desenvolvimento, de maneira a formar as máximas potencialidades do ser humano, em todos os níveis de ensino, *desde o período infantil*. Assim, o objetivo deste artigo é explicitar princípios didáticos direcionados à educação infantil na Teoria Histórico-Cultural. Para isso, este estudo teórico-bibliográfico está fundamentado em fontes primárias e secundárias da Teoria Histórico-Cultural. Como resultado, evidenciamos que a criança, pela via da apropriação da objetivação da cultura, forma e desenvolve as complexas funções psíquicas superiores e possibilidades humanas de aprendizagens e desenvolvimento, pela mediação do ensino escolar. Por isso, o ensino escolar demanda estabelecer objetivos representativos dessa finalidade, selecionar conteúdos essenciais de serem ensinados às crianças desde seus primeiros meses de vida, de modo a estabelecer um conjunto de ações e operações de ensino que despertem o encanto pela apropriação da cultura humana com vistas a ampliar os horizontes de aprendizagem da criança.

Palavras-chave: Didática. Educação Infantil. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

Didactic in early childhood education, from the perspective of developmental teaching, presupposes teaching as a fundamental activity, oriented towards the development of children's learning possibilities. That is why it is necessary to organize it in a way that promotes learning and development, in order to form the maximum potential of the human being, at all levels of education, from the childhood period. Thus, the objective of this article is to explain didactic principles directed to early childhood education in the Historical-Cultural Theory. For this, this theoretical-bibliographic study is based on primary and secondary sources of the Historical-Cultural Theory. As a result, we show that the child, through the appropriation of the objectification of culture, forms and develops the complex superior psychic functions and human possibilities of learning and development, through the mediation of school education. Therefore, school education demands to establish representative objectives of this purpose, to select essential contents to be taught to children from their first months of life, in order to establish a set of teaching actions and operations that awaken the enchantment for the appropriation of human culture with to broaden the child's learning horizons.

Keywords: Didactics. Child education. Historical-Cultural Theory.

¹ Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná/Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3878-8158>. E-mail: lucineia.lazaretti@ies.unespar.edu.br.

1 Introdução

*Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.
Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.*
Cecília Meireles

A epígrafe que abre este capítulo anuncia, de maneira metafórica, como tem se configurado o campo da didática na educação infantil: de um lado uma didática emergente, que enaltece os meios e as condições para o protagonismo e a livre iniciativa da criança e, por isso, o conteúdo emerge do cotidiano das suas experiências, valorizando a sua espontaneidade e gostos em detrimento da diretividade docente; por outro lado, uma didática prescritiva, centralizada no adulto e em conteúdos preparatórios, seja para o cuidado com a higiene, alimentação e segurança, seja para antecipação e preparação para a alfabetização, posicionando a criança à condição receptora e executora de comandos e instruções. Diante desse cenário, Lazaretti (2013) revela que este descompasso denuncia a fragilidade das concepções didáticas em que as práticas pedagógicas na educação infantil se fundam entre *ou isto ou aquilo* que ainda ronda o trabalho educativo nesse segmento escolar. Defendemos que ***nem isto nem aquilo*** é representativo de uma didática na Educação Infantil.

Aqui, sustentamos nossos argumentos a partir de uma perspectiva crítica de didática e compreendemos que é possível articular as contribuições dessas concepções pedagógicas que pairam na educação infantil sem cair no relativismo ou ecletismo. Para isso, é necessário que as concepções sobre aprendizagem e desenvolvimento dos envolvidos com a educação escolar admitam o processo de, *superação por incorporação* (MARX, 2008) dos conhecimentos, ou seja, identificar os limites das proposições das perspectivas emergentes e/ou prescritivas, incorporando suas contribuições e, assim, fornecer subsídios para repensar a prática pedagógica. Essa compreensão provê possibilidade de repensar as proposições da prática pedagógica na Educação Infantil; em outras palavras, o que se tem construído no terreno da Educação Infantil guarda elementos que precisam ser superados, porém isso não significa eliminados, mas que podem ser

incorporados e ressignificados à luz de uma concepção teórico-metodológica que possibilite avançar rumo à formação e desenvolvimento da criança em suas máximas potencialidades. Por isso, apostamos uma didática que traz como defesa o *ensino desenvolvente* (DAVIDOV, 1988).

Assim, o objetivo deste artigo é explicitar os componentes didáticos direcionados à educação infantil na Teoria Histórico-Cultural. É fundamental defender uma didática que tenha clareza dos princípios como orientadores das ações de ensino, não perdendo de vista a especificidade do trabalho educativo na educação infantil. Essas ações de ensino precisam ter como horizonte *para quem* o ensino se dirige: para crianças em processo de aprendizagem e desenvolvimento, as quais só alcançam a plena formação ao se apropriarem das máximas elaborações da cultura humana.

2 Didática na educação infantil: em defesa do *ensino desenvolvente*

O *ensino desenvolvente* ou didática desenvolvimental, entre outras possíveis interpretações e traduções (LONGAREZI; PUENTES, 2017; LIBÂNEO; FREITAS, 2013), é um conjunto de conceitos sistematizados, principalmente, por Davidov (1988), com base em estudos de Elkonin (1987), Leontiev (1978; 1988) e Vigotski (1996).

O princípio do *ensino que desenvolve* (DAVIDOV, 1998) compreende que o processo de formação da criança deve orientar-se por meios pedagógicos que promovam o desenvolvimento psíquico da criança, em suas máximas potencialidades. A partir da principal tese de Vigotski (1988, p. 114), “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”, é preciso organizar e sistematizar o ensino garantindo apropriação das objetivações humanas que permitam desenvolver, desde os bebês, o que ainda não está formado, elevando os níveis superiores de desenvolvimento, produzindo novas formações psíquicas, novas necessidades e motivos.

Nesta direção, o ensino é uma atividade fundamental, orientada para o desenvolvimento de possibilidades de aprendizagens das crianças de capacidades infantis. Por isso é necessário organizá-lo de modo que impulse as

aprendizagens e o desenvolvimento, de maneira a formar as máximas potencialidades do ser humano, em todos os níveis de ensino, *desde o período infantil*. Davidov (1988) explica que, a partir da compreensão das peculiaridades psicológicas da criança, é possível, em cada período do desenvolvimento, elaborar princípios pedagógicos que orientem o processo didático-educativo.

Portanto, organizar o ensino na educação infantil pressupõe compreender a relação interna entre ensino e o desenvolvimento psíquico da criança. Essa relação é explicada pelo lugar que a criança ocupa na sociedade, o que inclui analisar seu envolvimento com as pessoas, com os objetos, com as condições de vida e as exigências postas em determinado período do seu desenvolvimento, isto é, sua atividade. Leontiev (1988) explica que esse lugar ocupado pela criança é regido por circunstâncias concretas da vida que alteram o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas, o que gera novas demandas para a organização do psiquismo e, conseqüentemente, da consciência. “Ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos, por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida” (LEONTIEV, 1988, p. 63). Isso significa, que em cada período do desenvolvimento, há uma situação social de desenvolvimento que regula todo o modo de vida da criança ou sua existência social. No início de cada período da vida, a relação estabelecida entre a criança e o meio que a rodeia, sobretudo o social, é totalmente peculiar, específica e irrepetível. Essa relação é denominada por Vigotski de *situação social de desenvolvimento*, que significa “[...] o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade” (VYGOTSKI, 1996, p. 264, tradução nossa).

Assim, o desenvolvimento é marcado por mudanças qualitativas e é dependente do nível de exigências que se interpõem nessa relação da criança com a realidade circundante, por meio da atividade. No entanto, não é qualquer atividade que promove essas mudanças e transformações psíquicas, alguns tipos de atividade desempenham um papel principal no desenvolvimento, enquanto outras desempenham um papel secundário. A idade da criança não determina seu desenvolvimento, e sim são as características e o conteúdo

dessas atividades que orientam o seu transcurso. Define-se, portanto, como atividade principal “[...] a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de desenvolvimento” (LEONTIEV, 1988, p. 65). A atividade principal caracteriza-se pelo surgimento e diferenciação de novos tipos de atividade; formação e/ou reorganização das funções psicológicas superiores; relaciona-se às principais mudanças na personalidade. Portanto, em cada período, qualitativamente, distinto do desenvolvimento há um papel dominante assumido por um tipo específico de atividade principal, que determina as formas de domínio e de conteúdo.

Assim, um princípio do ensino desenvolvente para a didática é compreender que a criança é um ser que vive *em relação* e que sua formação se realiza “[...] no seio das condições materiais e sociais de vida e educação, sendo sua atividade forjada essencialmente pelas relações que estabelece com as demais pessoas que compõem sua realidade circundante” (PASQUALINI; LAZARETTI, 2021, p. 124). Assim, desde os momentos iniciais da vida, observamos o quanto as crianças estão dispostas a agir sobre o mundo dos objetos e fenômenos humanos, isto é, desenvolvem-se em atividade.

Elkonin (1987) demonstra que, na *relação* bebê-adulto, desenvolve-se uma peculiar comunicação entre eles, de forma emocional direta, em que o adulto estimula e desencadeia novas relações com o meio social. Nesse período, pela própria situação social de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1996), o bebê necessita estar em relação com o Outro, mais experiente, com intervenções adequadas para explorar, conhecer e descortinar o mundo a sua volta, como seres ativos em pleno desenvolvimento.

Durante os primeiros meses, esse mundo se abre para o bebê e nele se desenvolve a necessidade de se comunicar emocionalmente com o adulto mais próximo, que o motiva a agir, a desvendar o meio circundante e a se relacionar com ele, gestando, assim, as condições para a atividade de comunicação emocional direta. A partir dessa atividade e das condições adequadas de intervenção, formam-se as premissas da linguagem, ampliação da capacidade de deslocamento no espaço

e ações primárias com os objetos. Dessas conquistas, emergem novos interesses no bebê, em especial, pelo mundo dos objetos, decorrente da comunicação emocional estabelecida com o adulto, possibilitando a formação da atividade manipulatória objetual. Da ação primária com os objetos, marcada por ações reiterativas, emerge novos domínios, em especial, o uso e função social desses objetos, provocando nas crianças a necessidade de atuar e apropriar-se da riqueza e da complexidade das funções e significados que estes instrumentos culturais carregam. Essas ações permitem a formação de ações correlativas e instrumentais (MUKHINA, 1996) e qualifica novas conquistas no desenvolvimento das funções psíquicas superiores de sensação, percepção e linguagem, provocando na criança, ações de manipulação direcionada por novos interesses e novos motivos. Como por exemplo: ao aprender a usar um pente para pentear seu cabelo, a criança transfere essa aprendizagem a pentear o cabelo da boneca, como forma de imitação de sua relação com o adulto, e na ausência do pente, *substitui* esse objeto real pelo imaginário, recorrendo à um pedaço de madeira, uma régua ou outro que permita agir de acordo com as ações requeridas no ato de pentear. Quando essa aprendizagem, de substituição aparente de um objeto por outro, ocorre no interior de uma ação, identificamos a gênese da brincadeira de papéis como atividade principal. As ações com os objetos, a exemplo do pente citado acima, inserem-se numa nova *relação* da criança com a realidade social: pentear o cabelo da boneca, *como a mamãe*, adquire um novo sentido que é fazer o que o adulto faz. Para isso, é fundamental que a criança assuma um papel na brincadeira de papéis, referente à algum tema da vida das pessoas e de suas funções sociais de trabalho, realizando a substituição lúdica dos objetos de acordo com a lógica das ações reais da vida cotidiana das pessoas (ELKONIN, 1998).

A brincadeira de papeis coloca a criança em exigência de agir como as pessoas nas relações com outras pessoas, de acordo com as normas e regras sociais. Isso, progressivamente, começa a ser objeto de atenção e consciência da criança, mediante a atividade mediadora da professora no processo de formação e desenvolvimento do jogo de papéis, possibilitando a formação do autodomínio da conduta e a gênese do controle voluntário do comportamento dela (LAZARETTI, 2013; 2016).

Essas peculiaridades do desenvolvimento infantil e as possíveis conquistas decorrentes da *relação* criança com a realidade circundante, por meio da atividade é um princípio fundamental para a didática na educação infantil. De forma breve, anunciamos que em cada período da vida da criança apenas são formadas suas funções psíquicas, de forma qualificada, se organizarmos as circunstâncias e as condições concretas de modo a garantir aprendizagens essenciais. Significa que o ensino, como uma ação sistematizada e organizada, ocupa o lugar de impulsionar e promover esse desenvolvimento e promover a atividade da criança, e esse é um princípio central: o papel desenvolvente do ensino escolar (DAVIDOV, 1988).

Diante desse princípio, pensar a didática pela perspectiva do *ensino desenvolvente* significa compreender esse processo de desenvolvimento humano que *depende* de ações e intervenções intencionais e qualificadas proporcionadas pelo ensino escolar. Assim, para promover esse desenvolvimento, é fundamental compreender quais as finalidades, os conteúdos e as formas mais adequadas para isso. Significa responder: para quê ensinar; o quê ensinar; como ensinar, orientados pela Teoria Histórico-Cultural, cuja compreensão sobre a finalidade educativa é a formação da criança na direção humano-genérica, o que implica formar e desenvolver as complexas funções e capacidades psíquicas. Isso é conquistado e promovido a depender do nível de exigência que se impõe na atividade da criança. Por isso, entendemos que ensinar à criança o que ela já sabe ou ensinar algo que não esteja ao alcance de sua compreensão não promove aprendizagem e não provoca desenvolvimento. O *bom ensino* (VIGOTSKII, 1988) é aquele que atua naquilo que a criança ainda não consegue realizar sozinha, mas executa pela mediação do mais experiente, no caso aqui, o professor. É ele quem, por meio da atividade de ensino, organiza e promove condições para o desenvolvimento da atividade da criança, permitindo que ela “reconstitua a atividade historicamente elaborada e conquistada pelos seres humanos e que se encontra condensada nas produções da cultura (linguagem, arte, ciência, filosofia, cultura corporal)” PASQUALINI; LAZARETTI, 2021, p. 125).

Portanto, o bom ensino é dependente de meios e condições adequadas e essa cultura, como síntese das objetivações humanas, cujos meios podem ser expressos em instrumentos e signos, demanda de seleção e organização dos docentes, para que se converta em conteúdos escolares. Essa cultura é traduzida nos diferentes tipos de conteúdos que se estabelecem de acordo com o critério assumido no currículo escolar. Critério esse que deve envolver conteúdos que explorem conhecimentos sistematizados na experiência social da humanidade que, progressivamente, ao serem apropriados, convertam-se em experiência individual da criança. Por isso que esses conteúdos precisam estar em correspondência com os objetivos propostos. Mello e Urbanetz (2008) enfatizam que deve haver articulação entre os conteúdos e os objetivos, “visto que os conteúdos não podem ter um fim em si mesmos. Eles são parte essencial do planejamento e da ação didática e constituem o todo do processo, por essa razão não podem estar desvinculados ou isolados” (MELLO; URBANETZ, 2008, p. 88). Todavia, os critérios na seleção desses conteúdos orientam-se pela finalidade do ensino e envolve escolhas que primem pelo conhecimento científico, artístico, ético produzindo na criança formas qualitativamente humanas, desde a mais tenra idade, tendo como horizonte a humanização plena.

Cabe à escola transformar esse conhecimento do mundo objetivo em conteúdo de ensino, tornando-o passível de apropriação, de modo a ampliar e enriquecer o grau de compreensão da realidade, tendo por referência sempre que os conteúdos de ensino devem estar imbricados com as condições específicas do nível de desenvolvimento do aluno. Aqui identificamos que o ensino desenvolve se orienta pelo princípio de que essa apropriação da cultura objetivada nos conteúdos escolares é condição para o desenvolvimento da criança. De acordo com Pasqualini e Lazaretti (2022) os conteúdos, como o conhecimento objetivado nas ciências, nas artes e na filosofia, são resultado da *atividade intelectual humana* e se constitui de ações e operações psíquicas que precisam ser conquistadas por toda e cada criança mediante o ensino escolar. Esse ensino que desenvolve, por meio de conteúdos, adequadamente selecionados e organizados, permite “*descortinar* o mundo dos objetos e

fenômenos da realidade física, social, filosófica e artística, promovendo curiosidades na criança em conhecer e desnudar esse mundo”. (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022, p. 41).

Por isso, os conteúdos não devem ser prescritivos, baseando-se em definições e instruções esvaziados de significado para a criança e/ou oriundos de situações espontâneas e das livres manifestações infantis. Lazaretti (2013, p. 146) explica que nas práticas pedagógicas, muitas vezes, há pouca clareza do que ensinar na educação infantil e isso recai em um ensino em que os conteúdos de ensino *aparecem* em tarefas padronizadas de pintura impressas, letras, números, músicas infantis com “elevado tempo para instruir e instituir regras e comportamentos e formar habilidades motoras e destreza corporal, sem muita clareza de por que e para que são realizadas”.

Dessa forma, é princípio do ensino desenvolvente, que os conteúdos da experiência humana, expressos na ciência, arte e ética, sejam basilares na prática pedagógica na educação infantil. No entanto, reconhecemos que para garantir essa apropriação do conteúdo, não menos importante é pensar as formas de ensinar. Para isso, o professor é quem define essa forma adequada no ensino e para tanto, se mune de técnicas e recursos, como elementos mediadores que servem de apoio material para a apropriação do conteúdo. O uso de meios de ensino é importante para tornar objetiva a essência dos fatos e fenômenos e suas relações regulares, tornando-se compreensível às crianças.

A utilização de recursos de ensino orienta e dirige as ações e operações da atividade pedagógica, auxiliando o professor a organizar determinadas ações de ensino, de maneira intencional e sistemática, em direção a um objetivo, e dessa forma garantir que as crianças se apropriem dos conteúdos. No entanto, nem sempre identificamos, na educação infantil, meios adequados para o ensino de conteúdos. Lazaretti (2013) identificou que geralmente na forma de ensinar na Educação Infantil, o professor reduz a verbalização da criança, por meio de instruções e comandos para realização de tarefas e exercícios, muitas vezes repetitivos e enfadonhos, tais como: traçados de letras, números e pintura de figuras e desenhos temáticos, entre outros, por intermédio da utilização do

espaço, majoritariamente na sala de aula, com carteiras e mesas enfileiradas, no qual todas as crianças da turma realizam as mesmas tarefas no mesmo tempo, controlados pela professora.

Para superar essa forma de ensinar empobrecida e estéril há quatro componentes fundamentais que devem orientar a ação docente na educação infantil, de maneira interdependentes: o tempo, o espaço, os recursos e o agrupamento infantil. Esses quatro componentes permitem que o professor faça escolhas mais favoráveis às ações de ensino promotoras de aprendizagens e do desenvolvimento infantil, orientados pelos princípios do ensino desenvolvente. A organização do tempo pressupõe planejar o período da criança na instituição – parcial e/ou integral – desde sua entrada até a saída, considerando que há ações de ensino que exigirão um tempo flexível para a efetivação de determinadas ações de aprendizagem realizadas pelas crianças, tais como os momentos de refeição e higiene, que exigem um tempo maior para as crianças menores. Todas as ações de ensino precisam considerar que aprender a se orientar no tempo demanda maior domínio e desenvolvimento da percepção temporal e essa se forma pelas ações diárias realizadas pela e com a criança. Ela começa a se orientar no tempo quando organizamos o tempo a partir das ações que realiza, orientando-a a perceber o que acontece antes, depois, ontem, hoje, amanhã, e assim, progressivamente, incluindo novas formas de medir e controlar o tempo, de modo que a criança perceba sua ação no mundo. Por isso, o tempo na instituição de educação infantil não pode ser regido pelas necessidades dos adultos, de modo rígido e inflexível, mas que seja uma ação colaborativa, que atenda às necessidades que garantam o bem-estar da criança e ao mesmo tempo, promova novas necessidades sociais, de estar e participar das ações educativas na instituição.

O espaço é outro componente da organização do ensino, pensando não apenas como lugar de passagem e/ou de decoração, mas como um ambiente em sua totalidade e, assim, é preciso considerar as relações estabelecidas naquele lugar, considerando: *espaço para quê?; espaço para quem e com quem? ; espaço com o quê e como?* (MAGALHÃES; LAZARETTI, 2019).

O espaço envolve o ambiente interno, externo, corredores, paredes, tetos,

chão e outros lugares na instituição como um componente que permite ampliar as possibilidades de exploração, deslocamento e atuação das crianças. O espaço comunica como as crianças ocupam ou não os ambientes, se participam ou não da sua composição e produção, expressa e revela como as crianças e seu grupo, junto com o professor, planejam e organizam, considerando que o espaço conta a história deste grupo.

Assim, o tempo e espaço na organização do ensino, revela-se de fundamental importância pensar os recursos e materiais como mediadores das ações de ensino propostas pelo professor, podendo ser recursos físicos e/ou simbólicos, como meio para o ensino de determinado conteúdo, tais como livros, materiais estruturados e não-estruturados, globo terrestre, obras de arte, pincéis, papéis, tecidos, madeiras e tantos outros recursos naturais e os que são produzidos pela humanidade e que estão objetivados na cultura. Essa diversidade e riqueza – natural e cultural – podem e devem ser apresentados às crianças, a depender dos objetivos orientadores, de modo a ampliar sua experiência no mundo, explorando e agindo com esses recursos e objetos, mediados pela ação intencional do professor. No entanto, a depender do objetivo, o professor organiza o tempo e o espaço, seleciona os materiais e, precisa organizar o grupo de crianças. Algumas ações de ensino são mais favoráveis de maneira coletiva como rodas de conversas, brincadeiras dirigidas, contação de história; outras ações são mais adequadas em pequenos grupos, como por exemplo, direcionar o uso de algum instrumento e aprender uma nova ação (uso da tesoura e o recorte e colagem); e outras mais adequadas de forma individual (momento da troca, da alimentação e de uma conversa).

Esses componentes revelam que o professor precisa ter critério na escolha de suas ações de ensino, sendo orientado pela finalidade da Educação Infantil que é organizar o ensino de modo intencional e sistemático, mediante objetivos que visem promover a aprendizagem e desenvolvimento da criança, de modo a *torná-la humana*. Para isso, a criança depende, desde os seus primeiros dias de vida, da apropriação, progressiva, dos múltiplos elementos culturais para que, assim, possa promover o desenvolvimento das complexas habilidades e capacidades humanas, pela mediação do ensino escolar. Na esteira dessa defesa, emerge a necessidade de

se estabelecer objetivos representativos dessa finalidade, conteúdos essenciais de serem ensinados às crianças desde seus primeiros meses de vida, de modo a estabelecer um conjunto de ações e operações de ensino que despertem o encanto pela apropriação da cultura humana com vistas a ampliar os horizontes de aprendizagem da criança. Por isso o professor é responsável por selecionar, organizar, propor, dirigir o ensino, mediante um domínio de conhecimentos didático-pedagógicos coerentes, alicerçados numa concepção crítica de didática, para conduzir essa complexa tarefa junto às crianças da Educação Infantil.

Diante do exposto, essa concepção crítica de didática, assentada na perspectiva do ensino desenvolvente, expressa unidade entre objetivo–conteúdo–forma como síntese de uma organização do ensino que pode desempenhar sua função social como atividade educativa, numa direção humano–genérica. Isso porque há uma correspondência entre os objetivos estabelecidos pelo professor, em seu planejamento, com a seleção de conteúdos a serem ensinados às crianças, que deve contar com estratégias e ações enriquecidas, diversificadas e contextualizadas, cujo resultado é a formação das complexas e elaboradas funções psicológicas superiores no desenvolvimento cultural das crianças. No entanto, a garantia desse resultado depende da unidade entre esses elementos da didática e a especificidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil que condiciona a estruturação de condições para uma organização do ensino de acordo com a dinâmica e as características próprias desse período inicial da formação humana. Assim, na especificidade da educação infantil, não podemos defender qualquer tipo de didática, mas sim, uma que esteja articulada com uma concepção crítica de ensino que garanta aos bebês e crianças pequenas uma formação humano-genérica (LAZARETTI; MELLO, 2018).

3 Considerações Finais

O ensino desenvolvente como uma perspectiva para a didática na educação infantil aponta princípios, nos quais as aprendizagens e o desenvolvimento da criança devem possibilitar mudanças qualitativas no modo de ser, pensar e agir no mundo, permitindo torná-la humana, de modo que se aproprie, progressivamente,

da riqueza cultural da humanidade. Isso demanda clareza sobre a especificidade da didática na educação infantil, considerando *para quem* o ensino se dirige, ou seja, para o ensino desenvolvente, as crianças são sujeitos em processo de aprendizagem e desenvolvimento, as quais só alcançam a plena formação ao se apropriarem das máximas elaborações da cultura humana. Para isso, é fundamental que o docente tenha critérios para selecionar *o quê* ele deve ensinar, por meio de condições adequadas que garantam *como* ensinar em cada momento do desenvolvimento infantil, de modo a ampliar e enriquecer a experiência de bebês e crianças com o mundo da cultura.

Das reflexões tecidas neste artigo, o esforço foi posicionar-nos a favor de uma didática que tenha como princípio promover um ensino que desenvolve para bebês e crianças. Apostar nesta perspectiva pode ser um caminho promissor para a continuidade das pesquisas e estudos, de modo que possamos avançar em ações propositivas que possam impactar e subsidiar as práticas pedagógicas na educação infantil.

Referências

- DAVIDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.
- ELKONIN, D. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- LAZARETTI, L. M. *A organização didática do ensino na educação infantil: implicações da Teoria Histórico-Cultural*. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2013.
- LAZARETTI, L. M.; MELLO, M. A. Como ensinar na educação infantil? Reflexões sobre a didática e o desenvolvimento da criança. In: PASQUALINI, J.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. (Org.). *Pedagogia Histórico-Crítica: Legado e Perspectivas*. Uberlândia: Navegando, 2018, p. 1-274.
- LAZARETTI, L. M. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, L.M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D.. (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. 1ed. Campinas SP: Autores Associados, 2016, v., p. 129-148.
- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, EDUSP, 1988. p. 59-83.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: Edufu, 2013, p. 315-350.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvimental*. Uberlândia: Edufu, 2017.

MAGALHAES, C. LAZARETTI, L. M.; Acolher, Explorar, Brincar e Conhecer: Reflexões sobre o Espaço Como Potencializador das Aprendizagens de Bebês e Crianças na Educação Infantil In: *Apropriações Teóricas e suas Implicações na Educação Infantil*. 1 ed. Curitiba: Edirota CRV, 2019, v.1, p. 1-247.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. L III. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MELLO, Alessandro de; URBANETZ, Sandra Terezinha. *Fundamentos da didática*. Curitiba: Ibplex, 2008.

PASQUALINI, J. C.; LAZARETTI, L. M. *Que educação infantil queremos? um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas*. Bauru: Mireveja, 2022, v.1. p.80

PASQUALINI, J.; LAZARETTI, L. Crianças pequenas na escola: contradições e potencialidades. *Revista Polyphonia*. v.32, p.112 - 129, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5216/rp.v32i2.70895>

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988.

Recebido em junho de 2022.
Aprovado em setembro de 2022.