
É POSSÍVEL FALAR EM PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA PARA PENSARMOS A EDUCAÇÃO INFANTIL?

SE PUEDE HABLAR DE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO CRÍTICA PARA PENSAR LA EDUCACIÓN INFANTIL?

YOU CAN TALK ABOUT HISTORY CRITICAL PEDAGOGY TO THINK EARLY CHILDHOOD EDUCATION?

Alessandra Arce¹

Resumo: Este artigo é fruto dos trabalhos de pesquisa realizados no grupo de pesquisas em História da Educação e Educação Infantil da Universidade Federal de São Carlos. Objetivamos com a discussão aqui apresentada discutir quais são as possibilidades para que a Pedagogia Histórico-Crítica possa ser pensada como caminho para o trabalho com crianças em salas da Educação Infantil. Esperamos como este texto auxiliar na busca por metodologias e didáticas que levem ao desenvolvimento integral de nossas crianças.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica; Educação Infantil; Teoria Histórico Cultural.

Resumen: Este artículo es el resultado de la investigación llevada a cabo en el grupo de investigación de Historia de la Educación y la Educación de la Primera Infancia, de la Universidad Federal de São Carlos. Objetivamos la discusión sobre cuáles son las posibilidades de la Pedagogía Histórico-Crítica para trabajar con los niños en las aulas de jardín de infantes. Esperamos ayudar en esta búsqueda de metodologías y texto informativo que conducirá al pleno desarrollo de nuestros hijos.

Palabras clave: Pedagogía Crítica Histórica; Educación Preescolar; Teoría de Historia de la Cultura.

Abstract: This article is the result of the research work been carried on by the research group History of Education and Early Childhood Education at Federal University of São Carlos. The aim of this paper is to present possibilities and paths for the application of the principles of Pedagogia Histórico-Crítica for Early Childhood Education. Therefore we expect that this article generate discussions in order to improve methodologically and pedagogically our Early Childhood Education.

Keywords: Pedagogia Historico-Critica; Early Childhood Education; Historical Cultural Theory.

Quando se fala nas possíveis aplicações da Pedagogia Histórico-Crítica no campo educacional é com certa dúvida que afirma-se sua possibilidade para o campo da Educação de crianças menores de seis anos. Dúvida esta alimentada pela imagem vulgarizada de que esta dita Pedagogia seria conteudista. Conteudista entendida como uma Pedagogia baseada na memorização, no ensino livresco, algo que quase medieval (mesmo sem se ter clareza do que teria sido a educação em tal época histórica). Portanto, para crianças pequenas Pedagogia Histórico-Crítica = tortura + criança deixando de ser criança, de ser feliz! Nada mais pode representar este tipo de afirmação do que o desconhecimento total a respeito do que seria a Pedagogia Histórico-Crítica e, mesmo de quais são as possibilidades para o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Contudo, este duvidar tem seu mérito, pois as políticas públicas para a educação de crianças pequenas bem como a produção hegemônica na área apontam para qualquer tentativa de intervenção intencional, direta por parte do adulto no desenvolvimento infantil como quase um verdadeiro sacrilégio. Algo que feriria a alma infantil. Dentro deste contexto marcado pelo discurso que prega a desescolarização da Educação Infantil, trazer uma Pedagogia que discute as possibilidades do “ensinar”, do “dirigir” intencionalmente o desenvolvimento infantil só poderia gerar dúvidas, desconfiças e, por vezes até sentimentos mais intensos.

Mas como então falar em Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Infantil?

Para responder a esta questão recorrerei a resultados de pesquisa publicados em 2004², 2008a³, 2008b⁴ e 2009⁵ por pesquisadores ingleses. Estas pesquisas procuraram investigar diversos aspectos da oferta e acesso a Educação Infantil apontando seus efeitos para a escolarização posterior. Bem como destacando quais são as condições excelentes de trabalho pedagógico e de acompanhamento em casa geradoras de desenvolvimento para as crianças. Ao mesmo tempo, estes trabalhos trazem reflexões importantes para o papel do professor. Por isso consideramos relevante trazer estas discussões para responder a questão acima.

A pesquisa realizada por Siraj-Blatchfor e Sylvia Kathy (2004) constitui-se em um estudo longitudinal com a duração de cinco anos acompanhando o progresso de 3000 crianças em 141 pré-escolas em Londres (Inglaterra). Uma das preocupações do estudo foi tentar compreender qual efeito a pedagogia aplicada nos primeiros anos de vida teria sobre o desenvolvimento infantil e o processo de escolarização posterior. Foram avaliadas tanto as crianças, quanto as situações de aprendizagem propiciadas às mesmas no interior das instituições, bem como o ambiente e as atividades realizadas pelos pais em casa. Não nos deteremos neste texto à descrição dos procedimentos metodológicos, mas trabalharemos com a análise dos resultados feitas pelas autoras.

Segundo Fleer (2010) os resultados desta pesquisa não só apontam caminhos para a discussão didático-metodológica, mas também corroboram com diversos estudos já realizados que apontam o acesso a Educação Infantil de qualidade como um grande diferencial para a escolarização posterior das crianças. Mas o que caracterizaria um trabalho pedagógico de qualidade? Quando proponho esta questão refiro-me a um trabalho pedagógico que gere desenvolvimento na criança, que contribua para a formação de conceitos científicos. Lembrando que todos os autores aqui referenciados partem da Teoria Histórico-Cultural para efetuar suas discussões. Para responder a esta questão passo a apresentar alguns resultados da investigação realizada na pesquisa acima mencionada e a partir da qual derivam as demais apontadas.

A investigação traz um dado relevante em relação ao ambiente familiar da criança, que mais tarde voltaremos a comentar no texto. Para as autoras, Siraj-Blatchfor e Sylvia Kathy (2004), no *ambiente de aprendizagem em casa* (*Home Learning Environment*). As autoras consideram que o trabalho na Educação Infantil possui dois ambientes de aprendizagem: em casa e na escola; sendo ambos fundamentais para o desenvolvimento infantil. Pois bem, as crianças que em casa possuíam este ambiente baseado em idas à bibliotecas, leitura de livros, brincadeiras que estimulavam o contato com números, quantidades, letras;

cantar músicas, brincar com rimas, ou seja, que realizavam em casa atividades de estímulo intelectual; ao serem avaliadas, estas crianças, apresentaram um desenvolvimento mais avançado mesmo sendo ainda pequeninas, quando comparadas as que não possuíam este tipo de ambiente propiciado pelos cuidadores. Elas eram capazes de realizar uma série de atividades que, para alguém que trabalha por estágios de desenvolvimento, estariam além do seu suposto nível de desenvolvimento esperado.

No caso das instituições os ambientes educacionais nos quais as professoras e a escola propiciavam às crianças momentos de atividades estruturadas pela professora mesclados com momentos de atividades abertas, ou seja, momentos em que a professora trabalha a livre escolha das crianças, foram os que apresentaram um impacto maior no desenvolvimento infantil. As evidências apresentadas pelas pesquisas, segundo Siraj-Blatchfor e Sylvia Kathy (2004 p. 720), apontam, portanto, que o ambiente educacional excelente para produzir desenvolvimento na criança é aquele que equilibra atividades propostas e estruturadas pela professora com oportunidades de realização de atividades abertas, aonde a criança pode escolher livremente o que deseja fazer. Ao mesmo tempo, a pesquisa traz como resultado que este processo está intimamente relacionado com a quantidade e qualidade de atividades planejadas, iniciadas e propostas pelo professor. São ainda requisitos para a qualidade: o motivar a criança, envolvê-la nas atividades e a postura positiva do professor diante da criança. Para as autoras, a interação adulto-criança é fundamental e deve ser planejada tendo como objetivo oportunizar o *pensamento compartilhado sustentado* (*sustained shared thinking*). Este *pensamento compartilhado sustentado* é definido pelas autoras como *interação entre dois ou mais indivíduos trabalhando junto de modo intelectual para resolver um problema, definir um conceito, avaliar atividades, ou estender narrativas* (SIRAJ-BLATCHFOR; SYLVIA, 2004 p. 718)⁶.

Em outras palavras, o professor deve utilizar-se do envolvimento que possui com a criança para fomentar o pensar junto desafiando-a intelectualmente. Sim! *Desafiando-a intelectualmente*, porque situações de interação, de *pensamento compartilhado sustentado* que não são desafiadoras acabam por perder significado, gerando desinteresse por parte da criança. O professor, portanto, especialmente no momento das brincadeiras pode e deve fomentar este tipo de pensamento estimulando a criança. Ao atuar nestes dois âmbitos didático-metodológicos aonde se trabalha com atividades estruturadas e atividades abertas, pensando-se as atividades abertas como momentos ímpares para o exercício deste pensar junto (não apenas momento de deixar as crianças livres, ou seja, sem a presença do professor, ou simplesmente deixá-las soltas com uma caixa de brinquedos por exemplo), o professor pode exercitar o trabalho de extensão de atividades iniciadas pela criança, pensando junto com ela, desafiando-a.

Os resultados das pesquisas de Siraj-Blatchfor e Sylvia Kathy (2004, p. 723) apontam que quanto mais ativo for o professor mais ganhos para o desenvolvimento a criança tem. Mas para ser capaz de atuar pedagogicamente desta forma o professor precisa conhecer a criança com a qual está a trabalhar, tanto do ponto de vista do desenvolvimento, quanto do ponto de vista sócio histórico e cultural. Segundo as autoras, de posse deste conhecimento o professor torna-se capaz de construir pontes entre o que a criança já sabe e o que ela ainda não sabe e, é capaz de aprender com a ajuda do mesmo. Aliás, a qualificação do

corpo docente é fundamental para o sucesso do trabalho. Siraj-Blatchfor (2009 p. 156, tradução nossa) destaca em relação à questão da qualificação pontuando o seguinte:

Pedagogos competentes possuem um bom conhecimento curricular e do desenvolvimento infantil; O corpo docente mais qualificado é capaz de prover a criança direção no processo de ensino, bem como propiciar interações que guiam mas não dominam o pensamento infantil; Docentes com menor qualificação tornam-se bons pedagogos quando supervisionados e amparados por professores qualificado⁷ (SIRAJ-BLATCHFOR, 2009, p. 156).

Concordamos com Fleer (2010) que estes resultados lançam luzes a respeito do papel do professor e da necessidade de uma formação efetiva do mesmo para que o trabalho na Educação Infantil tenha sucesso. Contudo as autoras Siraj-Blatchfor e Sylvia Kathy (2004) vão além dos professores.

Este processo de interação criança/adulto, segundo Siraj-Blatchfor e Sylvia Kathy (2004, p. 725), não se reduz somente ao professor responsável por determinado grupo de crianças, ele estende-se a todo corpo técnico da escola. As escolas que apresentaram padrões de excelência no atendimento geradores de índices altos de desenvolvimento possuíam adultos engajados na educação das crianças. Os adultos da instituição demonstravam gostar de estar com as crianças, tratavam-nas com respeito encorajando-as a experimentar, expressando entusiasmo com seus esforços, procurando constantemente oportunidades para pensar junto com a criança. Mas, ao mesmo tempo, quando necessário, intervindo apresentando modelos de comportamento apropriados ao convívio social. Ou seja, estes adultos intervinham, estavam junto com as crianças desafiando-as o tempo todo, levando-as a pensar. De modo algum este estar junto com as crianças significa ter atitudes permissivas, abrir mão da disciplina, muito pelo contrário, nestes ambientes havia um entendimento claro de que o processo que leva a construção da disciplina passa pelo refletir, para que regras de convivência coletivas sejam estabelecidas e compreendidas.

As autoras, Siraj-Blatchfor e Sylvia Kathy (2004, p. 726), são enfáticas ao afirmarem que *a instrução direta não é danosa; é o equilíbrio que importa*⁸. Deve haver um equilíbrio entre as atividades estruturadas propostas pelo professor e as atividades em que a criança é encorajada a tomar a iniciativa. Ao adulto, ao professor cabe propiciar estas oportunidades de aprendizagem por meio de planejamento constante e avaliações do desenvolvimento das crianças. Entretanto, as autoras ressaltam que as atividades abertas em que a criança toma iniciativa, por vezes propiciadas por meio das brincadeiras, devem ser também planejadas e pensadas pelo professor. Pois, as mesmas devem desafiar a criança, permitindo ao mesmo tempo, que ela se expresse, explore e descubra. O professor de Educação Infantil precisa estar 100% com suas crianças, envolvido com elas em todos os momentos, por vezes propondo atividades, dirigindo-as, propiciando este *pensamento compartilhado sustentado*.

Mas quando se fala em *pensamento compartilhado sustentado* o que o professor e criança irão compartilhar? Existe conhecimento a ser compartilhado? Ou o professor se limitará apenas em trabalhar o que a criança pensa e expor as suas opiniões para a criança? Fleer (2010) nos ajuda a compreender este movimento ao retomar como papel da Educação Infantil a formação de conceitos. Ao trabalhar com as ideias da Teoria Histórico-Cultural, a autora enfatiza que temos os conceitos presentes no cotidiano da criança e os conceitos científicos. O professor precisa trabalhar estes dois conjuntos de conceitos

dialeticamente, afinal os conceitos cotidianos são os pontos de partida para a formação dos conceitos científicos. Assim como os conceitos científicos aprendidos na escola permitem a criança pensar de forma diferente os conceitos presentes no cotidiano, questioná-los, compará-los e vice-versa. Mas como o professor pode trabalhar conceitos por meio do *pensamento compartilhado sustentado* se este é desejável nos momentos de atividades de caráter livre, incluindo-se neste espectro as brincadeiras?

Fleer (2010, p.15) utiliza os estudos de Hedegaard e Chaiklin (2005) ⁹ para solucionar este dilema pedagógico. Fleer (2010) afirma que estes autores apontam os ambientes de aprendizagem mais eficientes como aqueles planejados e pensados pelo professor tendo sempre em mente como ponto de partida o cotidiano e os conceitos nele presentes. Hedegaard e Chaiklin (2005), segundo Fleer (2010, p. 15), chamam este movimento de *movimento duplo* (*Double move*) no ensino. Ou seja, o professor trabalha com dois movimentos ao mesmo tempo procurando relacionar os conceitos que a criança possui do cotidiano com os conceitos presentes nos conteúdos a serem trabalhados, portanto, os conceitos científicos. Em situações de brincadeira aonde o *pensamento compartilhado sustentado* é desejável, se não houver este movimento duplo de envolvimento, de certa forma, de envolvimento intersubjetivo com a criança, torna-se inviável a tentativa do professor por meio da brincadeira ensinar conceitos. Na brincadeira, cujos motivos são as atividades humanas presentes no cotidiano, sem este movimento a intervenção de caráter pedagógico tende a tornar-se enfadonha e a perder-se.

Assim deixamos para trás a ideia de que a brincadeira é momento de não interferência do adulto, ou de que a brincadeira pode ser utilizada para a introdução de conceitos científicos via materiais deixados na sala para a criança explorar. Ambos os procedimentos não levam ao desenvolvimento de conceitos e nem da própria brincadeira em si.

Mas e as atividades estruturadas o que seriam? Estas atividades a serem propostas pelo professor nada mais são do que a materialização das áreas de conhecimento como as ciências¹⁰, a língua portuguesa (os processos de alfabetização e letramento¹¹), a matemática, os conhecimentos advindos da geografia, história, educação física, música, etc., que também farão parte da brincadeira. Pensados metodologicamente a partir deste *movimento duplo* acima explicado para se ensinar as crianças o conhecimento acumulado pela humanidade. Estas atividades devem respeitar no seu planejamento as características do desenvolvimento das crianças para não se colocarem aquém ou além de suas possibilidades, capacidades, físicas, intelectuais e emocionais¹².

As conclusões dos estudos aqui apresentados deixam clara a necessidade de o professor conhecer a criança e (seja do ponto de vista do desenvolvimento, como a criança que está à sua frente, seu contexto sócio histórico e cultural), os conceitos cotidianos que ela traz. Entretanto, só é possível ao professor realizar o exercício acima na brincadeira e, nas atividades estruturadas, se ele também conhecer os conceitos científicos, caso contrário, será impossível construir pontes, como sugerido, entre o que a criança já conhece e o que ela ainda não conhece.

Entretanto, antes de voltar à questão norteadora deste item gostaria de comentar a respeito do papel dos pais no processo educacional de crianças menores de cinco anos, porque ele é importantíssimo

e sem dúvida deve ser levado para a discussão com estes pela instituição de Educação Infantil. Anteriormente já havíamos comentado neste texto e agora voltamos a este item.

Phan et al. (2008a), ao investigarem as influências que a presença de um ambiente de aprendizagem em casa possui para o desenvolvimento, por parte de crianças menores de cinco anos, dos processos de alfabetização e conhecimentos matemáticos, chegaram a conclusão de que este trabalho é fundamental, sendo por vezes diferenciador para estes processos. Mas que atividades propiciadas em casa levam a este diferencial? Segundo os autores (2008a, p. 100), algumas atividades podem ser pontuadas como geradoras de oportunidades de aprendizagem: ler, ir a bibliotecas, pintar, desenhar, brincar com números e letras, trabalhar com músicas, ouvir ou ler poemas e rimas. Os pais ou responsáveis pelas crianças que propiciaram este ambiente de aprendizagem permeado pelas atividades acima geram desenvolvimento intencional positivo para os processos de alfabetização e de constituição do pensamento matemático. E se este trabalho for pensando como uma continuação do trabalho realizado nas instituições de Educação Infantil, a integração por ele gerada leva a padrões excelentes no desenvolvimento infantil. Quando a escola procura levar os pais a conhecerem o que podem fazer para o desenvolvimento de seus filhos, esta intervenção da escola, segundo os autores (PHAN et al., 2008a, p.108), propicia a melhora da interação dos pais com seus filhos, para além de gerar desenvolvimento nas crianças.

Portanto, se desejamos um processo educativo que leve ao desenvolvimento integral de nossas crianças na Educação Infantil, a escola não pode deixar os pais de fora. Isto significa integrá-los no trabalho, mas para isso faz-se necessário permitir aos pais o acesso ao conhecimento das possibilidades de desenvolvimento da criança e de como eles podem ajudar isso a acontecer. Ao fazer isso, professores, diretores, coordenadores estão a apresentar aos pais a importância que a Educação Infantil tem para os seus filhos. Assim desfaz-se a ideia das escolas de Educação Infantil como sendo ambientes a substituírem o trabalho realizado pelas babás, ambiente apenas de cuidados corporais.

Então podemos falar que deve haver ensino na Educação Infantil? Sim! O ensino está permeando todo o trabalho educativo a ser realizado na Educação Infantil! Precisamos deixar para trás a ideia de que quando falamos em ensino este se reduz a aula expositiva, o ensino é a produção intencional da necessidade de conhecer, explorar, descobrir e, para isso a transmissão, reprodução, imitação são essenciais. O ensino na Educação Infantil é o momento em que o professor leva a criança a formar conceitos, a confrontar conhecimentos. Transmite a esta criança todo o conhecimento acumulado pela humanidade e presente nos objetos que nos cercam. O ensino está presente no planejar intencional que deve ser realizado pelo professor das atividades que pretende realizar com as crianças. Ao manipular o corpo da criança, ao pensar junto com ela procurando introduzir um novo conhecimento. Ao explorar com ela o mundo em que vivemos o professor está interagindo e, por meio deste ensinando deliberadamente, intencionalmente. Pois, objetiva com cada movimento seu gerar desenvolvimento, tornar a criança capaz de realizar sozinha aquilo que ainda não consegue, de compreender, de pensar, de imaginar, de criar a partir do mundo que construímos como seres humanos, para ir além.

O professor ensina o tempo todo de formas variadas, como por exemplo, ao estimular a criança a expressar-se, a tomar a iniciativa. Cria novos motivos, novos interesses para esta criança, a leva a pensar. Isto demanda do professor planejamento cuidadoso para saber equilibrar conjuntos de atividades por ele estruturadas e atividades que estimulam a livre iniciativa das crianças, pensando com elas, sustentando e compartilhando ideias, conceitos. E esta intencionalidade tão necessária e cara ao desenvolvimento infantil só é compreendida se nos desfizemos destes mitos, mas principalmente se nos desfizemos da ideia de que haveria um desenvolvimento natural da criança, bastando, conseqüentemente, darmos a ela o alimento para seu corpo biológico e, colocá-la em contato com os objetos e, as outras crianças deixando-a livre para que ela cresça sendo feliz. Esta ideia romântica de infância tem negado a milhares de crianças em nosso país o direito ao conhecimento e ao desenvolvimento integral! Gerando descompassos no processo de escolarização e, ao mesmo tempo, frustrações, visões pejorativas do trabalho escolar, desvalorizando e precarizando o trabalho do professor, da professora de Educação Infantil.

Por fim, gostaríamos de destacar que a discussão aqui apresentada referenda pressupostos teóricos e filosóficos presentes na Pedagogia Histórico-Crítica. Muitos leitores podem considerar esta Pedagogia e suas discussões muito distantes da Educação Infantil e equivocam-se ao fazê-lo. O que escrevemos até o momento materializa para a educação das crianças pequenas o papel do trabalho educativo tal como defendido na Pedagogia Histórico-Crítica:

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 2008, p. 07).

Portanto, é possível e necessário falar, pensar, debater e procurar caminhos para que a Pedagogia Histórico-Crítica juntamente com os aportes dos estudos que vem sendo realizados no campo da Teoria Histórico Cultural auxiliem-nos a pensar uma Educação Infantil de qualidade para nossas crianças.

Referências:

- FLEER, M. The development of motives in children's play. In: HEDEGAARD, M.; EDWARDS, A. ; FLEER, M. (Orgs.). *Motives in Children's Development – Cultural-Historical Approaches*. New York: Cambridge University Press, 2012.
- FLEER, M. *Early learning and Development – Cultural-Historical concepts in play*. New York: Cambridge University Press. 2010.
- HEDEGAARD, M. The Dynamic aspects in children's learning and development. In: HEDEGAARD, M.; EDWARDS, A.; FLEER, M. (Orgs.). *Motives in Children's Development – Cultural-Historical Approaches*. New York: Cambridge University Press, 2012.
- KRAVTSOVA, E.; KRAVTSOV, G. The connection between motive and will in the development of personality. In: HEDEGAARD, M.; EDWARDS, A.; FLEER, M. (Orgs.). *Motives in Children's Development – Cultural-Historical Approaches*. New York: Cambridge University Press, 2012.
- MELHUISE, E. et al. Preschool Influences on Mathematics Achievement. *Science*, Washington, v. 321, p. 1161-1162, 29 A. 2008b. Disponível em: <www.portalperiodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 28 nov. 2012.

PHAN, M. et al. Effects of Home Learning Environment and Preschool Center Experience upon Literacy and Numeracy development in Early Primary School. *Journal of Social Issues*, Malden, v. 64, n. 1, p. 95-114. 2008a. Disponível em: <www.portalperiodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 20 nov. 2013.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Editora Autores Associados. 2008.

SIRAJ- BLATCHFORD, I.; SYLVA, K. Researching Pedagogy in English Pre-Schools. *British Educational Research Journal*, Londres, v. 30, n. 5, p. 713-730, out. 2004. Disponível em: <www.portalperiodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 28 nov. 2012.

SIRAJ-BLATCHFORD, I. Quality teaching in the early years. In: ANNING, A.; CULLEN, J.; FLEER, M. (Orgs.) *Early Childhood Education, Society and Culture*. Londres: Sage. 2009. p.137-160.

Notas:

¹ Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos /UFSCar; Professora Visitante na Universidade Católica de Leuven/Belgica (KU Leuven 2013-2014). Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: alessandra.arce@gmail.com.

² SIRAJ- BLATCHFORD, I.; SYLVA, K. Researching Pedagogy in English Pre-Schools. *British Educational Research Journal*, Londres, v. 30, n. 5, p. 713-730, out. 2004. Disponível em: <www.portalperiodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 28 nov. 2012.

³ PHAN, M et al. Effects of Home Learning Environment and Preschool Center Experience upon Literacy and Numeracy development in Early Primary School. *Journal of Social Issues*, Malden, v. 64, n. 1, p. 95-114, 2008a. Disponível em: <www.portalperiodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 28 nov. 2012.

⁴ MELHUSH, E. et al. Preschool Influences on Mathematics Achievement. *Science*, local, v. 321, p. 1161-1162, ago. 2008b. Disponível em: <www.portalperiodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 28 nov. 2012.

⁵ SIRAJ-BLATCHFORD, I. Quality teaching in the early years. In: ANNING, A.; CULLEN, J.; FLEER, M. (Orgs.) *Early Childhood Education, Society and Culture*. Londres: Sage. 2009. p. 137-160.

⁶ “Sustained shared thinking is defined here as an interaction where two or more individuals ‘work together’ in an intellectual way to solve a problem, clarify a concept, evaluate activities, or extend a narrative” (SIRAJ-BLATCHFOR; SYLVIA, 2004 p. 720).

⁷ “Effective pedagogues have good curriculum knowledge and child development knowledge; the most highly qualified staff provide the most direct teaching as well as the kind of interactions that guide but do not dominate children’s thinking; less qualified staff are better pedagogues when supervised and supported by qualified teachers” (SIRAJ-BLATCHFOR, 2009, p. 156).

⁸ “Direct instruction is not harmful; it is the balance that is important” (SIRAJ-BLATCHFOR; SYLVIA, 2004 p. 720).

⁹ HEDEGAARD, M.; CHAIKLIN, S. *Radical-local Teaching and Learning: a cultural-historical approach*. Aarhus: Aarhus University Press, 2005.

¹⁰ O livro de ARCE, A.; SILVA, D. A. S. M da; VAROTTO, M. *Ensinando Ciências na Educação Infantil*. Campinas: Editora Átomo & Alínea, 2011. apresenta uma discussão detalhada de como e porque ensinar ciências as crianças pequenas, trazendo exemplos de aulas.

¹¹ Para maiores aprofundamentos a respeito desta questão ver a obra de BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, C. de S. Ester (Orgs.) *Ler e escrever na Educação Infantil*: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010).

¹² Outros exemplos e aprofundamentos a respeito das possibilidades de atividades de caráter estruturado para a Educação Infantil podem ser encontrados nas seguintes obras: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.) *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. 2.ed. Campinas: Editora Átomo & Alínea, 2012; ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.) *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?* 2.ed. Campinas: Editora Átomo & Alínea, 2012. Ver também o livro ARCE, A. (Org.) *Interações e Brincadeiras na Educação Infantil*. Campinas: Editora Átomo & Alínea, 2013.

Recebido em: 12/2013

Publicado em: 02/2014.