

**INFÂNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE:  
IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS  
PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Luciana Pimentel Rhodes Gonçalves Soares – CEI Criarte/UFES<sup>1\*</sup>

Alessandra Martins Constantino Cypriano – CEI Criarte/UFES<sup>2\*\*</sup>

Fernanda de Araújo Binatti Chiote – CEI Criarte/UFES<sup>3\*\*\*</sup>

Eixo Temático 5: Formação de Professores

**RESUMO**

Este trabalho tem o objetivo de correlacionar concepções de infância/criança, ensino na Educação Infantil (EI) e desenvolvimento abordando as implicações dessas relações para as crianças público-alvo da Educação Especial, a partir dos resultados da pesquisa intitulada “Relações entre infância(s) e fazer docente” realizada em uma instituição de EI, tendo como sujeitos da pesquisa estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública. Para tanto, fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, firmadas no Materialismo Histórico-Dialético, que compreendem a constituição humana na e pela história. Dialoga com Saviani (2013); Pasqualini (2006); Martins (2016); Padilha (2010); dentre outros autores. Os instrumentos utilizados para coleta dos dados foram grupo focal e questionário. A organização e interpretação dos dados foram realizadas por meio da análise de conteúdo, de acordo com Bardin (1977). Concluímos que as discussões relacionadas à infância/criança propostas no curso de Pedagogia, a partir do exercício do estágio supervisionado, indicam fragilidades no que tange à compreensão da relação entre as concepções de infância/criança, ensino na EI e desenvolvimento. A mediação docente, fundamental no processo formativo, aparece em segundo plano e muito voltada à experimentação dos conhecimentos espontâneos, denominados “culturas infantis”, negando às crianças um ensino que promova as máximas possibilidades formativas. Nessa compreensão, as crianças público-alvo da Educação Especial tendem a serem circunscritas as suas limitações e encaminhadas às “interações” sem um compromisso em promover novas e diferenciadas estratégias cujo objetivo primeiro seja seu desenvolvimento, o que inclui a apropriação de conhecimentos sistematizados.

**Palavras-chave:** Infância. Criança. Ensino. Educação Infantil. Educação Especial.

---

<sup>1\*</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: lucianaprgs@gmail.com.

<sup>2\*\*</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: cymcale@gmail.com.

<sup>3\*\*\*</sup> Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: fbchiote@yahoo.com.br.

## 1 INTRODUÇÃO

Partimos da premissa de que as concepções que se têm sobre as crianças não caminham descoladas do que é ensinado a elas e dos modos de lhes ensinar. E, pensando a esse respeito, destacamos, na história recente, a influência da Sociologia da Infância – tendo como referência as considerações do português Manuel Jacinto de Sarmiento, do britânico Alan Prout, do norte-americano William Arnold Corsaro, da francesa Régine Sirota e do dinamarquês Jeens Qvortrup – que trouxe novas perspectivas para o estudo da infância, afirmando que a criança é um ser ativo e a infância é uma construção histórica e social. Esse campo de estudo se faz demasiadamente presente no âmbito da EI e sua influência contribui para o que alguns autores têm chamado de “Pedagogia da Educação Infantil ou da Infância” (PASQUALINI, 2006; MARTINS FILHO, 2010; ROCHA, 2008).

Durante a maior parte da história, segundo Ariès (1978), observou-se uma relação entre a ausência física da imagem infantil e a ausência da consciência da ideia da infância. Apenas na Idade Moderna observou-se um período em que a ideia de infância passou a ser vista como uma fase própria do desenvolvimento humano. E, de acordo com Rego (2013), mais adiante, a partir de diferentes áreas como Medicina, Pedagogia, Psicologia, por exemplo, a infância foi marcada pela dicotomia normal/patológico e pela concepção de socialização entendida como adaptação a regras, hábitos e valores do mundo adulto. Com o interesse dos estudos pelo tema, considerada a infância como um grupo social e as perspectivas geracionais das pesquisas, novas ideias começaram a trazer a criança à cena. Com isso, apontaram o reconhecimento de suas capacidades de produção simbólica e de representações sobre o mundo.

Articuladas ao debate social mais amplo, nacional e internacional, em defesa da proteção e da participação das crianças, no campo educacional ideias

relacionadas à Pedagogia da Educação Infantil ou da Infância ganharam fôlego. Assim, um conjunto de propostas pedagógicas se apresentou e, dentre elas, aquelas voltadas à centralidade infantil em detrimento do ensino.

Pasqualini (2006) afirma que na EI as práticas pedagógicas têm sido direcionadas a partir da valorização das manifestações espontâneas das crianças e que essa direção é representativa de um discurso mais amplo que permeia essa área no Brasil. A autora chama a atenção ao fato de que esse discurso contribui para a manutenção da precariedade da formação de professores e revela um compromisso político divergente às necessidades da classe trabalhadora, que tem muitas vezes apenas na escola a possibilidade de acessar o conhecimento sistematizado.

Ora, se a EI ao se apropriar das importantes contribuições dos estudos da infância se afirmou em torno da negativa ao ensino nesta etapa da Educação Básica, é preciso pensar também nas implicações dessa questão às crianças público-alvo da Educação Especial. As licenciaturas voltadas à EI guardam relação com um ensino fecundo, desenvolvente às crianças?

Tendo como objetivo correlacionar concepções de infância/criança, ensino na EI e o desenvolvimento das crianças público-alvo da Educação Especial nesta etapa educacional, este trabalho apresenta parte dos resultados da pesquisa “Relações entre infância(s) e fazer docente” realizada em uma instituição pública de EI, em 2018. A pesquisa em referência se propôs a problematizar as concepções de infância/criança com estudantes das licenciaturas e de outros cursos de uma universidade pública que desenvolveram atividades de estágio/monitoria (supervisionado/remunerado) e com discentes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). No total, foram 40 estudantes os sujeitos da pesquisa, matriculados nos cursos de Pedagogia, Educação Física, Letras Inglês, Letras Espanhol e Psicologia<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Neste texto, destacamos apenas os dados relacionados aos estudantes do curso de Pedagogia no exercício do estágio supervisionado na EI, totalizando 10 estudantes, no momento da pesquisa matriculados predominantemente no 6º período do curso. Na pesquisa, os dados

Consideramos a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, firmadas no Materialismo Histórico-Dialético, que compreende a constituição humana na e pela história, para sustentar nossas argumentações e como instrumentos para coleta dos dados utilizamos grupo focal e questionário aberto. Quanto à organização e interpretação dos dados, apoiamos-nos nas contribuições de Bardin (1977), quais sejam: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, que compreende a inferência, a interpretação e a sistematização dos resultados.

Conforme afirma Lombardi (2013), a Pedagogia Histórico-Crítica vem se consolidando como uma construção coletiva em busca de formulações teóricas e práticas também para entender a EI e avança em questões fundamentais relacionadas à educação da infância, como a necessidade de aprofundar os estudos a respeito da hipertrofia da escola; sobre a importância da consideração dos avanços dos estudos neurológicos e psicológicos; sobre a discussão da identidade da EI relacionada ao trabalho pedagógico desenvolvido nessa faixa etária; sobre a problematização de uma perspectiva antiescolar defendida pelas Pedagogias da EI ou da Infância; sobre a necessidade de proposição de um ensino adequado às fases do desenvolvimento infantil. E entendemos que no cerne dessas discussões precisamos situar a Educação Especial, não entendendo-a como “à parte”, mas em uma perspectiva inclusiva de educação e de sociedade.

## **2 RELAÇÕES ENTRE INFÂNCIA(S) E FAZER DOCENTE**

A prática do estágio na EI necessita ser tensionada, dada sua natureza formativa em face do atravessamento das concepções ligadas à infância, que

---

relacionados aos estudantes do curso de Psicologia foram analisados em separado dada a natureza do estágio e o fato de não se tratar de um curso de licenciatura.

se materializam nos espaços dedicados às crianças e, apesar dos conflitos, avanços e recuos, também nos documentos legais.

Nesse sentido, Pimenta (1995; 2006) aponta que o estágio é comumente reconhecido como a parte prática dos cursos de formação de professores, em contraposição à teoria e argumenta que muitos currículos de cursos de formação, a despeito de estabelecerem conexão ou correlação com a realidade que lhes originaram, têm se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si; fato esse que não permite sequer reconhecê-las enquanto teorias, pois se apresentam somente como saberes disciplinares desvinculados do campo de atuação profissional no futuro e mesmo do campo teórico a que pertencem.

Se a contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, eis a importância constante da busca pela superação da dicotomia entre teoria e prática para o desenvolvimento de quaisquer atividades profissionais. Nessa concepção, o estágio deve assumir um caráter investigativo e reflexivo, superando a prática como imitação de modelos ou como instrumentalização técnica (PIMENTA, 1995; 2006). Essa experiência formativa deve favorecer, portanto, a integração do que se observa e experimenta junto de outros profissionais com os conhecimentos teóricos, numa inter-relação ética e política. É nessa compreensão que o estágio se constitui uma forma de intervir na realidade, o que inclui, evidentemente,

[...] seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontade, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura do mundo, seus modos de ensinar, de se relacionar com os alunos, de planejar e desenvolver seus cursos (PIMENTA, 2006, p. 11).

Na prática pedagógica está colocada, portanto, a relação indissociável entre teoria e prática. Conforme Saviani (2013, p.273),

[...] conhecer [a teoria] significa não apenas deter informações, mas compreender as relações, compreender as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção.

Desse modo, o trabalho educativo não deve se circunscrever ao conhecimento espontâneo, ao saber fragmentado ou às considerações do senso comum, mas incidir sobre os conhecimentos científicos, sob as reflexões filosóficas e a experiência estética, legado histórico da humanidade. E, nessa direção, o papel do professor pressupõe uma formação que favoreça uma consciência das determinações e contradições sociais, uma fundamentação teórica coerente a essa premissa e uma satisfatória competência técnica.

Contudo, os resultados da pesquisa “Relações entre infância(s) e fazer docente” indicaram outras referências. Os sujeitos da pesquisa ao discorrerem e argumentarem sobre o conceito de infância/criança, evidenciaram a apropriação de um discurso marcado por elementos teóricos, mas não avançaram em análises que superassem ideias muito mais calcadas na observação do dia a dia e naquilo que experimentam na vida cotidiana.

Em grande medida, embora tenham insistido no termo “sujeito histórico”, as respostas indicaram uma centralidade dos aspectos biológico e psicológico, em detrimento dos demais aspectos que compõem a estrutura integral do ser humano, como o meio físico, a dimensão cultural, a constituição subjetiva e objetiva (SAVIANI, 2013). Não expressaram a compreensão dialética da estrutura humana quando foram colocadas questões que exigiam pensar sobre as implicações para a prática pedagógica. Uma marca naturalista pôde ser percebida e uma concepção idealista e abstrata de criança projetada para o futuro, embora a afirmação em torno da concepção de criança/infância em termos formais tenha evidenciado a perspectiva histórico-social como relevante.

A partir das questões que foram colocadas aos sujeitos da pesquisa, evidenciou-se o papel docente na compreensão dos participantes. Em muitos casos se referiram à “mediação” de maneira explícita e em outros momentos, indiretamente. No entanto, no conjunto de suas considerações, revelaram que

a atuação do/a professor/a se circunscreve às interações com as crianças sem uma expressão intencional da prática educativa.

Consideramos que existe uma relação social específica entre crianças e adultos, professores/as e estudantes no processo de apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos como pré-condição para o desenvolvimento psíquico, pois tais sujeitos encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimentos e experiências) da prática social (SAVIANI, 2003).

De acordo com Martins (2016), na medida em que é possibilitado às crianças desde a EI o acesso aos conhecimentos, por meio de mediações qualificadas, as funções psíquicas superiores vão sendo construídas. Ou seja, tais mediações, considerados os aspectos constitutivos da formação do humano em sua totalidade, intencionalmente planejadas e colocadas em prática, favorecem o desenvolvimento das crianças.

As crianças não se desenvolvem por elas mesmas ou a partir da contemplação ou mesmo apenas por estarem na companhia dos adultos. O desenvolvimento exige um processo intencional para a transmissão dos conteúdos historicamente sistematizados. Pois, como salienta Martins (2016), à luz da teoria de Vigotsky<sup>5</sup>, as relações intersíquicas e as relações intrapsíquicas se interpõem, constituindo os processos de internalização. Ou seja, se de um lado o patrimônio material é resultado da ação humana, ele também representa condição para humanização. Assim, temos que a transformação das funções elementares – mais imediatas – em funções superiores – ligadas à premissa do trabalho social, é um processo condicionado em que o signo é central na requalificação do sistema psíquico humano, o que se articula ao conceito de mediação, outrora referido, tão necessário na relação entre professor/a e criança, central no espaço escolar.

---

<sup>5</sup> Neste texto optamos por utilizar a escrita do nome do autor de acordo com os usos feitos por Martins (2016) e Padilha (2017), por isso aparece escrito de duas formas: Vigotsky e Vigotski.

Nesse sentido, ao nos voltarmos às crianças público-alvo da Educação Especial, Padilha (2017, p. 16), ao se referir à deficiência intelectual, assinala:

O desenvolvimento das funções psíquicas complexas, aquelas que, nas pessoas com deficiência intelectual estão mais frágeis, menos desenvolvidas, depende inteiramente da instrução e dos caminhos alternativos organizados e acompanhados. O desenvolvimento das capacidades cognitivas que possibilitam o pensamento mais avançado e mais complexo ocorre, justamente, na aprendizagem dos conteúdos, por isso, é necessário planejar o ensino deles.

No tocante à formação inicial e à prática pedagógica, observamos que os participantes da pesquisa apontaram à relação intrínseca entre teoria e prática; à necessidade de se considerar a participação das crianças e à relação entre o cuidar e o educar como aspectos indissociáveis e importantes para o desenvolvimento infantil. Contudo, a não consideração dos aspectos da estrutura humana como um todo dialético fragiliza a compreensão a respeito do processo educativo. As assertivas relacionadas à indissociabilidade entre teoria e prática se mostraram apenas discursivamente. Tanto teoria como prática foram percebidas como contrários que se afastam e não que se incluem (unidades dialéticas), embora os estudantes saibam, no plano formal, que são unidades indissociáveis.

À primeira vista, acreditam nessa constatação, mas ao nos voltarmos à essência desse fenômeno, a partir da consideração de outras compreensões que os estudantes expressaram, foi possível perceber que faltam-lhes, ao serem defrontados com situações reais da vida cotidiana escolar, fundamentos que os coloquem diante dessas situações instrumentalizados para verem além daquilo que se mostra imediatamente. As bases de suas afirmações não estão firmadas no interior da prática social e, portanto, não conseguem expressar claramente a razão de ser da escola para as crianças e não apresentam uma noção geral de organização da prática pedagógica no ambiente escolar. As considerações que fazem em relação ao processo formativo não avançam no desenvolvimento da consciência refletida, mas limitam-se aos conhecimentos

tácitos e espontâneos, deslumbrando-se diante das crianças numa expressão romântica de infância.

*“[...] é preciso que os sujeitos abram a escuta para que a criança nos ensine”. [...] a participação delas (das crianças) nas práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil não só transforma as ações dos professores como devem ser a mola propulsora de tais ações” (SUJEITO A DA PESQUISA).*

Não negamos a relevância da participação das crianças no processo educativo, nem mesmo consideramos os conhecimentos cotidianos como não importantes, mas precisamos avançar em direção aos conhecimentos mais elaborados, pois são estes que potencializam desenvolvimento. Trata-se de uma construção consciente do ser humano e de sua história enquanto sujeito singular e histórico. O alcance da liberdade, da possibilidade de escolha, implica necessariamente engajar-se nessa ação de conhecer-se, responsabilizando-se. E, esse responsabilizar-se diz respeito à autoprodução do humano à responsabilidade que as gerações atuais têm com àqueles que ainda não conhecem a si e a sua história, num processo dialético e constante. No entanto, verificamos que no curso de Pedagogia se discute bastante a temática infância/criança:

*“[...] O meu curso discute muitas coisas, desde legislações às concepções teóricas, como as de Vygotsky que fala sobre o desenvolvimento da criança. Philippe Ariès, Sônia Kramer traz o conceito para gente que foi trabalhado em Psicologia da Educação, conceito de infância. Outros teóricos como Piaget. Então, a gente, tem toda uma base teórica que nos faz refletir sobre Educação Infantil [...]” (SUJEITO B DA PESQUISA).*

Na mesma direção, outra estudante ratifica e acrescenta:

*“[...] O meu curso discute muito sobre Educação Infantil, desde Philippe Ariès quando ele fala sobre o adulto em miniatura e vários outros aspectos também. A gente teve uma disciplina que a gente estudou sobre os espaços, os profissionais, os horários, tudo sobre educação” (SUJEITO C DA PESQUISA).*

Evidenciaram, além de aspectos ligados ao currículo e à ação pedagógica, também dispositivos legais que tratam da infância no Brasil, mas, em síntese, parecem girar em torno de uma mesma perspectiva que não alcança a dialética

implicada na relação teoria e prática. Nesse sentido, consideramos que é preciso discutir essa temática também a partir de outros referenciais teóricos, possibilitando aos alunos do curso de Pedagogia problematizar as concepções de infância e de criança a partir de diferentes fundamentos.

No caso das respostas dadas pelos estudantes, verificamos forte influência das ideias da Sociologia da Infância (e das Pedagogias da EI ou da Infância) sem confrontação com questões do cotidiano da EI. Desse modo, frente à realidade concreta, as ideias apresentadas pelos estudantes são apenas discursos que diante da responsabilidade em lidar com as crianças e garantir seu bem-estar e desenvolvimento integral, se mostram incapazes de exercerem aquilo que defendem, pois, suas ideias, transvestidas de teoria, na verdade se fazem verbalismo ao dar respostas esperadas para questões não compreendidas, fragilizando o papel docente e o papel da instituição de EI.

Em que pese a Sociologia da Infância apresentar contribuições no campo de estudos relacionados à infância não só no âmbito educacional, mas no âmbito social de maneira mais ampla na medida em que lança luz às crianças e a suas condições de vida, evidenciando em muitos casos cenários de misérias e injustiças ao público infantil, a transposição linear dessas ideias para o campo escolar pode se voltar contra as próprias crianças se o aspecto pedagógico não for o guia, no sentido de garantir o direito de aprender. Não se trata de negar os conhecimentos das outras ciências, mas, no contexto da educação escolar, situar a Pedagogia como área do conhecimento central para a análise, dado que seu objeto é o processo ensino-aprendizagem, razão de ser das instituições educativas na perspectiva do que defendemos, ainda que essa afirmação, para muitas perspectivas teóricas, seja consideradas retrógradas.

### **3 IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Padilha (2017), ao refletir sobre o desenvolvimento psíquico também afirma que o desenvolvimento humano é passagem do ser biológico ao ser cultural e que as leis que regem o desenvolvimento cultural dos sujeitos precisam estar em evidência no processo de ensino escolar, pois a elaboração de conceitos relaciona-se ao desenvolvimento. Sendo assim, tomando os resultados da pesquisa mencionada, consideramos que a formação inicial dos professores que atuarão diretamente com as crianças pequenas – com ou sem deficiências – precisa ser colocada em evidência.

Se os dados da pesquisa indicam uma concepção de infância/criança centrada nos aspectos biológicos em detrimento da relação dialética biológico/cultural ao mesmo tempo em que as crianças são consideradas competentes para conduzir a prática pedagógica e que a participação infantil ganha a cena no contexto escolar de maneira acrítica, que lugar cabe ao ensino e à docência? E para as crianças público-alvo da Educação Especial, cuja condição requer um movimento teórico-formativo específico, dialeticamente articulado à perspectiva inclusiva, buscando caminhos alternativos para construção de novas possibilidades, o que lhes será oferecido? Os/as professores/as ficarão por aguardar que seus modos de ser e estar no mundo das crianças indiquem seus interesses para então estruturarem a prática pedagógica?

As crianças dependem dos membros mais experientes para se inserirem na cultura e, no caso da escola, dos/das professores/as para ensinar-lhes os conhecimentos essenciais para seu desenvolvimento.

Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiro no plano social e depois no psicológico, no princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica [...]. Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros (VYGOTSKI apud PADILHA, 2017, p. 10 e 11).

O desenvolvimento não se dá *a priori*, não acontece espontaneamente a partir da interação e participação das crianças. Obviamente que a participação delas precisa ser efetivada no contexto da sala de aula, mas as inúmeras condições

que atravessam o trabalho docente expõem os desafios para alcançar essa garantia, especialmente às crianças com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No entanto, essa participação não pode prescindir do ensino fecundo, aquele que eleva os modos de pensar, apontado por Vygotski.

O trabalho humano revela-se como patrimônio e, portanto, exige o ensino para ser transmitido. Nessa direção, advoga-se favorável à qualidade dos signos disponibilizados à internalização e a condições adequadas para que se alcance as máximas possibilidades formativas. A atividade de ensino escolar, pautada nessa compreensão, se coloca, portanto, como responsável pelo enriquecimento do universo de significações dos sujeitos, o que se processa para além do acesso às dimensões empíricas dos fenômenos, e avança ao que é essencial.

Há que se eleger, desse modo, conteúdos relevantes e organizá-los adequadamente para que se efetive o desenvolvimento, pois, a requalificação das funções psíquicas incide sobre a maneira das crianças de ser e operar no mundo. Isto é, não se trata apenas da contemplação das “culturas infantis”, mas de conhecimentos que se proponham à formação de conceitos, que superem os conceitos cotidianos e edifiquem a consciência por exigir e se articular a uma série de funções (percepção acurada, atenção voluntária, memória lógica, comparação, generalização, abstração, etc.) que possibilitam o desenvolvimento (VIGOTSKY apud MARTINS, 2016). E, diante das crianças público-alvo da Educação Especial, mobilizar todas as possibilidades com vistas a garantir-lhes o direito à EI. Em conformidade com Padilha (2017), e para todas as crianças que necessitam de condições especiais, entendemos que:

Se as crianças com deficiência intelectual não conseguem alcançar o desenvolvimento das funções culturais pelas mesmas vias que as crianças sem deficiência, é por meio de caminhos alternativos, de vias colaterais que surgem novas possibilidades de desenvolvimento para elas (PADILHA, 2017, p. 11).

Os conhecimentos científicos precisam ser a base desde a EI, pois eles diferem radicalmente das experiências cotidianas, de modo que o percurso escolar possa atuar sobre a formação do psiquismo desde a mais tenra idade e independente de qualquer limitação. Padilha (2017) chama atenção à premissa central de Vigotski: as mesmas leis que regem o desenvolvimento das crianças com deficiências são as que regem o desenvolvimento das que não têm deficiências. Sendo assim, as características negativas e as complicações da deficiência advêm, conforme o autor, do desenvolvimento social incompleto, da negligência pedagógica.

Isto posto, não é qualquer proposta pedagógica, qualquer organização didática, que levará ao desenvolvimento das máximas possibilidades formativas, pelo contrário, apenas uma proposta que conceba o ser humano como sujeito histórico e esse processo como um vir-a-ser, um processo de busca de superação do ser natural em direção ao ser cultural.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A não consideração do ser humano como um todo dialético, ampliando a compreensão de amadurecimento biológico rumo à outra dimensão, que é cultural, ambas intrinsecamente ligadas (PINO, 2005), contribui para que não haja a valorização de uma prática educativa mais sistematizada em torno do legado histórico-cultural. E essa constatação intensifica ainda mais nossas preocupações quando se trata das crianças público-alvo da Educação Especial nesta etapa educacional.

A mediação docente, fundamental no processo formativo, nos resultados da pesquisa apresentada, aparece em segundo plano e muito voltada à experimentação dos conhecimentos espontâneos, negando às crianças um ensino que promova as máximas possibilidades formativas. Diante dessa compreensão, as crianças público-alvo da Educação Especial tendem a serem circunscritas as suas limitações e encaminhadas às “interações” sem um

compromisso em promover novas e diferenciadas estratégias cujo objetivo primeiro seja seu desenvolvimento, o que inclui a apropriação de conhecimentos sistematizados.

Conceber o processo de constituição do humano sob a lógica da relação dialética como ponto de partida para a prática educativa, contribui para evitar práticas docentes esvaziadas de sua real função no espaço escolar. Pois, “Somente é boa a instrução que ultrapassa o desenvolvimento da criança [...]” (VIGOTSKI apud PRESTES, 2010, p. 283).

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edição 70, 1977.

MARTINS FILHO, A. J. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na Anped. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2010. *In*: Reunião Anual da Anped. 35. 2010, Caxambu/MG. **Anais eletrônicos**[...]. Caxambu/MG: ANPEd, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6067--Int.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MARTINS, L. M. Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas-SP: Autores Associados, 2016.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Araraquara-SP, 2006.

PADILHA, A. M. L. Desenvolvimento psíquico e elaboração conceitual por alunos com deficiência intelectual na educação escolar. **Revista Bras. Ed. Esp.** Marília, v .23, n. 1, p. 09-20, 2017.

PIMENTA, S. G. Estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 94, p. 58-73, 1995.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**. Santa Catarina, v. 3, n. 3, p. 05-24, 2006.

REGO, T. C. Novas perspectivas para o estudo da infância. **Revista Educação**. Ed. Especial/Dossiê. São Paulo: Editora Segmento, mar. 2013, p. 06-13.

ROCHA, E. A. C. 30 anos da educação infantil na Anped. **Revista Zero-a-Seis**. UFSC: Periódicos, v.10, n.17, p.52-65, jan-jun. 2008.

SAVIANI, D. **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). *Infância e Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2010. p.263-283.