

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

CAMILA MACALLI DE OLIVEIRA

**O QUE E COMO SE ENSINA ESCRITA PARA AS
CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES EM
ARARAQUARA - SP**



ARARAQUARA – SP
2025

CAMILA MACALLI DE OLIVEIRA

O QUE E COMO SE ENSINA ESCRITA PARA AS CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES EM ARARAQUARA - SP

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação Escolar.

Área de Concentração: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientadora: Prof.^a Dra. Eliza Maria Barbosa

ARARAQUARA – SP

2025

O48q

Oliveira, Camila Macalli de

O que e como se ensina escrita as crianças pré-escolares em
Araraquara- SP / Camila Macalli de Oliveira. -- Araraquara, 2025
206 f. : tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Eliza Maria Barbosa

1. Alfabetização. 2. Pré-escola. 3. Prática Docente. 4. Psicologia
Histórico-Cultural. 5. Pedagogia Histórico-Crítica. I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Espera-se que esta pesquisa contribua para o avanço do debate sobre o ensino de conteúdos, em turmas pré-escolares, que podem ser considerados como precursores da escrita, à medida que identifica a existência de um hiato na relação conteúdo-forma-destinatário quando observadas as tarefas escolares cujo objetivo é o ensino da escrita. Embora conteúdos de escrita como letras, sílabas, palavras e textos estejam presentes nas proposições de tarefas em turmas pré-escolares, evidencia-se que os professores nem sempre estão conscientes dos objetivos e os recursos metodológicos para desenvolvê-los. Isso indica-nos a necessidade de pesquisas que dediquem-se a elucidar os fenômenos que sustentam esse descompasso entre eles, a perda de autonomia dos professores em razão dos limites impostos pelos referenciais adotados pelas secretarias de educação e a fragilidade da dimensão teórico-prática da formação inicial e continuada de professores.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

We expect this research to contribute to the advance of the debate on the teaching of contents, in preschool classes, that can be considered precursors of writing. We identify the existence of a hiatus in the relationship content-form-addressee when we observe preschool tasks whose objective is the teaching of writing. Although contents of writing as letters, syllables, words and texts may be present in propositions of tasks for preschool classes, evidences show that teachers are not always aware of the objectives and the methodological resources for developing them. Such fact indicates the need of researches that are dedicated to enlighten the phenomena that sustain this mismatch among them; the loss of autonomy of teachers due to the imposed limits by the references adopted by the Education offices; and the frailty of the theoretical-practical dimension of the initial and continuing formation of teachers.

CAMILA MACALLI DE OLIVEIRA

**O QUE E COMO SE ENSINA ESCRITA PARA AS CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES
EM ARARAQUARA - SP**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação Escolar.

Área de Concentração: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Data da defesa: 28/02/2025

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Eliza Maria Barbosa

UNESP – Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho – Araraquara-SP

Prof. Dr. José Francisco Mazzeu

UNESP – Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho – Araraquara-SP

Prof.^a Dra. Bruna Carvalho

UNESP – Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho – Bauru-SP

Dedico este trabalho ao meu pai Lorenzo, que se foi sabendo que não atravessou o oceano à toa, aqui amou, será eternamente amado e nos deixou um mar de saudades.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus filhos Guilherme e Giovana pela compreensão de minhas ausências, pelos “lanchinhos” durante as minhas horas de dedicação aos estudos, por secar minhas lágrimas quando minha inscrição não se efetivou na primeira tentativa, pelo incentivo em persistir e chegar até aqui;

Agradeço ao meu marido Lizandro, por toda a transformação, na compreensão do que todo este processo significava para mim, pelo apoio, parceria, amor, torcida e sua preocupação com a minha hidratação nas infinitas horas dedicadas à escrita. Por ter visto seus olhos brilharem no orgulho de contar aos colegas de trabalho a dedicação da esposa a sua profissão e que cursava mestrado;

Agradeço à minha família, minha mãe Cinira, meu exemplo de resiliência e luta, que, apesar de todas as adversidades da vida, nunca perdeu a alegria e amor pela vida e pelo Corinthians. Ao meu pai Lorenzo, que partiu no ano passado, um bom italiano, palmeirense. Minha primeira referência de homem consciente da sua realidade, de valores humanos inegociáveis e que fez o melhor que podia, mas o seu melhor sempre foi o amor incondicional a sua família;

Agradeço à minha irmã Cristiane, que tanto me cobrou ser boa aluna, a me dedicar aos estudos e por me ensinar a ser destemida, persistente e amorosa;

Agradeço à minha orientadora Prof.^a Dra. Eliza Maria Barbosa, que semeou a boa semente, que fez florescer uma nova mulher, que com seu conhecimento e compromisso com a educação me transformou em uma professora, mãe e ser humano melhor, me construiu enquanto pesquisadora. Se existem as boas sementes, é porque há bons semeadores que as reconhecem, que usam a sua existência para o plantio e Eliza faz este mundo mais colorido pelas flores que planta, por acreditar que o significado da sua vida é cultivar seres humanos melhores, eu sou um deles. Gratidão por nossa relação ser mais do que orientanda e orientadora, por ser de parceria, cumplicidade e amizade;

Agradeço ao Prof. Dr. Francisco José Mazzeu por gentilmente aceitar compor a Banca, excelência na temática Alfabetização, a quem tanto admiro e que com seus conhecimentos e generosidade colaborou para as apropriações necessárias que impactaram inquestionavelmente nesta pesquisa;

Agradeço à Prof.^a Dra. Bruna Carvalho, uma inspiração e referência desde o início desta pesquisa, foi um prazer imensurável tê-la na composição desta Banca, elevando a qualidade do trabalho com seus conhecimentos e apontamentos;

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Araraquara-SP, que gentilmente concedeu permissão para a coleta de dados na rede;

Agradeço aos 37 professores da rede municipal, pela parceria e o tempo disponibilizado neste aceite em responder ao questionário e ao envio das amostras de atividades. Sem a participação de vocês, esta pesquisa não teria a mesma dimensão;

Agradeço à amiga Simone Cristiane Bocchi, por ser a primeira desta fila e por iluminar a possibilidade e o caminho;

Agradeço à Iclair Bessi Freire, a quem chamo de mãe intelectual, uma inspiração de ser humano, mulher, gestora, educadora. Você me fez acreditar no meu potencial, você me preparou para chegar aqui, obrigada por me construir, transformar, especialmente pelo afeto com que faz tudo isso. Espero um dia ser 10% de Iclair;

Agradeço ao meu amigo Mahal, pela compreensão enquanto gestor no processo de mestrado, por todo o apoio, dicas e por compartilhar a mesma visão de mundo, pelo respeito, consideração e pela amizade que construímos;

Agradeço à amiga e gestora Andreza de Souza Fernandes, pelo apoio, parceria e compreensão das ausências necessárias neste processo, que bom compartilhar a educação com você;

Agradeço às minhas amigas Luciana Alves Gomes e Giovana Moreira por todo apoio, amizade, ombros e ouvidos durante todo o processo, vocês fizeram este caminho mais leve;

Agradeço às minhas amigas Milena Sabino e Josiane Rondina, por ser há mais de 20 anos meu apoio emocional e estender as mãos em todas as minhas escolhas;

Agradeço à minha melhor parceira de etapa que tive até aqui, a amiga Graziela do Nascimento Godoy, pelas inúmeras conversas, trocas de ideias, por ser inspiração e por considerar todas as minhas questões em relação às atividades, pelos ouvidos atentos, pela criatividade e por todas as nossas reflexões teóricas para a melhoria de nossa prática, seguimos incansáveis nesse caminho;

Obrigada à Gilda, Igor, Juliana, Fabiana, Adriana, Ellen, Edileia, Sonia, Nialva, Flavia e a todos meus amigos professores e educadores, injusto não citar um a um, mas impossível listar todos, mas sem eles, não chegaria até aqui, sou a construção de todos que cruzaram meu caminho pela vida, alguns hoje estão mais distantes, mas estão sempre perto do meu coração;

Obrigada minha parceira de mestrado, Luísa Bócoli Carnevalli, dividimos a experiência em ser mestranda, parceiras de quarto e de orientadora, de choros e risos. O caminho foi melhor com você.

Obrigada a todos que direta ou indiretamente colaboraram para que meu sonho se tornasse realidade.

*“Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui?
Isso depende muito de para onde queres ir - respondeu o gato.
Preocupa-me pouco aonde ir - disse Alice.
Nesse caso, pouco importa o caminho que sigas - replicou o gato”.*

Lewis Carroll (2002, p. 59)

RESUMO

Este trabalho investiga o conteúdo e a forma, mais especificamente as estratégias metodológicas aplicadas às tarefas escolares que envolvem o ensino da escrita para crianças pré-escolares que frequentam os Centros de Educação e Recreação do município de Araraquara-SP. A pesquisa concentrou-se em compreender como são desenvolvidas as atividades cujo objetivo é o ensino de letras, sílabas, palavras, frases e textos, considerando a recorrência do uso dessas tarefas no universo da Educação Infantil. As discussões referenciadas nos estudos da Psicologia Histórico-Cultural e nas premissas da Pedagogia Histórico-Crítica refletem as contribuições e limites da Educação Infantil quanto ao ensino dos conteúdos precursores da escrita. A coleta de dados foi realizada utilizando um questionário do *Google Forms* aplicado a trinta e sete professoras pré-escolares da rede pública de Araraquara e foram coletados três modelos de tarefas escolares utilizados por elas para o ensino de conteúdos de alfabetização. Essas professoras representam vinte e seis unidades de Educação Infantil do município. O questionário teve por objetivo identificar a compreensão das professoras sobre o ensino de conteúdos de leitura e escrita na Educação Infantil. Para a análise e a compreensão do fenômeno, submetemos os dados quantitativos e qualitativos aos pressupostos do método do materialismo histórico-dialético. Os resultados evidenciam um hiato presente na relação conteúdo-forma destas tarefas, visto que a aprendizagem dos conteúdos pretendidos não se consolida por meio das tarefas, já que as professoras não estão conscientes dos objetivos. Esperamos que a pesquisa contribua para o avanço no debate das condições que sustentam essa realidade, para ações propositivas que superem as fragilidades teórico-metodológicas das formações iniciais e continuadas dos professores e para uma revisão dos limites impostos pelos referenciais adotados pelas secretarias de Educação que resultam na perda da autonomia docente.

Palavras-chave: Alfabetização; Pré-escola; Prática Docente; Psicologia Histórico-Cultural; Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

We investigate content and form, more specifically the methodological strategies applied to school tasks that involve the teaching of writing to preschool children enrolled in the Centers of Education and Recreation of the city of Araraquara-SP. The research focused on understanding how the activities whose objective is the teaching of letters, syllables, words, sentences, and texts are developed, considering the recurrent use of such tasks in the universe of Child Education. The discussions in the studies of Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy reflect upon the contributions and limits of Child Education to the teaching of contents that are precursors of writing. We conducted data collection using a *Google Forms* questionnaire: the questions were applied to thirty-seven preschool teachers of Araraquara public school system and three preschool task models used for teaching contents of literacy were collected. These teachers represent twenty-six units of Child Education of the city. The objective of the questionnaire was to identify the teachers' understanding on teaching contents of reading and writing in Child Education. For analyzing and understanding the phenomenon, we submitted the quantitative and qualitative data to the postulates of the historical-dialectical Materialism method. The results show a hiatus in the relationship content-form of such tasks, seeing that the learning of these contents is not achieved by means of the tasks, since the teachers are not aware of the objectives. We expect this research to contribute to the advance on the debate of conditions that sustain this reality; proposed actions that overcome the theoretical-methodological frailties of initial and continuing formation of teachers; and reviewing the imposed limits of references adopted by the Education offices, resulting in the loss of teachers' autonomy.

Keywords: Literacy; Preschool; Teaching Practice; Historical-Cultural Psychology; Historical-Critical Pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Dramatização dos ideogramas e cartaz coletivo	155
Figura 2	Atividade das duplas com o <i>emoji</i> e as tarjas com palavras	156
Figura 3	Cartaz Sinônimos e antônimos	156
Figura 4	Representação do aluno G do conto	160
Figura 5	Representação do aluno T do conto	160
Figura 6	Representação do aluno L do conto	160
Figura 7	Representação do aluno E do conto	161
Figura 8	Representação do aluno A do conto	161
Figura 9	Representação do aluno F do conto	162
Figura 10	Escrita coletiva	163
Figura 11	Palavras formadas	163
Figura 12	Escrita individual	164
Figura 13	Corte e costura	165
Figura 14	Atividade de completar o desenho	165
Figura 15	Estação 1	166
Figura 16	Estação 2	166
Figura 17	Estação 3	167

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Atuação de docentes em turmas de 2024	124
Gráfico 2	Período de atuação dos docentes na Educação Infantil	125
Gráfico 3	Período de atuação do docente na mesma unidade escolar	126
Gráfico 4	Período de atuação do docente na 4. ^a e/ou 5. ^a etapas	126
Gráfico 5	Motivação dos docentes em atuar na pré-escola	128
Gráfico 6	Expectativa acerca do ensino de conteúdos de alfabetização	129
Gráfico 7	Âmbitos e/ou documentos regulatórios oficiais que demonstram maior expectativa em relação à preparação para a alfabetização da criança pré-escolar	130
Gráfico 8	Critério utilizado pelo professor ao selecionar as atividades que serão trabalhadas com os alunos envolvendo o ensino de letras, sílabas, frases ou textos	131
Gráfico 9	Predomínio da escrita ou da leitura ao trabalhar conteúdos de alfabetização com a criança pré-escolar	132
Gráfico 10	Conteúdos de alfabetização priorizados na prática educativa na pré-escola quanto a sílabas, palavras, letras, textos e frases	134
Gráfico 11	Atividades que mais contribuem para o desenvolvimento do processo de alfabetização futuro das crianças	135
Gráfico 12	Principais fontes de consulta para selecionar atividades que envolvem o ensino de letras, sílabas, palavras ou textos	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Currículo de Cambé – PR	97
Quadro 2	Currículo de Cambé – PR	97
Quadro 3	Currículo de Cambé – PR	98
Quadro 4	Currículo de Cambé – PR	98
Quadro 5	Currículo de Cambé – PR	99
Quadro 6	Currículo de Cambé – PR	99
Quadro 7	Currículo de Cascavel – PR	100
Quadro 8	Currículo de Bauru – SP	102
Quadro 9	Proporção Aluno-Educador	104
Quadro 10	História da escrita	117
Quadro 11	Documento que orienta o planejamento docente	140
Quadro 12	Atividade de Linguagem oral e escrita, escrita como finalidade	147
Quadro 13	Atividade de Matemática, escrita como meio	146
Quadro 14	Atividade de Ciências Naturais, escrita como meio	147
Quadro 15	Atividade de Ciências Sociais, escrita como meio	148
Quadro 16	Atividade de Tópicos específicos, escrita como meio	149
Quadro 17	Símbolos apresentados pela professora para a turma	152

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	29
2. CONTEÚDO ESCOLAR, ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL.	40
2.1. CONTEÚDO ESCOLAR NA CONCEPÇÃO DO MATERIALISMO DIALÉTICO	41
2.2. CONTEÚDO ESCOLAR E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	47
2.3. CONTEÚDOS ESCOLARES E A EDUCAÇÃO INFANTIL	56
2.4. CONTEÚDOS DE ALFABETIZAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	58
2.5. CONTEÚDOS PARA ATIVIDADES DE ESCRITA AOS PRÉ-ESCOLARES.	93
3. A EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA	104
4. ANÁLISE DOS DADOS	120
4.1. CATEGORIA PARA ANÁLISE DAS ATIVIDADES	137
5. ATIVIDADES DA AUTORA	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
REFERÊNCIAS	179
APÊNDICE 1	187
APÊNDICE 2	192

INTRODUÇÃO

Minhas memórias de criança são cheias de lembranças de brincadeiras e a que mais me recordo é uma em que uso uma lousa improvisada para dar aulas para as amigas ou para minhas bonecas. Desde o Ensino Fundamental – anos iniciais, me recordo dos professores solicitando que auxiliasse os colegas com dificuldades nas aprendizagens e o quanto me sentia feliz “em ensinar”.

Ao longo do meu desenvolvimento, as figuras que me causavam admiração e inspiração eram aqueles professores que me faziam acreditar que era possível fazer diferente e fazer a diferença no mundo. Acredito que esse conjunto de vivências me fez entender, de alguma maneira, que a escola seria meu lugar e, apesar de alguns desvios no caminho até chegar à formação como pedagoga, é como docente que me sinto contribuindo socialmente.

Professora de Educação Infantil na rede pública araraquarense desde 2013, trabalho na educação desde 2008. Me graduei em Pedagogia e ingressei na educação como agente educacional¹, vivenciando as rotinas de berçários e recreação. Tive a oportunidade de experienciar todas as modalidades de atendimento da Educação Infantil na rede municipal, de berçário a pré-escola, das crianças de quatro meses até as de 5 anos e 11 meses.

Desde a minha graduação, os estudos embasados em Vigotski já traziam algumas respostas no que tange à relação indissociável entre educação, professor, aluno, ensino e aprendizagem e, dessa forma, procurei afinar meu trabalho pedagógico diário com este referencial teórico. Meu interesse pela busca de conhecimento, a fim de contribuir com o desenvolvimento dos meus alunos e de lhes proporcionar uma educação pública de qualidade, levou-me em 2016 ao curso intitulado *Fundamentando*, formação continuada ofertada pelo *Programa Cresça e Apareça*, destinado a professores e educadores de Educação Infantil do município de Araraquara.

Este programa surge na rede de Araraquara em 2016 após uma avaliação técnica da Educação Infantil nos seus Centros de Educação e Recreação (CER) e da pesquisa de Barbosa (2008), que conclui que as práticas educativas pré-escolares careciam de intencionalidade e clareza quanto aos objetivos das atividades desenvolvidas com as crianças. Criou-se, então, o já citado *Programa Cresça e Apareça* que desencadeia uma série de ações com o objetivo de oferecer contribuições para a superação daquela realidade identificada na pesquisa de Barbosa (2008). As formações e ações propostas pelo programa tinham como referencial teórico as

¹ Função atribuída ao profissionais de nível médio que ingressam na educação do município. O atendimento na Educação Infantil deste profissional é vinculado à creche, nos atendimentos aos berçários e apoio de classes intermediárias, assim como no contraturno do professor das crianças da pré-escola nas chamadas turmas de recreação e apoio individual às crianças direcionadas pela educação especial.

contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica e foram desenvolvidas na rede com o apoio do Laboratório Pedagógico da Educação Infantil (LAPEI). Essas diversas ações intentavam ampliar o conhecimento dos educadores e professores quanto aos contributos teórico-práticos daquelas teorias, buscando construir uma possível coerência e intencionalidade nas práticas educativas e, por fim, a elaboração de uma proposta curricular para a rede.

Foi por meio dessa experiência que ampliei meu contato com a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, permitindo-me reflexões quanto ao trabalho que eu desenvolvia. Essas reflexões impactaram-me positivamente, pois me senti valorizada socialmente como docente e reconheci as contribuições que minha profissão pode oferecer aos processos de desenvolvimento das crianças, tomando consciência da relevância da Educação Infantil para o desenvolvimento psíquico das mesmas.

A partir dessa aproximação e identificação com o referencial teórico-metodológico abordado no programa, busquei mais aproximações com a Unesp, participando de grupos de estudos e notei que eu poderia ocupar esse espaço, fato que por muito tempo pressupunha que não fosse possível, uma vez que no decurso da minha trajetória acadêmica não trilhei a Universidade Pública. Em 2018 fui selecionada para o *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* (PIBID)² como supervisora das bolsistas no Centro de Educação e Recreação “Maria Pradelli Malara”, situado no bairro Jardim Roberto Selmi Dei, sede de trabalho de 2014 a 2023.

O PIBID, destinado à Educação Infantil, orientava os estudos e as atividades por meio dos princípios teóricos e metodológicos do materialismo histórico-dialético e da Psicologia Histórico-Cultural, baseados em autores como Vigotski³, Leontiev, Luria e Elkonin. O programa possibilitou-me um novo aprofundamento nas referências desses autores e consolidou tal perspectiva, fazendo com que o trabalho docente exercido ganhasse mais significado na relação afetiva com as crianças, na convivência com outros atores envolvidos no processo educativo e nas formas de mediação adotadas em minhas ações pedagógicas.

A aproximação com este referencial foi também decisiva para o limiar das ideias que deram origem a essa pesquisa, sobretudo as leituras a respeito do desenvolvimento da

² Essa sigla será utilizada para referir-se ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – UNESP – Faculdades de Ciências e Letras de Araraquara.

³ A escrita do nome do autor tende a se alterar, variando entre publicações e idiomas. Lev Semionovitch Vigotski, psicólogo russo, nasceu em 1896 e teve uma morte precoce devido a uma tuberculose em 1934. Seus estudos sobre o desenvolvimento psíquico humano apoiado nos pressupostos do materialismo dialético consideram o ser como um sujeito histórico, dependente não apenas das condições biológicas, mas fundamentalmente das suas condições e relações sociais.

linguagem. Em Leontiev (2004) encontrei a explicação de que é do trabalho socialmente dividido que surge a necessidade da comunicação e o aparecimento da linguagem. Num primeiro momento, elas apareceriam em gestos e, posteriormente, como fala. Por fim, se daria sua forma mais complexa por meio do sistema de códigos, ou seja, a linguagem escrita. É nesse campo, do processo de apropriação da linguagem humana pela criança, que as atividades que envolvem o ensino de letras, sílabas, palavras e textos oferecidos na Educação Infantil passaram a ser um tema de meu interesse.

Segundo Vigotski (2010) a escrita tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança. Para o autor, ensinar as crianças a desenhar letras na construção de palavras reduz a linguagem escrita a um processo mecânico, enquanto o oposto disso seria possibilitarmos o desenvolvimento cultural da criança ao ensinar a linguagem escrita como um sistema de símbolos e signos, de maneira que essa atividade se torne uma segunda natureza.

Vigotski (2010) esclarece que a linguagem escrita, por constituir em signos, o som da fala, representa um simbolismo de segunda ordem, que progressivamente torna-se um simbolismo direto, quando a linguagem oral é suprimida e a escrita passa a representar os elementos reais e as suas relações. Este é um processo que percorre um longo caminho no qual funções complexas do comportamento na criança se desenvolvem e se tornam um simbolismo direto.

Vigotski (2010) pontua que compreendermos como se estabelece o desenvolvimento dos signos na criança é a forma mais próxima que temos para entender como se desenvolve a escrita.

O que seus estudos nos revelam é que esse desenvolvimento não acontece numa forma linear, o que impôs dificuldades em sua pesquisa, pois há avanços e retrocessos, há aparecimento de novas formas, que sugere que velhas formas haviam sido superadas, mas essas velhas formas ressurgem, num processo que Vigotski (2010) denomina de descontinuidades. Embora tal processo na ciência em geral era conhecido, na psicologia infantil era algo novo, considerando a linguagem escrita como um processo histórico e suas contribuições para o desenvolvimento humano.

Os estudos realizados pelo psicólogo soviético tinham como primeiro trabalho revelar a pré-história da escrita, investigando cientificamente os motivos pelos quais a criança escreve e as relações desse desenvolvimento com a aprendizagem escolar. O que Vigotski conseguiu constatar e debater foram os aspectos fundamentais no desenvolvimento e suas modificações.

A linguagem escrita tem seus primórdios nos gestos, Vigotski (2010, p. 128) nos diz que “os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que

foram fixados”. Os rabiscos produzidos pela criança numa tentativa da escrita, ou de uma produção de desenho, também podemos considerá-los como gestos, uma vez que a criança se utiliza de um riscador para fixar um gesto, indicando a representação simbólica e gráfica pela criança.

A segunda atividade que integra o gesto e a linguagem escrita, segundo Vigostki (2010), relaciona-se aos jogos. Quando a criança se utiliza de um objeto na brincadeira para representar outro, como uma função simbólica do brinquedo durante a dramatização, a partir dos gestos designa novos significados e funcionalidade para o objeto num processo de substituição. Ao substituir o significado de um objeto por outro, de maneira independente do gesto da criança, o objeto passa a ter uma função de signo, apresentando um simbolismo de segunda ordem, ou seja, a brincadeira do faz de conta tem papel fundamental no desenvolvimento da linguagem escrita que, como apontamos anteriormente, também é um sistema de simbolismo de segunda ordem, quando escrevemos o som da fala.

Para aprofundar essa discussão e elucidar essa analogia entre o jogo, a substituição dos objetos e a abstração que realizamos para a escrita, vamos nos apoiar no texto de Marsiglia e Saviani (2017), Martins e Marsiglia (2015) e nos estudos de Luria (2006) no capítulo 3 desta dissertação: “Conteúdo Escolar, Alfabetização e Educação Infantil”.

O desenho é outro importante instrumento no processo da linguagem escrita. Nos estudos realizados por Vigotski (2010, p. 136), inicialmente a criança desenha pela memória, desenha o que conhece e é possível concluir que “o desenho é uma forma de linguagem gráfica que surge tendo como base a linguagem verbal”, sendo que os primeiros desenhos representam apenas aspectos essenciais do objeto, o que possibilita interpretá-los como um algo inicial no desenvolvimento da linguagem escrita.

Um importante passo nesse desenvolvimento é a compreensão por parte da criança que seus traçados podem ter um significado, deixando de perceber o desenho como um objeto, o qual se torna uma representação ou símbolo. Esse processo torna-se decisivo, especialmente quando compreende que além de desenhar objetos, é possível desenhar a fala:

Foi essa descoberta, e somente ela, que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases; mesma descoberta conduz às crianças a escrita literal. Do ponto de vista pedagógico, essa transição deve ser propiciada pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para o desenhar a fala (Vigotski, 2010, p. 140).

Martins e Marsiglia (2015) defendem que para a relação com a linguagem escrita não ser apenas externa, é necessário que a criança trilhe o percurso da pré-história da escrita em

suas diferentes etapas e com as mediações necessárias a cada período. Isso é o que possibilitará à criança apropriar-se desse instrumento cultural.

É importante ressaltar que Luria (2017), apoiado nos estudos de Vigotski (2010), desenvolve um estudo sobre o desenvolvimento da escrita e expressa que o aprendizado da escrita pela criança se faz por um longo caminho, que ele se inicia nas formas primitivas, espontâneas da pré-história até o desenvolvimento dos signos culturais mais elaborados pela humanidade.

Esse desenvolvimento não ocorre de forma linear, necessita da substituição de uma técnica por outra, o que acontece de forma dialética, entre avanços e retrocessos nesse processo de escrita, que não ocorre como uma evolução de uma etapa seguida para outra. Esses processos podem acontecer de formas simultâneas ou, dependendo do desenvolvimento, a criança não necessariamente passaria por todas as etapas para se apropriar da escrita.

Inicialmente, a criança não compreende o significado da escrita, embora se relacione com esta, aquela o faz por um processo imitativo do escrever do adulto, a escrita nesse caso tem função de brinquedo, chamados por Luria (2017) de rabiscos não diferenciados. Posteriormente, seus rabiscos passam a ter significado funcional, há uma reflexão sobre o que irá grafar e relacionando ao conteúdo solicitado; o autor denomina esse período como rabiscos diferenciados.

Embora passe a conhecer letras e que estas registram algum conteúdo, não compreende como realizá-lo, sua relação com a escrita é puramente externa e o domínio da escrita se dará, de fato, muito depois deste estágio.

Luria (2017), com base em Vigotski (2010), nos revela o desenvolvimento da escrita na criança se inicia muito antes da formalidade de segurar um lápis e traçar as letras. A criança que escreve teve antes, desde seu nascimento, precursores que possibilitaram o desenvolvimento. Antes de escrever, essa criança necessita que sua relação com as coisas ao seu redor desperte seu interesse, que elas façam parte de suas brincadeiras, e que os instrumentos possuam um significado funcional para ela. Além disso, a criança precisa ser capaz de regular sua própria conduta, distinguir objetos e instrumentos. É a partir dessas conquistas que a criança se relaciona com o mundo que a rodeia, pois é assim, segundo Luria (2017, p. 145) afirma, que as “formas complexas intelectuais do comportamento humano começaram a se desenvolver”.

Após a aproximação com os estudos de Vigotski e Luria, a obra de Mukhina, **Psicologia da idade pré-escolar**, contribuiu para refletir sobre as ações que privilegiam o

desenvolvimento da criança da pré-escola, indicando as atividades que mais favorecem a aprendizagem da criança deste período:

Na idade pré-escolar, a criança aprende de acordo com programa determinado. Uma parte considerável desse programa é composta de atividades lúdicas e produtivas. Ao mesmo tempo, exige-se da criança a assimilação de uma determinada quantidade e qualidade de conhecimentos e hábitos. A aprendizagem do pré-escolar é de grande importância para que ele adquira uma formação inicial com vistas ao estudo escolar. Ensinar a criança os elementos que constituem a atividade escolar significam despertar nela o interesse por conhecer e prepará-la para aprender. (Mukina, 1995, p.179)

Pois bem, se a criança aprende conforme um planejamento e/ou intencionalidade, que deve ser composto por atividades lúdicas e produtivas, que privilegie conhecimentos e hábitos e que esteja presente elementos da atividade escolar (no caso, consideramos a atividade de escrita), como posso pensar as atividades a serem propostas aos meus alunos que reúnam esses elementos e que considerem os estudos de Vigotski e Luria?

Comecei a refletir e a me inquirir: como tornar a escrita uma necessidade para as crianças? Como motivá-las a reconhecer a escrita como uma condição presente em todas as atividades humanas? Como propor atividades com foco no domínio dos precursores da escrita considerando as especificidades do desenvolvimento psíquico das crianças pré-escolares sem promover aprendizagens resultantes de práticas mecânicas de assimilação? Como motivá-las? Leontiev (2004, p. 313) nos diz:

Assim, tome-se não importa que processo parcial da vida psíquica da criança, a análise das forças motoras do seu desenvolvimento conduz-nos inevitavelmente aos tipos de actividade fundamentais na criança, aos motivos que as impulsionam e, portanto, por consequência, ao sentido que têm para ela os objectos e os fenómenos do mundo que a rodeia.

Imersa nessas reflexões, começo a desenvolver um projeto para trabalhar com meus alunos da última etapa da Educação Infantil: atividades que envolviam o ensino da escrita partindo inicialmente por pictogramas (desenhos figurativos), que representassem o cotidiano da criança, uma forma de comunicação.

Apresentaremos no capítulo final a atividade que foi desenvolvida em 2019, nas primeiras inquietações da autora sobre o trabalho com a escrita aos alunos pré-escolares ao se aproximar do referencial teórico defendido e uma nova atividade desenvolvida durante o aprofundamento da temática, resultados dos estudos realizados para esta pesquisa, em 2024. Pretendemos comparar como os aprofundamentos teóricos contribuíram para o

desenvolvimento da práxis e da qualidade do trabalho realizado, a fim de compreender como os estudos e as referências teóricas impactaram no trabalho da professora.

O objeto de nossa pesquisa apoia-se neste referencial, nas afirmações de que, para a apropriação dos conhecimentos culturais mais elevados, dependemos da mediação dos signos e do trabalho educativo, que precisa ser intencional e sistematizado. Então surgem os questionamentos: as atividades de escrita propostas na Educação Infantil têm contribuído para a apropriação da cultura humana em sua forma mais elevada? Essas atividades são intencionalmente planejadas e mediadas para que a criança compreenda a escrita como processo da produção e da transformação humana, contribuindo para o processo de alfabetização?

Sendo assim, a presente pesquisa tem como objeto o ensino de conteúdos precursores da escrita para as crianças pré-escolares da rede municipal de Araraquara - SP e nosso objetivo principal é investigar os conteúdos e estratégias presentes nas atividades de escrita desenvolvidas com as crianças, identificando também a prevalência das dimensões semânticas e fonéticas, visto que essas são as dimensões que comumente se destacam nas atividades pré-escolares. Pretendemos investigar se no Município de Araraquara-SP os professores pré-escolares priorizam o domínio da escrita de letras, sílabas, palavras e textos isolados por meio de recursos e técnicas reducionistas, mecânicas e divorciadas de uma escolha consciente a respeito dos conteúdos e das formas mais eficientes de ensino que promovam aprendizagens efetivas para as crianças e saltos qualitativos no desenvolvimento de seu psiquismo, ou se essas práticas se encontram superadas neste contexto.

Esse debate sobre a relação entre a alfabetização e os objetivos da pré-escola não é recente e nos propomos com essa pesquisa, portanto, fazê-lo avançar, oferecendo contribuições no sentido de reafirmar necessidades formativas e especificidades das crianças pré-escolares, sem desconsiderar, entretanto, que o ensino da escrita permeia as práticas dos professores daquelas crianças, bem como posicionando-nos favoravelmente ao ensino de conteúdos que contribuam com o domínio efetivo da escrita pelas crianças.

Desde os anos de 1970 alternam-se no debate acadêmico concepções a respeito da função da Educação Infantil e suas contribuições ao processo de alfabetização. Concepções de guarda, compensatória, preparatória ou ainda a que estabelece que a Educação Infantil tem objetivos em si mesma (Abramovay e Kramer, 1991) até uma perspectiva atual e hegemônica defendida pelos autores da Pedagogia da Infância, que busca afastar a Educação Infantil de qualquer componente das práticas realizadas no Ensino Fundamental, pautaram os conteúdos a serem ensinados às crianças pré-escolares de algum modo, vinculados ao que historicamente

sempre foi um dos maiores desafios da escola, a alfabetização plena das crianças (Arce, 2012).

Abramovay e Kramer afirmam, ainda no limiar desse debate entre a alfabetização e a educação pré-escolar, que o processo de alfabetização precisa ser compreendido de forma ampla, para além de rituais de escrita e operações matemáticas, ele deveria ser entendido como expressão de identificação de objetos, na “leitura” de desenhos, figuras, quando as atividades têm como objetivo gradual novas formas de expressar e representar o seu mundo:

Mas as formas de representação e expressão vão se diversificando, aos poucos, e se complexificando: desde o início são motoras e sensoriais (aparecem basicamente como ação); em seguida, simbólicas (aparecem basicamente como imitação, dramatização, construção, modelagem, reconhecimento de figuras e símbolos, desenho, linguagem) posteriormente são codificadas (aparecem como leitura e escrita). Compreender que a alfabetização tem seu caráter dinâmico de construção significa, então compreender que os mecanismos da leitura e da escrita se constituem numa parte integrante do processo, que é beneficiada pelas etapas anteriores. (Abramovay e Kramer, 1991, p.37)

Atualmente convivemos com os avanços teóricos e um conjunto de marcos regulatórios que protagonizam mudanças relevantes nos últimos trinta anos no que diz respeito à educação de crianças de zero a seis anos. A publicação da Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases 9396/96, o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (1998), as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (2010) e a mais recente publicação da Base Nacional Comum Curricular (2017) explicitam algumas das políticas que visam assegurar à infância o direito a uma educação que obedeça a critérios mínimos de qualidade.

Esse conjunto de marcos regulatórios estabelece preceitos que orientam e atualizam os currículos dos cursos de formação de professores para atuarem na Educação Infantil; possíveis parâmetros para a identidade da Educação Infantil a fim de distingui-la do Ensino Fundamental; e as contribuições que a Educação Infantil pode oferecer ao processo de alfabetização.

De acordo com Dangiό e Martins (2018), partindo dos estudos de Lemle (1988), a criança não alfabetizada precisa lidar com cinco questões para compreender a escrita no seu mecanismo de abstração. O primeiro concerne a capacidade de simbolização, pois para ser capaz de ler é necessário que compreenda a “relação simbólica entre dois objetos” (Dangiό; Martins, 2018, p. 153). O segundo problema é a compreensão de que a escrita corresponde a símbolos do som da fala, para tanto faz-se necessário uma consciência da percepção visual da

letra e a “identificação da relação fonema-grafema e grafema-fonema” (Dangiό; Martins, 2018, p. 153). O terceiro problema a se vencer é a consciência da percepção auditiva, distinguir diferenças entre os sons e, assim conseguir representar de forma certa a escrita do som da sua fala. Outra capacidade importante a se desenvolver neste processo é a noção da palavra como uma unidade de sentido, como um conceito que se transforma em “unidade vocabular na escrita” (Dangiό; Martins, 2018, p. 153). E, por fim, conhecer a estrutura da língua escrita, compreender como se organizar de forma espacial para escrever num determinado local, por exemplo, na página.

Mas, então, quais seriam as contribuições da Educação Infantil para o processo de alfabetização?

Para Dangiό e Martins (2018), as contribuições incluiriam o desenvolvimento da linguagem por meio das ações educativas, com a intencionalidade explícita em seus objetivos; o uso da linguagem oral nos aspectos fonéticos, lexicais e gramaticais; e a escrita como função social com o início da apropriação dos fundamentos para tal escrita.

As autoras reforçam que isso não significa que anteciparemos as atividades que são próprias do Ensino Fundamental ou proporemos atividades mecânicas, de repetição sem sentido para a criança. A defesa é por uma Educação Infantil que se alinhe com o pleno desenvolvimento infantil em suas funções psíquicas superiores, na regulação de sua conduta, através do ensino dos conteúdos escolares que os desenvolvam e os possibilitem a apropriação da leitura e a escrita no futuro.

Mazzeu et.al (2024) considera que há quatro principais abordagens no campo da alfabetização: a tradicional, a escolanovista/construtivista, a tecnicista/ciência cognitiva e o interacionismo discursivo.

A pedagogia tradicional, materializada pelas cartilhas de alfabetização, possui um ensino sistematizado das letras, das sílabas, dos fonemas, porém o sentido e o significado da linguagem não são evidenciados para o aluno. Uma característica dessa tendência situa-se na democratização do ensino, pois todos devem aprender e o aprendizado deve ocorrer num determinado tempo.

O Escolanovista/Construtivismo, amplamente difundida a partir da década de 80, alinha o Construtivismo ao Escolanovismo e tem como caráter o aluno no centro e o professor como facilitador da aprendizagem. Não há uma sistematização do ensino entre letras e sons, se ensina o alfabeto por fazer parte de uma convenção, a criança deve descobrir o sistema da escrita, o que torna o processo mais demorado e/ou excludente, considerando que alguns não

compreendem esse sistema, responsabilizando, de certa maneira, a própria criança pela sua aprendizagem.

Com a Política Nacional de Alfabetização a partir de 2019, o tecnicismo/ciência cognitiva passam a ter o discurso da neurociência vinculado a uma abordagem da ciência cognitiva da leitura, uma visão mais tecnicista que evidencia o método fônico como centro da aprendizagem, associando fonemas às letras, de uma maneira mecânica, compreendendo que o sentido e o significado da linguagem ocorrem posteriormente, como uma consequência deste processo.

O Interacionismo discursivo tem como referência Bakhtin e Paulo Freire para seus estudos, em que o conceito central é o diálogo entre os sujeitos no processo de alfabetização. Para Mazzeu et.al (2024), a perspectiva dessa tendência é a de trabalhar os diálogos de uma forma abstrata, pois diferente da abordagem histórico-crítica na qual se considera a relação social e de classe, o interacionismo discursivo não considera esses aspectos em seu conceito. O centro do trabalho são os textos, a leitura e produção de textos, sem que conteúdos específicos sejam ensinados.

Na análise de Mazzeu et. al (2024), a Pedagogia Histórico-Crítica traz alguns avanços para esse processo de alfabetização quando propõe um resgate da sistematização dos conteúdos, os conceitos básicos que o aluno precisa compreender neste processo, como diferenciar o que é palavra, sílaba, fonema, as relações grafemas-fonemas e as técnicas de leitura e escrita, todos esses conhecimentos historicamente acumulados e que precisam ser ensinados. Podemos dizer, então, que este seria o núcleo válido da pedagogia tradicional e da Pedagogia Histórico-Crítica.

A defesa de uma formação teórica sólida para o professor alfabetizador, com conhecimentos em Psicologia, Sociologia, Linguística e condições adequadas para o trabalho docente, que tenha previsto tempo de estudos são base desta perspectiva teórica aqui defendida.

Outro critério ressaltado por Mazzeu et.al (2024) refere-se à compreensão de que a palavra é uma unidade de significado, forma e unidade para a organização do trabalho, no processo de alfabetização em torno de palavras-chave, possibilitando que o conteúdo seja trabalhado de forma sequenciada e que ocorra dentro de um determinado tempo.

Há a necessidade de tornar o processo de ler e escrever automatizados pela repetição, porém, Mazzeu et.al (2024) aponta que há alguns limites que precisam ser superados, tais como:

- Não perder de vista a necessidade da crítica às abordagens de autores da Linguística mais tradicional como Lemle, Cagliari, Scliar-Cabral, considerando que os estudos feitos por esses autores estão situados no campo mais tecnicista, e não na mesma perspectiva teórica a qual defendemos;
- Há pouca abordagem marxista da filosofia da linguagem, da teoria da enunciação concreta que precisa ser mais incorporada pela Pedagogia Histórico-Crítica;
- Enfatizar os conceitos da Psicologia Histórico-Cultural em detrimento das questões pedagógico-metodológicas e da prática de sala de aula. Considerar que a Psicologia lida com o sujeito empírico e a Pedagogia com o sujeito concreto. A Psicologia nos fornece importantes estudos para a compreensão de como o sujeito se desenvolve, mas cabe à Pedagogia saber como desenvolver esse sujeito para a humanização;
- Há uma ausência de distanciamento crítico em relação às experiências e propostas de ensino produzidas em países socialistas como URSS e Cuba, das chamadas “caixas de Elkonin” que são extremamente técnicas e que, apesar do professor as considerar válidas, precisam ser analisadas e compreendidas no contexto de influências behavioristas e comportamentalistas na elaboração desses trabalhos.

Considerando o exposto e os motivos pontuados até aqui, abordaremos com mais aprofundamentos as discussões sobre o desenvolvimento humano a partir da Psicologia Histórico-Cultural no Capítulo 1. Este capítulo apresenta as concepções dos psicólogos soviéticos em relação ao desenvolvimento humano e as contribuições para o trabalho educativo. Os pressupostos que embasam a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural são fundamentados na concepção marxista de desenvolvimento humano, que considera o homem com seres sociais e históricos, que se modificam na sua relação com a natureza, com o outro e nas condições de existência, ou seja, para além das suas generalizações como espécie humana, o desenvolvimento é resultado das condições sociais nas quais está inserido.

Compreender o desenvolvimento humano, as atividades que dominantes e a cada período, a importância da linguagem no processo de apropriação da cultura e os impactos no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, nos traz importantes reflexões para o trabalho educativo e as mediações intencionais para desenvolvimento integral dos sujeitos em suas máximas potencialidades.

No Capítulo 2, discutiremos o conceito de conteúdos escolares de alfabetização para a Educação Infantil na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, iniciando a abordagem por evidenciar o que compreendemos como educação escolar a partir da discussão realizada por

Álvaro Pinto (2017), de uma educação como fenômeno dialético, social, cultural, como uma atividade que visa produzir no indivíduo a consciência de si e do mundo. O conteúdo, pertencente a uma dada realidade objetiva de um ser social e de materialidade, que se considera a totalidade de um processo educativo, histórico e que deve servir aos interesses do povo e nas possibilidades de transformação da sua realidade. Essas premissas nos favorecem a compreender as defesas feitas por Saviani (2011) de uma pedagogia efetivamente dialética propostas pela Pedagogia Histórico-Crítica, que tem sido construída coletivamente no Brasil. Autores como N. Duarte (2012, 2016, 2018); Martins (2015a, 2015b, 2018); Teixeira (2021); Pasqualini (2014, 2022); Magalhães e Martins (2021); Pasqualini e Lazaretti (2022); Marsiglia e Saviani (2017); Marsiglia e Saccomani (2017); Stemmer (2013); Dangiό (2018); B. Carvalho (2019); E. Duarte (2022); Mazzeu e Coelho (2016); Mazzeu et.al (2024); Arce (2012), fundamentam nossas discussões pautados nas premissas de desenvolvimento humano dos autores soviéticos como Vigostki (1991, 2010) , Luria (1991, 2017), Mukina (1996), Leontiev (1978, 2004), do materialismo histórico-dialético que sustentam nossas defesas de conteúdos escolares, conteúdos de alfabetização para educação infantil e por fim, conteúdos para atividades de escrita aos pré-escolares.

Faremos um resgate histórico sobre a Educação Infantil no município de Araraquara, seus avanços e retrocessos ao longo do tempo, no Capítulo 3. Neste capítulo, retratamos a historicidade da educação infantil no município, que assim como a história desta modalidade de ensino no cenário brasileiro, tem suas nuances e são necessárias para compreendermos o contexto na qual as coletas foram realizadas. Descrevemos como se organiza as unidades em relação aos atendimentos tanto nas questões quantitativas, quanto no que diz respeito aos profissionais que atuam diretamente com as crianças de 0 a 5 anos. Relatamos como a Secretaria Municipal de Educação direciona o trabalho em relação aos conteúdos e objetivos para a pré-escola, como estabelece as hierarquias e direcionaram as questões didático-pedagógicas nas últimas décadas e, em especial a aproximação com o referencial teórico adotado por esta pesquisa que justificam o objeto e a escolha da localidade a ser investigada. Esse capítulo nos insere na realidade de um determinado espaço e tempo histórico, possibilitando compreender o fenômeno pesquisado.

Seguiremos para o capítulo 4, que explicitará a análise dos dados coletados, as abstrações que foram necessárias para a compreensão do fenômeno, até chegar na divisão dos grupos em que as atividades foram reunidas: primeiro onde há um predomínio de escrita como finalidade da tarefa; e no outro em que o predomínio de escrita se apresenta como recurso da atividade proposta.

Do ponto de vista teórico-metodológico, tomaremos como referência os pressupostos do método materialista-dialético, entre eles o que nos indica que a realidade existe fora e de modo independente da consciência humana, mas de um modo dialético, não como uma “coisa” ou objeto a ser apreendido por meio de um ato de contemplação, e sim por meio dos sentidos e que caminha por abstrações mentais até chegar ao conceito, Pinto (1979). Reafirma-se, assim, que os dados empíricos são a expressão de uma realidade que precisa ser submetida a uma análise abstrata, revelando os traços essenciais do fenômeno que estamos investigando, os conteúdos de alfabetização, tais como letras, sílabas, palavras e textos, que os professores pré-escolares ensinam às crianças, sua incidência sobre os domínios do sistema de escrita e para o alcance de novos domínios psíquicos.

Os dados foram coletados através de um questionário distribuído via *link Google Forms* com treze perguntas com objetivo de traçar um perfil dos docentes participantes, e um espaço para *upload* de três arquivos para reunir modelos de tarefas escolares realizados pelos 37 professores integrantes de 26 unidades dos Centros de Educação e Recreação do município de Araraquara-SP, totalizando 102 modelos de atividades.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisas da Faculdade de Ciências e Letras e teve sua aprovação pelo processo nº 73781223.4.0000.5400, seguindo as designações previstas no Código de Ética da Unesp. A pesquisa orienta-se pelas normas de éticas dispostas pela Resolução 510/216 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016).

Não solicitamos a identificação, garantido o anonimato dos participantes.

Submetemos um tratamento quantitativo e qualitativo aos dados, indicando no âmbito quantitativo: as recorrências, semelhanças cujas questões serão fechadas, portanto sujeitas a sistematização quantitativa. Os dados serão planilhados, traduzindo-se em percentuais. Nos dois âmbitos, tomaremos como referência os pressupostos do Método Materialista Histórico-Dialético, como citado anteriormente. Netto (2011) esclarece que o método está na materialidade de Marx que nos evidencia o que é real do que é da ordem do pensamento. O conhecimento inicia-se no pelo real e concreto, pela análise dos dados, elementos são abstraídos e com o avanço dessas análises e suas abstrações chegamos aos conceitos, que destinam as determinações.

Pretendemos compreender os conteúdos e objetivos das atividades e/ou tarefas escolares que envolvem o ensino dos conteúdos de alfabetização as crianças pré-escolares em sua articulação com as políticas curriculares estabelecidas recentemente para essa etapa da Educação, em especial com a publicação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (Resolução CNE/CP nº2 de 2017). Ainda para compreender a totalidade do

fenômeno – a contribuição da Educação Infantil ao ensino dos conteúdos de alfabetização – faremos uma análise crítica que recupere historicamente as características das funções assistencialistas e educativas em suas diversas faces, assimiladas e traduzidas nas práticas dos educadores pré-escolares, contrapondo-a com os dados quantitativos. Tal análise poderá nos indicar a relação de persistência, superação ou aperfeiçoamento dessas práticas.

O capítulo 5, em atividades experimentais, apresentamos duas atividades desenvolvidas pela pesquisadora em sala de aula. A primeira surge na sua aproximação com o referencial teórico, e a segunda parte do aprofundamento das reflexões possibilitados durante o desenvolvimento da pesquisa. Nossa intenção ao apresentar e analisar essas atividades, é de demonstrar que este deve ser um exercício constante da docência, a reflexão do seu percurso através do conhecimento teórico-metodológico, para promover o desenvolvimento humano em suas máximas potencialidades, mas demonstrar que as oportunidades que lhe foram concebidas ao longo da trajetória foram fundamentais para promover este desenvolvimento.

Encerramos nossas discussões em Considerações finais.

1. A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

O presente capítulo objetiva apresentar as concepções dos estudos dos psicólogos soviéticos quanto ao desenvolvimento humano e suas contribuições para o trabalho educativo.

Os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural têm como perspectiva o desenvolvimento do gênero humano a partir da concepção marxista, na qual o homem se desenvolve ao longo da história pela sua atividade social num processo de produção, reprodução e transformação.

A natureza humana, na concepção marxista — baseada na abordagem historicista de Hegel (1821) —, se desenvolve com o passar da história. Os seres humanos são sociais e históricos: eles se modificam na sua relação com a natureza e com o outro e nas suas condições de existência. Ao suprir suas necessidades de diferentes modos ao longo do tempo, do espaço e das relações. Uma das características da natureza humana é que a sua objetivação e produção cultural não se trata de um ato individual, e sim de ações coletivas. Esta concepção não despreza que certas características humanas são comuns a todos da espécie, com o desenvolvimento de sua história, porém, o ser, para além de sua generalização, é resultado da sua condição dada nas relações sociais específicas.

Para Leontiev (1978), a evolução da espécie humana, tal como compreendida pela vertente progressista de ciência, diz-nos que a diferença substancial da nossa espécie advém da organização da vida em sociedade. O trabalho como atividade vital transformou a natureza humana por ser tratar de um desenvolvimento histórico, dadas as relações do homem com a natureza, e não apenas limitada à sua condição biológica.

O desenvolvimento biológico humano, conforme afirma Leontiev (1978), passa a ser dependente das próprias produções do homem, quando este começa a produzir, por influência do trabalho, surgem as necessidades de comunicação, de adaptação do seu corpo para cumprimento de suas tarefas, impactando e modificando sua anatomia, o seu cérebro, os órgãos de sentido e sua linguagem.

Os homens deixam de adaptar-se à natureza para transformá-la em razão das suas necessidades: a criação dos objetos atenda a uma demanda, esses instrumentos são apropriados pelas gerações subsequentes, que apropriando-se passam a transformá-los por meio dos conhecimentos que historicamente são construídos pela humanidade. Assim, o

pensamento e o conhecimento de uma geração são produzidos pela apropriação decorrente da atividade cognitiva da geração antecedente:

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando do trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua. O mesmo se passa no desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. Está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de geração forma-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes (Leontiev, 1978, p. 3).

O homem nasce com as características biológicas da espécie humana, mas é na apropriação da sua cultura que ele se torna verdadeiramente humano, pois é necessário aprender viver socialmente. Ao apropriar-se dos instrumentos e das suas propriedades o homem necessita criar recursos, gerando novas funções psíquicas, e é neste ponto que o desenvolvimento se distingue dos animais.

Quando uma criança nasce, ela necessita da relação com outros seres humanos para se desenvolver, para sua sobrevivência de forma fisiológica, como também para que se desenvolva como um ser histórico que se apropria do que foi construído pelo gênero humano, que se inicia pela comunicação, aprendendo as atividades através do processo de educação, sendo esta atividade a propagação da cultura humana, como afirma Leontiev (1978, p. 7): “O movimento da história, é portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, educação”.

O autor pontua ainda que quanto mais evolui a humanidade, mais complexa e específica torna-se a função da educação. Com o caminhar da história e do progresso humano, cada vez mais foi necessária a especialização do ensino, da criação de estabelecimentos de ensino, do enriquecimento dos métodos e da ciência pedagógica, relação tão estreita entre o progresso histórico e o educacional, o que pode se tornar um fator de medição do progresso histórico de uma sociedade, o quanto houve de progresso no seu sistema educativo.

Então, se estamos considerando, baseados nos estudos dos psicólogos soviéticos, que a evolução da espécie humana foi determinada pelas necessidades do seu trabalho e da transformação da natureza para seu domínio, e não por seus determinantes biológicos,

podemos afirmar que as condições materiais e imateriais determinam o desenvolvimento das suas capacidades intelectuais, condições estas que são determinadas na organização social capitalista por classes, que geram desigualdades em decorrência das condições de vida e de acesso. Leontiev (1978, p. 9) escreve:

A concentração das riquezas materiais nas mãos de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração a cultura intelectual nas mesmas mãos. Se bem que suas criações pareçam existir para todos, só uma ínfima minoria tem o vagar e as possibilidades materiais de receber a formação requerida, de enriquecer sistematicamente os seus conhecimentos e de entregar à arte: durante esse tempo, os homens que constituem a massa da população, em particular da população rural, têm de contentar-se com o mínimo do desenvolvimento cultural necessário à produção de riquezas materiais nos limites das funções que lhe são destinadas.

De acordo com Leontiev (1978, p. 13), a questão do desenvolvimento humano não está, portanto, definida pela capacidade ou não das pessoas em apropriar-se da cultura humana, incorporá-las à sua personalidade, e sim das possibilidades de acesso dadas aos seres humanos para tal desenvolvimento:

Este fim é acessível. Mas só em condições que permitam libertar realmente os homens do fardo da necessidade material, de suprimir a divisão mutiladora entre trabalho intelectual e trabalho físico, criar um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador em todas as manifestações de vida humana.

Partindo dessas considerações da necessidade do acesso aos seres humanos para se desenvolver e produzir a sua cultura, passamos aos estudos da década de 1930 de Pavel Petrovich Blonski e Lev Semionovitch Vigotski que estabelecem as bases para o desenvolvimento da Psicologia Infantil. Vale ressaltar que os psicólogos soviéticos, inseridos na sociedade socialista e com os pressupostos do materialismo histórico-dialético, tem como compromisso o pleno desenvolvimento das capacidades humanas e das possibilidades nos diferentes períodos da vida. Assim, eles estabelecem a periodização, que entende o desenvolvimento humano por períodos, e em cada um deles há uma atividade-guia fundamental para o ser humano nas suas relações com a realidade. Tais períodos são descritos pelas atividades: comunicação emocional, manipulação objetal, jogos de papéis sociais, atividade de estudo, comunicação e, por fim, a atividade profissional e/ou de estudos, as quais iremos elucidar adiante.

Esses estudos, opostos às concepções de desenvolvimento meramente evolucionistas, apontam que o desenvolvimento humano é um processo no qual as mudanças qualitativas ocorrem em decorrências de crises e saltos.

Elkonin (1987) baseia-se nos estudos de Blonski e Vigotski sobre o desenvolvimento do psiquismo infantil e sua periodização, que consideram os seguintes pressupostos:

- 1) O surgimento de certos períodos da infância ocorre a partir do avanço da humanidade, no ritmo do seu desenvolvimento histórico;
- 2) O enfoque de cada período evolutivo considera o ciclo geral do desenvolvimento da psique infantil;
- 3) O desenvolvimento da psique infantil é um processo dialético;
- 4) Ele é caracterizado por interrupções contínuas, surgindo novas formações no desenvolvimento, e não como uma forma progressiva de evolução;
- 5) Entre um período e outro, há crises necessárias como pontos críticos para o desenvolvimento psíquico. Destacamos aqui dois importantes momentos de crise no desenvolvimento da psique: A chamada crise dos três anos, que ocorre na transição da primeira infância para a idade pré-escolar e a crise da maturação sexual, que ocorre no trânsito da idade escolar jovem para a idade adolescente;
- 6) Há transições diferenciadas nos estágios do desenvolvimento psíquico.

Esses autores esclarecem a contribuição da periodização nos processos de desenvolvimento psíquico:

- 1) Desenvolvimento da personalidade através dos aspectos motivacionais, das necessidades e dos aspectos intelecto-cognoscitivos como uma unidade;
- 2) Considerar que o desenvolvimento do psiquismo não deriva de forma linear, mas como uma espiral progressiva;
- 3) Estudo dos vínculos entre os períodos isolados e constituir a importância de todo o período para o desenvolvimento do período seguinte;
- 4) A divisão do desenvolvimento do psiquismo em períodos possibilita que esta não corresponda a fatores externos à relação, e sim às leis internas do desenvolvimento.

Para cada período de desenvolvimento humano, há uma atividade-guia que contribui de maneira mais significativa para o desenvolvimento psíquico, sendo as demais atividades consideradas acessórias nesse processo, não por ter pouca importância no processo, pois elas contribuem para o desenvolvimento integral do sujeito, como Marsiglia e Saccomani (2017, p. 348) apontam:

Assim, é preciso salientar que, em todos os períodos, a atividade-guia não é a única que permeia as ações dos sujeitos, pois com ela temos as chamadas linhas acessórias do desenvolvimento. Apesar do termo “acessório”, não devemos descartar ou minimizar as ações ligadas a essas linhas, tendo em vista que, articuladas em um todo dinâmico, elas são fundamentais ao desenvolvimento integral do indivíduo.

Elkonin (1987) afirma que as pesquisas demonstram que nas crianças a partir dos três meses surge o complexo de animação, que estabelece uma forma de comunicação com os adultos, antes mesmo de conseguir manipular os objetos, a criança já inicia este processo de comunicação. Para o primeiro ano de vida, a atividade principal é a comunicação emocional direta, tendo a relação com o adulto a principal promoção de desenvolvimento para o bebê, da qual se formam as ações para o período subsequente, as sensório-motoras de manipulação.

Do primeiro ano aos três anos de idade, a atividade principal é concernente às ações nos objetos, enquanto a comunicação emocional direta passa a ser uma atividade acessória. A criança passa a transferir as ações assimiladas em ações a objetos substitutivos, por semelhanças ao objeto inicial, formando as generalizações, o que possibilita a criança a comparar as ações dos adultos, o que a introduz ao sentido das tarefas humanas, como Elkonin (1987) explicita sobre os estudos realizados por Frádkina.

Para o período posterior à manipulação objetal, que estaria dos quatro aos seis anos de vida, segundo Leontiev e Vigotski, a atividade-guia seria a brincadeira de jogos de papéis, na qual a atividade humana é representada pela imitação dos papéis sociais desempenhados pelos adultos.

Em condições de desenvolvimento, o próximo período destina-se à atividade de estudo, cujo objetivo principal é a assimilação de novos conhecimentos

Leontiev (1978) explicita que a vida de cada ser se realiza através de um sistema de atividades constantes. Por meio da atividade, que não é material, que a transição do objeto refletido na imagem subjetiva tem lugar o ideal (a idéia) e, simultaneamente, é na transição do ideal para os resultados objetivos da atividade que o produto material é adquirido. Nessa perspectiva, a atividade é um processo dialético entre sujeito e objeto, na psique é uma

unidade mediada pela reflexão mental, por uma imagem que tem como função a reorientação do sujeito no mundo objetivo. Essa atividade tem que ser considerada dentro das relações sociais, pois a atividade do indivíduo humano não existe fora da vida em sociedade.

Leontiev (1978, p. 52), ao escrever sobre os processos mediação e influência do mundo objetivo refletido no cérebro humano, nos aponta que

Na forma mais geral esta alternativa pode ser apresentada como se segue. Ou se adopta a posição de que a consciência é diretamente determinada pelos fenômenos e coisas circundantes, ou postulamos que a consciência é determinada pelo ser, que, segundo Marx, não é mais do que *processos da vida real das pessoas* (grifo do autor).

No conceito da teoria positivista, Leontiev (1978) destaca que a sociedade proporciona um meio ao qual o homem deve adaptar-se, o êxito da atividade está relacionado com o fracasso ou conquista desta adaptação, ignorando que, além das condições externas de adaptação, as condições sociais são objetos e motivos, modos e meios da atividade humana.

O objeto da atividade é seu motivo. Segundo Leontiev (1978, p. 62), esse objeto pode ser material ou mental e o que diferencia os tipos de atividades são justamente os seus motivos, não há atividade sem motivo, pois o resultado que se quer alcançar é consciente, um fim específico, proveniente da sociedade do trabalho:

De início, a consciência só existe na forma de uma imagem mental revelando o mundo circundante ao sujeito. A actividade, por outro lado, continua a ser prática externa. Numa fase posterior a actividade torna-se também um objecto de consciência; o homem torna-se consciente das acções. Elas são agora comunicáveis por gestos ou discurso oral. Esta é a pré-condição para a geração de acções e operações internas que têm lugar na mente, no plano da consciência. A consciência-imagens transforma-se também em consciência-actividade. É nesta plenitude que a consciência começa a parecer emancipada da actividade sensorial prática, externa e, o que é mais, parece controlá-la.

As necessidades que diferem os animais dos homens são aquelas que surgem pela sua forma de existir em sociedade, as necessidades superiores surgem na atividade de trabalho do homem, como os instrumentos e objetos criados para a produção material e, posteriormente, os objetos ideais como a necessidade dada pela arte e pelo conhecimento.

As necessidades humanas estão diretamente ligadas às suas condições de vida em sociedade, no lugar ao qual pertence neste sistema de relações. Considerando que a sociedade capitalista é dividida em classes, é mister que compreendamos que para aqueles que estão em

condições de exploração e de menos acessos aos bens materiais, suas necessidades estão limitadas e, decorrente disso, também está o seu desenvolvimento. Logo, a classe social impacta diretamente no desenvolvimento do sujeito humano, o que urge a defesa de uma sociedade que se organize de forma a possibilitar a todos os indivíduos condições iguais para que se desenvolvam plenamente.

Denomina-se motivo da atividade aquilo que, refletindo-se no cérebro do homem, excita-o a agir e dirige a ação a satisfazer uma necessidade determinada, segundo Leontiev (1961).

Para que o sujeito finalize sua atividade, por mais complexa que seja tal atividade, é necessário que os motivos sejam conscientes para o sujeito. A função pedagógica da escola constitui-se em criar motivos significativos aos estudantes, para que a atividade tenha sentido em ser realizada, independentemente de sua complexidade. O interesse tem fundamental importância no processo de aprendizagem, o qual deve incitar que novos interesses ocorram, assim como não ignorar o interesse do aluno.

Nos estudos realizados por Vigotski (1991) ele nos pontua que as relações entre aprendizagem e desenvolvimento estão limitadas a três posições teóricas.

A primeira concentra-se na defesa de que o desenvolvimento da criança independe do aprendizado, concepção defendida por Jean Piaget e que se baseia no pressuposto que o aprendizado é um processo externo ao desenvolvimento sem intervenção do aprendizado escolar.

A segunda defende que o desenvolvimento é fruto dos reflexos condicionados, relacionando a aprendizagem com hábitos, posição defendida por William James (1958), que reduz o processo de aprendizagem a formação de hábitos, identificando o processo de aprendizagem com o desenvolvimento.

Vigotski (1991, p. 56) pontua que as duas teorias compreendem o desenvolvimento como um acúmulo de respostas, “Considera-se qualquer resposta adquirida como uma forma complexa ou como substituto de uma resposta inata”.

O que difere as duas teorias, segundo Vigotski (1991, p. 56), é que para o primeiro grupo de teóricos o desenvolvimento antecede a aprendizagem, sendo este fruto de um processo de maturação do ser humano. Já para o segundo grupo, esses processos ocorrem de forma simultânea, ao mesmo tempo que acontece o desenvolvimento, sucede a aprendizagem, “da mesma maneira que figuras geométricas idênticas coincidem quando superpostas”.

O terceiro posicionamento teórico, concentra-se em superar os dois grupos anteriores, em que o desenvolvimento se baseia em dois processos diferentes, porém relacionados, pois

um exerce influência no outro, ou seja, o desenvolvimento depende da maturação do sistema nervoso e da aprendizagem, sendo o aprendizado também um processo de desenvolvimento, teoria defendida por Koffka, por exemplo.

Rejeitando as teorias anteriores, Vigotski parte da discussão de que o aprendizado da criança é anterior à presença dela na escola. Quando a criança se apropria dos nomes dos objetos com os quais se relaciona, quando imita um adulto ou recebe instruções, ela já está em processo de aprendizagem e este processo tem seu princípio no nascimento da criança.

Vigotski (1991) explicita que Koffka e outros teóricos reconhecem que o que difere o aprendizado escolar do pré-escolar⁴ seria a sistematização deste aprendizado, mas que a sistematização não é o único ponto, e para elaborar as dimensões deste aprendizado um novo conceito é fundamental para a discussão, a área de desenvolvimento iminente.

O que os estudos de Vigotski nos indica é que se a intenção é compreender a relação real entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem, há dois níveis de desenvolvimento que devem ser levados em conta: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento iminente.

O nível de desenvolvimento real refere-se à capacidade que a criança tem de realizar determinada tarefa sozinha, sem ajuda de terceiros, já a zona de desenvolvimento iminente é a distância entre o que a criança pode realizar por si e o seu nível potencial, aquilo que a criança tem condições de realizar sem receber ajuda de um ser humano mais capacitado:

Pesquisas permitiram aos pedólogos pensar que, no mínimo, deve-se verificar o duplo nível de desenvolvimento infantil, ou seja: primeiramente, o *nível de desenvolvimento atual* da criança, isto é, p que, hoje, já está amadurecido e, em segundo lugar, a zona de seu *desenvolvimento iminente*, ou seja, os processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar; amanhã trarão frutos, amanhã, passarão para o nível de desenvolvimento atual. (Vigostki, 2004, 485 *apud* Prestes, 2010 p. 173) Grifos da autora.

Prestes (2010, p. 168), salienta que “Vigostki não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento”.

Conforme Meira (2007), somente no processo de trabalho, na relação com outros seres humanos, no uso de instrumentos materiais e psicológicos forma-se a consciência e a capacidade humana, pois é no processo de objetivação e apropriação da cultura humana que o psiquismo humano se desenvolve. O pensamento é culturalmente mediado e o principal meio desta medição é a linguagem:

⁴ O termo pré-escolar não se refere a criança da pré-escola comum em nossa atualidade. Vigostki refere-se ao período anterior a criança a sua frequência escolar, do seu nascimento até sua chegada na instituição escola.

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos (Vigotski, 1991, p. 21).

Luria (1991) sintetiza a atividade consciente do homem em três traços fundamentais:

- 1) As necessidades superiores, intelectuais dentre elas, tais necessidades cognitivas desencadeiam a aquisição de novos conhecimentos, que não se limitam às necessidades biológicas, podendo inclusive negá-las, traço que não encontramos nos animais, que agem em determinação de suas necessidades biológicas;
- 2) O homem é capaz de refletir as possibilidades do meio de forma perspicaz para além da aparência imediata, de modo a interpretar situações e tomar orientações por leis mais profundas;
- 3) O conhecimento e as habilidades do homem se constroem através da aquisição da história social humana transmitida nas gerações pelo processo de aprendizagem.

Muitas foram as maneiras que tentaram explicar as diferenças entre o comportamento animal e a consciência humana, como a manifestação espiritual por Descartes e pela filosofia idealista; o positivismo evolucionista de Darwin, sendo a consciência humana decorrência da evolução animal. Para Luria (1991), as afirmações que os animais possuem as formas rudimentares da consciência do homem se enfraquecem com o enfoque naturalista ao não reconhecer as diferenças entre o comportamento animal e a atividade consciente do homem. A psicologia científica, baseada nos pressupostos marxistas, explica que as respostas para a diferença entre o comportamento animal e a atividade consciente humana estão na forma histórica de atividade através do trabalho social, do uso de instrumentos e com o advento da linguagem.

A teoria científica, defendida pelos psicólogos soviéticos, nos apontam fundamentos consistentes para a hipótese do aparecimento da linguagem no homem nas relações sociais do trabalho e na história social humana. Não se descarta que entre os animais há formas de comunicação, formas primitivas de linguagem que podem expressar perigo, satisfação,

agressividade, mas somente os humanos empregam a linguagem para transmitir aos seus pares informações, para designar os instrumentos e relações do seu trabalho em grupo.

Luria (1971) em seu texto “A atividade Consciente do Homem e Suas Raízes Histórico-Sociais” descreve que inicialmente a linguagem, com primeiros sons, manteve uma íntima correlação com gestos, e somente após muitos milênios os sons passaram a ter uma independência dos gestos. As primeiras palavras autônomas nomeavam objetos e tempos depois passaram a nomear ações e qualidades dos objetos. O desenvolvimento da linguagem foi fundamental para a reorganização da atividade consciente humana. Três dessas principais mudanças são descritas pelo autor:

- 1) Ao nomear os objetos e suas características é possível direcionar sua atenção a eles e memorizá-los como uma imagem, duplicando no seu mundo interior uma informação do mundo exterior;
- 2) A linguagem permite abstrações das propriedades dos objetos, determinando as categorias, no processo de abstração e generalização, possibilitando analisar e classificar os objetos, a transição do sensorial ao racional na representação do mundo;
- 3) A linguagem transmite a informação da construção humana, possibilitando ao homem conhecer o que se produziu anteriormente à existência dele naquele tempo.

Por meio da linguagem, como descreve Martins (2015), o homem teve saltos qualitativos ao sintetizar suas experiências sociais. Quando passam a dominar os objetos e os fenômenos da realidade, ultrapassando o nível de captação sensorial através das palavras, o homem tem uma significativa transformação do seu psiquismo. Essa transformação deu condições ao desenvolvimento do ser e da espécie, aprimorando sua capacidade de pensar, os processos de atenção e memória, imaginação, constituindo complexas formas de pensamento abstrato e generalizado, que nos garante a transição do sensorial ao racional, reorganiza as vivências emocionais e nos possibilita a regulação do comportamento.

Considerando o que foi exposto, ponderamos qual seja a importância desse entendimento da teoria vigotskiana e dos psicólogos soviéticos para a educação escolar, em especial dos alunos atendidos na Educação Infantil?

A partir da compreensão do desenvolvimento humano como histórico e social, é possível pautar o trabalho educativo nas condições de desenvolvimento individual pelas suas

potencialidades por meio das apropriações culturais humanas, não determinado pelas suas capacidades estabelecidas biologicamente. Para o aprendizado a criança requer uma natureza social da qual depende de outros seres humanos do seu entorno. Na imitação de outros adultos, nas atividades coletivas e na mediação de adultos, a criança avança em seu desenvolvimento para além do limite já alcançado. Como relata Vigotski (1991, p. 62), “Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que adianta o desenvolvimento”.

O aprendizado, nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, é condição para a complexificação das funções psíquicas. Logo, o trabalho educativo, como nos diz Saviani (2011) deve ser intencional, mediado e não limitado ao conhecimento cotidiano da criança, focando na ampliação através dos conteúdos científicos, possibilitando a apropriação das qualidades humanas, como Marx (1962, p. 126) formula:

Todas as suas relações com o mundo - ver, ouvir, cheirar, saborear, pensar, observar, sentir, desejar, agir, amar - em suma, todos são órgãos da sua individualidade, como órgãos que são de forma diretamente comunal, são em sua ação objetiva (sua ação com relação ao objeto) a apropriação desse objeto, a apropriação da realidade humana.

O professor que pauta seu trabalho nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural planeja suas atividades de modo a criar motivos e necessidades para o aluno realizá-las, reconhece esses indivíduos e os instrumentos como sociais e históricos, que em cada período da vida há uma atividade predominante para o desenvolvimento do psiquismo humano e que as atividades acessórias (que antecedem ou são subsequentes ao período) possibilitam o desenvolvimento integral dos sujeitos. O professor se reconhece como imprescindível no processo de apropriação do conhecimento, produzindo humanidade naqueles que educa.

Alinhar-se à teoria histórico-cultural é assumir um compromisso político de desenvolvimento de outros seres humanos. É um trabalho socialista, esperançoso na construção de uma sociedade mais justa e da possibilidade do desenvolvimento de todos. É assumir a tarefa de humanizar aqueles que nascem biologicamente humanos, mas que pela apropriação dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade se tornam, de fato, humanos.

2. CONTEÚDOS ESCOLARES, ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, é nosso objetivo abordar quais conteúdos escolares devem compor o currículo da Educação Infantil para os alunos pré-escolares no segmento da linguagem escrita, em suas dimensões semânticas e fonéticas, que possam contribuir com o processo de alfabetização da criança, apoiados na perspectiva da teoria histórico-crítica.

B. Carvalho (2019), em sua tese sobre o ensino da língua escrita para o primeiro ano do Ensino Fundamental nas perspectivas da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, aponta uma necessidade de discutirmos uma definição sobre os conteúdos e objetivos de ensino da linguagem oral e escrita em cada período de desenvolvimento da Educação Infantil, entendendo tal discussão como um aspecto essencial para o planejamento pedagógico, que precisa ser organizado de acordo com um currículo.

Para iniciarmos essa discussão, é mister evidenciar quais são as definições dos termos, especialmente em torno da discussão: O que é conteúdo? O que podemos definir ou denominar como conteúdo?

Referenciando-se a conceitos, conteúdo na linguística é o significado de um signo, sentido ou significação que representa um conceito.

Nossa discussão preocupa-se em abordar o termo no âmbito escolar, ou seja, conteúdos escolares, que se relaciona ao conhecimento, o que é determinado a conhecer, particularmente em debater qual o conteúdo que deve estar presente na escola e quais seriam os conteúdos de alfabetização do período pré-escolar à luz dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Para iniciarmos essa discussão, elegemos a discussão que Álvaro Vieira (2017) traz em seu livro **Sete lições sobre a educação de adultos** quanto às definições acerca do que é educação e, posteriormente, sobre forma e conteúdo no âmbito da Educação.

Em seguida, nossa discussão passa a fundamentar-se nas indicações sobre conteúdos escolares para a Pedagogia Histórico-Crítica e, por fim, relacioná-los à alfabetização para a Educação Infantil.

O objetivo dessas discussões é avançar na questão de quais devem ser os conteúdos de alfabetização para a Educação Infantil, explicitando os fundamentos teóricos que embasam a defesa do emprego do termo **conteúdo de alfabetização** para esta modalidade de ensino,

evidenciando as contribuições para o desenvolvimento das especificidades na infância e não reforçando um sistema de defesa preparatória para o Ensino Fundamental, o qual pretendemos superar, tal como nos ilustra Pasqualini (2014, p. 105):

o ensino na educação infantil não deve assumir como finalidade precípua a preparação para um estágio futuro da escolarização, o planejamento e condução da ação pedagógica nesse segmento não pode desconsiderar ou desconhecer o vir-a-ser do psiquismo infantil. É preciso compreender a idade pré-escolar como um momento particular de um processo contínuo de desenvolvimento, decodificando a relação entre a particularidade do desenvolvimento psíquico na idade pré-escolar e a gestação de novas possibilidades para o psiquismo infantil que produzam o salto qualitativo a um novo período.

Visando aprofundar o conceito de conteúdos escolares, a próxima seção abordará o tema na perspectiva do materialismo histórico-dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica.

2.1. Conteúdos escolares na concepção do materialismo dialético

Para Pinto (2017), responder o que é educação consiste em discutir o seu significado a partir dos dois sentidos: o amplo e o restrito.

Segundo o autor, no sentido restrito, atribuído à pedagogia clássica e sistematizada, a educação se reduz à fase infanto-juvenil da vida do ser humano, o que considera um equívoco levando em conta os aspectos lógicos, filosóficos e sociológicos que se deve considerar na educação. Pinto (2017, p. 3) nos afirma que a educação “é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função dos seus interesses”.

Considerando a educação em seu caráter histórico-antropológico, o pesquisador nos explicita que:

- A educação deve ser considerada como um processo a ser interpretado nas categorias da lógica e da dialética, uma vez que ela é um fenômeno histórico em duplo sentido, tanto para o indivíduo na sua particularidade, quanto na evolução da própria humanidade, na comunidade, no coletivo;
- A educação refere-se ao existencial, pois é através das suas ações e das ações do meio, do social que tornam o homem um ser humano de fato;
- A educação é um fato social, visto que é determinada pela maneira que a sociedade se organiza, se reproduz nas relações nos âmbitos econômicos, institucionais, científicos etc., ao longo da sua existência. Entretanto, neste processo há um conflito, uma vez que a sociedade deseja se manter o mais igual possível ao longo do tempo ao mesmo tempo que a educação germina a transformação desta sociedade. Nesse sentido, a educação tem um duplo sentido na questão social: incorporar o indivíduo para a perpetuidade desta sociedade ou, progredir para a ruptura, criando novas formas de se organizar socialmente;
- A educação é um fenômeno cultural que transmite em todos os seus aspectos o que a sua existência possibilita: “O método pedagógico é função da cultura existente. O

saber é o conjunto dos dados da cultura que se têm tornado socialmente conscientes e que a sociedade é capaz de expressar pela linguagem” (Pinto, 2017, p. 5).

O autor enfatiza que mesmo na sociedade em que não se domina as formas de escrita, a prática social é transmitida pela oralidade, o que garante o processo de educação.

Na sociedade dividida por classes, a educação não se consiste igualitariamente para todos. De um lado há uma quantidade abundante de conhecimentos historicamente acumulados ao longo da existência humana e, por outro lado, não há interesse em dispor esse conhecimento para o desenvolvimento dos indivíduos a ponto que contestem as desigualdades sociais e possibilite sua transformação. A educação se torna um privilégio para determinados grupos, ou seja, para determinado grupo e/ou classe social abastada. Membros desse grupo garantem o direito ao saber, se especializam na tarefa de educar, têm o poder de definir o que compõe a educação escolar.

A premissa do desenvolvimento da educação é o da dinâmica econômica da sociedade, a qual determina as condições dos indivíduos, a cultura; oportuniza as condições educacionais conforme o papel que atribui a cada indivíduo na sociedade; possibilita o acesso a materiais do trabalho educacional; estabelece os fins educacionais a cada classe social e as oportunidades e possibilidades de aprendizagem e os seus níveis culturais.

A educação, segunda as premissas da Teoria da Escola Dualista⁵, é uma atividade que visa um fim, uma finalidade. A autor explica que, num sentido amplo, seria uma atividade com um fim de desenvolver um cidadão produtivo para aquela sociedade. Em sentido mais restrito, a educação escolar tem como finalidade preparar diferentes indivíduos que exercem funções distintas. Essa preparação é o que justifica a divisão da educação escolar em diferentes níveis de instrução. Quem determina os interesses que a educação irá servir são os grupos que comandam a sociedade.

Para que a educação possa ser compreendida é fundamental que a considere um trabalho social, o desenvolvimento do ser humano ao longo da história e as contradições que definem a concepção de trabalho. Pinto (2017) defende que a educação é parte do trabalho social, já que:

trata de formar os membros da comunidade para o desempenho de uma função de trabalho no âmbito da atividade total; — o educador é um

⁵ A *teoria da escola dualista* de Baudelot e Establet exposta no livro “L’École Capitaliste en France” de 1971 apresenta duas grandes redes de escolas que representam a sociedade capitalista dividida em burguesia e proletariado. Pela teoria, a escola tem a missão de reproduzir as relações sociais de produção capitalista e impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária. (Saviani, 2021, p.20.)

trabalhador (reconhecido como tal); — no caso especial da educação de adultos, dirige-se a outro trabalhador, a quem tenciona transmitir conhecimentos que lhe permitam elevar-se em sua condição de trabalhador (Pinto, 2017, p. 7).

A educação, é de estrutura consciente, da lógica e objetiva e deve produzir no indivíduo a consciência de si e do mundo. Pretendemos que ela gera em si a necessidade de educar-se, na medida em que quanto mais se educa, mais o indivíduo sinta a necessidade de educar-se, progredindo da apropriação do conhecimento existente para transgredir para a criação do saber.

A educação é objetiva, da realidade concreta. Sua prática resulta da historicidade objetiva, da dialética presente na sociedade, de interesses e causas e do acesso, etc. A sua base encontra-se na contradição, em conservar o conhecimento existente e a criação de novos saberes a partir da crítica e da recolocação de um novo saber ao presente.

Explicitados os conceitos que definem educação, nossa análise passa a ser sobre o conteúdo e a forma na educação.

Pinto (2017) elucida que há duas formas de distinguir o que é conteúdo da Educação. Primeiro, partindo da Pedagogia tradicional, considerando o senso comum, se definiria pelos conhecimentos transmitidos pelo professor ao aluno, que compreende as disciplinas, o currículo, o objeto da aprendizagem. Este conteúdo estaria subordinado ao conhecimento julgado necessário a cada momento da formação do sujeito. Essas definições são ditadas pelos interesses daqueles que exercem o poder de escolha a que tipo de educação e de pessoa se deseja formar, e com qual finalidade.

Pinto (2017) aponta que as discussões históricas entre educação humanista e tecnológica surgem dessa questão, pois depende de como o pedagogo que exerce o poder de escolha deste conteúdo compreende o conceito de sociedade e qual ser humano deseja preparar. Há a prevalência pela educação técnica sob o argumento de preparar cidadãos para o futuro.

Para o autor, há uma ingenuidade na defesa do conteúdo nesta perspectiva, considerando que a educação não deve ser reduzida à transmissão de conhecimentos. A escola, o seu conteúdo, pertencem a uma dada realidade objetiva, inseridos num contexto social e de materialidade e não podemos desconsiderar as condições dos sujeitos que estão envolvidos, e toda esta totalidade das condições objetivas que fazem parte deste conteúdo de educação.

Esse conteúdo não é estagnado, ele é dinâmico e se transforma ao longo da história, variando a cada ato educativo, sendo absorvido de maneiras distintas por cada educando.

Pinto (2017, p. 16) sobressalta que é necessário “alcançar o conceito crítico do conteúdo da educação”, para tanto, é fundamental:

- Considerar a totalidade do processo educativo, na complexidade *do que se ensina, por quem é ensinado, a quem se ensina e sob quais condições*. O saber mais elevado se constitui na apropriação do conhecimento do professor deste objeto;
- O conteúdo da educação, assim como a forma, é próprio do social, logo, histórico. Os interesses desta sociedade precisam estar presentes, se estamos a considerar uma sociedade democrática, a centralidade deve estar no interesse do povo e nas possibilidades de transformação da realidade;
- A escolha dos conteúdos deve ser pautada na realidade objetiva e no seu povo, não pode ser objeto dos dominantes para a alienação das massas e nem nos preconceitos daquele que educa;
- O conteúdo da educação deve servir de “instrumento de realização do homem dentro do seu ambiente social” (Pinto, 2017, p. 17).

Para pensarmos a constituição da forma, o autor ressalta que podemos considerar duas maneiras diferentes de descrevê-la.

Primeiro, considerando como o conjunto de procedimentos e técnicas utilizadas para ensinar, apartando o conteúdo, tendo a forma como “uma realidade a parte” (Pinto, 2017, p. 18). Nessa concepção, o primordial na progressão do ensino se concentra na forma de transmitir os conhecimentos, por exemplo, a produção de cartilhas.

Consideramos importante pontuar que os professores, mesmo tendo garantido pela Constituição Federal de 1988, a sua autonomia em ministrar suas aulas pela liberdade de cátedra, tem sua essa autonomia cerceada pelas regulamentações, limitações impostas pelos próprios currículos, imposições de diversos setores educacionais, que limitam o trabalho docente e suas escolhas.

Não podemos ignorar que enfrentamos dificuldades em relação às formas de ensinar, porém devemos ter criticidade ao refletir sobre essas questões, sem nos submeter às ingenuidades que cercam esse tema. Embora conteúdo e forma sejam aspectos distintos, eles estão inter-relacionados na totalidade da atividade educacional.

Considerando que a forma da educação precisa atender aos fins sociais a que serve o conteúdo, a forma que este conteúdo é ensinado deve ser a mais adequada para satisfazer tal necessidade, uma vez lembradas as condições dos alunos que serão ensinados a fim de antecipar e contribuir para novos períodos do seu desenvolvimento.

Ao destacar essas relações de interdependência entre forma e conteúdo, Pinto (2017) nos aponta que o conteúdo determina a forma do ensino, no entanto, a forma possibilita que o conteúdo possa ser explorado de variadas maneiras, ampliando o conhecimento ao educando, viabilizando o avanço de seu desenvolvimento.

Com esta defesa, o autor explicita a relevância do método para o conteúdo de alfabetização e da relação do significado que a alfabetização tem na realidade objetiva do ser humano e do seu valor social.

Conforme o autor, há quatro questões fundamentais a se compreender no processo de ensino e na relação conteúdo-forma: A quem educar? Quem educa? Com que fins? Por quais meios?

Quando colocamos em foco quem se educa, considera-se toda a realidade social que envolve esta questão, pois como já citado anteriormente, para alguns as oportunidades e acessos encontram-se em situação de privilégios- a burguesia, de educação formal e erudita, enquanto para a maior parte dos indivíduos, que se encontram nas classes menos prósperas- o proletariado, a educação informal bastaria, ou a educação formal sem aprofundamento, esvaziadas de conteúdos, que se preocupe em desenvolver competências e habilidades que permitam a manutenção do sistema capitalista, Oferecer uma educação igualitária tem que ser um compromisso político, da sociedade e de quem educa.

Na educação infantil, educamos crianças de 0 a 5 anos. Nosso objeto de estudo se refere as crianças da educação infantil que estão matriculadas na rede pública de ensino, ou seja, trata-se dos filhos da classe trabalhadora.

Para as perspectivas hegemônicas, a criança da educação infantil ou é o indivíduo que deve apresentar seus interesses, que partem do seu cotidiano, com seu protagonismo, que aprende de forma natural e que são biologicamente determinadas, ou são os indivíduos com carências sociais e culturais, com ensino que vise antecipar as atividades próprias do ensino fundamental. Para a perspectiva do enfoque histórico-cultural a criança da educação infantil é um “sujeito de sua atividade, capaz e competente na sua relação com o mundo. Tal visão contribui para uma criança rica em potencialidades e competências, ativa e ansiosa para se engajar no mundo da cultura, historicamente constituído” (Souza, 2007, p.131)

Responder à questão “Quem educa?” então torna-se determinante, porque quem educa seria historicamente o indivíduo pertencente à elite, que teve acesso e possui os saberes e conhecimentos da cultura e transmite esses conhecimentos. Atualmente sabemos que não é esta a realidade, professores que compõem os quadros docentes são os filhos da classe trabalhadora, que com muito esforço chegam ao ensino superior, que tiveram na educação a possibilidade de transformação, e vislumbram nas licenciaturas oportunidade de um emprego estável.

M. Carvalho (2018) em “O perfil do professor da Educação Básica”, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) de 2018, demonstram que a maior parte dos professores que lecionam na Educação Básica brasileira se graduaram em nível superior em instituições privadas. Esse dado não nos causa estranhamento, considerando a crescente oferta dos cursos de licenciatura por estas instituições, com valores acessíveis a população, em especial as graduações em formato *on line*, que possui um baixo custo para os centros universitários, atraindo aqueles que almejam cursar o ensino superior e precisa conciliar com a jornada de trabalho.

Quando se trata do professor da educação infantil, a pesquisa do INEP de M. Carvalho (2018), nos revela que apresenta a maior concentração de profissionais com a formação em nível médio. Outro dado não incomum ao docente da educação infantil, é ter um quadro de educadores majoritariamente feminino, por vezes remetendo ao perfil daquela que cuida, que se assemelha com o papel materno ou parental de cuidados, não é à toa o hábito adquirido historicamente em nomear as educadoras/docentes desta modalidade de ensino como “tia”.

Porém, o que precisamos é que os educadores sejam pessoas críticas que eduquem com uma função social, livres das forças que desejam a manutenção da organização atual, que possuam a consciência das possibilidades e influências do seu papel para a transformação e tenham claros os objetivos em seu ato de educar.

A estes objetivos, respondemos a indagação “com que fins?”. A finalidade de educar precisa ser dotada de significados, para a progressão e transformação social e para sua população. A transformação da condição humana deve ser a principal finalidade do ato educativo, ao considerar o enfoque histórico-cultural.

Ao tratar “Por quais meios?”, Pinto (2017) salienta que não devemos apenas discutir a questão dos métodos, mas devemos também nos ater às questões das condições materiais às quais estão submetidos. A escola é a primeira instituição que o indivíduo tem revelado seu *status* social, as condições com a qual a criança é recebida por essa sociedade e como ela vai compreender as suas condições que lhe são destinadas.

Considerando que a educação infantil é a primeira instituição escolar que a criança será inserida, precisamos priorizar com maior zelo a instituição que vamos ofertar a este indivíduo, as condições estruturais, materiais e formação que lhe será destinada, sem desconsiderar o seu período de desenvolvimento, as especificidades, demandas e as formas mais adequadas para esta modalidade de ensino.

Quanto ao método, podemos considerar que existem duas formas de concebê-lo: pela técnica ou pela ideologia, mas, como nos esclarece Pinto (2017, p. 23): “toda solução técnica de um problema pedagógico contém uma atitude ideológica”. Portanto, os compromissos que determinam os fins da educação precisam ser pautados para a transformação do indivíduo e consequentemente, da sociedade.

Quando tratamos o conteúdo de alfabetização para a criança, Pinto (2017) sinaliza que o erro é tratá-la apenas como um futuro adulto, e não com as especificidades do seu período de desenvolvimento, o que leva a interesses, motivos e necessidades distintos de um adulto.

Portanto, o materialismo histórico-dialético embasa os preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica, defendendo que a escola deve se ocupar do estágio mais desenvolvido do conhecimento, que ocorre quando chegamos ao método científico.

Nossa discussão se mantém no subitem a seguir no materialismo histórico-dialético como preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica, com foco subsequente aos conteúdos escolares sob esta perspectiva.

3.2. Conteúdos escolares e a Pedagogia Histórico-Crítica

Concebida pelo professor Demerval Saviani, uma pedagogia efetivamente dialética, baseada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, com concepção de ordem epistemológica, ontológica e metodológica, que considera o ser constituído por elementos opostos: físico, biológico, psicológico e cultural. Essa pedagogia, desde então, vem se construindo no Brasil de forma coletiva com inúmeros pesquisadores, que assim como nós, acreditam que a educação é a mais potente ferramenta para a transformação social.

Saviani (2011, p. 11) nos afirma que “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana”. Essa afirmação nos revela que a educação é uma condição para o processo do trabalho da mesma forma que é o próprio processo do trabalho. A educação é um processo do trabalho que diferencia os animais homens dos demais animais pela antecipação mental da sua atividade.

Conforme Saviani (2011), para elaborar essa antecipação das ideias objetivas para uma produção material, é necessário que o homem conheça as propriedades do mundo real, de valorização e de simbolização, ou seja, da ciência, da ética e da arte. Tais elaborações dos saberes da cultura, da natureza caracterizam-se por trabalho não material. Inclui-se nesta categoria de trabalho não material, a educação, numa modalidade em que o ato de produção e de consumo se unem, sem interrupção:

Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato de consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos) (Saviani, 2011, p. 12).

O que a natureza não garante ao homem, ele precisa produzir, inclusive a própria natureza humana, e este é o papel da educação, segundo Saviani (2011), o trabalho educativo deve ser de produzir nos homens a humanidade que foi construída histórica e coletivamente de maneira intencional e direta em cada indivíduo. Mas, para o autor, quais seriam os elementos culturais que essa educação deveria preocupar-se que os homens assimilem de maneira que se humanizem? E qual seria a melhor forma de fazê-lo?

Sua defesa nos revela a necessidade de identificar quais os conteúdos são essenciais nesse processo, argumentando que o melhor conteúdo é aquele que define como clássico para a pedagogia:

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico (Saviani, 2011, p. 13).

N. Duarte (2016, p. 109), ao refletir sobre o clássico na educação escolar, pontua que “há conteúdos científicos, artísticos e filosóficos que se constituem em valores conquistados pelo desenvolvimento histórico do gênero humano e são representativos”.

O autor nos aponta que, quando não consideramos esta perspectiva de trabalho escolar, ficamos reféns do relativismo e do dogmatismo. O primeiro porque teremos o clássico negado como se este fosse apenas retratos de uma cultura específica; já no segundo os clássicos têm valor hierárquico e idealista, e que são independentes do contexto histórico. Por isso, a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica supera esses entraves, como nos esclarece N. Duarte (2016, p. 110):

A pedagogia histórico-crítica situa-se na perspectiva de superação tanto do relativismo quanto ao dogmatismo e toma a luta histórica pela emancipação do gênero humano como referência para postular que a escola trabalhe com conteúdos clássicos no campo científico, no artístico e no filosófico.

N. Duarte (2016, p. 106) acrescenta uma reflexão baseada em Lukács, filósofo húngaro, sobre o valor de um clássico para o materialismo histórico-dialético: “os clássicos na educação escolar, se adotarmos a premissa de que algo se torna clássico para a humanidade se for um produto da prática social cujo valor ultrapassa as singularidades das circunstâncias de sua origem”.

E complementa:

O clássico é, em si mesmo, uma unidade entre conteúdo e forma e, ao ser transformado em conteúdo escolar, pode ser trabalhado por meio de diferentes formas didáticas. Não existe “a” forma de ensinar da pedagogia histórico-crítica, posto que a decisão pelo emprego de uma estratégia, de uma técnica ou em um procedimento didático dependerá sempre da avaliação que relacione, no mínimo, quatro elementos: quem está ensinando, quem está aprendendo, o que está sendo ensinado e em que circunstâncias a atividade educativa se realiza (N. Duarte, 2016, p. 109).

Essa definição remete-nos à discussão sobre o trabalho educativo que, segundo Saviani (2011, p. 13), “trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente”.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, portanto, trata-se não só de reconhecer a escola como um espaço da socialização do saber, saber que deve ser intencional, sistematizado, pautado no conhecimento elaborado, dos conhecimentos oriundos da ciência, como também de pensar os meios pelos quais se garante essa socialização e o tipo de consciência social que se pretende formar. Para N. Duarte (2016, p. 67),

O conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação dos ser humano de forma cada vez mais universal e livre. O critério é, portanto, o de plena emancipação humana. Em termos educativos, há que se identificar quais conhecimentos podem produzir, nos vários momentos de desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo.

O trabalho da escola deve ser da superação do senso comum, para uma consciência filosófica, desarticulando a visão de mundo da classe dominante para a articulação dos

interesses e da visão de mundo dos trabalhadores. O senso comum não é capaz de elucidar as contradições presentes na sociedade por muitas vezes não se dar conta da sua existência:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, se o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada, daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia) (Saviani, 2011, p. 14).

Para o professor, é necessário definir o que é currículo, logo, a importância dos termos esclarecidos para a função da escola como instituição do saber sistematizado, do que é essencial, e não secundário.

Para o autor, é um erro a perspectiva de que não há distinção entre o que ocorre no âmbito escolar e fora dele, visão esta que refuta o emprego do termo de “atividades extracurriculares” e afirma que tudo que ocorre na escola é currículo. Por conta de tal ponto de vista equivocado, Saviani (2011) compreendeu a necessidade de inserir o adjetivo “nucleares” à palavra “atividades”. Dessa forma se definiria: “currículo é o conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (Saviani, 2011, p. 15), desta forma caracteriza-se a prioridade do trabalho escolar, que deve ser o ensino do conhecimento elaborado de forma sistematizada, evitando que outras atividades de ordem não prioritária tome o lugar da principal atividade escolar.

Um dos exemplos é o quanto as escolas empenham seu tempo e dedicação em datas comemorativas, em polos que se abrem para outros profissionais numa disputa no mercado de trabalho, deixando boa parte do tempo que deveria ser dedicado ao saber de lado, descaracterizando o trabalho escolar. Se a escola é a instituição que deve ocupar-se desse saber, o saber sistematizado da ciência, do clássico, como podemos organizar as formas e os métodos desse conjunto de atividades que chamamos de currículo?

Para além das garantias desse saber sistematizado, é preciso possibilitar ao aluno circunstâncias para apropriação deste conhecimento por meio de uma sequência que proporcione graduações de tal saber no espaço e tempo escolar, viabilizando um currículo que permita à escola desempenhar verdadeiramente sua função, de socialização do conhecimento.

Para Tuleski e Martins (2021), o saber escolar é a sistematização do conhecimento objetivo que deve ocorrer de maneira progressiva e sequenciada no percurso da escolarização, dentro de um período da história, para a apropriação efetiva dos conteúdos pelos alunos. Uma aprendizagem que possibilite a compreensão da realidade, que promova condições para que estes indivíduos sejam capazes, para além de compreender, transformar a sociedade.

As autoras, com base dos estudos de Vigotski (1930), (1996), (2001a), (2001b), (2018), Pistrak (2011), (2013), (2015), e Saviani (1999), (2004), (2008a), (2008b), (2011), quanto às finalidades e procedimentos de ensino, nos diz que a eleição dos conteúdos, sua organização, sistematização e articulação realizadas e apoiadas no trabalho social útil, deve objetivar o desenvolvimento de uma sociedade sem classes em que o ser humano tenha suas necessidades atendidas.

Diante dessa compreensão, do que é conteúdo escolar para a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, é necessário pensarmos formas de viabilizar o ensino desses conteúdos.

Destacamos o que nos diz Saviani (2011), que a automatização também faz parte do aprendizado, como condição de liberdade, processo no qual nos exige concentração e esforço, até que a aprendizagem se complete e não seja mais necessário dispor da atenção de maneira excessiva, tornando o ser liberto, com possibilidades à criatividade. Quando o aprendiz domina o objeto da aprendizagem, supera o título de aprendiz.

Um claro exemplo desse processo é a alfabetização:

Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. À medida que se vai libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito. Nota-se que se libertar, aqui, não tem o sentido de se livrar, quer dizer, abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos. A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica. Poder-se-ia dizer que o que ocorre, nesse caso, é uma superação no sentido dialético da palavra (Saviani, 2011, p. 18).

N. Duarte (2016, p. 128) acrescenta sobre a dialética entre o automatismo e a liberdade individual no trabalho educativo:

Trata-se da dialética entre o aumento da liberdade individual que se espera para alcançar por meio do trabalho educativo e a momentânea restrição da liberdade, para que ocorra a aquisição das ferramentas mentais sem as quais não é possível o domínio dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Essa momentânea restrição de liberdade ocorre, por exemplo, quando o indivíduo, para aprender a tocar um instrumento musical ou para

aprender um idioma estrangeiro, precisa dedicar-se à atividade de estudo e exercitação quando seu impulso espontâneo seria, em contraposição, o de descansar ou realizar atividades que lhe trouxessem prazer imediato.

Quando se automatiza a aprendizagem, ela torna-se uma segunda natureza. Saviani (2011, p. 20) justifica essa nomenclatura, pois o processo passa a ocorrer quase como se fosse natural, mas é promovido pela apropriação de uma cultura historicamente produzida pelo homem:

Em conclusão: a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na formação da segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente através das relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.

Nessa mesma direção, N. Duarte (2016) apresenta-nos uma importante contribuição a respeito dos conteúdos escolares na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. O autor compreende que conteúdos escolares devem ser um resgate e apropriação do que os humanos que nos antecederam produziram de conhecimento, ou seja, da apropriação da produção humana gerada historicamente e que possibilitou o desenvolvimento de sua psique nas formas superiores: “O desenvolvimento do psiquismo social está inserido na totalidade das relações existentes numa dada sociedade” (N. Duarte, 2016, p. 39).

O autor nos evidencia que, para a Pedagogia Histórica-Crítica, não há apropriação dos conhecimentos culturais mais elevados que possibilitam o desenvolvimento humano em suas formas superiores sem a mediação do trabalho educativo:

A apropriação das formas culturais superiores de expressão humana não elimina as outras formas, mas produz um processo de superação por incorporação. Mas como mostra a pedagogia histórico-crítica, esse processo de apropriação, pelos indivíduos, das produções culturais que permitem a elevação da sua subjetividade aos níveis mais ricos e complexos alcançados pelo gênero humano não ocorre sem a mediação do trabalho educativo. (N. Duarte, 2016, p. 59).

Para N. Duarte (2016, p. 67), “a educação escolar deve desempenhar, na formação dos indivíduos, a função de mediação entre vida cotidiana e as esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano, especialmente a **ciência, a arte e a filosofia**” (grifo nosso).

No que diz respeito à arte, o autor pauta sua defesa nos estudos de Vigotski (1993 e 1998), em relação ao tema, na passagem que o psicólogo soviético faz das relações entre a arte e a vida cotidiana e critica o conceito de que a arte teria o papel de disseminar os sentimentos expressos pelo artista na obra. A arte, para Vigotski, deve servir para a elevação dos sentimentos ao nível mais transcendente da maneira de sentir, produzida historicamente pelo homem:

Vigotski afirma que um poema que trate da tristeza não tem por objetivo meramente contagiar o leitor com a tristeza do autor do poema, pois nesse caso triste seria o papel da arte. Para ele, o processo realizado pela obra de arte não é da disseminação para a sociedade daquilo que o indivíduo sente sem seu cotidiano, mas sim o contrário, isto é, pelo indivíduo, de formas socialmente desenvolvidas de sentir (Duarte, 2016, p. 68).

Ainda se utilizando das produções do psicólogo soviético, N. Duarte (2016) nos demonstra que há uma semelhança entre a forma de analisar o papel da arte como elevação dos sentimentos humanos e o desenvolvimento e transformação do pensamento da criança e do adolescente através dos conceitos científicos em relação aos conceitos espontâneos adquiridos pela criança em sua vida cotidiana, num processo de transformação por incorporação.

N. Duarte (2016), dando continuidade em sua defesa do ensino da arte, menciona a defesa de Lukács (1996a), de que a arte contribui para o desenvolvimento humano, elevando sua subjetividade, numa dialética entre o universal e o singular, entre o subjetivo e o objetivo, revivendo a humanidade produzida ao longo do tempo.

Tsuhako (2021, p. 225), ao discutir sobre a importância do ensino da arte, explana que

A arte representa uma das formas de expressão da realidade que, ao ser produzida, não resulta apenas em objetos artísticos; ela dialeticamente, produz seu criador como um ser humano que, diante do mundo, sente, conhece, reflete, percebe e toma posição. Dessa maneira, tanto o seu criador quanto seu público fruidor têm a oportunidade de desenvolver e aprimorar sua humanidade.

Enquanto os conceitos espontâneos estão diretamente ligados ao objeto, os conceitos científicos relacionam-se dentro de um sistema. Entretanto, os conceitos espontâneos têm sua contribuição na aprendizagem, pois impulsionam a criança a apropriar-se dos conceitos científicos e superar a visão limitada de mundo que o primeiro lhe proporciona:

Os conceitos científicos teriam, segundo Vigotski, quando comparados aos conceitos espontâneos, a força dada para por sua alta capacidade de síntese, de sistematização e de generalização. A fraqueza estaria, porém, em seu caráter abstrato. Já os conceitos espontâneos teriam a força de sua proximidade imediata ao objeto, dando-lhe mais concretude, mas teriam a fraqueza de sua limitação, sua falta de sistematicidade e sua incapacidade de ir além das aparências. Sem os conceitos espontâneos, a criança e o adolescente não seriam capazes de adquirir os conceitos científicos, mas sem estes seus pensamentos se tornaria prisioneiro da imediatez da vida cotidiana (N. Duarte, 2016, p. 70).

Podemos concluir que os conhecimentos científicos são organizados por grandes áreas de conhecimento e estão presentes em forma de conteúdo escolar nas disciplinas clássicas, tais como: ciências, história, geografia, matemática, artes, língua portuguesa, etc.

Teixeira (2021), ao referir-se à questão dos conteúdos de ensino e o problema das áreas de conhecimento, nos elenca cinco proposições como contribuições para pensarmos sobre a definição dos conteúdos.

A primeira delas é que, para a definição dos conteúdos, é preciso haver uma compreensão do movimento lógico-histórico dos conteúdos, assim como a compreensão teórico-metodológica e política, com uma crítica ontológica, dialética, política e epistemológica de forma intensa e radical sobre o conhecimento objetivo.

Na segunda proposição, o autor pontua a necessidade de definir a especificidade do objeto de estudo da área de conhecimento, relacionado de forma indissociável da primeira proposição, dada a importância do domínio dialético crítico por parte do professor acerca da área do conhecimento, da produção do conhecimento científico em seus objetos de ensino de uma formação de concepção materialista, histórica e dialética de mundo através dos conhecimentos objetivos.

Na terceira proposição, Teixeira baseia-se em N. Duarte (2015) para a defesa de uma definição de conteúdo que se oriente pela concepção de mundo, considerando a escolha desses conteúdos a partir de suas relações políticas para a transformação da realidade objetiva do mundo.

Já na quarta proposição, baseia-se na tese de Pasqualini (2019), na qual a definição de conteúdo de ensino deve estar relacionada à problematização da prática social, de forma que esses conteúdos representem as contradições presentes nas lutas ideológicas associadas aos objetivos políticos como ponto de chegada para a formação da concepção de mundo do discente.

E na quinta proposição, que esta definição deve estar articulada com a dimensão política da organização curricular voltada para a concepção marxista de concepção de mundo,

do ser humano que produz e reproduz sua realidade, considerando a categoria de trabalho como eixo articulador entre áreas de conhecimento e as organizações curriculares, estabelecendo uma unidade entre conteúdo e método.

Para N. Duarte (2016), umas das identificações mais complexas e relevantes a se indicar é quanto à concepção de mundo e a relação conteúdo e forma. Suas contradições presentes nesta dependência em que, para que o conteúdo se desenvolva ele necessita da forma que o possibilite se desenvolver de maneira absoluta, a ponto de superar a sua forma inicial, que proporcionou condições para o desenvolvimento do seu conteúdo. Por isso que, quando há um domínio teórico, do pensamento mais elaborado produzido pelo homem, há uma superação da forma comum do pensamento presente no cotidiano da vida humana, o que ocorre no processo de superação por incorporação:

O conteúdo e a forma da concepção de mundo constituem como unidade, ou seja, não há concepção de mundo que seja apenas conteúdo ou pura forma. Trata-se, porém, de uma unidade contraditória no sentido dialético do termo, ou seja, para que um conteúdo se desenvolva é necessário que ele se apresente numa forma que promova a plena explicitação daquilo que é essencial a esse conteúdo, mas essa plena explicitação significa também transformação do conteúdo, que passa a não caber mais na antiga forma que possibilitou seu desenvolvimento. Surge assim uma contradição que pode resultar num estancamento do conteúdo, ou em sua involução, ou então num salto qualitativo resultante do aparecimento de uma nova forma que seja favorável à continuidade da explicitação do conteúdo. Compreendendo-se essa unidade contraditória entre conteúdo e forma, entende-se por que o desenvolvimento da concepção de mundo requer a superação por incorporação das formas cotidianas em que se organiza o pensamento. Essas formas, por estarem ligadas às características da prática cotidiana, não permitem que o pensamento trabalhe com conteúdos que expressem os processos mais complexos e essenciais da realidade em movimento. Por sua vez, o domínio de formas mais desenvolvidas de pensamento, como é o caso da elaboração teórica, acontece por exigência da apropriação pelo indivíduo, de conteúdos já elaborados pela experiência social (N. Duarte, 2016, p. 104).

O autor enfatiza que para a Pedagogia Histórico-Crítica o trabalho educativo pode transformar a concepção de mundo para os alunos e professores. Ele defende que uma das formas que o trabalho educativo pode contribuir para essa transformação é com a sistematização do trabalho com a língua falada e escrita desde a Educação Infantil até o nível superior de ensino, uma vez que entende que a relação presente entre a língua falada e escrita possibilitaria ao indivíduo a máxima potencialidade no seu desenvolvimento, o que denomina como “desenvolvimento da individualidade para si” (N. Duarte, 2016, p. 106).

Este é um dos pontos de defesa no nosso trabalho, que tem como objetivo identificar e explicitar reflexões sobre os conteúdos de escrita na Educação Infantil, entendendo que a linguagem tem um papel fundamental no desenvolvimento humano, como temos evidenciado pelos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

Apresentamos até aqui importantes considerações sobre o conhecimento para o materialismo dialético e sobre o conteúdo na educação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Seguimos nossas discussões, agora focando o fenômeno no campo delimitado por esta pesquisa, a Educação Infantil.

O objeto de nossa pesquisa apoia-se neste referencial, nas afirmações de que, para apropriação dos conhecimentos culturais mais elevados, dependemos da mediação do trabalho educativo, que precisa ser intencional e sistematizado. Então surgem os questionamentos: as atividades de escrita propostas na Educação Infantil têm contribuído para a apropriação da cultura humana em sua forma mais elevada? Essas atividades são intencionalmente planejadas e mediadas para que a criança compreenda a escrita como processo da produção e da transformação humana, contribuindo para o processo de alfabetização?

3.3. Conteúdos escolares e a educação infantil

Martins (2015), em seus estudos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, colabora expressivamente com as discussões sobre a relação entre o ensino escolar e o desenvolvimento dos processos funcionais da criança.

Para Martins (2015, p. 294), o percurso do ensino deve seguir do geral para o particular, do abstrato para o concreto, pautar-se em conceitos, do não cotidiano para o cotidiano, da contradição da lógica entre ensino e aprendizagem: “Trata-se, portanto, da afirmação dessa contradição como mola propulsora das transformações a serem promovidas pela aprendizagem”.

Saviani (2020, p. 276) nos reforça quanto a este percurso:

Eis por que o método da pedagogia histórico crítica indica que o ponto de partida, a prática social, é comum ao professor e aos alunos, mas há uma diferença essencial do ponto de vista pedagógico: o professor tem, ou deveria ter, uma compreensão sintética da prática social, ao passo que a compreensão dos alunos é sincrética. Por isso cabe ao professor prover os meios para que os alunos, no ponto de chegada, ascendam ao nível do professor, atingindo uma compreensão também sintética da realidade social que vivem. Dada a posição estratégica do professor, sua formação deverá segurar-lhe a referida compreensão sintética que permitirá identificar as formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e as tendências

de transformação. A partir daí ele se capacitará a converter o saber objetivo em conteúdos escolares, dispondo-os numa sequência adequada à sua assimilação, pelos alunos, nos espaços escolares.

Para Pasqualini e Lazaretti (2022, p. 38), o “conteúdo é mediador da atividade pedagógica e tem determinação fundamental no desenvolvimento psíquico da criança”. Para as autoras, defender o ensino dos conteúdos pautados nos conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos e da cultura, não exclui a especificidade da educação infantil, ou seja considerando a criança e seu período de desenvolvimento, suas necessidades durante a ação educativa, sem negligenciar o direito da criança ao conhecimento em suas formas mais desenvolvidas, o conteúdo clássico, defendido pela Pedagogia Histórico-Crítica, dispostos por disciplinas ou áreas do conhecimento organizadas por um currículo.

O currículo torna evidente as especificações da seleção, organização e sequência dos conteúdos que devem orientar o trabalho educativo, tanto no que se refere ao conhecimento, quanto ao desenvolvimento da criança nas formas superiores do seu psiquismo:

Defendemos a necessidade de organizar o ensino de maneira intencional e sistemática, mediante objetivos que visem a promover a aprendizagem e desenvolvimento da criança, de modo a permitir que ela se aproprie progressivamente dos múltiplos elementos culturais, humanizando-se. Em outras palavras, a escola de educação infantil deve proporcionar as condições necessárias para o desenvolvimento das complexas habilidades e capacidades humanas por meio da aprendizagem escolar (Lazaretti *apud* Martins; Lazaretti, 2022, p. 41).

Continua-se a argumentação de que esses conteúdos devem provocar o interesse da criança da Educação Infantil pela cultura humana viabilizada pela socialização promovida pela especificidade da educação escolar, oportunizando à criança conhecer “o mundo dos objetos e fenômenos da realidade física, social, filosófica e artística, promovendo na criança curiosidade em conhecer e desnudar o mundo” (Martins; Lazaretti, 2022, p. 41).

Para Martins e Marsiglia (2015), os conteúdos escolares são a essência para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, e que não é qualquer conteúdo, considerando como conteúdo curricular aquele que contribui e possibilita o desenvolvimento do ser humano. Portanto, a unidade dialética entre forma (como ensinar) e conteúdo (o que ensinar) deve ser guia do planejamento intencional do docente.

No subcapítulo seguinte, abordaremos os conteúdos de alfabetização para a Educação Infantil para que possamos elucidar as discussões referente aos dados coletados nesta pesquisa.

3.4. Conteúdos de alfabetização para a educação infantil

Para este subcapítulo nos propomos a discutir a relação entre conteúdos de alfabetização e a Educação Infantil, partindo do pressuposto de que, embora a alfabetização nunca tenha sido uma tarefa educativa da pré-escola, historicamente elas mantiveram relações.

O que pretendemos evidenciar é que o processo de alfabetização se torna necessário para a apropriação da cultura produzida, visto que é através dos registros escritos que os conhecimentos mais elaborados são transmitidos de uma geração a outra. Vivemos numa sociedade letrada em que dominar os códigos nos insere no mundo de possibilidades e é, segundo a concepção marxista, através das escolhas dentre estas possibilidades, que o ser humano se torna livre. Nossa preocupação é a de garantir condições de desenvolvimento desde a Educação Infantil para o processo de alfabetização, colaborando para a formação de um sujeito emancipado.

Ao analisar as propostas difundidas no Brasil nas últimas décadas quanto à alfabetização, em que o letramento é o núcleo do trabalho escolar, Martins e Marsiglia (2015, p. 73) apontam importantes oposições a estas práticas na perspectiva histórico-crítica:

Diferentemente, em uma prática pedagógica fundamentada na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, encontramos os caminhos para efetuar a linearidade do desenvolvimento que precisa de uma hipótese silábica sem valor como antecessora à compreensão do aspecto fonético e a viabilidade (necessidade!) de se ensinar atribuindo significado aquilo que está sendo apropriado foneticamente. Cabe ao professor a tarefa de nortear o ensino de maneira que garanta a apropriação da escrita como instrumento cultural complexo, pois só assim esse ensino contribuirá no desenvolvimento efetivo do indivíduo, ultrapassando as barreiras de execução mecânica e da alfabetização inundada de erros ortográficos e repertório linguístico restrito. Nessa direção, um enfoque calcado na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural dispensa a apologia de um suposto “letramento” como sinônimo de alfabetização bem-sucedida, uma vez que concebe esse processo como desenvolvimento da expressão de uma das funções psíquicas mais complexas, a linguagem escrita.

As autoras discutem a lacuna dos estudos construtivistas de Ferreiro e Teberosky (1985) que apontaram em suas pesquisas que os alunos de classes sociais mais baixas chegavam à escola com um “déficit” de conhecimentos, mas não se preocuparam em

evidenciar as revelações que esse dado traria para uma discussão social, pois o objetivo de seus estudos era perscrutar se havia condutas distintas para grupos distintos (grupos com mais ou menos acessos ao patrimônio cultural produzido pelos homens) ou se permanecem as mesmas condutas apesar dos grupos serem distintos. Desta forma, afastam-se de refletir e apontar o motivo pelo qual o fenômeno se manifesta na sociedade, na qual alunos em condições sociais mais privilegiadas estão em posse de maior acesso a conhecimentos produzidos pela humanidade. Pois bem, para Martins e Marsiglia (2015), as autoras construtivistas poderiam concluir que, apesar da apropriação de conhecimentos distintos, quando inseridas no ambiente escolar, as crianças atingem a escrita, pois a escola é a instituição que possibilita condições de acesso aos conhecimentos necessários para a apropriação dos bens culturais para aqueles que estão em desigualdade, resultado da divisão de classes presente na sociedade capitalista.

Nos estudos de Stemmer (2013), sobre a Educação Infantil e a alfabetização, a autora nos relata que apesar de não ser um tema nesta modalidade de ensino, o mundo letrado está presente no interior das escolas de Educação Infantil, e não é inusitado que professores dessas instituições se perguntem qual o seu papel diante da alfabetização de seus alunos.

Como a autora nos aponta, a criança está inserida num contexto em que a sociedade se utiliza da escrita de forma ativa e vivencia situações nas quais a escrita se faz presente de formas mais variadas. Apesar dessa exposição, é na mediação com o outro que a apropriação desse conhecimento se efetiva.

N. Duarte (2012) enfatiza que a linguagem, assim como qualquer atividade, não pode ser compreendida de maneira apartada de um contexto social, já que é na relação com o outro que a linguagem se objetiva como unidade de comunicação, que desempenha a função de representar objetos e o processo de trabalho. A linguagem instrumentaliza o conhecimento da realidade.

Assim como Martins e Marsiglia (2015), Stemmer (2013) se apoia nos estudos dos autores soviéticos para abordar a temática explicitada.

Stemmer (2013) nos reforça que a alfabetização está muito além do que um processo de codificação e decodificação da palavra escrita, sendo necessário conhecermos a pré-história da linguagem escrita e os estudos de Vigotski a partir das produções de Luria para compreendermos como se efetiva o processo de desenvolvimento da criança, que não acontece de maneira linear, mas que supera e avança no decurso entre novas e velhas formas.

Marsiglia e Saviani (2017) em “Prática Pedagógica Alfabetizadora à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica” nos traz importantes contribuições para os estudos da alfabetização sob a perspectiva teórica na qual estamos nos apoiando.

Partindo dos estudos de Vigotski (2001), os autores enfatizam a importância do desenvolvimento da linguagem em seu aspecto mais desenvolvidos, sendo a “palavra como signo dos signos” (Marsiglia; Saviani, 2017, p. 4). A linguagem é um instrumento que possibilita que o homem se torne, de fato, humano. Como forma de expressão, a linguagem é um meio de existência, também é a forma de transmissão dos conhecimentos adquiridos ao longo da história humana e o meio de comunicação entre os indivíduos.

Como já mencionamos em nosso estudo, Vygotski (2012, p. 50 *apud* Marsiglia; Saviani, 2017, p. 4) define que “toda função no desenvolvimento cultural da criança entra em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria intrapsíquica e logo no interior da criança como intrapsíquica”

Se o desenvolvimento da criança inicialmente está na forma social, reforça-se a defesa de que a intencionalidade de quem o ensina assume um papel fundamental nesse processo, considerando que é quem o ensina que precisa ter claro em seu trabalho didático os conteúdos e a forma. Nesse processo torna-se fundamental saber quais são os conhecimentos mais elaborados pelos homens e de que forma são necessários serem apropriados para o melhor desenvolvimento do seu educando, assim como Saviani (2013) nos tem afirmado.

Marsiglia e Saviani (2017) pontuam que nos estudos feitos por N. Duarte (2013), Martins (2013b) e Saviani (2013), sob bases das defesas da Pedagogia Histórico-Crítica quanto à metodologia que, embora não exista uma única forma a seguir, com uma sequência didática a ser adotada, há uma indicação de proposta metodológica constituída cujo início seja a prática social e que retorne a tal prática de forma mais elaborada. Que através da mediação da análise, chegue-se à síntese superando a síncrese, ou seja, que ao final do processo, o indivíduo tenha através do conhecimento apropriado, superado a ideia inicial, não mais como algo não elaborado e raso mas, para um conhecimento sólido. Como esta defesa apoia-se na lógica do materialismo histórico-dialético, esse conhecimento não ocorre de maneira linear, mas num processo de avanços e retornos.

Da mesma forma, ocorre com o processo da escrita para a criança, em que é fundamental que se estabeleça qual a forma mais complexa que se pretende atingir, para que os movimentos realizados durante o processo sejam consolidados em saltos qualitativos desejados. Marsiglia e Saviani (2017) assentam que a linguagem escrita é resultado de muitas

tarefas realizadas que se somam e articulam para que se domine a escrita a ponto que se torne uma segunda natureza para o homem, que se automatize, concluindo o objetivo de alfabetizar o sujeito.

Categoria de contradição, expressa pela lógica dialética na qual esta pedagogia se fundamenta, se apresenta entre a aprendizagem do simples e do complexo, de maneira que possibilite condições de aprendizagem na proporção que o simples se desloca em diversos níveis numa correlação com o mais complexo, organizados nos conteúdos. “Em síntese, ensino e aprendizagem são processos internamente contraditórios, que movimentam da possibilidade à realidade em uma espiral crescente” (Marsiglia e Saviani, 2017, p. 5).

Os autores, fundamentados nos estudos de Luria (2006), afirmam que o processo de alfabetização se inicia na linguagem oral, pois a escrita é intrínseca na oralidade, não quando inicia a pronúncia, mas desde o momento em que os objetos podem ser captados sensorialmente e alcançam a possibilidade de serem representados por palavras, pronunciados por aqueles que já estão apropriados destes objetos.

No processo da pré-história da linguagem escrita podemos evidenciar, através dos estudos de Vygotski (1991), o que leva a criança a escrever, as importantes mudanças desse desenvolvimento e sua relação com a aprendizagem escolar.

O gesto é um dos signos visuais que podem nos indicar o início da escrita da criança. O gesto é como a escrita no ar, um gesto fixado pela criança. Seus estudos nos indicam que os gestos estão relacionados à escrita por outros dois domínios: o primeiro com os rabiscos produzidos pelas crianças, dramatizando gestos daquilo que deveriam representar no desenho, sem diferenciação no que representa, seja ele conceitos abstratos ou complexos, seu comportamento é o mesmo, indicando o desenho com o lápis.

Outra relação com os gestos e a linguagem escrita encontra-se, segundo Vygotski (1991, p. 73), nos jogos, no momento em que a criança substitui um objeto por outro na brincadeira, tornando-os signos, realizando de tal forma uma simbolização:

Assim, um objeto adquire uma função de signo, com uma história própria ao longo do desenvolvimento, tornando-se, nessa fase, independente dos gestos das crianças. Isso representa um simbolismo de segunda ordem e, como ele se desenvolve no brinquedo, consideramos a brincadeira do faz-de-conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita - que é um sistema de simbolismo de segunda ordem.

O desenho, assim como os gestos e os jogos, contribui de forma significativa no desenvolvimento da escrita, quando a criança compreende que suas marcas gráficas podem

representar algo, “torna-se decisivo para o desenvolvimento da escrita e do desenho da criança” (Vygotski, 1991, p. 76).

Para o psicólogo soviético, os estudos de Luria contribuem para refletirmos sobre o desenvolvimento da escrita. Quando em seus estudos solicita que as crianças utilizem marcas gráficas como símbolos mnemotécnicos, para se recordarem de um determinado número de frases, teríamos nesse primeiro marco a escrita realizada pela criança. Progressivamente, essas marcas foram passando de traços indiferenciados para desenhos, inicialmente com símbolos de primeira ordem (objetos e ações da criança) para símbolos de segunda ordem (signos que designam a fala, palavras).

Luria (2017) afirma que para que se possa aprender uma técnica tão complexa como a escrita, que carrega na sua história o desenvolvimento humano e da sua cultura por milênios, só é possível porque a criança desde o seu nascimento se apropria de determinadas técnicas que a torna capazes e facilitam o aprendizado da escrita e seu conceito.

Para o psicólogo, compreender as técnicas primitivas que as crianças desenvolvem como estágios necessários ao longo do caminho é referenciar os caminhos que a escrita percorreu na sua pré-história, que tornaram a escrita possível, portanto elucidar e descrever os estágios da escrita em desenvolvimento nos possibilita compreender as condições que tornam este desenvolvimento possível e se torna um instrumento importante para o ensino.

Luria (2017, p. 144) relata que a escrita é “uma função que se realiza culturalmente por mediação”. Para a criança ser capaz de escrever são necessárias que as relações da criança com seu meio a interessem de maneira que gostaria de conservar, de brincar, ou que tenha uma funcionalidade. Para escrever, a criança deve ser capaz de regular sua conduta para atender a própria necessidade. Ao desenvolver relações funcionais com os objetos (o que diferencia o homem do animal) e com o mundo que a cerca, as complexas formas intelectuais começam a se desenvolver.

Ao longo da história humana, as necessidades do homem fizeram com que desenvolvesse técnicas mais aprimoradas e eficientes para o seu trabalho, assim foi se desenvolvendo, por exemplo, o sistema de contagem e escrita, em que objetos ou aparelhos desempenham uma função auxiliar e funcional nos processos de comportamento. A escrita é uma técnica auxiliar usada para fins psicológicos que utilizam seu sistema de signos, linhas funcionais para registrar e transmitir ideias, conceitos e relações para seus pares.

Luria aplicou testes com as crianças para compreender o uso instrumental da escrita, como instrumento em auxílio à memória. Nos seus experimentos com crianças que ainda não haviam se apropriado da escrita, Luria (2017) constatou que havia crianças que usavam da

técnica de anotar sentenças ditadas de maneira destituída de sua função, ou seja, o escrever não era marcas gráficas que pudessem servir de instrumento mnemônico. A escrita nesse caso se apresenta como um processo imitativo da ação do adulto que escreve, produz rabiscos como o psicólogo define, sem que tenha uma estrutura definida que não se diferenciam um do outro e não atribui relações às sentenças ditadas. Em tal caso, o ato de escrever é externo e imitativo, ou seja, a escrita é um brinquedo para esta criança. Sem compreender os mecanismos da escrita, este estágio na criança seria o da pré-história da escrita, chamada por Luria (2017, p. 154) de “fase pré-instrumental”.

Uma outra descoberta durante os experimentos se deu ao observar crianças que liam suas sentenças, mesmo produzindo rabiscos não diferenciados na análise do adulto, mas a criança indicava a sentença por ela escrita, transformando essa “anotação” em signo auxiliar que lhe dava condições de recordar as sentenças ditadas, similares à escrita dos povos primitivos, embora essas marcas sejam instáveis, seria a primeira forma de escrita em seu sentido denotativo, que possui uma função mnemônica, o que Luria (2017, p. 158) chamou de “signo primário para tomar notas”.

Observou-se após algumas seções que as crianças “escreviam” de forma ritmada, palavras simples eram escritas com rabiscos simples e curtos, oposto às suas anotações das frases mais complexas ditadas durante o experimento. Apesar de serem marcas muito primitivas, este efeito de ritmo produzido e determinado pelas complexidades das sentenças demonstra que estas marcas estabelecem uma relação entre as anotações realizadas pelas crianças e o enunciado estabelecido pelo adulto, mesmo que ainda sejam empobrecidas.

Nos experimentos realizados por Luria (2017), ele aponta que o fator que poderia ser determinante para o desenvolvimento da escrita pelas crianças, o conteúdo ao qual foram submetidas, seria os que envolviam conhecimentos de números e formas, esses poderiam levar a criança de uma fase em que suas marcas não diferenciadas passariam a gráficas diferenciadas. Nas sentenças que continham números ou quantidades, embora ainda muito primitivos ao registrar graficamente o que foi dito, quando incluídos números e quantidades, os rabiscos passam a imprimir um conteúdo específico:

Mas agora que o primeiro passo foi dado, a criança tornou-se capaz de, pela primeira vez, de “escrever” e, o que sobrepõe, de “ler” o que escreveu. Com a transição para atividade gráfica primitiva, mas diferenciada, todo seu comportamento modifica-se: a mesma criança até então incapaz de recordar duas ou três sentenças torna-se apta a lembrar de todas com confiança e, o que é mais importante, pela primeira vez é capaz de ler sua própria escrita (Luria, 2017, p. 165).

Outro fator determinante observado nas experiências concernia à forma. Havia um desenvolvimento de escrita não diferenciada para uma atividade gráfica expressivamente diferenciada quando uma das sentenças incluía um objeto com forma, cor ou tamanho, pois ao combinar esses fatores os traços ganhavam contornos na tentativa de imprimir as características ditadas. Com esses conteúdos inclusos, a criança passa a representar a sentença por desenhos como forma de recordar, convergindo o desenho a uma atividade intelectual complexa.

Essa fase, em que o desenho passa usar a imagem como instrumento, um símbolo de escrita por imagens, Luria (2017) denomina como a fase pictográfica de desenvolvimento da escrita. Contudo, não é qualquer desenho e não é a qualidade dos traços que definem esta fase, mas a intencionalidade utilizada para servir como símbolo que auxilie a recordar algo solicitado.

O desenho para a criança também pode ter caráter de brinquedo, usando de maneira espontânea, sem se relacionar como uma escrita por imagens, que esteja a serviço de registrar algo da qual se deva recordar.

Nos experimentos realizados, especialmente com crianças com déficit intelectual, observa-se que a escola e o ensino escolar ampliavam os instrumentos para que as crianças fossem capazes de algo que considerava difícil de representar. Este é o limite entre a escrita pictográfica e a escrita simbólica na criança, quando a criança se depara com a necessidade de tomar nota de algo que considera complexo de ser representado por um desenho. Nesse momento é possível que se utilize da estratégia de representar de forma global a representação solicitada. Um exemplo dado pelo psicólogo é quando se solicita que a criança represente a sentença “há muitas estrelas no céu” em que o sujeito “retrata o céu, a janela da qual vê estrelas, etc.” (Luria, 2017, p. 178).

Quando o desenvolvimento da escrita pictográfica alcança um nível um tanto avançado, o sujeito passa a substituir o objeto ou representar o todo por uma parte dele, num grau de abstração que a faz capaz de simbolizar o todo por características, isto demonstra que se encontra no processo em que habilidades psicológicas estão sendo adquiridas que possibilitarão o desenvolvimento para a escrita simbólica. Claro que esta abstração não é tão simples para uma criança que se encontra em desenvolvimento dessas capacidades.

O início da escrita simbólica na criança ocorre como uma escrita não-diferenciada, semelhante ao descrito anteriormente. A criança usa letras sem conexão e relação com o enunciado, por isso compara-se este período aos rabiscos não diferenciados.

Não é incomum observarmos nas atividades das crianças nesses estágios utilizando letras que compõem seus nomes, até mesmo porque a escrita do nome próprio é amplamente trabalhada na educação infantil, pensando nas atividades comumente trabalhadas atualmente na pré-escola.

Posteriormente às tentativas de registrar a fala frequentemente aparecem registros das vogais para as sílabas das palavras, até que por fim se compreenda e domine a escrita, por um longo e complexo caminho, que não podemos deixar de pontuar que não ocorre de maneira linear, mas por tentativas, avanços e retrocessos. Compreender este percurso e o desenvolvimento da pré-história da escrita contribuirá para que o professor possa planejar suas ações com clareza de objetivos para os conteúdos pertinentes nesse processo.

Citamos na introdução deste trabalho, e entendemos que vale a pena reforçar, esses estágios não ocorrem como sequências de superação, é possível que uma criança apresente em determinado momento ou atividade a escrita simbólica diferenciada e no momento seguinte apresente uma atividade não diferenciada, assim como é possível que não apresente todos os estágios antes da apropriação da escrita.

Luria (2017, p. 188), ao concluir sobre suas análises através dos experimentos do uso dos signos e suas origens na criança, esclarece que:

não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão - na verdade, o ato frequentemente precede a compreensão. Antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história de sua escrita. Mas mesmos estes métodos não se desenvolvem de imediato: passam por um certo número de tentativas e invenções, constituindo uma série de estágios, com os quais deve familiarizar-se o educador que está trabalhando com crianças de idade pré-escolar, pois isto lhe será muito útil.

Luria (2017) afirma que quando as funções psicológicas deixam de atuar de forma natural e primitiva, mas a serviço de uma intenção, de uma ação voluntária, a criança se transforma, ou seja, se desenvolve. Desenvolvimento este que possibilita que a criança seja capaz de dominar este importante instrumento da cultura humana, a escrita:

A escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e um aperfeiçoamento contínuos. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica pela outra (Luria, 2017, p. 180).

Na etapa pré linguística, que corresponde em condições de desenvolvimento ao período de comunicação emocional direta, em que se predomina a relação criança-adulto e que vai dos primeiros murmúrios às primeiras equivalências funcionais das palavras, a linguagem oral vai se estabelecendo como uma modelagem social que evolui para uma conexão interna de significados a estes signos. O desafio para este período é deixar que a palavra deixe de ser apenas uma propriedade do objeto para ser a conversão da imagem do objeto em um signo (Martins; Marsiglia, 2015).

Conforme Martins (2012), para que esse processo se torne efetivo, é necessário compreender o processo de categorização do pensamento que viabiliza o paralelo entre a função social do objeto e do signo, representado de forma abstrata pelo domínio do idioma, domínio este que caracteriza o período de desenvolvimento manipulatório objetual, que passa a prevalecer na relação criança-objeto social. Manipulando o objeto, explorando suas propriedades através do sensório-motor, ela também se apropria da função social desse objeto. Nesse sentido, deve-se direcionar essas ações de forma intencional, de modo que a linguagem seja a mediação que possibilite a denominação desse objeto e o faça ter significado, de forma que se memorize voluntariamente, o que não acontece de maneira natural, mas é fruto de um trabalho direcionado a tal objetivo, como esclarecem Marsiglia e Saviani (2017).

Em continuidade, Marsiglia e Saviani (2017) relatam que com o trabalho educativo desenvolvido e os objetivos alcançados, a criança por volta dos três anos já apresenta uma linguagem na qual o domínio é a estrutura gramatical. Para que ocorra de maneira significativa e adequada, é necessário que as ações educativas possibilitem a ampliação do seu vocabulário, as questões léxicas, fonéticas, de reconhecimento de regras gramaticais, regulação da fala e escrita através de leituras que enriqueçam o seu conhecimento com sentido e significado, canções, parlendas, cantigas, trava-línguas e brincadeiras com regras. Portanto, o educador precisa ter consciência e domínio das questões léxicas, gramaticais e fonéticas para traçar um trabalho organizado de forma intencional a fim de que se alcance os objetivos de desenvolvimento em seu educando.

Quando passa a compreender a função do objeto na sociedade com a mediação da palavra, a criança passa a ter condições de ter como atividade principal os jogos de papéis, “desenvolvimento da criança é a reprodução das relações sociais com as quais toma contato” (Marsiglia; Saviani, 2017, p. 7). A relação com a escrita neste período de desenvolvimento, descrita por Luria (2006) estaria ligada a “pré-instrumental”, no qual a criança imita a escrita do adulto, ainda relacionado a manipular riscadores e os suportes para a escrita. Nesse momento a criança passa a compreender que as pessoas se utilizam da escrita, da capacidade

de grafar, de como conhecer objetos, relações e situações com funções e significados definidos socialmente. A partir do trabalho mediado com o objetivo de que a criança supere o ato imitativo, a escrita começa adquirir novos sentidos e significados.

Para tanto, é preciso percorrer um caminho que tenha condições de desenvolvimento necessário para se chegar ao objetivo.

O trabalho mnemônico é de grande valia neste processo, a exemplo, o trabalho de registro realizado através de desenhos que se relacione a histórias, personagens que possam ser representados por diferentes objetos, que variam de texturas, tamanhos, espessuras, imprime marcas que ajudará a criança rememorar a história ao se deparar com sua produção, tendo essas variações de instrumentos em seu registro, servindo como um signo auxiliar que faça com que reveja a qual parte ou história ou a qual personagem se refere determinado registro.

Marsiglia e Saviani (2017) ressaltam que todo esse trabalho mnemônico através do desenho não se limita a este único fim, pois é necessário que a psique infantil estabeleça relações que atuam na concentração, memorização, realize pensamento por complexos, faça generalizações e associações entre as imagens. Esse trabalho instrumentaliza a criança com uma série de conhecimentos primordiais para o domínio da escrita.

Não é a primeira vez que mencionamos a defesa do Professor Saviani (2011) quanto ao clássico nos conteúdos escolares para a apropriação dos conhecimentos construídos pela humanidade, o que também fica evidente em seu texto com Marsiglia (2017) ao qual estamos nos referindo, quando afirmam que para trabalhar com o vocabulário como conteúdo, há a necessidade de se selecionar os livros, brincadeiras e músicas, pautados no que de melhor foi produzido pela humanidade e que é considerado uma rica produção cultural, que ultrapassa seu tempo e não se perde o valor no decorrer dele.

Ainda considerando os estudos de Luria (2006) e a “Pré-História da escrita”, a criança passa a utilizar marcas gráficas para relembrar uma proposição por volta dos quatro, cinco anos, etapa denominada “atividade gráfica diferenciada”, na qual suas grafias ganham a função de signo, como função mnemônica. Nesse período de desenvolvimento a criança tem como atividade dominante a atividade de jogos de papéis sociais.

Para que a criança elabore melhor seus registros, um conjunto de conhecimentos se faz indispensável para a construção da representação que se estabelece na relação entre signo e seu significado. Conhecer sobre conceitos da matemática como tamanho, quantidade, espessura, formas dão condições a essas construções, como evidenciam os autores.

Seguindo pelas defesas feita por Marsiglia e Saviani (2017) há um importante apontamento na relação entre a literatura e os jogos de papéis sociais, uma vez que a literatura tem o poder de instrumentalizar e ampliar o repertório de suas brincadeiras de representação social, superando suas relações e conhecimento do cotidiano:

Primeiro, não são apenas as vivências reais da criança que permitem sua reflexão e ação sobre/com os papéis sociais. Logo, ela não precisa conviver com um médico ou um pedreiro para brincar de hospital ou construção. Na verdade, deixar que apenas as vivências particulares da criança dirijam os conhecimentos dos quais se apropria, vai de encontro com as defesas da pedagogia histórico-crítica. Nesse sentido, a literatura é de grande importância para possibilitar à criança o contato com personagens, tempos históricos e contextos que lhe permitam a reprodução lúdica das mais variadas situações que enriqueçam seu repertório (Marsiglia; Saviani, 2017, p. 9).

Ainda no campo das representações sociais, agora de forma mais elaborada, a criança passa a ter cada vez mais necessidade de representar de forma fidedigna, em busca da compreensão das relações sociais vivenciadas.

Retornando à escrita e aos conhecimentos necessários a sua objetivação, quanto mais a criança avança no seu desenvolvimento, mais vai se fazendo necessária uma nova atividade para atender suas novas demandas, gestando o próximo período de desenvolvimento, a atividade de estudos. Não nos parece redundante reafirmar que esses processos, segundo a perspectiva abordada, não acontecem de maneira linear e natural, mas como resultado de um trabalho intencional e mediado pelo professor, que crie os motivos e necessidades na criança de forma que se faça necessária a mudança de atividade dominante.

As atividades de regras, jogos, esportivas e produtivas são colaborativas nesse processo. Destacamos as atividades produtivas para a escrita, que neste momento inicialmente têm suas representações de desenhos por elementos concretos, posteriormente por imagens, em seguida realizados sem modelo, com materiais variados, até chegar na produção da própria criança partindo de suas ideias. Martins (2013b) afirma que tais atividades não seriam esvaziadas de sentido e passariam a se complexificar.

O desenho, cada vez mais elaborado, utilizado como forma de registro mnemônico, precisa ser dirigido para que deixe de ser utilizado como recurso de escrita, para dar lugar à escrita como marca de registro e comunicação de suas ideias. Nesse sentido, a criança avançaria do estágio da escrita pictográfica para o da escrita simbólica, “que tem por objetivo superar a ‘mistura’ entre desenho e letra, propor tarefas que demandem uso de substantivos

abstratos, verbos, adjetivos etc., será relevante para a apropriação da escrita” (Marsiglia; Saviani, 2017, p. 10).

Dangió e Martins (2018, p. 52) apontam que uma fundamental tarefa escolar da Educação Infantil se relaciona ao trabalho da linguagem oral, pois esta tem grande impacto no desenho e na escrita, por isso a importância de se trabalhar atividades que envolvem o uso dos gestos, da representação por desenhos e os jogos de papéis, tendo como unidade a linguagem oral:

Importante destacar que as atividades tais como: cantar, fazendo gestos representativos; desenhar a história lida pelo professor; “registrar, colaborativamente, por meio de um desenho, a representação de uma pista de corrida com blocos, a fim de recuperar sua forma num momento posterior, seguindo o esquema desenhado numa relação intencional e consciente com o objeto da aprendizagem” (Pasqualini, 2014, p. 102); colar no papel alguma marca identificadora de uma canção ou de uma história, funcionando como registro mnemônico representante destas; brincar de casinha, consultório médico, de cabelereiro entre outras, são tarefas representativas de uma série de outras tantas ações e operações entre signo e significado (forma básica de atividade semiótica), conduzindo a criança a substituições cada vez mais abstratas, ou seja, impulsionando a apropriação da escrita na transição do jogo para a atividade de estudo.

Como dissemos, os jogos também apresentam a relação entre os gestos e a linguagem escrita. Quando a criança substitui um objeto por outro, independentemente de suas semelhanças, num gesto representativo, ela dá uma função de signo num simbolismo de segunda ordem, uma analogia como ocorre no desenvolvimento da escrita, no qual a palavra escrita representa um objeto. Por isso, Vygotski (1991) considera a brincadeira de faz de conta uma atividade de grande importância para o desenvolvimento da linguagem escrita para a criança.

Para Pasqualini (2014), o jogo protagonizado, ou jogos de papéis sociais, possibilita que a criança reproduza as funções sociais dos adultos, refletindo a partir da atividade sobre as relações estabelecidas na realidade em que está inserida. Essa atividade possibilita para a criança significativas contribuições para o seu desenvolvimento psíquico, tanto em questão de conteúdo quanto de pensamento. Na ludicidade da brincadeira, a criança procura sintetizar as ações dos adultos.

Para Vygotski (1991), para que o desenho venha contribuir nesse processo de desenvolvimento da escrita, a criança deve compreender que é possível desenhar a fala, assim como desenha os objetos, numa atividade que contém um alto grau de abstração, fundamental

para o desenvolvimento da linguagem escrita. Logo, é indispensável a mediação intencional nesse processo, de forma que a escrita e a leitura possam estar à disposição da criança:

Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos, até o ponto da descoberta de que desenhar não somente objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer que o que se deve ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras (Vygotski, 1991, p. 79).

Dangió e Martins (2018, p. 164) pontuam:

Por meio do desenho, a criança tem a oportunidade de registrar o seu pensamento, fato que coloca essa atividade em correlação com a escrita, visto que a humanidade sentiu necessidade de registrar o pensamento por meio desse instrumento complexo. Outro fator de aproximação entre o desenho e a escrita reside na não semelhança do desenho e da palavra com o objeto referendado, ocorrendo o processo de simbolização desencadeado por sua representação arbitrária.

A apropriação do sistema de escrita pela criança representa muito mais do que o domínio de letras e fonemas que constituem uma palavra, ela deve estar relacionada ao seu significado, seu sentido, como uma apropriação histórica humana de sua cultura, do desenvolvimento das funções psíquicas.

Dangió e Martins (2018, p. 31; 42) explicitam que “o significado é indispensável na constituição da palavra, pois sem ele a palavra é oca e o seu som é vazio” e que “a palavra precisa estar envolta em atos efetivados nas relações sociais estabelecidas, produzindo efeitos de sentidos condicionados ao contexto no qual é pronunciada”. Ademais,

As abstrações alcançadas com a apropriação da palavra – tanto falada quanto escrita – a tornam representante e portadora de transformações infundáveis no modo como pensamos o mundo. O signo linguístico, especialmente na significação trazida pelo significado, une pensamento e linguagem, transformando-se em fator irrefutável de qualificação de nossas funções psíquicas (Dangió; Martins, 2018, p. 23).

A emancipação humana ocorre na sua apropriação das objetivações sociais, sendo a escrita uma delas. No entanto, ela não acontece de forma natural, é resultado de um processo de aprendizagem e que depende do outro, de um ser humano mais experiente, no caso da criança no âmbito escolar, do professor.

Martins e Marsiglia (2015) nos indicam um caminho a percorrer em diferentes etapas do desenvolvimento da criança na Educação Infantil e os conteúdos a serem priorizados a cada período deste desenvolvimento.

Para a criança que se encontra no período de pré-escrita, alunos que estão entre 3 e 4 anos, se em condições de desenvolvimento, transitando da atividade de manipulação objetal para a de jogos de papéis, os conteúdos que devem ser privilegiados — considerados dentro da perspectiva de clássico já definido nos termos da Pedagogia Histórico-Crítica apresentada nesta dissertação —, são a linguagem oral e escrita, vocabulário oral e escrito, identificar e reconhecer marcas gráficas, a fim de superar a escrita apenas por imitação, característica deste período de desenvolvimento, para que esses registros passem a apresentar utilidade mnemônica. Para tanto, teríamos exemplos de atividades tais como: leitura e reconto da história; promoção de brincadeiras de regras em que os alunos possam revisitar essas regras e informar aos pares as regras do jogo; descrição de objetos; representação de objetos de forma gráfica; análise de suas produções permitindo que as reelaborem. Importante que as crianças possam ter contato com diferentes recursos para o desenvolvimento dessas atividades como livros e textos de diferentes gêneros, música, brinquedos e brincadeiras com presença de gestos que associem a linguagem aos jogos de papéis, diversos tipos de riscadores⁶ e superfícies.

As autoras ainda discorrem a respeito dos estudos de Luria (2006), a criança que encontra-se na atividade gráfica diferenciada, na qual seus registros gráficos servem como apoio para lembrar algo ditado anteriormente, ou seja, se utilizam de uma marca com uma função específica de signo. Para contribuir para o desenvolvimento desta criança, os conteúdos apontados pelas autoras são: matemática e linguagem oral e escrita; vocabulário oral e escrito; letras, números e formas; quantidades; sequências lógicas e ordenações; grandezas e medidas; formas geométricas. Esses conteúdos podem ser trabalhados nas atividades de: contar diferentes objetos; representar quantidades; organizar sequências lógicas; diferenciação de objetos segundo suas propriedades; diferentes tipos de registros de diferentes ordens (sequência, contagem, descrição, figuras, letras e números); desenhos de substantivos concretos; análise de suas produções e reelaborá-las. Os recursos para as atividades devem ser variados, assim como no período de desenvolvimento anterior, privilegiando, além dos descritos para as atividades da pré-escrita, jogos de movimentos e

⁶ Consideramos riscadores todos os instrumentos que possam produzir marcas nas superfícies, sendo os mais comuns presentes nas Educação Infantil: o giz de cera e de cal, o lápis, o pincel, a terra, tintas de variadas espécies (industriais e as produzidas por elementos da natureza), o carvão, entre outros.

com regras; jogos de tabuleiro; dominó de cores e letras; desenhos; modelagens; pinturas; dobraduras com diferentes materiais e instrumentos; inferências; alfabeto móvel; caça-palavras; cruzadinhas; bingos; listas; etc.:

Podemos concluir então que nessa fase é importante que o professor garanta ao aluno o conhecimento matemático introduzindo contagens, quantidades, formas geométricas, grandezas e medidas, pois isso será fundamental não só as especificidades desenvolvimento lógico matemático (que não é o objeto central de nossa discussão), mas também terá expressão essencial no desenvolvimento da escrita. Nesse momento, também deve ser introduzidos os números e as primeiras letras, pois agora a criança deverá ser desafiada a realizar tarefas quem incluam esse tipo de recurso iniciando a apresentação de uma nova técnica.

As atividades de produção da criança (modelagem, desenho, colagem, pintura e etc.) são importantes nessa etapa, pois, associadas ao conhecimento de letras, números e outros símbolos, possibilitarão a passagem da atividade gráfica diferenciada para a escrita pictográfica, que veremos adiante. Ao solicitar que a criança faça, por exemplo, a dobradura de um animal, o professor está orientando o desenvolvimento de operações cognitivas e motoras, ao mesmo tempo em que está relacionando essa dobradura com um substituto concreto e seu resultado terá um significado, qual seja, o de representar um animal (Martins; Marsiglia, 2015, p. 52).

As autoras evidenciam a importância das atividades produtivas no período pré-escolar, sendo estas as que visam um produto final da criança (desenho, modelagem, a pintura, construção), possibilitando que ela aprenda algo que ainda não conhecia, que estabeleça um fim para sua ação, colaborando significativamente no desenvolvimento da psique infantil. Essas atividades são consideradas linhas acessórias no seu desenvolvimento, uma vez que tem como atividade principal os jogos de papéis, mas que gradativamente vai se encaminhando para a atividade de estudo. Tal desenvolvimento não ocorre de maneira natural, mas como resultado da mediação intencional do adulto que oportuniza condições de desenvolvimento.

Dangió e Martins (2018, p. 2) esclarecem a importância do trabalho da linguagem (oralidade, escrita e os cálculos matemáticos) desde a Educação Infantil para o desenvolvimento e compreensão da realidade, de modo que a criança possa se tornar um ser que, ao se apropriar da sua realidade, é capaz de transformá-la:

Trata-se de introduzir as crianças em um sistema de categorias lógicas mais genéricas, a fim de não apenas descreverem o entorno, mas explicá-lo, entendê-lo e, por consequência, transformá-lo de maneira crítica e com criatividade. Contudo, para se conseguir esse avanço é necessário começar desde cedo, ou seja, na educação infantil, com a construção de uma relação consciente da criança com a linguagem, sendo esta realizada na oralidade e na escrita, bem como o cálculo, para a efetivação de fato um ensino

desenvolvente. O que se coloca em foco não é outra coisa senão vínculos existentes entre o desenvolvimento do psiquismo, tanto no plano filogenético quanto no ontogenético, e o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita.

Abordando esses períodos de desenvolvimento, Martins e Marsiglia (2015) passam para a etapa em que a criança está entre seus 5 e 6, chamada por Luria (2006) de “escrita pictográfica”, período este em que apresentam habilidades em suas representações de desenhos, e se bem desenvolvido na etapa anterior, o desenho pode deixar de ter seu uso como técnica de escrita, passando para a escrita simbólica. Neste momento, as solicitações dos desenhos devem incluir a representação dos substantivos abstratos, os verbos e adjetivos. Deve haver também a apresentação do alfabeto (apresentar e representar graficamente) e sua relação com o som individual que cada grafema produz, considerando a relação entre os grafemas e fonemas. A escrita coletiva é uma atividade importante ao expor as características de diferentes tipos de textos, assim como liga pontos; cobre-letras; frases; músicas e cartas enigmáticas, com a finalidade de superar o desenho em sua forma de recurso auxiliar e substituí-lo pela escrita simbólica.

A escrita simbólica ocorrerá, quando o uso da escrita ocorre sem a utilização de marcas ou desenhos e que seguirá se desenvolvendo nos anos seguintes (entre 7 e 10 anos), quando a prática da escrita já está alinhada com diferentes gêneros.

Importante salientarmos novamente que esses processos não ocorrem, para a Psicologia Histórico-Cultural, de maneira linear, eles se efetivam se houver condições de desenvolvimento, e se desenvolve aquele que aprende, por isso é tão importante a intencionalidade e o conhecimento do processo neste percurso, para que através da mediação, o aluno possa se apropriar desses conhecimentos.

A escrita inicia-se quando a criança produz seus primeiros rabiscos não diferenciados até chegar no estágio de signo diferenciado. Nessa trajetória é o ensino que viabiliza a aprendizagem, e para que ela ocorra o ensino precisa estar organizado numa sequência que instrumentalize as crianças a conhecer, se apropriar das funções e técnicas do ato de escrever, das relações grafema-fonema. Essas relações entre os fonemas (sons da fala) e os grafemas (símbolos gráficos) são fundamentais para a escrita das palavras num sistema alfabético, compreender essas relações, portanto, faz parte do aprendizado para a que a criança escreva:

Destacamos que, mesmo utilizando a rota fonológica de maneira breve, ela é importante para a decodificação dos fonemas e grafemas. Importante também ressaltar que o objetivo da leitura é a compreensão, contudo, há de

se aprender as relações grafema-fonema para a leitura ser acessada. E é isso que reside a defesa aqui: **garantir aos alunos o acesso aos conhecimentos sobre as relações grafema-fonema, para que possam automatizar essa habilidade e galgar patamares cada vez mais qualitativos no trato com a língua escrita, alcançando suas dimensões lexicais, sintáticas e semânticas** (Dangiό; Martins, 2018, p. 140, grifo das autoras).

No livro **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico**, Dangiό e Martins (2018) expõem o significativo caminho do uso da linguagem com a criança em atividades de oralidade como meio de apropriação da sonoridade da língua, que, posteriormente, com um trabalho intencional e mediado trará condições de relacionar a linguagem falada em registros gráficos por letras na escrita.

Se apoiando em estudos do psicólogo russo Davidov (1988) e nos textos de Marsiglia e Martins (2015), as autoras reforçam a importância deste ensino às crianças:

Davidov (1988a) explica que, ao pronunciar as palavras e fazer sua correspondência gráfica, o aluno assume a condição de convertê-la em outras, verificando seu novo significado ou a perda dele (exemplo: faca/vaca/baca). Ao analisar os sons e assimilar sua função diferenciadora de sentido conforme seu caráter sonoro, a criança também avança na compreensão de que a palavras com diferentes significados exigem diferenciação na escrita (exemplo: caça e casa) (Dangiό; Martins, 2018, p. 141).

Portanto, com base nesses estudos, podemos indicar um caminho para o trabalho com a linguagem para a escrita na Educação Infantil, que deve preocupar-se com a apropriação da linguagem oral, seus significados, inseridos no contexto do seu uso social, na relação grafemas-fonemas, ampliando seu desenvolvimento quanto à consciência da palavra e os sons produzidos. Essas ações educativas precisam estar presentes no trabalho com os conteúdos necessários para avançarmos no desenvolvimento do psiquismo de forma mais elevada. Para Martins (2015, p. 225),

No cume do processo, reside a educação, o ensino: porém não o ensino de quaisquer conteúdos, mas daqueles que de fato operem para a ascensão da “inteligência prática”, operacional, em direção a captar o real para além das suas aparências fenomênicas.

Para Martins (2015, p. 303), no trabalho com a linguagem destaca-se o domínio dos conhecimentos fonéticos, semânticos, gramaticais e cognitivos, utilizando a linguagem como “instrumento de transmissão e assimilação da experiência humana, como veículo de

intercambio interpessoal e como recurso imprescindível ao planejamento e controle das suas próprias ações”.

Outros pontos são apontados entre os estudiosos desta perspectiva para os conteúdos de alfabetização, por exemplo, Coelho e Mazzeu (2016), que ao abordarem os desafios para uma elaboração do método histórico-crítico de alfabetização, nos revelam como ponto de partida a necessidade de superarmos dialeticamente os métodos presentes, de modo a identificar o núcleo válido, a limitação teórica que os envolvem a fim de promover uma nova proposta de método com um desenvolvimento superior.

Em tal análise, os autores citam o trabalho sistematizado para o ensino das relações entre fonemas e grafemas, presentes no método tradicional de alfabetização em que etapas são organizadas em sequências (como as cartilhas), que o aluno precisa dominar em cada etapa para que a leitura e escrita se torne uma apropriação do sujeito e se realize de forma autônoma. Quando o sujeito não conclui a etapa estabelecida com êxito, uma atenção precisa lhe ser concedida para que o caminho seja percorrido até a próxima lição, o que requer planejamento, progressão e avaliação constante do processo de ensino. Essas características da sistematização do trabalho educativo para o ensino de grafemas e fonemas, não devem ser associados ao mecanicismo, alvo das críticas deste método ao longo dos anos, mas evidenciam que Saviani (2013) considera o automatismo parte essencial para uma atividade livre e autônoma.

O que então seria, para esses autores, a superação do método tradicional para o método histórico-crítico de alfabetização?

As escolhas dos conteúdos a serem trabalhados, os textos que serão lidos, tornam-se cada vez mais relevante. À medida que o processo leitura e escrita avançam, o sentido e significado do que é lido e escrito precisa ser central no processo, evitando o uso esvaziado da linguagem escrita. O conteúdo da escrita deve ser o foco do trabalho educativo desde o início do processo e se fortalecer com mais afinco ao longo do percurso se o objetivo for a superação dialética, como defendido por este método.

Quando abordado o método construtivista de alfabetização, Coelho e Mazzeu (2016) mencionam que se opondo aos métodos tradicionais de alfabetização, o Construtivismo reduz o método a uma sequência de ações a serem adotadas pelos professores para que a alfabetização se consolide.

Na perspectiva materialista-dialética, o método é intrínseco a uma ação intencional, que seja dirigida, conscientemente, por objetivos pré-estabelecidos pelo educador.

Desta maneira, afirmam Coelho e Mazzeu (2016, p. 2581), as sequências de ações estabelecidas pelos construtivistas como método também nos revelam estratégias para o alcance de um objetivo e exemplificam com momentos principais do método construtivista:

- aplicar a sondagem a todos os alunos e classificá-los em determinada etapa ou hipótese (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética, alfabética);
- apresentar ao aluno as letras do alfabeto todas de uma vez no começo das aulas, por meio de cartazes e do material chamado “alfabeto móvel”;
- propor atividades com listas de palavras de um mesmo campo semântico, especialmente os nomes dos alunos, para que eles tentem escrever “do jeito que souberem” utilizando as letras do alfabeto já apresentadas;
- colocar os alunos em “agrupamentos produtivos” combinando aqueles que se encontram em fases ou hipóteses diferentes, porém próximas, para que a interação entre eles leve à mudança de hipóteses;
- fazer intervenções e aplicar atividades didáticas específicas para cada fase, a fim de desequilibrar as hipóteses dos alunos e provocar o surgimento de novas hipóteses até a “descoberta” da hipótese alfabética.

Para a perspectiva construtivista, o aluno compreende o sistema alfabético partindo de suas hipóteses de escrita em contato com o meio, ou seja, com seus pares, professores, com os materiais escritos aos quais é exposto, possibilitando que avance em suas hipóteses, considerando aquele que apresenta uma escrita alfabética como alguém alfabetizado, mesmo sem o domínio das regras ortográficas.

No entanto, os autores compreendem que esta abordagem traz contribuições ao processo de aprendizagem, evidenciando que a alfabetização não se limita aos treinos mecânicos de escrita, que se distanciam da função social da escrita, como era presente nos métodos tradicionais de alfabetização.

Os estudos com abordagens histórico-crítica nos provocam a refletir sobre a formação do leitor de forma a compreender que a leitura significativa e a leitura de base fonológica precisam ser consideradas como processos dialeticamente integrados (Mazzeu, 2012). Coelho e Mazzeu (2016) evidenciam que o maior desafio é a superação dessas abordagens que limitam esta leitura a um significado do texto, quando a formação do leitor deveria preocupar-se com o sentido do texto, como evidencia a Psicologia Histórico-Cultural partindo dos estudos de Luria (1986) que denominou como subtexto, o que não se evidencia de imediato, mas que se faz necessário para interpretar o texto. Segundo Saviani (1996, p. 146) "Para compreender o real significado da legislação não basta ater-se à letra da Lei; é preciso captar o seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso analisar o contexto. Não basta ler nas linhas; é preciso ler nas entrelinhas".

Então, como a Pedagogia Histórico-Crítica compreende o ensino da linguagem escrita de forma que supere as ideias Construtivismo difundidas no Brasil que tem como objetivo principal a compreensão global do sistema alfabético, e da Pedagogia tradicional que centraliza o ensino a partir das relações grafemas-fonemas e as regras ortográficas?

Para Coelho e Mazzeu (2016) apoiados em Saviani (2007), a apropriação da linguagem escrita necessita do estudo das relações grafemas-fonemas, as regras ortográficas para o domínio do uso correto da linguagem, mas esse conhecimento por si só não basta, é mister a compreensão do significado que essas palavras e textos assumem para expressar um pensamento a partir do uso das técnicas da escrita, com o uso dos signos a serviço do desenvolvimento humano. De acordo com os estudos de Vygotsky (1995) e Luria (1979, 2001), o trabalho semântico (de sentido, significado e contexto) é fundamental para uma alfabetização que se apoie nos pressupostos histórico-críticos.

Coelho e Mazzeu (2016) considera que o clássico para a educação infantil, no que concerne aos textos, deva ser o que privilegie os textos da literatura infantil (fábulas e contos) ao invés de parlendas e textos do cotidiano. O trabalho com contos e fábulas é citado na base curricular da educação infantil:

Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. Espaços, tempos, quantidades, relações e transforma (Brasil, 2017, p. 42).

Acerca do que Coelho e Mazzeu (2016) explicita, não é que não seja em momento algum realizados trabalhos com os demais gêneros, mas que a prioridade com os textos de literatura clássica seja a tarefa educativa da educação infantil, colocando a criança em contato com a produção textual universal e grandes produções desenvolvidas pela humanidade, atendendo às premissas dos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Devemos considerar que, apoiados na defesa de Coelho e Mazzeu (2016), em contato com os contos e fábulas infantis, as palavras seriam apresentadas à criança de forma

contextualizada dentro de um enredo, palavras significativas, de textos considerados clássicos, ou seja, que permaneceram relevantes.

Os autores explicitam que este foco inicial no sentido e na palavra, em seu momento sincrético para o estudo das técnicas de leitura e escrita, deve-se ao fato da palavra constituir-se um meio facilitador de apresentação dos conteúdos:

No entanto, o foco no significado e sentido da palavra constitui apenas o momento inicial, sincrético, do estudo das técnicas de leitura e escrita. A palavra-mediadora, como um instrumento pedagógico, constitui um meio para facilitar a apresentação dos conteúdos da alfabetização de forma dosada e sequenciada. Sendo assim, cada palavra mediadora, além de estimular o processo de formação de conceitos mais abstratos sobre a realidade, possibilita apresentar um conjunto definido de técnicas de leitura e escrita e de regras do sistema alfabético-ortográfico. Por exemplo, a palavra “casa” coloca em evidência o uso da letra “c” com o som /k/, da letra “s” com o som /z/, do papel desempenhado pela posição dessa letra (início, meio ou final da palavra) na definição do fonema que irá representar, entre outros aspectos (Coelho; Mazzeu, 2016, p. 2588).

Enfatizam ainda que não devemos restringir o ensino a palavras do cotidiano do alfabetizando, mas ampliar seu vocabulário e os conceitos, não deixando de lado o objetivo principal que é o ensino das regras ortográficas, suas dimensões silábicas e fonológicas, fundamental para a apropriação da linguagem escrita:

O salto qualitativo vivido pelo aluno quando internaliza o processo de segmentação das palavras em sílabas é decisivo para o estabelecimento de uma relação diferenciada com a escrita e com a oralidade. Assim também ocorre com a consciência dos fonemas, ou seja, com a percepção de que cada letra possui um valor sonoro específico que é distintivo do significado das palavras. É por meio da percepção de diferenças entre palavras como “faca” e “vaca” que vai ocorrendo a tomada de consciência dos fonemas e suas complexas relações com os grafemas no sistema de escrita alfabético-ortográfico. É o uso efetivo dos conceitos e regras do sistema alfabético-ortográfico (e não a mera “reflexão” sobre o sistema) que vai instrumentalizando o aluno para passar para as fases mais avançadas de compreensão desse sistema, até que esse uso se torne um automatismo. No entanto, a passagem da utilização prática das relações entre grafemas e fonemas em atividades conduzidas pelo professor e apoiada por colegas (portanto, intersubjetivas) para um automatismo intrassubjetivo (ou seja, a catarse) não se dá espontaneamente ou com pouco esforço. O aluno precisa realizar um longo processo que envolve exercícios repetidos, intencionalmente organizados pelo professor, para que progressivamente vá assimilando essa nova forma de atividade e vá incorporando-a à sua natureza biológica (Coelho; Mazzeu, 2016, p. 2589).

Mazzeu et.al (2024), ao se referir às palavras-chave no processo de alfabetização, considerando a palavra a menor unidade de análise da consciência, nos enfatiza que Luria (1986) descreve que a palavra é elemento fundamental na linguagem. A palavra tem por função designar objetos e coisas, individualizando-os, qualificando suas características, suas ações, relações e categorias, codificando nossas experiências. Segundo a autora, embasada nos estudos da Psicologia Histórico-Cultural, a palavra resume a realidade, nos faz pensar em relação ao campo semântico e nas relações com as experiências. A palavra nos remete à questão de sentidos, tendo o papel de signo de modo que não é a letra que traz sentido às experiências, e sim a palavra.

Mazzeu et.al (2024) ressalta que a disputa de discursos também se faz através do uso da palavra, das questões ideológicas e políticas, isto significa que a palavra expressa as contradições de classes.

Segundo Mazzeu et.al (2024), para questões da escrita espontânea, não seria correto estabelecer que a criança faça a escrita espontaneamente se estamos considerando os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. Esses pressupostos defendem que as relações de aprendizagem ocorrem, como nos destaca Vigotski (2017), quando as funções psicológicas superiores se desenvolvem primeiro nas relações sociais e nas atividades coletivas como funções intrapsíquicas, e depois no pensamento da própria criança, nas atividades individuais como funções intrapsíquicas. Sendo assim, precisamos considerar a forma mais desenvolvida presente no meio para utilizar. Neste caso, se vamos considerar a forma mais desenvolvida da escrita, é primordial mediar com as informações que contribuam para construir o conhecimento da criança, o que fará com que esta realize a escrita correta da palavra. No primeiro momento é possível que a criança não estabeleça as relações necessárias para compreender os fonemas utilizados, mas as experiências e vivências ofertadas ao longo do processo de alfabetização possibilitarão que ela internalize tais relações.

Para que essas experiências e vivências contribuam para o processo de conhecimento e relações para a escrita, Mazzeu et. al (2024) declara que é necessária uma organização do trabalho pedagógico de forma a ampliar o vocabulário da criança, com novas palavras, de forma oral e sua escrita. Para além disso, a criança precisa compreender o processo da formação de palavras por letras do nosso alfabeto, que as palavras são construídas por sílabas, e como estas sílabas se compõem. Para tanto é fundamental que este ensino seja sistematizado, a fim de contribuir para o desenvolvimento desta criança da zona de desenvolvimento real para a zona de desenvolvimento eminente. Para estes aspectos, Mazzeu

et.al (2024) considera que o trabalho com os textos da literatura clássica infantil contribui para que forneça informações quanto à escrita, de quais grafemas e fonemas são utilizados para compor a palavra. Os autores salientam a contribuição de Saccomani (2018) para o trabalho da consciência fonológica e a defesa que a manipulação sonora da palavra através das sílabas e que este deve ser incorporado no trabalho escolar como conteúdo, pois não é algo vivenciado no seu cotidiano, dependendo de um trabalho sistematizado para que o conhecimento seja construído.

Apoiando-se em Hurtado e Angeletti (1995), duas pesquisadoras cubanas que usam os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural para o processo de alfabetização e as contribuições da educação infantil, Saccomani *apud* Solovieva e Rojas, 2008a). (2018, p. 246) descreve:

Hurtado e Angeletti (1995) abordam a preparação necessária na idade pré-escolar para a aprendizagem na idade escolar. Esse é um dos objetivos dos Círculos Infantis e nas aulas pré-escolares das escolas primárias em Cuba¹⁰¹, ainda que o objetivo não se reduza a isso, mas sim ao pleno desenvolvimento das crianças neste período. Segundo as autoras, uma das tarefas da educação pré-escolar é preparar a criança de modo a facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita, o que por sua vez, exige a compreensão do processo de ler e dos métodos para garantir tal domínio. Na leitura, participam todos os níveis estruturais do idioma, a saber: fonológico, morfológico, lexical, sintático (lógico-gramatical) e psicológico. Entretanto, na etapa inicial de ensino da leitura, começa-se pela análise fonológica, cujo elemento principal é o fonema.

Portanto, a manipulação da palavra em seus fonemas seria um conteúdo importante na contribuição do conhecimento da educação infantil para o processo de alfabetização, mas não deve ser o ponto de partida, pois o sentido, significado das palavras, o seu contexto precisa estar claro para a criança.

Defendemos o trabalho que traz o contexto de sentido e significado das palavras como forma para o trabalho pedagógico, o trabalho de manipulação das palavras e dos consciência fonêmica, nos diferindo das atividades mecânicas da pedagogia tradicional, por vezes colocada em equivalência de forma equivocada à Pedagogia Histórico-Crítica.

Continuando a defesa do trabalho com os textos clássicos na educação infantil, vamos no apoiar nos estudos de Elaine Duarte (2022).

E. Duarte (2022), em sua tese **A alfabetização como ingresso no mundo da cultura escrita: contribuições de Antônio Gramsci para os estudos sobre alfabetização na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**, reforça a defesa dos clássicos, argumentada por

Saviani (2010; 2011), o valor das obras clássicas para a educação ao trabalhar com autores, textos e temas relevantes e que devem servir como possibilidade de formação para os indivíduos, em especial no processo de alfabetização.

No sentido de caracterizar o que seria clássico na literatura infantil, E. Duarte (2022) se apoia nas reflexões de N. Duarte (2016), que se fundamenta nos conceitos clássicos de Lukács dos preceitos do materialismo histórico-dialético, discussões que foram abordadas neste trabalho no capítulo sobre a Pedagogia Histórico-Crítica.

O que queremos acrescentar nessa discussão é que E. Duarte (2022) ressalta que Saviani, ao sustentar que o clássico é algo que supera o passar do tempo, mas sem desconsiderar suas origens históricas. N. Duarte (2016) menciona uma passagem de Marx na qual ele analisa o fato da arte grega, mesmo ancorada na cultura do seu tempo e de sua sociedade, não perde a competência de encantar pessoas das mais variadas culturas e locais ao longo de tempo, não apenas pelo valor universal da arte grega, mas por Marx analisar que a história da humanidade é contraditória e produzida pela luta de classes, ou seja, é histórica, materialista e dialética. Logo, o autor, apoiado no materialismo histórico-dialético, defende que a educação precisa preocupar-se em situar o clássico ao período do desenvolvimento do seu aluno, a fim de produzir a emancipação do indivíduo, considerando o clássico na perspectiva histórica dessa luta e de sua emancipação.

E. Duarte (2022), para discutir a questão do clássico na literatura infantil no processo de alfabetização, se apoia no trabalho de Ferreira (2019) em que se menciona que é primordial para o trabalho educativo a preservação do clássico e seus valores. Ao trabalhar os clássicos da literatura infantil na alfabetização, E. Duarte (2022, p. 129) defende que:

Se, por um lado, os clássicos da literatura infantil podem enriquecer o trabalho de alfabetização, por outro, ao serem clássicos trabalhados durante a alfabetização, desenvolve-se um processo de aproximação entre a criança e a atividade de leitura de clássicos literários, ou seja, a alfabetização também pode contribuir para a preservação desses clássicos.

E. Duarte (2022) faz uma relação entre os clássicos e a catarse, incorporada por Saviani nos preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica a partir dos conceitos de Gramsci (1999). Saviani (2008) incorpora o conceito de catarse e a apresenta em sua análise entre os métodos didáticos da Escola Tradicional (generalização), da Pedagogia Nova (hipóteses) e da Pedagogia Histórico-Crítica, que se diferencia dos dois primeiros métodos por ter como objetivo a incorporação dos instrumentos culturais em elementos que possam servir de forma efetiva à transformação da prática social, ou seja, a catarse. Para a autora, os clássicos

literários usados no processo de alfabetização nos possibilitariam, como na visão gramsciana de catarse, “pensarmos o clássico como uma síntese de relações humanas e de situações vividas e, por ser essa síntese, o clássico expressa contradições e contém potencialidades que podem ser exploradas na relação dos seus leitores com ele” (E. Duarte, 2022, p. 132-133).

Em sua tese, E. Duarte (2022) aborda a relação dos indivíduos com os clássicos segundo Ítalo Calvino. Nascido em Cuba, Calvino é um dos mais importantes escritores e jornalistas italianos do século XX, que produziu catorze definições do que seriam os clássicos. Não vamos aqui descrever todas essas definições, mas iremos pontuar algumas definições que julgamos pertinentes para a discussão que estamos desenvolvendo, sem minimizar todas as demais definições, mas por questão de aproximação com nossas defesas.

Calvino (2020) diz que os clássicos são livros que exercem uma influência particular, se tornam inesquecíveis. Mesmo quando a memória porventura falha, a obra permanece no inconsciente, de forma como se sempre fosse parte desse individual ou do coletivo. E. Duarte (2022) faz uma aproximação desta afirmação ao que Saviani (2011) caracterizou como segunda natureza, já abordamos esse conceito ao dissertar sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, que é quando o sujeito age como se o processo fosse natural, sem se recordar que no início do processo forem necessários esforços intencionais para estas ações.

Outra definição que julgamos relevante é que um clássico deixa marcas na linguagem e nos costumes. E. Duarte (2022, p. 136) afirma:

Se os clássicos deixam marcas na cultura, essas marcas podem chegar aos indivíduos antes mesmo que eles tenham a oportunidade de ler a obra por si mesmo. É o caso, por exemplo, da imagem de Dom Quixote, as interpretações sobre esse grande personagem que podem ser conhecidas por quem ainda não tenha lido esse livro.

Quanto a este aspecto, a autora nos evidencia a importância da mediação entre o indivíduo e o clássico no trabalho educativo, fazendo com que a aproximação com o clássico seja uma potente ferramenta de transformação na experiência literária do aluno. Para tanto, a escola precisa criar motivos para que a leitura dos clássicos se torne enriquecedora, tornando esses motivos uma futura necessidade em realizar leituras de obras clássicas.

Assim, como E. Duarte (2022) concordamos que o processo de alfabetização, da cultura escrita, deve despertar o interesse por conhecer os clássicos, como afirma Calvino (2020) em mais uma das suas definições sobre o que o caracteriza o clássico, aquilo que serve como um parâmetro para explicar os fenômenos do mundo e o próprio indivíduo.

Em sua última definição, Calvino (2020, p. 15), que defende que o trabalho com os clássicos deve ser iniciado desde a mais tenra idade, define que “é clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível”. E como E. Duarte (2022, p. 141) nos sugere: “pensamos a alfabetização como um ingresso da criança num mundo repleto de rumores em um movimento de aproximação com os clássicos que produzem esses rumores, progressivamente, deixem de ser rumores e se tornem discursos claros e articulados”.

O clássico pode contribuir de forma significativa quando trabalhado de forma intencional, com a formação da visão de mundo desta criança.

E. Duarte (2022), apoiada em Antônio Candido (2011), sociólogo, crítico literário e professor universitário brasileiro falecido em 2017, defende que a literatura é um direito de todos e uma necessidade universal.

Assim como E. Duarte (2022) relaciona este pensamento de Antônio Candido ao pensamento de Saviani (2011), que a natureza humana não é dada ao homem, mas por ele produzida, portanto esta necessidade deve ser produzida no indivíduo. Acrescentamos que ofertar e produzir essa necessidade nos alunos deve ser um compromisso político, de ofertar os clássicos à classe trabalhadora, parafraseando Leontiev (1978) ao se referir à oferta da arte à classe trabalhadora, um ato revolucionário, oferecendo o conhecimento da elite para a classe operária.

Outra aproximação do pensamento de Candido (2011) e Saviani (2011) realizada por E. Duarte (2022, p. 146) é a relação da necessidade da literatura elaborada pelo primeiro autor e a produção da natureza humana concebida pelo segundo, de forma que a literatura seria na vida das pessoas, concomitantemente, “produto de processos educativos e um meio para a educação”.

As obras literárias são contraditórias, expressam de forma livre o bem e o mal, como analisa Candido (2011), expressando a realidade humana, que também é dialética. Portanto, a literatura pode ser um instrumento de humanização, pois se utiliza da linguagem a fim de dar forma a um conteúdo, com estruturas e significados, sem desconsiderar que para os clássicos da literatura serem instrumentos de humanização, a intencionalidade e o empenho social precisam estar presentes na ação.

Para análise da literatura infantil, E. Duarte (2022) se apoia nas reflexões de Ligia Cademartori, uma referência em literatura infanto-juvenil, tradutora de autores clássicos que coordenou a implantação do Programa Nacional Salas de Leitura, resultante no Programa Nacional Biblioteca na Escola, o PNBE. Cademartori (2011) indica que a literatura infantil

pode contribuir para que as crianças possam ver o mundo de modo distinto do ofertado pela cultura digital, que se faz cada dia mais presente desde cedo na vida das crianças. A autora esclarece que a mediação do adulto é de suma importância para que a literatura infantil se faça presente na vida de uma criança, colocando-a em contato com a cultura escrita. Assim como E. Duarte (2022), concordamos com Cademartori (2011) sobre a importância da mediação do adulto para que a literatura infantil esteja presente na vida da criança. Defendemos, pelas perspectivas teóricas assumidas nesta dissertação, que ofertar os clássicos da literatura infantil é proporcionar o que se tem de mais desenvolvido pela humanidade, considerando a aproximação com a linguagem escrita que é o tema central da nossa pesquisa. Entendemos que esses textos são fundamentais para o trabalho educativo, como E. Duarte (2022, p. 156) menciona ao concordar com as defesas de Cademartori quanto às potencialidades do trabalho pautado na literatura infantil que teriam por características “a alta elaboração do código verbal, envolvimento estético e emocional, síntese e interpretação do real por meio de um recorte fictício e fantasioso”.

Embora Cademartori (2011) tenha criticado a mediação pedagógica das obras clássicas, que para a autora se apresentam apenas os conflitos passíveis de soluções, e que muitas vezes são utilizadas para abordar valores pessoais com uma visão de mundo burguesa. E. Duarte (2022), em contraponto à autora e apoiada em Gramsci, afirma que, consciente das possibilidades em utilizar toda a riqueza produzida pelas obras clássicas infantis, é possível explorar as relações na realidade do mundo, o que pode torná-lo como gostaríamos que fosse. A mudança ocorre a partir do conhecimento das possibilidades e de saber empregar o conhecimento para a mudança.

E para além das defesas da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, o que estudiosos dessa temática têm defendido quanto ao conteúdo de alfabetização para a Educação Infantil?

Ressaltamos que os trabalhos avaliados partiam da indagação se seria papel da pré-escola alfabetizar. Por certo que todas as abordagens consideradas neste trabalho refutam a antecipação da alfabetização para a Educação Infantil. Mas nossa investigação orienta-se a identificar quais os conteúdos de escrita que outras abordagens teóricas têm apontado como essenciais para crianças de 4 a 6 anos que possam contribuir para o processo de alfabetização futura desses alunos.

Sargiani e Maluf (2018), ao discutir a linguagem escrita na Educação Infantil a partir da perspectiva da Psicologia Cognitiva e das Neurociências, têm como objetivo contribuir

para o processo de aprendizagem da leitura e escrita por meio do entendimento dos processos cognitivos e mecanismos cerebrais na apropriação do sistema alfabético.

Os autores revelam a importância do desenvolvimento da oralidade na criança da pré-escola para a aprendizagem da leitura e da escrita, com base nos estudos de Kuhl (2011 *apud* Sargiani; Maluf, 2018, p. 478) que explicita que “a complexidade dos estímulos linguísticos que as crianças recebem é fator significativo no desenvolvimento de áreas do cérebro relacionadas a linguagem”.

As crianças de zero a seis anos precisam, segundo os autores, ter garantido o direito ao ensino de qualidade na Educação Infantil, com experiências sociais e cognitivas que favoreçam o seu desenvolvimento para complementar as que recebem de suas famílias.

A defesa dessa visão teórica é que as crianças garantam as habilidades necessárias até os seis anos, que facilitem sua trajetória durante o Ensino Fundamental, minimizando os impactos da adaptação ao ensino sistematizado, sem que isso exclua a ludicidade das atividades da Educação Infantil. Defende-se que os conteúdos para esta modalidade de ensino devem fundamentar-se nas pesquisas científicas, considerando sua progressão contínua.

Os autores explicitam que as políticas públicas brasileiras de alfabetização não incorporam os conhecimentos resultantes da Ciência da Leitura, que são utilizados em outros países, como Portugal, França, Estados Unidos e Reino Unido, que demonstram resultados positivos.

Com bases nos estudos de Scliar-Cabral (2013), os pesquisadores ressaltam que as práticas alfabetizadoras adotadas no Brasil desde a década de 80 firmam-se na compreensão de textos, colocando de lado a aprendizagem do código alfabético, que embora os trabalhos a partir de textos tenham suas significativas contribuições para a ludicidade, especialmente nos que se refere a letra-som, “essas atividades não deveriam substituir a instrução sobre código alfabético, como frequentemente vem acontecendo no Brasil” (Sargiani; Maluf, 2018, p. 479). Os pesquisadores pontuam ainda, baseados nos estudos dos autores citados, que a instrução fônica das relações entre grafemas e fonemas teria extrema relevância para a compreensão do sistema alfabético, levando a autonomia gradativa para a leitura e escrita, sendo possível ser trabalhado desde a Educação Infantil de forma lúdica:

O conjunto de evidências da Ciência da Leitura revela que a aprendizagem da leitura e da escrita promove mudanças significativas no cérebro e na cognição, possibilitando novas formas de processamento de informações e de aquisição de conhecimentos (Dahene, 201; Morais, Leite, & Kolinsky, 2013; Rayner e cols., 2001). Quando se aprende ler, áreas do cérebro que antes eram utilizadas para processar outros estímulos (ex., reconhecer faces e

objetos passam a constituir uma nova área especializada, a chamada Área Forma Visual das Palavras (Visual Word FormArea-VWFA) localizada no giro fusiforme esquerdo, que responde principalmente ao processamento visual das letras e palavras escritas (Dahene, 2012). Depois de “aprender a ler”, as pessoas passam a “ler para aprender”, isto é, passam utilizar a leitura como meio para obter diversos conhecimentos, o que faz das habilidades de leitura e de escrita, juntamente com as habilidades matemáticas, as bases fundamentais para o sucesso no processo de escolarização (Sargiani; Maluf, 2018, p. 480).

Quanto especificamente ao processo de escrita, eles discorrem:

Escrever é registrar graficamente os sons da fala usando letras. É importante distinguir dois níveis de escrita. Um nível mais elementar está a escrita de palavras, que é o que permite acesso ao segundo nível que consiste na escrita de textos, como textos literários. Assim, a escrita das palavras é a base para a escrita de textos. Para além dos aspectos motores envolvidos na habilidade de escrita de palavras, enquanto ler é decodificar palavras escritas, escrever é o processo inverso, de codificação da fala usando sinais gráficos que são as letras (Moraes e cols., 2013). Para escrever as pessoas dependem também da experiência de leitura, que possibilita a memorização de representações ortográficas na memória (Ehri, 2014) (Sargiani; Maluf, 2018, p. 480).

Partindo das evidências científicas que destacam que as crianças até os seis anos de idade estão numa intensa atividade de desenvolvimento mental e cerebral, os pesquisadores defendem que, com os estímulos corretos, as crianças aprendem a se beneficiar desses fomentos, criando condições para aprendizagens futuras e que as habilidades ensinadas na Educação Infantil favorecem o processo de alfabetização.

Algumas das habilidades necessárias adquiridas antes da alfabetização formal foram pontuadas em uma meta-análise com 500 estudos empíricos no *National Early Literacy Panel* (2008), em que os pesquisadores listaram em seu artigo, considerando, além das variáveis de testes de quociente de inteligência e condições socioeconômicas, o conhecimento alfabético: conhecer nomes e sons das letras; consciência fonológica: nomeação automática rápida (RAN) de letras e dígitos dentro de uma sequência aleatória; RAN de cores; escrita inicial do próprio nome; memória fonológica: recordar informações faladas.

Para finalizar, sustentam que, embora não seja tarefa da Educação Infantil alfabetizar, esta pode desenvolver práticas de ensino que contribuam para o favorecimento desse processo, especialmente as crianças pré-escolares que se encontram em condições de aprender sobre “nomes, formas, e sons das letras, o que será fundamental para facilitar sua posterior alfabetização” (Sargiani; Maluf, 2018, p. 483).

Em contraposição a essa linha de pensamento, Baptista (2022), em seu artigo “As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consenso e dissensos nos campos da alfabetização e da educação infantil”, objetiva se aproximar das críticas e debates de diferentes segmentos quanto à temática, ressaltando que tal discussão requer fundamentação teórica, além de compromisso ético e político para a argumentação.

A autora atualmente está à frente do programa do Curso de Formação de professoras de pré-escola Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) da Região Sudeste em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde é professora associada desde 2000.

No artigo referido, Baptista (2022) aborda alguns consensos democráticos das políticas públicas sobre a discussão entre alfabetização e a Educação Infantil no processo de apropriação da linguagem escrita, mas faz uma análise crítica das defesas da psicologia cognitiva e a neurociência, em particular em privilegiar os processos de decodificação e codificação em detrimento ao letramento.

Quanto aos consensos, a autora pontua: a pré-escola não é uma escola de Ensino Fundamental adaptada às crianças de zero a seis anos, é necessário reconhecer as especificidades desse sujeito, “os seus aspectos físicos, emocionais afetivos. Cognitivo/linguísticos e sociais das crianças de zero a seis anos” (Baptista, 2022, p. 17). A partir das reformulações políticas a partir do século XX, poderia se afirmar que há um consenso em “reconhecer a emergência de uma pedagogia própria, que quer ações práticas e estratégias adequadas a este sujeito” (Baptista, 2022, p. 18). Para tal, a organização de um currículo, dos espaços, do tempo, da seleção dos instrumentos e das interações precisam fundamentar o projeto político pedagógico desta instituição.

O segundo consenso concentra-se na alfabetização que, embora não se tenha encerrado o debate sobre o conceito de alfabetização, há um avanço significativo nas discussões nos últimos anos, comparando as últimas três décadas. Exemplos desses avanços, temos O Ministério da Educação (MEC) que lançou em junho de 2023 uma nova política de alfabetização, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que tem como objetivo garantir a meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), que garante 100% das crianças alfabetizadas até o 2.º ano do Ensino Fundamental e recomposição das aprendizagens para os alunos dos 3.º, 4.º e 5.º anos, considerando as perdas desses alunos durante o período da pandemia de COVID-19.

No terceiro consenso, a pesquisadora relata o fato do processo de alfabetização ainda ocorrer de modo inadequado. A problemática estaria em considerar a aprendizagem da escrita

como um processo isolado, “sem interação com outras linguagens e outras dimensões da formação das crianças” (Baptista, 2022, p. 18), privilegiando treinos motores, visuais e auditivos, desconsiderando as práticas sociais que estão envolvidas nessa atividade, sem sentido e significado para o sujeito.

O quarto consenso refere-se ao momento ideal da apropriação da linguagem escrita, que ocorre desde o nascimento da criança, “por estarem imersas em uma sociedade gafrocêntrica, as crianças, desde muito cedo, demonstram interesses pela linguagem escrita”. (Baptista, 2022, p. 20).

O quinto consenso aponta a importância do trabalho com a literatura infantil. O contato com os livros infantis aproximam as crianças da linguagem escrita, possibilitando ampliação do seu repertório, do comportamento como leitor, das estruturas dos discursos, além do conhecimento a respeito do mundo que a cerca, das emoções, “conhecem outras vidas, experimentam outras existências possíveis e, assim, ao fantasiar, imaginar, transpor sua própria realidade, vão constituindo-se a si mesmas a partir das experiências alheias, confrontando-as com suas próprias, exercitando, assim, a alteridade” (Baptista, 2022, p. 21).

A autora apresenta que, ao analisar os documentos regulatórios como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil-2009) e a Base Nacional Curricular da Educação Infantil BNCC (Brasil, 2017), suas referências, princípios e orientações não evidenciam uma rejeição à linguagem escrita, nem a recusa para a compressão da relação letra e som, mas que esses processos se articulem considerando a especificidade da criança, numa conexão entre as diversas linguagens.

Para Baptista (2022, p. 22), para o trabalho na Educação Infantil é necessário dominar diversas perspectivas teóricas, dos mais variados campos, para a superação “de situações artificiais de transmissão de conteúdos por meio de jogos pedagógicos de reconhecimento de letras e sons” e “propor rodas de conversas burocráticas, comprometidas com o controle dos corpos, com a garantia de uma disciplina que se crê em condição indispensável para a transmissão de conteúdos”.

Seguindo com suas análises, indica um trabalho em que a criança seja o centro do processo, em que o conhecimento não seja um fim, embora não deva ser negado.

Nas problemáticas que encontra em torno da alfabetização no Brasil, aponta uma gestão autoritária do MEC dos anos de 2018 a 2022, em que adotam uma abordagem teórica única para os métodos de alfabetização, que refere a Psicologia Cognitiva e a Neurociência como única teoria de fonte segura e incontestável, desconsiderando o fenômeno na sua complexidade.

No mesmo período, em 2019, relembra que os membros envolvidos na Política Nacional de Alfabetização – PNA (Brasil, 2017) e na Primeira Conferência Nacional da Alfabetização Baseada em Evidências – I CONABE, na sua maioria eram psicólogos da cognição e neurocientistas, sendo apenas sete pedagogos. Entre o público do congresso nota-se, a ausência de pesquisadores da área de Educação e professoras alfabetizadoras.

O papel da Educação Infantil, segundo os pressupostos do PNA, seria o aumento dos conhecimentos linguísticos, sob a luz da consciência fonológica e da instrução fônica, antes da inserção da criança ao ciclo do Ensino Fundamental, assim desenvolvendo a leitura e escrita de forma autônoma.

Baseados nos estudos de Isabel Frade (2020) quanto às pesquisas sobre sucessos de alfabetização, a professora Baptista (2022) revela que as práticas mais bem sucedidas conciliam o uso da escrita e o conhecimento fônico.

Nossa intenção, ao investigar as perspectivas de conteúdos de alfabetização para a Educação Infantil em outros campos teóricos para além da Pedagogia Histórico-Crítica, tem como objetivo de pontuar e estabelecer as divergências, com a finalidade de encontrar um núcleo válido entre essas propostas, que possamos evidenciar referências da teoria histórico-cultural de maneira dialógica. Que possamos, por superação, incorporar uma nova síntese, como nos sugere o próprio método do materialismo histórico-dialético, que ao conhecer o fenômeno nas suas contradições, possamos identificar um núcleo válido e promover uma reflexão diante dessa concepção.

Analisamos que, mesmo entre os teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, há divergência nos caminhos apontados para o trabalho com a escrita. Embora Dangiό e Martins (2018) sugerem que o trabalho com a oralidade escrita deve discorrer de um contexto social e mediado, não há uma explicitação do trabalho com os textos clássicos, como apontam Coelho e N. Mazzeu (2016), Mazzeu et. al (2024), e E. Duarte (2022), justificando um enredo e contextualização, possibilitando o trabalho com palavras-chave para a escrita e a apropriação da forma mais desenvolvida da linguagem escrita realizada pela humanidade.

As questões das dimensões fonéticas e semânticas para que se compreenda o sistema alfabético de nossa língua, partindo do todo para a parte (do texto para a palavra), é consenso para os estudiosos da teoria histórico-cultural, assim como a necessidade de o ensino contemplar sentido e significado para a criança, superando exercícios mecânicos de apropriação para a leitura e escrita desde a educação infantil.

Quanto as demais abordagens explicitadas em nosso texto, podemos observar que há uma preocupação em relação ao ensino para as crianças pré-escolares apontadas tanto por

Baptista (2022) quanto por Sargiani e Maluf (2018). Para ambos os pesquisadores da temática, é mister o conhecimento teórico para o desenvolvimento da criança que frequenta a Educação Infantil. As duas propostas demonstram compreender que no cenário brasileiro as atividades que envolvem tarefas de escrita são realizadas de maneira inadequada, certamente vinculadas ao problema anterior apontado, a falta de aprofundamento teórico nas concepções de desenvolvimento humano nesses processos.

Porém, as defesas destes autores estão alinhadas a uma perspectiva behaviorista, em um desenvolvimento humano biologistista e positivista, desconsiderando as subjetividades e as condições que os seres estão submetidos numa sociedade dividida por classes.

Não há uma discussão que permeie as condições e a luta de classe na qual a sociedade está inserida, e como essas relações afetam os contextos para a aprendizagem, tanto dos educandos, quando dos educadores. As estruturas e as condições nas quais estão inseridos impactam o desenvolvimento das pessoas envolvidas neste processo, muitas vezes à mercê de escolhas dos que detêm o poder, poder este majoritariamente vinculado à situação econômica. Sabemos que nesta organização social possuem mais poder aqueles que economicamente são mais privilegiados e o interesse da elite em manter o povo subordinado a uma educação informal, que atenda aos interesses de formação para trabalhos que satisfaçam as necessidades dos donos dos meios de produção. Não menos importante, os projetos políticos que visam o desmonte da educação pública, como N. Duarte (2018) denomina, tempos de obscurantismo beligerante, que adquire forças com o avançar da extrema direita e seus ataques aos materiais escolares, professores e as ideologias com suas *fake News*, “de maneira a se submeter a escola pública aos ditames das mais reacionárias e irracionais concepções de mundo existentes na sociedade contemporânea” (N. Duarte, 2018, p. 140).

Outra questão a ser pontuada em relação às demais concepções teóricas, trata-se da forma que os textos são indicados para o trabalho. Não há uma preocupação explícita do contexto e nem do sentido a ser trabalhado. Não evidenciam que essa apropriação deva ocorrer num enredo e o trabalho com palavras-chave, partindo de escolhas literárias, o que nos leva a mais um apontamento: a escolha dos textos.

Ao legitimar a importância do trabalho com textos para o processo de apropriação de escrita, não há uma indicação de quais seriam os melhores textos, quais critérios devem guiar a escolha para o trabalho pedagógico e como esses textos poderiam contribuir para uma formação de indivíduos que possam transformar ao invés de apenas adaptar-se à realidade na qual vivem.

O que conseguimos captar nesses estudos, é que há premissas defendidas em todas as abordagens expostas em nosso trabalho, poderíamos até dizer que genéricas a todas, e essas premissas seriam:

- Há uma necessidade de ensino;
- A linguagem escrita está presente no mundo da criança desde seu nascimento e apropriar-se desses códigos é um direito e uma necessidade para o seu desenvolvimento;
- As atividades desenvolvidas nas escolas de Educação Infantil precisam considerar a especificidade desses indivíduos;
- O conhecimento científico deve pautar os conteúdos trabalhados;
- Há uma necessidade de conhecimento por parte dos docentes quanto ao desenvolvimento das funções psicológicas para que possam ser potencializadas por meio das aprendizagens;
- A primeira infância tem papel fundamental no desenvolvimento humano;
- Superar as atividades mecânicas e esvaziadas de sentido e significado para a criança devendo considerar as experiências sociais para a aprendizagem;
- A relação grafemas e fonemas é um conteúdo importante no domínio das técnicas de escrita;
- A linguagem oral tem um papel primordial no desenvolvimento da criança e para as atividades que envolvem o ensino de leitura e escrita;
- Que o domínio desses conhecimentos por parte das crianças não caracteriza uma antecipação e preparação de um ensino próprio do Ensino Fundamental, mas compromete-se com as condições de desenvolvimento para a alfabetização futura.

O que compreendemos é que os pressupostos da teoria histórico-cultural se aprofundam nos debates dessas premissas no que se refere ao desenvolvimento do psiquismo humano, que é integralmente compreendido quando considerado histórico, mediado por resultados sociais. A Pedagogia Histórico-Crítica fornece reflexões consistentes dentro de uma perspectiva de ensino que contribua para o pensamento dialético, ultrapassando os limites do cotidiano, capaz de compreender a realidade e, conseqüentemente, transformá-la através da construção dos próprios homens, “a partir do processo de trabalho, ou seja, das produções das condições materiais ao longo do tempo” (Saviani, 2021, p. 88).

As condições sociais, a luta de classe e uso da palavra como produto ideológico ou político só são discutidos quando nos apoiamos nos pressupostos do materialismo histórico-

dialético. Partindo do compromisso político em criar condições de desenvolvimento para o ser humano, que crie possibilidades de transformar a sua realidade pela apropriação dela, as defesas do ensino da Pedagogia Histórico-Crítica tornam-se mais sólidas e preocupadas com a qualidade da formação ofertada para a classe trabalhadora, discutindo formas, conteúdos que privilegiem a máxima do desenvolvimento humano. Embora haja um longo caminho a se percorrer, fica evidente que tais discussões no âmbito da Pedagogia Histórico-Crítica superam as premissas das chamadas pedagogias do aprender a aprender (N. Duarte, 2018).

Talvez possa parecer improvável uma educação escolar infantil pautada nos conhecimentos filosóficos, no pensamento dialético, mas N. Duarte (2021, p. 54) nos assegura que:

o próprio senso comum, que as crianças assimilam de forma mais ou menos espontânea do ambiente em que vivem, já carrega uma série de noções, muitas vezes conflitantes entre si, sobre algumas questões anteriormente formuladas. Por que razão deveríamos renunciar à formação de uma reflexão filosófica sobre as questões e deixar as respostas à mercê do senso comum, dos preconceitos e das explicações místico-religiosas?

Defendemos que a formação escolar deve assegurar aos indivíduos uma transformação na sua visão de mundo, em busca de transformar a organização social à qual estamos sujeitos através da apropriação dos conhecimentos produzidos durante sua história.

Também fica evidente pelas exposições no decorrer deste capítulo que não falamos de qualquer educação escolar, de qualquer conteúdo, ou ainda de qualquer forma de se trabalhar. Mas de uma educação escolar que se comprometa com a emancipação humana, de um conteúdo considerado clássico, de um trabalho intencional e mediado pelo indivíduo mais desenvolvido.

Para Saviani (2011, p. 9), a incumbência da Pedagogia Histórico-Crítica quanto à educação escolar demanda:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo, reconhecendo condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

É possível que os apontamentos defendidos nesse trabalho provoquem questionamentos quanto a uma possível antecipação do trabalho realizado no Ensino Fundamental, desconsiderando a especificidade da criança da Educação Infantil, porém podemos afirmar que nossas defesas estão mais sólidas em defender o ensino intencional, considerando as correlações conteúdo e forma e as especificidades da criança pré-escolar para o seu desenvolvimento integral, de suas funções psicológicas superiores, através de conteúdos desenvolvendo. O que defendemos até aqui é um ensino que oportuniza a apropriação da cultura produzida com sentido, significado e com fins sociais, que contribua para o processo de alfabetização futura, da compreensão da realidade e da construção de uma visão de mundo que abarque possibilidades de transformação.

Dominar os sistemas de signos mais desenvolvidos é necessário para desenvolver o pensamento, compreendendo a realidade mediada pelo abstrato. Essa é uma das premissas do pensamento do materialismo histórico-dialético, mediação do abstrato para chegarmos ao concreto, isto é, a mediação da teoria para a compreensão da realidade por meio do domínio da língua escrita nas suas formas mais complexas.

Para Vigotski (2010), a apropriação do signo propicia a transformação do indivíduo, porém isso não ocorre apenas pelo contato do sujeito com o objeto, mas da complexa relação entre os objetos e os fenômenos na existência objetiva da realidade.

Considerando o que foi exposto, pretendemos a seguir sintetizar os conteúdos de escrita para a Educação Infantil partindo dos pressupostos teóricos defendidos e referenciados por esta pesquisa.

2.5. Conteúdos para atividades de escrita aos pré-escolares

Tratamos de insistir na premissa que a linguagem é uma forma de interação e de comunicação e pode ser representada, considerando o fenômeno na criança pré-escolar e na linguagem escrita. Além disso, lembramos que não se trata apenas de a criança estar em idade pré-escolar, mas por ter nos períodos que antecede as condições de acesso em seu desenvolvimento em que, o acúmulo de experiências que lhe foram ofertadas, possibilitaram a comunicação pelas diversas possibilidades, como: gestos, pela oralidade e representa suas ideias por desenhos e pela própria escrita, posteriormente.

A escrita é um processo sistematizado de abstração e que precisa ser apropriado pela criança no decurso da representação simbólica do objeto real.

Consideramos a importante contribuição dos jogos de papéis sociais. Atividade principal da criança pré-escolar e que torna possível a simbolização do real, na substituição

dos objetos, processo semelhante ao que a criança realiza ao representar um objeto pela escrita: “O objeto substituto transforma-se em suporte para a mente. Manuseando os objetos substitutos, a criança aprende a avaliar os objetos e manuseá-los em um plano mental. O jogo é o fator principal para introduzir a criança no mundo das idéias” (Mukhina, 1996, p. 165).

Os jogos de papéis têm função primordial no desenvolvimento da criança pré-escolar. Segundo Mukina (1996), através dele regula-se a sua conduta, possibilita o desenvolvimento da linguagem na necessidade de expressar seus desejos e para compreender as instruções dos colegas.

Ao brincar na representação de jogos de papéis, possibilita-se que a criança passe da linguagem situacional — quando a linguagem parte da situação imediata à contextual, que não está inserida na vivência imediata e articula ideias — para uma linguagem explicativa — em que as regras do jogo são evidenciadas —, de modo que a brincadeira ocorra.

Ao substituir objetos, as crianças desenvolvem sua imaginação, atenção e memória ativa. Os jogos contribuem para o período de desenvolvimento seguinte, o estudo, pois a criança realiza a atividade como uma brincadeira, um jogo dramático, estabelecido por regras, que, ao longo do percurso com mediação do adulto, a atividade passa a ter motivos e necessidades nelas mesmas.

O trabalho com a literatura clássica, os contos e fábulas, como explicitam Coelho e Mazzeu (2016), E. Duarte (2022) e Mazzeu et.al (2024), no evidencia uma tarefa fundamental para a educação infantil, possibilitando o trabalho da linguagem escrita de forma contextualizada, fornecendo encadeamento para a escrita, o conhecimento fonético e semântico, a dramatização, a ampliação de conhecimento, o vocabulário, até mesmo para o enredo nas brincadeiras de jogos de papéis e para as atividades diversas específicas da criança pré-escolar, como modelagem, desenho, etc.

As atividades produtivas também têm um papel essencial nos conteúdos de escrita, desta forma entendemos que elas também são um conteúdo para este fim. Uma das principais atividades produtivas presentes na Educação Infantil são os desenhos. Do que já foi exposto neste trabalho sobre o desenvolvimento da escrita, a pré-história da linguagem escrita, descrita por Vigotski, nos faz compreender a importância desta atividade de forma intencional para a criança no seu desenvolvimento, de modo que ela compreenda que, além de desenhar objetos, também pode desenhar o que diz, culminando na linguagem escrita.

Tendo a escrita como “a fala desenhada”, o desenvolvimento da linguagem oral não pode ser rejeitado. A concretização da língua se realiza pelos gêneros discursivos e é necessário que a criança se aproprie desses gêneros como apropriação do sistema, de forma

dinâmica e interativa, em atividade mediadas, no caso da escola, pelo professor intencionado a este objetivo. Ressaltamos que a criança nesse processo é ativa, colabora e manifesta suas ideias.

Exemplificaremos a seguir alguns conteúdos presentes nas atividades de escrita dos alunos pré-escolares a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, presentes nos currículos municipais do Estado do Paraná: Cambé (2020) e Cascavel (2006) e do município do interior do Estado de São Paulo: Bauru (2022), que construíram suas propostas curriculares baseados nesses referenciais. Estas propostas, produzidas coletivamente, assim como acreditamos que devem ser realizadas as reflexões e trabalho da Educação Infantil, consideram o desenvolvimento do psiquismo humano por meio da aprendizagem, não como um processo que ocorre de forma natural, mas resultado da apropriação cultural, do ensino intencional e mediado.

Não será possível aprofundar as reflexões sobre os currículos expostos, pela determinação do tempo ao qual somos submetidos para o processo da pesquisa, porém entendemos ser uma contribuição à reunião dos pontos convergentes desses currículos quanto à temática estudada.

As propostas analisadas concordam em alguns aspectos sobre quais seriam os conteúdos de escrita para a contribuição no processo de alfabetização futura para alunos de 4 a 6 anos, sendo eles:

- Rima, aliteração e assonâncias (jogos verbais, semelhanças na sonoridade);
- Orientação/direção de escrita (considerando esquerda para a direita, de cima para baixo);
- Função dos símbolos (diferenciar desenhos, letra, número e símbolos);
- Relação fonema e grafema (consciência fonológica, segmentos sonoros, distinção de som e nome da letra);
- Do ponto de partida do trabalho derivando das unidades maiores para as menores (texto-frases- palavra-letra);
- Consciência de palavras, frases;
- Consciência silábica;
- Função social da escrita (nome próprio, coisas, objetos, sentido e significado para a escrita);
- Grafia das letras do alfabeto (letras maiúsculas de imprensa caixa alta);
- Diferentes gêneros dos discursos (Estruturas e regras gramaticais: vivenciada nas relações de uso da língua, organizando por frases num contexto, relatos de experiências, narrativa de fatos. Um sujeito falante que vivencia múltiplos gêneros discursivos).

Nos currículos de Bauru (2022) e Cascavel (2008), a função comunicativa da linguagem fica em evidência, tendo o professor como escriba, produzindo textos de forma coletiva e individual para assimilação das estruturas textuais presentes na gramática:

Contudo, para que haja o uso/reflexão sobre os conteúdos da língua, é imprescindível que o professor atue como interlocutor da produção do aluno. Todavia, o professor será escriba do aluno na produção de palavras, textos e produções espontâneas, observando a gradativa apropriação dos conteúdos de Língua Portuguesa (Paraná, 2006, p. 219).

No currículo de Cambé- PR, acrescentam-se:

- Decomposição das frases em palavras;
- Organização sintática da frase (ordem e estrutura);
- Concordância verbal e nominal (alterar ordem das cantigas, poemas questionar quanto entendimento das crianças, em seguida pedir que a reorganização);
- Extensão da palavra (classificação da palavra por número de sílaba)
- Composição de palavras (subtrair e adicionar sílabas para formação de novas palavras);
- Composição de diferentes tipos de sílabas (V/ CV/VC/CCV/CVC);
- Dissociação de conteúdo e forma (palavras pequenas não representam objetos e/ou elementos pequenos, por exemplo).

Abaixo, seguem os quadros dos conteúdos de escrita descritos em cada um dos currículos mencionados.

Quadros dos conteúdos de escrita para crianças de 4 e 5 anos de Cambé - Paraná (2020):

ORGANIZADOR CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA – CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)					
Campo de experiência de referência: Escuta, fala, pensamento e imaginação Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.					
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
ESCRITA	- Características articulatórias dos fonemas - Alfabeto: relação fonema X grafema e nome da letra - Traçado da letra	Articular os sons das letras adequadamente, estabelecendo as relações sonoras.	I	A/C	- Chamar atenção das crianças para que observem a forma como sua boca e a posição de sua língua mudam em cada som (padrões fonoarticulatórios). - Pode-se utilizar o espelho, os próprios alunos um olhando para o outro, também "sentir" com as mãos, chamando à atenção dos alunos para os sons (que vibram ou não, que fricativizam ou não). - Propor atividades de recorte de letras em diferentes suportes textuais. - Relacionar letras com figuras que iniciam com o fonema inicial ou imagem que demonstrem a articulação da boca para o som (desenho das boquinhos). - Traçar as letras em diferentes suportes textuais ou por meio de brincadeiras.
		Perceber que há distintos sons/fonemas: sons que vibram e não vibram, que fricativizam ou não.	I	A/C	
		Nomear as letras do alfabeto- letra imprensa maiúscula.	I	A/C	
		Relacionar o fonema ao grafema que o representa: distinção de som e nome de letra.	I	A/C	
		Relacionar o fonema ao grafema que o representa: relacionar a grafia (aspectos topográficos).	I	A/C	
		Traçar corretamente as letras do alfabeto (maiúscula de imprensa).	I	A/C	

Quadro 1. Currículo de Cambé – PR.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA – CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)					
Campo de experiência de referência: Escuta, fala, pensamento e imaginação Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.					
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
ESCRITA	- Consciência fonêmica: ✓ Segmentação de fonemas ✓ Relações sonoras do fonema ✓ Composição de palavras por fonemas iniciais e em diferentes posições ✓ Composição de palavras por: adição, subtração e substituição	Perceber e segmentar os sons que compõem a palavra (quebra do <i>continuum</i> de fala).	I	A	- Propor atividades de análise dos sons de cada palavra, materializada pelo uso de materiais manipuláveis, tais como: blocos de madeira, cartões, lápis coloridos, para fragmentar a fala em "pedacinhos menores". - Com a utilização de materiais manipuláveis, propor que façam a distinção dos sons iguais e/ou diferentes de uma palavra, relacionando-os com cores diferentes. - A partir de atividades que utilizem figuras, o professor as nomeará solicitando às crianças que realizem a relação biunívoca (fonema e material manipulável), enfatizando a segmentação por meio da pronúncia enfatizada. - Com a utilização de materiais manipuláveis, propor que façam a distinção dos sons iguais e ou diferentes em pares de palavras. - Utilizando-se de figuras, como MALA - BALA OU MOLA – COLA, conduzir a criança a perceber que ao substituir o som inicial uma nova palavra será formada.
		Contar o número de sons/fonemas em cada uma das palavras e fazer corresponder o número apropriado.	I	A	
		Identificar/ localizar o fonema inicial de palavras (iniciar vogais e avançar consoantes).	I	A/C	
		Identificar / localizar o mesmo fonema em diferentes posições nas palavras - final e medial (BARATA - ABELHA - ABACATE).	I	A	
		Adicionar fonemas inicial, final.	I	A	
		Subtrair fonemas inicial, final e medial.		I	
		Substituir fonemas/ grafemas iniciais de palavras formando novas palavras.		I	
	Dissociação de conteúdo e forma	Relacionar a dissociação entre forma e conteúdo da palavra (formiga/boi)	I	A/C	

Quadro 2. Currículo de Cambé – PR.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA – CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)					
Campo de experiência de referência: Escuta, fala, pensamento e imaginação Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.					
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
ESCRITA	Segmentação, pontuação e acentuação (função de símbolo)	Perceber a segmentação dos espaços em branco entre as palavras.	I	A	- Vivenciar situações de escrita, tendo o professor como escriba, para compreender a função social dos gêneros textuais. Nestas situações didáticas, o professor chama a atenção dos espaços em branco entre as palavras, bem como orienta a direção da escrita. - Proporcionar momentos de contato com os textos escritos, chamando atenção das crianças acerca dos símbolos (acentuação, pontuação), levando-os a perceber a existência dessas marcas gráficas e que estas possuem função na escrita e na leitura. - Utilizar diversos recursos (objetos ou figuras) para dizer oralmente a palavra dividindo-a em sílabas. - Utilizando fichas coloridas, em que cada uma represente cada sílaba da palavra, solicitar que a criança junte as sílabas ditas pelo professor e forme a palavra. Iniciar a partir de duas sílabas (CA (pausa) MA), ir acrescentando palavras com mais sílabas.
		Perceber que os sinais de pontuação/acentuação utilizados nas frases são símbolos.	I	A	
		Diferenciar desenho, letra, número e símbolos gráficos relacionando à função social de cada forma de registro.	I	A	
	- Consciência silábica: - Extensão da palavra - Estrutura sonora - Segmentação de sílabas - Composição de palavras por: adição, subtração e substituição.	Identificar e contar o número de sílabas de cada palavra.	I	A/C	
		Classificar palavras pelo número de sílabas.	I	A/C	
		Localizar a mesma sílaba em palavras diferentes – posição inicial.	I	A/C	
		Localizar a mesma sílaba em palavras em diferentes posições (final/medial).	I	A/C	

Quadro 3. Currículo de Cambé – PR.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA – CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)					
Campo de experiência de referência: Escuta, fala, pensamento e imaginação Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.					
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
ESCRITA		Seriar as palavras das mais curtas até as mais compridas.		I	- Utilizando brincadeiras em que as crianças visualizem figuras, solicitar que elas completem as palavras verbalizadas pelo professor, completando a sílaba que falta (TAPE...). - Por meio de diferentes brincadeiras, completar séries palavras ditas pelo professor, obedecendo a sílaba inicial combinada (MACACO – MAÇÃ – MALA...). - O professor adiciona as sílabas no início de palavras e solicita que as crianças descubram a nova palavra formada. (MA+PA; MA+CACO). - Nomear figuras pronunciando-as. A partir da retirada de uma sílaba, ditada pelo professor, solicitar que o aluno fale se as sílabas restantes formam ou não uma palavra conhecida, podendo desenhá-la ou identificar dentre outras figuras a palavra correspondente.
		Acrescentar sílabas nas palavras faladas e verificar a formação (ou não) de uma nova palavra.		I	
		Subtrair sílabas nas palavras faladas e verificar a formação (ou não) de uma nova palavra.		I	
		Substituir sílaba inicial/final das palavras.		I	
		Inverter sílabas para formar novas palavras.		I	
	Composição de diferentes tipos de sílabas (V/CV/VC/CCV,CVC)	Perceber que a estrutura silábica pode ser formada por uma letra (vogal), duas letras (CV – VC) ou letras (CCV, CVC).			- O professor substitui a sílaba inicial/final das palavras e solicita que o aluno fale qual é a nova palavra, podendo desenhá-la ou identificá-la dentre outras figuras a palavra correspondente. - Estimular as crianças a sentirem a forma como sua boca e a posição de sua língua mudam a cada som.

Quadro 4. Currículo de Cambé – PR.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA – CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)					
Campo de experiência de referência: Escuta, fala, pensamento e imaginação Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.					
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
ESCRITA	- Rima. - Aliteração. - Assonância.	Perceber a semelhança na sonoridade da palavra.	A	C	- Após leitura de poemas, parlendas, cantiga etc., o professor deverá repetir apenas as palavras que rimam para que as crianças comecem a perceber semelhanças na sonoridade (o professor pode dar ênfase aumentando ou diminuindo a entonação vocal). - Por meio de jogos e brincadeiras, apresentar diferentes figuras à criança para que possa reconhecer as que rimam. - Ao trabalhar com as cantigas, poemas, parlendas, o professor oferece possibilidades de o aluno trocar as palavras de um verso e formar novos pares de rimas. - Na leitura de poemas, parlendas, cantigas, etc., o professor deverá enfatizar a percepção de repetições de mesmas sonoridades (aliterações, assonâncias ou rimas), a fim de discriminar o efeito sonoro significativo no leitor.
		Compreender que, independente dos diferentes significados que as palavras possam ter, elas podem partilhar elementos sonoros em comum.	A	C	
		Identificar, dentre diferentes palavras, aquelas que terminam com os mesmos sons (rimas).	A	C	
		Produzir rimas sem auxílio/pistas de outras palavras (com recurso de figura).	I	A	
		Identificar a repetição das mesmas sonoridades em versos, frases ou palavras.	I	A	
	Direção de escrita: de cima para baixo, da esquerda para a direita.	Orientar-se acerca da direção de escrita padrão: de cima para baixo, da esquerda para a direita.	A	C	

Quadro 5. Currículo de Cambé – PR.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA – CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)					
Campo de experiência de referência: Escuta, fala, pensamento e imaginação Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.					
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
ESCRITA	- Consciência de palavras e frases: ✓ Vocabulário (limite/significado) ✓ Decomposição das frases em palavras ✓ Organização sintática da frase (ordem e estrutura)	Perceber a palavra como unidade de sentido e significação.	I	A	- Propor atividades de "ditado de palavras", utilizando objetos, figuras ou verbalmente, em que as crianças representem por meio de desenhos. - Reagir, em uma série de palavras ditadas, ao nome de um elemento específico: levantar o braço ao ouvir o nome de um animal previamente combinado (VACA-BOLA-CASA-TARTARUGA). - Ouvir sentenças e completá-las com uma figura. Ex.: Quero brincar. Vamos brincar de.....? - Reconhecer a perda de significado da frase na ausência de uma palavra. Ex.: observar uma série de figuras dispostas. Ouvir, com atenção, uma frase lida pelo professor que omite, propositalmente, uma palavra correspondente a uma das figuras. Apontar a figura cujo nome foi omitido.
		Perceber que frases/versos são formados por palavras.	I	A	
		Compreender que a frase transmite pensamento/ ideia/mensagem.	I	A	
		Segmentar frases/versos em palavras.	I	A	
		Contar número de palavras em frases/versos.	I	A	
		Compreender que as palavras de uma frase devem estar organizadas sintaticamente para a compreensão do significado.	I	A	
	Concordância verbal e nominal.	Corresponder oralmente frases considerando a concordância verbal e/ou nominal.	I	A	Após a leitura de poemas ou cantigas pelo professor, selecionar alguns versos e ditá-los às crianças, de modo que a ordem sintática esteja invertida. Questionar: Vocês entenderam a mensagem? Após, solicitar que reorganizem o verso oralmente e represente-o por desenho.

Quadro 6. Currículo de Cambé – PR.

Quadro de conteúdos de escrita (gêneros discursivos) do Currículo de Cascavel – Paraná (2006):

SUGESTÕES DE GÊNEROS DISCURSIVOS A SEREM TRABALHADOS:			
INFORMATIVOS	PUBLICITÁRIOS	INSTRUCIONAIS	LITERÁRIOS
TIPOLOGIAS: notícias entrevistas editoriais classificados reportagens tabelas e gráficos resenhas informativas	TIPOLOGIAS: propagandas outdoors folders panfletos cartazes logotipos tablóides almanaques merchandises	TIPOLOGIAS: bulas manuais receitas regras de jogos editais regulamentos/regimentos contratos pautas de reuniões leis	TIPOLOGIAS: contos fábulas poemas lendas e mitos crônicas literatura infantil: moderna e contemporânea contos de fadas peças de teatro novelas letras de músicas roteiros filmes textos imagéticos (artes visuais)
FOLCLÓRICOS	CIENTÍFICOS	ELETRÔNICOS	EPISTOLARES
TIPOLOGIAS: histórias em quadrinhos adivinhas parlendas trava-línguas cantigas de roda provérbios tiras charges anedotas	TIPOLOGIAS: artigos ensaios prefácios documentários verbetes periódicos	TIPOLOGIAS: chat e-mail blogs torpedos msn fóruns aulas virtuais scraps	TIPOLOGIAS: cartas cartões bilhetes convites e-mail avisos
BIOGRAFIA	COTIDIANO		
TIPOLOGIAS: memórias auto-biografias relatos de experiências vividas auto-retrato	TIPOLOGIAS: receitas contas de: água, luz e telefone, internet cheque boletos bancários listas telefônicas listas de compras documentos pessoais notas fiscais atas		

Quadro 7. Currículo de Cascavel – PR.

Eixos norteadores para conteúdo de escrita do Currículo de Bauru - São Paulo (2022):

CONTEÚDOS - Infantil IV e V

Eixo - Escrita

- Formas de comunicação escrita - Função comunicativa da linguagem escrita.
- Ideia de representação - Escrita de palavras com mediação e autonomia.
- Nome próprio - função social
- Nome das coisas, objetos, etc.
- Orientação da escrita.
- Conhecimento e grafia das letras do alfabeto - caracterização gráfica.
- Função comunicativa da linguagem escrita - **Produção de textos coletivos escritos (professor como escriba):** estrutura textual, coesão e coerência, orientação (alinhamento, segmentação e pontuação).
- Diferenciação entre desenho e escrita - Função do símbolo.
- Relação grafema e fonema - unidades fonológicas ou segmentos sonoros.
- Apresentação do traçado das letras.
- Função social da escrita nos diferentes gêneros do discurso.

	Escrita	Função social da escrita nos diferentes gêneros do discurso (rimas, cantigas, poemas, parlendas, trava-língua e adivinhas). Formas de comunicação escrita- Produção de textos coletivos escritos (professor como escriba): estrutura textual, coesão e coerência, orientação (alinhamento, segmentação e pontuação). Formas de comunicação escrita - Função comunicativa da linguagem escrita. Ideias de representação- Escrita de palavras com mediação e autonomia (escrita espontânea).	(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. (EI02LP14BRU) Compreender a linguagem escrita como instrumento de informação, registro, comunicação, fruição, organização do próprio pensamento e do conhecimento historicamente acumulado, por meio da vivência das diferentes situações de uso social. (EI02LP15BRU) Desenvolver a ideia de representação da escrita, utilizando códigos linguísticos.
		Relação grafema e fonema- unidades fonológicas e segmentos sonoros.	(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos. (EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas. (EI02LP12BRU) Mobilizar a atenção da criança para as relações entre fonemas (sons) e grafemas (letras). (EI02LP14BRU) Compreender a linguagem escrita como instrumento de informação, registro, comunicação, fruição, organização do próprio pensamento e do conhecimento historicamente acumulado, por meio da vivência das diferentes situações de uso social.
		Função comunicativa da linguagem escrita- produção de textos coletivos escritos (professor como escriba): estrutura textual, coesão e coerência, orientação (alinhamento, segmentação e pontuação).	(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba. (EI02LP14BRU) Compreender a linguagem escrita como instrumento de informação, registro, comunicação, fruição, organização do próprio pensamento e do conhecimento historicamente acumulado, por meio da vivência das diferentes situações de uso social. (EI02LP15BRU) Desenvolver a ideia de representação da escrita, utilizando códigos linguísticos.
		Ideia de representação-escrita de palavras com mediação e autonomia. Função social da escrita nos diferentes gêneros do discurso. Formas de comunicação escrita- Função comunicativa da linguagem escrita.	(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura. (EI02LP14BRU) Compreender a linguagem escrita como instrumento de informação, registro, comunicação, fruição, organização do próprio pensamento e do conhecimento historicamente acumulado, por meio da vivência das diferentes situações de uso social. (EI02LP15BRU) Desenvolver a ideia de representação da escrita, utilizando códigos linguísticos.

Específico da Proposta do Município de Bauru			Orientação da escrita. Função social da escrita nos diferentes gêneros do discurso. Ideia de representação-escrita de palavras com mediação e autonomia. Formas de comunicação escrita-Função comunicativa da linguagem escrita.	(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea. (EI02LP14BRU) Compreender a linguagem escrita como instrumento de informação, registro, comunicação, fruição, organização do próprio pensamento e do conhecimento historicamente acumulado, por meio da vivência das diferentes situações de usosocial. (EI02LP15BRU) Desenvolver a ideia de representação da escrita, utilizando códigos linguísticos.
	Oralidade		Concordâncias verbais e nominais progressivas.	(EI02LP08BRU) Expressar-se por meio da linguagem oral, organizando ação e pensamento, com coerência e domínio progressivo.
	Leitura		Função social da leitura como forma de comunicação e como apropriação da cultura historicamente acumulada. Função social do nome próprio – identificação e leitura. Figura – Fundo – Percepção visual.	(EI02LP09BRU) Garantir a aquisição do sistema de escrita como conhecimento historicamente acumulado, fruição e entretenimento.
	Escrita		Nome próprio – função social. Nome das coisas, objetos, etc. Conhecimento e grafia das letras do alfabeto – caracterização gráfica. Diferenciação entre desenho e escrita – Função do símbolo. Apresentação do traçado das letras.	(EI02LP13BRU) Desenvolver atividades de expressão corporal e artística precursoras da escrita. (EI02LP14BRU) Compreender a linguagem escrita como instrumento de informação, registro, comunicação, fruição, organização do próprio pensamento e do conhecimento historicamente acumulado, por meio da vivência das diferentes situações de usosocial. (EI02LP12BRU) Mobilizar a atenção da criança para as relações entre fonemas (sons) e grafemas (letras).

Quadro 8. Currículo de Bauru – SP.

Esclarecemos que esse esforço em evidenciar os conteúdos de escrita para alunos da pré-escola não exclui do trabalho todos os outros eixos, como matemática, história, ciências e as artes etc. Acreditamos na defesa do ensino envolvente, que se preocupa com a apropriação pelos seres humanos dos conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade: “Preparamos as crianças para o período subsequente da escolarização quando promovemos e aprofundamos o desenvolvimento psíquico em suas máximas possibilidades” (Dangió; Martins, 2018, p. 105).

N. Duarte (2021, p. 50) esclarece que:

Nesse sentido, a transmissão escolar dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em nada se assemelha a um processo mecânico de deslocamento físico de um objeto de um local para o outro (da mente do professor para a mente do aluno). Trata-se de uma relação entre duas atividades, a de ensino e a de aprendizagem, mediada pelo conteúdo ensinado e pelas condições objetivas e subjetivas nas quais ocorre o processo educativo. Dessa maneira, a escola realiza a mediação entre a vida cotidiana dos alunos e as esferas superiores de objetivação do gênero humano.

Teremos como referência os conteúdos de escrita explicitados neste capítulo para a análise das atividades coletadas na rede municipal de Araraquara - SP.

Nosso interesse por este município parte da aproximação dada aos referenciais teórico-metodológicos, especialmente nos anos de 2015 a 2018, em que formações continuadas foram

ofertadas a rede e um laboratório de pesquisa foi composto por professores e educadores da rede junto ao Departamento de Psicologia da Universidade Júlio de Mesquita Filho, Unesp - Campus Araraquara, liderado pela Prof.^a Dra. Eliza Maria Barbosa, para aprofundar e refletir sobre as práticas por meio dos referenciais teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

Para a compreensão do fenômeno, consideramos a análise das nossas discussões ao longo desta dissertação, a Base Curricular Comum (BNCC) para crianças pequenas e o Currículo Paulista. O município analisado não possui atualmente um currículo próprio, encontra-se disponível um Documento Norteador, entregue em 2023, que foi elaborado por uma comissão convidada, integrada por um grupo professores e educadores da localidade, formadores do laboratório de atividades da Secretaria da Educação, coordenadora técnica, gerência e supervisão da mesma Secretaria e servirá de análise para as reflexões dos dados coletados.

A seguir, apresentamos o contexto histórico da educação no Município de Araraquara-SP, com ênfase na Educação Infantil.

3. A EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA

Neste segundo capítulo, resgataremos o histórico da rede pública de Educação Infantil no município de Araraquara, uma vez que tal história tem um papel fundamental para a nossa pesquisa, pois a cidade estabeleceu uma estreita relação na Educação Infantil com os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural durante a última década, com formações continuadas do Programa Cresça e Apareça. Partindo dessa relação, surge nossa necessidade de investigar como as atividades de escrita são desenvolvidas com as crianças pré-escolares nas unidades de Educação Infantil do ensino público araraquarense.

Localizada na região central do interior de São Paulo, Araraquara possui 242.228 habitantes, segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de agosto de 2022.

Atualmente, o município possui 46 unidades públicas de Educação Infantil denominadas Centro de Educação e Recreação (CERs)⁷ e 14 escolas privadas compondo a Secretaria Municipal de Educação (SME)⁸.

O atendimento ao seu público-alvo, a primeira etapa da educação básica, é realizado nos CERs que “cuidam e educam crianças de 0 a 5 anos, em período diurno, em jornada parcial ou integral, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social” (Araraquara, 1997).

Atualmente, os atendimentos realizados por turmas nas unidades municipais estão divididos entre creche e pré-escola com a seguinte proporção aluno-educador/professor segundo a Lei Municipal n.º 8479/2015:

Quadro 9. Proporção Aluno-Educador.

Turma	Idade⁹	Número máximo de matriculados por turma
BI	4 meses a 1 ano e 06 meses	5 a 6 crianças por educador
BII	1 ano e 7 meses a 2 anos e 1 mês	6 a 7 crianças por educador
CLASSE INTERMEDIÁRIA	2 anos e 2 meses a 2 anos e 10 meses	20 alunos

⁷ Doravante, ao nos referirmos aos Centros de Educação e Recreação, usaremos a sigla CERs.

⁸ Doravante, ao nos referirmos à Secretaria Municipal de Educação, usaremos a sigla SME.

⁹ As idades para cada turma são consideradas no ato da matrícula, efetuadas anualmente entre os meses de setembro e outubro, para montagem das salas do ano letivo subsequente.

3. ^a ETAPA	2 anos e 11 meses a 3 anos e 10 meses	20 alunos
4. ^a ETAPA	3 anos e 11 meses a 4 anos e 10 meses	25 alunos
5. ^a ETAPA	4 anos e 11 meses a 5 anos e 10 meses	25 alunos

Fonte: Dados SME – Araraquara para o ano letivo de 2024.

Além das turmas descritas acima, a rede realiza o atendimento de turmas pelos agentes educacionais e/ou educadores infantis¹⁰ nas chamadas turmas de Recreação, que se destinam aos alunos que frequentam o período integral das turmas de 3.^a a 5.^a etapas no período oposto à sua frequência com o professor, e podem chegar a 17 alunos atendidos por cada educador.

Os agentes educacionais/educadores infantis também atuam nos atendimentos das turmas de berçários I e II, como apoio ao professor das classes intermediárias, aos alunos parciais/integrais e como responsável pelo mesmo grupo de alunos que frequentam o período integral e que estão na unidade no período oposto ao do professor. A rede municipal conta ainda com esses profissionais como apoio aos alunos da Educação Especial de 0 a 5 anos que necessitam de mediação mais próxima, “auxiliam e cuidam dos alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento” (Araraquara, 2019)

A exigência nos concursos públicos e processos seletivos para agente educacional/educador infantil é de nível médio, mas não é incomum encontrarmos esses profissionais graduados em Pedagogia.

O município desde 2021 tem inserido professores no atendimento de berçários de forma gradativa. Atualmente os berçários II do período diurno contam com uma pedagoga responsável pelo planejamento e desenvolvimento das atividades, cuidados e pela documentação de todas as crianças matriculadas na turma do período integral e/ou parcial da manhã.

Feito esse breve relato dos aspectos organizacionais, recuperamos agora o contexto histórico que constituiu a Educação Infantil no município. Nossa intenção ao discorrer sobre

¹⁰ Segundo a Lei 9.801 de 27 de novembro de 2019, prevê-se que o quadro da Educação Infantil contará com a atuação dos profissionais concursados no cargo de Educador Infantil, sendo de atuação exclusiva para essa modalidade de ensino e não promovendo novas contratações para o cargo de Agente Educacional, denominação dada a todos os profissionais que eram contratados para atuação em escolas municipais, permitindo trânsito da categoria em todas as modalidades de ensino.

tais fatos é evidenciar que o município transita entre avanços e retrocessos, momentos de pioneirismo e outros de recuos subordinados às decisões políticas.

Araraquara inicia sua trajetória no atendimento da primeira infância na década de 1941, quando a primeira unidade de Educação Infantil, o Parque Infantil Leonor Mendes de Barros, foi inaugurado. Neste momento, as orientações técnicas eram provenientes do Departamento de Educação Física e da Secretaria do Esporte do Estado e o principal objetivo era acolher as crianças oriundas das famílias de baixa renda com atividades recreativas, enquanto os pais exerciam suas funções laborais. Uma década depois, inaugura-se o segundo Parque Infantil, o Carmelita Garcez 1, e em 1969 o terceiro, o Eloá do Valle Quadros. Pimenta e Barbosa (2018) destacam que esses parques ficavam localizados em regiões estratégicas, visando a assistência médica, nutricional, de recreação e lazer, com ênfase nas duas primeiras.

Em 1971, com a Lei 1.1794 de 26 de julho, a Prefeitura Municipal cria a Estrutura Administrativa, os diversos Departamentos e a Diretoria de Educação, que estava veiculada ao Departamento de Educação e Cultura. Este Departamento instituiu a prioridade no atendimento de crianças de até 6 anos. Os Parques Infantis passam a ser os CERs, os alunos de 3 a 6 anos de idade são divididos em salas por faixas etárias e o atendimento realizado por professores habilitados na educação primária, enquanto para o atendimento nos berçários não havia exigência de formação específica. As profissionais eram denominadas de pajens, com formação máxima no primeiro grau, conforme nos dizem Perea e Ramos (2021) em sua pesquisa sobre a história dos avanços e contradições nos Centros de Educação de Araraquara.

Apesar disso, Pimenta e Barbosa (2018, p. 148) destacam que essa iniciativa “lhe confere singularidade em relação a tendência nacional”, uma vez que no âmbito nacional os espaços voltados ao atendimento da primeira infância eram marcados pela guarda e assistência e, então, Araraquara, pioneiramente, concebe instituições com finalidades educativas, tempos antes do direito assegurado à Educação Infantil que se estabelece pela Constituição Federal de 1988:

por iniciativa dos técnicos da Diretoria de Educação, a primeira organização didático-curricular para a então pré-escola, chamada de “Conteúdos Pragmáticos”, constituído das áreas: Linguagem Oral e Escrita, Ciências Sociais, Ciências Naturais e Pensamento Lógico Matemático. Os conteúdos ali previstos deveriam ser desenvolvidos por meio das atividades recreativas e de expressão artística (Pimenta; Barbosa, 2018, p. 148).

No entanto, no resgate histórico feito pelas autoras, observa-se que as atividades de rotina da vida diária permaneciam em destaque, alternando entre os cuidados de higiene,

alimentação, atividades pedagógicas e repouso, prevalecendo o assistencialismo em detrimento do caráter educativo, oposto ao que era apresentado.

Em 1972, uma nova unidade é inaugurada, o CER Dona Cotinha de Barros, e os demais foram reestruturados. Pimenta e Barbosa (2018) elucidam que nesta década a criação dos centros para atendimento das crianças justifica-se pelo crescimento da população e a mudança oriunda da oferta de trabalho feminino, num momento em que o município, que até então tinha suas forças econômicas ligadas a ferrovias, passa a compor indústrias e a agricultura. A saída das mães para o mercado de trabalho fez com que a evasão escolar aumentasse, pois os filhos que ainda não havia completado idade para ingressar à escola ficavam sob os cuidados dos filhos maiores, que deveriam estar frequentando as escolas ao invés de ocupar-se com os cuidados dos irmãos menores.

Em 1977, as unidades passam a ter suas orientações técnicas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) veiculadas à Secretaria do Estado da Educação, “dinamizando-se suas atividades, elaborando-se propostas curriculares, publicando-se documentos e organizando-se cursos de formação continuada de professores” (Araraquara, 2024).

Em 1982, cinco novas unidades são inauguradas, integrando creche à pré-escola, passando a atender crianças de 0 a 6 anos. Em 1983 dois novos CERs passam a compor a rede municipal, os “CERs Rosa Ribeiro Stringhetti (Jardim América) e Maria Pradelli Malara (Jardim Residencial Roberto Selmi-Dei) integrados aos Programas de Educação e Saúde”. (Araraquara, 2024).

Pimenta e Barbosa (2018) pontuam que a inauguração destas unidades em bairros periféricos ocorre devido à implementação do programa “Cinturão saúde–educação”, que propôs a construção de uma unidade de atendimento educacional ao lado de um posto de saúde: “A proposta do programa residia na promoção de condições melhores de vida das pessoas carentes por meio de atendimento integrado nas áreas de saúde, educação e promoção social” (Assis, 2004; Cavicchia, 1993 *apud* Perea; Ramos, 2021, p. 190).

Ainda de acordo com Perea e Ramos (2021), na década de 1980 o Departamento de Educação e Cultura, numa parceria entre o poder público e a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, formaram uma Equipe de Apoio Técnico, formada por psicólogos, nutricionistas e pedagogos que oferecia suporte e orientação aos profissionais das escolas. Pimenta e Barbosa (2018, p. 149) destacam que em 1993 essa equipe tem uma nova configuração com a finalidade de “produzir um diagnóstico e análise da identidade, perfil e

atuação pedagógica dos profissionais dos CERs”. Os resultados serviram de princípios para a elaboração de um novo currículo para os atendimentos de pré-escola, berçário e recreação.

Em 1994 elabora-se o primeiro Manual de Procedimentos com a finalidade de ser um instrumento de orientação às práticas educativas:

Embora o documento tenha um caráter mais técnico-administrativo, pois contém inclusive princípios de organização da gestão das instituições, ele se produz tangenciado pelo intenso debate no campo acadêmico sintetizado na defesa da urgente consolidação do caráter educativo como dinamizador das propostas curriculares para a educação da infância (Pimenta; Barbosa, 2018, p. 149).

Em 1997, com a lei 4938/1997 “fica instituído o Sistema Municipal de Ensino do Município de Araraquara com suas organizações e composições, definidas com o intuito de garantir o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96” (Araraquara, 1997). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 9394/96, em seu artigo 21, inciso I declara a Educação Infantil parte da educação básica no país. O município passa a se orientar pelas formulações da política nacional de Educação Infantil criada pela Coordenação Geral de Educação Infantil na Secretaria de Educação Básica no Ministério da Educação - COEDI/MEC, após promulgação da LDB em 1996.

Orientando-se pelas novas diretrizes nacionais, o município passa oferecer de forma sistematizada cursos de formações iniciais e continuadas específicas para os educadores de cada etapa de atendimento (Berçários, Pré-escola e Recreação).

Baseados no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (Brasil de 1998), surge uma ampla discussão sobre as propostas curriculares da Educação Infantil no município.

A aprovação da Resolução CEB n.º 01 (1999) das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil passa a definir os princípios norteadores para a qualidade das propostas pedagógicas nos seus âmbitos éticos, políticos e estéticos e fez com que o município, com efetiva participação dos atores da rede de Educação Infantil local, constituísse as Propostas Pedagógicas das Unidades Escolares e as Diretrizes Pedagógicas Municipais com o objetivo de reorganizar e orientar a construção dos Projetos curriculares das unidades nas diferentes modalidades de atendimento (Pimenta; Barbosa, 2018).

Nos anos 2000, em continuidade aos trabalhos estabelecidos pelas equipes técnica, administrativa e pedagógica, constrói-se a nova versão do Manual de Procedimentos, a partir dos documentos como os Projetos Curriculares, que tinham como finalidade a sistematização

das práticas de forma a orientar o trabalho pedagógico em todas as modalidades de ensino e as regras que regiam a rede até o momento (Diana, 2015).

Apesar desse crescimento em número de CERs, durante a década de 1990, o município direciona seus esforços financeiros de modo mais expressivo para o ensino fundamental, que ocorre devido a implementação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) no Brasil em 1996, acarretando de acordo com Mascioli (2012), uma estagnação dos investimentos para expansão e manutenção da qualidade na Educação Infantil e ocasionado prejuízo para o atendimento da demanda populacional. Com tal realidade estabelecida, o Ministério Público (MP) pressiona o poder público da cidade para garantir os direitos estabelecidos pela Constituição quanto ao ingresso e permanência das crianças, especialmente de 4 e 5 anos, na escola:

A atuação do MP, mais especificamente da Promotoria da Infância e Juventude, concretizou-se no Termo de Ajustamento de Conduta (TAC), pelo qual a prefeitura de Araraquara permaneceu submetida por aproximadamente nove anos (Missão, 2012). Esse termo foi proposto à prefeitura de 2004 em resposta à situação flagrada de crianças fora dos CER no município de Araraquara. Exigia-se desse modo, basicamente o fornecimento de vagas em creches e pré-escolas a crianças de até 05 anos. (Missão, 2012; Santos, 2016). Enquanto não fossem cumpridas as exigências impostas, o TAC perduraria em face ao município, transmitindo-se entre as administrações e prefeitos. Nesse meandro, o município de Araraquara não correspondeu às exigências do TAC, acarretando, por conseguinte, na sua renovação em 2009. (Missão, 2012) Frente a este desafio, prefeitura de Araraquara conseguiu encerrar o TAC somente em 2012 perante a decisão da promotora da Infância e Juventude da ocasião, que considerou o empenho do poder público na abertura de novas vagas, na construção e ampliação de unidades de educação infantil no município (Missão, 2012) (Perea; Ramos, 2021, p. 192).

No primeiro decênio do novo século, há um distanciamento quanto às discussões curriculares, com a elaboração do novo Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos (PCCV). Nota-se que os esforços da equipe técnica passam a se concentrar nesta demanda, “criando um hiato nas discussões sobre as questões curriculares, estabelecendo pouco contato com as políticas nacionais” (Pimenta; Barbosa, 2018, p. 151).

Como consequência deste período, Pimenta e Barbosa (2018, p. 151) descrevem que a equipe técnica constata informalmente que o trabalho educativo e suas orientações curriculares nas unidades limitavam-se às:

datas comemorativas, listas de atividades, temas de pesquisa e/ou projetos de trabalho. Além disso, observava-se que as atividades como desenhos, textos

literários, jogos e brincadeiras dirigidas, já não eram mais praticadas. Lança-se sombras, produz-se dissidências e já não se observa mais intencionalidade nem mesmo nos cuidados.

Nesse mesmo período, a pesquisa de Barbosa (2008) confirma esse diagnóstico informal realizado pela equipe técnica. A pesquisa mencionada tinha como objetivo discutir:

a função educativa desenvolvida com crianças de 03 a 6 anos de idade nos Centros de Recreação do Município de Araraquara-SP, com vistas a evidenciar as semelhanças entre o projeto educacional que subsidia as práticas ali desenvolvidas e as discussões em âmbito internacional e nacional quanto o papel das instituições de Educação Infantil (Barbosa, 2008, p. 8).

A pesquisa demonstra que trabalhos educativos, especialmente os da creche, estavam atrelados ao cuidar e que havia uma necessidade de se discutir a questão curricular e a relação entre os princípios teóricos e as práticas. De posse desses dados, a equipe técnica da Secretaria da Educação compreendeu a necessidade de produzir um novo documento, que foi elaborado em 2011: “Orientações Curriculares para a pré-escola que estabelecia preliminarmente algumas áreas do conhecimento, temas e sugestões de atividades a serem desenvolvidas com as crianças durante todo ano letivo” (Pimenta; Barbosa, 2018, p. 151).

Porém, essa ação não foi suficiente e uma nova estratégia é adotada pela equipe, a parceria com a Professora Dra. Eliza Maria Barbosa, docente do departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras, Unesp Campus de Araraquara:

O objetivo era construir indicações teórico metodológicas que sustentassem o ensino como cerne de práticas pedagógicas comprometidas com a formação integral das crianças. Nesta direção a partir de 2012 desencadeou-se um conjunto de ações: cursos de extensão oferecidos a professores da rede; grupo de estudos com a equipe técnica da secretaria de educação das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica e finalmente a criação do Programa de Formação Continuada de Professores e Educadores denominado Cresça e Apareça (Pimenta; Barbosa, 2018, p. 151).

Desta parceria, constitui-se o Programa Cresça e Apareça e a criação do Laboratório Pedagógico da Educação Infantil (LAPEI)¹¹ e demais ações, listadas por Perea e Ramos (2021):

¹¹ Doravante, ao nos referirmos ao Laboratório Pedagógico da Educação Infantil, usaremos a sigla LAPEI.

- 1) Formação de um grupo de estudos para ampliação do conhecimento da equipe técnica e do LAPEI quanto ao referencial teórico proposto, que possibilitasse o desenvolvimento de metodologias correlacionadas à Pedagogia Histórico-Crítica;
- 2) Formação de uma equipe de profissionais que constituíram o LAPEI para atuarem como co-formadores na rede, compondo o grupo de estudos, elaborando atividades de maneira que o conteúdo, a metodologia e os objetivos articulassem com o referencial teórico proposto e aos documentos oficiais do município;
- 3) Acompanhar e instrumentar as reuniões de Horário de Trabalho Coletivo (HTPCs)¹² das unidades, sugerindo referências bibliográficas para leitura, atividades a serem desenvolvidas, estabelecendo rotinas de estudos e discussões coletivas, reforçando os fundamentos teóricos;
- 4) Produzir um Boletim Quinzenal do Programa, divulgando na rede municipal de educação infantil os preceitos teórico-práticos, com dicas e sugestões para leitura dos pressupostos teóricos e divulgação das boas práticas realizadas na rede;
- 5) Realizar reuniões mensais com a equipe gestora para ampliação do conhecimento sobre Pedagogia Histórico-Crítica para conduzir o Programa nas unidades escolares;
- 6) Introdução e aprofundamento dos pressupostos teóricos, contribuir com a formação teórico-prática através de formação continuada com o público alvo: diretores, professores e agentes educacionais, com discussões teóricas e oficinas de atividades;
- 7) Esboçar uma Proposta Curricular para a Educação Infantil do município, considerando os referenciais teóricos adotados para subsidiar o trabalho educativo que se comprometa com o desenvolvimento infantil através do trabalho intencional.

Com a mudança de gestão em 2017, o Programa Cresça e Apareça é interrompido antes que o esboço da Proposta Curricular pudesse ser concluído e as orientações curriculares para a Educação Infantil pauta-se pelas diretrizes da Base Curricular Comum, a BNCC (Brasil, 2018).

Buscando adaptar-se a esse novo cenário, a equipe técnica da SME e o LAPEI, que se manteve mesmo após o término do programa, elabora um documento embasado no Currículo Paulista e nos eixos propostos pela BNCC para orientar o trabalho pedagógico da classe intermediária à pré-escola.

¹² Os professores com cargas horárias de 30 ou 38 horas/semanais encontram-se coletivamente 2 horas por semana para discussões, reflexões e estudos. Ao referenciarmos este momento na rotina docente, utilizaremos a sigla HTPC(s).

O documento denominado “Proposta Curricular da Rede Municipal da Educação Infantil: Fundamentada na BNCC e no Currículo Paulista” de janeiro de 2020 se apresenta:

Com o propósito de atender os direitos, a BNCC estruturou as aprendizagens para que sejam alcançadas em todo o segmento da Educação Infantil entrelaçando as situações e as experiências cotidianas da criança e seus saberes, aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico, por meio dos Campos de Experiência, levando sempre em conta as interações e brincadeiras (Araraquara, 2020).

O documento, organizado por etapas, traz orientações divididas por: campos de experiências, conteúdos, objetivos de aprendizagem, orientações complementares e sugestões de atividades.

Da história recente, pretendemos evidenciar que o Projeto Cresça e Apareça, embora extinto da rede, atualmente subsidia ações e referências teórico-metodológicas, apontando que há uma considerável afinidade com as propostas realizadas pelo programa.

Nota-se que o município, até este momento, utiliza na proposta curricular a nomenclatura **conteúdos**, indicando quais os conceitos estariam relacionados aos objetivos de aprendizagens, não empregando o termo “saberes e conhecimentos” presentes tanto na BNCC quanto no Currículo Paulista.

A proposta traz de forma explícita que a intencionalidade educativa precisaria estar presente durante a prática docente:

A Educação Infantil primeira etapa da Educação Básica, tem como eixos estruturantes as interações e brincadeiras, conforme artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI. Considerando que a criança é um ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores, constrói e se apropria de conhecimentos sistematizados, através das interações com o mundo físico e social, é necessário ter **intencionalidade educativa**, cabendo a você professor, refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar, monitorar e avaliar as práticas e interações garantindo situações que promovam as aprendizagens, desenvolvimento e sociabilidade (Araraquara, 2020, grifo dos autores).

A partir deste documento a equipe técnica e o LAPEI passam a orientar que o trabalho docente seja norteado por temas geradores e seus subtemas a serem cumpridos a cada bimestre, com uma sequência didática que desenvolva o tema a ser trabalhado. Explicitaremos mais adiante as temáticas propostas.

Em março de 2020, iniciou-se o isolamento social imposto como medida de redução ao contágio da COVID-19, uma pandemia que atingiu a sociedade em geral. Na escola, foi

necessário suspender as aulas por um longo período, o que fez que a Secretaria Municipal de Educação de Araraquara adotasse medidas para minimizar o impacto desse isolamento no aprendizado e desenvolvimento das crianças, tentando adequar-se às orientações do Ministério da Educação que autorizavam o uso de meios digitais para as aulas remotas enquanto fosse necessário manter o isolamento.

Adaptando-se a essa nova realidade, uma das primeiras medidas foi a criação de grupos de *WhatsApp*, para manter a comunicação entre famílias e escola. Utilizando essa ferramenta, professores e educadores enviavam sugestões de atividades (jogos, brincadeiras, textos) que pudessem contribuir para o desenvolvimento das crianças. Outra medida adotada pela Secretaria Municipal foi a parceria com a Secretaria do Estado de São Paulo e o uso do Centro de Mídias, para aulas no formato online, tentando adequar-se à nova forma de aprendizagem. Posteriormente, criou-se o “Lição em Casa”, cujas atividades para todas as modalidades de ensino eram criadas por professores e educadores, supervisionadas por uma equipe técnica e disponibilizadas no site do município para o acesso das famílias.

Ainda como medida em tempo de isolamento social, a equipe técnica e uma comissão de professores desenvolveram o material físico a ser distribuído aos seus alunos, com atividades a realizar com a família sob orientação do professor da turma. O material chamado “Caderno de Atividades” trazia uma série de atividades cujo conteúdo atendia às diretrizes curriculares vigentes, como a BNCC.

Com o retorno as aulas presenciais em 2021, a secretaria por meio de sua equipe técnica buscou entender os prejuízos causados durante tal período, realizando um “levantamento junto aos gestores(as), professores(as), educadores(as) e professoras coordenadoras da rede municipal, a linguagem foi a função psíquica superior mais prejudicada com a pandemia, incidindo em 67% das respostas” (LAPEI, 2022, p. 3).

Baseado nos cadernos de Leitura e Escrita na Educação Infantil disponibilizados no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e desenvolvidos pelo Ministério da Educação e a Secretaria da Educação Básica (SEB), a equipe técnica e o LAPEI inserem no município o “Programa + Leitura, + Leitor cantando, contando e encantado” — parte do Projeto “Educa +” —, preocupado em recuperar a defasagem oriunda do período pandêmico da COVID-19, e minimizar esses impactos, o material serve de reflexão para um trabalho envolvendo leitura, músicas e contações de histórias que foi inserido na rede em 2022.

Neste sentido, os cadernos quatro e cinco do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a Educação Infantil (2016) nos

provoca a pensar as relações entre os bebês, as crianças bem pequenas, as crianças pequenas, a literatura e a música na construção dos vínculos, da afetividade e dos conteúdos com os quais se preenche o tempo compartilhado durante o percurso das primeiras etapas da educação, seja no âmbito familiar, seja no escolar. A saber, todas as crianças leem desde o exato momento em que chegam ao mundo: uma imersão na língua materna que permite começar a edificar sentidos aos ilimitados estímulos que as rodeiam e ninam nos feitos da cultura e da vida biológica (LAPEI, 2022, p. 3).

O documento que orienta o trabalho quanto ao projeto explicita passagens com linhas argumentativas respaldadas nos psicólogos soviéticos como Mukhina e Luria, demonstrando que ainda há uma proximidade com o referencial teórico-metodológico do Cresça e Apareça.

Nesse sentido, Mukhina (1996) ressalta que nosso organismo tem uma base natural que é condição, mas não garantia do desenvolvimento humano, de modo que nos tornamos homens, ou seja, conquistamos as características psíquicas tipicamente humanas, através da apropriação da cultura, no contato com os outros homens. Ainda, segundo a autora, a criança não pode se integrar à cultura humana de forma espontânea, isso só é possível com a orientação dos pares mais experientes, num processo de educação e de ensino, sendo que até mesmo as ações mais elementares precisam ser aprendidas (LAPEI, 2022, p. 2).

E mais adiante, cita:

Segundo Mukhina (1996), o domínio da linguagem impulsiona fortemente o desenvolvimento psíquico da criança, sendo importante para os distintos aspectos e requalificando todas as outras funções psíquicas, além dela converter-se em sua principal via de acesso a experiência social. Nesse sentido, Luria (1979) acrescenta que a linguagem é um dos meios mais importantes do desenvolvimento da consciência, pois reorganiza o processo de percepção do mundo exterior e muda, essencialmente os processos de atenção e memória, assegura o surgimento da imaginação e desenvolvimento do pensamento. Entretanto, os autores ressaltam que a linguagem surge para a criança primeiro como meio de comunicação com os adultos e somente mais tarde será internalizada, transformando-se em função mental da própria criança (LAPEI, 2022, p. 2).

O Projeto “+leitura +leitor” para a Educação Infantil tem como objetivo incentivar as práticas de leitura, musicalização, o desenvolvimento da linguagem oral dos bebês, ampliação de vocabulário da creche à pré-escola, exploração dos livros, desenvolvimento e apreciação estéticos dos sentimentos e expressão. A proposta metodológica consiste em trabalhar diariamente a leitura/contação de histórias com os alunos, e semanalmente que esta atividade aconteça de forma coletiva, com um rodízio de temas e grupos que serão responsáveis pelas

apresentações para as demais turmas, na chamadas “parada+leitura+leitor”, com dramatizações, saraus, expressão corporal, contação com objetos, musical. Outra atividade proposta é o envio de livros para casa, as chamadas maletas viajantes, que tem como objetivo que as famílias realizem a leitura para as crianças, proporcionando um momento de interação e de estímulo ao hábito da leitura.

Os temas para as leituras variam entre relações étnico-raciais, protagonismo da mulher, temas geradores e temáticas livres, com escolha feita a critério dos professores/educadores.

Na tentativa de reduzir o déficit educacional causado pelo isolamento social e afastamento da escola, foi apontado a importância de se organizar uma ambientação temática dos espaços onde seriam realizadas as ações com foco, principalmente, na literatura infantil e na música, estimulando a oralidade e a experiência com a ludicidade. Desse modo, a ideia seria oportunizar o acesso e a exploração de diferentes materiais (imagens, textos e livros), garantir a interação com a diversidade dos gêneros textuais (versos, poemas, trava-línguas, cartazes etc.) e ampliar essa prática para além dos muros da escola, com o envio de livros para as famílias incentivarem a leitura em casa (Bocchi; Escudeiro, 2022, p. 69).

Recentemente, no fim de 2023, o Projeto entregou para os alunos as chamadas “sacolas literárias”, que incluía um kit de livros selecionados de acordo a idade da criança. Em outubro desse mesmo ano a Secretaria Municipal de Educação Pública lançou o novo **Documento Orientador para a Educação Infantil** durante a palestra “Criança, currículo e humanização na Educação Infantil” ministrada pelo professor convidado Oliver Lima. O documento não é um currículo, mas um orientador como o próprio nome sugere e deve servir de orientação para o planejamento das ações desenvolvidas do berçário à pré-escola.

O documento foi elaborado por uma comissão de professores e educadores convidados a compor este trabalho pela SME. A comissão analisava as propostas vindas das consultas realizadas com todos os professores da rede municipal quanto às mudanças que esses docentes julgavam pertinentes em relação à Proposta Curricular anterior. Cabia aos coordenadores as discussões e reflexões durante os encontros nos HTPCs nas unidades. Para as unidades que não contavam no quadro com um coordenador, fazia-se a incumbência ao diretor escolar. Os resultados dessas consultas e apontamentos eram encaminhados à comissão¹³, que analisava junto com os membros do LAPEI e a gerente de currículo da rede municipal quais alterações

¹³ Ao final do projeto, a comissão era composta por 5 membros do LAPEI e 13 professores e educadores das mais variadas unidades escolares.

seriam apropriadas, baseando-se no número de apontamentos, coerência e pelas justificativas descritas.

A autora desta pesquisa foi um dos membros convidados pela Secretária da Educação, Clélia Mara Santos, a participar dos estudos e análise do Documento Orientador. Assim como a autora da pesquisa, outros membros convidados a compor detêm afinidades teórico-metodológicas com o referencial da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica e a coadunabilidade ao Projeto Cresça e Apareça.

O termo “conteúdos” utilizado na construção deste documento nos revela que apesar do encerramento do programa na rede, havia uma preocupação em perpetuar, em alguma medida, os preceitos defendidos pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Outro indício que o programa realizou um trabalho significativo durante sua existência evidencia-se no documento ao referir-se ao acervo de atividades desenvolvidas pelo LAPEI em orientações dos estudos teórico-metodológicos em parceria com o Cresça e Apareça nas sugestões de atividades.

No novo documento, a palavra “conteúdo” foi substituída por “conhecimento e saberes”, como veicula a BNCC. Alguns conhecimentos e saberes e objetivos de aprendizagens foram criados para atender à necessidade do trabalho dos professores que relatavam encontrar dificuldades para apontar nos seus planejamentos os reais objetivos e conteúdos trabalhados utilizando os termos descritos pela BNCC e o Currículo Paulista. Para os docentes, importantes conceitos trabalhados com as crianças estavam de fora das descrições dos conhecimentos e saberes trazidos pela BNCC. Um dos apontamentos feitos se referia ao trabalho com objetos da cultura. Acrescido no Campo de Experiências: *Espaço, tempo, relações e transformações*, o objetivo de aprendizagem:

EI03ET06-A Conhecer as invenções criadas pela humanidade identificando suas historicidades e evoluções permitindo suas reinvenções e transformações, lista os seguintes conhecimentos e saberes: Objetos e outras invenções da humanidade: identificação, características, funções e transformações ao longo do tempo; - Tecnologias e invenções aplicadas à saúde: equipamentos, vacinas e medicações. (Araraquara, 2023, p. 193)

Esse objetivo foi inserido pelo grupo, entendendo que apropriação dos objetos, quanto a suas histórias e desenvolvimento, é uma etapa importante desde a Educação Infantil para a construção dos conhecimentos produzidos pela humanidade:

É importante registrar, ainda, que o presente documento segue os códigos do Currículo Paulista e foi escrito a muitas mãos sintetizando os saberes e experiências de professoras e educadoras infantis da rede municipal, portanto, trata-se de um material que articula teoria e prática e que corresponde à realidade dos CERs considerando o potencial dos profissionais e das crianças. Assim, alguns objetivos de aprendizagem foram acrescidos ampliando conhecimentos, saberes e competências (Araraquara, 2023, p. 8).

Neste documento, foram inseridos objetivos de aprendizagens, conhecimentos e saberes a serem desenvolvidos desde o Berçário I, um importante passo para a valorização do trabalho com os bebês, considerando uma perspectiva além dos cuidados. A Proposta Curricular anterior não incluía esse período de desenvolvimento.

No início de 2024 os professores e educadores de todas as etapas, dos berçários à pré-escola, foram convocados a participar das formações promovidas pelo LAPEI que apresentou o novo documento orientador. A atividade referida teve como abordagem teórica os estudos de Gasparin¹⁴, que fundamenta sua proposta de metodologia a partir dos estudos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

Para finalizar as formações, era solicitado que os professores formassem grupos para construir uma sequência didática segundo a temática sugerida pelo laboratório, pautada na abordagem teórica apresentada, como um exercício e análise da compreensão do grupo.

Retomamos a abordagem sobre os Temas Geradores¹⁵ propostos pelo LAPEI para cada faixa etária, que altera os assuntos pela variação de subtemas para cada etapa de ensino, destacando no quadro abaixo o tema gerador “História da Escrita” e os seus subtemas, pois relacionam-se com a nossa pesquisa à medida que servirão de referência para as análises do objeto ao qual nos propomos a investigar, a saber, os conteúdos de alfabetização ensinados na pré-escola.

Quadro 10. História da escrita.

Tema Gerador	Etapas	Subtema	Objetivos
História da escrita	4ª	Desenhos e símbolos	- Reconhecer os desenhos rupestres dos homens pré-históricos como o

¹⁴ Autor do livro **Uma didática para a Pedagogia Histórico Crítica**, João Luiz Gasparin graduou-se em Filosofia, Letras Português/Inglês. Cursou Mestrado em Educação pela PUC- RS e Doutorado em Educação: História e Filosofia da Educação pela PUC- SP. Atualmente é professor do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Estadual de Maringá- PR.

¹⁵ O quadro completo estará disponível no apêndice, para este momento destacaremos os temas relacionados ao nosso objeto de pesquisa, os precursores da escrita.

			marco inicial da escrita como forma de comunicação; - Conhecer a evolução da escrita até a atualidade; - Diferenciar ilustrações de escritas; - Diferenciar desenho, de letra, número e símbolos; - Conhecer e traçado correto do alfabeto das letras do alfabeto no modelo imprensa maiúscula; - Compreender as metáforas (signos) visuais no contexto de uma história; - Perceber a palavra como unidade de sentido e significação; - Conhecer direção da escrita padrão
História da escrita	5ª	A escrita alfabética	Reconhecer os desenhos rupestres dos homens pré-históricos como o marco inicial da escrita como forma de comunicação; - Conhecer a evolução da escrita até a escrita alfabética; - Reconhecer e produzir o traçado correto das letras do alfabeto; - Compreender as metáforas (signos) visuais no contexto de uma história

Fonte: Documento norteador para Educação Infantil de Araraquara (2023).

Quanto às formações, em 2024 firmou-se uma nova parceria para as formações iniciais e continuadas de professores e educadores da Educação Infantil com o Programa de Alfabetização Responsável (PAR), ministrada pela equipe do SESI e LEEI (Leitura e Escrita na Educação Infantil) ofertada pelo Governo Federal e com professores selecionados através de um edital para serem formadores. O público-alvo dessas formações são os professores que em 2024 estejam em turmas de pré-escola, os professores substitutos, coordenadores e equipe do LAPEI.

Podemos dizer, à título de finalização, que concordamos com Pimenta e Barbosa (2018) e Perea e Ramos (2021), que nos indicam que a história da Educação Infantil de

Araraquara se constitui entre avanços e retrocessos, ora pioneira por se constituir uma rede com trabalho de superação de políticas hegemônicas, ora por incorporar políticas públicas que retrocedem.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Passaremos a analisar os dados que subsidiam nossas reflexões sobre nossa indagação inicial: O que e como se ensina a escrita aos pré-escolares em Araraquara-SP? Neste capítulo apresentaremos as metodologias e o instrumento utilizado para a coleta dos dados que compõem a pesquisa, assim como os dados obtidos e suas análises.

O questionário foi distribuído via *link* do *Google Forms* (Apêndice 1) com treze perguntas e um ambiente para *upload* de três arquivos e teve como objetivo traçar o perfil desses professores e suas relações com o conteúdo, a forma e o destinatário. O questionário não incluiu identificação do participante, garantindo total anonimato daqueles que participaram.

Para a consolidação do instrumento via *Google Forms*, aplicamos um teste com dez professoras convidadas para analisarmos se o questionário cumpre com os requisitos da condução dos dados. Os critérios de escolha para a participação nos testes se deram pela proximidade que mantém com o pressuposto teórico adotado e/ou pela relação de compromisso com o trabalho desenvolvido na etapa investigada.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisas da Faculdade de Ciências e Letras e teve sua aprovação pelo processo nº 73781223.4.0000.5400, seguindo as designações previstas no Código de Ética da Unesp. A pesquisa orienta-se pelas normas de éticas dispostas pela Resolução 510/216 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016).

Para consolidação do estudo proposto, foram coletados dados de 37 professores de 26 unidades de Educação Infantil no Município de Araraquara ano de 2024.

Pretendíamos ter um universo mais amplo de professores participantes da pesquisa, com base nos dados fornecidos no ano de 2023 pela Secretaria Municipal de Educação, que apontavam 238 turmas de 4.^a e 5.^a etapas em 54 unidades de Educação Infantil.

Apesar disso, tivemos dificuldades de adesão dos professores à pesquisa. Nossa primeira abordagem para a divulgação foi com a apresentação da pesquisa aos professores coordenadores, com autorização da gerência da Educação Infantil, dialogamos com estes profissionais em uma das reuniões semanais que ocorrem na Secretaria da Educação. Para melhor esclarecimento dos objetivos e a relação com os pressupostos teóricos, realizamos uma apresentação para que pudessem ser mediadores do *link* do formulário *Google Forms* em cada unidade escolar, e ficando a pesquisadora disponível para qualquer esclarecimento que fosse necessário tanto aos coordenadores, quanto aos professores que desejaram participar do

processo. Entendíamos naquele momento que o coordenador era o acesso mais direto que teríamos nas escolas.

Essa estratégia se revelou frustrada, visto que passado um mês desta conversa, apenas 8 professores haviam nos retornado o questionário.

A pesquisadora gravou um vídeo explicativo sobre a pesquisa e o compartilhou no grupo de *WhatsApp* formado por 449 professores da rede que foi criado pelos próprios professores a fim de trocar informações entre a categoria. O vídeo teve o objetivo de esclarecer os objetivos e convidar os professores atuantes das salas de 4.^a e 5.^a etapas a participarem da pesquisa e disparar o *link* do formulário. Novamente a estratégia não foi bem-sucedida.

Preocupadas em ampliar esse universo e compreendendo o cenário de baixa adesão dos docentes, passamos a analisar como poderíamos obter amostras de maneira que estas pudessem representar o município. Uma hipótese surge nesse momento e nos inquirimos se as amostras de atividades se modificam conforme a sua localização, se há áreas que os modelos mantêm uma relação de aproximação com atividades que denominamos mais “tradicionais”. Diante dessa indagação, a estratégia que se adotou foi de compreender ao menos uma resposta de questionário por região da cidade, pois nos mostraria a refutação ou consolidação da hipótese levantada e, para além disso, consolidaria a pesquisa em termos de município. Para isso, delimitamos as regiões e entramos em contato com as unidades de cada localidade, iniciando por aquelas tivéssemos previamente o contato de um dos docentes para realizar o convite de participação. Notou-se, a partir dessa estratégia, que havia mais retorno e adesão quando a própria pesquisadora entra em contato direto com os professores. Sabendo disso, a pesquisadora, que também é docente da rede, ao participar dos cursos de formação promovidos pela Secretaria da Educação, destinados aos professores de 4.^a etapa (grupo do qual faz parte), passou a apresentar a pesquisa e passar listas para que possíveis voluntários anotassem o número de contato para que a pesquisadora encaminhasse o *link* do formulário. Foi um trabalho de persistência, de tentativas de mobilização e motivação para aderência.

Compreendemos que há um excesso de demandas diárias para o docente e que as atividades remotas têm causado certa aversão aos profissionais da educação pós-pandemia, já que no período pandêmico todas essas atividades tornaram-se exaustivas. Consideramos a hipótese que há uma insegurança por parte dos pesquisados em se sentirem julgados pelos trabalhos realizados, o que faz com que menos participações aconteçam nas pesquisas. Para além disso, temos a questão do acesso e aptidões para lidar com as ferramentas tecnológicas, que também se torna um fator determinante para a participação, como nos relata Bastos et.al

(2023, p. 632) em seu artigo “O uso do Questionário como Ferramenta Metodológica: potencialidades e desafios:

Logo, apesar das vantagens apresentadas, os questionários online também trazem desafios específicos. Segundo Batista et al (2021) e Faleiros et al (2016) um dos principais desafios é garantir altas taxas de resposta, já que a participação nos questionários online é voluntária e os respondentes podem optar por não participar. Outro desafio citado pelos autores está relacionado à representatividade da amostra. Nem todas as pessoas têm acesso à internet ou possuem habilidades tecnológicas para responder aos questionários online, o que pode levar a distorções nos resultados e limitar a generalização das conclusões.

A partir da última estratégia adotada, alcançamos todas as regiões da cidade, Leste, Oeste, Norte e Sul, que foram contempladas na pesquisa, além de uma escola localizada no Assentamento e uma escola do Campo.

O critério de inclusão dos participantes fora mediante a sua atuação vigente em turmas da pré-escola na rede municipal de Araraquara- SP no ano de 2024

Reunimos e analisamos três atividades e/ou tarefas escolares de cada professor que envolviam o ensino e destacavam as dimensões fonéticas e semânticas da escrita que são trabalhadas com os alunos de quatro a seis anos, buscando elucidar como o trabalho com essas dimensões se materializa nas tarefas escolares propostas às crianças.

Firmamos acordo com os participantes de, ao fim da pesquisa, nos comprometemos em dar ampla divulgação dos resultados, conscientes da contribuição dos benefícios presentes na produção científica para a comunidade científica e social.

Para Marx (2011), o pesquisador precisa reproduzir idealmente o movimento real do objeto, não é um levantamento da realidade, não se trata de uma descrição da realidade. O conhecimento como tal é uma reprodução no mundo das ideias, de algo que está fora, reprodução ideal do movimento real do objeto desse conhecimento.

O movimento real do objeto parte da aparência imediata, a aparência não esgota o que é o fenômeno, tanto ela revela, quanto oculta, o movimento intelectual do pesquisador deve partir da aparência para a essência, o teórico deve extrair do objeto as suas estruturas, dinâmicas, e não introduzir a ele o que se pretende.

Para Netto (2011), o método está na materialidade de Marx, que nos evidencia o que é real e o que é da ordem do pensamento. O conhecimento inicia-se no pelo real e concreto, pela análise dos dados, elementos são abstraídos e com o avanço dessas análises e suas abstrações chegamos aos conceitos, que destinam as determinações.

Quando avançamos da categoria do imediato e partimos para as abstrações, as características nos levam a outros processos e fatos, relações e traços pertinentes, através da extração dos elementos saímos da aparência para compreender as determinações. Quanto mais se avança nas determinações alcançadas pela abstração, mais teremos a concreção do objeto, que é concreto por ser múltiplo de determinações.

O objeto real é histórico, dado de uma realidade efetiva, que está fora da consciência do homem, ele é um produto da ação humana.

O ser está sempre em movimento, movido pelas rupturas resultantes das contradições, que para Hegel era o movimento do espírito e para Marx é todo movimento, do ser teleológico, de finalidades e intencionalidades.

O pesquisador, para extrair do objeto seus elementos, precisa ser um sujeito ativo, culturalmente formado, capaz de apreender, mobilizar conhecimentos, reavaliá-los, criticá-los. O objeto aponta o conteúdo do conhecimento, o sujeito extrai desse objeto, através dos instrumentos, a historicidade e apropria-se. Não se trata de uma forma de exposição, e sim de investigação do objeto. Como Marx (2009, p. 08) nos evidencia:

Certamente que o modo de exposição se tem de distinguir formalmente do modo de investigação. A investigação tem se apropriar do material em pormenor, de analisar as suas diversas formas de desenvolvimento e de seguir a pista do seu vínculo interno. Somente depois de completado este trabalho pode o movimento real ser exposto em conformidade. Se se consegue isto e se a vida material se reflecte; então, idealmente [ideell], poderá parecer que se está perante uma construção a priori.

Como relatado, foi necessária uma busca ativa por parte da pesquisadora para a coleta de dados e o fato de a autora ser docente da rede, em certa medida, contribuiu para o alcance de participantes. Ser docente na Educação Infantil, olhar para a própria trajetória enquanto professora, favoreceu para uma hipótese inicial do que se revelaria. Mas essa relação, por outro lado, apresenta-se um desafio, na medida em que é necessário distanciar-se do ser docente e olhar para os dados não como prática exercida, e sim como dados empíricos de uma realidade científica.

A teoria em Marx (2009) se constrói na concepção ontológica, no modo de ser e existir do ser social. O método é uma perspectiva a partir da qual o sujeito apreende a história, a totalidade e as determinações do objeto e os sistemas de mediações que permitem que as contradições se expressem.

Ao refletir sobre o que nos propõe o método histórico-dialético, desenvolvemos questões que compõem o formulário da pesquisa, uma vez que pretendíamos revelar essas contradições ao analisar as respostas e comparar com as amostras. O que apontaram como prioridade em seu trabalho como contribuição para o processo de alfabetização da criança se confirma ao avaliar as amostras enviadas? As respostas a essa questão encontramos ao analisar as informações obtidas.

Passamos a analisar os dados do questionário. O primeiro bloco de perguntas, contendo 7 questões, tem por finalidade compreender o perfil docente em questão de escolha e tempo de atuação na rede municipal e frente às turmas de pré-escola.

A primeira pergunta se referia a qual turma de pré-escola o docente estaria lecionando no ano de 2024. Dos professores participantes, 51,4% atuavam com a 4.^a etapa e 48,6% com a 5.^a etapa.

Qual sua turma no ano letivo de 2024?*

37 respostas

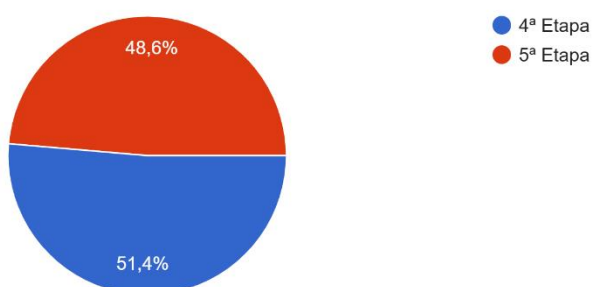


Gráfico 1. Atuação de docentes em turmas de 2024.

Quando perguntados há quanto tempo tem seu contrato vinculado ao serviço público municipal, há uma predominância dos professores com vínculo superior há uma década.

Há quanto tempo você é professor(a) de Educação Infantil na Rede Municipal de Araraquara?
37 respostas

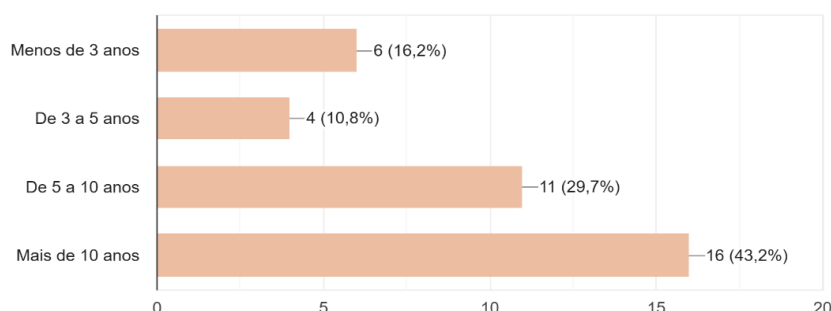


Gráfico 2. Período de atuação dos docentes na Educação Infantil.

A terceira questão teve o objetivo de mapear as regiões nas quais se encontram os docentes participantes da pesquisa. O intuito era ter ao menos um participante de cada região do município e a meta foi concluída, obtivemos ao menos um professor de cada subdivisão dos bairros. A finalidade deste propósito era mapear as atividades da cidade como um todo, das regiões periféricas, centrais e rurais, já que desta maneira poderíamos ter a rede representada e revelar se há um predomínio dos modelos de atividades por localidade.

Quanto ao tempo em que os docentes estão na mesma unidade escolar, não há uma variação significativa entre os dados, mas predominam os professores que estão na mesma unidade entre 3 e 5 anos e os que estão há menos de 3 anos, como podemos observar no gráfico.

Isso nos revela que é possível que as equipes estejam em constante renovação nos processos de atribuição e remoção de professores que ocorre anualmente¹⁶, considerando apenas 16,2% daqueles que ingressaram na rede a menos de 3 anos, ou seja, 83,7% fazem a mudança de unidade por escolha (salvo os casos de fechamentos de sala), há uma tendência entre os docentes de migrar de unidade.

¹⁶ Ao fim do ano letivo os professores efetivos podem, a seu critério, inscrever-se no processo de remoção, tendo a possibilidade de mudar sua sede de trabalho. Os professores volantes (os que são contratados durante o ano letivo) passam obrigatoriamente por esse processo de atribuição para sua efetivação em uma sede em seu primeiro ano de rede. Ainda temos os casos que, por número insuficiente de matrículas, turmas são fechadas em unidades e o professor com menos tempo de exercício na unidade fica “adido” e é submetido a escolher outra unidade no processo de remoção.

Há quanto tempo você atua na mesma unidade escolar?

37 respostas

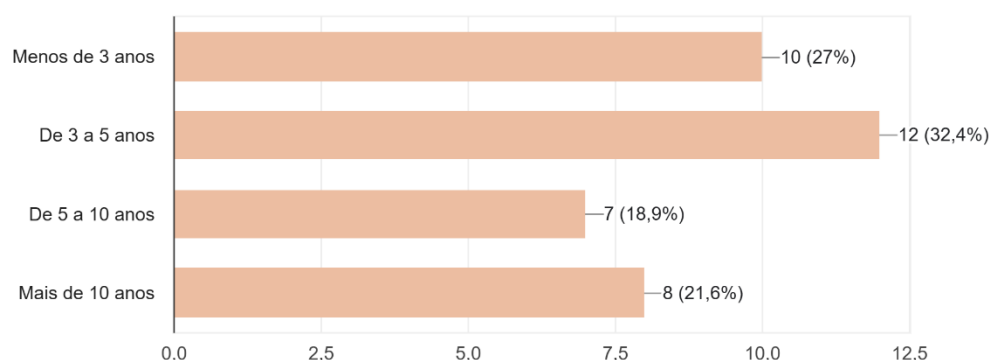


Gráfico 3. Período de atuação do docente na mesma unidade escolar.

No que diz respeito ao tempo em que o docente leciona para a pré-escola, há uma mesma porcentagem de 35,1% dos que estão há menos de 3 anos e dos que estão entre 5 e 10 anos à frente da pré-escola. Já os que estão entre 3 e 5 anos somam-se 16,2% e os que estão há mais de 10 anos, 13,5% do total. Porém, esses dados nos revelam que o maior número dos participantes não fez parte do “Programa Cresça e Apareça” enquanto docentes da pré-escola, pois o Programa encerrou-se em 2017, sete anos atrás. Como mencionado no capítulo 3 deste trabalho, foi ao longo deste Programa que a rede manteve maior aproximação com a perspectiva histórico-cultural e formações continuadas vinculadas à Secretaria da Educação.

Há quanto tempo você leciona para alunos de 4^ae/ou 5^a etapa?

37 respostas

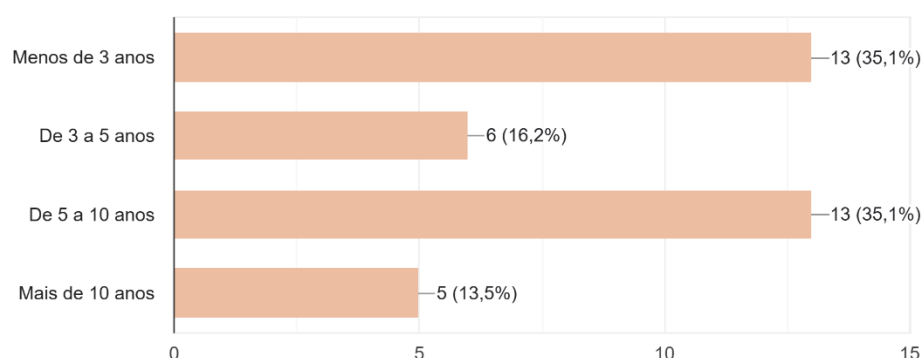


Gráfico 4. Período de atuação do docente na 4.^a e/ou 5.^a etapas.

Dos 37 professores, 3 não se recordam quando foi o último curso de formação do qual participaram que tivesse como temática a alfabetização e que considerem que tenha contribuído para o desenvolvimento de suas práticas com a pré-escola. Outros 11 fizeram ou procuraram cursos fora aos que são ofertados na formação continuada pela Secretaria da Educação. Desses 11, 2 cursos foram em nível de pós-graduação e 1 se refere à própria graduação. Os demais 23 professores fizeram cursos que a Secretaria da Educação ofertou nos últimos anos. No ano de 2024 as formações ofertadas pela rede aos professores pré-escolares estiveram vinculadas à questão da alfabetização, sendo estas formações dos programas PAR (Sistema Sesi) e o LEEI (Governo Federal), como já mencionados no capítulo 2.

A última questão do primeiro bloco é compreender os motivos pelos quais os professores optam por atuar nas turmas de pré-escola. Os motivos que se destacam como maioria de indicações são por identificar-se com os conteúdos trabalhados com a criança de 4 e 5 anos (67,6%) e o seu período de desenvolvimento (43,2%). Quanto às possibilidades didáticas metodológicas somam 27% das respostas e 13,5% indicaram que a escolha da etapa ocorre por ser a disponível da unidade escolar mais próxima à sua residência.

Essas questões nos trazem uma importante discussão, considerando que o professor nos revela sua identificação com os conteúdos e a criança nesse período de desenvolvimento. Se a maior motivação que faz o professor lecionar para a pré-escola é o conteúdo e as características do desenvolvimento dessas crianças, será que a forma tem sido considerada neste trabalho? Retomando o que nos diz Saviani (2011, p. 13) quanto “à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana”, isto é, conteúdos como parte da especificidade da educação escolar, e o que nos aponta Martins (2013) que precisamos conhecer o sujeito que queremos formar, o destinatário, podemos concluir que fica explícita a identificação com o conteúdo e destinatário. E quanto à forma? Considera-se a necessidade de sabermos a forma com que iremos desenvolver este trabalho, para alcançarmos um ensino desenvolvendo como propõe a teoria histórico-cultural, considerando a tríade proposta por Martins (2013): conteúdo, forma e destinatário. Para que este processo seja efetivo, defendemos os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, que apontam o caminho de trabalhar os conhecimentos clássicos, com uma organização sequencial a partir da qual se produza saberes ao sujeito que se ensina. Julgamos relevante pontuar que isto não revela uma proposta conteudista e de transmissão de conhecimentos como alguns críticos veiculam.

Quando se trata de destinatário, como afirma Martins (2013, p. 207):

não se identifica com o reconhecimento do aluno empírico, apreendido por quaisquer especificidades ou características aparentes, mas com a afirmação da natureza social dessas características. Isso quer dizer, que o aluno é entendido, nessa perspectiva, como alguém que sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhe foram negadas.

A defesa pela tríade é “que nenhum desses elementos, esvaziados de conexões que o veiculam pode, de fato, orientar o trabalho pedagógico” (Martins, 2013, p. 207).

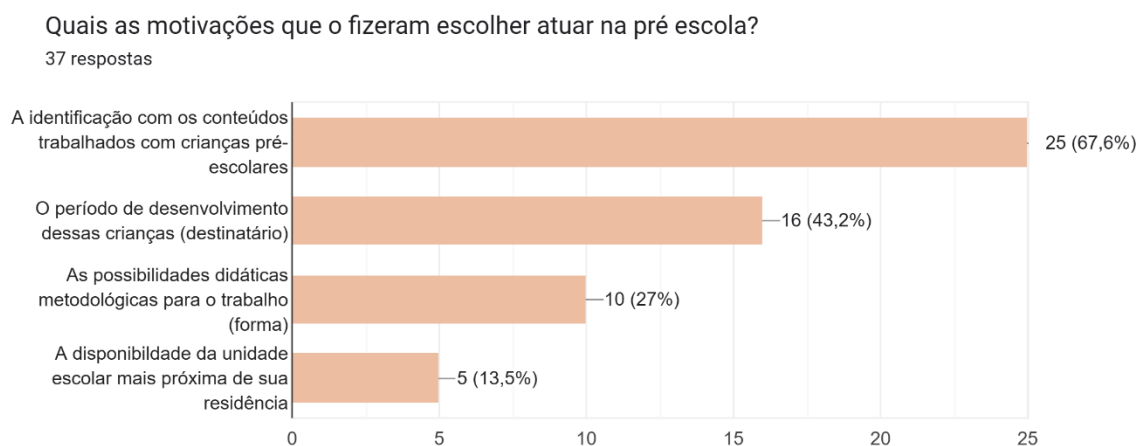


Gráfico 5. Motivação dos docentes em atuar na pré-escola.

O segundo bloco de perguntas indica as questões dos âmbitos didático-metodológicos.

As questões desenvolvidas neste segundo bloco tiveram como intuito nos revelar as compreensões dos professores sobre o trabalho com esses conteúdos; quais âmbitos e/ou documentos regulatórios e as suas próprias expectativas em torno da alfabetização; se há contradições presentes no que indicam como importante para o desenvolvimento da criança e nas atividades que são trabalhadas.

Perguntamos aos professores se eles consideram que há uma maior expectativa acerca do ensino dos conteúdos de alfabetização na 5.^a etapa pela sua proximidade com o início do Ensino Fundamental. Embora a maioria docente participante da pesquisa tenha sido os que atuam na 4.^a etapa, ainda assim houve unanimidade na resposta.

Você considera que na 5ª etapa há uma maior expectativa acerca do ensino de conteúdos de alfabetização em razão da aproximação com início do Ensino Fundamental?

37 respostas

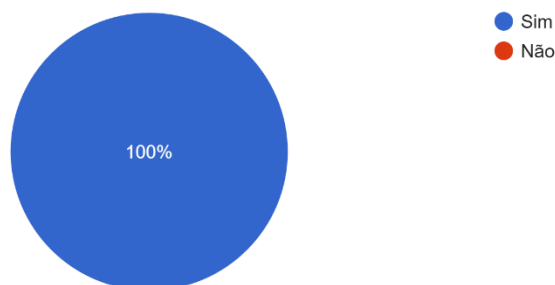


Gráfico 6. Expectativa acerca do ensino de conteúdos de alfabetização.

O que se evidencia aqui é que há uma legitimidade quanto aos conteúdos de alfabetização entre os professores da pré-escola que, apesar de compreenderem que a proximidade com o Ensino Fundamental cria uma maior expectativa em torno dos conteúdos de alfabetização, ainda o fazem escolher esse período de desenvolvimento, aliás é o motivo de 67,6% dos participantes pela escolha em atuar na pré-escola, como indicou a última questão do bloco anterior.

Solicitamos que indicassem, em ordem crescente, quais os âmbitos e/ou documentos regulatórios oficiais que compreendem demonstrar maior expectativa em relação à preparação para a alfabetização da criança pré-escolar. Para os professores a maior expectativa é oriunda do âmbito das famílias, seguida pelas diretrizes didático-pedagógicas oriundas do âmbito da escola, posteriormente pelas finalidades estabelecidas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e, por fim, pelas exigências previstas em documentos regulatórios da Educação Infantil como BNCC, RCNEI, entre outros.

Há um indicativo nessas informações de que o professor, ao atender uma expectativa da família, estaria se aproximando das atividades que a família mantivera em seu processo escolar, isso significa que são as atividades “mais tradicionais” de repetição e mecanização, como o treino de letras por pontilhados. Esses indicativos se afirmam a partir das próximas questões em que a maioria dos entrevistados revelam que o que faz selecionar as atividades que envolvem o ensino de escrita são aquelas que considera um pré-requisito para o Ensino Fundamental, como uma preparação para tal, e que para o trabalho com conteúdos de alfabetização predomina-se o ensino da escrita e, especificamente, de letras, como podemos conferir nos gráficos 8, 9 e 10.

Os professores podem compreender como uma forma de validação da escolha de suas atividades essas expectativas oriundas das famílias, mas os afastam de selecionar os conteúdos partindo do que seria a especificidade da educação escolar segundo Saviani (2011), por diversas vezes dissertado neste texto.

Assinale em ordem crescente as alternativas abaixo que indicam quais são os âmbitos e/ou documentos regulatórios oficiais que demonstram maior expectativa na sua opinião.

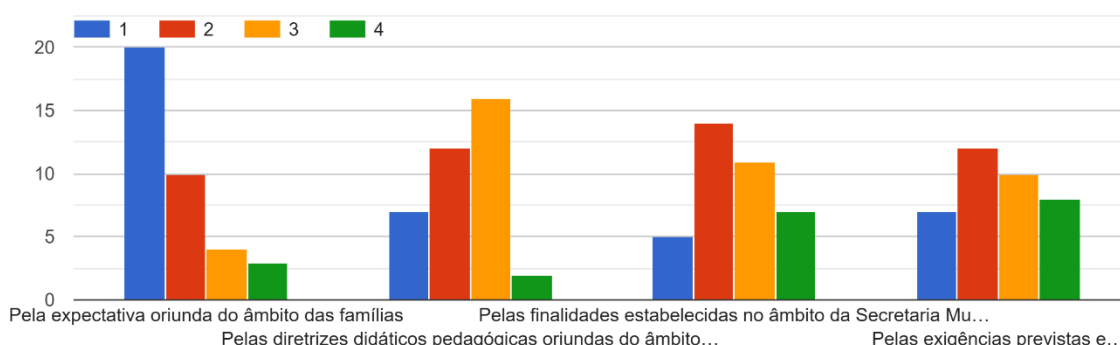


Gráfico 7. Âmbitos e/ou documentos regulatórios oficiais que demonstram maior expectativa em relação à preparação para a alfabetização da criança pré-escolar.

Ao investigar qual o critério utilizado pelo professor ao selecionar as atividades que serão trabalhadas com seus alunos que envolvem o ensino de letras, sílabas, frases ou textos, temos uma maioria considerável (78,4%) que compreende a necessidade de selecionar atividades cujos conteúdos da BNCC e do Currículo Paulista mantêm uma maior aproximação com as sequências didáticas que atendam aos temas propostos pela Secretaria Municipal de Educação. Os temas e subtemas são propostos para cada etapa, seguindo as orientações da Secretaria Municipal e do LAPEI, como indicamos no capítulo sobre a história do desenvolvimento da Educação Infantil de Araraquara e ilustrados em nossos anexos.

Esses elementos nos sugerem duas possíveis análises: a primeira que a identificação com o conteúdo pode ser apenas parte da aparência do fenômeno, ou a segunda hipótese, que pode nos revelar uma nova incoerência por parte dos professores que indicaram estar na pré-escola por se identificar com os conteúdos, sendo assim, compreende-se que o trabalho com os conteúdos teria uma relevância no exercício do seu trabalho. Partindo dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica de que a especificidade da educação escolar é selecionar os conteúdos clássicos, conscientes da relevância das finalidades pedagógicas para uma

apropriação significativa no desenvolvimento humano, parece-nos despropositado atender a uma demanda externa e secundária. Mas, não devemos desconsiderar que essas demandas estejam presentes no cotidiano escolar, e que não é incomum a queixa em relação ao cerceamento do trabalho docente, presentes na literatura e no dia a dia da escola, assim como os projetos de educação pautados nas pedagogias hegemônicas que tornam professores reprodutores de um “amontoado de coisas”.

O professor, assim como todo trabalhador, vende sua força de trabalho e está sujeito a as determinações de um sistema, submetem-se a uma hierarquia e controle do empregador, tornando cada vez mais a atividade do cumpra-se do que da reflexão e de possibilidades de escolhas.

Somente com o conhecimento, formação de pessoas comprometidas com a luta constante para a transformação, (inclusive por aqueles que formam o “sistema”) é possível mudar esse cenário. Por isso compreendemos que os pressupostos do materialismo histórico-dialético nos trazem a possibilidade de transformação por meio da aplicabilidade de seus fundamentos.

Qual é o principal critério que o faz selecionar a atividade que será trabalhada com o aluno envolvendo o ensino de letras, sílabas ou textos?

37 respostas

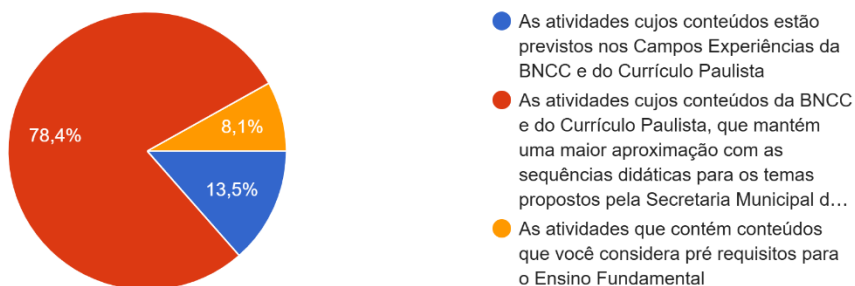


Gráfico 8. Critério utilizado pelo professor ao selecionar as atividades que serão trabalhadas com os alunos envolvendo o ensino de letras, sílabas, frases ou textos.

Questionamos se, na opinião do docente, quando se trabalha conteúdo de alfabetização na pré-escola, se há um predomínio de escrita ou de leitura, 56,8% indicam a escrita e 43,2 % a leitura.

Você considera que ao trabalhar os conteúdos de alfabetização com a criança pré escolar, há um predomínio de:

36 respostas

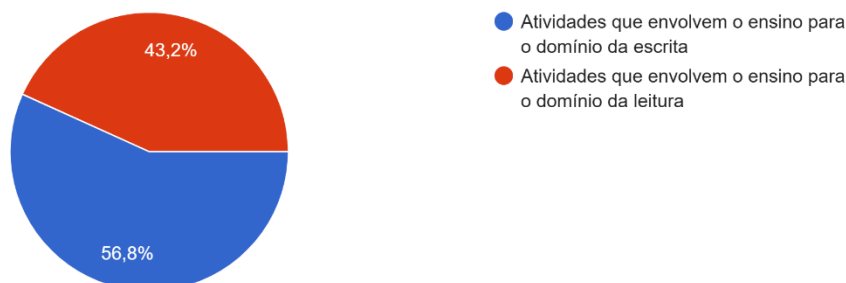


Gráfico 9. Predomínio da escrita ou da leitura ao trabalhar conteúdos de alfabetização com a criança pré-escolar.

Pedimos que indicassem, na ordem crescente, quais os conteúdos de alfabetização priorizados na sua prática educativa entre letras, sílabas, palavras, frases, textos, sendo 1 para a que mais prioriza e 5 para a que menos prioriza. Nessa perspectiva, a ordem escolhida como prioridade de ensino foi: 1.º lugar: Letras; 2.º: Palavras; 3.º: Textos e um igualmente no 4.º lugar estão as frases e sílabas.

Estes dois gráficos (9 e 10) nos traz luz a uma discussão que, por mais que possa parecer esgotada diante da quantidade de publicações em torno da alfabetização, nos demonstra que não superamos alguns aspectos debatidos desde o século XIX. Não superamos qualquer questão que envolva apropriação (seja ele de bens materiais ou culturais) e não superamos a forma que nos organizarmos socialmente desde que o capitalismo rege nossas relações. Em uma sociedade dividida por classes, qualquer assunto que diz respeito às formas de desenvolvimento humano, estará enredado pela disputa de ideologias e dos interesses que o cercam e não seria diferente quando tratamos da questão de alfabetização.

Para discutirmos esses dados, faz -se necessário essa contextualização, pois as disputas ideológicas estão presentes na educação escolar, como Saviani (2011) e N. Duarte (2016) nos afirmam, e como exprimimos em nossas argumentações.

Retornando aos dados, eles nos apontam que para a maioria dos professores os conteúdos de alfabetização concernem ao predomínio do ensino de escrita, e entre a escrita, o ensino da letra como prioridade.

Voltando à história da alfabetização no Brasil, encontramos no período do Império o método da marcha sintética, que tinha por objetivo o ensino da leitura iniciando da “parte”

para o “todo”, em que a soletração, o método fônico era o método do ensino, concentrando-se em ensinar os nomes das letras, os seus sons, sílabas e as palavras. A escrita tratava-se de ensinar a grafia das letras. Esse método esteve presente nas primeiras cartilhas brasileiras, como demonstra Mortatti (2006, p. 5):

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras. As primeiras cartilhas brasileiras, produzidas no final do século XIX sobretudo por professores fluminenses e paulistas a partir de sua experiência didática, baseavam-se nos métodos de marcha sintética (de soletração, fônico e de silabação) e circularam em várias províncias/estados do país e por muitas décadas.

Mazzeu et. al (2024) ao abordar as principais abordagens de alfabetização no Brasil, destacou que tanto a pedagogia tradicional, quanto a tecnicista/ciência cognitiva (presente na Política de Alfabetização de 2019) têm como característica o trabalho que parte da letra, sem preocupar-se com o contexto, sentido e significado das palavras. O que não é difícil compreender que as pedagogias hegemônicas, tão enraizadas no Brasil, têm predominado no cenário político-ideológico-educacional que promove a exacerbação do individual, as questões do cotidiano, a formação humana para a adaptação. Quem nunca se deparou no mural de uma escola a frase de Charles Darwin (1963): “Não é o mais forte que sobrevive, nem o mais inteligente, mas o que melhor se adapta às mudanças”, associando a necessidade de adaptar-se na educação? São essas idéias que permeiam o universo escolar presentes nas pedagogias do aprender a aprender (N. Duarte, 2013). Nos arriscamos a fazer uma analogia com a visão de mundo que se pretende, que parte do individual para o coletivo, do indivíduo para o universo, quando na verdade para compreendermos quem somos, e em que contexto estamos inseridos, deveríamos partir do todo para parte, do coletivo para o individual, do universo para o indivíduo. Assim, como nos propõe o método do materialismo histórico-dialético, de um objeto que é real e histórico, da realidade como uma produção humana.

Outro fator que contribui para que o nome próprio seja uma atividade constante na educação infantil se vincula aos muitos materiais de alfabetização, especialmente os baseados no construtivismo, partem do conceito de identidade e nome dos alunos para os conteúdos.

Podemos concluir que esta premissa de trabalhar os conteúdos de alfabetização com foco no ensino partindo de letras está constantemente presente nas abordagens teórico-metodológicas na história da educação brasileira e, como podemos constatar, no “o que” e em “como” se ensina escrita para as crianças em Araraquara-SP.

Estas reproduções de ensino ao longo dos séculos não permanecem sem um projeto político bem articulado, com interesses ideológicos da elite, que limitam a visão de mundo das pessoas para que estejam a serviço dessa reprodução das formas de organização, para a adaptação, e não para a sua transformação.

Embora pareça redundante, a defesa pela Pedagogia Histórico-Crítica se faz necessária em todo tempo para que possamos avançar nesses aspectos, para compreendermos que é a partir de políticas públicas, de processos formativos contínuos, que essas consciências são despertadas e consolidam as mudanças necessárias. Defendendo uma formação humana que compreenda a sua realidade e, apropriada dela, promova a transformação.

Indique por ordem crescente quais conteúdos de alfabetização você prioriza em sua prática educativa na pré-escola, sendo 1 para o que mais prioriza e 5 o que menos prioriza na sua prática:

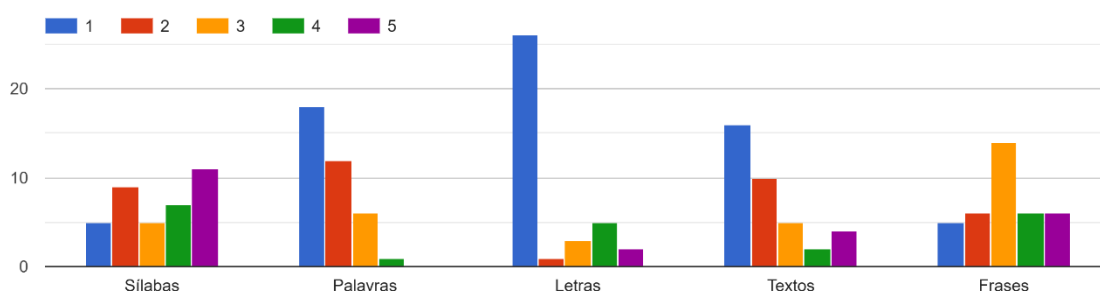


Gráfico 10. Conteúdos de alfabetização priorizados na prática educativa na pré-escola quanto a sílabas, palavras, letras, textos e frases.

A questão seguinte tem por finalidade compreender a importância das atividades que, na opinião dos professores, mais contribuem para o processo de alfabetização futuro das crianças, podendo indicar mais que uma opção. Segundo os entrevistados, as atividades com rimas, aliteração e/ou jogos de palavras como parlendas, poesias e trava-línguas contam com

70,3% dos apontamentos como aquelas que mais contribuem para este processo. Temos 64,9% para as atividades que privilegiam a apropriação da função social da escrita como a que mais promove esta contribuição, seguido das atividades que envolvem o ensino de letras, a dimensão semântica das palavras, codificação e decodificação e as atividades que privilegiem o desenho com 35,1% cada. Por último temos as atividades que envolvem números e símbolos com 18,9%.

Mais uma incoerência se evidencia: ao analisamos estes percentuais com as amostras de atividades, embora 70,3% dos professores expressem que as atividades que incluem rimas, aliterações e/ou jogos de palavras como parlendas, poesias e trava-línguas sejam as que acreditam ser as que exprimem maior contribuição para o processo de alfabetização, encontramos, dentro das 102 atividades, apenas 5 amostras que apresentam rimas, aliterações ou jogos de palavras, e dos 14 textos trabalhados, apenas 4 tratam de poema, poesia ou parlenda, ou seja, apenas 8,8% do total das amostras.

Esse dado também expressa uma realidade importante a se evidenciar, que os docentes são submetidos a orientações teórico metodológicos conflitantes, como pudemos constatar nas formações continuadas ofertadas em 2024 (PAR- vinculados ao SESI e LEEI – Governo Federal), que explicitam as lutas ideológicas presentes na área educacional, e que se revela nos dados analisados.

Embora o ensino de letras tenha sido apontado como principal contribuidor para o processo de alfabetização (vide gráfico 10), as atividades nas quais o objetivo era o ensino da escrita de letras somam 24% das atividades enviadas.

Das 102 atividades, 9 amostras envolvem os conteúdos de matemática.

Quais são as atividades que você acredita que mais contribuem para o desenvolvimento do processo de alfabetização futuro das crianças?

37 respostas

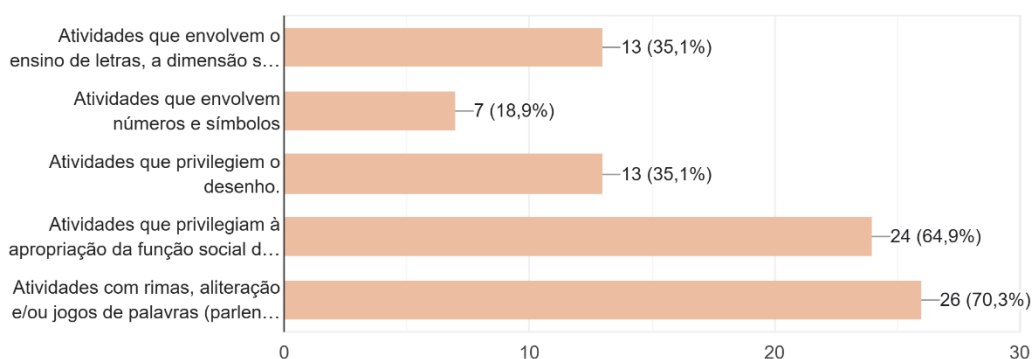


Gráfico 11. Atividades que mais contribuem para o desenvolvimento do processo de alfabetização futuro das crianças.

Verificamos que 37,8% dos pedagogos utilizam-se de *sites* e *blogs* como principal fonte de pesquisa para selecionar as atividades que envolvem o ensino de letras, sílabas, frases ou textos, seguida de 27% das indicações que constroem atividades pela sua mediação com a criança e com os mesmos 27% que recorrem ao acervo criado pelos materiais do Cresça e Apareça, que ainda estão disponíveis e as atividades do LAPEI. Há ainda os que apontaram desenvolver atividades seguindo as necessidades de desenvolvimento do aluno e outros que recorrem às atividades sugeridas no Currículo Paulista.

Revelamos que as principais fontes que os docentes recorrem para desenvolver suas atividades são os *blogs* e *sites*. Não é possível afirmar que ao buscar sites, não há uma procura por conteúdos e textos clássicos, considerando clássico segundo a perspectiva de Saviani (2011), deveriam orientar a escolha pedagógica. O que podemos é analisar que entre as atividades coletadas, não houve uma incidência de trabalho com textos clássicos entre estas tarefas, por exemplo.

Entre os que disseram construir as atividades na mediação com a criança e os que apontam desenvolver a atividade de acordo com a necessidade de desenvolvimento da criança, não podemos afirmar a qual perspectiva estão se orientando para eleger as atividades. É mister esclarecer que consideramos que a atividade por si, sua fotografia, é um elemento estático, sendo assim, não é capaz de revelar as mediações realizadas no processo. Tão pouco é nosso objetivo classificar as atividades em valor de qualidade enquanto instrumento. As atividades para a pesquisa nos servem como objeto para possibilitar as abstrações necessárias para compreendermos o fenômeno “o que e como se ensina escrita”. O que podemos é analisar o núcleo das atividades, e estas nos evidenciam que não há amostras em que estes clássicos estejam eleitos, e que priorizam e orientam estas escolhas.

Saviani (2011) destaca que a escola tem por finalidade garantir as condições para o conhecimento elaborado, oriundo da ciência. O currículo escolar deve se pautar no conhecimento científico, sistematizado. Por isso ele afirma: “Em suma, a escola tem a ver com problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado” (Saviani, 2011, p. 14).

Ao garantir o processo formativo sólido, com as defesas do materialismo histórico-dialético, teremos uma escola que se preocupa em desenvolver atividades que se pautam nos clássicos, no conhecimento científico, e que empregam a educação a serviço da formação

humana para sujeitos emancipados, dotados dos conhecimentos necessários para mudar a sua realidade.

Quais as principais fontes que você consulta para selecionar as atividades que envolvem o ensino de letras, sílabas, palavras ou textos?

37 respostas

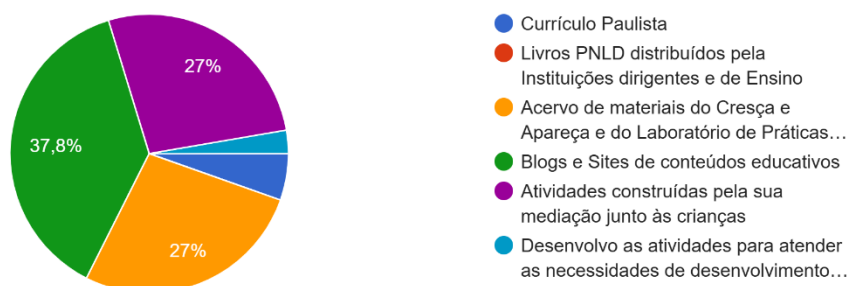


Gráfico 12. Principais fontes de consulta para selecionar atividades que envolvem o ensino de letras, sílabas, palavras ou textos.

Solicitamos, então, que fossem anexados 3 modelos de atividades que tivessem como objetivo contribuir para a aprendizagem de letras, sílabas, palavras ou textos pelas crianças. Julgamos necessário disponibilizar um espaço para o professor que desejasse descrever sua atividade para uma melhor compreensão da pesquisadora.

4.1. Categoria para análise das atividades

A consciência metódica do conhecimento científico revela a condição do pesquisador em refletir as ideias em conexões, numa investigação sobre a veracidade do conhecer a realidade, “sabendo que sabe, porque sabe e como sabe” (Pinto, 1979, p. 38).

De acordo com Pinto (1979), somente quando se assume a contradição da realidade no método é que o processo de conhecimento atinge o seu nível mais elevado, em seu acolhimento da contradição, sua manipulação e aplicação, no sistema da lógica dialética, que leva a reflexão científica ao seu maior aperfeiçoamento ao constituir a lógica dialética da realidade. Esta se apresenta através das reflexões das ideias abstratas dos elementos objetivos, da compreensão mais desenvolvida da objetividade em seus níveis mais essenciais da dita realidade: “A lógica dialética é o sistema de pensamento racional que reflete fidedignamente o movimento real das transformações que se passam no mundo exterior, físico e social” (Pinto,

1979, p. 44). Em contrapartida, a lógica formal limita-se à parcialidade da realidade objetiva, possibilitando deturpações dos fenômenos.

Somente na lógica dialética o pensamento é indissociável da prática, da mesma forma que não há prática sem o pensamento teórico. Por serem opostos, são elucidados pelos processos da lógica dialética.

A ideia surge na articulação entre a teoria e a prática a partir da realidade social. Quando o homem transforma sua realidade, ele se organiza e constrói o mundo por meio da natureza dialética das idéias, entre a teoria e a prática do trabalho, ele produz sua existência.

A ideia, então, precisa ser considerada economicamente como um bem, de faces contraditórias, inicialmente, resultado dos seus instintos como um bem de consumo. À medida que é capaz de atuar na transformação da natureza pelas ideias que já adquiriu a respeito dela, dos fenômenos e objetos, as ideias revelam-se bens de produção:

Sendo, a ciência parte suprema da realização cultural do homem não pode dispensar-se de incorporar esta diferenciação, que, na verdade, aclara os termos básicos da estruturação do conhecimento. O homem consome socialmente as idéias, da mesma maneira que qualquer outro bem indispensável, e o faz porque necessita para a atividade permanente a que será obrigado a se dedicar, a de produzir sua existência (Pinto, 1979, p. 49).

Na ciência, certifica-se a veracidade do conhecimento e o pesquisador necessita partir de uma consciência crítica, reconhecer as contradições presentes na consciência, superando a alienação desta, empregando as ideias para um bem de produção e não as limitando para o bem de consumo: “A ciência só alcança o grau máximo de perfeição quando se torna produto da consciência do pesquisador” (Pinto, 1979, p. 54).

Fundamentados no método do materialismo dialético, considerando os saberes referidos por Pinto (1979) quanto ao conhecimento científico e o trabalho do pesquisador, estávamos à frente do desafio de compreender e analisar as amostras de atividades reunidas.

No primeiro momento, as atividades foram divididas em 26 categorias. Neste olhar inicial, entendemos que as atividades poderiam se dividir pelas propostas de atividades, como: circular letras, bingos, classificando por gênero textual, etc.

No segundo momento, o exercício foi de dividir as atividades por regiões, para refutar ou confirmar a hipótese de que, dependendo da região da cidade, haveria o predomínio de um certo tipo de atividade, como as que poderíamos denominar como mais tradicionais. Nesta coleta refutamos a hipótese, pois as atividades variaram independente da localidade, tanto nas regiões mais periféricas, quanto nas regiões mais centrais, nas quais há uma variedade no que

se refere aos tipos de atividades ofertadas. Compreender e analisar esse movimento fez com que modificássemos as idéias cogitadas no início da pesquisa, o que nos levou a observar esta realidade como ela estava se apresentando, abstraindo os elementos de modo a categorizá-los e demonstrando sua veracidade.

Ao refletir sobre essas divisões, ficou evidente que desta forma não revelaríamos as informações que buscávamos. Era necessário demonstrar como os professores compreenderam a solicitação: Enviar 3 modelos de atividades que em algum momento tenha trabalhado com sua turma e que tivesse como objetivo o ensino de letras, sílabas, palavras, frases ou textos.

Analizando como poderíamos categorizar as atividades revelando os dados empíricos, nos apoiamos em Leontiev (2017) para designar o termo atividade, uma vez que não é todo processo que denominamos de atividade. Para o psicólogo soviético: “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” (Leontiev, 2017, p. 68).

Para analisar a atividade, o motivo pelo qual ela foi realizada precisaria ser o objeto da avaliação, identificando o motivo pelo qual a ação de escrever se apresenta na atividade.

Ao tomar consciência de que o que diferem as atividades são os motivos pelas quais a ação é produzida, ficou evidente que estas categorias de análise deveriam revelar como o professor compreende o trabalho com os conteúdos de escrita. Ao propor a atividade de escrita, a ação de escrever é motivada pela própria ação ou a ação é motivada para atender uma outra demanda? Fundamentados nessa concepção, passamos a diferenciar as atividades em dois principais grupos: aqueles que o objetivo da escrita predomina em si mesmo, isto é, a escrita é a finalidade da atividade; e aqueles em há um predomínio em que a escrita se torna um recurso para o ensino de outros conteúdos.

Tendo claras estes dois grupos, percebemos o que se revelou um elemento importante de nossa pesquisa, que os professores não distinguem as atividades cuja finalidade é o ensino específico de conteúdos de alfabetização daquelas em que a escrita é somente um recurso para a apropriação de um outro conteúdo.

A partir dessa análise, foi possível subdividir um novo grupo: dentre as atividades nas quais predominam a escrita como finalidade e naquelas predominam a escrita como um recurso, dividimos por áreas de conhecimento. Ao perceber a essência, a estrutura e a dinâmica do objeto, começamos a mobilizar os conhecimentos e a fazer as críticas necessárias para revelar a realidade do fenômeno, como nos indica o método adotado. Esse movimento

rompe com a hipótese inicial de que nossa pesquisa trataria de vislumbrar os conteúdos dessas atividades, mas o que nos deparamos foi com a realidade em que os objetivos da atividade não estavam claros para o professor, embora os conteúdos de certa forma estivessem explícitos, porque havia uma compreensão de que, ao propor uma atividade como a de escrita de listas de palavras ou escritas espontâneas, abordando diferentes áreas de conhecimento, contemplaria o processo de ensino de escrita.

Neste ponto destacamos que há um hiato entre o conteúdo e a forma para o trabalho docente. Embora o instrumento da pesquisa tenha demonstrado que o professor compreende que há conteúdos que favorecem o processo de alfabetização do aluno, a forma como este trabalho é realizado não efetiva o conteúdo. O que nos faz considerar que há uma inversão na sistematização da atividade. Olha-se para a atividade, considera-se as demandas externas que são exigidas, como por exemplo, o apontamento dos professores de que o principal critério que os faz escolher uma atividade é atender uma sequência didática para os temas e subtemas propostos pelo LAPEI, depois é que se contempla o conteúdo. Este é um fato que evidentemente resulta na inversão da lógica que deveria partir da reflexão sobre o conteúdo e, então, qual seria a melhor forma para desenvolver este conteúdo em uma atividade.

Outra questão que contribui para esta inversão encontramos no próprio documento que orienta o planejamento docente, pautados na BNCC (Brasil, 2017) e Currículo Paulista (São Paulo, 2019), que apresentam objetivos extensos e que contemplam diversos conteúdos dentro desta classificação, como o exemplo abaixo, retirado do Documento Orientador da Educação Infantil de Araraquara (2022, p. 230) do Campo de Experiências Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação para turma de 5.^a etapa:

Quadro 11. Documento que orienta o planejamento docente.

Objetivo da aprendizagem	Conhecimentos e saberes	Orientações complementares	Sugestões de atividades
(EI03EF10) Reconhecer e escrever seu próprio nome e sobrenome com e sem apoio (tarjas), assim como,	- Nome próprio e sobrenome; - Linguagem escrita; - Identificação das letras; - Comportamento escritor: saber	Professor(a), o nome é a primeira referência da criança quando falamos em escrita. O objetivo maior do trabalho com a	- Rol de atividades elaboradas pelos professores em formação (CD1 – 2017); - Documento com atividades

reconhecer, comparar e escrever o nome dos(as) colegas	segurar o lápis, canetinhas e ou o lápis de cor; compreender a direção da escrita (de cima para baixo, da esquerda para a direita); espaçamento entre as palavras; sentar-se corretamente para desenhar e escrever; saber manipular os papéis; - Comparação entre nomes.	escrita do nome é fazer com que cada um se reconheça como um sujeito importante que possui um nome que é só seu, além de propiciar um início de alfabetização, afinal de contas, estão aprendendo as letras de seu nome e estabelecendo relações com letras de outros nomes ou palavras do dia a dia. É importante que escrevam o nome sempre que for necessário e reconheçam a semelhança entre sua letra inicial e a dos colegas, percebendo também a importância da ordem das letras para a formação das palavras.	complementares; -Material Educacional Nova Escola; - Material da Formação de Letramento (2022); - Promover atividades como o amigo secreto; - Favorecer o reconhecimento dos nomes dos(as) colegas/ professores(as), tendo como base a forma escrita, com ou sem apoio de figuras; - Promover a escrita de seu nome e sobrenome em atividades ou outros momentos; - Estimular e subsidiar o reconhecimento da letra inicial do seu nome, comparando-a com a de seus(suas) colegas; - Estimular e
--	--	--	--

			subsidiar o reconhecimento da letra final do próprio nome; - Bingo de nomes; - Promover atividades, tais como: bingo de nomes; dança da cadeira com nomes colados; bexiga com nomes dentro para identificar o colega etc.; - Organizar a turma com ajudantes do dia, responsáveis por distribuir as tarjas e demais materiais; - Estimular o exercício da escrita do nome e do sobrenome, percebendo a sua utilidade no aspecto social de identificação pessoal.
--	--	--	---

Fonte: Documento Orientador da Educação Infantil de Araraquara (2022, p. 230).

Ressaltamos que este Documento Orientador, como abordamos anteriormente, foi construído através do esforço da equipe técnica e dos docentes em ampliar o rol de conteúdos

a se trabalhar ao entender que o trabalho desenvolvido pela rede de Araraquara-SP estava à frente do que propunha a Base Comum de 2017.

Consideramos relevante destacar que essa inversão é reflexo das condições objetivas do trabalho docente, que dispõem de pouca autonomia para realizar suas reflexões e planejamentos e nas últimas décadas estão submetidas pela força das concepções hegemônicas que supervalorizam a forma em detrimento dos conteúdos, que centralizam o conhecimento ao cotidiano e interesses dos alunos.

Nos trabalhos realizados durante o Programa Cresça e Apareça, constatou-se que era uma prática comum da rede atribuir mais de um objetivo para uma mesma atividade, prática que pode contribuir para o fenômeno que estamos apresentando. Nos parece evidente que o professor compreende os conteúdos que contribuem para o desenvolvimento do aluno para a consolidação futura de sua alfabetização, no entanto, o mesmo não ocorre com seus objetivos, resultando no desacerto enquanto forma de trabalho deste conteúdo.

Por meio desses grupos de qualificação, passamos a quantificar as amostras por itens, subitens e por metodologias, diferenciando os recursos utilizados em cada atividade. Elucidados esses itens e subitens, construímos quadros para expor as informações extraídas, expostos adiante.

No total, foram coletados 102 modelos de atividades.

No grupo que compreende o predomínio da escrita como finalidade, todas as atividades se encontram dentro da área de conhecimento de Linguagem oral e escrita (Quadro 12). Reunimos um universo de 54 atividades nesse grupo. Das 54, 28 tinham como objetivo a escrita do nome próprio da criança; 12 delas tratavam de escrever letras do alfabeto; 5 sobre escritas de letras que se relacionam com texto; 4 em escrever letras isoladas; 2 para escrever a letra inicial de uma palavra; 1 sobre hipótese de escrita realizada pela criança; 1 para som das letras e 1 de enigma.

Não nos causa estranhamento o fato de que a escrita do nome próprio seja a atividade com maior incidência entre os exemplares. É uma prática da Educação Infantil o trabalho partindo dos nomes desde a creche. O Documento Orientador do município traz como indicação de conhecimento e saberes: Nome próprio, como podemos conferir no objetivo para a 4.^a etapa que, inclusive, é idêntico ao exposto na 5.^a etapa, “**(EI03EF10)** Reconhecer e escrever seu próprio nome com e sem apoio (tarjas), assim como, reconhecer, comparar e escrever o nome dos colegas” (Araraquara, 2022, p. 185). Como destacamos anteriormente, este Documento baseia-se na Base Curricular Comum (Brasil, 2017) e no Currículo Paulista (São Paulo, 2019). Necessitamos destacar também que, muitos materiais de alfabetização

difundidos no Brasil, em especial os baseados no construtivismo, partem do conceito de identidade e dos nomes dos alunos para os conteúdos.

Isso nos faz retornar à discussão realizada da ordem do individual e da visão de mundo que pretendemos imprimir na formação. Não estamos desconsiderando a importância da identidade da criança e a sua relação com seu nome e de se apropriar disto. Podemos encontrar no currículo de Cascavel- PR, um dos currículos que exemplificamos como construídos e baseados nos preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica, a indicação como conteúdo da escrita do nome próprio. O que queremos discutir é a exacerbação presente na abordagem, na repetição desde a creche até a ampliação para a escrita do seu nome completo que ocorre na 5.^a etapa. Se propomos uma formação humanizada preocupada com uma apropriação de mundo, das relações sociais, por que não priorizamos a escrita de palavras que pertencem ao todo, ao coletivo, que tragam abordagens de valores universais e inegociáveis para a humanidade, ou dos espaços comuns, palavras que representem o todo? Esta é uma discussão necessária ao abordar a visão de mundo que estamos dispostos a construir.

Argumentamos ainda que estas palavras, em grande parte, contemplam de forma muito mais efetiva as questões fonéticas, sem mencionar a questão semântica. A palavra “comunidade”, por exemplo, em questão fonética teria muito mais contribuição no processo de alfabetização do que um nome próprio, muitas vezes derivados de outras línguas dificultam a compreensão do sistema alfabético para a criança, como Wesley, Cristopher, Sthefany e etc.

Continuando os grupos, entre aqueles em que predomina a escrita como um recurso para o ensino de outros conteúdos, encontramos 19 amostras que integram a área de conhecimento de Linguagem oral escrita (Quadro 13), sendo 14 atividades relacionadas à leitura de textos de diferentes gêneros e 5 de jogos com ênfase em rimas e aliterações.

Na área de conhecimento de Matemática coletamos 9 atividades (Quadro 14), entre elas: 4 para relação numeral e quantidade; 4 para sequências lógicas e 1 para estabelecer correspondência termo a termo (desenhar um traço para cada elemento do conjunto).

Para as atividades que abordam a área de conhecimento das Ciências Naturais, 10 amostras nos foram enviadas (Quadro 15), dentre elas: 5 para listar ou completar palavras e desenhar alimentos saudáveis; 3 em que a criança deveria completar palavras, realizar leitura imagética e transcrever em palavras ou completar a inicial de uma palavra envolvendo conhecimentos relacionados ao Corpo Humano; 1 escrita de palavras e desenho de Plantas; 1 escrita ou desenho de Fenômenos da Natureza.

Obtivemos 8 atividades na área do conhecimento de Ciências Sociais (Quadro 16), sendo: 2 listas de palavras da língua Tupi, para conteúdo de Diversidade e Relações Étnico-

Raciais; 2 atividades para representação gráfica de diferentes tipos de Moradia; 1 para a História da Escrita; 1 para escrita da letra F para Identidade (família); 1 para Regras de Convivência e 1 em que as crianças deveriam desenhar objetos específicos para Invenções da Humanidade.

As áreas das Ciências Naturais e Sociais concentram a maior quantidade de amostras em que as atividades com a escrita são utilizadas como um instrumento para apropriação de outros conteúdos, reunindo 27,45% das amostragens.

Criamos um item que denominamos “tópicos específicos”, por compreender que o “conteúdo” trabalhado não se encaixaria em nenhuma das áreas do conhecimento expostas anteriormente.

Esses tópicos consistem em 2 atividades (Quadro 17): 1 atividade de Jogos de Papéis com a brincadeira de Mercadinho, que nos planejamentos da rede são contemplados por 2 Campos de Experiências na pré-escola: O eu o outro e o nós no objetivo “**(EI03EO04)** Comunicar suas ideias, sentimentos, preferências e vontades às pessoas e grupos diversos, em brincadeiras e nas atividades cotidianas por meio de diferentes linguagens” (Araraquara, 2022, p. 160; 201); e em Corpo, Gestos e Movimentos no objetivo “**(EI03CG03)** Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música, (re)inventando jogos simbólicos e reproduzindo papéis sociais” (Araraquara, 2022, p. 165; 208).

A outra atividade trata-se de produção gráfica de um elemento abstrato, atividade em que a professora solicita à criança que desenhe o trem e o som que este emite. Foi possível identificar o objetivo desta atividade pela elucidação feita pelo docente no espaço disponibilizado no questionário.

Este é um elemento que apontamos em nossa pesquisa, das 102 atividades encaminhadas, 18 acompanharam algum esclarecimento do professor. Porém, nas análises pudemos compreender que não se fez necessária analisar as mediações para termos consciência do fenômeno revelado. Pelas imagens apresentadas pudemos perceber que há maior dificuldade em objetivar e executar formas para atividade do que compreender a primordialidade em contribuir através de conteúdos de escrita para o processo de alfabetização. Ponderamos estes conteúdos partindo dos pressupostos teóricos aqui pautados na dissertação, mas não podemos negar a evidência que a demanda por estes conteúdos de escrita não é alheio ao cotidiano da Educação Infantil e que atividades que propõem a escrita estão presentes na rede de Araraquara-SP.

Quanto aos tipos de recursos para as atividades, pudemos constatar que há uma variedade em sua oferta, como atividades de jogos e brincadeiras em áreas externas, diferentes tipos de riscadores, cartazes, uso de letras móveis, produções coletivas e individuais, massa de modelar, recorte e colagem, quebra-cabeça, etc. Ao analisar os tipos de recursos, percebe-se que há de certa forma uma preocupação com a especificidade em torno da modalidade, e não tornar as atividades apenas reprodutoras do Ensino Fundamental.

O que é primordial se discutir, tanto para “o que” e para o “como” se ensina escrita, é em qual defesa política estão vinculados os objetivos “a quem e por que” queremos ensinar escrita? Em qual objetivo e compromisso político estão pautados o ato de ensinar e efetivar os conteúdos que contribuem para o processo de alfabetização futuro da criança?

Precisamos oportunizar aos professores conhecimentos e discussões que aprofundem essa relação entre educação e formação de mundo. Qual será o indivíduo que queremos formar, o que se adapta ou o que é capaz de transformar o mundo que vive?

Abaixo seguem quadros descritivos das atividades coletadas.

Área do conhecimento: Linguagem oral e escrita Escrita como finalidade Quantidade de atividades: 73				
Atividade	Quantidade	Conteúdo	Objetivo	Recurso Pedagógico
Nome próprio	28	Nome próprio	Reconhecer e escrever seu nome com ou sem apoio de tarjas, assim como, reconhecer, comparar e escrever nome dos colegas	Letras móveis (7); escrita com diferentes suportes: giz de cal, tinta e computador (4); Recorte e colagem (3); Cartaz coletivo (1); Exposição nomes (4); Bingo Brincadeiras área externa (2); Bingo (2) Atividade gráfica (6)
Escrita das letras do alfabeto	12	Marcas gráficas	Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita	Brincadeiras (4); atividades gráficas (5); Exposição de cartazes (2); Escrita de

				palavras partindo da letra inicial (1)
Letras isoladas (hipóteses que seja a letra inicial do nome da criança)	04	Marcas gráficas	Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita	Massa de modelar (1); Areia (2); Circular com tinta (1)
Enigma (descobrir a palavra pela inicial do nome de cada imagem)	01	Marcas gráficas	Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita	Atividade gráfica
Letra específica partindo de textos	05	Marcas gráficas	Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita	Atividade gráfica
Letra inicial de uma palavra	02	Marcas gráficas	Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita	Atividade gráfica (1); Brincadeira (1)
Hipótese de escrita	01	Marcas gráficas	Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita	Ditado imagético
Sons das letras	01	Consciência Fonológica	Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita	Bingo dos sons das letras
Leitura de textos diversos;	14	Comportamento leitor: direção da leitura, escuta e apreciação; Escrita e ilustração	Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas por meio de indícios fornecidos pelos textos	Cartazes; Livros; Textos de diferentes gêneros como convite, poesia, poema, letra de músicas, receitas e acróstico.

Identificar rimas e aliterações	05	Rimas e aliteração	Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos	Atividade gráfica; jogo da memória; Tarjas.
---------------------------------	----	--------------------	---	---

Quadro 12. Atividade de Linguagem oral e escrita, escrita como finalidade. Fonte- conteúdos e objetivos: Documento Orientador. Organização e critério de classificação: pesquisadora

Área do conhecimento: Matemática Escrita como meio para ensino de outros conteúdos Total de atividades: 09				
Atividade	Quantidade	Conteúdo	Objetivo	Recurso Pedagógico
Gráfico de comida; Pintar quadrados correspondentes a quantidade indicada; Recortar número e colar na quantidade correspondente;	04	Relação numeral e quantidade	Relacionar números a sua respectiva quantidade	Cartazes coletivos (02); Atividades gráficas (02)
Desenhar um traço para cada elemento	01	Correspondência: ato de estabelecer relação um a um	Desenvolver e aprimorar processos mentais básicos	Atividade gráfica
Colocar imagens em sequência de fatos	04	Sequência temporal de fatos	Observação de cronologia	Jogos (02); Atividade gráfica (02)

Quadro 13. Atividade de Matemática, escrita como meio. Fonte- conteúdos e objetivos: Documento Orientador. Organização e critério de classificação: pesquisadora

Área do conhecimento: Ciências Naturais Escrita como meio para ensino de outros conteúdos Total de atividades: 10				
Atividade	Quantidade	Conteúdo	Objetivo	Recurso Pedagógico
Desenho/ escrita	05	Alimentação	Adotar	Letras móveis

e completar palavras		saudável	autocuidado em relação à alimentação	(2); Atividade gráfica (1) Lista de palavras a partir de um texto (1); Lista de palavras (1).
Completar palavras/ substituir imagens por palavras e escrita palavras com letra inicial	03	Corpo humano	(Re)conhecer as partes externas e conhecer as partes internas do corpo e suas funções através da proposição de experimentos científicos e atividades lúdicas.	Atividade gráfica; Brincadeira inicial para escrita de palavras com letra C (referindo-se ao corpo)
Escrita palavras/desenho	01	Plantas	Utilizar as diversas fontes de informação para reconhecer e identificar as diferentes características da flora e da fauna adotando posturas de cuidado e preservação.	Lista de palavras e representação da ideia por desenho
Desenho/escrita	01	Fontes para a busca de informações sobre a natureza, seus fenômenos e sua conservação Sistema planetário	Identificar e selecionar fontes de informações para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação, utilizando, com ou sem ajuda do	Experiência e representação gráfica do conteúdo

			professor, diferentes instrumentos para pesquisa	
--	--	--	---	--

Quadro 14. Atividade de Ciências Naturais, escrita como meio. Fonte- conteúdos e objetivos: Documento Orientador. Organização e critério de classificação: pesquisadora

Área do conhecimento: Ciências Sociais Escrita como meio para ensino de outros conteúdos Total de atividades: 08				
Atividade	Quantidade	Conteúdo	Objetivo	Recurso Pedagógico
Lista de palavras da língua tupi com representação por desenho das ideias	02	Diversidade étnica, de acordo com as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, respectivamente.	Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.	Lista de palavras
Representação de diversos tipos de moradia e seus nomes; Planta baixa de uma casa.	02	Diferentes tipos de moradia	(Re)conhecer os diferentes tipos de moradia presentes na cultura	Imagens de diversos tipos de casa e lista de palavras dessa diversidade; Desenho da planta baixa de uma casa com hipótese de escrita dos cômodos.
Alfabeto fenício x alfabeto atual	01	História da escrita	Usos e funções sociais da escrita	Atividade gráfica
Grafia da Letra F partindo da palavra família; Toda coisa tem um nome	01	Identidade	Demonstrar e valorizar o conhecimento sobre sua identidade, sua história e sua cultura.	História- Toda família
Palavras	01	Regras de	Usar	Imagens de

mágicas		convivência	estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos	encenação da turma, recorte e colagem
Desenhar objetos	01	Objetos e outras invenções da humanidade	Conhecer invenções criadas pela humanidade identificando suas historicidades e evoluções	Música: toda coisa tem um nome- desenhar os objetos citados na música

Quadro 15. Atividade de Ciências Sociais, escrita como meio. Fonte- conteúdos e objetivos: Documento Orientador. Organização e critério de classificação: pesquisadora

Tópicos específicos Escrita como meio para ensino de outros conteúdos Total de atividades: 02				
Atividade	Quantidade	Conteúdo	Objetivo	Recurso Pedagógico
Mercadinho	01	Jogos de papéis sociais	Representar situações da vida adulta, das relações sociais através da brincadeira	Papéis, canetas, alimentos de brinquedo, cartão de crédito, mesa, sacos plásticos nomeados objetos variados sem relação com mercado
Desenho com elemento abstrato	01	Registro de desenho para compreensão de uma ideia através do registro gráfico	Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas	Música “Fumaça” e pedir que represente o som do trem no desenho;

			de expressão, ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão.	
--	--	--	--	--

Quadro 16. Atividade de Tópicos específicos, escrita como meio. Fonte- conteúdos e objetivos: Documento Orientador. Organização e critério de classificação: pesquisadora

Tendo consciência de todo exposto que a pesquisa nos revela da realidade, nos traz uma nova inquietação. Como é possível colaborarmos com a superação nesse hiato que se revela, como podemos ser propositivos e refletir caminhos que colaborem para atividades de forma que os objetivos e as formas na atividade de escrita fiquem explícitos, contemplando o conteúdo considerando o clássico?

Como desenvolver uma sequência didática que os conteúdos de escrita estivessem presentes na Educação Infantil considerando os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica gerou a necessidade da pesquisa, mas, e as possibilidades de aprofundamento teórico deste processo, como impactam esse desenvolvimento da pesquisadora enquanto docente?

Com intuito de responder a essas questões, que o próximo capítulo descreve e analisa duas sequências experimentais da pesquisadora junto suas turmas de pré-escola, uma no ano de 2019 no advento das primeiras reflexões de sua práxis à luz da teoria histórico-cultural, e outra desenvolvida em 2024, após sua imersão de estudos que resultam nesta dissertação.

5. SEQUÊNCIAS EXPERIMENTAIS

Neste capítulo apresentaremos duas sequências didáticas desenvolvidas pela autora da pesquisa. A primeira atividade refere-se ao início de suas inquietações, reflexões e identificação ao aproximar-se dos referenciais da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida em 2019. A segunda atividade, mais recente, foi desenvolvida com sua turma em 2024, a partir do aprofundamento dos conhecimentos teórico-metodológicos para a construção desta dissertação.

O intuito de apresentar tais atividades é de compreender como as oportunidades de estudos e de afinar-se com o referencial do materialismo histórico-dialético apresentaram novas possibilidades de trabalho docente para a autora, em especial na relação com as atividades que envolvem o ensino da escrita ao pré-escolares.

Outra contribuição que pretendemos ao apresentar e analisar tais atividades é de tornar a pesquisa não apenas como um meio para revelar as realidades, mas como proposição de um caminho que possa nos levar a superação desta realidade, assim como o método do materialismo histórico-dialético nos referênciamos.

Ao fim da apresentação das atividades, analisaremos de forma crítica, a partir de toda discussão e reflexão presente no trabalho, o desenvolvimento das sequências didáticas demonstradas.

Iniciamos o primeiro trabalho, desenvolvido em 2019 com uma turma de 5.^a etapa, abordando a história da escrita na humanidade, como foram os primeiros registros, quais necessidades que fizeram com que o homem criasse seus primeiros registros. Inicialmente, ouvimos as hipóteses que as crianças levantavam sobre essa história e depois contamos a história por meio de imagens e vídeos sobre o tema.

As crianças começaram seus registros através de suas reproduções das pinturas rupestres feitas nas paredes da área externa da escola.

Em continuidade à sequência didática, com a intenção que a criança pudesse compreender que um pictograma — e nesse momento entendo que este deva ser um objeto que fizesse parte da atualidade — poderia ser representado por um desenho e se transformar na forma escrita, sem que seu significado fosse alterado.

Como símbolos para substituir palavras posteriormente, optei por usar *emojis*¹⁷, pela familiarização das crianças com as imagens, o que facilitaria a nomeação inicial em palavra

¹⁷ Imagem de uma expressão facial que representa uma emoção ou sentimento; embora tenha um significado particular, cada emoji é interpretado de acordo com o contexto em que está inserido. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/emoji/>

ou frase que aquele ideograma¹⁸ poderia representar na opinião das crianças, com o intuito de, em seguida, transpor esse desenho em um grupo de fonemas e grafemas.

O quadro a seguir contém os símbolos apresentados para a turma:

Quadro 17. Símbolos apresentados pela professora para a turma.



Fonte: <https://br.freepik.com/fotos-vetores-gratis/emoji>

Apresentei para as crianças as figuras, questionando-as sobre se já conheciam aquelas imagens, e para os casos afirmativos, em qual ocasião haviam utilizado, investigando com a turma os conhecimentos prévios do instrumento apresentado.

Pude constatar que era de conhecimento das crianças que o conjunto de pictogramas e ideogramas são utilizados para uma comunicação pelos dispositivos de telefones móveis e que cada desenho expressava uma ideia e/ou sentimento.

Após esse primeiro contato, apresentei individualmente cada figura de forma dramatizada, a fim de ajudá-los a nomeá-las e identificar o significado de cada ideograma, tendo a professora como escriba. O resultado desse primeiro momento foi a produção de um cartaz coletivo, que foi fixado na sala de aula de maneira que as crianças visualizassem o pictograma e ao lado o conjunto de letras que formam a representação fonética daquela imagem, como podemos visualizar nas imagens abaixo:

19. A diferença distinta entre um pictograma e um ideograma encontra-se nas próprias palavras. Um pictograma usa uma imagem de um objeto e um ideograma usa um símbolo feito de formas geométricas para representar uma ideia. Pictograma vem de picture (imagem). Ideograma vem de ideia. Disponível em: https://www.ehow.com.br/diferenca-entre-pictogramas-ideogramas-info_349313/#google_vignette. Acesso em 10. Abril. 2025.

Figura 1. Dramatização dos ideogramas e cartaz coletivo.



Fonte: Acervo pessoal.

No próximo passo, as crianças sorteavam os *emojis*, com a proposta de que os alunos pudessem representar em suas folhas de atividades em desenho e em palavras, tendo o professor como mediador nesta escrita, apresentando os fonemas e grafemas necessários para formar cada palavra e orientando quanto aos conceitos elementares para tal escrita, como direção, organização espacial.

Após um período do cartaz exposto na sala de aula, ele foi retirado para que realizássemos a próxima atividade. Os alunos foram divididos em duplas e para cada dupla um pictograma foi entregue com quatro tarjas contendo palavras que poderiam definir o ideograma, porém apenas umas das tarjas seria a correta, igual à denominação que havíamos descrito em nosso cartaz. Para que a atividade apresentasse um grau maior de dificuldade para as crianças, as quatro palavras entregues continham o mesmo prefixo, alterando apenas o sufixo das palavras, por exemplo, o *emoji* chorando acompanhava as tarjas “choro”, “chorar”, “chorei” e “chorando” e a dupla deveria encontrar a palavra “chorando” e criar estratégias de leitura para encontrar a palavra solicitada. A mediação da professora foi fundamental nesse processo, atuando na zona de desenvolvimento proximal da criança. Para Vigotski (2010, p. 97), a zona de desenvolvimento proximal é aquilo que a criança ainda não consegue realizar sozinha, mas que com a mediação de uma pessoa mais experiente é capaz de realizá-la; ela é

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

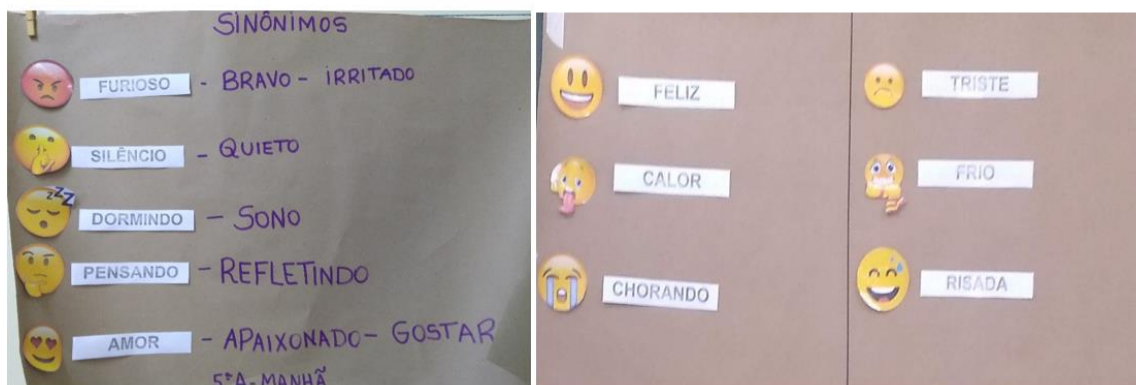
Figura 2. Atividade das duplas com o emoji e as tarjas com palavras.



Fonte: Acervo pessoal.

Continuando as atividades, percebi que o conjunto de palavras que foram formadas pela nomeação dos emojis em conjunto com as crianças se caracterizavam em dois grupos: o primeiro por aqueles que se assemelham, os sinônimos, e o segundo pelos imediatamente opostos, os seus antônimos. Essas palavras ampliaram os conceitos trabalhados, as relações de proximidade e contrariedade que as palavras podem exprimir. Novos quadros de forma coletiva foram construídos com a mediação da professora e expostos na sala de aula.

Figura 3. Cartaz Sinônimos e antônimos.



Fonte: Acervo pessoal.

A atividade prossegue e o passo seguinte foi investigar com a turma, a partir de pesquisas realizadas coletivamente no computador, quais os profissionais envolvidos na “construção” dos aparelhos celulares. Um vídeo sobre a fábrica de celulares foi exibido, com a professora explicando cada passo necessário para a produção, pausando o vídeo para que as crianças pudessem fazer os questionamentos que surgiam.

Após essa etapa, o foco foi a profissão de *designers*, apresentando o profissional e suas atribuições na criação dos modelos dos aparelhos celulares. A intenção de focar nesta profissão foi trazer para as crianças o convite de brincar de *designers*, desenhando e confeccionando seus aparelhos, com o uso de papelão, tesouras, folhas de variadas cores, cola e canetas hidrográficas. Cada criança produziu seu próprio aparelho e, em seguida, deveriam anotar o seu número do seu telefone, criados por eles, com nove dígitos, orientados e mediados pela professora. Realizado essa etapa, deveriam escolher um amigo a quem desejassem enviar uma mensagem, para isso era necessário anotar o número do telefone criado pelo seu amigo para que a mensagem pudesse chegar ao destinatário.

As mensagens eram “escritas” pelas crianças em folhas que ficavam disponíveis a quem desejasse. Dos 19 alunos que participaram da atividade, 14 utilizaram apenas letras para “escrever” suas mensagens: muitas letras presentes no nome da criança em disposições aleatórias, três desenharam suas mensagens e dois, apesar da mediação da professora, não se interessaram em usar as folhas para escrever sua mensagem e usaram seu produto (aparelho celular) para simular brincar com jogos.

Essa atividade possibilitou o trabalho de conceitos como: a história da escrita na humanidade; os avanços nas formas de comunicação e dos recursos utilizados ao longo do tempo; conceitos da linguística; conceitos matemáticos com a construção de “aparelhos celulares”; a profissão de *designer*; trabalhar a função social do número; trabalhar função social da escrita e suas regras, suas dimensões fonéticas e semânticas ao representar graficamente os *emojis* e a redação de mensagens para os amigos.

Toda essa trajetória descrita, a materialização das ideias teóricas por mim apropriadas até aquele momento, e a atividade realizada com as crianças, percebendo o quanto havia sido significativo para a turma a sequência didática proposta, despertou-me a necessidade de investigar o que e como a escrita ou seus precursores de escrita estão sendo trabalhados no município de Araraquara. Essa investigação adquire relevância se considerarmos que, conforme nos diz os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, o que e como se ensina na Educação Infantil tem maior ou menor impacto em suas aprendizagens futuras e no desenvolvimento das funções psicológicas, entre elas a linguagem. Essas funções se desenvolvem a partir de atividades intencionais que promovam suas aprendizagens, já que “o ensino é uma das fontes principais de desenvolvimento de conceitos infantis e uma potente força diretiva desse processo” (Vygotski, 2001, p. 195 *apud* Martins, 2015, p. 222).

Esta atividade serve de guia para o projeto do processo seletivo de mestrado. Desperta minha motivação e interesse em investigar as atividades de escrita e como poderia aperfeiçoar a qualidade do meu trabalho em sala de aula.

A segunda atividade, como mencionado no início deste capítulo, foi realizada no ano de 2024, ano em que conduzia uma turma de 4.^a etapa no município.

Orientada pelas discussões de Coelho e Mazzeu (2016), E. Duarte (2022), Marsiglia e Saviani (2017), Mazzeu et.al (2024) quanto ao trabalho com os textos clássicos da literatura infantil e das palavras no processo de apropriação da linguagem escrita, planejei uma sequência didática a partir do conto “A nova roupa do rei”, de Hans Christian Andersen de 1837.

No conto, um rei preocupa-se muito com suas vestimentas, a ponto de se tornar uma prioridade, trocando de roupas diversas vezes ao dia. Dois vigaristas, percebendo o excessivo interesse do rei, se passam por tecelões e lhe oferecem um tecido magnífico e um traje jamais visto naquele reino. Porém, o tecido teria uma qualidade específica: confeccionado em fios de ouro e cores deslumbrantes, as pessoas que não eram dotadas de qualidades para desempenhar as funções ou fossem presunçosas não conseguiram ver a deslumbrante indumentária. Mais do que depressa, o rei entregou uma significativa quantia para que produzissem sua nova roupagem.

Preocupado em se revelar incapaz de governar seu reino por ser um tolo, revelação dada ao não enxergar sua vestimenta, o rei envia seus súditos para acompanhar a confecção da roupa pelos tecelões em seus teares. Eles fingem ter visto o processo e garantem que a indumentária estava de acordo com o esperado, magnífica, cumprindo a exigência dos vigaristas de lhe entregarem mais uma quantia de fios de seda e ouro para o término do traje do rei.

Chegada a hora de entregar a vestimenta, o rei se comporta como se de fato vestisse as peças e seus súditos, como se o ajudassem, carregando o invisível manto, embora o rei estivesse nu, todos estavam convencidos de que vestia a mais bela roupa.

Ao desfilar pela cidade, o rei ouvia os elogios do seu povo, que não tinham coragem de revelar a nudez, fingindo que apreciava as vestes, até que no meio da multidão, uma criança grita: “O rei está nu!”

O pai da criança clama para que todos ouçam a voz daquele inocente e todos murmuram entre si de que o rei está nu. O rei, sabendo que aquela era a verdade, resolveu manter seu fingimento durante todo o desfile, prosseguiu nu, com seus súditos segurando o invisível manto.

O conto escolhido teria o propósito de trabalhar palavras do texto, no seu sentido semântico e questões fonéticas, mas partindo de um contexto e de um enredo com as crianças para os jogos de papéis, o de ateliê de costura.

O propósito deste trabalho, para além do objetivo inicial da escrita, seria apresentar para as crianças as profissões que envolvem a confecção de roupas e a evolução dos instrumentos de confecção ao longo da história, assim como a função social da escrita e dos números neste enredo.

Iniciamos com a leitura do conto para as crianças. Em outro momento, recontamos o conto de forma a revisitar a história, com a ajuda dos próprios alunos e, em seguida, eles deveriam representar a história na forma de desenho, que obrigatoriamente deveria conter: o rei, dois alfaiates, um alto e outro baixo, e a criança gritando “O rei está nu!”

Na folha ofertada para a representação, escrevemos coletivamente, com a professora mediando a escrita na lousa, o nome do conto: “A roupa nova do rei”. Foi solicitado que a criança identificasse seu nome na folha.

A intencionalidade de pedir personagens específicos para a representação seguiria a ideia de que isso faria com que a criança se utilizasse de estratégias para representar cada um dos personagens.

Ao apresentar suas produções, as crianças eram perguntadas qual era cada personagem representado e como saberia que se tratava especificamente daquela figura.

Para a representação do rei, foi unânime o uso da coroa em sua cabeça, explicitando a sua realeza. Os tecelões alto e baixo foram evidenciados pela diferença do tamanho das representações. Para o menino e sua frase, algumas estratégias foram adotadas, como: a emissão de ondas sonoras saindo pela boca do personagem (Figura 4); o dedo indicador levantado (Figura 5); um balão com letras dentro (Figura 6). Na Figura 6, o aluno L disse que há pelos pelo corpo indicando sua nudez. É possível observar que a forma de representação da nudez é expressa na presença dos mamilos e umbigo.

Figura 4. Representação do aluno G do conto.



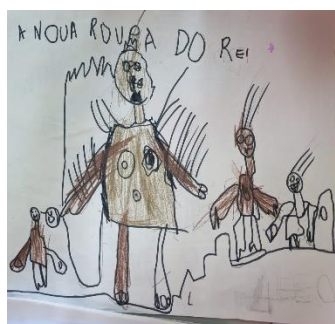
Fonte: Acervo pessoal.

Figura 5. Representação do aluno T do conto.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 6. Representação do aluno L do conto.



Fonte: Acervo pessoal.

As crianças que fizeram a tentativa da escrita, sem solicitar a mediação da professora, representaram as vogais das palavras “rei” e “nu”. Mesmo após o término da atividade, repetiam a frase escrita, usando a sua produção gráfica como referência. Para que compreendessem a forma correta da escrita pretendida, a professora reescreveu a frase em cada atividade, para que pudessem comparar a tentativa com a forma certa. A ação se baseia na compreensão que a professora naquele momento é a pessoa mais desenvolvida, e que a ela

caberia ensinar a forma mais desenvolvida da escrita para o aluno que demonstra a necessidade do conhecimento.

O aluno E (Figura 7) e o aluno A (Figura 8) indicaram a frase com a escrita espelhada, como quem indica a forma que sairia as palavras em direção ao rei.

Figura 7. Representação do aluno E do conto.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 8. Representação do aluno A do conto.



Fonte: Acervo pessoal.

Já o aluno F chamou a professora e a questionou ao tentar escrever a frase dita pelo menino: “Tia, como se escreve rei?”. A professora o lembra que minutos antes havíamos escrito a palavra rei para nomear a história na atividade: “F, se lembra que há pouco escrevemos rei na atividade?”. F pensa um pouco e, em seguida, usa os dedos para identificar cada uma das 5 palavras escritas, repetindo para si o nome da história e indicando palavra por palavra, pausadamente diz: “A-NOVA-ROUPA-DO-REI”. Ao dizer a palavra “rei”, ele percebeu que seria a última palavra escrita e a copiou próximo do personagem que indicava ser o menino. F demonstrou nesse momento que compreendeu que há um conjunto correto de letras e uma determinada ordem para que se escreva a palavra “rei” e não aceita escrever de

qualquer forma. Porém, para o restante da frase, falou cada palavra para si e não solicitou a mediação da professora, colocando “EA” para “ESTÁ” e “U” para “NU” (Figura 9).

Figura 9. Representação do aluno F do conto.



Fonte: Acervo pessoal.

Em outro momento, as crianças foram convidadas a dramatizar a história, manifestando o interesse de cada um em interpretar os papéis de cada personagem. Organizamos um teatro, com 3 rodadas de apresentações, para variarmos os papéis entre eles.

Após esta exploração da história, o próximo passo planejado foi trabalhar as palavras: “rei”, “reinado” e “roupa”.

As palavras foram escolhidas pela relação morfológica e fonética. Fonética por se tratar de palavras com a inicial R e estrutura por se tratar de “rei” e “reinado”, para que pudessem compreender que ambas se iniciam com o mesmo radical, que a palavra “reinado” contém a palavra “rei”. A escolha se apoia na tese de Carvalho (2019) ao abordar a importância sobre a consciência fonêmica, nos estudos de Mukina (1996) e Elkonin (1974) na dificuldade em que a criança pré-escolar enfrenta para isolar as palavras dentro de uma frase, e como poderíamos contribuir para a percepção, contribuindo para o processo de alfabetização da criança.

Após a captação do conceito de palavra é que podemos iniciar o desenvolvimento da consciência fonêmica. Apenas ouvir e pronunciar corretamente os fonemas da língua ao final da idade pré-escolar não é suficiente para que a criança mantenha uma relação consciente com a linguagem oral que subsidie seu processo de alfabetização. “A habilidade de ouvir cada som separado em uma palavra, separá-lo claramente do próximo, e saber de que som a palavra é composta, ou seja, a capacidade de analisar a composição sonora da palavra, é um pré-requisito muito importante para o treinamento correto em alfabetização” (ELKONIN, 1974, p. 169) (Carvalho, 2019, p. 196).

As palavras foram escritas na lousa, evidenciando seus fonemas, ordem de letras e direção de escrita. Para criar um signo auxiliar para os alunos, a professora grafou cada palavra com uma cor de giz (Figura 10) com o intuito que utilizassem como referência mnemônica, ou seja, se recordassem da palavra por meio da cor.

Figura 10. Escrita coletiva.



Fonte: Acervo pessoal.

Após esta escrita coletiva, as crianças que já estavam organizadas em trio nas mesas receberam a missão de escrever a palavra indicada pela professora, usando as letras móveis. Cada criança do trio teria que escrever (copiar) uma das palavras e quem orientava qual seria a palavra neste momento era a professora. Individualmente, foi dito a cada uma das crianças qual era a palavra que deveria escrever com o instrumento disponibilizado. O recurso das cores de palavras foi utilizado pelas crianças como se esperava, pois, ao ditar a palavra que deveriam escrever, a criança recorria à lousa e repetia— “A minha palavra está escrita na cor tal” —, nomeando a cor que sua palavra estava grafada.

Todos os alunos presentes conseguiram escrever as palavras usando as letras móveis. De 17 alunos presentes, 4 precisaram de mediação para identificar a ordem correta de cada letra, embora tivessem identificado todas as letras de sua palavra (Figura 11).

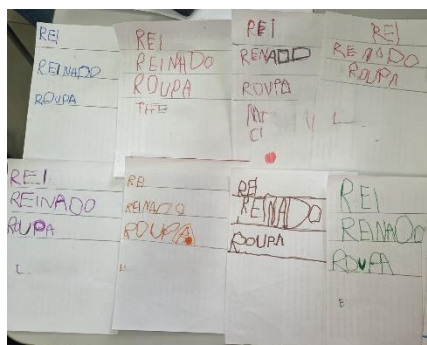
Figura 11. Palavras formadas.



Fonte: Acervo pessoal.

Em seguida todos os alunos deveriam escrever na folha de sulfite previamente dispostas com 3 linhas as 3 palavras trabalhadas. Todos os alunos completaram a atividade (Figura 12).

Figura 12. Escrita individual.



Fonte: Acervo pessoal.

Importante esclarecer que não era a primeira vez que esses recursos eram utilizados com a turma e que a atividade foi desenvolvida no 3.º bimestre do ano letivo e, anteriormente, havíamos desenvolvido diversas atividades de diferentes modalidades como leituras, modelagens, representações, jogos etc.

Novamente, pelo tempo disponibilizado, não teremos condições de descrever todas as atividades trabalhadas durante o período letivo, mas compreendemos a importância de pontuarmos que este desenvolvimento é resultado de um processo de atividades trabalhadas com intencionalidade, objetivos e conteúdos específicos.

Dando sequência ao trabalho, passamos a investigar a história dos instrumentos de confecção de roupa: pudemos entender que na atualidade os teares ainda são utilizados. Através de vídeos, imagens e explicações da professora, as crianças tiveram aproximação com a fabricação dos tecidos, com as fábricas de roupas em pequena e larga escala e algumas das profissões presentes no mundo da confecção, como estilistas, costureiras, alfaiates.

Para ilustrar toda a conversa e apresentações, convidamos a mãe de um dos alunos, que chamaremos de J, que também é professora na rede municipal e tem como *hobby*, a costura.

Gentilmente, ela levou para a escola sua máquina de costura, agulhas, linhas, tesoura e tecidos para que pudéssemos confeccionar duas peças, uma bolsa para livros e um *shorts* para boneca. Combinamos previamente que teríamos como cliente uma boneca da escola, que

precisava de um *shorts* para usar com sua blusa. As crianças foram até o local no qual as bonecas ficam disponíveis e levaram para J. J mostrou para as crianças que era preciso tirar a medida da sua “cliente” para saber o tamanho da peça. Desenhamos o croqui¹⁹ da peça na lousa, anotando as medidas verificadas e J fez o molde da peça para cortar e costurar o tecido. As crianças demonstraram muito interesse durante o processo, foram participativas e curiosas, puderam manipular os objetos antes e depois da atividade.

Figura 13. Corte e costura.



Fonte: Acervo pessoal.

A atividade seguinte foi de desenho de roupas, cada criança poderia criar seu croqui, desenhando suas peças. E a atividade posterior foi recortar e colar vestimentas como inferência e completar o desenho (Figura 14).

Figura 14. Atividade de criar e completar o desenho.



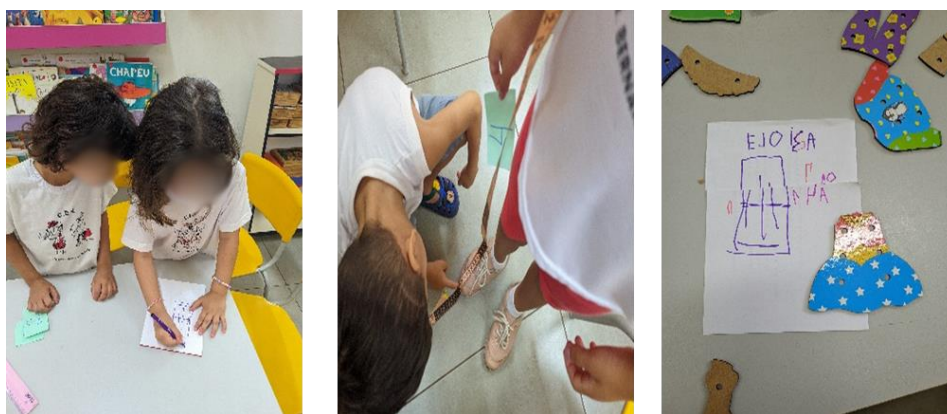
Fonte: Acervo pessoal.

Finalizando a sequência didática, a proposta foi criar um ateliê de costura. A professora explicou o conceito de ateliê, que atende clientes para confecção de peças

¹⁹ Croqui: Desenho manual e inicial de algo ou de alguém; esboço. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/croqui/>

personalizadas. Foram organizadas 3 estações: a primeira seria o atendimento ao cliente para o desenho do croqui, conforme manifestação do cliente. Nesse momento deveriam ser desenhadas as peças, com as anotações das medidas e do nome do cliente (Figura 15); a segunda estação era dedicada à confecção dos moldes e recorte dos “tecidos”(foram disponibilizados folhas de sulfites coloridas e placas de EVA) (Figura 16); e a última estação era dedicada à costura, neste espaço foram ofertadas agulhas e linhas para manipulação e para o processo de alinhavo foram disponibilizados moldes de roupas de madeira que são “costurados” na modelo (Figura 17).

Figura 15. Estação 1.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 16. Estação 2.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 17. Estação 3.



Fonte: Acervo pessoal.

A atividade foi motivadora para os alunos, todos se envolveram com bastante interesse em participar. A estação 1 foi na qual mais apareceu a função da escrita, anotando os nomes dos clientes, medidas. A estação 2 foi a mais concorrida, fazer os moldes e recortar no EVA foi motivador para todos. Atribuímos essa necessidade à atividade de manipular objetos que, como mencionamos, na dialética do desenvolvimento retorna e avança nas atividades dominantes a cada período.

A estação que mais representou desafio foi a de alinhar, houve dificuldades em sequenciar e foi necessária muita mediação da professora para completar a atividade. Pela dificuldade, alguns tentavam desistir e deixar a atividade rapidamente. Das estações formadas, o alinhar era a atividade que menos teve incidência no trabalho durante o ano, por isso não havia tanta familiarização, um fator que também contribuiu para ser a atividade mais desafiadora.

Comparando as duas atividades, a de 2019 e a de 2024, é possível perceber que os estudos contribuíram para o aperfeiçoamento e reflexão das relações teórico-metodológicas.

Na atividade dos *emojis*, é possível perceber a tentativa de relacionar a história da escrita com uma necessidade de escrita, mas analisando a questão do contexto, não fica evidenciado para a criança de forma direta esta relação.

Ao nomear um ideograma, que é a representação de uma ideia através de uma imagem, qualquer sinônimo que a criança mencionasse poderia representar o desenho, ou seja, a palavra trabalhada não estava realmente dentro de um contexto que partimos de um

texto, frase e com um sentido e significado atribuído, diferente da atividade de “A nova roupa do rei”, na qual as palavras-chave foram retiradas da história, dentro de um contexto explícito.

A ação de escrita na segunda atividade torna-se mais clara em seu objetivo de ensinar a criança traçar letras de uma determinada palavra, escrita que não parte sem um fundamento e um motivo de se realizar, inserida em um contexto em que se apropria da forma correta de se realizar a escrita, mas que encontra nexos para explorar instrumentos e relações sociais advindo de um texto clássico.

Para os jogos de papéis sociais, parece-nos evidente que o enredo que obtivemos partindo do conto traz uma relação direta para a atividade: enquanto na atividade dos *emojis* há uma tentativa de aproximar uma atividade de trabalho daquele contexto, o oposto ocorre na atividade do rei, partindo da confecção de roupas, tratada na história, evidenciando-se diretamente.

Utilizar-se da escrita de mensagens para os amigos, embora seja uma função social da escrita, não tem relação direta com a atividade de trabalho proposta, de *designers*. A escrita de mensagens para os amigos, com a hipótese da criança, sem a apresentar a forma correta para o aluno, demonstra uma atividade que se privilegia a relação entre as crianças e o professor se torna o organizador desse ambiente. Em contrapartida, nos jogos de papéis do ateliê de costura usa-se a escrita com função de identificação e função mnemônica (identificar o nome do cliente e as medidas retiradas para a confecção da sua veste), o que torna essa escrita com sentido e significado dentro da função do trabalho, convertendo numa aproximação objetiva da atividade de escrita na representação do papel.

Podemos concluir que as aproximações e aprofundamentos da perspectiva abordada trouxeram reflexões críticas fundamentais para o desenvolvimento das atividades, dos objetivos e de possibilidades para o trabalho.

Na primeira atividade, observa-se que há elementos que compõem os pressupostos da teoria histórico-cultural, intencionalidade e objetivos claros com a apropriação da escrita, mas há uma falha em não escolher as palavras iniciais que seriam apresentadas as crianças como fruto de uma escolha consciente que considerasse, por exemplo, as relações das dimensões fonéticas e semânticas destas palavras. Embora posteriormente tenha surgido possibilidades de classificações das palavras, ela não havia sido cogitada inicialmente. Outra questão que deveria estar presente, é a escrita correta por parte da professora ao lado das mensagens escritas espontaneamente pelas crianças, para que pudessem comparar e ter contato com a forma mais desenvolvida da escrita.

A segunda atividade, por sua vez, embora traga elementos do cotidiano da criança, expande esse conhecimento, traz uma história clássica como enredo, a atividade espontânea de escrita não se limita a hipótese da criança, e ocorre sem desconsiderar o interesse da criança, a interação e o brincar em grupo.

Para Leontiev (2017), nos jogos de papéis, a criança assume um papel e nesse papel desempenha com o brinquedo uma generalização de uma função social de trabalho específica exercida por um adulto (neste caso de costureiro, alfaiate, estilista). Não imita os gestos ou ações de um ser concreto, mas da generalização de uma profissão exercida pelos adultos.

Evidenciamos que, mesmo com este salto qualitativo, na avaliação da atividade, julgamos que outras possibilidades poderiam ser exploradas, como ter utilizado a palavra **vaidade** dentro da seleção realizada, pois trataria de abordar para os alunos a mensagem não explícita da história, a vaidade de um rei que não assume ter sido enganado pelos vigaristas. Nesse momento, surge duas importantes palavras nesse contexto (**vaidade e vigarista**) e que se iniciam com a mesma letra e que poderiam ter sido abordadas, trazendo sentido para uma discussão de comportamentos humanos, refletindo como esses personagens poderiam ter agido de forma mais correta e ética, mantendo a intencionalidade docente em abordar os conhecimentos morfológicos, fonéticos das palavras, mas agregando a questão semântica.

Dentro desta nova possibilidade de palavras, poderíamos explorar a percepção da palavra **idade** dentro de **vaidade** e a **viga** em **vigarista**. Este é um exercício constante da docência, analisar e avaliar os percursos da síntese para a síntese, buscando refinar a práxis no exercício de promover o desenvolvimento humano nas suas máximas potencialidades. Nessa análise refletimos que haveria possibilidades de contemplar o aspecto metafórico do texto, a mensagem não explícita, assim como Mazzeu e Coelho (2016) explicitam em seus estudos, contribuindo com palavras-chaves que evidenciaríamos sentido, significado e reflexões importantes a respeito da sociedade e, contemplaria questões importantes para um trabalho pautado nas premissas do materialismo histórico-dialético, como nos sugere Saviani (2011), em revelar o que não está explícito no imediato.

Para Marx e Engels (1963), a sociabilidade do ser se resulta diretamente do trabalho e deriva de um processo de movimento que se revela pelas contradições, que ao serem superadas, impulsionam novas contradições que provêm do modelo da práxis.

Pretendemos nessa práxis, nesse constante exercício de estudos, de análise crítica do próprio trabalho e o de socializar os conhecimentos, manter nosso compromisso político com o ato educativo. Ao sistematizar o conhecimento no trabalho socialista de educar, para a produção de catarses em outros seres humanos, nos tornamos o docente que Gramsci (2001)

descreve como aquele que utiliza o nexo instrução-educação como seu trabalho vivo, consciente dos contrastes da sociedade e da sua tarefa de formação, e acrescentamos, de transformação.

Os estudos teóricos-metodológicos dos quais me foram oportunizados nesta trajetória quanto docente, e recentemente como pesquisadora, desenvolveram as condições para refletir de forma crítica o trabalho em sala de aula, mas acima de tudo firmar um compromisso político de desenvolver outros seres humanos capazes de compreender a sua realidade e transformá-la.

No início deste trabalho manifestamos que um dos nossos objetivos era avançar sobre os debates das condições que sustentam a realidade revelada pelos dados, com ações propositivas que superem as fragilidades encontradas. Compreendemos que essa superação não será fruto de ações que desprendem a autonomia do professor, das atividades puramente determinantes e vinculados por exigências e demandas externas, sem a reflexão necessária que torna o ensino de fato desenvolvvente. Precisamos garantir formações e condições de estudos de qualidade para os docentes, que tragam reflexões e torne o planejamento um instrumento consciente do seu trabalho em atingir seus objetivos através do conteúdo-forma quanto a sociedade que se pretende formar. Defendemos que é através da formação continuada que oportunizamos condições em desenvolver os educadores, e assim atingir um ensino mais efetivo para nossas crianças. Propomos que no lugar das cobranças e demandas que pouco contribuem para este desenvolvimento, que o foco seja estabelecer políticas de formações teórico-metodológicas, potencializando o trabalho intelectual do professor.

Que possamos oportunizar, assim como explicitamos nas defesas de Mazzeu et. al (2024) as condições adequadas de estudos e de trabalho, com conhecimentos em Psicologia, Sociologia, Linguística etc.

Nossa defesa não é por qualquer conhecimento, mas como nos diz N. Duarte (2001), dos conhecimentos organizados em sistemas teóricos, de conceitos, que exige o desenvolvimento do pensamento abstrato, que explique o mundo, a natureza, a vida humana, a visão sistematizada da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa teve por finalidade investigar “O que e como se ensina escrita aos pré-escolares no município de Araraquara-SP”.

Para tornar os dados conscientes de uma determinada realidade, delineamos um resgate histórico da Educação Infantil no município. Marcada por avanços, Araraquara se destaca por se mostrar à frente do tempo em vários momentos, como na criação de gerências, equipes técnicas, dispostos a solucionar problemas e as demandas da população, elevando a qualidade do ensino concedido. Mas, infelizmente, essa mesma história, assim como no cenário nacional, em outros momentos caminha ao reverso, retrocedendo marcos significativos, como na interrupção do Programa Cresça e Apareça, uma importante parceria com a Universidade Pública que promovia formações continuadas sistematizadas aos profissionais da Educação Infantil nas premissas da teoria histórico-cultural, que se encerra antes da elaboração do Currículo para a modalidade, como previa o Programa. O encerramento ocorre quando a Base Curricular Comum (2017) é implantada, e traz como centro da aprendizagem a interação e a espontaneidade, com a propositiva de que as crianças construam seu conhecimento a partir do que conhecem do seu cotidiano, sendo o professor, o oportunizar dessas interações e das brincadeiras.

Diante de todo o exposto, podemos constatar que os documentos regulatórios para a Educação Infantil, baseados nas políticas hegemônicas do aprender a aprender (Duarte, 2013) não sustentam discussões sobre os avanços e os limites da Educação Infantil, no que concerne ao desenvolvimento das crianças, que as favoreçam para o processo de alfabetização futura.

As abordagens que sustentamos provindas dos conceitos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica evidenciam em pontuar a defesa de uma educação que tenha como propósito a contribuição com o desenvolvimento das funções psicológicas da criança, através de um ensino que compreenda a apropriação dos conhecimentos mais elaborados pelo homem ao longo de sua história.

As discussões teórico-metodológicas realizadas nos capítulos sobre os conteúdos e a Educação Infantil, baseadas na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, expressam a defesa por um ensino que se pautar nos elementos culturais mais elevados construídos pelo homem, com uma finalidade, um ato intencional mediado pelo professor. Nessa concepção, o desenvolvimento da criança se constrói através da cultura, da sua relação de apropriação objetivada nos signos e instrumentos: “As ações instrumentais e correlativas

com os objetos são fundamentais para que a criança desenvolva as capacidades psíquicas como percepção, pensamento, linguagem” (Lazaretti, 2020, p. 122).

Seguindo as premissas teóricas que nos fundamentam, é explícito que há a necessidade de ensino, apreender os conteúdos de alfabetização não se faz de maneira espontânea à espera de um acaso, advém de um conjunto de conhecimentos necessários para que se efetivem: direção de escrita, compreensão do sistema alfabético, das questões fonéticas e semânticas, função social da atividade, dominar um sistema da forma mais elevada de linguagem desenvolvido pela humanidade. Todos esses conhecimentos precisam ser ensinados, considerando as especificidades da criança pré-escolar. Defender que na Educação Infantil se insiram conteúdos e formas de trabalhos que contribuam para o processo de alfabetização futuro não significa uma defesa de antecipar e reproduzir os métodos e formas de ensino característicos do Ensino Fundamental, oposto a isso, é tomar consciência das suas especificidades, limites e construção deste processo de desenvolvimento.

Ao nos apoiar nos estudos da Pedagogia Histórico-Crítica, analisando o que denominamos de conteúdos de alfabetização, verificamos que as discussões acerca destes conteúdos têm apresentado avanços nessa perspectiva teórica. Estudiosos do tema têm proposto reflexões necessárias para construir uma base mais sólida pautada nos fundamentos do materialismo histórico-dialético. Apesar dos avanços, a complexidade do tema nos indica que precisamos seguir nos esforços em encontrar as contradições e superá-las.

Concordamos com Mazzeu et.al (2024) ao indicar que as perspectivas teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica trazem avanços para a discussão da Alfabetização ao propor a sistematização dos conteúdos, que a compreensão dos elementos linguísticos por parte do aluno ocorre no processo de ensino, através do professor, que domina tais conhecimentos e o faz no processo de mediação, intenção e compromisso de formação destes seres humanos.

A palavra como unidade de sentido e significado, superando as formas mecânicas e desprovidas de sentido para o aluno, o que colabora para a apropriação de um mundo, da realidade existente, são sustentações teórico-metodológicas de valor universal para a Pedagogia Histórico-Crítica, pois preocupa-se com uma formação que supere os limites impostos pelas pedagogias do aprender a aprender (N. Duarte, 2013), as quais corroboram a adaptação das pessoas ao modo que estamos organizados socialmente, e não sua transformação.

Mazzeu et.al (2024) considera que trabalhar com a perspectiva do materialismo histórico-dialético é considerar que as palavras-chave neste processo precisam estar dentro de um todo, ou seja, num contexto, que seria o texto. O texto seria neste momento a visão

caótica, a síncrese, partindo para a análise, que seria decompor o texto em palavras, sílabas e letras, para chegar à síntese, em que a criança é capaz de voltar ao texto e fazer a leitura.

Identificamos que, embora não esgotada, encontramos com maior frequência na literatura publicações que tratam do conteúdo para a Pedagogia Histórico-Crítica, mas uma diversidade reduzida quando se trata da forma. Constatação que Hai (2016), ao revisitar o Currículo de Cascavel- PR no qual colaborou em 2007 afirma que identifica que há uma percepção de que os apontamentos em relação às disciplinas a serem trabalhadas são mais evidentes do que as propositivas em relação à metodologia a qual a própria autora julga insuficiente.

Quanto à pesquisa empírica realizada, inferimos que há uma evidente consideração por parte dos professores da rede municipal de Araraquara-SP em relacionar o seu ofício ao ato de ensinar. No entanto, as contradições demonstradas nos dados validam o paradoxo histórico que vivencia o professor da Educação Infantil no Brasil, que os inserem na imprecisão da sua atividade docente, isto é, se ele é um professor ou apenas mediador, na ambiguidade de ensinar ou somente facilitar o processo de aprendizagem dos alunos. Para além disso, o predomínio das diretrizes predominantemente construtivistas presentes no âmbito escolar contribui significativamente para que essas imprecisões se manifestem. Sabendo que há a necessidade de ensinar, o professor recorre ao que ele considera importante ensinar, muitas vezes pautados em reproduções da sua própria experiência enquanto aluno, ou do que as famílias dos pré-escolares concebem de expectativas, ou de demandas e exigências secundárias.

Os elementos revelados na pesquisa modificaram a trajetória projetada, nos deslocamos de uma pergunta pragmática lógico-formal, de identificar o conteúdo, se havia um predomínio das questões fonéticas em detrimento das questões semânticas nas atividades desenvolvidas na rede municipal, para olhar o fenômeno de maneira dialética, no sentido de refletir que os conteúdos nesta realidade não são suficientes para assegurar se há contribuição para o processo de alfabetização. Precisamos perceber que, para identificar esses precursores da alfabetização, outros âmbitos do processo precisaram ser identificados.

Verificamos que há um hiato entre o conteúdo e a forma: a dificuldade do professor não estava predominantemente em contemplar o conteúdo, embora pudéssemos fazer considerações a respeito dessas escolhas, mas havia uma complexidade maior em estabelecer um objetivo para esta atividade.

A pesquisa empírica demonstra que há um entendimento por parte dos docentes da necessidade em se trabalhar escrita, porém uma dificuldade em estabelecer a finalidade da

atividade. Esse fenômeno pode se sustentar por diversas razões, dentre elas constatamos que o ato de planejar do professor se estabelece mais por uma demanda e exigência externa, do que por um ato consciente; dessa forma inverte-se a lógica do ato de planejar.

Leontiev (2017, p. 72), ao evidenciar os motivos e objetivos da atividade, explicita que para que a ação ocorra, é necessário que o objetivo seja identificado na relação que estabelece com o motivo desta atividade: “Segue-se daí que o propósito de um mesmo ato pode ser percebido diferentemente, dependendo de qual é o motivo que surge precisamente em conexão com ele. Assim, o sentido da ação também muda para o sujeito”.

Para o professor, trabalhar uma lista de palavras sobre alimentação saudável contempla a atividade de ensino de escrita, associando-a ao ato de escrever, mas o conteúdo da atividade na realidade se expressa no apropriar-se do conhecimento que há alimentos que, por um conjunto de fatores, são reconhecidamente mais saudáveis. Percebe-se que neste caso o ato de escrever se torna um recurso para apreender um outro conteúdo, da área de Ciências.

Como mencionado nas análises dos dados, há uma tendência histórica na rede em estabelecer para uma única atividade mais de um objetivo. Além disso, os próprios documentos que norteiam os planejamentos expressam objetivos extensos que contemplam mais de um conteúdo, o que contribui para o fenômeno descrito.

Não podemos deixar de mencionar que a fragilidade das formações docentes coadjuva na ausência desta consciência dos objetivos e das finalidades nas tarefas e do propósito do ensino, que deveriam estar pautados na construção do ser humano que se pretende formar. Esta fragilidade é um outro fator que coopera para esta realidade empírica.

Hai (2016) propõe algumas reflexões sobre a metodologia. Consideramos que essa discussão se torna pertinente para o nosso trabalho e ultrapassa as questões específicas do currículo discutido, bem como assentimos com o parecer de Hai, uma vez que nos deparamos com uma variedade de publicações que exploram a temática do currículo para a Educação Infantil e pouco se explora a questão metodológica.

A primeira reflexão que a autora nos aponta concerne à crítica e resistência em torno da palavra “conteúdo”, em especial quando tratamos de Educação Infantil. Em algumas perspectivas considera-se quase como uma ofensa, desvinculando o ensino como parte desse universo, visto que muitos compreendem o aprender como resultado de uma ação individual e da maturação biológica do ser, presentes nas pedagogias do aprender a aprender (Duarte, 2014). Hai (2016) esclarece que neste contexto não cabe ao professor ensinar, mas favorecer e auxiliar o processo de aprendizagem do aluno. O primeiro passo, portanto, é desmistificar o que é ensinar no âmbito da Educação Infantil.

Ensinar no contexto de coletividade e propor a atividade social pela perspectiva Histórico-Cultural são ações “marcadas pelo processo de interação estabelecido pelos seres humanos” (Hai, 2016 p. 99). Neste contexto, a interação possibilita o indivíduo a modificar sua percepção do mundo, ou seja, aprender possui uma correlação com interagir. O brincar também é algo ensinado para a criança. Logo, quando a interação é intencional e planejada, ela viabiliza seu desenvolvimento.

Se todas as interações possibilitam aprendizagens para o indivíduo, todas as instituições os formam. Destarte, há uma necessidade de o professor conhecer esse contexto em que os alunos são inseridos, suas condições sociais e as instituições presentes em seu cotidiano, como nos afirma Hai (2016) apoiada em Hedegaard e Fleer (2013), afinal toda essa organização permeia a formação dos interesses e comportamentos dessa criança.

Considerando que vivemos numa sociedade dividida por classes, o acesso cultural ou a restrição dele impactam diretamente no desenvolvimento da criança. O conhecimento dessa realidade por parte do professor se faz necessário para a organização pedagógica como forma de contribuir para o acesso dos bens culturais mais elevados, “a defesa de um modelo de ensino que considere não só o conhecimento científico, mas que o trabalhe travando relações com as situações vivenciadas pela criança” (Hai, 2016, p. 101).

Hai (2016) se apoia no modelo de ensino trabalhado por Chaiklin e Hedegaard (2005) chamado *Radical-Local teaching and learning* — ensino e aprendizagem radical-local —, no qual defendem um ensino escolar que objective, além da formação científica, o desenvolvimento das relações das condições históricas e culturais desta criança, uma vez que essas condições impactam diretamente nos motivos e interesses socialmente criados na criança:

Cria-se uma via de mão dupla aonde o professor deve ser capaz de trabalhar com os conhecimentos científicos em relação com as situações concretas de vida da criança; a criança por sua vez deve ser capaz de com a intervenção do professor de pensar cada vez mais na sua vida cotidiana a partir dos conceitos contidos no conhecimento científico incorporando-os aos seus conhecimentos pessoais. Ou seja, o planejamento do professor deve contemplar esse movimento. Para isso, o professor deve ter um conhecimento sólido dos conteúdos que trabalhará, ao mesmo tempo também deve conhecer as crianças e as condições sociais e culturais com as quais convivem (Hai, 2016, p. 102).

Colocando em lócus essa perspectiva, podemos pensar num ensino de Educação Infantil pautado em experiências que contribuam para o pensar científico, interesses, interações e pensamentos mais elaborados.

Para tal, Hai (2016) explora o princípio de produção modelo nuclear apontado por Hedegaard (2005), que consiste em pensar os conceitos dentro da realidade que o cerca, pensando e analisando a realidade deste, modelo elaborado pelo professor que tem como objetivo integrar o conhecimento com o interesse e conhecimento da criança. Hai (2016) ressalta que o professor é quem conduz o trabalho através do planejamento, avaliação e ensino, mas não exclui a criança desse processo, que também tem seus deveres na investigação, já que com a mediação do professor, ela aprende, compreende o conteúdo e o aplica em sua realidade diante de outras situações e problemas.

Hai (2016) nos alerta que o mercado, em especial os de tecnologia, tem explorado cada vez mais as crianças como consumidoras, conseqüentemente a escola e o professor devem conduzi-la à superação de consumidores, possibilitando a transformação da sua realidade de forma consciente, por meio das práticas sociais.

Destacamos ainda que no trabalho cujo objetivo se condiciona o ensino da escrita, a prevalência pela escrita do nome próprio, tratar as questões partindo do individual, do cotidiano, todos esses pontos se presentificam nos documentos norteadores da Educação Infantil, que coadunam com a manutenção de uma sociedade dividida por classes.

Não desconsideramos a importância que o próprio nome estabelece para a construção da identidade e de pertencimento, mas questionamos a predominância desta atividade, considerando que para construirmos uma visão de mundo de uma ordem mais coletiva, dos bens comuns, haveria muito mais sentido que outras palavras fossem abordadas como parte do todo, palavras-chave para o processo de relação social e que, além disso, os aspectos semânticos e fonéticos ofereceriam mais contribuições para o conhecimento e desenvolvimento infantil.

A pesquisadora, ao analisar suas próprias sequências didáticas, realiza o exercício proposto pelo materialismo histórico-dialético, de olhar para o objeto, realizar uma análise e propor uma forma de superar. Dentro desse conceito, compreendi que esta trajetória poderia ser uma forma propositiva de superação.

Os percursos trilhados desde a minha formação na graduação me fazem refletir o quanto as oportunidades em se aproximar de estudos da teoria histórico-cultural através de formações continuadas, grupos de estudos, no Programa de Iniciação à Docência enquanto supervisora, até chegar na Pós-Graduação em Educação Escolar tange uma divisão no que constitui esse ser humano diante da sua realidade, das expectativas, desejos e posicionamento diante do mundo.

No início de minha carreira docente não era incomum desenvolver atividades que se apoiavam em reproduções das vivências como aluna, mesmo com a identificação com os pressupostos vygotskianos, porém muito superficiais para sustentar a práxis. As aproximações e aprofundamentos teórico-metodológicos foram sustentando as reflexões e necessidades de se repensar a prática e modificar a forma de trabalho.

Todas essas transformações não se findam no ser profissional, transborda na totalidade do ser, que desempenha diversos papéis, modificando e reestabelecendo novas formas de existência para todos eles, significativamente mais aperfeiçoadas e humanizadas.

Resultante dos estudos temos consciência que somente com as finalidades preestabelecidas se direciona a ação para atender aos propósitos, somente com luz ao final da rota o caminho pode ser traçado com eficiência. Isso nos faz recordar uma história clássica da literatura infantil. Em *Alice no País das Maravilhas* (1865), de Lewis Carroll, narra-se as aventuras de uma menina que sonha estar em um mundo de impossíveis e absurdos. Perdida nesse mundo, Alice chega a uma bifurcação na estrada e avista um gato na árvore. Alice pergunta ao gato qual o caminho que deve seguir. O gato então a questiona: “Para onde deseja ir?” Alice, responde não saber, o que faz o gato assegurar que para quem não sabe o caminho que quer seguir, qualquer caminho serve.

Esse trecho nos serve para uma analogia à conclusão dessa dissertação: precisamos saber qual a finalidade pela qual estamos a percorrer um caminho. Para o docente, com qual finalidade serve o seu ensino, para construir qual mundo suas ações e conhecimentos teórico-metodológicos serão empenhados?

Para tanto, é mister conhecer, oportunizar possibilidades que ocorrem no processo de apropriação dos bens culturais mais elevados e construídos pela humanidade.

Sabemos das fragilidades das formações docentes, mas apenas apontar que ela existe não trará mudanças neste cenário. Precisamos discutir como as políticas públicas, as formações continuadas e o acesso ao conhecimento podem ser disponibilizados dentro dessa realidade. E não estamos falando de qualquer conhecimento, mas daqueles que operam condições de liberdade, de emancipação e humanização.

O trabalho alienado é resultado das determinações estabelecidas, e quanto mais determinações, quanto menos escolhas, mais alienação, segundo os preceitos do marxismo. Defendemos a socialização do conhecimento para que o docente mantenha certa autonomia e que seu trabalho seja resultado não apenas das determinações, e sim de um processo que respeite e inclua suas escolhas.

N. Duarte (2021) nos afirma que o professor é socialista mesmo que não saiba que é socialista, pois o socialismo é a possibilidade gerada na objetividade realizada diariamente pelo trabalho da classe operária.

Então, que o professor tenha oportunidades e condições de desenvolver a consciência do seu trabalho socialista, sendo esta a finalidade, o propósito e o caminho do seu exercício.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. “O rei está nú”: Um debate sobre as funções da pré-escola. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 9, p. 27-38, 1991.

ARARAQUARA. **Documento Orientador Curricular para Educação Infantil, fundamentada na BNCC e currículo paulista**. Araraquara: Prefeitura Municipal de Araraquara, 2023.

ARARAQUARA. Lei n.º 1.794, de 26 de julho de 1971. **Dispõe sobre a aprovação do Plano Diretor e da Codificação de Normas para as construções, de Loteamentos e o Zoneamento**. Araraquara: Prefeitura Municipal de Araraquara, 1971.

ARARAQUARA. Lei n.º 4.938, de 12 de novembro de 1997. **Dispõe sobre a instituição do Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências**. Araraquara: Prefeitura Municipal de Araraquara, 2019. Disponível em: <https://www.legislacaodigital.com.br/Araraquara-SP/LeisOrdinarias/4938>. Acesso em: 30 jul 2024.

ARARAQUARA. Lei n.º 8.479, de 17 de junho de 2015. **Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências**. Araraquara: Prefeitura Municipal de Araraquara, 2015. Disponível em: <https://www.legislacaodigital.com.br/Araraquara-SP/LeisOrdinarias/8479>. Acesso em: 30 jul 2024.

ARARAQUARA. Lei n.º 9.801, de 27 de novembro de 2019. **Institui o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos (PCCV) dos profissionais do Quadro de Magistério e Funcionários da Educação Pública do Município de Araraquara, e dá outras providências**. Araraquara: Prefeitura Municipal de Araraquara, 2019. Disponível em: <https://www.legislacaodigital.com.br/Araraquara-SP/LeisOrdinarias/9801>. Acesso em: 30 jul 2024.

ARARAQUARA. **Proposta Curricular da Rede Municipal da Educação Infantil: fundamentada na BNCC e currículo paulista**. Araraquara: Prefeitura Municipal de Araraquara, 2020.

ARCE, A. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 129-143.

BAPTISTA, M. C. As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da educação infantil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 16, p. 15-32, 2022. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/585>. Acesso em: 30 jul. 2024.

BARBOSA, E. M. **Educar para o desenvolvimento: críticas a esse modelo em consolidação na educação infantil**. 2008. 199f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/5d3f0460-3599-45f5-8233-7e7703b0b657/content>. Acesso em: 30 jul. 2024.

BARBOSA, E. M.; PIMENTA, J. I. P. B. Luz e sombra no percurso curricular da educação infantil no município de Araraquara. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 146-153, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.40195/32703>. Acesso em: 30 jul. 2024.

BASTOS, J. E. de S.; SOUSA, J. M. de J.; SILVA, P. M. N. da; AQUINO, R. L. de. O Uso do Questionário como Ferramenta Metodológica: potencialidades e desafios. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 623–636, 2023. DOI: 10.36557/2674-8169.2023v5n3p623-636. Disponível em: <https://bjhs.emnuvens.com.br/bjhs/article/view/304>. Acesso em: 19 jan. 2025.

BAURU. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Comum Educação Infantil**. Bauru: SME, 2022. Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_comum_educacao_infantil.pdf. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 jul. 2024.

CAMBÉ. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cambé, Educação Infantil**. Cambé: SEMED, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1HJHEM27-OkUrJwWBIHtZBAHVg8-N0yYx/view>. Acesso em: 30 jul. 2024.

CARROLL, L. **Alice nos país das maravilhas**. Ebook Brasil, 2002. Disponível em: <https://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/alicep.pdf>. Acesso em 24 jan. 2025.

CARVALHO, B. **Ensino da língua escrita no 1º ano do Ensino Fundamental: orientações didáticas à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica**. 279f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/ac1f1988-bd03-4a10-a894-bd022d3d3a9a>. Acesso em: 02 jul. 2024.

CARVALHO, M. R. V. DE. INEP- Instituto Nacional de Educação e Pesquisa. **Perfil do Professor da Educação Básica**. 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/lizan/Downloads/Sem+t%C3%ADtulo%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/lizan/Downloads/Sem+t%C3%ADtulo%20(1).pdf). Acesso em: 09 abril de 2025.

CASCADEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, Educação Infantil**. Cascavel: SEMED, 2006. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/09072009_curra_culo_para_rede_peblica_municipal_de_ensino_de_cascavel_-_educacao_infantil.pdf. Acesso em: 30 jul. 2024

COELHO, I. T.; MAZZEU, F. J. C. Notas introdutórias para um método histórico-crítico de alfabetização. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n.

esp. 4, p. 2576-2593, 2016. DOI: 10.21723/riace.v11.n.esp4.9210. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9210>. Acesso em: 5 jan. 2025.

DANGIÓ, M. C. S.; MARTINS, L. M. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: Contribuições Didáticas**. Campinas: Autores Associados, 2018.

DIANA, F. **O brincar nas formações continuadas em serviço oferecidas aos professores da pré-escola**. 2015. 172f. Dissertação (Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) - Centro Universitário de Araraquara, UNIARA, Araraquara, 2015. Disponível em: <https://www.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/dissertacoes/2015/fernando-diana.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2024.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação** Nº 18, 2001. Publicação de: ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Área: Ciências Humanas Versão impressa ISSN: 1413-2478 Versão on-line ISSN: 1809-449X, Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>. Acesso em 24. abril. 2025

DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 2, n. 11, p. 139–145, 2018. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568>. Acesso em: 29 dez. 2024.

DUARTE, E. C. M **A alfabetização como ingresso no mundo da cultura escrita: contribuições de Antonio Gramsci para os estudos sobre alfabetização na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. 2022. 181f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/97ef7d63-8b7d-4129-9a5e-963b4cbc9f69>. Acesso em: 5 jan. 2025.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Tradução de Marta Shuare. URSS: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

ESCUDEIRO, C. M.; BARBOSA, E. M.; BOCCHI, S. C. O impacto da pandemia no desenvolvimento da oralidade infantil: um relato de experiência sobre possibilidades de intervenção pedagógica no município de Araraquara. In: ZUIN, P. B.; PINTASSILGO, J.; SILVA, S. R. da.; FERREIRA JUNIOR, A. (Orgs.). **Trajetórias da Educação Infantil: um resgate histórico das percepções de professores no retorno ao ensino presencial após período pandêmico**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 65-76. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2023/03/EBOOK_Trajetorias-da-Educacao-Infantil.pdf. Acesso em: 30 jul. 2024.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**: os intelectuais, princípio educativo, jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

HAI, A.A. Como pensar e organizar o trabalho pedagógico na educação infantil? Contribuição da teoria histórico-cultural. In PAGNONCELLI C.; MALANCHEN J.; MATOS N.S.D. (Orgs.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares**: contribuições a partir de fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. Autores Associados. Campinas- SP, 2016, p. 95-110.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Araraquara: IBGE, 2022.

LAPEI. **Projeto + leitura + leitor**: “Cantando, contando e encantando”. Araraquara: [s.n.], 2022.

LEONTIEV, A. N. As necessidades e os motivos da atividade. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino desenvolvimental**: Antologia: Livro I. Tradução de Ademir Damazio, Andréa Maturano Longarezi, Patrícia Lopes Jorge Franco et al. **Uberlândia**: EDUFU, 2017. p. 39-57. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4905273/mod_resource/content/1/Antologia_2017.pdf. Acesso em: 30 jul. 2024.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. p. 50-77.

LURIA, A. R; VIGOTSKI, L. S.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizado**. 16.ed. São Paulo: Ícone, 2017.

MAGALHÃES, G. M; MARTINS, L. M. Onze teses sobre a relação entre psicologia educacional e pedagogia escolar. In: GALVÃO, A. C.; SANTOS JÚNIOR, C. de L.; COSTA, L. Q.; LAVOURA, T. N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica**: 40 anos de luta por escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 2021. vol 1. p. 19-36.

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. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores associados, 2017. p. 343-368.

MARSIGLIA, A. C. G.; SAVIANI, D. Prática pedagógica alfabetizadora à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 3-13, jan./mar. 2017. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/31815>. Acesso em: 5 jan. 2025.

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

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&lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2024.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARX, K. Manuscritos econômicos e filosóficos. In: FROMM, E. **O conceito marxista de homem**. Tradução de T. B. Bottomore. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962. p. 91-179.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Profáscio Segunda edição. Ed Avantes autorizada. 2009 Disponível em: https://www.escolapcdob.org.br/file.php/1/materiais/pagina_inicial/Biblioteca/78_MARX_Po sfacio.pdf. Acesso em: 24 jan. 2025.

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política**: livro I: o processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo. 2011.

MASCIOLI, S. A. Z. **Cotidiano escolar e infância**: interfaces da educação infantil e do ensino fundamental nas vozes de seus protagonistas. 2012. 311f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/a3711372-6f50-4e29-8878-ee32394367b9/content>. Acesso em: 30 jul. 2024.

MAZZEU, F. J. C.; SILVA, J. de S.; COUTINHO, L. C. S. Alfabetização e pedagogia histórico-crítica: considerações teórico-metodológicas: **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 111-137, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/61662>. Acesso em: 10 abr. 2025.

MAZZEU, F. J. C.; FRANCIOLI, F. A. de S. Os conteúdos da alfabetização: elementos para um debate curricular. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 2, n. 11, p. 219-233, 2018. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39795. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39795>. Acesso em: 5 jan. 2025.

MEIRA, M. E. M. Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Psicologia**

histórico-cultural: contribuições para o encontro entre subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 27-62.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar:** um manual para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

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

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2011.

PASQUALINI, J. C. Contribuição ao debate sobre o problema da preparação para a escola de ensino fundamental na educação infantil. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 17, n. 3, p. 93-106, set./dez. 2014 Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28211/pdf_72. Acesso em: 30 jul. 2024.

PASQUALINI, J. C; LAZARETTI, L. M. **Que educação infantil queremos?** Bauru: Mireveja, 2022.

PEREA, N. M.; RAMOS, P. G. A proposta de centros de educação e recreação no município de Araraquara: uma história de avanços e contradições. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 22, n. 36, p. 184-205, jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/25587/18249>. Acesso em: 30 jul. 2024.

PINTO, Á. V. **Ciência e existência:** problemas filosóficos da pesquisa científica. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PINTO, Á. V. **Sete lições sobre educação de adultos.** 15.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa:** Análise de traduções de Lev Semiovovitch Vigostki no Brasil. Repercussões no campo educacional. 295f. Tese. (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília- DF, 2010. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcgclclefindmkaj/https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/ZOI_A_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012. Acesso em 11. abril 2025.

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. 343f. Tese. (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Unesp- Araraquara-SP, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/7f169972-543a-442d-af80-df314eeadf3d>. Acesso em 24. dez. 2023.

SARGIANI, R. A.; MALUF, M. R. Linguagem, cognição e educação infantil: contribuições da psicologia cognitiva e das neurociências. **Psicol. Esc. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 477-484, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/RC9yqjQXGG9qVGzJScqYnvN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2024.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Unesp, 1996.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: GALVÃO, A. C. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 245-277.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 44 ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e a luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAYERS, S. **Marx and Alienation: Essays on Hegelian Themes**. Reino Unido: Palgrave Macmillan, 2011.

SAYERS, S. **Marxism and Human Nature**. Londres; Nova York: Routledge, 2003.

SOUZA, M. C. B. R. **A concepção de criança para o enfoque Histórico-Cultural**. 165f. Tese. Universidade Estadual Paulista - Ca-pus de Marília, 2007. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/df201aea-4cf7-4dfd-810d-da8eed0dc56c/content>. Acesso em 11. Abril. 2025

STEMMER, M. R. G. da S. A educação e a alfabetização. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 3.ed. Campinas: Alínea Editora, 2013. p. 127-148.

TEIXEIRA, L. A. Pedagogia Histórico-Crítica, a Questão dos Conteúdos de Ensino e o Problema das Áreas de Conhecimento: Contribuições Iniciais e Coletivas. In: GALVÃO, A. C.; SANTOS JÚNIOR, C. de L.; COSTA, L. Q.; LAVOURA, T. N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2021. vol 1. p. 83-112.

TSUHAKO, Y. N. Pedagogia histórico-crítica e o ensino da arte. In: GALVÃO, A. C.; SANTOS JÚNIOR, C. de L.; COSTA, L. Q.; LAVOURA, T. N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2021. vol 2. p. 225-242.

TULESKI, S. C.; MARTINS, L. M. Finalidades, conteúdos e procedimentos de ensino em Pistrak, Vigotski e Saviani. In: GALVÃO, A. C.; SANTOS JÚNIOR, C. de L.; COSTA, L. Q.; LAVOURA, T. N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2021. vol 1. p. 37-60.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. Interação entre aprendizagem e desenvolvimento. *In*: VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 53-60.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICE 1

Formulário de Pesquisa

A pré-escola e alfabetização: uma investigação sobre o ensino de conteúdos presentes nas atividades de escrita

Meu nome é Camila Macalli de Oliveira, sou professora da rede Municipal de Araraquara na Educação Infantil e pós-graduanda do Mestrado em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras- Unesp/Araraquara sob a orientação da Professora Dr^a Eliza Maria Barbosa. Nossa pesquisa tem como título: " A pré-escola e a alfabetização: uma investigação sobre o ensino de conteúdos presentes nas atividades de escrita". O objetivo principal é evidenciar, a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-cultural quais os conteúdos de alfabetização essenciais para a Educação Infantil, buscando contribuir para a construção de uma didática para o ensino das dimensões fonéticas e semânticas da escrita que possam contribuir para o desenvolvimento psíquico dos alunos no processo de alfabetização futura. Este formulário visa reunir e analisar modelos de atividades escolares propostas pelos professores para o ensino de letras, palavras e pequenos textos que os docentes julgam contribuir para o processo de alfabetização das crianças pré-escolares. A primeira seção tem como objetivo conhecer o perfil dos professores que atualmente lecionam para a pré-escola, a segunda seção destina-se a tratar sobre os conteúdos e a terceira e última seção refere-se as atividades trabalhadas. Convido-os a responder esta pesquisa que leva em média 10 minutos para ser respondida e não exige identificação, assegurando anonimato dos participantes. Desde já agradeço participação e contribuição dos meus caros colegas.

camila.macalli@unesp.br

*** Indica uma pergunta obrigatória**

1) Qual sua turma no ano letivo de 2024? *

4ª etapa

5ª etapa

2) Há quanto tempo você é professor(a) de Educação Infantil na Rede Municipal de Araraquara?*

Menos de 3 anos

De 3 a 5 anos

De 5 a 10 anos

Mais de 10 anos

3) Em qual unidade escolar atual? *

Sua resposta

4) Há quanto tempo você atua na mesma unidade escolar? *

Menos de 3 anos

De 3 a 5 anos

De 5 a 10 anos

Mais de 10 anos

5) Há quanto tempo você leciona para alunos de 4^a e/ou 5^a etapa? *

Menos de 3 anos

De 3 a 5 anos

De 5 a 10 anos

Mais de 10 anos

6) Qual foi o último curso ou formação que você participou com a temática de alfabetização que contribuiu para o desenvolvimento de suas práticas de ensino com os alunos pré-escolares? *

Sua resposta

7) Quais as motivações que o fizeram escolher atuar na pré-escola? *

A identificação com os conteúdos trabalhados com crianças pré-escolares

O período de desenvolvimento dessas crianças (destinatário)

As possibilidades didáticas metodológicas para o trabalho (forma)

A disponibilidade da unidade escolar mais próxima de sua residência

Outro:

Conteúdos

- 8) Você considera que na 5ª etapa há uma maior expectativa acerca do ensino de conteúdos de alfabetização em razão da aproximação com início do Ensino Fundamental? *

Sim

Não

- 9) Assinale em ordem crescente as alternativas (sendo 1 para maior expectativa e 4 para menor) que indicam quais são os âmbitos e/ou documentos regulatórios oficiais que demonstram maior expectativa em relação à preparação para alfabetização da criança pré-escolar.

*

Pela expectativa oriunda do âmbito das famílias

Pelas diretrizes didáticos pedagógicas oriundas do âmbito da escola

Pelas exigências previstas em documentos regulatórios da Educação Infantil (BNCC, RCNEI, entre outros)

Pelas finalidades estabelecidas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação

Pela expectativa oriunda do âmbito das famílias

Pelas diretrizes didáticos pedagógicas oriundas do âmbito da escola

Pelas exigências previstas em documentos regulatórios da Educação Infantil (BNCC, RCNEI, entre outros)

Pelas finalidades estabelecidas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação

- 10) Qual é o principal critério que o faz selecionar a atividade que será trabalhada com o aluno envolvendo o ensino de letras, sílabas ou textos? *

As atividades cujos conteúdos estão previstos nos Campos Experiências da BNCC e do Currículo Paulista

As atividades cujos conteúdos da BNCC e do Currículo Paulista, que mantém uma maior aproximação com as sequências didáticas para os temas propostos pela Secretaria Municipal de Educação

As atividades que contém conteúdos que você considera pré-requisitos para o Ensino Fundamental

Outro:

- 11) Você considera que ao trabalhar os conteúdos de alfabetização com a criança pré-escolar, há um predomínio de:

Atividades que envolvem o ensino para o domínio da escrita

Atividades que envolvem o ensino para o domínio da leitura

- 12) Indique por ordem crescente (sendo 1 para maior prioridade e 4 para menor) quais conteúdos de alfabetização você prioriza em sua prática educativa na pré-escola:*

Textos

Letras

Frases

Sílabas

Palavras

Atividades

- 13) Quais são as atividades que você acredita que mais contribuem para o desenvolvimento do processo de alfabetização futuro das crianças? *

Atividades que envolvem o ensino de letras, a dimensão semântica das palavras, codificação e decodificação

Atividades que envolvem números e símbolos

Atividades que privilegiem o desenho.

Atividades que privilegiem a apropriação da função social da escrita

Atividades com rimas, aliteração e/ou jogos de palavras (parlendas, poesias, trava línguas, etc)

Outro:

- 14) Quais as principais fontes que você consulta para selecionar as atividades que envolvem o ensino de letras, sílabas, palavras ou textos? *

Currículo Paulista

Livros PNLD distribuídos pelas Instituições dirigentes e de Ensino

Acervo de materiais do Cresça e Apareça e do Laboratório de Práticas em Educação Infantil (LAPEI)

Blogs e Sites de conteúdos educativos

Atividades construídas pela sua mediação junto às crianças

Outro:

- 15) Abaixo, temos um espaço para que você insira três atividades que foram trabalhadas com a sua turma e que tiveram como objetivo contribuir para a aprendizagem de letras, sílabas, palavras ou textos pelas crianças.

Na próxima linha você pode descrever as atividades, caso julgue necessário.

Sua resposta

Atividade 1 * [Adicionar arquivo](#)

Atividade 2 * [Adicionar arquivo](#)

Atividade 3 * [Adicionar arquivo](#)

APÊNDICE 2

Temas e subtemas- Documento Norteador para Educação Infantil- Araraquara-SP

Tema Gerador	Etapa	Subtema	Objetivos
Identidade e família	5ª	História sobre mim e as diferentes famílias	- Conhecer a história sobre sua família e origem; - Conhecer a história da escolha do nome; - Reconhecimento dos diferentes sobrenomes; - Conhecer curiosidades sobre a família; - Identificar os papéis de cada membro da família.
Corpo humano	4ª	Caminhos do ar no nosso corpo: sistema respiratório	- Conhecer sobre o funcionamento do corpo; - Compreender sistema respiratório e suas partes; - Identificar os movimentos do sistema respiratórios; - Conhecer os caminhos do ar no nosso corpo; - Conhecer a necessidade do ar para a vida humana; - Compreender os fatores que prejudicam à respiração humana
Corpo humano	5ª	Caminhos do alimento no nosso corpo: sistema digestivo	- Conhecer o funcionamento do corpo; - Compreender a função dos sistema digestivo; - Conhecer a transformação dos alimentos no organismo; - Compreender dos fatores que prejudicam o organismo humano
Alimentação	4ª	Alimentos saudáveis e não saudáveis	- Compreender a importância de se manter uma alimentação saudável;

			- Conhecer o guia alimentar para a população brasileira; - Desenvolver a capacidade analítica a respeito de hábitos alimentares saudáveis e não saudáveis; Criação de hortas e oficinas culinárias.
Alimentação	5ª	Alimentos in natura e alimentos industrializados	- Compreender a importância de se manter uma alimentação saudável; - Conhecer o guia alimentar para a população brasileira; - Desenvolver a capacidade analítica a respeito de hábitos alimentares saudáveis e não saudáveis; - Criação de hortas e oficinas culinárias.
Respeitando as diferenças, as manifestações folclóricas e culturais	4ª	Coisas da nossa gente	- Conhecer modos de ser, viver e trabalhar de alguns grupos sociais do presente e passado; - Valorizar e respeitar as diferenças; - Conhecer brincadeiras, danças, festas, culinária, lendas, mitos do Brasil; - Reconhecer necessidade de superar atitudes preconceituosas.
Respeitando as diferenças, as manifestações folclóricas e culturais	5ª	Memória dos diferentes povos	- Conhecer elementos de diferentes culturas como: povos originários, africanos e de outros continentes; - Conhecer brincadeiras, danças, festas, culinária, lendas, mitos do mundo; - Reconhecer influências de outros povos em nossa cultura; - Conhecer as descendências familiar; - Reconhecer necessidade de superar

			atitudes preconceituosas.
--	--	--	---------------------------

Para o segundo bimestre ficam estabelecidos as seguintes temáticas:

Tema Gerador	Etapas	Subtema	Objetivos
Musicalização: exploração e percepção e percepção sonora	4ª	- Brincadeiras cantadas, cirandas e parlendas	- Apreciar canções de estilos/ritmos variados; - Compreender ritmo, melodia e harmonia musical; - Brincadeira de roda; - Reconhecer e se apropriar das cantigas tradicionais; - Dramatizações cantadas.
Musicalização: exploração e percepção e percepção sonora	5ª	Os sons dos instrumentos	- Apreciar canções de estilos/ritmos variados; - Conhecer a história dos instrumentos musicais; - Classificar os instrumentos entre cordas, percussão, metal; - Confeccionar instrumentos musicais; - Improvisar musicalmente
História da escrita	4ª	Desenhos e símbolos	- Reconhecer os desenhos rupestres dos homens pré-históricos como o marco inicial da escrita como forma de comunicação; - Conhecer a evolução da escrita até a atualidade; - Diferenciar ilustrações de escritas; - Diferenciar desenho, de letra, número e símbolos; - Conhecer e traçado correto do alfabeto das letras do alfabeto no modelo imprensa maiúscula; - Compreender as metáforas (signos) visuais no contexto de uma história; - Perceber a palavra como unidade de

			sentido e significação; - Conhecer direção da escrita padrão
História da escrita	5ª	A escrita alfabética	- Reconhecer os desenhos rupestres dos homens pré-históricos como o marco inicial da escrita como forma de comunicação; - Conhecer a evolução da escrita até a escrita alfabética; - Reconhecer e produzir o traçado correto das letras do alfabeto; - Compreender as metáforas (signos) visuais no contexto de uma história
Espaço, objetos e formas	4ª	Representação dos espaços, dos objetos e suas formas	- Observar e representar os espaços e seus objetos; - Os espaços e seus objetos nas fotografias e obras de arte; - Conhecer diferentes tipos de construções; - Utilizar medidas dos espaços; - Identificar os sólidos geométricos nos espaços e objetos; - Identificar as formas nos espaços e nos objetos; - Comparar formas; - Representar graficamente utilizando formas geométricas etc
Espaço, objetos e formas	5ª	A construção nos espaços inventado com objetos e suas formas	- Observar a construção dos espaços e seus objetos através de massa de modelar, jogos de encaixe, caixas de diferentes tamanhos e materiais diversos; - Conhecer os diferentes tipos de construções e seus construtores; - Identificar os sólidos geométricos nos espaços e objetos; - Identificar as formas nos espaços e nos objetos;

			- Montar e desmontar os sólidos geométricos; - Reconhecer o nome das formas geométricas;
Artes visuais	4 ^a	Experimentando materiais	- Observar as cores, texturas e formas contidas nas obras de artes: pintura, escultura e fotografia; - Apresentação da arte grega, romana e renascentista; - Conhecer a obra e vida de grandes pintores, escultores e fotógrafos; - Releitura de pinturas com diferentes materiais; - Releitura de diferentes tipos de esculturas: com o corpo, massa de modelar, argila, papel alumínio, papel machê, caixas etc.; - Conhecer e reconhecer as cores primárias, secundárias, terciárias, quentes e frias etc.
	5 ^a	Reaproveitar é criar	- Observar as cores, texturas e formas contidas na arquitetura; - Conhecer sobre a arte impressionista, fauvista e pop-art; - Releitura de obras de arte através de instalações artísticas; - Criar e confeccionar brinquedos e outros objetos mudando o uso de um ou mais materiais; - Conhecer e reconhecer as cores primárias, secundárias, terciárias, quentes e frias etc.

Para o terceiro bimestre ficam estabelecidos as seguintes temáticas:

Tema Gerador	Etapa	Subtema	Objetivos
--------------	-------	---------	-----------

O universo dos números através dos jogos matemáticos	4ª	- Classificação, correspondência, ordenação e inclusão	- Formar de sequências de Objetos; - Vivenciar situações que envolvam padrões e regularidades; - Utilizar diferentes critérios, tais como: forma, tamanho, altura, cor, textura, comprimento, massa, capacidade e função para classificar, corresponder, ordenar e incluir objetos; - Utilizar características comuns de agrupamentos; - Comparar quantidades de objetos por meio da manipulação, linguagem oral, registro pictórico, desenho e escrita padronizada, distinguindo as noções básicas de quantidades; - Estabelecer correspondência termo a termo; - Noção e recitação de sequência numérica; - Contagem; - Representar quantidades de forma não convencional e convencional; - Noções de inclusão: conter, caber, estar dentro e pertencer, através das brincadeiras etc.
O universo dos números através dos jogos matemáticos	5ª	- Classificação, correspondência, ordenação e inclusão	- Formar de sequências de Objetos; - Vivenciar situações que envolvam padrões e regularidades; - Utilizar diferentes critérios, tais como: forma, tamanho, altura, cor, textura, comprimento, massa, capacidade e função para classificar, corresponder, ordenar e incluir objetos; - Utilizar características comuns de agrupamentos; - Comparar quantidades de objetos por

			meio da manipulação, linguagem oral, registro pictórico, desenho e escrita padronizada, distinguindo as noções básicas de quantidades; - Estabelecer correspondência termo a termo; - Noção e recitação de sequência numérica; - Contagem; - Representar quantidades de forma não convencional e convencional; - Noções de inclusão: conter, caber, estar dentro e pertencer, através das brincadeiras etc.
Meio ambiente	4ª	Meio ambiente: conhecer para preservar	- Reconhecer-se como parte do meio; - Reconhecer os locais onde a água é encontrada e sua importância para sobrevivência dos seres vivos; - Identificar da utilização da água para as necessidades humanas; - Diferenciar as diferentes formas em que a água se apresenta na natureza (sólida, líquida e gasosa); - Reconhecimento da importância de se preservar a água; - Reconhecer as formas de poluição da água; - Identificar alguns tipos de solos, de acordo com suas propriedades; - Conhecer a importância do solo para a sobrevivência dos seres vivos; - Reconhecer as diferentes formas de utilização do solo; - Desmatamento/ queimadas e suas implicações para o meio ambiente; - Comprovar a existência do ar por

			meio de experimentações: a existência do ar e sua importância para os seres vivos; - Identificar da utilização do vento nas atividades cotidianas; - Identificar as formas de poluição do ar etc.
Meio ambiente	5 ^a	Meio ambiente: preservar para viver	- Reconhecer-se como parte do meio; - Desenvolver ações referentes aos cuidados e preservação do meio ambiente; - Identificar dos principais problemas de poluição do meio ambiente, considerando o lugar onde vive; - Identificar as principais transformações sofridas pelo meio ambiente devido a ação do homem; - Desmatamento/ queimadas e suas implicações para o meio ambiente; - Reconhecer as consequências dos problemas de poluição ambiental para a vida dos seres vivos; - Apresentar vídeos e documentários que demonstrem a degradação do ambiente; - Apresentar lugares preservados e não preservados, para a promoção de discussões, junto às crianças, levantando hipóteses sobre os responsáveis pela degradação do meio ambiente, assim como possibilidades de preservação. - Registrar atividades através de dramatizações, cartazes, panfletos, músicas e poemas etc.
Plantas	4 ^a	Diferentes tipos de cultivo	- Nomear as partes das plantas,

			relacionando às suas funções; - Observar e registrar descobertas do ciclo de vida das plantas e suas formas de cultivo; - Conhecer sobre o processo de germinação de algumas plantas; - Conhecer das diferentes formas de reprodução das plantas (mudas e sementes); - Experiências que envolvam o plantio em que os alunos possam observar e registrar as fases/ciclo de vida; - Compreender a importância do solo e sua utilização; - Conhecer sobre dispersão natural de sementes etc.
Plantas	5ª	Agricultura: do campo a mesa	- Conhecer sobre a produção de alimentos, tais como verduras, legumes, frutas, cereais etc.; - O caminho dos alimentos desde o campo até seus respectivos consumos; - Conhecer os fatores naturais determinantes para o bom desempenho do cultivo de alimentos: o clima; a quantidade de chuva; o solo, entre outros elementos que interferem nas plantações; - Agricultura familiar; - Mecanização das atividades agrícolas; - Agricultura e problemas ambientais etc.

E para o quarto bimestre ficam estabelecidos as seguintes temáticas:

Tema Gerador	Etapas	Subtema	Objetivos
--------------	--------	---------	-----------

Brincadeiras	4ª	Brincadeiras de outras culturas	- Conhecer e utilizar diferentes jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais e suas possibilidades de interação com o próprio brinquedo e com outras gerações. - Brinquedos e brincadeiras do passado e da atualidade; - Repertório de brincadeiras tradicionais das diversas regiões brasileiras, tais como: balanço de embira, bicudas, brincadeira de tucunaré, peteca de palha de bananeira, pião de babaçu, amarelinha de dias da semana etc.; - Repertório de brincadeiras de outras partes do mundo, tais como: meu querido bebê, o silêncio é de ouro, jogo da velha, jô-quem-pô, gato e rato, jogo da memória etc.;
Brincadeiras	5ª	Brincadeiras com materiais de largo alcance	- Explorar materiais de largo alcance, tais como: recicláveis de todo tipo, caixotes, tocos de madeira de tamanhos e formatos diversos, tecidos, materiais com texturas e formatos variados; - Observação, exploração e análise das características dos materiais, buscando possibilidades de intervenção e proposição de funcionalidade; - Combinação de elementos a partir de critérios como cor, tamanho, simetria e assimetria etc.; - Realização de construções tridimensionais; - Estimular a imaginação e criatividade ao considerar os materiais em seus aspectos simbólicos para

			compor o faz de conta etc.
Invenções da humanidade	4ª	- Tecnologia e saúde: equipamentos, vacinas e medicações	- Conhecer um conjunto de técnicas, aparelhos e ferramentas que permitem aos profissionais da saúde atuar de forma mais eficiente na prevenção e no tratamento de doenças, bem como no atendimento aos pacientes; - Compreender a importância da tecnologia aplicada à saúde; - Compreender a tecnologia aplicada à saúde como construção social que foi criada e continua avançando para atender as necessidades humanas: melhorar a saúde e o bem-estar das pessoas doentes; - Conhecer sobre o que são as vacinas, a criação da primeira vacina, seu inventor e outras curiosidades; - Conhecer sobre doenças controladas e/ou erradicadas pelas vacinas; - Conhecer sobre a origem evolução dos antibióticos etc.

Invenções da humanidade	5ª	- Tecnologia digital: equipamentos e usos	- Conhecer sobre o que é e para que serve a tecnologia digital; - Compreender a importância da tecnologia digital; - Compreende tecnologia digital como construção social que foi criada e continua avançando para atender as necessidades humanas: permitir que os usuários possam acessar imagens, vídeos, arquivos de áudios, textos etc.; - Conhecer o surgimento das tecnologias digitais; - Compreender a evolução das tecnologias digitais: instrumentos do passado e do presente: computador, notebook, celular, relógio etc.; - Consequências do uso excessivo das tecnologias digitais etc.
Animais	4ª	- Os animais da nossa morada: fauna local	- Conhecer os animais que compõem a fauna local (Cartilha Fauna de Araraquara-DAAE); - Distinguir e nomear os animais entre domésticos, selvagens, aquáticos e terrestres; - Identificar o hábitat dos animais; - Identificar as fontes de alimentação dos animais; - Classificar de acordo com a alimentação: carnívoros, herbívoros e onívoros; - Classificar os animais conforme sua característica de locomoção etc.

Animais	5 ^a	Os animais nativos brasileiros	- Conhecer os animais que compõem a fauna brasileira; - Compreender as causas e os efeitos das espécies em risco de extinção; - Distinguir e nomear os animais entre domésticos, selvagens, aquáticos e terrestres; - Identificar o hábitat dos animais; - Identificar as fontes de alimentação dos animais; - Classificar de acordo com a alimentação: carnívoros, herbívoros e onívoros; - Classificar os animais conforme sua característica de locomoção etc.
Astros e fenômenos naturais	4 ^a	Pequenos cientistas: recriando os fenômenos naturais	- Conhecer sobre os fenômenos da natureza em seus processos de permanência e mudança; - Conhecer das possibilidades investigativas e explicativas sobre os fenômenos naturais; - Conhecer os diversos fenômenos naturais e suas características, causas e consequências: neve, raio, vulcões, terremotos, tsunamis e pororoca, tornados etc.; - Resolver situações problemas com formulação de questões e levantamento de hipóteses, organização de dados, testagem de possibilidades de solução; - Reconhecer as ações da natureza na vida humana; - Estabelecer as relações de comparação entre os objetos e os próprios experimentos. - Identificar e selecionar fontes de

			informações para a obtenção de respostas a questões sobre a natureza e seus fenômenos etc.
Astros fenômenos naturais	e	5 ^a	-Brincando e investigando os astros - Conhecer conceitos e possibilidades investigativas e explicativas sobre os astros; - Perceber por meio de diferentes experiências, o movimento da Terra; - Compreender sobre o dia e a noite na relação com o movimento da Terra; - Reconhecer como o planeta se relaciona com a estrela a qual pertence; - Perceber a passagem do tempo por meio da observação do céu, astro e estrelas; - Conhecer diversos astros e suas características; - Resolver situações problemas com formulação de questões e levantamento de hipóteses, organização de dados, testagem de possibilidades de solução; - Estabelecer relações de comparação entre os objetos e os próprios experimentos; - Identificar e selecionar fontes de informações para a obtenção de respostas a questões sobre a os astros.