



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SANDRA APARECIDA TAVARES BARBOSA DO NASCIMENTO

**O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA: UMA ANÁLISE À
LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-
CULTURAL**

Presidente Prudente
2023

SANDRA APARECIDA TAVARES BARBOSA DO NASCIMENTO

**O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA: UMA ANÁLISE À
LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-
CULTURAL**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação – Área de concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki

372.21
N244e

Nascimento, Sandra Aparecida Tavares Barbosa do.

O ensino da linguagem escrita na pré-escola: uma análise à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. / Sandra Aparecida Tavares Barbosa do Nascimento. – Presidente Prudente, 2023.
125 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2023.

Bibliografia.

Orientador: Prof^a. Dra. Elsa Midori Shimazaki.

1. Educação infantil. 2. Pré-escola. 3. Linguagem escrita. I. Título.

SANDRA APARECIDA TAVARES BARBOSA DO NASCIMENTO

**O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA: UMA ANÁLISE À
LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-
CULTURAL**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação – Área de concentração: Educação.

Presidente Prudente, 23 de fevereiro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elsa Midori Shimazaki
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste
Presidente Prudente – SP

Prof. Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos.
Universidade Federal de Catalão - UFCAT
Catalão - GO

Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco
Universidade Estadual de Maringá - UEM
Maringá - PR

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Criador e a todas as pessoas que colaboraram com a realização deste trabalho.

À professora Elsa Midori Shimazaki orientadora deste trabalho pelos ensinamentos carinhosos e por sempre me estimular.

Às professoras que, gentilmente, participaram da pesquisa. Minha gratidão!

Aos professores Marcos Vinicius Francisco e Ricardo Eleutério dos Anjos pelas valiosas contribuições nas bancas de qualificação e de defesa.

Aos professores, membros suplentes da banca: Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi e Lucia Virgínia Mancasz Viginheski.

Ao meu pai, José Barbosa (*in memoriam*). À minha mãe, Maria Tavares Barbosa. Meus irmãos Edson e Luís Célio, minha irmã Sueli. Obrigada pelo apoio e pelo amor.

Ao meu esposo José Domingos e filha amada, Maria Fernanda. Por estarem ao meu lado, com paciência.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-graduação da Unoeste por contribuírem com esse percurso tão produtivo.

À Ina Lima, secretária do Programa de Pós-graduação e Renata Morais de Sá, bibliotecária. Obrigada pela atenção e pelas gentilezas.

À Ethienne Goulart Oliveira e Luciana Karina Pamprero Shimbata. Amigas que a pós-graduação me trouxe e que ficarão para a vida.

Às amigas da Coordenação Pedagógica Dulcinéia Beirigo de Souza, Vania Kelen Belão Vagula, Cintia Cristina Teixeira Mendes, Aline Pereira da Silva Feba, Gabriela Amorin Ferrucci Campioni, Glenda Jacqueline Pisetta Hosomi e Daniela Lázari Almeida de Souza. Obrigada pela amizade e incentivos cotidianos. A Dulcinéia e Vania pelas leituras e trocas que muito contribuíram.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (Brasil) CAPES – Código de Financiamento 001”.

Por tanto amor
Por tanta emoção
A vida me fez assim
Doce ou atroz
Manso ou feroz
Eu, caçador de mim

Nada a temer, senão o correr da luta
Nada a fazer senão esquecer o medo
Abrir o peito à força, numa procura
Fugir as armadilhas da mata escura.

Eu, caçador de mim

Sérgio Magrão/Luis Carlos Sá

RESUMO

O ensino da linguagem escrita na pré-escola: uma análise à luz da Pedagogia Histórico- crítica e da Psicologia Histórico- Cultural

Esta dissertação vincula-se à linha de pesquisa “Políticas Públicas em Educação, Processos Formativos e Diversidade”, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UNOESTE, Campus de Presidente Prudente - SP, e tem como objetivo compreender, à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, as concepções e práticas para o ensino da linguagem escrita na pré-escola, dois últimos anos da Educação Infantil de uma rede pública de um município de porte médio do interior paulista. Essas teorias apresentam contribuições que consideramos essenciais à pesquisa ao discutir o desenvolvimento psíquico atrelado às condições objetivas de vida e educação. Realizamos revisão sistemática de literatura no período de 2018 a 2022, elegendo como bases de dados, o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); Scientific Electronic Library Online – Scielo e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). As análises dos artigos, dissertações e teses apontaram a necessidade de mais pesquisas, ressaltaram a importância da linguagem escrita para o desenvolvimento de bebês e crianças e a variedade de assuntos e abordagens que coadunam esse processo. Realizamos também entrevista semiestruturada realizada com dez professoras. Por meio do método do materialismo histórico-dialético empreendemos as análises a partir de duas categorias analíticas, a saber: a) linguagem escrita: concepções e práticas; e b) implicações dos documentos norteadores e dos recursos didáticos na prática docente. Concluímos que as participantes compreendem a escrita como um conteúdo mais amplo do que somente a técnica da escrita e a alfabetização, propriamente dita, como objetivo do ensino fundamental. Contudo, é preciso aprofundar discussões sobre a não naturalização do desenvolvimento humano. Apontamos, nesse sentido, questões fundamentais para serem aprofundadas na formação em serviço, como a periodização do desenvolvimento psíquico; a pré-história da escrita, destacadamente a brincadeira de papéis sociais; os conteúdos de formação operacional e formação teórica; relações entre o ensino da linguagem escrita e o ensino do sistema de escrita; relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita e a consciência fonológica, de modo especial, a consciência fonêmica por meio da análise sonora da palavra. Ressaltamos a necessidade de análise criteriosa dos documentos e materiais didáticos oriundos de programas federais ou estaduais, para que seja realizada, se for o caso, apropriação por superação, questão fundamental para uma Rede de ensino que pretende avançar coletivamente para alcançar o máximo desenvolvimento de bebês e crianças. A apropriação da linguagem escrita se realizará plenamente no ensino fundamental, contudo, a educação infantil deve investir na criação das bases para essa apropriação.

Palavras-chave: Educação infantil; Pré-escola; Linguagem escrita; Pedagogia Histórico-Crítica; Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

The teaching of written language in preschool: an analysis in the Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Psychology

This dissertation is linked to the line of research “Public Policies in Education, Training Processes and Diversity”, from the graduation program in Education (PPGE) of UNOESTE, Presidente Prudente Campus, and aims to understand the historical-critical pedagogy and historical-cultural psychology, the conceptions and practices for teaching written language in preschool, the last two years of early childhood education in a public school in a medium-sized city in the countryside of São Paulo. These presented theories contributions that are considered essential to the research when discussing the psychic development linked to the objective conditions of life and education. In order to carry out the research, it was used a systematic literature review from 2018 to 2022, and we chose as databases the Journal Portal of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes); Scientific Electronic Library Online – Scielo and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). The analyses of the articles, dissertations and theses pointed out the need for further research, highlighted the importance of written language for the development of babies and children and the variety of subjects and approaches that coincide with this process. It was also used semi-structured interviews with ten teachers. Through the method of historical-dialectical materialism, it had been undertaken the analyzes based on two analytical categories, namely: a) written language: conceptions and practices; and b) psychology of guiding documents and didactic resources in teaching practice. We concluded that the participants understand writing as a broader content than just the writing technique and literacy, itself, as a goal of elementary school. However, it is necessary to deepen discussions about the non-naturalization of human development, in order not to understand it as a domain of previously given powers. In this sense, it was pointed out fundamental issues to be deepened in in-service training, such as the periodization of psychic development; the prehistory of writing, notably the playing of social roles; the contents of operational training and theoretical training; relations between the teaching of written language and the teaching of the writing system; relationship between oral language and written language and also phonological awareness, in particular, phonemic awareness through sound analysis of the word. It is possible to highlight the importance of the cities having their own curriculum, elaborated collectively. This work emphasizes the need for careful analysis of documents and teaching materials originating from federal or state programs, so that appropriation by overcoming, if necessary, is carried out, a fundamental issue for a teaching network that intends to advance collectively to achieve the maximum development of babies and children. The appropriation of written language will be fully realized in elementary school, however, early childhood education must invest in creating the basis for this appropriation.

Keywords: Early childhood education; Preschool; Written language; Historical-Critical Pedagogy; Historical-Cultural Psychology.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Artigos - Scielo e Portal de Periódicos da Capes	59
Quadro 2 - Artigo - Scielo	60
Quadro 3 - Artigos - Portal de periódicos da Capes	60
Quadro 4 - Resultados da busca na BDTD	61
Quadro 5 - Dissertações e teses - BDTD	62
Quadro 6 - Resultados da busca no Portal da Capes – Teses e Dissertações	62
Quadro 7 - Dissertações e Teses - Portal da Capes: Teses e Dissertações.....	63
Quadro 8 - Perfis das participantes da pesquisa	88

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Periodização do desenvolvimento psíquico	52
Figura 2 - Esquema para a palavra “pato”	83
Figura 3 - Esquema para a palavra “elefante”	83
Figura 4 - Esquema elaborado por uma criança para a palavra “auto”	84
Figura 5 - Conteúdos.....	85

SUMÁRIO

	SEÇÃO I	11
1	INTRODUÇÃO	11
	SEÇÃO II	20
2	A EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSO HISTÓRICO E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	20
2.1	Breve histórico da educação infantil no Brasil	20
2.2	O município e a política educacional	31
	SEÇÃO III	36
3	O DESENVOLVIMENTO DO PSQUISMO: A PERIODIZAÇÃO E A LINGUAGEM	36
3.1	O desenvolvimento do psiquismo e o ensino na educação infantil.....	36
3.2	A primeira infância, a infância e o desenvolvimento da linguagem.....	50
	SEÇÃO IV	58
4	A LINGUAGEM ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA	58
4.1	Revisão sistemática de literatura: as contribuições das pesquisas	58
4.2	A apropriação da linguagem escrita	71
	SEÇÃO V	87
5	ANÁLISE E SÍNTESE: A LINGUAGEM ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA	87
5.1	Perfis das participantes da pesquisa.....	88
5.2	Linguagem escrita: concepções e práticas.....	92
5.3	Implicações dos documentos norteadores e dos recursos didáticos na prática docente	100
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
	REFERÊNCIAS	108
	APÊNDICES	121
	APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	122
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	123

SEÇÃO I

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação é vinculada à linha de pesquisa 1: Políticas Públicas em Educação, Processos Formativos e Diversidade, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Mestrado e Doutorado, da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Campus de Presidente Prudente, SP.

O interesse por realizar esta investigação sobre a linguagem escrita na educação infantil surgiu de inquietações resultantes da minha história como docente e como coordenadora pedagógica. Em minha trajetória profissional atuei como professora de educação especial e nos anos iniciais do ensino fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, na coordenação de ações e projetos do ensino fundamental e, atualmente, com a educação infantil também no âmbito da coordenação pedagógica.

Na coordenação do Ensino Fundamental participei da implementação de Programas como o Programa Ler e Escrever¹, Pró-letramento² e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa³. A coordenação desses programas contribuiu para a apropriação de conhecimentos, aumentando o interesse sobre o ensino da Língua Portuguesa, sobretudo, o processo de alfabetização.

Minha inserção na coordenação da Educação Infantil deu-se ao assumir a coordenação de um grupo de trabalho⁴ que objetivou elaborar o currículo municipal. Esse grupo de trabalho foi responsável pela proposta curricular do campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, que tem como objeto a língua materna ou, língua portuguesa. O currículo foi organizado por campos de experiências como proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (BRASIL, 2017)⁵. Contudo, o mesmo difere estruturalmente da BNCC ao

¹ Programa do Governo do Estado de São Paulo. Iniciou em 2007 nas escolas da capital paulista.

² Programa do Governo Federal que tem como base legal Resolução CD/FNDE Nº 24, de 16 de agosto de 2010.

³ Programa do Governo Federal lançado em 2012.

⁴ O grupo de trabalho foi formado por professores, orientadores pedagógicos, diretores de escola, supervisores de ensino e por um especialista no assunto.

⁵ Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017, p. 40).

apontar eixos para cada campo de experiência, além de elencar conteúdos, propor encaminhamentos metodológicos e orientações didáticas.

O processo de estudo da teoria que fundamentou o currículo começou em 2014, sendo que em 2019 foram iniciadas as reuniões com os grupos de trabalho formados por profissionais da própria Rede e especialistas nos objetos de cada campo de experiência ou, no caso do ensino fundamental, dos componentes curriculares. A teoria adotada como fundamento pedagógico foi a pedagogia Histórico-Crítica e teve a psicologia Histórico-Cultural como fundamento psicológico para subsidiar as discussões. O trabalho de estruturação da proposta curricular foi concluído em 2020.

O processo de estudos para sua elaboração suscitou em mim o desejo de contribuir com as discussões também como pesquisadora. A pesquisa foi delineada e fundamentada na confluência dos aportes teóricos da pedagogia Histórico-Crítica e da psicologia Histórico-Cultural, com base nas discussões sobre a importância da escola para a formação e promoção do desenvolvimento de bebês e crianças e, de modo especial, para o desenvolvimento da linguagem.

Por outro lado, vemos que a educação infantil teve o início da sua história vinculada a fins higienistas e assistencialistas com o intuito de mitigar os problemas sociais e somente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996) é reconhecida como primeira etapa da educação básica. Contudo, embora imprescindível, essa incorporação por si só não garantiu os avanços necessários, tanto em relação ao acesso às vagas, quanto à qualidade da Educação Infantil. Nesse sentido, as pesquisas e os debates referentes a essa etapa da Educação Básica têm muito a contribuir para que ela seja realmente promotora do máximo desenvolvimento de bebês e crianças.

Concordamos com Pasqualini e Martins (2008, p. 71) quando apontam que “a Educação Infantil ainda é uma tarefa a se realizar no Brasil” e que a história da Educação Infantil no Brasil é permeada por grandes desafios e tem como saldo “a inexistência, em pleno século XXI, da consolidação das escolas de educação infantil como espaços educativos mediadores entre as esferas cotidiana e não cotidiana da vida das crianças” (PASQUALINI; MARTINS, 2020, p. 444).

A partir da mediação entre o cotidiano e o não cotidiano, a escola de Educação Infantil precisa se firmar como instituição responsável por “propiciar a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2013, p. 14) e com isso, superar, tanto em nível das políticas públicas, quanto do trabalho pedagógico, concepções compensatórias, de caráter preparatório ou, por outro, concepções espontaneístas baseadas em proposições que secundarizam o papel do professor.

Os desdobramentos dessas concepções são, em geral, práticas pedagógicas improdutivas e que não consideram a criança concreta, mas uma criança abstrata que a ela basta qualquer tipo de estímulo para que se desenvolva. Há nas práticas espontaneístas, o predomínio do cotidiano - principalmente pela supervalorização do interesse e das necessidades cotidianas da criança – e da negação da escola de Educação Infantil como espaço promotor de aprendizagem. Essas ideias derivam de concepções que consideram que a aprendizagem deve aguardar para que o aparato biológico seja capaz de conduzi-la ou ainda que a aprendizagem deve dar-se somente pelo prazer, o que normalmente correlaciona-se equivocadamente ao lúdico e baseada somente em conceitos espontâneos.

Em contraposição, há a defesa de que antecipar conteúdos e práticas do ensino fundamental, adiantará a alfabetização e com isso, promove-se a falsa ideia de que se ganhou “tempo”. As práticas compensatórias ou o caráter antecipatório surgiram para, supostamente, privilegiar o pedagógico em detrimento do objetivo assistencial na educação, tornando-se um programa de governo, como vimos na Deliberação CEE nº 13 de 20/06/79 (SÃO PAULO, 1979a), que foi regulamentada pela Resolução SE nº 82/79 (SÃO PAULO, 1979b), com a proposição de caráter compensatório para a educação infantil por considerar que grande parte das crianças não dispunham das habilidades necessárias à alfabetização.

Adotamos como aportes teóricos desta pesquisa a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, que tem em comum o método do Materialismo Histórico-Dialético como base epistemológica e ontológica. Esses aportes são expoentes de uma perspectiva que reforça o caráter escolar da

escola de Educação Infantil, sem, no entanto, antecipar o Ensino Fundamental. Trouxemos a contribuição da psicologia, em consonância com Martins (2016a, p. 2), que defende a importância de que os professores “de fato compreendam seus alunos para além das manifestações fenomênicas e aparentes”. Neste sentido, segundo Martins (2016a, p. 2), há alinhamento entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, “ambas comprometidas com a promoção do máximo desenvolvimento dos indivíduos pela mediação da educação escolar”. Abrantes (2018, p. 112) também ressalta esse alinhamento, ao afirmar que “em coerência com o materialismo histórico dialético, é a psicologia histórico-cultural que orienta e sistematiza as decisões do processo aula no que se refere ao desenvolvimento do psiquismo e à formação da consciência”.

Entendemos que essas abordagens se complementam, pois para que a educação escolar promova esse máximo desenvolvimento deve orientar-se pela “unidade entre o conteúdo a ser ensinado, a maneira mais eficiente de ensinar e aprender e o destinatário do processo educativo” (MARTINS, 2016a, p. 2). Essa unidade evidenciada pela forma, conteúdos escolares e alunos (SAVIANI, 2013) refuta a escola como espaço de práticas espontaneístas ou antiescolares.

Pasqualini e Martins (2020, p. 442) ressaltam que:

Ao destacarmos a tríade conteúdo-forma-destinatário, queremos enfatizar que a educação infantil possui características peculiares, advindas da faixa etária atendida, de sorte que o trato com os conteúdos e formas de ensino também conquistam especificidades, dentre as quais a necessidade de distinção entre conteúdos de natureza operacional e conteúdos de natureza teórica, tal como proposto por Martins (2009). Trata-se, grosso modo, da distinção entre conteúdos que são diretamente ensinados e aprendidos pelas crianças em seus conteúdos conceituais, e conhecimentos que, indiretamente, fundamentam a ação do professor em suas intervenções educativas desenvolventes.

A escola de Educação Infantil tem objetivos, formas e conteúdos próprios e que não são antecipações ou meras adaptações das propostas didáticas realizadas no ensino fundamental (PASQUALINI; MARTINS, 2008). Dessa forma, não se aguarda o desenvolvimento para atuar, ou seja, para ensinar, mas, promove-se as bases psíquicas⁶ ou, dito de outra forma, “a educação e o ensino

⁶ De acordo com Martins (2015) o psiquismo é um sistema formado pelos processos funcionais de sensação, de percepção, de atenção, de memória, de linguagem, de pensamento, de imaginação, de emoções e sentimentos.

são determinações centrais ao desenvolvimento psíquico” (ABRANTES, 2018, p. 112). Destacamos, pois, o curso do desenvolvimento psíquico “sob a influência das circunstâncias concretas da sua vida” (LEONTIEV, 2004, p. 305).

Segundo Luria (2014, p. 143), “[...] a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras” e, portanto, a linguagem escrita deve ser objeto de ensino desde o início da Educação Infantil. A questão fundamental a ser discutida é “que não é a mão que escreve, e sim o pensamento” (FRANCO; MARTINS, 2020, p. 122).

Isto posto, definimos como objetivo principal desta pesquisa, compreender à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, o trabalho pedagógico com a linguagem escrita na pré-escola de uma rede pública de um município de porte médio do interior paulista, oferecido em 48 unidades escolares. Sendo assim, considerando a necessidade de um recorte, elegemos os dois últimos anos da educação infantil (pré-escola) como foco da análise e definimos a nossa pergunta de pesquisa e as questões norteadoras da seguinte forma:

- Como é organizado o trabalho pedagógico para o ensino da linguagem escrita na pré-escola de uma rede municipal?

Questões norteadoras:

- Quais as concepções dos professores sobre o ensino da linguagem escrita na educação infantil?
- Como os professores organizam suas ações para o ensino da linguagem escrita na pré-escola nas escolas públicas do município?
- Quais conteúdos privilegiam?
- Quais formas são utilizadas e como consideram o destinatário do processo?
- Como a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural podem contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita?

Para a efetivação da pesquisa solicitamos aprovação do projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UNOESTE e Plataforma Brasil, após ter sido autorizado pela Comissão de Estágio Supervisionado, Projetos de Pesquisa, do município. Com a autorização e a assinatura do termo de anuência, o projeto apreciado pelo Sistema Gestor de Pesquisa da UNOESTE e na Plataforma Brasil, sendo aprovado de acordo com Parecer: 5.219.093.

Utilizamos como instrumentos para coleta de dados a revisão sistemática de literatura e entrevista semiestruturada. A revisão sistemática possibilitou uma visão panorâmica das pesquisas oferecendo bases para as análises realizadas, reafirmando a relevância dessa e de outras pesquisas a serem desenvolvidas. Os artigos, dissertações e teses que incluímos nessa revisão não foram incorporados à discussão na sua totalidade, mas, em contribuições específicas.

Segundo Galvão e Ricarte (2019, p. 58), a revisão sistemática “é uma modalidade de pesquisa que segue protocolos específicos, e que busca entender e dar alguma logicidade a um grande corpus documental”. É, portanto, necessário apresentar as bases de dados consultadas, as estratégias de busca, o processo de seleção das produções, os critérios de inclusão e exclusão, bem como o processo de análise (GALVÃO; RICARTE, 2019).

Elegemos para a revisão sistemática o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Scientific Electronic Library Online (SciELO). Os critérios de inclusão para a referida busca foram: i) publicações do período de 2018 a 2022; ii) estudos publicados na Língua Portuguesa; iii) estudos que se fundamentam na pedagogia histórica-crítica, psicologia histórico-cultural ou na teoria histórico-cultural.

Os descritores utilizados foram as palavras-chave: Educação infantil; linguagem escrita, escrita; pedagogia histórico-crítica; psicologia histórico-cultural; e teoria histórico-cultural. Os critérios de exclusão foram: títulos repetidos e trabalhos que não têm como foco a linguagem escrita na pré-escola.

Utilizamos os operadores booleanos AND (e) e OR (ou). Optamos pelo termo “educação infantil” como descritor por entendermos que, dessa forma, conseguiríamos abarcar um número maior de trabalhos e realizar o afinamento para a pré-escola na leitura dos trabalhos. Isto se deve ao fato de os trabalhos

apresentarem uma diversidade de denominações para a pré-escola, tais como, anos finais da educação infantil, educação infantil, educação pré-escolar etc.

Realizamos as buscas e lemos títulos e resumos, aplicamos os critérios de seleção (inclusão/exclusão) e elaboramos tabelas referenciando os trabalhos encontrados. Em consonância com a nossa pergunta de pesquisa, realizamos a revisão sistemática para melhor compreender o nosso objeto de estudo e situá-lo no contexto das investigações já realizadas.

O roteiro elaborado para a realização das entrevistas semiestruturadas foi desenvolvido a partir das pesquisas bibliográficas do aporte que fundamenta o trabalho. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas de forma presencial. O direcionamento dado às entrevistas por meio das questões elaboradas (apêndice 1) foi no sentido de compreender as concepções de linguagem escrita e como organizam o trabalho pedagógico para as crianças de pré-escola.

Realizamos entrevistas com dez professoras que atuam na pré-escola, sendo cinco professoras que lecionam no pré-I e cinco que lecionam no pré-II. Como critérios utilizamos: i) ser professor da rede de ensino; ii) estar em docência há mais de 3 anos; iii) responder todas as perguntas da entrevista; v) assinar o Termo Consentimento Livre e Esclarecido. Inicialmente, esclarecemos aos participantes acerca dos objetivos das pesquisas, as questões éticas e solicitamos a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (em anexo).

A partir dessa imersão guiada pelo método do materialismo histórico-dialético e tomando como unidade mínima de análise a transmissão de conhecimentos, procuramos contribuir na formação de bases promotoras para um ensino da linguagem escrita que desenvolva as crianças em suas máximas possibilidades. Paulo Netto (2011, p. 22) ressalta que o pesquisador deve apreender a essência do objeto e para isso precisa “ir além da aparência fenomênica, imediata e empírica”, mas sem descartá-la, pois, ela é “um nível da realidade” Assim, a investigação científica não pode prescindir da aparência, ou seja, do fenômeno, mas, conforme Kosik (1976, p. 16) “captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde”. Sendo assim, realizar uma investigação que tem como um dos elementos centrais a fala de

professores se justifica, pois, trata-se de um “indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais” (KOSIK, 1976, p. 13).

Para isso, Martins e Lavoura (2018) baseados nos estudos de Marx (2011), ressaltam o papel fundamental da abstração, pois é ela que possibilitará a partir da delimitação e investigação das particularidades de um elemento da realidade, o máximo aprofundamento da análise. Dessa forma, “apreender um fenômeno como síntese de múltiplas determinações significa, em última instância, apreendê-lo no complexo de relações que comportam sua existência objetiva” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 226)

Considerando esta dissertação como a exposição dos resultados alcançados na investigação, organizamos as seções conforme disposto. Na seção 2 apresentamos um breve histórico da Educação Infantil no Brasil, discutindo a legislação, principais documentos norteadores e as políticas educacionais para a Educação Infantil do município onde se realizou a pesquisa. Trazemos os dados atuais da Educação Infantil no município, dando ênfase aos atendimentos de pré-escola, ou seja, da criança de quatro a cinco anos e onze meses, destacando também os programas estaduais e federais vigentes.

Na seção 3 enfatizamos as especificidades da Educação Infantil a partir do desenvolvimento psíquico da criança, evidenciando a natureza social do psiquismo humano, bem como a concepção histórico-cultural da periodização do desenvolvimento e o desenvolvimento da linguagem. Na seção 4 enfocamos a linguagem escrita a partir da apresentação dos dados obtidos com a revisão sistemática de literatura e de apontamentos sobre a linguagem escrita, considerando as capacidades e habilidades básicas necessárias à sua apropriação. As contribuições das investigações a partir do mesmo referencial, embora destacadas na subseção 4.1, consubstanciam a pesquisa como um todo, ampliando a compreensão do objeto, as relações e determinações abarcadas no fenômeno.

Nesse sentido, considerando que a nossa pergunta de pesquisa se refere à organização do trabalho pedagógico para o ensino da linguagem escrita na pré-escola (crianças de quatro a cinco anos e onze meses), optamos por apontar

esse *corpus* documental, demonstrando as suas referências e abordando-o também nas seções e subseções desta dissertação. Procuramos realizar apontamentos sobre o “lugar” do ensino da linguagem escrita nos anos finais da educação infantil, refletindo sobre os seus objetivos e alcances e, com isso, evidenciado o papel e a formação do professor de Educação Infantil.

Na seção 5 apresentamos os resultados obtidos com as entrevistas semiestruturadas, destacando as participantes da pesquisa, bem como as discussões empreendidas. As considerações finais sintetizam questões que concluímos e outras que precisam continuar a ser investigadas e incorporadas aos processos formativos dos profissionais da educação. Reiteramos a complexidade da linguagem escrita e sua importância à humanização e inserção social, por meio da mediação dos conteúdos de ensino e especificidades desta etapa de ensino.

Assim, evidenciamos a validade das pesquisas em contexto escolar e também a necessidade de que as proposições histórico-críticas para o ensino da linguagem escrita sejam aprofundadas e materializadas no cotidiano escolar, por meio da ampliação de fontes científicas que consolidam as suas bases e por inserções nas políticas públicas, como nas propostas curriculares municipais, em materiais didáticos, como por exemplo, os ofertados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

SEÇÃO II

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSO HISTÓRICO E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Nesta seção discutimos a Educação Infantil a partir do seu percurso histórico e das políticas públicas educacionais para essa etapa da Educação Básica. O percurso histórico aponta-nos as condições objetivas de surgimento da Educação Infantil, as concepções e as políticas públicas que norteiam tanto os documentos oficiais, as normas e diretrizes, bem como os objetivos dessa etapa da Educação Básica. Nesse sentido, percorremos, ainda que de forma breve, as origens da Educação Infantil no Brasil e as propostas atuais, bem como enfocamos a política educacional do município onde se realizou a pesquisa, o que contribuirá para analisar os dados obtidos e situarmos a discussão no bojo das múltiplas determinações.

2.1 Breve histórico da educação infantil no Brasil

Com a chegada dos portugueses e da Companhia de Jesus⁷ ao Brasil, têm-se as primeiras iniciativas de “atendimento” à infância. O Brasil teve aproximadamente três séculos de sistema escravagista⁸, período que iniciou com a escravização dos povos indígenas, seguindo-se, por volta de 1560, com os primeiros escravizados africanos chegando ao Brasil. Nesse período os adultos, assim como as crianças, eram vistos como objetos e os filhos de escravos “seguiram para o trabalho a partir de cinco anos, devendo aprender algum ofício” (GUIMARÃES, 2017, p. 86). Com relação às crianças indígenas, Guimarães (2017, p. 85) aponta que,

⁷ A Companhia de Jesus chegou ao Brasil em 1549, quando os primeiros jesuítas liderados por Manuel de Nóbrega integraram a comitiva de Tomás de Souza, primeiro governador geral. Disponível em: <http://historiacolonial.arquivonacional.gov.br/>. Acesso em 02.09.2022.

⁸ A Lei Áurea foi assinada em 1888, pondo fim, do ponto de vista da legislação, a esse sistema escravagista. ANDRADE, A.L.M. de. Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia/abolicao-da-escravidao-no-brasil/>. Acesso em 10 jan. 23.

Em resposta à resistência pelos índios adultos, a catequese jesuíta, sob a justificativa de que seria mais fácil envolver as crianças índias com os ensinamentos da Companhia de Jesus (ordem religiosa fundada em 1540), iniciou a prática da segregação das crianças índias em locais chamados de “casas de muchachos”. Assim, estas eram retiradas das famílias e, neste local, catequizadas juntamente com crianças órfãs portuguesas da mesma faixa etária, sob a alegação que aprenderiam modos civilizados, ou seja, hábitos europeus. Deste modo, a doutrinação dos jesuítas atendia ao imperativo de auxiliar a sedimentar a cultura teocrática portuguesa na colônia, além de transformar a população de índios em força de trabalho.

Contudo, as crianças brancas, filhas dos senhores de escravos, recebiam outro tratamento, sendo que “quase sempre eram cuidadas por amas, recebiam instrução jesuítica a partir dos seis anos, aprendiam as primeiras letras com professores particulares, usavam trajes adultos e sua educação se apoiava nos castigos corporais” (GUIMARÃES, 2017, p. 86).

Dessa forma, o início do atendimento à infância no Brasil é marcado, notadamente, pelas diferenças e pela exclusão, o que se evidencia também pela criação da chamada Roda dos expostos⁹ ou Roda dos excluídos, que foram extintas em meados do século XX. No contexto mundial, o atendimento à criança pequena também tem sua origem em instituições chamadas de salas de asilo ou salas de custódia e tinham como objetivo a guarda de crianças pobres, principalmente órfãs ou que foram abandonadas. A preocupação era realmente a guarda, isto é, essas instituições não tinham fins educativos (KISHIMOTO, 1988; PASQUALINI, 2006).

Kuhlmann Junior (2000) esclarece que, além da importância dada ao cuidado materno, havia a questão das doenças e da elevada mortalidade infantil, o que já era observado com as crianças abandonadas nas “rodas”, sendo esses refreadores do atendimento às crianças muito pequenas em creches. Dessa

⁹ O nome roda se refere a um artefato de madeira fixado ao muro ou janela do hospital, no qual era depositada a criança, sendo que ao girar o artefato a criança era conduzida para dentro das dependências do mesmo, sem que a identidade de quem ali colocasse o bebê fosse revelada. A roda dos expostos, que teve origem na Itália durante a Idade Média, aparece a partir do trabalho de uma Irmandade de Caridade e da preocupação com o grande número de bebês encontrados mortos. Tal Irmandade organizou em um hospital em Roma um sistema de proteção à criança exposta ou abandonada. As primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada no Brasil se deram, seguindo a tradição portuguesa, instalando-se a roda dos expostos nas Santas Casas de Misericórdia. Em princípio três: Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738), Recife (1789) e ainda em São Paulo (1825), já no início do império. Outras rodas menores foram surgindo em outras cidades após este período. Verbetes elaborado por Jussara Galindo. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/roda-dos-expostos>. Acesso em 25 ago. 2022.

forma, o surgimento da creche, instituição educacional criada para as crianças até 3 anos, é posterior ao surgimento das instituições destinadas às crianças maiores.

Pasqualini (2006), baseando-se em Merisse (1997), aponta que as creches surgem no Brasil, assim como na Europa tendo as instituições asilares como referência nesse tipo de atendimento. As primeiras creches foram fundadas na França e surgem com um caráter diferente das casas que abrigavam órfãos e abandonados, pois não funcionavam em regime de internato e atendiam bebês e crianças de até três anos, enquanto os pais, trabalhadores pauperizados estavam em suas jornadas diárias de trabalho (PASQUALINI, 2006). Nesse mesmo sentido, Kishimoto (1988) destaca que, no plano internacional, tanto o aparecimento quanto a expansão das creches aconteceram no fim do século XVIII e começo do XIX, devido ao aumento da mão-de-obra feminina nas fábricas e oficinas. Para Kuhlmann Junior, 2000, p. 07,

Criada na França em 1844, é na década de 1870 – com as descobertas no campo da microbiologia, que viabilizaram a amamentação artificial – que a creche encontra condições mais efetivas para se difundir interna e internacionalmente, chegando também ao Brasil. Primeiramente, como ideia, ainda no período do Império, no jornal do médico Carlos Costa, A Mãe de Família, e também referida no processo de criação da Associação Protetora Moysés da Infância Desamparada. Depois, no período da República, criam-se as primeiras instituições, chegando a contar ao menos 15 creches, em 1921, e 47, em 1924, distribuídas por várias capitais e algumas cidades do país (KUHLMANN JUNIOR., 2000, p. 07).

Sendo assim, a partir da década de 1920 surgem as “creches modelares” (KISHIMOTO, 1988) que se destinam ao amparo dos filhos de operários. A história do atendimento à criança no Brasil segue os rastros da expansão do capitalismo e do advento da industrialização e urbanização que promovem a entrada da mão-de-obra feminina na atividade produtiva, levando à necessidade dessas instituições (KISHIMOTO, 1988; PASQUALINI, 2006). De modo geral, este atendimento no Brasil surgiu como resultado da industrialização e urbanização e fundamentalmente ligado ao assistencialismo, a fins higienistas e de cunho confessional.

Na Alemanha, em julho de 1840, Frederico Guilherme Froebel inaugurou um novo tipo de instituição de atendimento à criança de três a sete anos, o chamado Jardim de Infância. Kishimoto (1988) aponta que esses

estabelecimentos tinham caráter educativo, encaixando-se desde a sua criação como estabelecimentos de educação pré-escolar. Arce (2002) aponta questões centrais sobre o desenvolvimento infantil para Froebel,

[...] o primeiro passo para que este processo se inicie deve sempre ser dado pela criança. Ao adulto cabe apenas satisfazer ou incentivar a sua curiosidade natural. Por isso, um dos mais importantes princípios da pedagogia froebeliana é o da auto-atividade livre. A criança precisa ter uma mente ativa e livre para poder abrir as portas do conhecimento. Ela deve ser livre para explorar, escolher, questionar e agir. A aprendizagem deve sempre partir daquilo que a criança já conhece. Ouvir o conhecimento da criança é o principal requisito para o sucesso da educação. A liberdade, para Froebel, era o oposto da força e do medo, estando ligada ao amor que deveria presidi-la (ARCE, 2002, p. 114).

As ideias defendidas por Froebel foram identificadas por Kishimoto (1988) nos jardins de infância criados em São Paulo, como por exemplo, no Colégio Menezes Vieira em 1875 e no jardim de infância criado em 1896 anexo à Escola Normal da Capital.

[...] a presença da fundamentação pedagógica de Froebel em pontos como a importância do desenvolvimento físico, moral e intelectual do educando, a educação dos sentidos, o valor do jogo (dons), a não-antecipação do ensino da leitura, o preparo para a escola elementar e o trabalho conjunto entre a escola e a família (KISHIMOTO, 1988, p. 33).

Essas instituições atendiam a uma elite econômica, denotando uma dicotomia entre o atendimento na pré-escola realizado para os filhos das classes mais abastadas e outros estabelecimentos (creches) destinados para os filhos da classe trabalhadora, como operários e ex-escravizados. Segundo Pasqualini (2006), no Brasil e em outros países, como os Estados Unidos, os jardins de infância surgem como um privilégio destinado à elite, embora tenham sido idealizados por Froebel para o atendimento às crianças pobres.

O parlamentar Esteves da Silva apresentou emenda requerendo o estabelecimento de regras, com o sorteio, para uma distribuição mais equitativas das vagas nesses jardins de infância. Contudo esse privilégio seguiu até 1920, quando outro parlamentar, Marrey Junior, apresentou também uma emenda para acabar com esse privilégio das elites, solicitando o sorteio das vagas, ou mesmo a priorização para crianças órfãs, entre outros. A partir dos anos 1930 aumentam-se as vagas disponíveis nos chamados jardins de infância para atender os filhos

das camadas populares, coadunando a assistência médica, alimentar e educativa (KISHIMOTO, 1988).

Nos fins dos anos 1950 e início de 1960, é elaborada nos Estados Unidos, a chamada teoria da carência cultural ou privação cultural, sendo difundida no Brasil. Essa teoria, a grosso modo, relacionava os altos índices de fracasso escolar das crianças das classes desfavorecidas economicamente a deficiências de desenvolvimento causadas pelos ambientes familiares que não conseguiam promover um desenvolvimento psicológico saudável. Apesar de marcada por preconceitos e estereótipos, esta teoria marca a educação pré-escolar (PASQUALINI, 2006). “Com isso, observou-se um estímulo à educação pré-escolar, justamente como uma estratégia de compensação às supostas deficiências do ambiente familiar da criança e de prevenção ao fracasso escolar” (PASQUALINI, 2006, p. 28).

Do ponto de vista da legislação, a LDB nº 4024 de 1961 (BRASIL, 1961) abarcou a “educação pré-primária” através de escolas maternais ou jardins-de-infância, incluindo no seu art. 24 o estímulo às empresas onde trabalhem mães, que organizem e mantenham, por iniciativa própria ou em parceria com o poder público, escolas pré-primárias. Todavia, Guimarães (2017, p. 111) afirma que, “a generalidade da Lei não permitiu que ações efetivas fossem realizadas, apesar do aumento da demanda por creches e pré-escolas”.

A LDB nº 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971) apontou que os sistemas de ensino devem velar para que as crianças menores de sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes. Em 1975 foi criada a Coordenação de Educação Pré-escolar vinculada ao Ministério da Educação. Contudo, o governo federal, através da Assistência Social, também se “incumbia do atendimento ao “pré-escolar” por meio de programa específico de convênio direto com instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais que atendiam crianças de 0 a 6 anos das camadas mais pobres da população” (BRASIL, 2006c, p. 7).

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), é reconhecido o direito das crianças de zero a cinco anos a ter atendimento em creches e pré-escolas (BRASIL, 1988). O ECA - Estatuto da Criança e Adolescente, Lei nº 8069 de 1990 (BRASIL, 1990) dispõe sobre o atendimento

das crianças de zero a cinco anos em creches e pré-escolas. A partir da LDB 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996) a EI é inserida como primeira etapa da Educação Básica, consolidando-se como direito.

Em 1998 foi lançado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), que “foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira” (BRASIL, 1998, p. 05).

O RCNEI (BRASIL, 1998) não tinha um caráter obrigatório, mas de orientações, sendo dividido em três volumes. No primeiro volume é feita uma introdução e uma definição dos conceitos de criança, educação, instituição e perfil profissional do professor de EI. O volume dois, intitulado “Formação pessoal e social” enfatiza a construção da identidade e autonomia da criança. O terceiro volume é “Conhecimento de mundo”, é dividido em subeixos: movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza, sociedade e matemática (BRASIL, 1998).

O documento afirma que a concepção de criança como sujeito social e histórico e com diferentes inserções sociais, sendo “marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca” (BRASIL, 1998, p. 21). Afirma ainda que as crianças constroem “o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem” (BRASIL, 1998).

Sacomani (2018, p. 68) destaca sobre o RCNEI que, “[...] em nome do exercício da cidadania, há uma valorização de conteúdos e valores que objetivam a vivência cotidiana do aluno em detrimento de conteúdos não-cotidianos”. Arce (2013, p. 27) destaca os conceitos de criança, conhecimento e professor presentes no RCNEI, “nos trazem o espontâneo, o lúdico, o prazer e o não diretivismo no trabalho pedagógico como seus eixos norteadores”.

Arce (2013, p. 33), ao assumir uma posição oposta, defende que “o conhecimento não é apenas resultado das ressignificações e construções infantis, ele é algo selecionado e trazido pelo professor com a finalidade de transmissão”. Vatanabe (2019, p. 72), ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil DCNEI (BRASIL, 2009a) chama atenção para o papel do professor, destacando que [...] “é diminuído, ele é restringido a ser um organizador de situações, de experiências. O trabalho docente enquanto agente social com poder de transformações na vida dos alunos é desmerecido e camuflado”.

Em 1999 o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, com caráter mandatório. Esse documento foi revisado pela Resolução CNE/CBE nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009a) que tem como objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil. As propostas pedagógicas elaboradas nas instituições de Educação Infantil, segundo esse documento devem ter

[...] como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18).

As DCNEI (BRASIL, 1999) apontam que as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as “interações e brincadeiras”, destacando que é necessário garantir experiências, incluindo nesse rol, a linguagem escrita de forma que “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2010, p. 25). Lazaretti (2016a, p. 167) afirma que em termos de finalidade, não há alterações entre o RCNEI e as DCNEI, exceto que:

O RCNEI distribuía os conteúdos por área de conhecimento, cuja crítica é a aproximação à estrutura e antecipação do ensino fundamental, as DCNEI não mais apresentam conteúdos, objetivos específicos, mas defendem que as experiências e vivências no cotidiano da educação infantil contemplem dois eixos fundamentais: interações e brincadeiras. Dessas orientações oficiais, com as demandas emergentes, advoga-se que a elaboração do currículo atenda às necessidades e interesses das crianças, construído no dia a dia, no improviso, sendo essencial permitir,

de forma livre e espontânea, os processos e manifestações naturais das crianças.

O Ministério da Educação - MEC, em 2006, lançou os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a), os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b), e a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006c). Em 2006, a Educação Infantil passa a contemplar as crianças dos 0 aos 5 anos, por meio da aprovação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, (BRASIL, 2006d) que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração. Em 2013, a Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013) estabeleceu a obrigatoriedade da matrícula das crianças a partir dos quatro anos de idade na pré-escola.

Em 2009 publicou os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b) e os critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças, entre outros. Ainda, em âmbito nacional, em 2014 é aprovado o Plano Nacional de Educação com vigência de 10 anos (BRASIL, 2014).

Este documento é composto por 10 diretrizes e apresenta 20 metas que serão objeto de monitoramento contínuo e avaliações periódicas. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) já preconiza a necessidade de conteúdos mínimos para todas as etapas da Educação Básica, o que se materializa com a publicação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para essa etapa da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 02/17).

A BNCC (BRASIL, 2017), em consonância com a DCNEI, adota os eixos estruturantes Interações e Brincadeiras, ressaltando que as “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2017, p. 37). Nesse sentido, o documento ressalta os eixos e reitera a sua filiação às competências gerais da educação básica e os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para assegurar

[...] na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 37).

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. A organização curricular é organizada em cinco campos de experiência, são eles: o eu, o outro e o nós, Corpo, gestos e movimentos, traços, sons, cores e formas, escuta, fala, pensamento e imaginação e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017). De modo geral, a BNCC para a etapa da EI apresenta-se em um texto curto, sendo ao todo 21 páginas, o que, segundo Pasqualini e Martins (2020), é insuficiente para explicitar claramente o que se pretende para esta etapa da Educação Básica, sobretudo por preconizar um arranjo curricular em campos de experiência, que é pouco ou nada conhecido pelos profissionais da educação infantil. Pasqualini e Martins (2020, p. 433), ao abordarem o arranjo curricular adotado pela BNCC apontam que:

[...] a divergência, ou crítica, como veremos, reside no aspecto assistemático e minimalista (no que se refere aos conteúdos) do arranjo curricular por campos de experiência, o que deriva de diferenças em termos do horizonte de formação esperada para as crianças, e da própria compreensão do que seja a experiência humana no mundo. O olhar histórico-crítico nos faz questionar a ausência, entre o rol de direitos de aprendizagem, do direito a conhecer o mundo (PASQUALINI, MARTINS, 2020, p. 431).

A BNCC organiza os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de forma sequencial em três grupos por faixa etária. São eles: bebês (zero a um ano e 6 meses), criança bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Traremos os objetivos do último grupo, pois é o foco do nosso trabalho, embora compreendamos a linguagem escrita nesse percurso que se inicia antes do ensino das letras, ou da escrita, propriamente dita. Importa destacar que os outros campos de experiência trazem objetivos que também convergem à apropriação da linguagem escrita, tendo em vista que abordam conteúdos como os números, desenhos, pinturas, colagens etc. Assinalamos que a BNCC aponta no referido campo de experiência

27 objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os três grupos etários, ou seja, nove para cada grupo. Os objetivos são:

Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão;
 Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos;
 Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas;
 Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história;
 Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba;
 Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa;
 Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura;
 Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.);
 Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea (BRASIL, 2017, p. 45-46).

Consideramos insuficientes os objetivos, dada, por exemplo, à importância de explicitar e aprofundar, entre outros conteúdos, a consciência fonológica que comparece somente nas situações de escuta, no incentivo à invenção de rimas e aliterações pelas crianças, em diversos gêneros textuais. De acordo com Saccomani (2018, p. 77), [...] “não identificamos no documento a intencionalidade em assumir a linguagem oral como objeto de atenção da criança e sua manipulação, tendo como objetivo apenas a invenção da criança”. Guimarães, Britto, Pompermaier e Costa (2022, p. 40) destacam que o trabalho com a escrita na BNCC para a educação infantil

segue postulados neoconstrutivistas percebidos na ideia de campos de experiências, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, competências, habilidades, atitudes e valores que despontam nos objetivos previstos nos descritores referentes à escrita, cunhando um olhar sobre o conhecimento que favorece a pedagogia das competências como tendência escolar.

Saccomani (2018) avalia ainda que “não há no documento, uma relação entre as contribuições de um desenvolvimento mais consciente da criança com a linguagem oral para o desenvolvimento da linguagem escrita [...]”. O documento enfatiza as propostas para a linguagem escrita circunscrita a escrita espontânea e ao professor como escriba. Defendemos a necessidade de incorporação de objetivos relacionados às capacidades essenciais que uma criança deve desenvolver para se apropriar da linguagem escrita (LEMLE, 2000), dimensão a ser abordada na seção 3.

Para complementar as discussões empreendidas pela BNCC, foi lançado em 2018 o documento “Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil” (BRASIL 2018), que apresenta contribuições importantes sobre o arranjo curricular adotado pela BNCC e orientações gerais quanto ao processo pedagógico para cada campo de experiência. Pasqualini e Martins (2020) identificam méritos que nesses pontos convergem com o projeto histórico-crítico de educação escolar e formação humana. Contudo, por outro, apontam divergências como, por exemplo, a manutenção do enfoque antiescolar.

Pasqualini e Lazaretti (2022, p. 19) afirmam que “tal concepção antiescolar de educação infantil acabou por firmar-se hegemônica nas normativas político-pedagógicas para o segmento em âmbito nacional, expressando-se e reafirmando-se na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017)”. Nesse sentido, observamos a permanência desta abordagem na política para a educação infantil, expressa nos documentos que apresentamos, o que enfatiza o não atendimento ao seu real objetivo, desde a sua origem, seja pelo enfoque antiescolar ou antecipatório.

Na próxima subseção discutimos o contexto do município com o intuito de compreender as suas políticas educacionais, bem como os principais fundamentos pedagógicos adotados, o que depreendemos dos pressupostos teóricos dos programas pactuados e também de ações organizadas pelo município, como a elaboração de currículo próprio.

2.2 O município e a política educacional

Como na política nacional, no município que concedeu autorização para a pesquisa, a Educação Infantil teve o início da sua história vinculada ao setor da assistência social¹⁰. Esse serviço educacional iniciou-se em 1976 com a primeira sala de pré-escola municipal e deu-se por meio de convênio com a Fundação Brasileira de Assistência – LBA. Contou com a criação de uma classe para crianças em idade pré-escolar.

Atualmente, o município lócus da pesquisa tem sob sua responsabilidade a Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais e Educação de Jovens e Adultos e um total aproximado de 18.000 alunos. A Educação Infantil (creche e pré-escola) atende aproximadamente 4.300 e 4.100 alunos, respectivamente, totalizando 8.406. Desse total, aproximadamente 3.300 alunos são atendidos em período integral, ou seja, entre 7 a 10 horas diárias na escola. São 63 unidades escolares, sendo que 48 atendem a EI com aproximadamente 580 professores e 330 educadores infantis¹¹.

A jornada de trabalho do Professor de EI é de 33 horas semanais, sendo 22 horas destinadas à interação com a criança e 11 horas destinadas a atividades extraclasse, conforme a Lei Federal nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008). As atividades extraclasse são compostas por: Horário de trabalho pedagógico coletivo – HTPC e Horário de trabalho pedagógico – HTP e Horário Atividade - HA. A jornada do Educador Infantil é de 32 horas semanais, sendo 2 horas destinadas a HAC (horário de atividades coletivas).

O plano de cargos e carreira foi definido para os professores e especialistas por meio da Lei Complementar que normatizou o Estatuto do Magistério. A primeira regulamentação foi aprovada pelo Estatuto do Magistério Público em 11 de dezembro de 1986. O cargo de educador infantil é regulamentado por lei complementar.

Como já dissemos, do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico, a rede de ensino em questão teve sua história alicerçada no construtivismo, tendo participado do Programa de Educação Pré-escolar -

¹⁰ Por meio de Convênio com órgãos federais (LBA – Legião Brasileira de Assistência e Mobral).

¹¹ Profissionais que atendem às crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade no contraturno ou período complementar.

PROEPE e no âmbito do Ensino Fundamental aderido a Programas do Governo do Estado, tais como Programa Ler e Escrever (SÃO PAULO, 2009) e Educação Matemática dos Anos Iniciais – EMAI (SÃO PAULO, 2012).

Contudo, a necessidade de sistematização de um currículo próprio sempre foi premente na Rede, sendo que em 2016 foi concluída a proposta curricular para a educação infantil por meio de construção coletiva e sob coordenação de uma coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC). Em 2014 começaram os estudos para elaboração da proposta curricular a partir da pedagogia histórico-crítica, num primeiro momento para o Ensino Fundamental e incorporando posteriormente à Educação Infantil. Essa proposta curricular foi concluída em 2020 e revogada em 2021 por meio de decreto municipal. Essa revogação se deu por discordâncias político-ideológicas com relação ao embasamento teórico-metodológico da proposta curricular, por parte da gestão da Secretaria Municipal de Educação, desconsiderando os investimentos e o trabalho coletivo realizado por profissionais da rede municipal.

Atualmente, o município, por meio do firmamento de convênio, tem o Currículo Paulista como currículo oficial. O Governo do Estado de São Paulo oferece aos municípios parceiros materiais didáticos, sendo que para a educação infantil são livros intitulados Caderno do professor¹². Destacamos, além do Currículo Paulista e o seu material didático, que o PNLD e o Programa Tempo de Aprender (BRASIL, 2020) são programas vigentes no Município.

O Currículo Paulista foi homologado pelo Secretário Estadual de Educação em primeiro de agosto de 2019 e apresenta como fundamento pedagógico, de acordo com o discurso governamental, o compromisso com a educação integral dos estudantes, “em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, elencando as competências e as habilidades essenciais para sua atuação na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos” (SÃO PAULO, 2019, p. 28). Nesse sentido, o Currículo Paulista,

[...] define e explicita, a todos os profissionais da educação que atuam no Estado, as competências e as habilidades essenciais para o

¹² Fonte: Disponível em: <https://materiaeducacional.novaescola.org.br/downloads/educacao-infantil>. Acesso em 03 out. 2022.

desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulistas e considera sempre sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano (SÃO PAULO, 2019, p. 11).

As contribuições do Currículo Paulista (CP) para o ensino da linguagem escrita são muito semelhantes às da BNCC, fato que nos leva a apontar que, por ser currículo, tal documento deveria, ao nosso juízo, ampliar de forma substancial os objetivos, apresentar encaminhamentos metodológicos, além, de orientações para a avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Outro hiato que permanece no Currículo Paulista em relação à BNCC é a necessidade de aprofundar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento sobre a face fonética da palavra, por meio da consciência fonológica, questão que observamos comparecer de forma superficial e sem esclarecimento suficientemente aos professores.

Ademais, concordamos com Saccomani (2018) ao sintetizar aportes fundamentais ao desenvolvimento da linguagem escrita e que deveriam ser contemplados. A saber: o desenvolvimento da capacidade abstrativa, uma relação mais voluntária da criança com a linguagem oral e mais consciente e intencional com os signos escritos. Essas são questões centrais e merecem destaque no decorrer do trabalho.

Outro Programa adotado pelo município é o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, que é do governo federal, sendo o mais antigo deles e contempla a distribuição de obras didáticas aos professores e alunos das redes públicas de ensino. Embora tenha mudado de denominação e formas de execução ao longo do tempo, iniciou-se em 1937¹³. Para a educação infantil, o Programa principiou em 2018, por meio Edital de Convocação 01/2017 do Ministério da Educação – “Edital de Convocação para processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do livro Didático e do material didático PNLD 2019”.

Nesse caso, as obras didáticas eram destinadas aos professores de educação infantil. O Edital de Convocação 02/2020 do Ministério da Educação – “Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do

¹³ Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br>. Acesso em: 10 out. 2022.

Material didático – PNLD 2022” ampliou a oferta de materiais didáticos, sendo a partir deste ano destinado aos professores e aos alunos da pré-escola, ou seja, crianças de quatro anos a cinco anos e onze meses¹⁴.

O Programa Tempo de Aprender (BRASIL, 2020) foi elaborado pelo Governo Federal e faz parte da Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo [Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019](#)¹⁵ (BRASIL, 2019).

Mortatti (2019, p. 47) ao realizar contribuições para o debate sobre a Política Nacional de Alfabetização – PNA, aponta que,

na PNA, não há, portanto, a imparcialidade científica e a neutralidade ideológica de que seus autores tentam nos persuadir, atribuindo-se a condição escolhidos como portadores da “revelação da verdade (científica)” imposta seja como “sagrada escritura científica”, de caráter doutrinário e dogmático, seja como sofisticada mercadoria (“científica”), baseada em irrefutáveis resultados de pesquisas estrangeiras, que agregam valor de troca a outra mais importante mercadoria, a educação, alinhando-a aos ditames de organismos internacionais, aos princípios do neoliberalismo econômico e do ultraconservadorismo político e aos interesses dos “donos do capital”.

De acordo com o Programa Tempo de Aprender, a sua atuação é baseada em quatro eixos: Formação continuada de profissionais da alfabetização, Apoio pedagógico e gerencial para a alfabetização, Aprimoramento das avaliações da alfabetização e Valorização dos profissionais da educação. Este Programa tem como foco o último ano da educação infantil e os dois primeiros do ensino fundamental, e afirma apresentar práticas para o ensino da leitura e da escrita que se baseiam em evidências científicas. O livro intitulado “Práticas de alfabetização – livro do professor alfabetizador” ao oferecer uma visão geral, afirma que,

Os capítulos que compõem este livro fazem referência aos componentes essenciais para a alfabetização, e estão organizados do seguinte modo: “Introdução”, “Aprendendo a Ouvir”, “Conhecimento Alfabético”, “Fluência”, “Vocabulário”, “Compreensão” e “Produção de Escrita”. O conteúdo desses capítulos é baseado na ciência cognitiva da leitura e

¹⁴ Os objetos são: Objeto 1: Obras didáticas destinadas aos estudantes, professores e gestores da educação infantil; Objeto 2: Obras literárias destinadas aos estudantes e professores da educação infantil; e Objeto 3: Obras pedagógicas de preparação para alfabetização baseada em evidências. Disponível em: <https://www.fn-de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13526-edital-pnld-2022>. Acesso em: 03 out 2022.

¹⁵ Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 10 out. 2022.

compreende os elementos essenciais para a boa alfabetização das crianças (BRASIL, 2021, p. 16).

Consideramos que essa proposta se centra no aspecto fônico da língua em detrimento da compreensão da função simbólica da palavra, isto é, a sua face semântica.

De forma sucinta, apontamos que toda palavra é composta por uma face fonética e uma face semântica. Martins (2013), com base em Vigotski e Luria, explica que estes autores propõem uma distinção entre as faces fonética e semântica da palavra. Para ambos, a face fonética compreende a representação do objeto sensível, a possibilidade de conversão do objeto em expressão sonora representada em sua denominação. A face semântica inclui essa face e a supera, visando à representação simbólica do objeto, à representação da essencialidade que sua manifestação fenomênica oculta; sinalizam os autores que essas faces não se identificam nem se desenvolvem linear e paralelamente (FRANCO; MARTINS, 2020, p. 123).

De acordo com Martins e Marsiglia (2015, p. 64) “[...] na face semântica da palavra radicam operações lógicas do raciocínio, sobretudo a abstração e a generalização”. Com base em Vigotski¹⁶ e Luria, destacam “a necessidade do desenvolvimento entrelaçado das faces fonética e semântica da palavra” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 72). Isso porque a criança deve avançar na compreensão do sistema de escrita, refletindo sobre as características da língua e ao mesmo tempo atribuir significado às palavras. Sem esse entrelaçamento, o ensino fica fragmentado, desconsiderando, ora a importância de a criança pensar os aspectos sonoros da língua e ora o seu uso social.

Na próxima seção, enfocamos o desenvolvimento do psiquismo, a partir da periodização e do desenvolvimento da linguagem.

¹⁶ Encontramos o nome do psicólogo soviético grafado de diferentes formas, como Vigotski, Vygotsky, Vygotski ou Vigotskii. Nesta dissertação utilizamos a grafia Vigotski, mas, quando referenciarmos uma obra com outra grafia, reproduziremos o modo presente na edição utilizada.

SEÇÃO III

3 O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO: A PERIODIZAÇÃO E A LINGUAGEM

Nesta seção tratamos de conceitos importantes para a compreensão do nosso objeto de pesquisa, enfocando a periodização do desenvolvimento psíquico numa correlação com o desenvolvimento da linguagem.

Nesse sentido, as questões que nortearam o desenvolvimento dessa seção são as seguintes: quais as especificidades das mediações que a escola de educação infantil deve realizar, tendo em vista que tem como destinatários do processo educativo bebês e crianças pequenas? Qual a relação entre o cotidiano e o não cotidiano na EI diante de crianças de quatro a cinco anos e onze meses? O que é linguagem? Qual a importância da linguagem para o desenvolvimento e como as crianças incorporam esse sistema de signos?

A partir dessas discussões abordamos o desenvolvimento psíquico do destinatário do processo educativo na pré-escola por meio de pontos fulcrais do pensamento histórico-crítico, que colaboraram também no embasamento das análises que realizamos. Procuramos focar, principalmente na idade pré-escolar, período que engloba as crianças que frequentam a pré-escola, ou seja, crianças de quatro a cinco anos e onze meses.

3.1 O desenvolvimento do psiquismo e o ensino na educação infantil

A psicóloga soviética Valéria Mukhina (1996, p. 35), ao tratar do papel dos fatores biológicos e sociais no desenvolvimento psíquico da criança, ressalta que o desenvolvimento psíquico da criança “depende de muitas condições”. Essas condições estão relacionadas a propriedades naturais do organismo (destacando a estrutura e funcionamento do cérebro) e sociais, isto é, da sociedade em que está inserida.

Ao analisar a correlação entre as condições naturais do organismo da criança e os processos educativos que a sociedade proporciona a ela, Mukhina (1996, p. 36) nos aponta duas questões bastante explicativas. A primeira: “É

possível tornar-se homem sem ter cérebro humano”? e a segunda: “o que acontece com o cérebro humano quando se desenvolve a margem da sociedade humana?”.

Mukhina (1996, p. 38) concluiu, a partir de estudos da zoopsicóloga soviética Nadezhda Ladyguina-Kots e do casal americano Kellog que “sem um cérebro humano é impossível ter as qualidades psíquicas do homem”. Constatou também, a partir da experiência do psicólogo Read Sing com as crianças Amala e Kamala que viviam com lobos e passaram a viver na casa do psicólogo que “a psique humana não surge se não existem condições humanas de vida” (MUKHINA, 1996, p. 39).

Nesse sentido, apesar dos esforços dos pesquisadores, os chimpanzés imitavam o comportamento humano, porém, “não conseguem aprender o sentido da ação” (MUKHINA, 1996, p. 38) e a menina mais velha, chamada Kamala, apesar de passar a conviver com humanos com aproximadamente 8 anos e ter vivido até os 17 anos, aprendeu a ser bípede, mas, quando estava apressada voltava a apoiar-se com as mãos no chão. Outra questão apontada é o pouco desenvolvimento da linguagem obtido por Kamala, que “praticamente não conseguiu dominar a linguagem humana, apenas com muita dificuldade conseguiu aprender a pronunciar corretamente 40 palavras” (MUKHINA, 1996, p. 39). Brigatto (2018, p. 18) ressalta que mesmo a literatura já apontou os prejuízos importantes para o desenvolvimento, caso o indivíduo seja privado do convívio humano. Cita, como exemplo, o caso de Victor de Aveyron¹⁷, retratado no filme “O garoto selvagem” de François Truffaut para destacar que “o aparato biológico humano não é suficiente para que as pessoas desenvolvam as capacidades para o convívio humano, superando a condição de espécie biológica e alcançando o processo de humanização”.

Essas reflexões fundamentam as discussões sobre a possibilidade de adquirir características especificamente humanas, ainda que não se tenha um cérebro humano e se, basta ter um cérebro humano para adquiri-las, ainda que sem acesso às objetivações acumuladas historicamente pelos homens. Esses exemplos nos mostram que não é possível aprender atividades especificamente

¹⁷ BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. Jean Itard e Victor do Aveyron: uma experiência pedagógica do século XIX e suas repercussões. *In*: III CONFERENCE FOR SOCIOCULTURAL RESEARCH. 2000. Campinas. **Anais [...]**. Campinas: PUC, 2000.

humanas sem ter um cérebro humano e também que o desenvolvimento humano depende da apropriação e uso das objetivações legadas pelas gerações anteriores, produzindo novas objetivações no cérebro humano. Para Leontiev (2004, p. 286), o processo de apropriação do mundo é ao mesmo tempo o processo de formação das faculdades específicas do homem, pois para se apropriar dos objetos e fenômenos “é necessário realizar em relação a eles uma atividade que se reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto”. Dessa forma, “a principal característica do processo de apropriação ou de “aquisição” é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas [...]” (LEONTIEV, 2004, p. 288).

Mas, que cérebro é esse? De acordo com a neurocientista Suzana Herculano-Houzel, o cérebro humano supera o de outros animais por possuir o maior número de neurônios no córtex cerebral. Devemos isso, segundo Herculano-Houzel (2017, p. 06) em primeiro lugar ao fato de sermos primatas e com isso termos um cérebro em que cabe “um grande número de neurônios em um volume relativamente pequeno em comparação com outros mamíferos” e também, ao aumento de neurônios corticais, graças ao cozimento dos alimentos, o que facilitou a economia de gasto calórico. Engels (1980)¹⁸ já assinalava essas questões, indicando a influência da dieta cárnea, principalmente no cérebro, aumentando e aperfeiçoando o seu funcionamento de geração a geração e promovendo dois avanços fundamentais na história humana, o uso do fogo e a domesticação dos animais. O primeiro facilitou o processo de digestão e o segundo garantiu uma reserva, uma fonte desse alimento, além de, proporcionar outros, como o leite e seus derivados.

Esse ganho de neurônios no córtex cerebral foi fundamental, pois essa parte do cérebro é responsável por “descobrir padrões, raciocinar de modo lógico, prever o pior e preparar-se para lidar com ele, criar tecnologia e transmiti-la através da cultura” (HERCULANO-HOUZEL, 2017, p. 06). Sendo assim, prossegue a neurocientista, afirmando o cérebro humano como dotado das “capacidades de cognição complexas”, mas para que essas capacidades se

¹⁸ Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>. Acesso em: 23 mar. 2023.

tornem habilidades é necessário tempo para serem desenvolvidas e transmitidas de geração a geração (HERCULANO-HOUZEL, 2017, p. 231).

Duarte (2021, p. 175) explica que “não nascemos com o essencial de nossa individualidade nem de nossa humanidade, mas aquilo de que precisamos para desenvolver essa individualidade e essa humanidade já existe na sociedade, ou seja, na cultura”. Leontiev (2004, p. 301) afirma que,

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedade e faculdades verdadeiramente humanas. Esse processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros da geração anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal.

Contudo, Leontiev (2004, p. 301) chama atenção para o fato de que numa sociedade de classes o acesso a essas obras da cultura humana não se dá da mesma forma, pelo contrário, “para a maioria esmagadora, a apropriação dessas aquisições só é possível dentro de limites miseráveis”. Marx (2004), ao tratar sobre o trabalho alienado na sociedade de classes, destacou a grande diferença entre o trabalho para os ricos e para o trabalhador, ressaltando que

O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz desnudez para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas mutilação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas joga uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas idiotia, cretinismo para o trabalhador (MARX, 2004, p. 82).

Do ponto de vista do desenvolvimento humano, Leontiev (2004), a partir dos estudos de Marx¹⁹ explica que o trabalho coletivo acarretou uma mudança profunda no psiquismo humano e na estrutura de atividade do indivíduo, promovendo conjuntamente o surgimento da consciência humana e a necessidade da linguagem. “Vimos que a consciência só podia existir nas condições da existência da linguagem, que aparece ao mesmo tempo que ela no processo de trabalho” (LEONTIEV, 2004, p. 97).

¹⁹ MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Leontiev (2004, p. 285) prossegue ressaltando que os homens são os únicos seres do nosso planeta que são criadores, ou seja, são capazes de acumular conhecimentos e transmiti-los para as novas gerações “que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhes foram transmitidas [...]”.

Nesse sentido, o que diferencia os homens dos demais animais é o trabalho, sendo este a condição primeira e fundamental para a existência do homem (LEONTIEV, 2004; ENGELS, 1980). O trabalho constitui-se, desse modo, a partir das necessidades humanas, sendo a sua atividade vital. Conforme Engels (1980), os animais se utilizam da natureza, mas as únicas transformações que produzem nela são decorrentes da sua presença, ao contrário do homem que, além de modificar a natureza, domina-a, e, ao mesmo tempo, o homem tem a sua natureza interna, isto é, a sua subjetividade modificada pelo trabalho. Para Marx (2004, p. 80), a objetivação é o “trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa!”. Leontiev (2004, p. 81) evidencia que o trabalho humano é originariamente social, baseado na cooperação, “é uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação”.

Luria (1979), ressalta que, diferente dos animais, a atividade consciente do homem não está obrigatoriamente ligada a fatores biológicos e à experiência pessoal, mas, na sua maioria, os conhecimentos e habilidades do homem se forma pela assimilação da experiência construída pela humanidade em sua história, sendo transmitida no processo de aprendizagem. A atividade consciente do homem se sobrepõe aos motivos biológicos, como nos casos de heroísmo, sendo que apesar do risco iminente, o homem se lança em situações de morte, contrariando o instinto de sobrevivência. Assim, a atividade consciente também não é formada por impressões, pela experiência solitária, mas é “resultado de novas formas histórico-sociais de atividade-trabalho” (LURIA, 1979, p. 77). Eis, a importância de que cada indivíduo tenha acesso a essas produções sociais, historicamente produzidas num processo dialético de objetivação e apropriação, levando à complexificação psíquica e a produção de necessidades históricas.

Nesse sentido, Duarte (2021, p. 174) afirma a importância do processo educativo, tendo em vista que é na sua essência social e cultural que ocorre a “transmissão da riqueza material e espiritual necessária ao desenvolvimento da

individualidade”, esta que é realizada por outros, de modo especial, pelos adultos. O autor chama atenção para a dialética entre a objetivação e a apropriação, sendo que “se no processo de objetivação a atividade se transfere dos sujeitos para os objetos, no de apropriação ocorre o inverso, ou seja, a atividade acumulada nos objetos e fenômenos culturais se transforma em atividade do sujeito”. Essa objetivação acontece tanto com os objetos materiais, quanto com os objetos não materiais (DUARTE, 2021, p. 176).

Na categoria objetos materiais, Duarte (2021) cita a produção dos instrumentos e na categoria objetos não materiais a linguagem e os conhecimentos, por exemplos. Saviani (2013, p. 12) esclarece que a educação está inserida na categoria do trabalho não material, que diz respeito a produção de ideias, conceitos e valores. Segundo ele, nessa categoria encaixam-se as atividades “em que o produtor não se separa do ato de produção”. Nesse sentido, “a aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos)”. Saviani (2013, p. 13), ao reafirmar o papel da educação escolar no processo de humanização, define o trabalho educativo como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Pela sua importância, o trabalho educativo não pode acontecer de forma desorganizada, mas é necessário definir como esse trabalho deve ser efetivado. Duarte (2021, p. 178) afirma que “é preciso analisar na história social o que se constituiu em efetiva humanização, ou seja, em desenvolvimento da humanidade e o que, nesse mesmo processo, nessa mesma dialética histórica, se caracterizou como alienação”. Duarte (2021) explica que a alienação, assim como a humanização, faz parte da dialética da sociedade capitalista, de forma que não é destruindo as conquistas da burguesia em termos de conhecimentos que a revolução comunista se fará. Logo, a alienação é produzida pela luta de classes, portanto, não há nada nessa sociedade que esteja fora do alcance da alienação, o que inclui os seres humanos. De acordo com Duarte (2021, p. 180) “nós podemos, quando muito, falar de graus maiores ou menores de alienação [...]”, ou seja, podemos, por exemplo, falar que em determinada esfera o indivíduo é menos alienado, pois somos fruto dessa sociedade de classes.

Essa afirmação, não invalida, mas, ao contrário, amplia a importância da escola, pois, ao ensinar o saber sistematizado, acumulado historicamente, contribui para a luta contra os interesses da burguesia. Uma das maneiras de engajamento, certamente é a luta por uma escola que promova de forma exponencial o desenvolvimento dos alunos nas ciências, arte e filosofia, de modo a se libertar do imediato, cotidiano e pragmático (DUARTE, 2021).

Nesse sentido, importa esclarecermos, ainda que muito brevemente, a teoria das esferas de objetivação do gênero humano de Agnes Heller. Segundo Duarte (1993, p. 68),

[...] HELLER (1977), em seu livro *A Vida Cotidiana*, desenvolvendo essa teoria, denominou as objetivações da vida cotidiana de objetivações genéricas em-si e as objetivações não cotidianas de objetivações genéricas para-si. Assim, a linguagem, os objetos e os usos e costumes são objetivações genéricas em-si, constituem a esfera de objetivação cotidiana do gênero humano. A arte, a ciência, a filosofia e a política são esferas de objetivação genérica para-si, isto é, as esferas superiores, as esferas não cotidianas de objetivação genérica. Isso não significa que as objetivações genéricas para-si não sejam importantes para o cotidiano. Ao contrário, como afirma a própria HELLER (ibidem, p. 7) "quanto menos alienada é a vida cotidiana em maior grau se relaciona o homem, dentro também do cotidiano, com outros níveis, superiores, das objetivações".

Heller (2000) chama atenção para a importância da estrutura e do pensamento da vida cotidiana, citando o uso de precedentes, ou seja, o comportamento de outros serve de baliza, de exemplo para o nosso comportamento, o que é fundamental para a nossa cotidianidade. Contudo, Heller (2000, p. 36), afirma que isso pode se tornar ruim se "nossa percepção do precedente nos impede de captar o novo, irrepetível e único de uma situação".

Esse exemplo nos ajuda a pensar na escola de Educação Infantil, que, por causa das especificidades de bebês e crianças, têm no espontâneo uma parte importante do seu trabalho. Porém, quando esse "movimento pendular entre o cotidiano e o não cotidiano" (SACCOMANI, 2018, p. 33) pende além do necessário, ou se prende ao cotidiano, temos o que Pasqualini (2010), a partir da sua experiência em escolas públicas de Educação Infantil ponderou. Segundo ela, há uma ênfase na reprodução do cotidiano das crianças, ou na celebração de datas comemorativas e ainda na reprodução de tarefas que são características do

Ensino Fundamental, o que denota, na maioria das vezes, a falta de compreensão do conteúdo e propósito da educação infantil.

Saccomani (2018, p. 33) indicou o predomínio do cotidiano na Educação Infantil por duas vias. Uma via é pela “centralidade atribuída aos interesses e necessidades cotidianas que surgem espontaneamente na criança, entendida como a protagonista e autora do seu processo de aprendizagem”. De outro, Saccomani (idem) aponta esse predomínio na carência de fundamentação científica e filosófica na Educação Infantil, especificamente no desenvolvimento da linguagem oral e escrita, sendo que “não ultrapassam os limites das esferas práticas imediatas da vida cotidiana no uso da linguagem”.

Há, contudo, que atentar-se, pois não é somente na educação infantil que há a prevalência dos conteúdos espontâneos, em outros níveis em ensino notamos, conforme Duarte (2021, p. 182) que “temos que lutar intransigentemente contra o relativismo na discussão dos conteúdos escolares, contra a subordinação dos currículos escolares ao cotidiano pragmático e alienado da nossa sociedade”. Abrantes (2018, p. 111) aponta que “o método da pedagogia histórico-crítica tem como perspectiva produzir relações do estudante com a realidade que não se realizariam de modo espontâneo a partir da educação informal”.

Martins (2016b, p. 24) reitera afirmando a defesa da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural para “a propriedade do ensino calcado em conceitos científicos desde a educação infantil, para a raiz do qual a instrução escolar poderá conduzir sistematicamente, o curso de formação do psiquismo da criança”. Anjos (2019, p. 24) destaca que “a passagem do cotidiano ao não cotidiano na vida dos seres humanos, bem como o controle do para-si sobre o em-si é um processo dialético de superação por incorporação”. Dessa forma, a Educação Infantil deve atuar na mediação entre o cotidiano e o não cotidiano, ou seja, conforme Abrantes (2011, p. 32), precisa considerar os vínculos da criança com a realidade e com isso, com os conceitos espontâneos, porém, “as ações sistematizadas pelo professor no processo de ensino, considerando o vir-a-ser da criança, podem orientar-se para o desafio de a criança se apropriar de conceitos científicos²⁰”.

²⁰ Vigotsky (2001), ao estudar o desenvolvimento do pensamento, ressaltou as fases da formação de conceitos. São elas: pensamento sincrético, pensamento por complexos (complexo associativo,

A criança na idade pré-escolar²¹ ainda não opera com conceitos, mas com base em representações sensoriais, empíricas, imediatas, de acordo com o pensamento por complexos, que nas palavras de Martins (2018, p. 87) “são estruturas mínimas – primárias, de generalização baseadas na descoberta de vínculos reais entre as coisas a partir da experiência prática, sensorial e imediata”. Essa estrutura de pensamento é conquistada a partir do desenvolvimento da fala e progressiva articulação dos aspectos fonético e semântico da palavra, ou seja, da palavra e do seu significado. Pasqualini (2016) reitera o fato de que a criança pequena operar com noções e não com conceitos, não significa que o professor deva deixar para a idade escolar o trabalho com o conhecimento científico. A autora aponta a necessidade de o trabalho ganhar complexificação, numa espiral, sem desconsiderar as vivências pessoais, mas avançando para a formação de conceitos. Essa assertiva é corroborada por vários autores alinhados à perspectiva histórico cultural, conforme discorreremos a seguir.

Para Asbahr (2016, p. 184) “a base dos conceitos científicos são os conceitos espontâneos e, em contraposição, os conceitos espontâneos são reconfigurados e ampliados à medida que os conceitos científicos são aprendidos”. Saccomani (2018, p. 84), em consonância, denota que o cotidiano é a chave para o não-cotidiano, a partir de um processo dialético, afirmando que para isso, o trabalho educativo deve ser orientado pelas objetivações para-si²².

No cerne desta proposição reside a função nuclear da escola, qual seja, operar como mediadora na superação do saber cotidiano expresso nos conceitos espontâneos, em direção aos conhecimentos historicamente sistematizados expressos nos conceitos científicos ou conforme Malanchen e Anjos (2018, p. 1147) [...] “superar por incorporação esse nível mais elementar do pensamento, alçando-o a níveis mais complexos e elevados que só podem ser alcançados por meio dos conceitos científicos”.

complexo coleção, complexo cadeia, complexo difuso e pseudoconceitos) e pensamento por conceitos.

²¹ Estágio do desenvolvimento psíquico correspondente ao período que vai dos 3 aos 7 anos. Mukhina, 1996.

²² A arte, a ciência, a filosofia e a política são esferas de objetivação genérica para-si, isto é, as esferas superiores, as esferas não-cotidianas de objetivação genérica (DUARTE, 1993, p. 69).

Saviani (2013) aponta que uma das teses fundantes da pedagogia histórico-crítica reside na proposição do ensino dos conhecimentos historicamente sistematizados e referendados pela prática social da humanidade, ou seja, dos conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos consolidados como clássicos. Se a educação infantil não pode desconsiderar o que as crianças vivenciam no cotidiano, tampouco pode desconsiderar a importância do desenvolvimento do psiquismo. Saviani (2011, p. 201) explicita que o papel da escola “não é o de mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata”. Sendo assim, “o fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo” (VIGOTSKY, 2000, p. 331), e que esse, conduza o desenvolvimento.

Conforme Abrantes (2018, p. 112), a pedagogia histórico-crítica tem como objetivo promover desenvolvimento através de ensino sistemático, desafiando a pessoa “para além do que já realiza rotineiramente e, evidentemente, aquém dos níveis inalcançáveis para o grupo de estudantes em processo de formação”. Nesse sentido, a Educação Infantil deve atuar na zona de desenvolvimento iminente ou zona de desenvolvimento proximal²³, o que significa, considerando as especificidades de bebês e crianças, trabalhar, muitas vezes com as mesmas questões que são vivenciadas pela criança no seu cotidiano familiar, conforme discutiremos posteriormente, por meio dos conteúdos de natureza operacional e conteúdos de natureza teórica²⁴, conforme enunciados por Martins (2018).

Isso não significa que a escola de Educação Infantil trabalhará com essas atividades da mesma forma como são normalmente realizadas em casa, com a família, pois o trabalho do professor é norteado pelos conteúdos científicos. Sendo assim, lavar as mãos, falar, comer, brincar de casinha, de restaurante, cantar, etc., na escola de educação infantil são atividades que devem levar o indivíduo para além do que ele já possui de desenvolvimento. Contudo, Martins

²³ A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKI, L. S., p. 58).

²⁴ Voltaremos a essa questão ao tratarmos dos conteúdos de formação operacional e teórica.

(2016c, p. 25) adverte que é necessário distinguir entre os modelos de educação formal e educação informal e essa distinção não resulta do local onde ela acontece, “de sorte que modelos informais de educação também podem coabitar espaços institucionais denominados como escola ou com outras nomenclaturas correspondentes [...]”.

Malanchen e Anjos (2018) ressaltam que, embora o pensamento por conceitos seja alcançado a partir da adolescência, afirmam com base em Vygotski (2001) que com o surgimento das primeiras palavras já se inicia o processo de formação de conceitos. Destacam ainda que o processo de desenvolvimento do pensamento por conceitos deve acontecer ao longo da formação da pessoa, portanto, desde a educação infantil.

[...] a não formação do pensamento por conceitos significa, com efeito, a não intelectualização das funções psíquicas, ou seja, a impossibilidade de voluntariedade, de intencionalidade da ação e do autodomínio da conduta. Além disso, temos defendido que os conceitos organizam a imagem subjetiva da realidade objetiva, resultando na inteligibilidade do real, no conhecimento da realidade objetiva para além de sua aparência, o que não pode acontecer sem a formação do pensamento por conceitos. A autoconsciência também não pode ser desenvolvida sem o pensamento por conceitos, tampouco a compreensão das próprias vivências (MALANCHEN; ANJOS, 2018, p. 1137).

Para uma tarefa complexa não podemos utilizar instrumentos ou conteúdos simples, mas os que, de fato, promovam a apreensão do objeto e dos fenômenos em múltiplas possibilidades e relações. Isso exige uma relação para além da aparência, pois de acordo com Anjos (2019, p. 25) “a essência do fenômeno não se manifesta imediatamente, daí a necessidade de uma atividade peculiar por meio da qual o fundamento oculto das coisas seja descoberto”.

Nesse sentido o ensino escolar deve ser organizado para a transmissão dos conceitos científicos, pois só assim, o indivíduo pode alcançar os níveis mais elevados de desenvolvimento do psiquismo. O psiquismo é um sistema interfuncional, composto pelos processos funcionais: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento, pelos quais os indivíduos formam a imagem subjetiva (MARTINS, 2021). O ponto de partida é o sensorial, o imediato, porém, avança para a criação da imagem mental e para as generalizações, mediadas pelos signos da cultura. Para Vigotsky

(2000), o signo é um meio externo, como uma ferramenta, uma representação que medeia a relação do homem, tanto com o objeto, quanto com outro homem. Mukhina (1996, p. 312) define signo como “qualquer elemento da realidade que substitui outro elemento da realidade. O signo é um elemento da atividade psíquica do homem; é um órgão social ou um meio social. São signos sociais, a linguagem, a escrita, o número e o desenho”. Martins (2013, p. 133) ressalta que os signos “na condição de instrumentos sociais por excelência, precisam ser aprendidos, demandam ensino”.

Para Martins (2018, p. 87) “o processo de formação de conceitos está na base do desenvolvimento da consciência, uma vez que a ele cumpre a tarefa do ordenamento lógico da imagem subjetiva da realidade objetiva – a conversão da representação em signo”. Se as funções psicológicas elementares são legadas pelo desenvolvimento biológico, as funções psíquicas superiores se desenvolvem nos processos de objetivação e apropriação, na internalização e no uso de instrumentos técnicos e psíquicos.

Assim, o ensino é propulsor de desenvolvimento, o que evidencia a importância da escola, enquanto espaço de ensino e ao mesmo tempo, torna fundamental que os professores conheçam sobre desenvolvimento humano para atuar de modo a promovê-lo. Isso implica em conhecer, entre outros, as operações racionais envolvidas na formação de conceitos, pelos motivos que já explicitamos e para que os professores sejam capazes de identificar possíveis lacunas nos materiais didáticos e na própria prática pedagógica.

Pelo exposto, traremos uma síntese das operações racionais, a saber: a análise e a síntese; a comparação; a generalização e a sistematização; a abstração e a concreção, a partir da teoria histórico-cultural, destacando o que são e como se organizam (MALANCHEN; ANJOS, 2018). Os autores ressaltam que a análise e a síntese são operações racionais fundamentais, que fazem parte de todas as demais e que se dividem em dois tipos. A divisão mental do todo e o isolamento de suas qualidades e, caso queira, analisá-las separadamente. A síntese, de modo contrário, é a operação mental que unifica mentalmente as partes ou as qualidades do todo. “A análise sem a síntese é insuficiente e a síntese sem a análise tipifica um processo incompleto” (MALANCHEN; ANJOS, 2018, p. 1139).

A operação racional comparação está conectada às operações de análise e síntese. Malanchen e Anjos (2018, p. 1141) salientam que é por meio da comparação que “é possível confrontar dois ou mais objetos ou fenômenos a fim de perceber suas semelhanças, diferenças e relações”. Ressaltam ainda que “é premissa indispensável à generalização e sistematização, devido a sua qualidade de estabelecer quais são os aspectos gerais da realidade, bem como os que podem ser reunidos em um mesmo grupo” (MALANCHEN; ANJOS, 2018, 1141). Nesse sentido, “a generalização caracteriza-se pela descoberta das regularidades presentes na realidade, possibilita o acesso às conexões internas, ou seja, às suas determinações essenciais” (MALANCHEN; ANJOS, 2018, p. 1142). Assim, não resolvemos cada problema individualmente, mas generalizamos as soluções.

De acordo com Martins e Marsiglia (2015) os processos de generalização principiam, ou seja, surgem como formação embrionária dos equivalentes funcionais do conceito, quando, por processos educativos, a palavra para a criança vai deixando de ser mera extensão ou propriedade do objeto, ultrapassando a conexão direta objeto-designação, promovendo a conversão da imagem do objeto em signo e abarcando em uma mesma imagem cognitiva vários elementos que com ela se relacionam.

Num movimento em espiral, ou seja, em que uma operação racional está relacionada a outra, Malanchen e Anjos (2018, p. 1143) caracterizam a sistematização

pelo destaque do geral nos objetos ou fenômenos e, ao mesmo tempo, pela descoberta das diferenças entre eles, possibilitando o indivíduo classificá-los e distribuí-los mentalmente em grupos e subgrupos, segundo tais semelhanças ou diferenças.

Por fim, temos as operações racionais chamadas abstração e concreção. A abstração, segundo Malanchen e Anjos (2018, p. 1146) é a capacidade de destacar e pensar nas qualidades principais, formando dessa forma, o conceito, indo do sensível ao abstrato. Conforme já afirmamos, Martins e Marsiglia (2015) explicitam que na face semântica da palavra encontramos as raízes das operações lógicas do pensamento, principalmente abstração e generalização. De acordo com Luria (1979, p. 20), “na estrutura de cada palavra é fácil observar as duas funções básicas da palavra, ou seja, discriminar o traço essencial do objeto e relacionar este objeto a certa categoria ou, noutros termos, observar a função

de abstração e generalização”. Nesse sentido, a brincadeira de papéis sociais contribui de forma importante, pois, segundo Franco e Martins (2020, p. 234), na infância há um nível muito rudimentar de consciência “e a pouca diferenciação entre as formas e o significado das palavras, com o autodomínio da conduta teremos também a possibilidade de uma conscientização mais ampla dos aspectos fônicos e semânticos da palavra”. Bortolanza e Costa (2017, p. 945) afirmam que a escrita precisa fazer parte das brincadeiras de papéis sociais porque, nesse caso,

A escrita precisa estar presente nas brincadeiras das crianças, não porque as crianças brinquem de escrever, ou que utilizem a escrita de maneira lúdica, mas pelo fato de que na brincadeira de papéis sociais a relação das crianças com o objeto escrita se modifica, e elas a significam em consonância com o papel que assumem, o que lhes possibilita separar o aspecto semântico do material. Esse processo é fundamental para apropriação funcional da escrita na escola de Educação Infantil.

A concreção é o movimento do abstrato ao concreto, o que não significa uma simplificação, mas “a reprodução do concreto na consciência”, ou seja, a forma mais desenvolvida de conhecimento. Os nossos objetivos com esses apontamentos são chamar atenção para a importância desses processos, provocando a necessidade de que esses conceitos sejam aprofundados para que, de fato, possamos pensar a formação de conceitos científicos do ponto de vista do aluno, mas também do nosso próprio desenvolvimento e dos materiais disponíveis para uso e consulta no cotidiano escolar.

Martins (2021) explica, baseando-se em Vygotski (2001), os motivos pelos quais, a formação dos conceitos científicos incide de maneira mais contundente no desenvolvimento ao diferenciar a formação dos conceitos científicos em relação aos espontâneos. Segundo a autora, os motivos são: terem uma relação distinta com a experiência da criança e com o objeto de estudo, bem como por percorrerem caminhos diferentes da formação dos conceitos espontâneos em todo o seu percurso, ou seja, desde o momento em que nascem até quando se consolidam. Reiteramos, dessa forma, o papel da escola de educação infantil na formação dos conceitos científicos, superando por incorporação os conceitos cotidianos. Isso é necessário para alcançar progressivamente níveis mais elevados de complexificação do psiquismo.

Na próxima subseção refletimos sobre o desenvolvimento da linguagem a partir da atividade-guia brincadeira de papéis, compreendida como a atividade que mais produz desenvolvimento na criança na idade pré-escolar.

3.2 A primeira infância, a infância e o desenvolvimento da linguagem

Como afirmamos na subseção anterior, para a pedagogia histórico-crítica, a tarefa principal da escola é assegurar a todos o domínio do conjunto dos conhecimentos de base científica, filosófica e artística (SAVIANI, 2019). Martins (2016b, p. 13) em consonância com Saviani, afirma que a educação escolar deve “disponibilizar as objetivações culturais humano-genéricas à apropriação dos indivíduos particulares”. A linguagem é uma importante objetivação do gênero humano, sendo que a sua apropriação é fundamental para o desenvolvimento e para a requalificação de todo o psiquismo.

Na história da humanidade, a linguagem surgiu pela necessidade imposta pelo trabalho coletivo. “Como a consciência humana, a linguagem só aparece no processo de trabalho, ao mesmo tempo que ele” (LEONTIEV, 2004, p. 92). A comunicação²⁵ transformou-se em linguagem, ou seja, na capacidade de expressar o pensamento e segundo Martins (2015, p. 167), “[...] graças a ela, a imagem subjetiva da realidade objetiva pode ser convertida em signos”. A linguagem possibilitou que a imagem mental de algo seja denominada, tornando-se signo ou representação.

O domínio da atividade linguística não significa somente o domínio do código linguístico em si, dadas as complexas conexões entre a linguagem e os demais processos funcionais, que se constituem em um sistema interfuncional. Dessa forma, o domínio da atividade linguística não se restringe à capacidade de falar (MARTINS, 2021).

Para Luria (1981, p. 269),

a psicologia moderna considera a fala como um meio especial de comunicação que usa a linguagem para a transmissão de informações. Encara a fala como uma forma complexa e especificamente organizada

²⁵ Vigotsky (2000) afirma que a comunicação que não é feita por meio da linguagem ou por outro sistema de signos ou meio de comunicação, acontece apenas de forma primitiva e limitada, como nos animais.

de atividade consciente que envolve a participação do indivíduo que formula a expressão falada e a do indivíduo que a recebe.

Luria (1986, p. 25) define a linguagem humana como “um complexo sistema de códigos que designam objetos, características, ações ou relações”, é, portanto, um sistema de signos, pois é capaz de “transmitir qualquer informação, inclusive fora do contexto de uma ação prática” (idem, 1986, p. 25). “Já a língua é constituída por vocabulário, gramática e sistemas fonológicos específicos, instituindo-se como um sistema particular de comunicação por meio da linguagem” (MARTINS, CARVALHO; DANGIÓ, 2018, p. 339).

A linguagem é um processo funcional, bastante complexo e o seu desenvolvimento depende das relações sociais, portanto da qualidade das mediações. A linguagem, sendo uma função psíquica superior e, dessa forma, uma função social, segue a lei geral do desenvolvimento, conforme enunciada por Vigotskii (2014, p. 114),

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

Reiteramos que essa afirmação corrobora a importância da educação escolar e do desenvolvimento do psiquismo. Por isso, evidenciamos a seguir o desenvolvimento da linguagem nas duas épocas e quatro primeiras atividades-guias que se referem a quatro períodos: primeiro ano, primeira infância e idade pré-escolar e idade escolar. Este recorte se justifica, pois apesar de a nossa pesquisa ter sido realizada com professoras que atuam na pré-escola, que tem como corte etário crianças de 4 a 5 anos e onze meses, consideramos necessário compreender o percurso desde a atividade-guia comunicação emocional direta até a atividade de estudo, que é a linha acessória da atividade-guia brincadeira de papéis.

Vale destacar que,

Os alicerces da teoria histórico-cultural da periodização foram estabelecidos por Vigotski, com destaque às formulações do autor no texto “El problema de la edad” (VYGOTSKI, 1996). Por sua vez, Leontiev (2001a, 2001b) trouxe decisiva contribuição ao formular o conceito de

atividade dominante, e Elkonin (1987, 1998) foi o responsável pelo máximo desenvolvimento e sistematização da teoria, incorporando as contribuições de Leontiev e Vigotski (PASQUALINI, 2016, p. 64).

Importante lembrar que os marcos cronológicos, isto é, as idades são apenas referências, pois, o desenvolvimento não é linear, além disso é dependente das condições de vida e educação. Dessa forma, não há níveis ou etapas lineares e obrigatórios. Com o intuito de evidenciar a periodização do desenvolvimento psíquico, apoiamo-nos no diagrama elaborado por Abrantes (2012)²⁶ com base nos estudos de Elkonin (1987) para destacar conforme Pasqualini e Eidt (2016, p. 108) que “essa configuração das épocas constituídas por dois períodos não é aleatória, mas, busca captar a lógica interna do processo de desenvolvimento.”

Figura 1 - Periodização do desenvolvimento psíquico



Fonte: Elaborado por Angelo Antonio Abrantes, Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, UNESP, *Campus* de Bauru, 2012.

Nota: Documento restrito ao departamento da Universidade.

Pasqualini (2016), a partir dos estudos de Vygotski (1996), aponta que compreender a lógica interna desse processo significa apreender o movimento lógico das categorias subjacentes à periodização. Sendo assim, essa não é uma

²⁶ Material elaborado por Angelo Antonio Abrantes, Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, UNESP, *Campus* de Bauru, 2012.

teoria com etapas universais, mas, dialeticamente imbricadas entre si e com o real. Isso significa que não é possível pensar o desenvolvimento psíquico a partir do externo, isto é, do comportamento e do aparente. Também não se trata de descrever o desenvolvimento, mas implica por meio das mediações de abstrações teóricas, ou seja, de investigação científica, “compreender as mudanças internas do próprio desenvolvimento e a dinâmica da transição a novos períodos” (PASQUALINI, 2016, p. 65). Desse modo, os autores da Escola de Vigotski procuraram explicar o objeto na sua essência interna, que além de explicar as regularidades presentes no desenvolvimento psíquico, de forma a não somente saber quais são as características de cada período, mas compreender porque são essas, “desvelando a relação que existe entre as diferentes características que convivem no interior de um mesmo período e iluminam sua gênese e devir” (Idem, 2016, p. 66).

O desenvolvimento psíquico não é, portanto, determinado pelo cronológico, ou seja, não é formado por etapas que se sucedem progressivamente, tendo a idade como fator determinante nos seus aspectos mais cruciais. O conceito de atividade alcançou a sua forma mais desenvolvida nos trabalhos de Leontiev, que defendeu que o estudo do desenvolvimento do psiquismo deve partir do desenvolvimento da atividade, que se forma nas condições concretas de vida. Segundo Leontiev (2014, p. 68), “por atividade designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”.

Assim, é na atividade que as funções psíquicas superiores se desenvolvem e essa nova formação psíquica contribui para formas mais complexas de atividade. Ainda, segundo Leontiev (2004, p. 115), “a condição primeira de toda atividade é uma necessidade”, mas é no objeto da atividade que essa necessidade se materializa, tornando-se o motivo da atividade. Com efeito, o conceito de atividade-guia nasce do conceito de atividade, Leontiev (2004, p. 310) pontua que,

Alguns tipos de atividade são, numa dada época, dominantes e tem uma importância maior para o desenvolvimento ulterior da personalidade, outras têm menos. Uns desempenham papel essencial no

desenvolvimento, outras papel secundário. Razão por que devemos dizer que o desenvolvimento do psiquismo depende não da atividade do seu conjunto, mas da atividade dominante.

Dessa forma, Leontiev (2014, p. 122) esclarece que é por meio da atividade principal ou dominante que ocorrem no desenvolvimento psíquico da criança as mais importantes mudanças e “dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento”.

A atividade-guia que mais promove desenvolvimento no primeiro ano de vida é a comunicação emocional direta. Segundo Cheroglu e Magalhães (2016, p. 99) “a vivência da referida atividade está diretamente vinculada à qualidade das relações interpessoais oportunizadas e promotoras do desenvolvimento global do bebê”. É por meio das reações primárias do bebê, tais como choro, caretas, gritos, etc., que o adulto identifica e atende as suas necessidades. O bebê ainda não possui o principal meio de comunicação com o adulto: a linguagem humana” (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016, p. 101). É por meio dessa atividade antecipadora do adulto que se inicia a comunicação. Essa primeira etapa do desenvolvimento da linguagem é chamada pré-linguística, pois a linguagem é pré-verbal e pré-intelectual. Dessa forma, é marcada pela independência entre pensamento e linguagem.

A atividade objetual manipulatória “tem como fator propulsor a conquista da capacidade locomotora” (CHAVES; FRANCO, 2016, p. 113). As ações com os objetos se iniciam na atividade de comunicação com o adulto e ganham relevância a partir da ampliação da capacidade de manipulação, graças a melhoria da acuidade óculo-manual e de locomoção. Do ponto de vista do desenvolvimento da linguagem, a linguagem se torna verbal e o pensamento intelectual, sendo que a criança adquire o domínio primário do idioma e o domínio da estrutura gramatical da linguagem. “Existe, pois, um tipo peculiar de linguagem que está situada entre o período pré-linguístico e o período verbal, denominada linguagem autônoma infantil” (SACCOMANI, 2018, p. 136). Mukhina (1996, p. 308) define esse tipo de linguagem como “forma específica de linguagem infantil que consiste na utilização de palavras que não pertencem a língua materna. Com uma educação correta, a linguagem autônoma se extingue rapidamente”.

Segundo Vygotski (2006), quando a linguagem autônoma desaparece, surge a linguagem autêntica, encerra-se a crise do primeiro ano de vida, dando início ao próximo período: a primeira infância, ainda na primeira época. Esse período do desenvolvimento é fundamental ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento à medida que é na atividade objetual manipulatória que se dá a transformação essencial ao desenvolvimento psíquico: o pensamento se torna verbal e a fala intelectual (SACCOMANI, 2018, p. 144).

A atividade objetual manipulatória produz, além do desenvolvimento da linguagem, o seu entrecruzamento com o pensamento. “A apropriação da linguagem irá duplicar o mundo perceptível, possibilitando à criança operar com os objetos na sua ausência para além das coisas observáveis e manipuláveis diretamente” (CHAVES; FRANCO, 2016, p. 115). A atividade manipulatória objetual, por meio da linguagem, caracteriza-se pela aprendizagem do uso social do objeto, pois as coisas têm nome e funções sociais específicas.

Segundo Mukhina (1996, p. 104), “[...] as conquistas mais importantes da primeira infância e determinantes do progresso psíquico da criança são o andar ereto, o desenvolvimento da atividade objetual e o domínio da linguagem”.

O embrião da atividade brincadeira de papéis sociais está na ação e manipulação com objetos, sendo o adulto o modelo de ação. As premissas da brincadeira de papéis sociais se manifestam quando a criança substitui de forma aparente um objeto por outro (LAZARETTI, 2016a). Conforme Leontiev (2014, p. 59), é na idade pré-escolar que “em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz”.

De acordo com Mukhina (1996, p. 156),

na atividade lúdica, o pré-escolar assume um papel determinado e atua de acordo com esse papel. A criança está disposta a assumir o papel de uma fera selvagem ou de um cavalo, embora geralmente desempenhe o papel da mãe, da educadora, do motorista ou do aviador. No jogo, a criança descobre pela primeira vez as relações entre os adultos, seus direitos e deveres.

De acordo com Vigotski (2021, p. 222), “a atividade na situação imaginária, liberta a criança de amarras situacionais”, ao agir a partir do que tem

em mente e não do que vê. Mukhina (1996) afirma que o jogo tem muita influência sobre a linguagem, pois no conjunto as crianças assimilam a linguagem da comunicação, ou seja, o jogo estimula a linguagem coerente. Na idade pré-escolar as atividades da criança se complexificam e com isso, requerem uma linguagem de melhor qualidade, usando além dos substantivos, os verbos, pronomes, adjetivos etc.

Assim, na idade pré-escolar a criança é bastante sensível aos fenômenos linguísticos, inclusive mostra muito interesse pela forma fônica da palavra, o que requer o ensino do ouvido fonemático, por meio da comunicação linguística direta, ou seja, da análise fonética da palavra, o que colabora com o processo de apropriação da leitura e da escrita (MUKHINA, 1996).

A comunicação é, pois, uma das principais funções da linguagem na idade pré-escolar, sendo que a criança utiliza inicialmente²⁷ uma linguagem situacional, mas, assimila à medida que são ampliados os seus contatos e interesses cognitivos, a linguagem contextual. A linguagem situacional é perfeitamente entendível dentro do seu contexto, inclusive, é muitas vezes usada por adultos, contudo é menos elaborada. A linguagem contextual é mais rica em detalhes e por isso, possibilita uma maior compreensão ao interlocutor (MUKHINA, 1996).

Mukhina (1996) explicita que um tipo especial da linguagem infantil é a explicativa, caracterizada pela necessidade de a criança explicar regras de jogo, funcionamento de um brinquedo etc. Ela é bastante importante para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Mukhina (1996) afirma que a principal função da linguagem é a comunicação, porém, na idade pré-escolar, ela é também meio de planejamento e regulação da conduta.

Nesse sentido, Mukhina (1996) destaca a linguagem egocêntrica, que a criança dirige a ela mesma. Esse tipo de linguagem surge no final da primeira infância e na idade pré-escolar ela se transforma e, embora continue operando linguisticamente, não verbaliza em voz alta. Embora internalizada, continua mantendo a sua função de planejamento. Assim, “a linguagem egocêntrica é uma etapa intermediária entre a linguagem externa e interna da criança” (idem, p. 242). A linguagem escrita, de acordo com Vigotski (2000, p. 316) “tem com a linguagem

²⁷ Lembramos que a qualidade da linguagem depende das condições de vida e educação.

interior uma relação diferente da linguagem falada. Se a linguagem externa aparece na evolução antes da interna, a escrita, por sua vez, aparece depois da linguagem interior, já pressupondo a sua existência”. Saccomani (2018, p. 171) argumenta que,

enquanto a linguagem interna pode ser uma linguagem sem regras, a brincadeira de papéis exige regras, tal como a linguagem escrita! É por isso que a criança de maior idade não quer, muitas vezes, brincar com a de menor idade à medida que a segunda ainda não respeita as regras da brincadeira. O ponto nodal é a regra como aspecto essencial à aprendizagem da linguagem escrita.

Na idade escolar, a atividade que guia o desenvolvimento é a atividade de estudo. Dessa forma, a escola de educação infantil deve oportunizar às crianças a realização de atividades produtivas, pois, conforme Lazaretti (2016b, p. 137) “ocupam um lugar importante no trabalho educativo na educação infantil e constituem uma linha acessória de desenvolvimento”. Importante ressaltar que, “na idade escolar, a brincadeira não morre, mas penetra na relação com a realidade. Ela possui sua continuação interna durante a instrução escolar e os afazeres cotidianos (uma atividade necessariamente com regras)” (VIGOTSKI, 2021, p. 238). Asbahr (2016, p. 171) ressalta que é preciso compreender a atividade de estudo como “uma atividade que promove o desenvolvimento humano e que tem como característica produzir a constituição de uma neoformação psicológica essencial ao processo de humanização: a formação do pensamento teórico”, ou seja, do pensamento por conceitos.

A atividade-guia, denominada atividade de estudo, precisa de planejamento e também que a criança entenda a sua finalidade, o seu objetivo, pois, “o processo de começar a tomar consciência dos fins das ações (para que) e o motivo da atividade (por que) é fundamental na idade pré-escolar e é a base para a fase escolar” (LAZARETTI, 2016b, p. 137).

Abordamos nesta subseção a linguagem, a partir do desenvolvimento psíquico em duas épocas, primeira infância e infância e a seguir, discutimos a linguagem escrita, destacando tanto a linguagem, quanto a escrita enquanto signos sociais, ou seja, instrumentos da atividade psíquica do homem.

SEÇÃO IV

4 A LINGUAGEM ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA

Nesta seção discutimos as bases para a apropriação da linguagem escrita na educação infantil. Apesar de serem indagações que são feitas há um bom tempo e ainda de as pesquisas²⁸ terem apontado encaminhamentos importantes sobre essa discussão, concordamos com Pasqualini e Lazaretti (2022, p. 7) quando afirmam que as discussões na educação infantil coadunam “posições teóricas controversas, debates acalorados, orientações teórico-práticas antagônicas e, conseqüentemente, geram uma infinidade de incertezas justamente nos principais atores que a conduzem: as professoras e os professores”.

O nosso objetivo é contribuir com a organização de suas práticas, sobretudo ao destacar a propositura de uma educação infantil escolar, que assumidamente deve transmitir conhecimentos historicamente sistematizados, mas, que prima pelo conhecimento sobre o desenvolvimento de bebês e crianças e, por consequência, do conteúdo e da forma de ensinar. O nosso intuito é sintetizar algumas contribuições e ao mesmo tempo ampliar o debate para além da velha indagação sobre alfabetizar ou não alfabetizar na Educação Infantil. Embora pareça uma pergunta desnecessária e por mais que tenha sido respondida, cremos que ainda há um longo caminho a percorrermos para que, de fato, a escola de Educação Infantil encontre o seu lugar nessa discussão.

4.1 Revisão sistemática de literatura: as contribuições das pesquisas

Realizamos buscas de artigos no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Scientific Electronic Library Online (SciELO) e de dissertações e teses no Portal da Capes – Teses e Dissertações e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Utilizamos os mesmos descritores em todas as bases de dados e adotamos inicialmente a estratégia de utilizar descritores mais gerais para

²⁸ Conforme observamos na revisão de literatura.

entendermos a produção total sobre o tema, independente do escopo teórico que embasa as pesquisas. Posteriormente, incorporamos os descritores que afunilaram a busca para os trabalhos que têm o aporte teórico desta pesquisa, conforme exposto no quadro 1.

No quadro 1 expomos os resultados e nos quadros 2 e 3 trouxemos os trabalhos selecionados a partir dos critérios de inclusão e exclusão, explicitados na introdução deste trabalho.

Quadro 1 - Artigos - Scielo e Portal de Periódicos da Capes

Descritores	Scielo	Incluídos	Capes	Incluídos
“educação infantil” AND “linguagem escrita” OR escrita	255	-----	22.679	----
“educação infantil” AND “linguagem escrita” OR “escrita” AND “pedagogia histórico-crítica”	00	00	122	04
“educação infantil” AND “linguagem escrita” OR “escrita” AND “psicologia histórico-cultural”	01	01	97	03
“educação infantil” AND “linguagem escrita” OR “escrita” AND “teoria histórico-cultural”	00	00	129	02
Total		01		07

Fonte: A autora.

As buscas no portal Scielo com descritores mais abrangentes (“educação infantil”) AND (“linguagem escrita” OR escrita) resultaram em 255 trabalhos, contudo ao inserir os demais descritores encontramos 01 trabalho que foi incorporado à pesquisa. Embora o título do artigo refira-se somente a leitura, ao lermos o resumo observamos que aborda os sentidos atribuídos a linguagem escrita por duas crianças de cinco anos. As pesquisas no Portal de periódicos da Capes chegaram a um resultado inicial com descritores gerais, ou seja, sem filiação a nenhuma corrente teórico-metodológica de 22.679 trabalhos.

É notável a diferença entre a quantidade de produções sobre a linguagem escrita com os diversos referenciais teóricos em comparação à quantidade de

pesquisas que utilizam o escopo teórico desta pesquisa. Na Scielo e no Portal de periódicos da Capes, notamos que, respectivamente, de 255 trabalhos selecionamos apenas 01 e de quase 23 mil, selecionamos a partir dos critérios de inclusão e exclusão, 07 artigos, sendo que 01 foi excluído por já fazer parte do rol no portal Scielo. Dessa forma, o total de artigos selecionados foram 08.

Nos quadros 2 e 3 expomos os 08 artigos selecionados nos Portais, evidenciando os respectivos descritores que retornaram a busca.

Quadro 2 - Artigo - Scielo

Nº	Referências	Descritores
1	DOMINICI, I. C.; GOMES, M. F. C.; NEVES, V. F. A. Por que aprender a ler?": afeto e cognição na Educação Infantil. Pro Posições , v. 29, n. 3, sep./dec. 2018	- Psicologia histórico-cultural

Fonte: A autora.

Quadro 3 - Artigos - Portal de Periódicos da Capes

Nº	Referências	Descritores
1	GIROTTO, C. G. G. S.; FERREIRA DA SILVA, G.; M. Freinet, Vigotsky e Bakhtin: uma aproximação possível ao acesso à cultura escrita. RIAEE–Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação , Araraquara, v. 13, n. 1, p. 155-174, jan./mar., 2018.	- Pedagogia histórico-crítica - Psicologia histórico-cultural - Teoria histórico-cultural
2	MARTINS, L. M.; CARVALHO, B.; DANGIÓ, M. C. S. O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica. Psicologia Escolar e Educacional , São Paulo, v. 22, n. 2, p. 337-346, maio/ago. 2018.	- Psicologia histórico-cultural
3	COSTA, S. A.; VALENTE, R. S; REGO, H. H. S. Leitura e escrita na perspectiva de professoras pré-escolares na Amazônia paraense. Revista Práxis Educacional , Vitória da Conquista, v. 14, n. 29, p. 143-159, jul./set. 2018.	- Teoria histórico-cultural
4	RODRIGUES, M. C; BORTOLANZA, A. M. Contradições entre linguagem escrita e código alfabético: O que revelam professoras sobre a apropriação da escrita pelas crianças na educação infantil. Dialogia , São Paulo, n. 31, p. 111-119, jan./abr. 2019.	- Pedagogia histórico-crítica
5	FRANCO, A. F.; MARTINS, L. M. O gesto é a escrita no ar: representação ideativa de palavra e apropriação da escrita em Vigotski. Contrapontos , v. 20, n. 1, p. 121-137, 2020.	- Pedagogia histórico-crítica
6	SOUZA, T. O. CONSTANTINO, E. P. O papel do brincar e do desenho no desenvolvimento da linguagem escrita. EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação , Porto Velho, v. 7, n. 17, p. 23-43, Jan./dez., 2020.	- Teoria histórico-cultural
7	CARVALHO, B. A transição da educação infantil ao ensino fundamental: considerações sobre o ensino da linguagem oral e escrita. Revista Devir Educação , Lavras, v.6, n.1, 2022.	- Pedagogia histórico-crítica - Psicologia histórico-cultural

Fonte: A autora.

Notamos, dessa forma que, no Portal Scielo o único artigo apresentado foi encontrado ao inserirmos o descritor “psicologia histórico-cultural”. Esse dado nos chama atenção, principalmente porque o descritor “pedagogia histórico-crítica” não apresentou nenhum achado diante de um assunto eminentemente da área pedagógica. No Portal de periódicos da Capes obtivemos achados com todos os descritores, sendo que dois artigos apareceram nas buscas de mais de um descritor, conforme o quadro 3.

Com relação à pesquisa das produções de dissertações e teses, utilizamos dois portais, a BDTD e o Portal de Teses e Dissertações da Capes. Com relação à pesquisa na BDTD, ela foi realizada, inicialmente, a partir dos descritores mais gerais e chegamos a 1679, sendo 370 teses e 1309 dissertações. Assim como nas buscas realizadas por artigos, os resultados demonstram que há uma discrepância, ou seja, uma diferença bem importante desse total com relação à quantidade total de produções e as que utilizam o aporte teórico definido por nós. Na BDTD os resultados apontaram 04 trabalhos.

Quadro 4 - Resultados da busca na BDTD

Descritores	Teses	Dissertações	Total	Incluídos
(“educação infantil”) AND (“linguagem escrita” OR “escrita”)	370	1309	1679	-----
(“educação infantil”) AND (“linguagem escrita” OR “escrita”) AND (“pedagogia histórico-crítica”)	0	0	0	----
(“educação infantil”) AND (“linguagem escrita” OR “escrita”) AND (“psicologia histórico-cultural”)	03	02	05	01
(“educação infantil”) AND (“linguagem escrita” OR “escrita”) AND (“teoria histórico-cultural”)	04	15	19	03

Fonte: A autora.

Quadro 5 - Dissertações e Teses - BDTD

Nº	Referências	Descritores
1	RANZANI, A. Atividades de letramento na educação infantil : o trabalho com a literatura como elo entre as modalidades oral e escrita. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.	- Psicologia Histórico-cultural
2	POMPERMAIER, O. C. A prática com a cultura escrita na educação infantil : desafios e possibilidades. 2019. Dissertação (Mestrado Acadêmico em educação) Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA, 2019.	- Teoria histórico-cultural
3	VALENTE, R. S. Eu ainda não falei, eu quero falar! – os sentidos de escrita atribuídos por crianças pré-escolares. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA, 2018.	- Teoria histórico-cultural
4	BORTOLOZO, C. R. F. Práticas discursivas colaborativas : possibilidades (des)envolventes para a alfabetização na educação infantil. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2022.	- Teoria histórico-cultural

Fonte: A autora.

As pesquisas realizadas no Portal da Capes – Teses e Dissertações resultaram inicialmente em 162 pesquisas a partir dos descritores “educação infantil” AND “linguagem escrita” OR “escrita”. As buscas realizadas com os demais descritores estão numericamente explicitadas no quadro 6 e os nove trabalhos selecionados estão citados no quadro 7. Importante salientar que retiramos o trabalho já inserido a partir da busca na BDTD. O trabalho é de Rosianne de Souza Valente.

Quadro 6 - Resultados da busca no Portal da Capes – Teses e Dissertações

Descritores	Teses	Dissertações	Total	Incluídos
(“educação infantil”) AND (“linguagem escrita” OR “escrita”)	37	125	162	-----
(“educação infantil”) AND (“linguagem escrita” OR “escrita”) AND (“pedagogia histórico-crítica”)	30	88	118	10
(“educação infantil”) AND (“linguagem escrita” OR “escrita”) AND (“psicologia histórico-cultural”)	28	83	111	06

("educação infantil") AND ("linguagem escrita" OR "escrita") AND ("teoria histórico-cultural")	28	83	111	08
--	----	----	-----	----

Fonte: A autora.

Quadro 7 - Dissertações e Teses - Portal da Capes: Teses e Dissertações

Nº	Referência	Descritores
1	POSENTI, A. P. Os domínios psíquicos essenciais ao desenvolvimento da linguagem escrita: contribuições para o trabalho na pré-escola. 2021. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2021.	- Pedagogia histórico-crítica - Psicologia histórico-cultural - Teoria histórico-cultural
2	SACCOMANI, M. C. S. A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.	- Pedagogia histórico-crítica - Psicologia histórico-cultural - Teoria histórico-cultural
3	FONSECA, C. T. C. Linguagem escrita na educação infantil: os (des)caminhos curriculares em tempos de base nacional comum curricular e pandemia. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.	- Pedagogia histórico-crítica - Psicologia histórico-cultural - Teoria histórico-cultural
4	BRANCO, J. C. Avaliação de contexto de práticas de oralidade, leitura e escrita na pré-escola: possibilidades e desafios. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.	- Pedagogia histórico-crítica - Psicologia histórico-cultural - Teoria histórico-cultural
5	SILVA, T. T. O ensino da modalidade escrita da língua no final da educação infantil: concepções e práticas de docentes. 2018. Tese (doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.	- Pedagogia histórico-crítica
6	NASCIMENTO, J. A. A. A linguagem na educação infantil: proposições da teoria histórico-cultural e percepções de professores da infância. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.	- Pedagogia histórico-crítica - Psicologia histórico-cultural - Teoria histórico-cultural
7	VATANABE, T. R. B. Escrita na pré-escola: a concepção hegemônica, as diretrizes curriculares e os pressupostos contra-hegemônicos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.	- Pedagogia histórico-crítica - Psicologia histórico-cultural
8	BOCCHI, S. C. O desenho como precursor da	- Psicologia histórico-

	escrita pré-escolar: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2021.	cultural
--	---	----------

Fonte: A autora.

Ressaltamos novamente a importância da revisão sistemática possibilitando uma análise das diversas formas de abordar o objeto, bem como uma compreensão dos resultados. Realizamos uma apreciação das abordagens individuais, também procurando realizar aproximações entre os trabalhos para elaborar análises deste corpus documental.

Dominici, Gomes e Neves (2018); Valente (2018); Costa, Valente e Rego (2018); Rodrigues e Bortolanza (2019) e Fonseca (2021) abordam os sentidos e as concepções atribuídos à linguagem escrita, ressaltando a importância desse objeto cultural. De modo geral, apontam aprofundamentos necessários à apropriação da linguagem escrita, sobretudo, do ponto de vista da compreensão do objeto por parte dos professores.

Dominici, Gomes e Neves (2018) analisaram os sentidos e os significados atribuídos à linguagem escrita na trajetória de duas crianças de 5 anos em uma turma de Educação Infantil. Argumentam que os processos de apropriação da linguagem escrita envolvem aspectos cognitivos e afetivos, além de interação com artefatos culturais e vivências socioculturais. Concluem que as motivações para a apropriação da escrita foram diferentes para as crianças, contudo, ambas foram externas à escola e apoiadas em relações afetivas com pessoas de convívio próximo. Com base na pesquisa, notaram ainda que a relação da criança com a língua deve ser o uso real e contextualizado.

Valente (2018) em sua dissertação objetivou compreender os sentidos atribuídos por crianças de pré-escolas públicas e particulares à linguagem escrita. Concluiu que as experiências propostas às crianças ainda não denotam a compreensão de que a linguagem escrita se desenvolve por meio de experiências com a cultura e expressão da criança pelo desenho, pelo brincar e pelo contato com os objetos da cultura escrita. Nesse sentido, os sentidos atribuídos a linguagem escrita pelas crianças não coadunam com a função social da escrita. Após a aproximação da criança a situações reais de escrita, a pesquisadora afirma que as crianças atribuíram sentidos apropriados à sua função social.

Conclui destacando a importância de práticas que contribuam para a inserção da criança no mundo da cultura escrita e não como sinônimo de letras e sons. Destaca, por fim, a escrita como instrumento cultural que possibilita a comunicação, expressão e registro do conhecimento humano.

Costa, Valente e Rego (2018) analisaram as concepções de duas professoras da educação infantil acerca da leitura e escrita na pré-escola. As autoras concluíram que há diferenças significativas quanto aos procedimentos metodológicos desenvolvidos no âmbito da leitura e escrita pelas professoras. Contudo, concluem que as práticas se assemelham ao trazerem a escolarização precoce para a rotina de atividades, demonstrando uma desvinculação das conquistas resultantes de estudos relacionados às práticas de leitura e escrita na educação infantil.

Rodrigues e Bortolanza (2019) analisam o que pensam seis professoras sobre o processo de apropriação da escrita por crianças de 4 e 5 anos. Concluíram que há ausência de uma base teórico-metodológica para o ensino da escrita, em seus usos e funções, denotada pelas contradições entre ensinar a linguagem escrita e ensinar o código alfabético. Apontam a necessidade de formação para que os professores reflitam seus papéis como mediadores da cultura escrita, objetivando formar crianças leitoras, autoras e que compreendam a linguagem escrita como fonte de desenvolvimento da criança. Nesse sentido, defendem a necessidade de novas pesquisas que explicitem como se realiza esse processo e sua relação com o desenvolvimento infantil.

A dissertação de mestrado de Fonseca (2021) tem como objetivo compreender como o processo de construção da escrita pelas crianças na educação infantil tem sido (re) significado pelos docentes do segundo período, tendo em vista que o prazo estipulado pela BNCC para a consolidação da alfabetização é o segundo ano do ensino fundamental. A pesquisadora aponta como resultados um certo distanciamento das práticas pedagógicas que ressaltam a aprendizagem da linguagem escrita com base no ensino sistematizado e mecânico de letras, sílabas e palavras. Destaca ainda que os direcionamentos das práticas pedagógicas são engessados pelo uso do livro didático, limitando a ação docente à aplicação de atividades.

Nessa mesma direção, Silva (2018) e Nascimento (2020) discutem o trabalho pedagógico com a linguagem na educação infantil e concluem que há necessidade de avançar na fundamentação teórica e nas propostas educativas para o ensino da linguagem.

Sendo assim, Silva (2018) em sua tese defende o trabalho com a modalidade escrita da língua na educação infantil. Os objetivos da pesquisa foram caracterizar a prática pedagógica, identificando as rotinas e o lugar dedicado ao ensino da língua portuguesa no último ano da educação infantil. Nesse sentido, aborda as atividades priorizadas, a condução dessas e os recursos didáticos utilizados para ensinar a notação alfabética, a leitura e escrita de textos, observando os critérios para escola e a coerência com as concepções expressas pelas docentes. A pesquisadora constatou que as docentes mantinham uma rotina estrutura, porém com poucas práticas intencionais com a modalidade escrita. A pesquisadora conclui que há a necessidade de discutir e situar melhor o lugar da leitura e da escrita de textos e de palavras na Educação infantil, para avançar tanto na fundamentação, quanto no desenvolvimento de práticas mais coesas, para respeitar e valorizar as crianças.

Nascimento (2020) investigou em sua dissertação de mestrado o desenvolvimento da linguagem na infância, destacando a necessidade de sistematização do trabalho pedagógico para o ensino das diversas linguagens infantis. A pesquisadora concluiu que a compreensão pelos professores da educação infantil do desenvolvimento da linguagem na infância é insatisfatória. Elencou como motivos o não atendimento das necessidades destes profissionais em relação à linguagem na infância da formação continuada e também a formação inicial.

Giroto e Ferreira da Silva (2018); Pompermaier (2019) apresentam em seus trabalhos, aproximações dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural com o pensamento de Freinet para o ensino da leitura e da escrita.

Giroto e Ferreira da Silva (2018) buscam, com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC) e da Teoria da Enunciação de Bakhtin um possível diálogo com os ideários do pensamento de Freinet e suas técnicas. As autoras constataram após a análise dos dados, que é possível afirmar que existe possibilidade de diálogo entre os autores Freinet, Vigotsky e Bakhtin, sendo que

essa apropriação teórica, potencializa as práticas pedagógicas sobre leitura e escrita.

Pompermaier (2019) teve como objetivo em sua dissertação compreender como a leitura-escrita é trabalhada na creche e pré-escola de uma instituição pública da área urbana de Santarém-PA. Nesse sentido, buscou verificar de que forma os estudos a partir da THC e, mais especificamente, das técnicas pedagógicas de Freinet, podem contribuir para a apropriação da escrita como instrumento social na educação infantil. De acordo com a pesquisadora, os resultados revelaram a realização de tarefas mecânicas e didatizadas de leitura e escrita, desvinculadas dos interesses e reais necessidades das crianças. Dessa forma, com foco na apresentação de letras e números fora de um contexto significativo. Apesar dos avanços alcançados por meio das formações, a autora denota a necessidade de transformações nas ações docentes com relação às formas de trabalhar a leitura-escrita na educação infantil.

Dentre os trabalhos analisados há os que exploram questões relativas ao conceito de palavra e à capacidade de simbolização, por meio da pré-história da escrita. Martins, Carvalho e Dangió (2018) exploram o trânsito cultural da pré-história da escrita, conforme denominado por Alexander Romanovich Luria, desde as primeiras expressões gráficas até à escrita simbólica. Apontam um hiato entre o estágio pictográfico e a escrita simbólica, constatando a mediação de duas subetapas. Conforme abordamos na próxima subseção, as autoras denominaram essas subetapas de pré-gráfica e simbolismo gráfico.

Franco e Martins (2020) apontam a representação ideativa da palavra como unidade mínima de análise para a compreensão do desenvolvimento da linguagem escrita. Utilizam como eixo a periodização da formação de conceitos em Vigotski para analisar a apropriação da escrita a partir do conceito de palavra. As autoras destacam a importância da formação do conceito de palavra em suas dimensões semântica, morfológica e fonética desde a educação infantil. Ressaltam que o ato psíquico envolvido na escrita está assentado na sua representação como conceito.

As relações entre o brincar e o desenho e o desenvolvimento da linguagem escrita também são abordadas por Souza e Constantino (2020) e por Bocchi (2021). Os primeiros apresentam reflexões teóricas sobre o papel do

brincar e do desenho no processo de desenvolvimento da linguagem escrita em crianças na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, após a ampliação deste último para nove anos com matrícula obrigatória a partir dos seis anos. Concluíram que é necessário rever o lugar do brincar após essa antecipação da escolaridade, realizando análises por meio de estudos de campo para compreender as consequências para o processo de aquisição da linguagem escrita.

A dissertação apresentada por Bocchi (2021) tem como objetivo produzir diretrizes e princípios teórico-práticos a partir das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para compreender o desenvolvimento do desenho e sua relação com a gênese da escrita, de modo a favorecer o desenvolvimento da capacidade de representação simbólica. A pesquisa apresenta contribuições para a compreensão do desenvolvimento do desenho, como tarefa escolar planejada, intencional, apontando proposições para o trabalho educativo, refletindo sobre formas com que os desenhos podem materializar aspectos que indicam a transição da simbologia própria do desenho para a simbologia da escrita.

Carvalho (2022) e Saccomani (2018) discutem a relação entre o ensino da linguagem oral e escrita. Nesse sentido, Carvalho (2022) aponta a necessidade de continuidade no percurso da transição entre a educação infantil e o ensino fundamental. A autora aborda o ensino da linguagem oral e escrita, visando garantir uma continuidade do processo de ensino e aprendizagem na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental. A autora aponta que a transição deve ser permeada por uma continuidade na aprendizagem, citando o exemplo do desenvolvimento da consciência fonológica que deve ser iniciado no plano oral na educação infantil e aprofundada e sistematizada no ensino fundamental por meio das relações entre letras e sons. Evidencia, nesse sentido, a importância da escola de educação infantil e da sua função de socializadora de conhecimento.

Sacomani (2018) discute em sua tese a natureza social do desenvolvimento da relação consciente da criança pré-escolar com a linguagem. A autora aponta como hipótese do estudo o entendimento de que promover uma relação mais consciente com a linguagem oral, na educação infantil, contribui para o processo de aprendizagem da escrita. Sendo assim, as ações

pedagógicas devem ser intencionalmente planejadas para potencializar essa relação. Desse modo, a pesquisadora elencou conteúdos essenciais ao desenvolvimento da consciência fonêmica para contribuir com o planejamento e organização da prática do professor para o máximo desenvolvimento da linguagem oral, considerando a tríade conteúdo, forma e destinatário.

O uso do termo “alfabetização” na educação infantil foi encontrado em dois trabalhos: Bortolozo (2022) e Posenti (2021). Os demais trabalhos utilizam os termos leitura e escrita, processo de apropriação da linguagem escrita, desenvolvimento da linguagem, entre outros. Bortolozo (2022) defende como tese o potencial das situações discursivas colaborativas entre pesquisador e professor para revelar complexidades do trabalho docente, fortalecendo o enfrentamento de tensões no processo de alfabetização na educação infantil. A pesquisadora conclui que, além dos momentos discursivos por meio de narrativas, da literatura, da ludicidade e imaginação movimentarem as práticas voltadas para o processo de alfabetização, envolvem a constituição dramática do psiquismo infantil e formação docente, precisam alcançar os familiares dos alunos. A autora destaca ainda que, para que o processo de alfabetização se efetive em sua totalidade, os momentos discursivos constituídos no interior de cada prática educativa precisam fazer parte também do cerne da produção de conhecimentos científicos, na gestão centralizada dos sistemas públicos de ensino e nas universidades.

A dissertação de Posenti (2021) apresenta como objeto os domínios psíquicos essenciais ao desenvolvimento da linguagem escrita, de modo especial, os apresentados por Lemle (2000). A pesquisadora identifica em produções presentes no repositório da Capes, como a pré-escola pode contribuir e qual o seu papel para o processo de alfabetização. Os resultados apontam para uma dicotomia entre preparar para a alfabetização e ser uma etapa da escolarização com um fim em si mesma, sem relação com a etapa subsequente de escolarização.

A análise de documentos oficiais como objeto de pesquisa foi evidenciada por Vatanabe (2019). A autora, em sua dissertação analisa as recomendações sobre a linguagem escrita na pré-escola que constam nas DCNEI para discutir em que medida a heterogeneidade das práticas pedagógicas, presentes no cotidiano das pré-escolas é resultado da concepção hegemônica expressa nos documentos

oficiais, de modo a trabalhar com a linguagem escrita genericamente, de forma diluída entre outras linguagens. A pesquisadora conclui que as análises demonstram que há uma deliberada imprecisão do conceito de linguagem escrita; a especificidade da linguagem escrita é diluída entre outras linguagens; o processo de aquisição da escrita é naturalizado e tratado com pouca intencionalidade e sistematização. Por fim, a autora indica os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural como caminho fértil para o ensino da linguagem na pré-escola.

Concluimos com os trabalhos de Branco (2019) e Ranzani (2018). Branco (2019) teve como objetivo em sua tese desenvolver e analisar a metodologia de avaliação de contexto na pré-escola e responder como têm sido pensadas as práticas de oralidade, leitura e escrita. Nesse sentido, investigou as orientações dadas pela Secretaria Municipal de Educação, o que tem sido considerado como especificidade e as concepções sobre oralidade, leitura e escrita nas escolas do Rio de Janeiro para a Educação Infantil. A pesquisadora evidenciou que a avaliação de contexto na pré-escola tem potencial de mobilizar a reflexão coletiva de professores e ainda se mostrou com potencial formativo. Contudo, esse processo exige um avaliador externo que tenha escuta, seja sensível e aberto ao diálogo e que desperte a confiança do grupo.

Em sua tese, Ranzani (2018) objetivou compreender como o fenômeno da tradução presente no gênero do reconto pode favorecer a construção das identidades das crianças. A autora evidencia a importância de que as crianças tenham acesso a múltiplas atividades de letramento, por meio dos livros de literatura infantil desde a educação infantil. Conclui que as atividades de tradução literária proporcionam o acesso da criança aos mais variados gêneros discursivos, estabelecendo elos entre as modalidades oral e escrita da linguagem. Ressalta ainda a conexão entre a brincadeira como atividade principal no desenvolvimento afetivo-cognitivo e a atividade de tradução literária da criança, possibilitando que a criança adentre o mundo da linguagem de forma subjetiva e criativa.

De modo geral, as análises dos artigos, dissertações e teses apontam para a importância da linguagem escrita na pré-escola e, demonstram ao nosso ver, o quanto esse objeto ainda precisa ser pesquisado e fazer parte da formação inicial e continuada de professores. Isso devido a sua relevância para o

desenvolvimento de bebês e crianças, bem como pela variedade de assuntos e abordagens que coadunam o processo de apropriação da linguagem escrita.

4.2 A apropriação da linguagem escrita

[...] um sistema educativo que tenha possibilidades concretas de produzir uma *pessoa de pensamentos*, com autonomia intelectual para analisar a realidade valendo-se de instrumentos conceituais em suas formas mais elaboradas; uma *pessoa de sentimentos*, que se forme sensível ao conjunto dos seres humanos e que possua senso de justiça, revoltando-se contra arbitrariedades que se pratique contra qualquer membro do gênero humano. Que culmine na produção de uma *pessoa da práxis*, que compreenda as contradições sociais existentes no processo de produção e reprodução da sociedade, que se engaje na luta pela implementação de uma sociedade livre da dominação e da opressão. Martins (2016a, p.03)

A apresentação do excerto acima tem como objetivo apontar o que se deseja como resultado do processo educativo e com isso reafirmar a promoção do desenvolvimento omnilateral. O ensino e a aprendizagem da linguagem escrita inserem-se de forma contundente nesse processo e, como afirmamos ao longo desse trabalho, desde a educação infantil.

É inegável a importância da apropriação da leitura e da escrita, questão que há muito temos nos defrontado com dificuldades, sendo que ainda há um longo caminho a percorrer para que as crianças conquistem capacidades de leitura e escrita condizentes com o status desse objeto cultural complexo e necessário para a plena humanização e inserção social. A título de exemplo, citamos os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA²⁹, realizado em 2018, que apontam que no Brasil, 25,5% dos alunos têm aprendizado adequado em leitura. Nessa mesma avaliação, a média dos países que compõem a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OECD, foi de 52,2% dos alunos com aprendizado adequado em leitura.

Não é objetivo da educação infantil efetivar o processo de alfabetização, contudo, a escola de educação infantil tem, como já dissemos, papel fundamental

²⁹ O PISA é uma avaliação internacional de aprendizagem, feita de forma amostral com alunos de 15 anos e coordenada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Esses são os dados da última avaliação, realizada em 2018. Fonte: <https://qedu.org.br/#:~:text=O%20contexto%20atual%20de%20pandemia,est%C3%A3o%20sob%20risco%20de%20evas%C3%A3o>. Acesso em 30 jan. 23.

nesse processo. Conforme Vigotsky (2000) e Luria (2014), a linguagem escrita faz parte de um processo amplo, fundamentado no desenvolvimento psíquico, pois, depende dialeticamente desse desenvolvimento e também o incrementa. Isso porque a escrita é, conforme Vigotski (2021, p. 105), um instrumento complexo, não sendo um hábito motor, mas “produto do longo desenvolvimento de funções complexas do comportamento da criança”. Sendo assim, é realmente fundamental conhecer o que segundo Luria (2014, p. 189) [...] “talvez seja o mais inestimável instrumento da cultura” para realizar propostas de ensino que promovam o máximo desenvolvimento.

A escrita para Vigotski não repete a história da fala. “A escrita é uma função específica de linguagem” e a “linguagem escrita requer para o seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração” (VIGOTSKI, 2000, p. 312). Os signos da linguagem escrita e o seu emprego são assimilados pela criança de modo consciente e arbitrário, ao contrário do emprego e da assimilação inconscientes de todo o aspecto sonoro da fala (VIGOTSKI, 2000, p. 318).

Conforme Dangió (2017), o processo de alfabetização não tem data para início, pois é algo que permeia todo o desenvolvimento infantil e que tem como base a capacidade abstrativa. Saccomani (2018, p. 316) ressalta que [...] “o processo de apropriação da escrita não termina neste momento da escolarização, pelo contrário, estamos fornecendo as bases do processo, cuja continuidade expressa por si só a necessidade de ligação entre os diferentes níveis de ensino”.

Nesse sentido, a Educação Infantil tem uma grande contribuição a dar, pois,

O processo de formação de conceitos subjuga-se, por conseguinte, aos processos de internalização de signos, ou, à aprendizagem do universo simbólico pelo qual a realidade concreta conquista existência abstrata, possibilitando a inteligibilidade do real, isto é, a edificação da consciência (MARTINS, 2018, p. 87).

Umbelino (2014, p. 237), ao explicitar a experiência cubana, explica que a educação pré-escolar não tem:

[...] o objetivo de que a criança se aproprie da leitura e da escrita, mas que conheça e tenha consciência de que a palavra é formada por sons, que ao alterar o som da palavra, ocorre a mudança de seu sentido e significado. O objetivo é que ela tenha o maior número de experiências

possíveis, especialmente na área da linguagem, amplie seu vocabulário, tenha domínio da linguagem oral, saiba se expressar corretamente, ao pedir ou contar alguma situação, seja no seu contexto real ou de brincadeira.

Umbelino (2014, p. 238) destacou os aspectos principais do trabalho com a língua materna para crianças do 4º ciclo, ou seja, de 5 anos, em Cuba. São eles: vocabulário, construção gramatical, expressão oral, literatura infantil, análise fônica, pré-escrita. Essas questões foram abordadas também por Martins e Marsiglia (2015); Dangió (2017); Saccomani (2018); Dangió e Martins (2018); Martins, Carvalho e Dangió (2018), que apontam como uma das contribuições mais relevantes da escola de Educação Infantil, a promoção do desenvolvimento psíquico por meio da capacidade abstrativa e do investimento numa relação cada vez mais consciente com a linguagem oral. Vale ainda destacar que Saccomani (2018) afirmou essa relação como pensada por meio da consciência fonológica, sendo que o seu nível mais complexo é a consciência fonêmica que deve ser realizada pela análise sonora da palavra.

Como vimos, a linguagem oral e escrita são abstrações, contudo a escrita é uma abstração de segundo grau, pois, de acordo com Vigotsky (2000, p. 312),

A escrita é uma função específica de linguagem, que difere da fala não menos como a linguagem interior difere da linguagem exterior pela estrutura e pelo modo de funcionamento. Como mostra a nossa investigação, a linguagem escrita requer para o seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração. Trata-se de uma linguagem sem o seu aspecto musical, entonacional, expressivo, em suma, sonoro. É uma linguagem de pensamento, de representação, uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala - o som material.

Martins e Marsiglia (2015, p. 43) apontam que “a rigor, a pré-história da linguagem escrita se radica no desenvolvimento da linguagem oral, quando objetos dados a captação sensorial conquistam a possibilidade de representação na forma de palavras”. Dangió e Martins (2018, p. 22) apontam a necessidade de construir “uma relação mais consciente da criança com a linguagem, sendo esta realizada na oralidade e na escrita [...]”. Complementa Saccomani (2018, p. 22) que “a promoção de uma relação mais consciente com a linguagem oral, na educação infantil, contribui para o processo de aquisição do domínio da escrita” e que (idem, 2018, p. 197) “a abstração é premissa ao desenvolvimento da escrita”.

Martins, Carvalho e Dangió (2018) destacam a capacidade abstrativa como elemento fundamental para o processo de apropriação da linguagem escrita, bem como as interrelações com outros processos psíquicos.

A apropriação da linguagem escrita representa para a criança o domínio de um sistema simbólico altamente complexo e dependente, em alto grau, do desenvolvimento do psiquismo, sobretudo no que se refere à formação da capacidade abstrativa. Por isto, Vygotsky (1995, 1997, 2006) e Luria (1981, 2001) consideram que a aprendizagem da escrita principia muito antes do momento em que se coloca um lápis na mão da criança tendo em vista ensiná-la a escrever. Os processos de percepção, atenção, memória, linguagem oral, pensamento e sentimentos configuram o todo a partir do qual a linguagem escrita se edifica. Por isso, indicam os autores, o êxito nessa aquisição não é um dado circunscrito ao momento no qual se ensina a criança a escrever nem subjugado meramente às estratégias para alfabetização, mas profundamente dependente daquilo que eles denominaram como pré-história da linguagem escrita (MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2018, p. 342).

O gesto é o primeiro signo visual da criança, sendo a base para a representação simbólica. Conforme Vigotski (2021), “o gesto é a escrita no ar e o signo escrito, com muita frequência, o simples gesto fixado”. Saccomani (2018, p. 201) afirma que “os gestos são base para a representação simbólica à medida que funcionam como signos visuais a partir dos quais se desenvolvem a linguagem oral, o jogo simbólico, o desenho e a linguagem escrita”. Para Vigotski (2021), o primeiro momento que liga o gesto ao signo escrito é a garatuja. São nesses primeiros desenhos que a criança complementa o que foi iniciado pelos gestos. Vigotski (2021, p. 110) cita como exemplo que “a criança queria demonstrar com o desenho como se faz escuro ao fechar as cortinas e fez um traço forte de cima a baixo na lousa, como se estivesse baixando a cortina”.

Para Vigotski (2021, p. 111) “o segundo momento que liga geneticamente o gesto à fala escrita nos leva à brincadeira da criança”. Os objetos que na brincadeira significam outros, “substituem-nos, transformam-se em seus signos” (idem, idem). O que importa para a criança é sua “utilização funcional, a possibilidade de realizar com ele o gesto representado” (idem, idem). Bortolanza e Costa (2017, p. 945) esclarecem que,

Se na fase inicial o gesto constitui a primeira escrita das crianças, o qual vem acompanhado pelos rabiscos ou garatuja, representando uma imitação do ato da escrita; numa fase posterior, as crianças utilizam o desenho como forma de representar uma ideia, elevando esta forma

peculiar de representação, ou seja, convertendo o desenho em signo, pois a história da pré-história da escrita é a história da produção do signo.

Dessa forma, além do gesto, o jogo de papéis e o desenho fazem parte dos primórdios da escrita. De acordo com Escudeiro, Barbosa e Silva (2016, p. 2290),

[...] o desenvolvimento do desenho tem um conteúdo com uma importância em si mesmo, à medida que permite às crianças expressarem graficamente aquilo que sabem sobre os objetos e fenômenos, e ainda, com uma importância indireta sobre o desenvolvimento da linguagem em geral e da escrita em particular.

Portanto, o trabalho pedagógico desde o início da educação infantil deve enfocar, de forma intencional, a pré-história da escrita. Segundo Dangió (2017, p. 332),

Contudo, para o alcance exitoso da alfabetização, há que se superar a ilusão de que sua — hora certa seja ao término da idade pré-escolar ou início da idade escolar. Lembrando que, o período anterior à apropriação da leitura e da escrita propriamente dita, denominado por Luria de pré-história da escrita, é de primordial importância. Ora, esse momento comporta elementos que subsidiam a alfabetização desde as primeiras significações gestuais, transitando pelo processo abstrativo — requerido às substituições dos objetos no jogo de papéis —, até a representação gráfica no desenho, e tem como sua primeira demanda a conversão da marca em conteúdo simbólico.

O trabalho pedagógico com os gestos deve ser realizado a partir de músicas, brincadeiras cantadas, jogos, literatura etc. Assim, explorar músicas com gestos, brincadeira de imitação de animais, uso de fantoches, dedoches etc. Citamos como exemplos as músicas “Ciranda dos bichos”³⁰, do grupo Palavra Cantada e “Viro, vira, virou” do Grupo Triiii³¹.

A base para que a criança avance no processo de compreensão de relação simbólica, de representação da realidade é formada pelo gesto, desenho e brincadeira de papéis. Vigotski (2021, p. 232) afirma que,

[...] o caminho para a vontade, assim como a operação com os sentidos das coisas é o caminho para o pensamento abstrato, pois, na decisão

³⁰ [...] A dança da cascavel, quero ver quem sabe dançar/a dança da cascavel, quero ver quem sabe dançar/rebola para lá, rebola ondulado/e estica o pescoço assim/e sobe no galho/balança o chocalho/depois dá a mão para mim [...]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H9fXoZmMHK8>.

³¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CIAzpTnscKE>.

volitiva, o ponto determinante não é a realização da própria ação, mas o seu sentido. Na brincadeira, a ação substitui outra ação, assim como um objeto substitui outro.

No trabalho pedagógico, o desenho, assim como a brincadeira, demonstra a ideia de representação da realidade. Por meio do desenho e da brincadeira de papéis, as crianças conquistam maior capacidade de abstração à medida que percebem que a realidade pode ser representada. O desenho possibilita à criança a expressão, além de ser importante para o desenvolvimento da capacidade de simbolização. O desenho, assim como a brincadeira de papéis, precisa ser planejado pelo professor. Segundo Brigatto (2018, p. 77), “[...] faz-se necessário destacar que a abstração requerida para a brincadeira de papéis não acontece naturalmente nem de forma espontânea”.

Brigatto (2018) em sua dissertação elaborou uma sequência didática contendo sete sessões, tendo em vista o objetivo de investigar as possibilidades de intervenção pedagógica na atividade de brincadeira de papéis. Destacou a autora que as ações propostas na sequência didática tinham relação direta com a temática, isso porque um dos objetivos era “enriquecer o repertório do grupo em termos do conteúdo propriamente dito, intervindo, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da linguagem oral, linguagem escrita e resolução de problemas (BRIGATTO, 2018, p. 40).

É, portanto, possível e necessário organizar atividades de desenhos e brincadeiras de papéis com a cultura escrita em sua funcionalidade, tais como: escrever para se comunicar, para se orientar, para registrar uma ideia, como meio de identificação, como recurso auxiliar da memória, enfim, como instrumento para significar e interagir no mundo em que as crianças vivem (BORTOLANZA; COSTA, 2017, p. 945).

Reiteramos que a pré-história da escrita na criança é vinculada aos gestos, ao desenho e ao jogo simbólico, sendo que Luria (2014) investigou esse percurso para compreender as suas origens, a partir das técnicas primitivas de escrita usadas pelas crianças e, com isso, analisou os estágios desse período inicial. O experimento de Luria (2014, p. 147) tinha, portanto, o objetivo de colocar crianças que ainda não sabiam escrever “em uma situação que lhe exigia a utilização de certas operações manuais externas, semelhantes à operação de escrever para retratar ou relembrar um objeto”. A tarefa dada a criança era

relembrar sentenças que normalmente pela quantidade, não seriam possíveis. Eram oferecidos lápis e papel, após a criança perceber que não seria possível utilizar somente a memória. A partir desses experimentos, Luria (2014) indicou os seguintes estágios representativos da pré-história da escrita e antecedentes da escrita simbólica: pré-instrumental, escrita gráfica não diferenciada, escrita gráfica diferenciada e escrita pictográfica.

No estágio pré-instrumental a criança não tem qualquer compreensão da função da escrita, sendo apenas um ato imitativo e, portanto, sem nenhuma funcionalidade, ou seja, os rabiscos feitos pelas crianças não serviam como instrumentos para auxiliar a memória. “Escrever está dissociado de seu objetivo imediato e as linhas são usadas de forma puramente externa [...]” (LURIA, 2014, p. 150). Nesse sentido, o ato de escrever independe do que foi ditado. Martins e Marsiglia (2015, p. 47) asseveram que para atuar “na área de desenvolvimento iminente da criança, o professor deve provocá-la a superar a mera imitação, fazendo com que utilize os registros gráficos como meio, ou seja, que a escrita lhe auxilie a recordar algo e assim assuma uma função de operação psicológica”.

Nesse sentido, a contação de histórias e a representação dos personagens com materiais que ajudam a recordar são exemplos de atividades, como o uso de algodão para fazer os carneirinhos da história “Os três carneirinhos” ou ainda celofane azul para desenhar a lago do sapo da cantiga de domínio público “O sapo não lava o pé”. Citamos ainda a confecção de teias para a cantiga “A dona aranha” com fios de lã, cola quente etc. O importante é desafiar os alunos a utilizarem esses registros como forma de recordar para assim, começarem a entender que há formas de registros gráficos que tem essa função.

No estágio “escrita gráfica não-diferenciada”, a criança produz uma escrita não diferenciada, contudo, tem o papel de signo auxiliar de memória. A criança, ao ouvir a sentença, faz um rabisco não-diferenciado, mas que para ela servia como “função auxiliar de um signo” (LURIA, 2014, p. 157). “Em si mesmo, nenhum rabisco significava coisa alguma, mas sua posição, situação e relação com outros rabiscos conferiam-lhe a função de auxiliar técnico da memória” (Idem, 2014, p. 157).

No estágio “escrita gráfica diferenciada”, segundo Luria (2014, p. 165), “cada rabisco da criança já reflete conteúdo particular”. Ao usar uma atividade gráfica, ainda que primitiva, porém, diferenciada, todo o comportamento da criança modificou-se. Ao utilizar esse tipo de registro, a criança passa a ler a sua escrita. É muito importante para esse avanço, os fatores quantidade, como no caso da frase ditada: Há duas árvores no pátio e também cor e forma ou tamanho. A criança começa a fazer diferenciações e com isso, cria um instrumento funcional.

Na “escrita pictográfica” o desenho é utilizado como um meio para o registro, como expediente que auxilia a escrita. A criança escreve por pictogramas ou desenhos. “O desenho transforma-se, passando de simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada” (LURIA, 2014, p. 166). Nesse estágio, assim como no dois anteriores, o professor deve trabalhar a função social da escrita e dos números, introduzindo a técnica propriamente dita. São fundamentais as atividades de modelagem, desenho, colagem, pintura, recorte, dobradura. Martins e Marsiglia (2015) apontam que os investimentos devem ser tanto na face fonética, quanto semântica da língua, ou seja, no seu significado e também na sua sequência sonora.

A “escrita simbólica”, de acordo com Martins e Marsiglia (2015, p. 68), configuram-se pelo “uso da escrita dentro do sistema socialmente estabelecido sem recorrer a marcas ou desenhos”. Esses experimentos desenvolvidos por Luria (2014) confirmam o defendido por Vigotski (2021, p. 105) ao afirmar que o domínio da fala escrita significa para a criança o domínio de um sistema simbólico peculiar e extremamente complexo de signos”. Martins, Carvalho e Dangió (2018, p. 343), ao analisarem o desempenho de crianças na transição da educação infantil para o ensino fundamental, constataram que “o estágio pictográfico se encaminha para o estágio da escrita simbólica pela mediação de duas subetapas, as quais denominamos como pré-gráfica e subetapa do simbolismo gráfico”.

Na subetapa pré-gráfica, embora a criança compreenda que a cada palavra exista uma representação gráfica, o que representa um avanço na capacidade abstrativa, ainda não há relações estáveis entre sons e símbolos (MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2018). Na subetapa do simbolismo gráfico,

segundo as autoras (idem, p. 344) “o domínio do mecanismo acústico possibilita à criança a identificação da correspondência entre fonemas e grafemas, bem como a correspondência entre o grafema e o código léxico”.

Além da capacidade abstrativa, há outras capacidades necessárias à apropriação da linguagem escrita. Dangió (2017); Dangió e Martins (2018); Saccomani (2018); Marsiglia e Carvalho (2017) apontam a importância dessas capacidades a partir dos estudos de Lemle (2000), que destaca conhecimentos básicos ou capacidades necessárias para a leitura e a escrita, a partir de problemas que a criança precisa resolver. A primeira capacidade que a autora destaca é compreender a ideia de símbolo, pois “uma criança que ainda não consiga compreender o que seja uma relação simbólica entre dois objetos, não conseguirá aprender a ler” (LEMLE, 2000, p. 8).

Compreender o que é um símbolo é tarefa bastante complicada, pois muitas vezes não há nenhuma semelhança entre o que é simbolizado e o símbolo. As cores do semáforo, o sinal de “joia, ou tudo bem”, bandeira branca na praia para que os banhistas saibam que o mar está calmo etc. Explorar com as crianças os significados dos sinais de trânsito, dos emblemas, das placas e sinalização de modo geral são exemplos de como trabalhar a ideia de símbolo (LEMLE, 2000).

A segunda é a discriminação das formas das letras, tendo em vista que são bastante semelhantes, como exemplificado pela autora, no caso das letras p e b e ainda p e q. segundo Lemle (2000, p. 9), “a criança que não leva em conta conscientemente essas percepções visuais finas, não aprende a ler”. A capacidade de discriminar as formas, de acordo com Lemle (2000), é imprescindível para a alfabetização, pois as letras são muito parecidas e a criança precisa perceber as sutis diferenças entre os traçados das letras. A discriminação das formas das letras também não é tarefa simples, pois, como já dissemos, as letras têm muitas semelhanças entre si, bastando virar de ponta-cabeça ou de um lado para outro e temos uma letra diferente. Reconhecer essas diferenças é fundamental para aprender a ler. Essa também é uma capacidade que deve ser ensinada desde o início da educação infantil, ao comparar objetos, notando semelhanças e diferenças em seus vários aspectos. Isso ajuda a trabalhar as percepções visuais finas.

Outra tarefa fundamental é aprender a traçar as letras corretamente e para isso, aprender a segurar o lápis em movimento de pinça, sentar corretamente, segurar o papel etc. (LEMLE, 2000). Citamos a modelagem, pintura, alinhavo, jogos de encaixe, rasgadura de papéis, dobraduras, etc., como atividades que favorecerão a mecânica da escrita ou o traçado das letras.

A terceira capacidade ou problema é a conscientização dos sons da fala, ou discriminação dos sons da fala, pois “se as letras simbolizam sons da fala, é preciso saber ouvir diferenças linguisticamente relevantes entre esses sons, de modo que se possa escolher a letra certa para simbolizar cada som” (idem, idem). De acordo com Lemle (2000, p. 9) “essas três capacidades analisadas são as partes componentes da capacidade de fazer uma ligação simbólica entre sons da fala e letras do alfabeto”. Saccomani (2018) apontou contribuições importantes para o desenvolvimento desta capacidade a partir das habilidades auditivas, o que inclui a consciência fonológica, destacando autores como Stampa (2012), Elkonin (1974), Lamprecht *et al.* (2012) e Adams *et al.* (2006).

Stampa (2012) aponta o desenvolvimento das seguintes habilidades auditivas: a consciência auditiva (capacidade de reagir a um estímulo sonoro); a localização auditiva (a capacidade de localizar a fonte do som); identificação auditiva (a capacidade de reconhecer os sons e atribuir significados); atenção auditiva (a capacidade de se concentrar nos estímulos auditivos); memória auditiva (a capacidade de reter, reconhecer e reproduzir os estímulos sonoros apresentados em momento anterior); memória auditiva sequencial (a capacidade de perceber e reproduzir os estímulos sonoros na mesma sequência em que foram produzidos); discriminação auditiva (habilidade de diferenciar os sons uns dos outros e distinguir diferentes sutis entre eles); análise-síntese auditiva/consciência fonológica (capacidade de identificar as características de sons inseridos em um todo, assim como reuni-los formando o todo) (STAMPA, 2012 *apud* SACCOMANI, 2018, p. 206).

Dangió (2017) defende que a consciência fonológica deve ser trabalhada desde a EI, pois esses conteúdos aparecem na idade pré-escolar como lastro do desenvolvimento da linguagem escrita. Insere-se nesse contexto, a quarta e a quinta capacidades.

A quarta é captar o conceito de palavra ou desenvolver a consciência da unidade palavra, sendo que “o importante, na ideia da unidade palavra, é que ela é o cerne da relação simbólica essencial contida numa mensagem linguística: a relação entre conceitos e sequências de sons da fala” (LEMLE, 2000, p. 11).

Adams *et al.* (2006) enfoca o conceito de palavra, citando, por exemplo, jogos que ajudam a criança a entender o significado e também que podem ser longas ou curtas³².

A quinta é reconhecer sentenças e a sexta capacidade é compreender a organização espacial da escrita na página. Reconhecer sentenças, de acordo com Lemle (2000), é uma dimensão que deverá ser desenvolvida, principalmente, por meio da leitura. Há ainda a unidade sentença, essa é a quinta capacidade ou problema, reconhecer sentenças.

Quando as crianças compreenderem que as frases são formadas por palavras é, de acordo com Adams *et al.*, (2006, p. 77) o momento de apresentá-lhes que as palavras são “formadas por sequências de unidades ainda menores de fala: as sílabas”. Adams *et al.* (2006, p. 17) defende que “crianças que têm consciência dos fonemas avançam de forma mais fácil e produtiva para a escrita e para a leitura criativas”. Desse modo, destaca que “a consciência fonológica que abrange a consciência dos sons que compõem o sistema de uma certa língua. Ela é composta por diferentes níveis: a consciência fonêmica, a consciência silábica e a consciência intrassilábica” (idem, p. 16). A consciência intrassilábica refere-se à manipulação de unidades sonoras menores do que a sílaba e maiores do que um fonema. A consciência silábica refere-se à manipulação de sílabas. Segundo Adams *et al.* (2006, p. 19), “as pequenas unidades da fala que correspondem a letras de um sistema de escrita alfabética são chamadas de fonemas”. Dessa forma, “a consciência de que a língua é composta desses pequenos sons se chama consciência fonêmica” (idem, 2006). Elkonin (1974 *apud* Saccomani 2018, p. 247) “afirma que a idade pré-escolar é um período de intenso desenvolvimento da linguagem, de sua função, domínio da estrutura gramatical da língua materna e composição fonológica”. Nessa direção,

Então, para aprender a ler a criança necessitará realizar a análise sonora dos sons da palavra falada. Mas, como encontrar “[...] a forma elementar da qual é necessário começar a fim de guiar o desenvolvimento de análise de sons das palavras como uma ação mental completa”? (ELKONIN, 1963, p. 166). Esse processo ocorre, de acordo com o programa de aprendizagem da leitura proposto por este autor (1963,

³² Exemplo: “Para jogar, pronuncie um par de palavras (por exemplo, leão e mosquito) e pergunte às crianças qual delas acham que é maior. Quando tiverem respondido, mostre-lhes a palavra escrita para que possam ver se suas avaliações estão corretas”. (ADAMS, *et al.* 2006, p. 73)

1976), em três etapas: a orientação da criança aos sons do idioma; a determinação dos sons consecutivos que formam uma palavra; e o estabelecimento da função diferenciadora dos fonemas (HURTADO; ANGELETTI, 1995) (DANGIÓ, 2017, p. 285).

De acordo com Umbelino (2014, p. 241), a orientação nos sons do idioma, tem como objetivo destacar os sons que fazem parte do idioma. [...] “Para isso a professora enfatiza a pronúncia, junto às crianças, de diferentes formas: alto, baixo, devagar, rápido”.

Um segundo passo, é observar o “tamanho” das palavras, usando expressões de referências como: curtas, longas e médias. Dessa forma, através da percepção auditiva, a criança se torna consciente dos sons que emite, quando pronuncia uma palavra e da diferença de tamanho entre elas, durante a sua pronúncia (UMBELINO, 2014, p. 241).

A etapa da determinação dos sons consecutivos que formam uma palavra, segundo Umbelino (2014, p. 242), é realizada por meio da “identificação dos sons e sua sequência nas palavras, são realizados três conjuntos de procedimentos didáticos denominados de “esquemas”: pronúncia enfatizada; utilização de esquemas das palavras e materialização dos sons com fichas”.

A pronúncia enfatizada da palavra consiste em destacar cada som da palavra, identificando-o. Vejamos o exemplo dado por Umbelino (2014) apoiando-se em Hurtado e Angeletti (1995),

A pronúncia enfatizada, busca-se identificar na palavra, na forma de símbolo, escrita, os sons que são pronunciados. No exemplo que se segue, as autoras utilizam a palavra “MAR”: 1. Busca-se o primeiro som: – MMMAR – aponta-se para o primeiro som 2. Busca-se o segundo som: – MAAAR – aponta-se para o segundo som 3. Busca-se o terceiro som: – MARRR – aponta-se para o terceiro som (UMBELINO, 2014, p. 242).

Se na pronúncia enfatizada o foco é realçar cada som, mantendo a unidade da palavra, como demonstramos no exemplo da palavra MAR, na utilização do esquema de palavras o objetivo é que a criança saiba a quantidade de sons. Esses sons são materializados em esquemas.

A materialização dos sons no esquema de palavras nada mais é senão o esquema gráfico citado por Elkonin e o uso das fichas para cada som (ELKONIN, 1999a; 1974; 1963), composto por pequenos quadrados horizontais correspondentes aos números de sons constitutivos da palavra, que citamos anteriormente. Esse recurso ficou conhecido como “Elkonin boxes” ou “Caixas de Elkonin” (SACCOMANI, 2018, p. 257).

Solovieva e Rojas (2008) assinalam que é importante destacar que se trata da quantidade de sons e não de letras. Cita o seguinte exemplo da palavra “hombre” (homem) que tem cinco sons e seis letras. Nesse caso, o esquema conterà cinco espaços. O esquema representado na figura 2 demonstrado pelo uso de fichas brancas para que as crianças aprendam a escutar as palavras. Para cada som, uma ficha branca.

Figura 2 - Esquema para a palavra “pato”

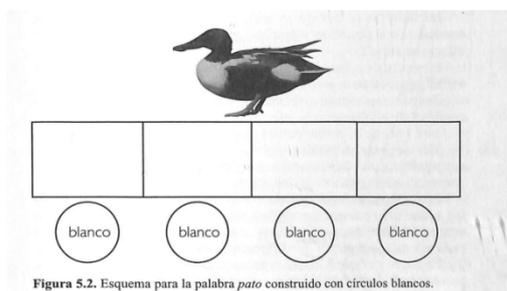
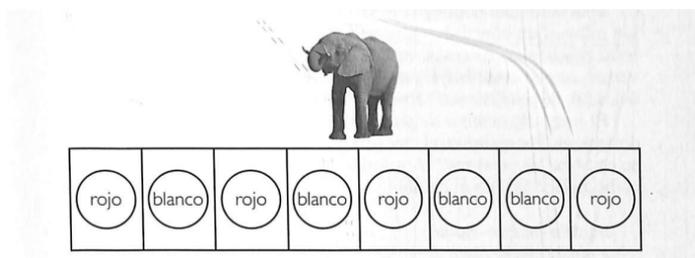


Figura 5.2. Esquema para la palabra *pato* construido con círculos blancos.

Fonte: Solovieva e Rojo (2008, p. 67).

A figura abaixo é um exemplo de esquema para representação materializada de sons das vogais, representadas por fichas vermelhas. Antes de realizar esse trabalho com as fichas, as crianças precisam conhecer as vogais por meio de músicas, jogos, brincadeiras etc.

Figura 3 - Esquema para a palavra “elefante”

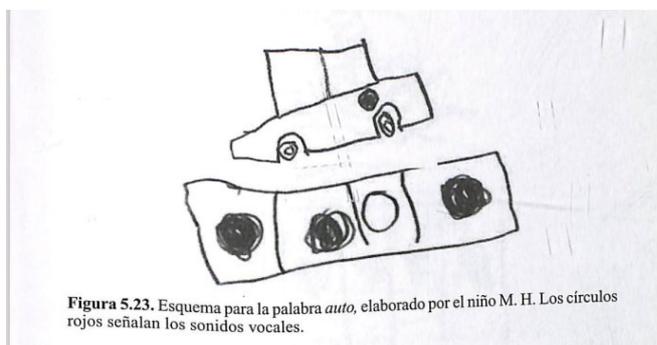


Fonte: Solovieva e Rojas (2008, p. 71).

Segundo Solovieva e Rojas (2008, p. 82), depois de trabalhar com as representações das vogais, passa-se, então, a apresentar os sons das consoantes, que no esquema de palavras serão materializadas pela cor verde. Os autores propõem, após esta etapa, que as crianças utilizem as formas gráficas, ou

seja, não utilizem fichas. Eles intitularam de “análise fonética no plano perceptivo”, conforme a figura 4.

Figura 4 - Esquema elaborado por uma criança para a palavra “auto”

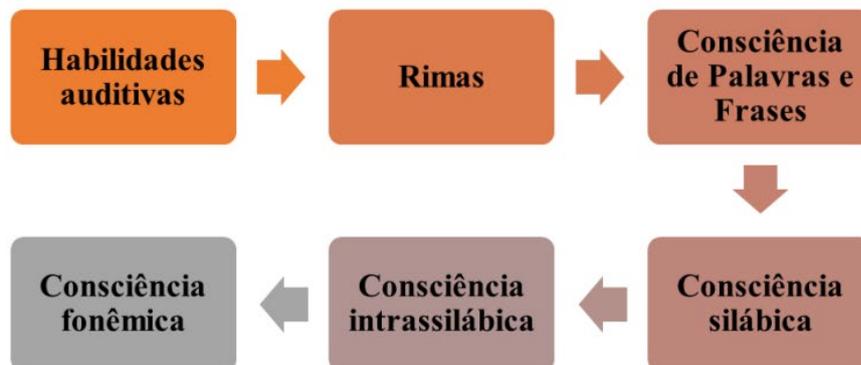


Fonte: Solovieva e Rojas (2008, p. 85).

Na etapa do estabelecimento da função diferenciadora dos fonemas, Saccomani (2018, p. 263), baseando-se em Hurtado e Angeletti (1995), explicita que, “parte-se da transformação de uma palavra em outra, ou seja, evidenciar que a mudança na forma sonora resulta na mudança de significado”. O objetivo é que a criança perceba a mudança de fonema. “Por exemplo, na palavra “bola”, mudar a última ficha (o som /a/ por outra que expresse o som /o/, as crianças devem determinar a mudança produzida (bolo)”.

Após esta breve explanação sobre a análise sonora da palavra, trouxemos a figura 5, elaborada por Saccomani (2018, p. 272) por ser bastante explicativa, indicando o movimento e a complexificação dos conteúdos, “que se inicia com as habilidades auditivas - nas quais se inserem a percepção e atenção auditiva, discriminação auditiva e memória auditiva sequencial - e, no outro extremo, há a consciência fonêmica” (idem, p. 271), que deve ser realizada por meio da análise sonora da palavra. Contudo, conforme a autora, não representa que são conteúdos lineares e mesmo que a consciência fonêmica represente o fim do processo, continua ganhando complexidade.

Figura 5 - Conteúdos



Fonte: Elaborado por Saccomani (2018, p. 272).

Seguimos explanando a última capacidade exposta por Lemle (2000), concluindo esta subseção. Por fim, como última capacidade temos a compreensão da organização espacial da página, é algo a ser ensinado, pois é uma construção de cada sistema de escrita. Para Lemle (2000, p. 12), “a ideia de que a ordem significativa das letras é da esquerda para a direita na linha, e que a ordem significativa das linhas é de cima para baixo na página”. Essa capacidade é desenvolvida por meio da leitura e da escrita em sala de aula, pois, pode parecer óbvia, mas é uma convenção e, portanto, nem todo sistema de escrita tem essa regra. Sendo assim, ao ler acompanhando com o dedo, régua etc., ao escrever na lousa, em cartolinas, etc., o professor explicita esse conhecimento ao aluno, que será aprimorado, posteriormente com o uso do caderno.

Apresentamos nesta subseção frutos de pesquisas baseadas nas perspectivas histórico-crítica e histórico-cultural, mas que também superam e incorporam conhecimentos de outros aportes e, até mesmo, de outras áreas, como a fonoaudiologia. De modo geral, tratamos das capacidades requeridas para a aprendizagem da escrita e defendemos com base nos autores mencionados, que é papel da escola de educação infantil desenvolvê-las. Tratamos da capacidade abstrativa e também das habilidades necessárias para ouvir os sons da língua e apreender a face fonética da língua, além da semântica, sendo esta última particularmente cara quanto menor a criança. Para desenvolver a linguagem oral é necessária uma relação mais consciente com ela por parte da criança, o que é lastro para a apropriação das bases da escrita (SACCOMANI, 2018; MARTINS; MARSIGLIA, 2015). Contudo, é também necessário que a

criança tenha essa relação mais consciente e voluntária com os signos escritos convencionais da língua (SACCOMANI, 2018).

Na próxima seção destacamos os resultados e as análises empreendidas e apontamos questões para compreender as práticas pedagógicas e suas determinações.

SEÇÃO V

5 ANÁLISE E SÍNTESE: A LINGUAGEM ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA

Apresentamos nesta seção os resultados da pesquisa realizada com dez professoras de uma rede pública tendo como instrumento a entrevista semiestruturada. Para Kosik (1976, p. 35) “a realidade é interpretada não mediante a redução a algo diverso, mas explicando-a com base na própria realidade, mediante o desenvolvimento e a ilustração de suas fases, dos momentos do seu movimento”.

Discutimos por meio da mediação teórica, as concepções e as práticas pedagógicas para o ensino da linguagem escrita enunciadas pelas participantes da pesquisa. Para isso, organizamos os dados em duas categorias analíticas, evidenciando a transmissão de conhecimento enquanto unidade mínima de análise por entendermos que esse conceito sintetiza as múltiplas relações envolvidas no nosso objeto de análise.

As categorias centrais ou nucleares do método do materialismo histórico dialético, a saber: totalidade, contradição e mediação (PAULO NETTO, 2011) foram basilares na definição das categorias analíticas para buscar captar as múltiplas determinações presentes no objeto de investigação. O movimento da totalidade resulta do seu caráter contraditório, que depende por sua vez da estrutura de cada totalidade, que não são dadas, mas cabe à pesquisa descobri-las. “Tais relações nunca são diretas; elas são mediadas não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas, sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade” (PAULO NETTO, 2011, p. 57).

Por meio de duas categorias analíticas, a saber: **a) Linguagem escrita: concepções e práticas; b) Implicações dos documentos norteadores e recursos didáticos na prática docente** buscamos refletir sobre as questões norteadoras que enunciamos na introdução deste trabalho. Essas reflexões comparecem nas subseções 5.2 e 5.3.

Na subseção 5.1 consideramos pertinente apresentar os perfis das participantes da pesquisa, destacando idade, formação acadêmica, tempo de serviço no magistério e jornada de trabalho.

5.1 Perfis das participantes da pesquisa

Sintetizamos no quadro abaixo os dados que retratam a idade, formação acadêmica, tempo de serviço no magistério e jornada de trabalho das participantes da pesquisa. Entendemos que esses dados podem, em alguns aspectos, refletir uma realidade mais ampla, tanto do ponto de vista geográfico, como relativo à profissão docente na Educação Infantil.

Quadro 8 - Perfis das participantes da pesquisa

Idade	Formação acadêmica	Tempo de serviço no magistério	Jornada de trabalho
39 anos	Pedagogia/ Mestrado em Educação	9 anos	um cargo no Município e eventualmente trabalha no contraturno
61 anos	Pedagogia	12 anos	um cargo no Município
43 anos	Pedagogia/Letras	17 anos	um cargo no Município e outro cargo no magistério estadual
32 anos	Pedagogia	13 anos	um Município e outro cargo na rede particular de ensino
55 anos	Pedagogia	20 anos	Dois cargos no Município (Educação Infantil e Ensino Fundamental)
41 anos	Pedagogia	4 anos	Tem um cargo (contrato) no Município
29 anos	Pedagogia/Mestrado/Doutorado	7 anos	Um cargo no Município
57 anos	Pedagogia	12 anos	Um cargo no Município
32 anos	Pedagogia	23 anos	Um cargo no Município
50 anos	Pedagogia	33 anos	Dois cargos no Município (Educação Infantil e Ensino Fundamental)

Fonte: A autora.

Todas as participantes da pesquisa são do sexo feminino, sendo que essa predominância é bastante comum em âmbito nacional, principalmente na Educação Infantil. Arce (2001) concluiu ao estudar o profissional que atua na educação infantil, que a função docente na educação infantil está fortemente impregnada do mito da maternidade, o que é mais comum quanto menor a criança, ou seja, nos primeiros anos da infância.

Essa associação à maternidade, e, portanto, ao doméstico, é usada como justificativa para salários mais baixos em relação a outras etapas de ensino em grande parte das redes de ensino. Contudo, observamos que não há no município essa diferenciação salarial em comparação ao professor de ensino fundamental. No entanto, há diferenciação salarial desses profissionais (professores de educação infantil e ensino fundamental) em relação aos professores de educação física, por exemplo. Outra questão é a diferença salarial dos professores em relação aos educadores infantis, profissional responsável pelo atendimento no contraturno aos estudantes da educação infantil. Não aprofundaremos essas questões por fugirem ao foco do nosso trabalho e por terem várias nuances, mas ressaltamos que são cruciais e merecem atenção.

Quanto ao tempo de carreira no magistério, notamos que três participantes têm menos de dez anos de carreira e três têm acima de 20 anos. Há, dessa forma professoras em diferentes estágios da carreira. Todas as participantes têm formação em nível superior. Os pré-requisitos para assumir o cargo são o diploma de magistério em segundo grau - HEM ou graduação em pedagogia com a respectiva habilitação.

De modo geral, o grupo tem boa formação acadêmica, pois todas as participantes têm graduação, uma é mestre em educação e uma é mestra e doutora em educação. Esse dado é importante, pois, diverge do apontado por Arce, 2001, p. 167,

[...] ao longo da história, tem-se reforçado a imagem do profissional dessa área como sendo a da mulher "naturalmente" educadora, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, é guiada pelo coração, em detrimento da formação profissional.

Destacamos a boa formação acadêmica das professoras participantes da pesquisa. A formação é questão fundamental e se revela, ao nosso ver, no entendimento, por parte das professoras, da educação infantil como escola e da linguagem escrita como conteúdo importante para a pré-escola. Essas são bases necessárias para seguir avançando na compreensão das formas como a educação infantil pode contribuir com a aprendizagem e o desenvolvimento de bebês e crianças.

Quanto à jornada de trabalho, a legislação prevê para o professor, assim como para os profissionais da saúde, a possibilidade de ter dois cargos públicos,

no mesmo ou em outro município, ou em outras redes de ensino. Como observamos no quadro, quatro participantes têm dois cargos, isto é, dobram a jornada de trabalho docente. No município a jornada de trabalho é de 33 horas semanais, sendo que um terço é destinada à formação profissional, conforme legislação vigente³³. Entendemos que, nos casos de acúmulo de cargo, normalmente tornam-se jornadas extenuantes, mas que do ponto de vista financeiro representam uma diferença importante. A discussão da dupla jornada de trabalho docente certamente está inserida num contexto mais amplo que inclui, entre outras questões, baixas remunerações, a constituição familiar e o peso da remuneração feminina nas despesas familiares etc.

5.2 Linguagem escrita: concepções e práticas

Com o objetivo de compreender as concepções sobre a linguagem escrita na educação infantil, perguntamos para as participantes quando entendem que se deve iniciar o trabalho com esse objeto cultural. Dividimos as respostas em dois grupos ou categorias. No primeiro deles, incluímos as participantes que revelaram que o ensino da linguagem escrita deve se iniciar desde o nascimento ou no berçário, quando a criança chega à educação infantil. Fazem parte dessa categoria as seguintes participantes: P1, P3, P4, P8 e P9. Citamos os depoimentos das participantes P1, P4 e P8 para ilustrar. A participante P1 esclareceu que para ela, “começa desde quando a criança nasce, primeiras leituras do rosto da mãe, *outdoors* e com a literatura”. A participante P8 relatou que, “desde o berçário com as cantigas, ritmos, sons, mas também no maternal com as brincadeiras ao ar livre com uma varinha, giz, fazendo garatujas, desenhos, pois essas já são fases do desenvolvimento da escrita”. A participante P4 afirmou que trabalha “o registro da escrita, desde o início, desde o berçário, com o que a criança entende por registro” (P4).

De modo geral, podemos depreender que as participantes desse grupo demonstraram compreender a escrita como um conteúdo mais amplo do que o ensino das letras, sílabas e palavras. Isso se evidenciou pelo apontamento de um percurso anterior à escrita propriamente dita.

³³ Lei Federal nº 11738/2008 (BRASIL, 2008)

O segundo grupo ou categoria de respostas contempla cinco participantes, P2, P5, P6, P7 e P10. Apontaram que a linguagem escrita deve ser ensinada a partir do pré I, ou seja, aproximadamente a partir dos quatro anos de idade da criança. Nesse grupo, observamos que as participantes entendem que o ensino da linguagem escrita se divide em dois momentos. O primeiro diz respeito ao desenvolvimento da coordenação motora, do desenho, da apresentação da escrita por meio da literatura, das músicas etc., e o segundo momento é o da escrita propriamente dita, como a escrita do nome próprio, por exemplo. A participante P6, ponderou que “apresentar a escrita, pode começar desde o maternal, mas escrever, escrita mesmo é no pré I” e a participante P7 considerou “escrita propriamente dita é no pré I”. As participantes desse grupo não desconsideram a importância do percurso anterior ao momento em que a criança consegue segurar o lápis com a mão, o que se evidencia pelos termos “escrita propriamente dita”, “escrita mesmo”. Parecem, contudo, relacionar o desenvolvimento da linguagem escrita ao ato de grafar letras.

Esse grupo denotou a importância do desenvolvimento da coordenação motora, por exemplo. Essa habilidade, bem como a coordenação óculo-manual etc. são essenciais, mas, ao nosso ver, sobretudo com o advento da escola nova, foram, em parte, relegadas ao ficarem taxadas como conteúdo da escola tradicional. Entendemos que a discussão central é sobre quais lugares devem ocupar no planejamento do professor e de quais formas devem ser trabalhadas para que de fato essas habilidades sejam formadas sem submeter as crianças a atividades sem sentido.

Concluimos que são necessários processos formativos para aprofundar conhecimentos sobre a pré-história da escrita para as participantes dos dois grupos mencionados. Vygotski (2000) afirmou que a escrita não é um hábito motor, sendo assim, é fundamental que os professores compreendam que a linguagem escrita deve ser objeto de ensino desde a entrada da criança na educação infantil, bem como as capacidades e habilidades inerentes a formação das bases para a apropriação da escrita. Marsiglia e Saccomani (2016, p. 351), ao explicitarem conteúdos de formação operacional, como a coordenação motora fina, coordenação ocular etc., os intitulam de pré-requisitos psicofísicos e enfatizam que devem ser formados pela educação escolar, mas, de forma

alguma, devem significar uma “naturalização do desenvolvimento humano em uma perspectiva de maturação de potências internas previamente dadas” (MARSIGLIA; SACCOMANI, 2016, p. 351). É fundamental que o professor compreenda que todo o seu trabalho deve ser guiado pelos conteúdos de formação teórica, isto é, científica, ainda que sejam habilidades fundamentalmente operacionais, como andar ou falar. Sendo assim, na escola, não podem ser realizados da mesma forma que em casa, com as famílias. Martins (2018, p. 90) nos esclarece sobre as diferenças entre os conteúdos de formação operacional e os conteúdos de formação teórica,

Os conteúdos de formação operacional são aqueles que incidem diretamente na promoção do desenvolvimento de novas habilidades na criança, acionando as funções psíquicas mobilizadas pela atividade-guia, e criando as bases para a formação de comportamentos complexos, culturalmente instituídos. Incidem, portanto, indiretamente na formação de conceitos. Já os conteúdos de formação teórica incidem diretamente nas estruturas de generalização (formação de conceitos) e indiretamente na complexificação das funções psíquicas. Trata-se de uma relação teórico-prática cruzada que se instala na relação entre aluno e professor e que tenciona o sensorial/empírico pelo abstrato (MARTINS, 2018, p. 90).

Essa compreensão é fundamental para qualificar o trabalho com bebês e crianças pequenas e orientar os processos formativos dos profissionais que atuam na educação infantil. Isto posto, seguimos discutindo de que forma as participantes compreendem as contribuições da educação infantil para a aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças investigando como concebem a relação entre linguagem oral e linguagem escrita e a questão do alfabetizar ou não alfabetizar na educação infantil. Essas questões são pertinentes para complementar e possibilitar mais consistência nas análises.

Todas as participantes ressaltaram a importância da escola de educação infantil e apontaram como principais contribuições: a formação integral, o desenvolvimento das competências socioemocionais, o desenvolvimento motor, aprender a esperar e seguir regras, interação, desenvolvimento da autonomia e autoconfiança, se colocar no lugar do outro e os processos de socialização, o desenvolvimento da linguagem, identificar as letras do alfabeto etc.

Notamos que questões como desenvolvimento integral e habilidades socioemocionais tiveram destaque na perspectiva das professoras, assim como

nos documentos oficiais, como a BNCC (BRASIL, 2017) e o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) que têm como um dos pressupostos centrais o desenvolvimento das dez competências. “Essas competências gerais contemplam integralmente conceitos, procedimentos, atitudes e valores, enfatizando a necessidade de desenvolvimento de competências socioemocionais” (SÃO PAULO, 2019, p. 31).

As competências destacadas pela BNCC e reiteradas pelo Currículo Paulista são para todas as etapas de ensino, porém, na Educação Infantil já tão marcada por uma concepção antiescolar, ou seja, não vista como escola, conforme destacado por Pasqualini (2010); Pasqualini e Lazaretti (2022), esse enfoque, pode ser mais um elemento de reafirmação desta perspectiva. Abrantes (2018, p. 114) recoloca a discussão, situando as contribuições histórico-críticas,

Os momentos de transformação radical da relação do indivíduo com o mundo resultam de um processo longo e sistemático, que pressupõe consciência por parte do corpo docente da tarefa de produzir seres humanos de sentimentos, de pensamentos e de ação transformadora. Ou seja, são resultados de um sistema de aulas inserido na prática social que tem o sentido de revolucionar as relações sociais para a produção de um mundo mais humano (ABRANTES, 2018, p. 114).

A questão é qualificar essas habilidades e suas contribuições ao processo de formação geral e para a prática social transformadora, abordando as dimensões humanas de forma dialética. Para isso, é imprescindível conhecer o desenvolvimento psíquico de bebês e crianças, os conteúdos que são fundamentais nesse processo e as formas mais adequadas.

Ao indicarem como ensinam a linguagem escrita, as participantes citaram as principais propostas que realizam. Os principais apontamentos foram: escrita coletiva de listas, sendo a professora a escriba da turma; escrita do nome próprio; desenvolvimento da consciência fonológica; o uso de registros gráficos (desenho, letras); sistema de escrita alfabético por meio do método fônico³⁴ associado a

³⁴ O método fônico ou fonético integra o conjunto dos métodos sintéticos que privilegiam as correspondências grafofônicas. Seu princípio organizativo é a ênfase na relação direta entre fonema e grafema, ou seja, entre o som da fala e a escrita. Este método surge como uma reação às críticas à soletração, e seu uso é mencionado na França, por Vallange, em 1719; na Alemanha, por Enrique Stefhani, em 1803; e é trabalhado por Montessori, na Itália, em 1907. Neste método o ensino se inicia pela forma e pelo som das vogais, seguidas pelas consoantes. Cada letra (grafema) é aprendida como um som (fonema) que, junto a outros fonemas, pode formar sílabas e palavras.

outras abordagens; escrita espontânea; produção e revisão coletiva de bilhetes, carta, cartão de aniversário etc.; identificação de letras em textos como poemas, cartaz, etc.; leitura do alfabeto; leitura de rótulos e embalagens; identificação de móveis e objetos com tarjetas; quadro de chamada, rotina e agenda do dia.

Com relação ao método fônico, citado pela participante P6, é importante salientar que Dangió (2017), a partir da perspectiva histórico-crítica, destacou a superação por incorporação de procedimentos desse método,

[...] desenvolvendo a tomada de consciência do fonema (organização consecutiva de sons e pronúncia enfática), porém, com outro princípio: o princípio da contextualização do símbolo (a partir de uma palavra significativa para o aluno), sem que ocorra a soletração isolada das letras (DANGIÓ, 2017, p. 226).

Procuramos com esse destaque, deixar claro que, embora a perspectiva histórico-crítica incorpore procedimentos do método fônico, há também diferenças fundamentais. Voltaremos a essa questão ainda nesta subseção.

Com relação a função social da escrita, apresentamos a seguir o depoimento da participante P8 por considerarmos que coaduna questões importantes do trabalho pedagógico e que está, a nosso juízo, de acordo com os pressupostos desta pesquisa. Ela ponderou que elabora o seu planejamento ao observar as necessidades da turma e também de acordo com o que sabe que fará com que os alunos avancem na apropriação da linguagem escrita. Citou como exemplo a realização de uma atividade permanente, isto é, que é realizada no decorrer de todo o ano, que é a produção de mensagens coletivas para os aniversariantes do mês. Explicitou que enquanto escriba da turma, registra as discussões coletivas da turma sobre o que e de que forma escrever. Por meio de perguntas, adequa às propostas de escrita das crianças ao gênero, questionando, por exemplo, o que deve conter uma mensagem de felicitação de aniversário.

São produzidas também mensagens aos pais, familiares ou responsáveis. Normalmente a professora digita o texto coletivo para que seja de fato enviado, cumprindo o principal motivo pelo qual foi escrito. Por fim utiliza esse mesmo texto para reflexão sobre a língua com a proposta chamada de “texto fatiado”. De acordo com a participante, esta proposta consiste em separar palavra por palavras o texto escrito coletivamente para que as crianças, ainda que não

saibam ler, mas por meio de pistas como a letra inicial ou mesmo o tamanho da palavra, recomponham o texto. A participante considera o desenvolvimento real da criança, ao observar o momento do desenvolvimento em que se encontra, mas, organiza o trabalho para superá-lo, sem perder de vista os conteúdos e formas específicas daquela faixa etária.

A participante P4 afirmou que trabalha o desenho como meio de registro de partes de histórias, por exemplo. Conforme vimos com base em Luria (2014), o desenho é fundamental para que a criança desenvolva a capacidade de abstração e de simbolização ao perceber que a realidade pode ser representada. Para Vygotski (2000), o desenho é uma representação de primeira ordem, pois representa o objeto, a escrita é uma representação de segunda ordem pois representa o nome do objeto. O desenho é um procedimento ou recurso de ensino imprescindível para o desenvolvimento da capacidade abstrativa e que deve fazer parte do planejamento do professor, assim como o gesto e a brincadeira de papéis.

Chamou-nos atenção a importância dada pelas participantes à escrita espontânea, isto é, na escrita “da forma como a criança entende que é”. Vale lembrar que a BNCC (BRASIL, 2017) e o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) apontam a escrita espontânea na pré-escola como uma das possibilidades de escrita constando dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Há para crianças pequenas (pré-escola, crianças de quatro a cinco anos e onze meses) no total nove objetivos, desses três referem-se à escrita espontânea. São eles:

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão, ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão.

(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.

(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea (SÃO PAULO, 2019, p. 72-73).

Consideramos a escrita espontânea como uma atividade importante, pois, possibilita que a criança se expresse por meio de registro gráfico, com letras, desenhos, rabiscos etc. Essa forma de registro permite ao professor realizar

intervenções, questionando, sugerindo, comparando, trazendo registros convencionais etc. Contudo, não pode ser o único investimento em escrita.

A relação entre a linguagem oral e escrita é reconhecida por todas as participantes, embora, citada basicamente pela relação entre o falado e o escrito. A participante P1 ressaltou que as duas são importantes, citou como conteúdo da linguagem oral a capacidade de se expressar, o diálogo e o aumento do vocabulário. Ressaltou que a linguagem escrita é mais complexa, tendo especificidades, afirmando que não escrevemos exatamente do jeito que falamos. A participante P9 destacou que a oralidade está presente de forma importante em suas aulas, inclusive que trabalhou solicitando que as crianças dessem recados orais para os pais.

Evidenciamos a necessidade de aprofundamento das interrelações e interdependências para destacar a importância fulcral da linguagem oral para o desenvolvimento da linguagem escrita, conforme destacamos na subseção 4.2 com base em Martins e Marsiglia (2015); Dangió e Martins (2018) e Saccomani (2018).

É unânime entre as participantes que alfabetizar as crianças não é papel da escola de educação infantil. Consideram que a alfabetização é um processo e que a educação infantil pode contribuir, sem, contudo, tomar para si essa responsabilidade. A participante P1 frisou que a alfabetização é um processo que se inicia quando a criança nasce e não tem um marco para ser concluída. Para a participante P4 o fundamental é apresentar a escrita, o registro, mas a apropriação da escrita não é o objetivo final da pré-escola. A participante P3 ponderou que precisa estimular, chamou esse processo de “pré-alfabetização”.

Os documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e o Currículo Paulista – CP (SÃO PAULO, 2019) explicitam que a alfabetização não é dever da educação infantil. O Currículo do município, que embora revogado, foi estudado pelos professores, explicitou de forma contundente que a alfabetização propriamente dita não é papel da educação infantil.

Para aprofundar essa discussão perguntamos às participantes sobre o que gostariam que as crianças tenham se apropriado de linguagem escrita ao final da pré-escola. As principais respostas foram: reconhecer e nomear as letras

e os seus sons, escrever o nome próprio, avançar na fase da escrita³⁵, saber o traçado das letras e conhecer sobre a função social da escrita. A participante P5 relatou que seus alunos já conhecem e nomeiam as vogais, pois inicia o trabalho com as letras do alfabeto por elas. Sabem, segundo ela, as iniciais dos nomes, além de reconhecer o próprio nome. A assertiva da participante P5 sobre o trabalho com as vogais merece destaque, pois, é há muito discutida e, tem encaminhamentos diferentes a depender do enfoque teórico. Vejamos como o currículo do Município de Cambé, que tem como aporte teórico a pedagogia histórico-crítica aborda essa questão.

Não obstante, de posse dos conhecimentos acerca da natureza e dos princípios de funcionamento do sistema de escrita alfabético, torna-se importante orientar que, em relação à sequenciação de apresentação dos sons e dos grafemas, o professor deve iniciar por aqueles que apresentam menor grau de dificuldade para a percepção dos alunos. Dessa forma, com base em Capovilla e Capovilla (2002), seguiremos inicialmente à apresentação das vogais (a - e - i - o - u), pois apresentam semelhanças entre o som e o nome da letra. Em relação às consoantes, os autores sinalizam pela primazia daquelas que são mais facilmente pronunciadas de forma isolada e prolongáveis (f, j, m, n, v, z), seguindo

³⁵ A psicogênese da aquisição da escrita, estudos psicogenéticos de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e vários colaboradores, originalmente divulgados em países de língua espanhola, na década de 1970, com forte impacto no Brasil, a partir da década seguinte, sobretudo na Educação Infantil e nos anos iniciais destinados à alfabetização. Segundo esse referencial, a apropriação da escrita se apoia em hipóteses do aprendiz, baseadas em conhecimentos prévios, assimilações e generalizações, dependendo de suas interações sociais e dos usos e funções da escrita e da leitura em seu contexto cultural. Tais hipóteses oferecem informações relevantes sobre níveis ou etapas psicogenéticas no processo de alfabetização e podem se manifestar tanto em crianças como em adultos: a) pré-silábica – o aprendiz ainda não compreende que a escrita representa os sons das palavras que falamos, mas faz experimentações diversas, utilizando, simultaneamente, desenhos e outros sinais gráficos – e, por isso, sua representação só é entendida ou ‘traduzida’ por ele mesmo. Além disso, a grafia da palavra pode ser vista como representação fiel das características do objeto que representa, inclusive pela extensão da escrita: se boi é um animal grande, a palavra boi deve ser igualmente grande. A superação dessa hipótese, conhecida como “realismo nominal”, é condição importante para a aquisição do princípio alfabético. Outras hipóteses observadas nessa etapa são as de quantidade mínima e de variedade de letras para diferenciar o registro de diferentes palavras; b) hipótese silábica – o aprendiz percebe os sons das sílabas como segmentos da palavra a ser escrita, mas supõe que apenas uma letra pode representá-las graficamente, podendo ou não ter o valor sonoro convencional – por exemplo, BNDA (silábico quantitativo) ou ELFT (silábico qualitativo) são quatro letras que podem representar a palavra elefante; c) hipótese silábico-alfabética – o aprendiz se encontra em transição entre níveis psicogenéticos e tanto pode representar sílabas completas como representações parciais da sílaba por uma só letra: por exemplo, para elefante, ELEFT; d) hipótese alfabética – o aprendiz compreende o princípio alfabético, percebendo unidades menores do que as sílabas, os fonemas, e gradualmente domina suas correspondências com os grafemas. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/psicogenese-da-aquisicao-da-escrita>. Acesso em: 03 fev. 2023.

em direção das consoantes que possuem mais de um som, mas que também são de fácil pronúncia (l, s, r, x), avançando para aquelas cujos sons são mais difíceis de serem pronunciados de forma isolada (b, p, c, d, t, g, q). Após, visando aumentar o grau de dificuldade, o professor deve finalizar com a apresentação das letras h, k, w e y (CAMBÉ, 2020, p. 376).

Contudo, é fundamental destacar que essa sequenciação de apresentação dos sons e dos grafemas é proposta após a “posse dos conhecimentos acerca da natureza e dos princípios do sistema alfabético” (CAMBÉ, 2020, p. 376). Nesse percurso, com base em Adams *et al.* (2006) o desenvolvimento das habilidades da consciência fonológica é salientado por meio do domínio das unidades maiores – frases, palavras, rimas, aliterações ou assonâncias, sílabas e fonemas. Nesse sentido, sugerem para o desenvolvimento da consciência silábica e da fonêmica, os procedimentos do esquema da palavra e da pronúncia enfatizada³⁶.

Destarte, salientamos que é fundamental discutir não somente o quê ensinar, mas, quando, como, onde, para quê e para quem ensinar. Isso porque tais questões nos ajudam a pensar dialeticamente e assim, sair da cotidianidade e do campo do intuitivo para o científico.

Ao fazermos a pergunta sobre o que as professoras esperavam que as crianças tenham se apropriado sobre a linguagem escrita ao fim do pré-escola notamos que, a maioria apontou conteúdos relacionados à escrita propriamente dita, tais como, reconhecimento de letras e dos seus sons. Vale destacar que, a função social da escrita também foi assinalada. De todo modo, isso reforça a importância de que a formação em serviço aprofunde a discussão sobre linguagem escrita, atrelada ao desenvolvimento do psiquismo e a sua pré-história. Reiteramos que para Vigotsky (2000, p. 312) “a escrita tampouco é uma simples tradução da linguagem falada para signos escritos, e a apreensão da linguagem escrita não é uma simples apreensão da técnica da escrita”.

Sendo a brincadeira de papéis central na idade pré-escolar, perguntamos as participantes se realizam, e em caso afirmativo, de que modo o fazem. Oito participantes da pesquisa disseram realizar esta atividade. A participante P2 disse que não faz, mas entende a sua importância. A participante P4 afirmou que não

³⁶ Questões aprofundadas na subseção 4.2.

faz a brincadeira de papéis direcionada, que poderia ser mais enfatizada, pois as crianças gostam. A partir dos relatos das participantes observamos que a realização da brincadeira de papéis sociais, quando ocorre é de forma incipiente. Normalmente acontecem na brinquedoteca e sem o planejamento necessário para promover as intervenções inerentes a essa atividade.

Reiteramos a sua relevância, com base em Lazaretti (2016b) que aponta a atividade lúdica como promotora de complexificação das funções psíquicas, pois, exige,

da memória, da atenção, da imaginação, do pensamento, funcionamento ao atuar com objetos, ao argumentar e inserir conteúdo na brincadeira. As condições, as regras fazem com que as crianças se concentrem, memorizem para garantir o êxito da situação lúdica (LAZARETTI, 2016b, p. 133).

Além disso, segundo Lazaretti (2016b), a criança na idade pré-escolar já consegue se submeter a regras e renunciar a desejos imediatos, aceitando às exigências do adulto, sendo que “o autodomínio da conduta é a principal conquista desse momento de desenvolvimento” (FRANCO; MARTINS, 2020, p. 134). Essa atividade evoca de forma premente as representações simbólicas de objetos, de lugares sociais e da própria palavra, questões caras ao desenvolvimento da criança e à apropriação da linguagem escrita. Colocamos, pois a necessidade de um maior embasamento teórico, além de, subsídios práticos para o aprimoramento da realização da brincadeira de papéis, incluindo, como já afirmamos, a escrita na própria brincadeira.

Com efeito, o nosso objetivo, até pelas limitações da entrevista, não era que as participantes relatassem tudo o que fazem para ensinar a linguagem escrita, mas que expressassem as atividades que consideravam mais representativas. De modo geral as propostas organizadas pelas professoras evidenciaram um esforço de aproximar a criança da escrita, pela sua função social, por meio de enunciados reais, ou seja, do contato da criança com os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2015) ou de conhecimentos acerca da natureza e dos princípios de funcionamento do sistema de escrita alfabético. Contudo, procuramos ressaltar questões cruciais ao ensino da linguagem escrita e que

precisam ser aprimoradas nas práticas para o ensino da linguagem escrita na pré-escola, por meio da formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Na próxima subseção, debatemos as implicações dos documentos oficiais e do livro didático para o trabalho educativo.

5.3 Implicações dos documentos norteadores e dos recursos didáticos na prática docente

Nesta categoria de análise discutimos a organização do ensino da linguagem escrita a partir da organização dos objetivos de aprendizagem, dos documentos e materiais didáticos utilizados pelas professoras. De modo geral, as participantes da pesquisa disseram elaborar o plano de ensino coletivamente, ou seja, conjuntamente com os outros professores do mesmo ano/grupamento. Os documentos oficiais, a BNCC (BRASIL, 2017) e o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) são os documentos norteadores desses planos, conforme a orientação do município. Duas participantes disseram que utilizam o currículo próprio do município como fonte de pesquisa, pois, embora tenha sido revogado, traz, segundo elas, contribuições importantes.

As participantes da pesquisa disseram utilizar esse currículo com fonte de pesquisa, ou seja, afirmaram que fazem o plano de ensino baseado prioritariamente na BNCC (BRASIL, 2017) e no Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019). Não estão, portanto, deixando de seguir as orientações oficiais do município, mas conseguiram compreender que as contribuições do currículo próprio podem somar como fonte importante, já que, tanto a BNCC, quanto o CP são documentos com orientações básicas, não evidenciando de forma substancial encaminhamentos ou orientações metodológicas³⁷.

As modalidades organizativas que as participantes da pesquisa afirmaram utilizar são as sequências didáticas, os projetos, as atividades permanentes e ocasionais. Organizar o conteúdo por modalidades organizativas colabora na

³⁷ O documento intitulado “Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil” aprofundou essas questões. BRASIL. Ministério da Educação. Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil. Texto final Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

organização da rotina e com isso, na compreensão dos objetivos de cada conteúdo e na forma como são apresentados e apropriados pelas crianças. Todavia, o conteúdo é fundamental, e atentar-se a isso é importante para não mantermos o planejamento centrado em temas e datas comemorativas, tendo as modalidades organizativas apenas como uma nova forma de organizá-los.

Conforme já afirmamos, o município onde se realizou a pesquisa aderiu ao Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Todas as participantes afirmaram utilizar o livro em sala de aula, sendo que sete consideraram o livro bom. De modo geral, usam o livro como complemento, ou seja, não o utilizam linearmente. As principais críticas feitas aos livros pelas participantes foram: textos pequenos, atividades repetitivas, sequências com poucas atividades não se configurando em sequência didática. Os principais elogios foram as contribuições do livro do professor (manual), a diversidade de gêneros textuais, como parlendas, poemas etc.

A qualidade desses livros tem sido alvo de críticas realizadas por especialistas em educação infantil, sobretudo no que se referem às propostas apresentadas pelos livros, por serem mecânicas, estereotipadas e com foco no treino de habilidades e competências, desrespeitando o princípio do desenvolvimento integral da criança. O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB)³⁸ manifestou preocupação com a adoção do livro didático, pois, entende que se contrapõe às concepções que norteiam toda a política de educação infantil do Brasil. Essas políticas, de acordo com o MIEIB, consideram as crianças e suas experiências como o centro do processo educativo (MIEIB, 2021).

Nessa perspectiva, Carbonieri e Magalhães (2022, p.14) apontam que,

o que sustenta as ações propostas nos livros analisados são os critérios específicos para avaliação pedagógica das obras didáticas, presentes no anexo III do Edital PNLD 2022. Nessa direção, os livros didáticos são a materialização desses critérios, que são contraditórios, limitados, enviesados e de baixa qualidade. A tríade conteúdo-forma-destinatário não corresponde com as crianças de 4 e 5 anos de idade. Em outras palavras, as especificidades da infância e seu período do desenvolvimento, não são respeitados. Cobrir tracejados, bater palmas ao repetir exaustivamente a mesma palavra, utilizar signos culturais para

³⁸ Disponível em: <https://lunetas.com.br/pnld-2020-2022-livros-didaticos-educacao-infantil/>. Acesso em: 22 mar. 2023.

literacia e numeracia, quase que exclusivamente, é atestar o completo desconhecimento de quem é a criança da educação infantil e qual o papel do professor nesse período.

As críticas revelam que os livros apresentam incoerências com o preconizado na própria legislação, como nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2009a) e na BNCC (BRASIL, 2017) e, ainda que, o treino de habilidades e competências denota um esvaziamento de conteúdos fundamentais e um alinhamento a concepções da pré-escola como antecipatória, preparatória e compensatória.

Perguntamos também as participantes se consideram necessário mudar a metodologia quando atuam em escolas diferentes. De modo geral, demonstraram não variar as metodologias por conta da localização geográfica da escola ou da condição socioeconômica dos alunos. Contudo, depreendemos que quatro participantes sentem que há diferenças nas formas como cada gestão escolar organiza o trabalho pedagógico na educação infantil. Consideramos, pelo conjunto dessas respostas, que na rede de ensino onde a pesquisa foi realizada, há necessidade de consolidar o enfoque teórico-metodológico dado ao ensino da linguagem escrita. Fica, portanto, em grande medida, a cargo das equipes escolares a definição dos conteúdos e estratégias para o trabalho pedagógico.

Inferimos que essa questão pode estar relacionada ao contexto mais amplo, pois, há no cenário nacional diferentes concepções, chegando até mesmo a posições e práticas antagônicas na educação infantil conforme enunciamos na seção 4 com base em Pasqualini e Lazaretti (2022). A escola, sendo uma instituição social não está apartada dessa realidade e reflete essas diferenças em sua organização, ainda mais se tratando da educação infantil, etapa que ainda luta pelo seu reconhecimento como escola de fato.

O porte médio da rede de ensino onde se realizou a pesquisa também pode ser apontado como um dificultador, sobretudo para acompanhamento e orientações *in lócus*. Ressaltamos que, não estamos defendendo a perda de autonomia do trabalho docente, mas sim, advogamos uma organização do trabalho pedagógico, do ponto de vista teórico e prático. Salientamos ainda que os documentos orientadores (BNCC e Currículo Paulista) não oferecem de forma substancial orientações/encaminhamentos metodológicos, sendo que há

diferentes abordagens teórico-metodológicas dos documentos e programas governamentais. Citamos como exemplo, a abordagem apresentada na BNCC (BRASIL, 2017), que ao nosso ver difere da abordagem do Programa Tempo de Aprender (BRASIL, 2020) para o ensino da linguagem escrita.

Concluimos que o currículo próprio, apesar de ter sido revogado, ainda compareceu na pesquisa como fonte de pesquisa, demonstrando a sua importância no contexto do município. Outra questão relevante é a utilização, de acordo com as participantes, de modalidades organizativas variadas, tais como projetos e sequências didáticas. Das dez participantes, sete afirmaram gostar do livro didático, embora não o utilizem linearmente, ou seja, não é ele o guia do trabalho docente, mas sim, o planejamento do professor.

Podemos inferir que, de modo geral, os documentos oficiais, bem como os livros didáticos oriundos do PNLD são de mais fácil acesso na escola, exigem menos tempo de estudo para a sua utilização, o que certamente são variáveis intervenientes no cotidiano do professor. Além disso, esses materiais didáticos encontram consonância com concepções de educação infantil antecipatórias e preparatórias. Importante salientar que não identificamos nas respostas das participantes uma unidade teórico-metodológica, principalmente com relação a questões centrais relacionadas ao ensino da linguagem escrita.

Ressaltamos a necessidade de análise criteriosa dos documentos e materiais didáticos oriundos de programas federais ou estaduais, para que seja realizada, se for o caso, apropriação por superação, questão fundamental para uma Rede de Ensino que pretende avançar coletivamente para alcançar o máximo desenvolvimento de bebês e crianças.

Essas questões e as demais explicitadas na subseção anterior impactam de forma importante na qualidade do processo de apropriação da linguagem escrita. Nessa direção, ratificamos a importância da inserção histórico-crítica nas políticas educacionais, não somente fundamentando propostas curriculares, mas na produção de materiais propositivos e acessíveis aos profissionais da educação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever as considerações finais desse trabalho, nos fez voltar ao seu início, lembrar das motivações e dos desafios do percurso. Certamente a história profissional e o desejo de aprender mais sobre a educação infantil falaram alto nessa empreitada. Apresentamos na introdução desse trabalho o nosso percurso profissional que, certamente, chega a esse momento mais enriquecido por todas as experiências vivenciadas.

Apresentamos um breve histórico da educação infantil, demonstrando que, desde o início, a sua história se confunde com a luta para existir e para ser escola. Procuramos demonstrar a importância do desenvolvimento do psiquismo e da educação escolar, questões dialeticamente imbricadas. Esse percurso foi fundamental para pensar a linguagem, função psíquica superior que surge no trabalho e pelo trabalho, requalificando todo o psiquismo.

A revisão sistemática de literatura evidenciou que é necessário avançar nas pesquisas sobre o desenvolvimento da linguagem escrita na educação infantil, haja vista a discrepância entre a quantidade produzida pelos demais aportes em comparação as pesquisas histórico-críticas e histórico-culturais. Além disso, as pesquisas demonstraram a importância da linguagem escrita para o desenvolvimento de bebês e crianças e a variedade de assuntos e abordagens que coadunam esse processo.

Na seção 5 discutimos os dados analisando as concepções e práticas enunciadas pelas participantes da pesquisa. Certamente o que relataram é apenas uma parte do trabalho importante que realizam. Procuramos compreender a partir dos depoimentos das professoras como concebem e como organizam as suas práticas pedagógicas para o ensino da linguagem escrita. Embasados pela pedagogia histórico-crítica e pela psicologia histórico-cultural procuramos desvelar as concepções que respaldam esses fazeres, bem como caminhos e possibilidades para os processos formativos, essenciais a todo fazer pedagógico.

Concluimos que as participantes da pesquisa demonstraram compreender a importância da educação infantil e da linguagem escrita para a aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças. Nesse sentido, entendem

a linguagem escrita como um conteúdo mais amplo do que somente a técnica da escrita e a alfabetização, propriamente dita, como objetivo do ensino fundamental.

Apontamos, contudo, questões que devem ter destaque nos processos formativos com vistas a potencializar o desenvolvimento da linguagem escrita. Primeiramente salientamos o investimento em reflexões sobre o desenvolvimento humano e a periodização do desenvolvimento psíquico para desmitificar práticas educativas que naturalizam o desenvolvimento infantil. Denotamos também a importância da brincadeira de papéis sociais e do entrelaçamento do desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

Conhecer o destinatário é imprescindível para organizar o processo formativo e produzir novas capacidades, como a abstrativa, que é basal à apropriação da linguagem escrita. É bem possível, a depender da qualidade das mediações, que a criança tenha se apropriado da leitura e da escrita ao fim da educação infantil, contudo, é preciso ter claro que o mais importante é criar as bases dessa apropriação, que se realizará plenamente no ensino fundamental.

Ressaltamos que é necessário focar, nos processos de formação continuada, as capacidades e habilidades requeridas e promotoras do desenvolvimento da linguagem escrita para criar as bases para a apropriação da escrita. Essas bases são ancoradas no desenvolvimento das capacidades abstrativa e de simbolização, das habilidades auditivas e na consciência fonológica.

A distinção entre os conteúdos de natureza operacional e conteúdos de natureza teórica e, sua indissociabilidade é fundamental para reconhecer que todo o trabalho na educação infantil deve ser orientado pelo conhecimento científico. A aparente simplicidade presente em boa parte das ações pedagógicas na educação infantil, como cantar com gestos, organizar brincadeiras de papéis sociais, garatujar nos azulejos, no chão ou na lousa, desenhar, fazer rimas etc. traz em sua essência o longo percurso do desenvolvimento da escrita. Frisamos que isso não significa um trabalho menos importante ou baseado no senso comum, pois, ainda que o professor não esteja oferecendo uma aula conceitual, ele está promovendo aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças e fundando o longo percurso da formação de conceitos científicos.

Concluimos também que é necessário que as redes de ensino realizem análise criteriosa dos documentos e materiais didáticos oriundos de programas federais ou estaduais, para compreender as concepções e práticas neles materializadas. Entendemos que essa é uma questão fundamental para uma rede de ensino que pretende avançar coletivamente nos conhecimentos sobre o ensino na educação infantil.

Quanto à valorização do professor de educação infantil, observamos que, no município onde se realizou a pesquisa, está equiparada aos professores de ensino fundamental. Esse é um dado positivo, contudo, ainda há um longo caminho a percorrer para que os professores, assim como outros trabalhadores da educação, sejam de fato remunerados e valorizados de acordo com a tarefa fundamental que realizam.

O ensino da linguagem escrita é conteúdo fundamental na pré-escola e que pela sua complexidade exige aprofundamento teórico-prático, sobretudo do ponto de vista histórico-cultural que compreende essa apropriação enlaçada aos complexos processos psíquicos. Procuramos discutir a linguagem escrita por meio de suas múltiplas determinações e aprofundamos o tanto que nos foi possível para defender a educação infantil enquanto escola, seus objetivos e conteúdos próprios e o direito de aprender de bebês e crianças. Como a captação e análise do real por meio da mediação teórica deve subsidiar as propostas, apontamos os aprofundamentos necessários à formação continuada de professor de educação infantil e que podem colaborar com uma prática que desenvolva potencialmente bebês e crianças.

Objetivamos ampliar proposituras para além da escrita espontânea e do professor como escriba, utilizando a escrita enquanto recurso de memória, desde a utilização de expedientes (algodão, celofane) e avançando para que a criança estabeleça uma relação mais voluntária com os signos escritos na pré-escola. Essa relação deve ser feita com a língua em seu uso social, ou seja, em situações de práticas de linguagem, sendo necessário que o professor crie motivos ou estímulos para promover a necessidade de aquisição da linguagem escrita, por meio dos diversos gêneros discursivos e da significação da palavra enquanto unidade linguística e de representação.

Por fim, frisamos que a teoria que norteia uma pesquisa é parte imprescindível do processo, por isso buscamos superar o aparente, o imediato por meio das mediações teóricas. Sem essas mediações, seguramente, não teríamos visto a prática educativa como vimos. Ficou-nos bastante evidente o tanto que as perspectivas histórico-crítica e histórico-cultural têm a contribuir. Esperamos cada vez mais pesquisas sobre a linguagem na educação infantil.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. A. **A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2011.
- ABRANTES, A. A. **Como ensinar? O método da pedagogia histórico-crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais**. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. (org.). *Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas*. Urbelândia: Ed. Navegando, 2018. p. 99-116.
- ADAMS, M. J. *et al.* **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ANJOS, R. E. Atividade consciente do ser humano: fundamentos filosóficos da psicologia histórico-cultural. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 1, p.19-33, dez. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1982-99492019000100019&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 dez. 2018.
- ARCE, A. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o Espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** em defesa do ato de ensinar. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2013. p. 13-37.
- ARCE, A. **Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil**. Cadernos de Pesquisa [online]. n.113, p.167-184, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KBkSjzMqRzJYD493bKxwVVw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 mar. 2022.
- ARCE, A. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. **Revista Brasileira de Educação**, v.20, maio/ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/skcRGkVSS8m4dByb8F6ZbQn/?lang=pt>. Acesso em: 05 jun.2022.
- ASBAHR, F. S. F. L. M. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A., FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 171-192.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Martins Fontes: São Paulo, 2015.

BRANCO, J. C. **Avaliação de contexto de práticas de oralidade, leitura e escrita na pré-escola: possibilidades e desafios.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 02 maio 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 8.069 de 13 julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 16 jul., 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil:** documento introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/SEB, 2006c.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Casa Civil, 2006d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52009.pdf?query=FAM%C3%8DLIA. Acesso em: 11 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.738, de 16 DE Julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: Casa Civil, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 5 mar. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Casa Civil, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 5 mar. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - (PNE) e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 28 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 02 maio. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Campos de Experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil. São Paulo: **Fundação Santillana**, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.** Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=9765&ano=2019&ato=db5UTW65keZpWT07b>. Acesso em: 28 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização:** programa tempo de aprender. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 31 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas de Alfabetização:** Livro do Professor Alfabetizador. Brasília: MEC, 2021. Disponível em:

https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/livro-do-professor_03_09.pdf. Acesso em: 28 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 28 jun. 2023.

BORTOLOZO, C. R. F. **Práticas discursivas colaborativas**: possibilidades (des)envolventes para a alfabetização na educação infantil. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2022.

BOCCHI, S. C. **O desenho como precursor da escrita pré-escolar**: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2021.

BORTOLANZA, A. M. E.; COSTA, S. A. F. C. A linguagem escrita: uma história de sua pré-história na infância. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 928-947, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n3p928>. Acesso em: 10 Jan.2022.

BRIGATTO, F. O. **A intervenção pedagógica na brincadeira de papéis em contexto escolar**: estudo teórico-prático à luz da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

CAMBÉ. Secretaria Municipal de Educação. Rede Municipal de Ensino. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cambé**. Cambé, PR: SEMED, 2020. v. 1.

CARBONIERI, J.; MAGALHÃES, C. **Livro didático**: contradições para o desenvolvimento da imaginação na idade pré-escolar. São Paulo: Scielo, 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3957/version/4184>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CARVALHO, B. A transição da educação infantil ao ensino fundamental: considerações sobre o ensino da linguagem oral e escrita. **Revista Devir Educação**, Lavras, v. 6, n. 1, 2022. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/387>. Acesso em: 15 jan. 2023.

CHAVES, M; FRANCO, A. F. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A., FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016, p 109-126.

COSTA, S. A.; VALENTE, R. S; REGO, H. H. S. Leitura e escrita na perspectiva de professoras pré-escolares na Amazônia paraense. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 29, p. 143-159, jul./set. 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4103>. Acesso em: 15 jan. 2022.

CHEROGLU, S.; MAGALHÃES, G. M. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. *In*: MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A., FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

DANGIÓ, M. C. S. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

DANGIÓ, M. C. S. MARTINS, L. M. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

DOMINICI, I. C.; GOMES, M. F. C.; NEVES, V. F. A. Por que aprender a ler?": afeto e cognição na Educação Infantil. **Pro-Posições**, v. 29, n. 3, sep./dec. 2018. Disponível em: scielo.br/j/pp/a/8z3cfHmdHQCcF7L4k7HzCGk/?format=pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

DUARTE, N. A educação escolar e a teoria das esferas de objetivações do gênero humano. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 11, n.19, p.67-80, 1993. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9169>. Acesso em: 10 jan. 2023.

DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. *In*: SAVIANI, D. **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. *E-book*.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico em la infância. *In*: SHUARE. M. (org.). **La Psicología evolutiva y pedagogica en la URSS**. Moscou: Editorial Progreso, 1987, p. 104-124.

ELKONIN, D. Development of speech. *In*: Zaporozhets, A. V., Elkonin, D. B. (eds.). *The psychology of preschool children*. Cambridge, MA: The MIT Press. 1974. p. 111–185.

ENGELS, F. **Transformação do macaco em homem**. *In*: ENGELS, F.; GEERTZ, C.; LEONTIEV, A. N.; MARCARIAN, E. S. O papel da cultura nas ciências sociais. Porto Alegre: Vila Martha, 1980. p. 7-20.

ESCUDEIRO, C. M.; BARBOSA, E. M.; SILVA, J. C. O desenho infantil de crianças de três anos e sua articulação com os rudimentos da escrita. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.11, n. esp. 4, p.2287-2305, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9194>. Acesso em: 10 maio. 2023.

FONSECA, C. T. C. **Linguagem escrita na educação infantil: os (des)caminhos curriculares em tempos de base nacional comum curricular e pandemia.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: [http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao ClaudiaTerezinhaDeCarvalhoFonseca 19137 Textocompleto.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao%20ClaudiaTerezinhaDeCarvalhoFonseca%2019137%20Textocompleto.pdf). Acesso em: 10 maio 2023.

FRANCO, A. F., MARTINS, L. M. O gesto é a escrita no ar: representação ideativa de palavra e apropriação da escrita em Vigotski. **Contrapontos**, v. 20, n. 1, p. 121-137, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/15261>. Acesso em: 10 jan. 2023.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **LOGEION: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p. 57-73, set. 2019. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835>. Acesso em: 10 jan. 2022.

GIROTTI, C. G. G. S.; FERREIRA DA SILVA, G.; M. Freinet, Vigotsky e Bakhtin: uma aproximação possível ao acesso à cultura escrita. **RIAAE–Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 155-174, jan./mar., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9631/7152>. Acesso em: 10 jan. 2022.

GUIMARÃES, Á. S.; BRITTO, L. P. L.; POMPERMAIER, O. C.; COSTA, S. A. A base nacional comum curricular e o ensino da leitura-escrita na educação infantil. **Matraga**, v. 29, n. 55, p. 29-42, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/64563>. Acesso em: 20 dez. 2022.

GUIMARÃES, C. M. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081>. Acesso em: 20 jan. 2022.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HERCULANO-HOUZEL, S. **A vantagem humana: como nosso cérebro se tornou um superpoderoso**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

HURTADO, J. L.; ANGELETTI, A. B. Formación de la habilidad de analisis sonoro de la palabra en niños del sexto año de vida. *In: Estudio de las particularidades*

del desarrollo del preescolar cubano. Havana: Editorial Puebla y Educación, 1995. p. 217-226.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo** (1877 a 1940). São Paulo: Edições Loyola, 1988.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUHLMANN JUNIOR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 5-18, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2022.

LAMPRECHT, R. R. *et al.* (orgs). **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2012.

LAZARETTI, L. M. Uma palavra sobre currículo na educação infantil. *In*: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (org.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal da Educação, 2016a.

LAZARETTI, L. M. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis periodização e o ensino sistematizado. *In*: MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A., FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016b, p. 129-147.

LEMLE, M. M. **Guia teórico do alfabetizador**. 15. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

LEONTIEV, A. N. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar**. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. ; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12.ed. São Paulo: Ícone, 2014. p.119-142.

LURIA, A.R. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v.1.

LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13.ed. São Paulo: Icone, 2014. p. 143-189.

MALANCHEN, J.; ANJOS, R. E. Educação escolar e o desenvolvimento do pensamento conceitual na adolescência: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.4, p.1130-1149, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653412/18867>. Acesso em: 12 jan. 2022.

MARSIGLIA, A. C.; CARVALHO, B. Simbolismo: aquisição cultural basilar à apropriação da linguagem escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf**. Vitória, ES. v. 1, n. 5, p. 49-68. jan./jun, 2017. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/216>. Acesso em: 23 fev. 2023.

MARSIGLIA, A. C. G.; SACCOMANI, M. C.; S. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico - crítico. *In*: MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A., FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARTINS, L. M.; CARVALHO, B.; DANGIÓ, M. C. S. O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica. **Psicol. Esc. Educ.** v. 22, n. 2, ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/sNtXNMtyt4MvF7hW8zKTR4c/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/?format=pdf>. Acesso em: 01 dez. 2022.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na educação infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, v.6, n. 1, p. 15-26, mar. 2015. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2079>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705>. Acesso em 22 jul. 22.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural**. Campinas, SP: Autores Associado, 2015.

MARTINS, L. M. Apresentação. *In*: MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A., FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016a, p. 01-09.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórici-crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A., FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016b, p. 13-34.

MARTINS, L. M. Prefácio. *In*: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (org.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal da Educação, 2016c.

MARTINS, L. M. O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo no aluno. *In*: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A. AGUDO, M. M. **Pedagogia histórico-crítica**: legado e perspectivas (org). São Paulo: Ed. Navegando, 2018.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Editores Associados, 2021.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MERISSE, A. Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches. *In*: MERISSE, A. *et al.* **Lugares da infância**: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

MIEIB. Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. **PNLD 2020 – 2022**: 'Não aos livros didáticos na educação infantil. Lunetas, 2021. Disponível em: <https://lunetas.com.br/pnld-2020-2022-livros-didaticos-educacao-infantil/>. Acesso em: 22 mar. 2023.

MORTATTI, M. R. L. Brasil, 2091: notas sobre a “política nacional de alfabetização. **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 7, n.3, nov. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9980/7190>. Acesso em: 05 jun. 2023.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NASCIMENTO, J. A. A. **A linguagem na educação infantil**: proposições da teoria histórico-cultural e percepções de professores da infância. 2020.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista histórico dialético. *In*: MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A., FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

PASQUALINI, J. C.; EIDT, N. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. *In*: PASQUALINI, J. C.; TSHUHAKO, Y. N. (org.). **Proposta pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. 1ed. Bauru: Secretaria Municipal de Educação/Bauru, 2016, v.1, p.101-148.

PASQUALINI, J. C.; LAZARETTI, L. M. **Que educação infantil queremos? Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas**. Bauru, SP: Editora Mireveja, 2022.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 27, p. 71-100, jul./dez. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000200005. Acesso em: 25 ago. 2022.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? **RPGE. Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13312>. Acesso em 25 ago. 2022.

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. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

PASQUALINI, J. C. O desenvolvimento do psiquismo e o ensino escolar. *In*: PASQUALINI, J. C.; TSHUHAKO, Y. N. (org.). **Proposta pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. 1ed. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. v.1, p. 69-100.

PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva Histórico-Cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

POMPERMAIER, O. C. **A prática com a cultura escrita na educação infantil: desafios e possibilidades**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

POSENTI, A. P. **Os domínios psíquicos essenciais ao desenvolvimento da linguagem escrita**: contribuições para o trabalho na pré-escola. 2021. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2021.

RANZANI, A. **Atividades de letramento na educação infantil**: o trabalho com a literatura como elo entre as modalidades oral e escrita. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

RODRIGUES, M. C; BORTOLANZA, A. M. Contradições entre linguagem escrita e código alfabético: o que revelam professoras sobre a apropriação da escrita pelas crianças na educação infantil. **Dialogia**, São Paulo, n. 31, p. 111-119, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/11529>. Acesso em: 05 mai. 2022.

SACCOMANI, M. C. S. **A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita**: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 197-225.
SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas, SP: Autores associados, 2019.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 13/79**. Dispõe sobre a aplicação do § 1º do artigo 19 da Lei nº 5692/71, estabelecendo o desdobramento da 1a. série do Ensino de Primeiro Grau em dois níveis. São Paulo: CEE, 1979a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-SP_DEL_13_521_1979.pdf. Acesso em: 28 jun. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 82/79**. São Paulo: CEE, 1979b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Programa Ler e Escrever**. Decreto 54.553/2009. São Paulo:, SE.,2009.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão de Educação Básica. **Centro de ensino fundamental dos anos iniciais**:

educação matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. São Paulo: SE, 2012.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEE-SP/UNDIME-SP, 2019.

SOLOVIEVA, Y.; ROJAS, L. Q. **Enseñanza de la lectura**: método práctico para la formación lectora. México: Trillas, 2008.

SOUZA, T. O.; CONSTANTINO, E. P. O papel do brincar e do desenho no desenvolvimento da linguagem escrita. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 7, n. 17, p. 23-43, jan./dez. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340005273_O_papel_do_brincar_e_do_desenho_no_desenvolvimento_da_linguagem_escrita. Acesso em: fev. 2022.

SILVA, T. T. **O ensino da modalidade escrita da língua no final da educação infantil**: concepções e práticas de docentes. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

STAMPA, M. **Aprendizagem e desenvolvimento das habilidades auditivas: entendendo e praticando na sala de aula**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

UMBELINO, J. D. **Elementos mediadores na atividade pedagógica promotora do desenvolvimento humano na criança**: contribuições da educação em cuba. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

VALENTE, R. S. **Eu ainda não falei, eu quero falar! – os sentidos de escrita atribuídos por crianças pré-escolares**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018.

VATANABE, T. R. B. **Escrita na pré-escola**: a concepção hegemônica, as diretrizes curriculares e os pressupostos contra-hegemônicos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. 2019. (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S., LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014, p. 103-117.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, L. S. Obras escolhidas. Madrid: Visor, 2000. Tomo III.

VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas. Madri: A. Machado Libros, 2001. Tomo II.

VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas IV: psicología infantil. Madri: Visor, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Qual a sua idade e formação?
2. Há quantos anos atua no magistério? Há quantos leciona na educação infantil? É efetiva?
3. Há quantos anos atua na Rede Municipal?
4. Você leciona atualmente em quais anos?
5. Quando você acha que se deve começar a realizar o trabalho com linguagem escrita na educação infantil?
6. Como você elabora os objetivos a serem trabalhados? Você pode citar um objetivo de linguagem escrita?
7. Existe relação entre desenvolvimento da linguagem oral e linguagem escrita? Se Sim, explique.
8. Na sua opinião, o professor de pré-escola deve alfabetizar os alunos? Se sim, de que forma?
9. Você já trabalhou em escolas em diferentes escolas na Rede Municipal? Se sim, você acha que precisa trabalhar os conteúdos de forma diferente nas diferentes escolas?
10. Na sua opinião, como a escola de educação infantil contribui para a aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças?
11. Na sua opinião, como a Educação Infantil pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem escrita.
12. De que forma você organiza os conteúdos relacionadas a linguagem escrita para serem trabalhados com os alunos? Cite os tipos de atividade. (Atividades ocasionais, permanentes, sequenciadas ou outras).
13. O que você privilegia em uma ação didática (atividade/sequência de atividades) quando trabalha a linguagem escrita na pré-escola?
14. Quais documentos e materiais você costuma usar como fonte de pesquisa para preparar as aulas/projetos/sequências?
15. O que você pensa dos livros didáticos (PNLD) da educação infantil? De que forma, utiliza-os?
16. Quais aprendizagens com relação a linguagem escrita, você quer que o seu aluno tenha ao fim do pré I ou pré II (depende do ano que leciona)?
17. Você trabalha com os alunos utilizando a brincadeira para o ensino da linguagem escrita? Se sim, explique no que acredita que pode contribuir.
18. Anexe ou descreva uma ação didática (atividade) ou uma sequência de atividades que você elaborou e/ou realizou com as crianças e considera que foi produtivo.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “O ensino da linguagem escrita na pré-escola: uma análise à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural”

Nome do (a) Pesquisador (a): Sandra Aparecida Tavares Barbosa do Nascimento

Nome do (a) Orientador (a): Elsa Midori Shimazaki

- 1. Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade “compreender como acontece à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, o trabalho pedagógico com a linguagem escrita na pré-escola de uma rede pública de um município de porte médio do interior paulista”.
- 2. Participantes da pesquisa:** Serão convidados dez professores da Rede Municipal do Município a ser pesquisado, sendo cinco professores que lecionam no pré I e cinco que lecionam no pré II.
- 3. Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) utilize os dados por meio de tabulação e análise da entrevista e atividade didática elaborada pela (o) senhora (o) e enviada a pesquisadora a ser apresentada na dissertação a fim de elaborar os resultados e discussões. A entrevista é semiestruturada. A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa ou esclarecer dúvidas através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, que é o órgão que avalia se não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.
- 4. Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 e na Resolução CNS nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
- 5. Assistência em virtude de danos:** no que se refere às complicações e aos danos decorrentes da pesquisa, o pesquisador responsável se compromete a proporcionar assistência imediata, bem como responsabilizar-se pela assistência integral da sra (sr.).
- 6. Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa. Ao participar deste estudo a sra (sr) autorizará a

gravação da entrevista e a pesquisadora se compromete com a confidencialidade do participante na dissertação.

7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) terá contribuído com reflexões sobre o ensino da linguagem escrita na educação infantil. Esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o ensino da linguagem escrita na pré-escola, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir com o máximo desenvolvimento da linguagem escrita de crianças, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
8. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
9. **Indenização:** caso a sra (sr.) venha a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação em qualquer fase da pesquisa ou dela decorrente, a sra (sr.) tem o direito a buscar indenização. A questão da indenização não é prerrogativa da Resolução CNS nº 466/2012 ou da Resolução CNS nº 510/2016, e sim está prevista no Código Civil (Lei 10.406 de 2002), sobretudo nos artigos 927 a 954, dos Capítulos I (Da Obrigação de Indenizar) e II (Da Indenização), Título IX (Da Responsabilidade Civil).

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, _____,
de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da
pesquisa.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador(es): Sandra Aparecida Tavares Barbosa do Nascimento

Orientador: Elsa Midori Shimazaki

Telefone: 44 – 99817-8808

Endereço:

CEP/UNOESTE - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNOESTE:
Coordenadora: Profa. Dra. Fernanda de Maria Serra/ Vice-Coordenadora:
Profa. Dra. Maria Rita Guimarães Maia. Endereço do CEP: Coordenadoria de
Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI). UNOESTE - Campus II - Bloco
B2 - 1º andar. Rodovia Raposo Tavares, Km 572 - Bairro Limoeiro-Presidente
Prudente, SP, Brasil, CEP 19067-175 - Telefone do CEP: (18) 3229-2079 E-
mail: cep@unoeste.br - Horário de atendimento do CEP: das 8h as 12h e das
13h30 as 17h.

**O Sistema CEP/Conep tem por objetivo proteger os participantes de
pesquisa em seus direitos e contribuir para que as pesquisas com seres
humanos sejam realizadas de forma ética.**