Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação — REASE

OPEN ACCESS

doi.org/10.51891/rease.v12i11.32017

AS INTERAÇÕES NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: APROXIMAÇÕES COM A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

INTERACTIONS IN THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION CURRICULUM: APPROACHES TO HISTORICAL-CULTURAL THEORY

Raimundo Simas Abreu Neto[1]
Elias Sales Ferreira[2]
Maria Araújo de Sousa[3]
Valda Ribeiro da Cruz Silva[4]
Flávio Oliveira Viana[5]
Maria Alice Nascimento dos Santos[6]

RESUMO: Este artigo analisa as interações como eixo estruturante do currículo da Educação Infantil, em diálogo com os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural. Parte-se da seguinte questão: em que medida as concepções de interação presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) se aproximam ou se distanciam dos pressupostos dessa teoria? O objetivo consiste em examinar aproximações e tensões entre a orientação curricular expressa nas Diretrizes e a compreensão histórico-cultural das relações sociais, da mediação e do desenvolvimento humano. Trata-se de pesquisa teórico-bibliográfica, de abordagem qualitativa e interpretativa, sustentada nas DCNEI (Brasil, 2010), em Vigotski (2001), Leontiev (1978), Luria (1992), Silva (2018) e Moreira e Candau (2007). A discussão indica que as Diretrizes reconhecem a criança como sujeito histórico e atribuem centralidade às interações e à brincadeira, em consonância com aspectos importantes da Teoria Histórico-Cultural. Entretanto, a abrangência normativa do documento não equivale à explicitação dos mecanismos de mediação que participam da formação das funções psíquicas superiores. Conclui-se que a aproximação entre essas perspectivas contribui para compreender o currículo como produção cultural e orientar práticas pedagógicas intencionais, sem reduzir a interação à convivência espontânea nem antecipar exigências escolares próprias de outras etapas.

Palavras-chave: Currículo. Educação infantil. Interações. Teoria histórico-cultural. Dcnei.

[1] Mestre em Educação (PPGEEB/UFMA). Professor da Rede Municipal de Ensino de Alto Alegre do Pindaré, Maranhão.
[2] Mestrando em Educação (PPGEPE/UFMA). Professor da Rede Municipal de Ensino de Alto Alegre do Pindaré, Maranhão.
[3] Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Piauí (PPGEL). Professora da Rede Estadual de Educação do Maranhão.
[4] Mestra em Educação (PPGEEB/UFMA). Professora da Rede Municipal de Ensino de Alto Alegre do Pindaré, Maranhão.
[5] Mestre em Educação pela Universidade Regional do Cariri (URCA, 2023). Diretor de Gestão do Consórcio Intermunicipal Multimodal (CIM).
[6] Mestranda em Educação (PPGEPE/UFMA). Professora da rede de Ensino Municipal de Alto Alegre do Pindaré, Maranhão.

ABSTRACT: This article analyzes interactions as a structuring axis of the Early Childhood Education curriculum, in dialogue with the foundations of Cultural-Historical Theory. It starts from the following question: to what extent do the conceptions of interaction present in the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI) approach or diverge from the assumptions of this theory? The objective is to examine approximations and tensions between the curricular orientation expressed in the Guidelines and the cultural-historical understanding of social relations, mediation, and human development. This is theoretical-bibliographical research with a qualitative and interpretive approach, based on the DCNEI (Brasil, 2010), Vigotski (2001), Leontiev (1978), Luria (1992), Silva (2018), and Moreira and Candau (2007). The discussion indicates that the Guidelines recognize the child as a historical subject and give centrality to interactions and play, in line with important aspects of Cultural-Historical Theory. However, the normative scope of the document does not amount to making explicit the mediation mechanisms that take part in the formation of higher psychological functions. It is concluded that bringing these perspectives together helps to understand the curriculum as cultural production and to guide intentional pedagogical practices, without reducing interaction to spontaneous coexistence or anticipating school demands characteristic of other stages.

Keywords: Curriculum. Early childhood education. Interactions. Cultural-historical theory. DCNEI.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil participa de um momento decisivo da formação humana, marcado pela ampliação das experiências que a criança constrói nas relações com outras crianças, com os adultos e com os conhecimentos presentes em seu meio social. Ao ingressar em uma instituição educativa, ela não deixa do lado de fora suas histórias, suas formas de expressão e os sentidos produzidos em diferentes espaços de convivência. Ao contrário, tais experiências integram a vida escolar e tornam mais complexa a tarefa de organizar um currículo que reconheça a infância em sua especificidade. Discutir esse currículo exige, portanto, perguntar não apenas quais atividades serão propostas, mas também que concepção de criança e de desenvolvimento sustenta as escolhas pedagógicas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) constituem referência central para essa discussão. Ao situarem as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas, as Diretrizes afastam a organização curricular de uma compreensão limitada à transmissão fragmentada de conteúdos. A criança passa a ser considerada em sua participação nas relações, na construção de sentidos e na produção de cultura. Contudo, reconhecer a centralidade das interações no plano normativo não resolve, por si só, as perguntas referentes à maneira como elas participam da aprendizagem, ao lugar da

mediação docente e às condições concretas em que experiências educativas podem favorecer o desenvolvimento infantil (Brasil, 2010).

É precisamente nessa passagem entre a afirmação normativa e sua compreensão teórica que se situa o presente estudo. A Teoria Histórico-Cultural oferece elementos para examinar a relação entre a vida social e a constituição das capacidades humanas, uma vez que compreende o desenvolvimento como processo relacionado à apropriação da cultura, à linguagem e à atividade realizada com outros sujeitos. Em Vigotski (2001), Leontiev (1978) e Luria (1992), a interação não se reduz à proximidade física ou ao simples contato entre pessoas. O que importa é compreender como as relações socialmente organizadas participam da transformação das formas de agir, pensar, lembrar, comunicar e atribuir significado ao mundo.

A questão que orienta a investigação pode ser assim formulada: em que medida as concepções de interação presentes nas DCNEI se aproximam ou se distanciam dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural? O objetivo geral é analisar essas aproximações e possíveis divergências, considerando a concepção de criança, o papel das relações sociais, a mediação e as implicações curriculares. Como desdobramentos, pretende-se examinar o modo como as Diretrizes situam as interações no cotidiano da Educação Infantil, explicitar contribuições dos autores histórico-culturais à compreensão do desenvolvimento e discutir consequências dessa leitura para a intencionalidade pedagógica e a formação docente.

A relevância da questão decorre de uma dificuldade frequente na interpretação de princípios educacionais: expressões consensuais, como participação, interação e desenvolvimento integral, podem ser empregadas com significados distintos. Uma prática descrita como interativa pode limitar-se à reunião de crianças em um mesmo espaço, sem que se investigue a qualidade das experiências ali construídas. Em sentido diverso, é possível organizar situações coletivas nas quais a linguagem, a iniciativa infantil e a participação do professor tornem acessíveis conhecimentos e modos de relação ainda em elaboração. A diferença entre essas possibilidades não está apenas na aparência da atividade, mas na compreensão do trabalho educativo que orienta sua realização.

O debate curricular também não pode ser separado das escolhas culturais e políticas implicadas na educação. Silva (2018) chama atenção para o caráter não neutro das teorias curriculares, enquanto Moreira e Candau (2007) situam o currículo no terreno dos conhecimentos, das culturas e das disputas de significação. Essas contribuições permitem compreender por que a discussão sobre interações ultrapassa a dimensão técnica do

planejamento. Ao selecionar experiências, linguagens e formas de convivência, a instituição participa da construção de oportunidades desiguais ou compartilhadas de acesso à cultura e de reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A investigação caracteriza-se como estudo teórico-bibliográfico, de abordagem qualitativa e natureza interpretativa. Sua finalidade não consiste em aferir a frequência de comportamentos infantis nem em avaliar empiricamente instituições de Educação Infantil. Busca-se compreender os significados atribuídos a conceitos fundamentais para a organização curricular, particularmente interação, mediação, desenvolvimento e cultura. Essa delimitação é importante porque as conclusões aqui apresentadas dizem respeito às relações estabelecidas entre um documento normativo e os referenciais mobilizados, não à descrição de práticas observadas em determinada rede de ensino.

O corpus é constituído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, publicadas pelo Ministério da Educação (Brasil, 2010), e por obras que fundamentam o diálogo conceitual realizado. A perspectiva histórico-cultural é examinada a partir de Vigotski (2001), Leontiev (1978) e Luria (1992). A discussão sobre currículo conta com Silva (2018) e Moreira e Candau (2007). Trata-se, portanto, da manutenção deliberada do conjunto de referências utilizado no resumo expandido que deu origem ao artigo; o aprofundamento analítico decorre da leitura articulada dessas mesmas fontes, e não da ampliação do repertório de autores.

A análise foi organizada em três movimentos relacionados. No primeiro, identificaram-se, nas DCNEI, enunciados relativos à criança, às interações, à brincadeira e à organização das experiências educativas. No segundo, discutiram-se os conceitos de mediação, apropriação cultural, atividade social e desenvolvimento a partir das obras histórico-culturais selecionadas. No terceiro, os sentidos encontrados foram colocados em relação, procurando distinguir convergências efetivas, diferenças de finalidade entre os textos e questões que permanecem abertas à interpretação. Esse procedimento evita tratar o documento normativo como se tivesse o mesmo objetivo de uma obra de fundamentação psicológica.

O critério de comparação adotado não foi a procura de palavras idênticas, mas a análise da função atribuída às relações sociais em cada perspectiva. Assim, quando as DCNEI reconhecem experiências vividas nas interações, pergunta-se que compreensão de criança e de aprendizagem essa formulação permite construir. Quando a Teoria Histórico-Cultural discute

mediação e constituição das funções psíquicas, procura-se compreender o alcance dessas ideias para a leitura do currículo, sem presumir que sejam reproduzidas integralmente no texto das Diretrizes. A comparação, desse modo, é conceitual e argumentativa, não uma equivalência terminológica.

O estudo considera, ainda, que uma orientação normativa precisa acolher realidades educativas diversas e, por isso, costuma formular princípios mais abrangentes do que aqueles encontrados em uma teoria específica do desenvolvimento. Essa diferença de gênero e finalidade não impede o diálogo, mas exige cautela ao apontar divergências. Não se pretende demonstrar que as DCNEI estejam equivocadas por não adotar exclusivamente a Teoria Histórico-Cultural; pretende-se examinar como a leitura dessa teoria pode explicitar dimensões da interação que permanecem menos desenvolvidas na formulação normativa. Os resultados são apresentados como interpretações fundamentadas no corpus, e não como constatações empíricas generalizáveis.

3 AS INTERAÇÕES NA CONCEPÇÃO CURRICULAR DAS DCNEI

3.1 A criança como sujeito histórico e produtor de cultura

A compreensão do currículo da Educação Infantil pressupõe uma concepção de criança. Nas DCNEI, ela é reconhecida como sujeito histórico e de direitos, cuja existência se constitui em relações e práticas cotidianas. Essa formulação representa mais do que uma escolha vocabular: desloca o olhar de uma infância definida apenas pelo que ainda não sabe ou não consegue realizar para a criança que interpreta, participa, imagina, deseja e produz sentidos em seu contexto social. O currículo, nessa direção, precisa reconhecer que a experiência educativa não se inicia somente quando o professor apresenta uma tarefa formal, pois também se desenvolve nos encontros, nas brincadeiras e nas situações de cuidado (Brasil, 2010).

Essa concepção permite problematizar duas interpretações opostas e igualmente limitadoras. A primeira toma a criança como receptora passiva de estímulos, reduzindo o cotidiano pedagógico à apresentação de atividades previamente definidas pelos adultos. A segunda considera toda experiência infantil suficiente em si mesma, como se a presença do professor e a organização do ambiente pouco alterassem as possibilidades de aprendizagem. O reconhecimento da criança como sujeito de direitos não exige a retirada da intervenção pedagógica; exige que essa intervenção se construa em diálogo com suas formas de expressão, seus conhecimentos e as condições concretas de participação.

Ao situarem as práticas cotidianas no centro da experiência curricular, as DCNEI também recusam a separação rígida entre o que se aprende nas atividades consideradas escolares e o que se aprende na convivência. A alimentação, a chegada à instituição, a organização dos materiais e as explorações realizadas nos diferentes espaços podem envolver linguagem, memória, atenção compartilhada, relações de ajuda e negociação. Não é o simples fato de essas situações ocorrerem que lhes confere densidade educativa. Sua relevância depende das oportunidades de participação, dos significados construídos e do modo como a instituição reconhece as crianças envolvidas.

A condição histórica da criança, ressaltada nas Diretrizes, impede que se considere a infância uma experiência uniforme. As relações familiares, os repertórios culturais e os modos de participar da vida coletiva variam conforme os contextos. À instituição cabe acolher essa diversidade sem convertê-la em hierarquia de saberes ou em justificativa para expectativas reduzidas. Com isso, a discussão sobre interações aproxima-se da reflexão curricular desenvolvida por Moreira e Candau (2007): as experiências que entram no cotidiano educativo carregam marcas culturais e expressam escolhas sobre o que merece circular, ser partilhado e adquirir novos significados.

3.2 Interações e brincadeira como eixos das práticas pedagógicas

As DCNEI situam interações e brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas, atribuindo-lhes uma função estruturante. Isso significa que não devem aparecer apenas como momentos acessórios, reservados aos intervalos de propostas tomadas como mais importantes. A organização curricular necessita considerar o modo como as crianças aprendem e se expressam em atividades compartilhadas, exploratórias, imaginativas e corporais. Quando a brincadeira é tratada como atividade legítima da infância, abre-se espaço para reconhecer nela formas de criação de significados, de elaboração de experiências e de construção de vínculos (Brasil, 2010).

A relação entre esses eixos merece atenção. A interação não se restringe às situações lúdicas, assim como a brincadeira não se reduz ao encontro ocasional entre crianças. É possível brincar individualmente mobilizando sentidos culturalmente constituídos; da mesma forma, são intensas as interações presentes em uma conversa, em uma investigação sobre objetos ou na preparação coletiva de um espaço. O ponto central é que as experiências infantis assumem formas variadas, nas quais relações sociais, imaginação e participação podem se articular. Uma

proposta curricular comprometida com as Diretrizes precisa considerar essa complexidade, evitando transformar os eixos em palavras presentes apenas nos registros de planejamento.

Pense-se, como possibilidade ilustrativa e não como resultado de observação, em uma situação em que as crianças organizam coletivamente uma brincadeira de mercado. Surgem nomes para produtos, negociações de papéis, tentativas de representar quantidades e conflitos sobre o uso dos objetos. A presença do professor pode enriquecer essas relações ao oferecer materiais, acolher explicações, introduzir perguntas pertinentes e ampliar o repertório disponível, sem substituir a iniciativa infantil por uma sequência inflexível de comandos. O exemplo mostra que a intencionalidade pedagógica não exige interromper o brincar para que ocorra aprendizagem; pode manifestar-se na criação das condições que lhe conferem possibilidades mais ricas.

O documento também orienta a proposição de situações de aprendizagem mediadas que contribuam para a autonomia das crianças nas ações de cuidado, auto-organização, saúde e bem-estar (Brasil, 2010). Esse aspecto ajuda a compreender que a mediação pedagógica não pertence apenas aos momentos de apresentação de conhecimentos sistematizados. A criança que aprende a organizar seus pertences, a comunicar necessidades ou a participar de decisões coletivas realiza experiências nas quais a convivência é atravessada por significados sociais. A autonomia, por sua vez, não é entendida como abandono à própria sorte, mas como capacidade que se forma progressivamente em relações de apoio, escuta e participação.

4 FUNDAMENTOS HISTÓRICO-CULTURAIS PARA COMPREENDER AS INTERAÇÕES

4.1 Relações sociais, linguagem e mediação

A Teoria Histórico-Cultural compreende o desenvolvimento humano em relação com a história das formas de vida social. Nessa perspectiva, as capacidades psicológicas não podem ser explicadas apenas pelo amadurecimento orgânico nem pela sucessão de experiências isoladas. Vigotski (2001) atribui importância decisiva às relações estabelecidas entre as pessoas e às formas culturais de organização da atividade, indicando que processos inicialmente compartilhados podem participar da constituição de modos de funcionamento psicológico do indivíduo. Essa compreensão desloca a interação do plano da circunstância externa para o da própria formação humana.

A linguagem ocupa lugar fundamental nesse processo. Nas relações cotidianas, as crianças encontram palavras, gestos e outras formas de significação já produzidas historicamente. Ao participar de situações em que esses recursos são utilizados, não apenas repetem expressões escutadas: passam a construir possibilidades de comunicação, de organização da própria ação e de interpretação do que ocorre ao seu redor. A mediação, portanto, não é equivalente à ajuda imediata de um adulto em uma tarefa. Refere-se à participação de instrumentos e signos culturalmente constituídos na relação do sujeito com o mundo e com os outros (Vigotski, 2001).

Dessa compreensão decorre uma distinção importante para a Educação Infantil. Estar junto não equivale necessariamente a participar da mesma experiência de aprendizagem. Duas crianças podem dividir um espaço e realizar ações paralelas; podem também elaborar conjuntamente uma solução, recorrer à linguagem para explicar ideias e reorganizar o que pensavam diante de uma contribuição recebida. Em ambos os casos existe uma situação social, mas as possibilidades de mediação são diferentes. Para analisar a qualidade educativa das interações, importa observar que recursos culturais circulam, como os sujeitos participam deles e que oportunidades se criam para novas formas de ação.

A constituição das funções psíquicas superiores, discutida por Vigotski (2001) e Luria (1992), ajuda a explicitar por que as relações não são apenas um cenário da aprendizagem. A atenção voluntária, a memória mediada e a possibilidade de orientar ações por significados resultam de processos de desenvolvimento que envolvem experiências historicamente organizadas. Seria inadequado supor que qualquer interação produza automaticamente essas transformações. O que a abordagem permite afirmar é que as possibilidades de desenvolvimento precisam ser compreendidas a partir das formas de participação social e das mediações nelas disponíveis.

Em sala, essa perspectiva convida a observar a função das perguntas feitas pelo adulto, das conversas entre as crianças e dos materiais culturais presentes no ambiente. Uma história compartilhada, por exemplo, pode favorecer diferentes formas de participação: antecipar acontecimentos, relacionar episódios, justificar preferências ou retomar sentidos produzidos por colegas. O valor da experiência não está em cobrar respostas padronizadas nem em comprovar resultados imediatos, mas em criar condições para que a linguagem circule como instrumento de elaboração coletiva. A mediação exige atenção à criança real e aos movimentos que emergem na atividade, e não aplicação mecânica de procedimentos.

4.2 Atividade social e apropriação da cultura

Leontiev (1978) amplia o debate ao situar a atividade humana no processo de constituição do psiquismo. A relação do sujeito com o mundo não ocorre de forma abstrata; realiza-se por ações ligadas às condições de vida, aos objetos culturais e às relações sociais em que esses objetos adquirem significado. A apropriação da cultura, nessa compreensão, não corresponde ao armazenamento passivo de informações. Envolve a participação em atividades pelas quais os sujeitos encontram modos de ação historicamente produzidos e, ao apropriá-los, transformam suas próprias possibilidades de atuação.

Essa formulação permite examinar a diferença entre oferecer objetos e criar experiências. Um conjunto de materiais disposto em uma sala não produz, por si só, um ambiente de desenvolvimento. O uso que as crianças fazem deles depende de seus interesses, das experiências anteriores, das oportunidades de compartilhamento e da atuação pedagógica. Objetos cotidianos podem adquirir outros significados no brincar; livros podem converter-se em fontes de narrativas partilhadas; instrumentos simples podem provocar comparações, perguntas e descobertas. A atividade não é apenas movimento observável: envolve relações com objetivos, sentidos e condições socialmente construídas (Leontiev, 1978).

A noção de apropriação cultural também afasta a ideia de que o desenvolvimento infantil deva ser medido somente pela antecipação de aprendizagens escolares formalizadas. Para as crianças pequenas, experiências de linguagem, imaginação, movimento, convivência e exploração possuem valor próprio, ainda que possam contribuir para aprendizagens posteriores. A orientação histórico-cultural oferece elementos para defender a riqueza dessas experiências, sem transformá-las em preparação apressada para o Ensino Fundamental. O desafio pedagógico consiste em assegurar acesso à cultura respeitando os modos de participação da infância e reconhecendo o papel formativo da atividade compartilhada.

Na relação entre atividade e mediação, é necessário evitar dois reducionismos. O primeiro supõe que o professor deve conduzir todas as ações e antecipar os sentidos que as crianças produzirão. O segundo atribui à espontaneidade toda a responsabilidade pelo desenvolvimento, como se o planejamento e a presença de conhecimentos culturais fossem secundários. A atividade educativa demanda uma intencionalidade aberta à iniciativa infantil: prever ambientes e possibilidades, acompanhar o que se realiza, oferecer novas mediações quando pertinentes e rever propostas diante das respostas das crianças. Essa posição preserva a participação ativa dos sujeitos sem esvaziar a função pedagógica da instituição.

5 APROXIMAÇÕES E TENSÕES ENTRE AS DCNEI E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

5.1 Convergências na compreensão da criança e das relações sociais

O primeiro ponto de aproximação entre as perspectivas encontra-se na recusa de tratar a criança como ser isolado de suas condições históricas e culturais. As DCNEI a reconhecem como sujeito que constrói identidade e significados nas relações cotidianas, enquanto a Teoria Histórico-Cultural compreende o desenvolvimento humano como processo inseparável das relações sociais e da apropriação da cultura (Brasil, 2010; Vigotski, 2001; Leontiev, 1978). Essa convergência é relevante porque sustenta uma crítica comum às propostas pedagógicas que desconsideram os saberes, as linguagens e as experiências infantis.

A valorização da criança como produtora de cultura também aproxima os referenciais, embora por caminhos distintos. As DCNEI enfatizam participação, criação de sentidos e exercício de direitos no cotidiano da Educação Infantil. A Teoria Histórico-Cultural destaca o caráter socialmente produzido dos instrumentos, dos signos e das formas de atividade. Quando essas ideias são colocadas em relação, torna-se possível compreender que a criança não apenas recebe uma cultura pronta; ela se apropria de experiências culturais ao participar de relações e, nessa participação, recria usos, expressões e sentidos. A interpretação preserva a agência infantil sem ignorar a historicidade dos recursos que tornam suas ações possíveis.

Uma convergência adicional aparece na compreensão ampliada da aprendizagem. Se a formação humana envolve linguagem, imaginação, comunicação e convivência, não se pode limitar o currículo às habilidades passíveis de verificação imediata em tarefas isoladas. As Diretrizes conferem legitimidade pedagógica a experiências vividas nas interações e na brincadeira, e a abordagem histórico-cultural oferece argumentos para analisar sua importância na formação de capacidades que se transformam ao longo do desenvolvimento. Essa articulação favorece uma leitura do currículo como campo de experiências culturalmente mediadas, e não como sequência de exercícios desarticulados.

5.2 Diferenças de finalidade e limites de explicitação teórica

As convergências identificadas não eliminam diferenças importantes. As DCNEI são um documento normativo destinado a orientar a Educação Infantil em contextos diversos. Seu compromisso é estabelecer princípios, direitos e direções pedagógicas para as instituições. Já as obras histórico-culturais mobilizadas neste estudo apresentam formulações teóricas sobre a

constituição do psiquismo e o papel das relações sociais. Consequentemente, não seria pertinente exigir do texto normativo a mesma densidade explicativa de um estudo psicológico. O confronto entre as fontes deve considerar seus objetos, propósitos e modos de elaboração.

A principal tensão observada reside no grau de explicitação do conceito de mediação. Ao indicar as interações como eixo estruturante, as DCNEI definem uma orientação pedagógica essencial, mas não desenvolvem sistematicamente uma teoria sobre como as relações sociais participam da formação das funções psíquicas superiores. Vigotski (2001) e Luria (1992), por sua vez, permitem analisar esse problema com maior precisão conceitual, colocando em foco a linguagem, os signos e a transformação das formas de funcionamento psicológico. A diferença não representa necessariamente contradição; evidencia uma possibilidade de aprofundamento teórico da leitura curricular.

Também é necessário distinguir valorização das interações e explicação da qualidade das mediações. Um currículo pode declarar a importância de atividades coletivas sem esclarecer como a participação de adultos e crianças modifica as oportunidades de apropriação cultural. A Teoria Histórico-Cultural ajuda a formular perguntas mais específicas: que conhecimentos e linguagens se tornam acessíveis? Quais relações favorecem a elaboração de novas formas de ação? Como a atividade se articula às experiências que as crianças já possuem? A relevância dessas perguntas não autoriza reduzir o trabalho docente a uma técnica de intervenção, mas impede que a interação seja tomada como um valor autoexplicativo.

A amplitude conceitual das Diretrizes é, ao mesmo tempo, potencialidade e limite. É potencialidade porque permite reconhecer a pluralidade de experiências infantis e orientar instituições que vivem realidades sociais e culturais diferentes. É limite quando expressões abrangentes permanecem desligadas de reflexão sobre os processos de desenvolvimento e podem sustentar práticas bastante distintas. A contribuição da Teoria Histórico-Cultural não consiste em eliminar essa abertura, mas em oferecer uma perspectiva com a qual os profissionais possam interrogar os sentidos de suas escolhas. Desse modo, a leitura das DCNEI torna-se mais exigente sem perder a atenção à diversidade dos contextos.

Há ainda um cuidado interpretativo decisivo: não se pode concluir, apenas da leitura das DCNEI, que as práticas desenvolvidas nas instituições sejam insuficientes ou que os professores deixem de realizar mediações significativas. O material analisado permite discutir formulações conceituais, não medir a atuação docente. A crítica aqui produzida recai sobre a necessidade de aprofundar a interpretação pedagógica dos princípios normativos. Para verificar

como isso ocorre em salas e instituições concretas, seria necessário outro desenho de pesquisa, com procedimentos empíricos que não fazem parte deste artigo.

6 CURRÍCULO, CULTURA E FORMAÇÃO HUMANA

A reflexão sobre interações ganha maior alcance quando articulada às teorias críticas do currículo. Silva (2018) mostra que as perspectivas curriculares envolvem maneiras distintas de compreender conhecimento, identidade e poder. Assim, definir o que integra o cotidiano da Educação Infantil não é decisão exclusivamente técnica. O currículo expressa concepções de infância, expectativas de participação e escolhas relativas aos conhecimentos e às práticas culturais que terão lugar na instituição. A valorização das interações torna-se mais consequente quando vinculada a essa dimensão histórica e política, em vez de ser reduzida a uma metodologia de trabalho.

Moreira e Candau (2007) contribuem para compreender o currículo como campo no qual conhecimento e cultura se encontram em meio a disputas e negociações de sentido. Essa abordagem é pertinente à Educação Infantil porque as crianças chegam à instituição com experiências culturais diversificadas, nem sempre igualmente reconhecidas. A forma de acolher expressões, histórias, brincadeiras, linguagens e modos de vida interfere nas oportunidades de participação. Uma prática pedagógica orientada pelo reconhecimento cultural não se limita a celebrar diferenças em ocasiões específicas; precisa incorporá-las à organização ordinária das experiências e à maneira como as relações são construídas.

A ideia de currículo como produção cultural não elimina a responsabilidade de ampliar repertórios. Ao contrário, permite pensar a escola como espaço no qual as crianças encontram experiências que podem não estar disponíveis em todos os ambientes de sua vida cotidiana. Histórias, imagens, música, diferentes formas de expressão e objetos culturalmente significativos podem integrar propostas compartilhadas. A intencionalidade do professor aparece na seleção criteriosa desses recursos e na criação de condições para que as crianças explorem, conversem, questionem e atribuam novos sentidos. O acesso à cultura, nesse caso, não se opõe à participação infantil; constitui uma de suas condições de ampliação.

Essa compreensão ajuda a enfrentar a falsa oposição entre um currículo centrado na criança e um currículo comprometido com conhecimentos. A criança não é um sujeito abstrato, anterior às relações culturais, assim como o conhecimento não precisa aparecer como conteúdo descolado da experiência. À luz de Leontiev (1978) e Vigotski (2001), pode-se argumentar que a

participação infantil se constitui no encontro com formas de atividade e significação socialmente produzidas. À luz das DCNEI, esse encontro precisa respeitar a especificidade da Educação Infantil e organizar-se por meio de experiências nas quais interações e brincadeira ocupem posição central.

A dimensão política do currículo também se expressa nas relações aparentemente pequenas do cotidiano. Quem tem sua fala escutada? De que maneira as crianças participam da organização dos espaços? Quais repertórios são considerados legítimos? Como se acolhem ritmos e modos distintos de comunicação? Tais questões não podem ser respondidas apenas com a indicação de atividades. Elas solicitam uma reflexão sobre as relações construídas na instituição e sobre as oportunidades oferecidas para que cada criança participe como sujeito. Ao articular currículo, cultura e mediação, o estudo propõe que a qualidade das interações seja pensada inseparavelmente das condições de reconhecimento e acesso à experiência cultural.

Por isso, a expressão desenvolvimento integral não deve funcionar como fórmula genérica. Sua força reside na possibilidade de compreender que linguagem, pensamento, movimento, vínculos e formas de participação não se organizam em compartimentos isolados. A infância é vivida na unidade de experiências que envolvem corpo, afetividade, imaginação e relação com o mundo. A discussão histórico-cultural não autoriza tratar essas dimensões como efeitos automáticos de qualquer atividade coletiva; convida, antes, a refletir sobre como a vida social e os recursos culturais presentes no currículo criam condições para sua elaboração (Luria, 1992; Vigotski, 2001).

7 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E ORGANIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

7.1 A intencionalidade docente nas práticas de interação

Uma das implicações mais relevantes da análise diz respeito ao lugar do professor na organização das experiências. Se as interações têm centralidade curricular e se o desenvolvimento está relacionado à mediação cultural, a atuação docente não pode limitar-se a vigiar atividades nem assumir a forma de direção permanente das condutas infantis. Sua tarefa envolve conhecer o grupo, observar interesses e necessidades, selecionar recursos, propor situações e participar delas de maneira sensível. A intencionalidade se manifesta tanto nas decisões anteriores à atividade quanto na capacidade de compreender o que as crianças produzem durante sua realização.

Considere-se uma conversa coletiva após a leitura de uma narrativa. O professor pode encerrar a proposta com perguntas cujas respostas já estejam inteiramente previstas, ou pode acolher interpretações diferentes, solicitar que as crianças expliquem suas ideias e relacionar comentários que surgem no grupo. A segunda possibilidade não dispensa planejamento; exige clareza sobre a importância da linguagem e da participação dos sujeitos. A mediação, nesse exemplo hipotético, consiste em ampliar o espaço de elaboração de significados sem transformar toda manifestação infantil em avaliação de acertos e erros. Trata-se de uma consequência pedagógica da leitura articulada das DCNEI e de Vigotski (2001).

Outro exemplo pode ser encontrado nas experiências de investigação do ambiente. Quando as crianças observam plantas, materiais ou transformações presentes no cotidiano, sua curiosidade pode orientar perguntas e comparações. O professor contribui ao organizar condições de exploração, colocar recursos à disposição, nomear fenômenos quando pertinente e incentivar que os participantes comuniquem o que perceberam. O valor formativo está no processo compartilhado de construção de sentidos. Não se trata de impor procedimentos de escolarização formal à Educação Infantil, mas de reconhecer que a experiência cultural se amplia por meio de relações intencionalmente cuidadas.

A mediação demanda, igualmente, atenção às situações de conflito e negociação. Divergências sobre brinquedos, espaços e papéis fazem parte da convivência e podem revelar dificuldades reais de comunicação e participação. A intervenção docente não precisa apagar rapidamente toda tensão nem transferir às crianças uma responsabilidade que ainda não conseguem assumir sozinhas. Pode contribuir para que expressem necessidades, reconheçam diferentes posições e construam possibilidades de acordo. Nesses momentos, a linguagem atua como recurso cultural da relação social, e a autonomia se desenvolve em condições de apoio, como indicam as preocupações educativas presentes nas DCNEI (Brasil, 2010).

Também é necessário reconhecer que intervenções adequadas variam de acordo com a situação, com as experiências das crianças e com os recursos disponíveis. Não há um roteiro único de mediação capaz de garantir resultados idênticos. Planejar à luz de uma perspectiva teórica implica elaborar critérios para observar, decidir e avaliar a experiência, e não reproduzir fórmulas. É por isso que a Teoria Histórico-Cultural pode fortalecer a ação pedagógica: ela oferece perguntas sobre a função das relações e dos recursos culturais, permitindo interpretar a atividade com maior profundidade e rever práticas quando necessário.

7.2 Planejamento, escuta e documentação das experiências

O planejamento curricular ganha consistência quando parte da articulação entre princípios e observação do cotidiano. As DCNEI orientam a organização de práticas centradas nas interações e na brincadeira; contudo, cada grupo apresenta interesses, repertórios e modos próprios de participação. Planejar requer antecipar possibilidades sem pretender controlar todas as respostas. Uma proposta pode iniciar-se com materiais cuidadosamente escolhidos e tomar novos caminhos diante das perguntas que surgem. Essa flexibilidade não enfraquece a intencionalidade: permite que ela permaneça relacionada à experiência efetiva das crianças.

A escuta assume, nesse processo, significado pedagógico preciso. Não se trata apenas de permitir que a criança fale, mas de reconhecer gestos, perguntas, silêncios, brincadeiras e escolhas como formas pelas quais participa e produz sentidos. Quando o professor acompanha essas manifestações, obtém elementos para compreender como determinada atividade está sendo vivida e que mediações podem ser pertinentes. A escuta não substitui os conhecimentos sobre desenvolvimento e currículo, mas impede que eles sejam aplicados como esquemas indiferentes aos sujeitos concretos envolvidos na prática.

A documentação das experiências pode contribuir para essa leitura, desde que não se converta em registro burocrático de tarefas cumpridas. Anotações, produções infantis e relatos sobre situações significativas permitem retomar percursos, perceber mudanças nas formas de participação e discutir decisões pedagógicas. Sua utilidade não reside na fabricação de provas de desempenho, e sim na reflexão sobre o que as crianças fizeram, disseram e construíram em relação com outras pessoas e com determinados recursos culturais. Trata-se aqui de uma implicação proposta pela análise, não de procedimento empírico empregado nesta pesquisa.

8 FORMAÇÃO DOCENTE E APROFUNDAMENTO TEÓRICO DAS DIRETRIZES

A análise realizada evidencia que a centralidade das interações, embora indispensável, não oferece por si mesma todos os critérios necessários à interpretação da prática pedagógica. Para que o princípio expresso nas DCNEI se torne orientador efetivo do currículo, é importante que os profissionais discutam o que compreendem por aprendizagem, desenvolvimento, mediação e atividade infantil. Sem esse trabalho de elaboração, expressões amplamente aceitas podem adquirir sentidos contraditórios e justificar tanto práticas excessivamente dirigidas quanto propostas nas quais a participação docente se torna pouco significativa.

A formação docente, nesse sentido, precisa superar a apresentação isolada de orientações operacionais. O estudo das Diretrizes pode ser relacionado à leitura dos fundamentos histórico-culturais, permitindo analisar situações pedagógicas com atenção aos conhecimentos que circulam, às formas de participação e ao papel da linguagem. A contribuição de Vigotski (2001), Leontiev (1978) e Luria (1992) não se reduz a oferecer respaldo nominal à defesa das interações; ela ajuda a formular problemas mais exigentes sobre o modo como as experiências sociais participam da constituição das capacidades humanas.

Esse aprofundamento teórico também exige reconhecer os limites da transposição direta de conceitos. Uma formulação produzida no campo da psicologia do desenvolvimento não equivale automaticamente a uma prescrição didática. Entre compreender o papel da mediação e decidir como intervir em determinada brincadeira existe um trabalho pedagógico de interpretação. O professor precisa considerar a singularidade do grupo, a natureza da atividade, os recursos disponíveis e os direitos das crianças. A formação crítica pode favorecer esse movimento ao aproximar estudo conceitual e reflexão sobre a experiência sem converter a teoria em receituário.

A contribuição de Silva (2018) e de Moreira e Candau (2007) amplia a discussão, porque lembra que práticas pedagógicas são atravessadas por escolhas sobre cultura, conhecimento e participação. Formar professores para trabalhar com as interações implica também perguntar quais crianças são ouvidas, quais expressões culturais são valorizadas e que oportunidades são construídas para grupos com experiências diversas. Nesse quadro, a intencionalidade docente não diz respeito apenas à aprendizagem tomada em sentido restrito, mas à responsabilidade de organizar relações que reconheçam a dignidade das crianças e ampliem sua participação na vida coletiva.

É igualmente importante evitar que a discussão teórica se transforme em exigência abstrata, desligada das condições institucionais. A organização dos tempos, dos espaços, dos materiais e das possibilidades de trabalho coletivo interfere nas experiências disponíveis. A reflexão curricular precisa, por isso, envolver a instituição e não apenas decisões isoladas de cada professor. As DCNEI fornecem uma referência comum; a Teoria Histórico-Cultural e as discussões críticas de currículo ajudam a aprofundar os critérios de análise. O diálogo entre essas contribuições pode fortalecer decisões coletivas mais consistentes e atentas à especificidade da Educação Infantil.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo examinou as interações como eixo estruturante do currículo da Educação Infantil, tomando as DCNEI como referência normativa e colocando-as em diálogo com a Teoria Histórico-Cultural. A investigação procurou responder em que medida as concepções de interação presentes nas Diretrizes se aproximam ou se distanciam dos fundamentos dessa teoria. Por meio de análise teórico-bibliográfica, buscou-se preservar a especificidade dos textos e compreender como suas contribuições podem orientar uma leitura mais consistente das experiências educativas vividas pelas crianças.

A análise identificou aproximações relevantes. As DCNEI reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos, atribuindo às interações e à brincadeira lugar central na organização curricular. Os fundamentos histórico-culturais, por sua vez, permitem compreender que as relações sociais e os recursos culturais participam da constituição das capacidades humanas. Desse encontro resulta uma concepção de currículo que não separa a criança de seus contextos, não reduz a aprendizagem ao acúmulo de informações e reconhece as experiências compartilhadas como dimensão constitutiva da formação humana.

A tensão principal refere-se à diferença entre a afirmação normativa da importância das interações e a explicação teórica dos processos de mediação. As Diretrizes oferecem princípios abrangentes para a Educação Infantil, sem desenvolver uma teoria única do desenvolvimento. Vigotski, Leontiev e Luria contribuem para aprofundar aspectos relacionados à linguagem, à atividade social e à apropriação cultural. Essa diferença não foi interpretada como oposição incontornável, mas como oportunidade de leitura crítica: o texto normativo apresenta uma orientação que pode adquirir maior densidade quando examinada à luz de referenciais capazes de explicitar suas implicações formativas.

Do ponto de vista pedagógico, o estudo reforça a necessidade de considerar a intencionalidade docente, a qualidade das experiências culturais e a participação efetiva das crianças. Interação não equivale à simples presença de pessoas no mesmo ambiente; tampouco a mediação exige que o adulto determine integralmente os caminhos da atividade. A organização do currículo precisa criar condições para que a criança brinque, explore, comunique, negocie e elabore sentidos em relações apoiadas por materiais e conhecimentos culturalmente significativos. A formação docente torna-se decisiva para interpretar esses processos sem esvaziar a especificidade da infância.

Como limitação, reconhece-se que o trabalho se restringe à leitura conceitual de um conjunto delimitado de documentos e obras. Seus resultados não permitem afirmar como professores e instituições concretas compreendem ou realizam a mediação pedagógica. Pesquisas de outra natureza poderão examinar essas questões em situações educativas efetivas. No âmbito do problema proposto, entretanto, conclui-se que o diálogo entre as DCNEI e a Teoria Histórico-Cultural contribui para compreender o currículo da Educação Infantil como espaço histórico de aprendizagem, cultura e humanização, no qual as interações constituem condição formativa essencial, e não apenas recurso organizador do cotidiano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.* Brasília: MEC/SEB, 2010. 36 p.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo.* Tradução de Rubens Eduardo Frias. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. *A construção da Mente.* Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente.* 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.