

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

THAÍS ROCHA BARBIERI VATANABE

ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA: a concepção hegemônica,
as diretrizes curriculares e os pressupostos contra-
hegemônicos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia
Histórico-Cultural.



THAÍS ROCHA BARBIERI VATANABE

ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA: a concepção hegemônica,
as diretrizes curriculares e os pressupostos contra-
hegemônicos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia
Histórico-Cultural.

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, trabalho educativo e sociedade.

Orientador: Prof.^a Dra. Eliza Maria Barbosa

Bolsa: CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ARARAQUARA – S.P.
2019

Vatanabe, Thaís Rocha Barbieri

ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA: a concepção hegemônica, as
diretrizes curriculares e os pressupostos contra hegemônicos da
Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. /
Thaís Rocha Barbieri Vatanabe — 2019

83 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) —
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Eliza Maria Barbosa

THAÍS ROCHA BARBIERI VATANABE

**ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA: a concepção hegemônica,
as diretrizes curriculares e os pressupostos contra-
hegemônicos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia
Histórico-Cultural.**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho,
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar
da Faculdade de Ciências e Letras –
UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção
do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, trabalho
educativo e sociedade.

Orientador: Prof.^a Dra. Eliza Maria Barbosa

Bolsa: CAPES – Coordenação de
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Data da defesa: 28/02/2019

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof.^a Dr.^a. Eliza Maria Barbosa
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Membro Titular: Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Janaína Cassiano Silva
Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Por você, para você, Yuki, filho desejado.

AGRADECIMENTOS

Às muitas pessoas que participaram da minha vida em algum momento e me ensinaram algo que me constituiu no que sou hoje;

À minha orientadora e amiga professora Eliza Maria Barbosa, por compartilhar comigo conhecimentos científicos, políticos, indignação com injustiças sociais, maternidade, conhecimentos sobre os mais variados assuntos. Muito obrigada pelo carinho e amizade desde a graduação, pelas viagens a eventos, caronas, almoços, bolinhos e pelas longas conversas sobre os dilemas da vida. Muito obrigada pela paciência, zelo com este trabalho. Você tem minha admiração e carinho;

Ao professor Francisco José Carvalho Mazzeu, por ter me selecionado no processo de seleção do mestrado, pelos muitos ensinamentos sobre a teoria, a alfabetização e sobre a vida, pela produção acadêmica, pela sensibilidade e humanidade que tem comigo. Exemplo de docência e coerência teórica, ética e política. Muito obrigada pelas decisivas contribuições no exame de Qualificação e na Defesa da Dissertação;

À professora Janaína Cassiano Silva, pela leitura atenta ao meu trabalho e decisivas contribuições no exame de Qualificação e na Defesa da Dissertação, muito obrigada;

Aos professores desta Universidade, especialmente, Newton Duarte, Lígia Márcia Martins, Juliana Campregher Pasqualini, Silvia Sigolo, pelas contribuições imensuráveis em meu processo de formação como pesquisadora e em minha concepção de mundo. Vocês são resistência em tempos caóticos;

Ao meu esposo Julio Cesar Vatanabe, amor de toda vida, pelo companheirismo e compreensão em minhas ausências, por sonhar comigo. Esta conquista também é sua;

À minha mãe Rita de Cássia da Rocha, pelo amor, atenção, cuidados, em toda minha criação até hoje. Pela mulher forte que é, por cultivar em mim o desejo pela música, pelas artes e, maiormente, pelos estudos, por acreditar que eu conseguiria;

Aos meus irmãos, Juliana Rocha Barbieri, Vagner Roberto Barbieri Junior e Gabriel Felipe Barbieri, pela admiração, respeito e amor entre nós. Sinto que sempre torcem por mim. À Juliana também pelas traduções em língua inglesa;

Ao meu pai Vagner Roberto Barbieri (in memoria), exemplo de leitor assíduo, se orgulhou em dizer que teria uma filha formada mestre. Amou-me à sua maneira;

Às amigas Tauane Andrade, pelo encorajamento e carinho; Mariana Cristina da Silva, pelos livros cedidos, Eucilene Stalberg Furquim pelo incentivo e xerox cedidos, Mirele Menezes, pela longa amizade, Mariana Ferraz, Mara Nunes, pelas amizades sinceras;

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

“[...] a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica não são indiferentes à análise das condições objetivas que, em uma sociedade de classes, reservam para diferentes indivíduos condições desiguais de humanização.” (MARTINS, 2015, p.272)

RESUMO

A presente pesquisa versa sobre a linguagem escrita na pré-escola, problematizando como a concepção hegemônica, presente no documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil –DCNEI-, influencia os professores em suas práticas pedagógicas. O objetivo da pesquisa é analisar nas DCNEI como são tratadas as recomendações sobre a linguagem escrita na pré-escola à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, para discutir em que medida a heterogeneidade das práticas pedagógicas, observadas no cotidiano das turmas pré-escolares, é fruto da concepção hegemônica que se expressa no documento oficial para a pré-escola e instrui o professor a trabalhar com a linguagem escrita genericamente, de forma diluída entre outras linguagens. Para isso, analisamos alguns dos principais artigos e livros sobre a linguagem escrita na pré-escola e as DCNEI, com um duplo objetivo: analisar seu alinhamento com os princípios defendidos pela teoria hegemônica da Pedagogia da Infância e em particular, como a escrita e o trabalho pedagógico dedicado a ela estão ali contemplados, cotejando com as discussões produzidas no campo acadêmico, considerando a defesa hegemônica dos autores que se amparam na Pedagogia da Infância e as contribuições teóricas contra-hegemônicas suportadas no referencial da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. Discutimos inicialmente o resgate histórico sobre como a linguagem escrita na pré-escola vem sendo discutida; as concepções de linguagem escrita proclamadas nas teorias hegemônica e contra-hegemônica, por meio da análise das DCNEI, documento que figura formalmente como a principal referência para as práticas educativas. As análises indicam uma deliberada imprecisão do conceito de linguagem escrita; diluição da especificidade da linguagem escrita entre outras muitas linguagens colocadas em um mesmo patamar de dificuldade; a naturalização da aquisição deste processo e a pouca intencionalidade e sistematização do trabalho docente referente a este conteúdo. Indicamos os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural como caminho fértil para o ensino da linguagem escrita naquilo que cabe à educação pré-escolar. Esperamos com esta pesquisa contribuir para a reflexão dos professores de educação infantil e enriquecer as discussões acadêmicas a respeito do pleno domínio da linguagem escrita pelas crianças.

Palavras – chave: Escrita. Pré-escola. Pedagogia da Infância. Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

The present research approaches the importance of written language in the preschool, problematizing how the hegemonic conception, present in the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education-DCNEI, influences teachers in their pedagogical practices on written language. The purpose of the research is to analyze in the DCNEI how the recommendations on written language in the preschool are treated in light of Critical-Historical Pedagogy and Cultural-Historical Psychology, to discuss to what extent the heterogeneity of pedagogical practices in the teaching of writing, observed in the daily life of the preschool classes, is the result of the hegemonic conception that is expressed in official documents for the preschool and instructs the teacher to work the written language in a generic way, diluted amongst other languages. In order to do so, we have analyzed some of the main articles and books on written language in pre-school and DCNEI, revealing their theoretical and methodological approaches and differences of written language, with the discussions produced in the academic field, considering the hegemonic defense of authors who rely on the Pedagogy of Childhood and the counter-hegemonic theoretical contributions supported by the Critical-Historical Pedagogy and Cultural-Historical Psychology. We first discussed the historical rescue of how written language in preschool has been discussed; the conceptions of written language proclaimed in hegemonic and counter-hegemonic theories, through the analysis of the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education, a document that formally appears as the main reference for educational practices. The analysis indicates a deliberate imprecision of the concept of written language; dilution of the specificity of written language among many other languages placed on the same level of difficulty; the naturalization of the process of acquisition of the written language and the lack of intentionality and systematization of the teaching work related to the written language. We indicate the assumptions of Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Psychology as a fertile way to teach written language in what is a pre-school education. We hope with this research to contribute to the reflection of the teachers of children's education and to enrich the academic discussions regarding the full mastery of written language by the children.

Keywords: Writing. Pre-school. Pedagogy of the Childhood. Critical-Historical Pedagogy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Excertos extraídos do documento Parecer CNE/CEB nº 20 de 2009 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em que são feitas referências a escrita.	57
-----------------	--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Matrículas em creche e pré-escola	14
Tabela 2	Número de trabalhos produzidos nos Programas de Pós-graduação nos anos de 2013 a 2017, no Brasil, conforme o Banco de Teses da Capes	17
Tabela 3	Teses e Dissertações sobre a temática nos anos de 2013 a 2017	18

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 A QUESTÃO DA ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA E SEUS IMPASSES	
HISTÓRICOS.....	24
1.1 A linguagem escrita na pré-escola a partir da década de 1970.....	26
2 - O LUGAR DA ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA.....	38
3 LINGUAGEM ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA: O QUE DIZEM AS	
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO	
INFANTIL.....	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIA.....	74

Introdução

Durante o curso de graduação em Pedagogia nossa concepção sobre a educação e o desenvolvimento humano mudou muito: iniciamos o curso com a convicção de que o desenvolvimento do psiquismo humano era algo natural, que aconteceria igualmente entre os indivíduos, independentemente de suas condições sociais. O que comumente chamamos de inteligência, considerávamos um dom, herança genética ou ainda uma questão de mérito e ascensão social. Paralelamente a essas concepções, a preferência em trabalhar com crianças em idade pré-escolar já se fazia presente, sustentada em outra compreensão de que as práticas educativas deveriam privilegiar o brincar livremente, a participação em atividades divertidas, a autonomia para a realização de atividades sozinha, etc.

Entretanto, durante a graduação em Pedagogia, realizada entre os anos de 2011 a 2014, ao nos aproximarmos das teorias pedagógicas e psicológicas sobre o desenvolvimento humano, compreendemos como essas questões eram mais complexas: para uma futura docente não bastariam os saberes práticos do ato de ensinar – como ensinar – mas compreender a essência do ato de ensinar – ensinar o quê, para quem, que cidadão queremos formar, que sociedade queremos no futuro, como nosso aluno aprende, quais as nossas responsabilidades éticas sobre aquele indivíduo com quem nos relacionamos durante todo o ano e espera de nós o conhecimento.

A cada aula na graduação, palestra, minicurso, análise de material didático de escolas e estágios, comparávamos as várias teorias pedagógicas e concepções do desenvolvimento humano e víamos que a base epistemológica da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, o Materialismo Histórico-Dialético, explica os fenômenos e sua essência, das relações do homem com a sociedade, do desenvolvimento humano, da socialização do conhecimento, da origem das desigualdades sociais e culturais. Esta concepção analisa tais fenômenos em seu movimento histórico, contraditório, por isso, vai além da aparência, do que nos parece natural. Conhecer que a Educação é perpassada pela luta de classes, que o desenvolvimento humano é cultural e desde o nascimento nossos comportamentos naturais convertem-se em voluntários, fez todo sentido para compreender nossa própria trajetória escolar e nossa atuação docente.

Nossa aproximação teórica com o Materialismo Histórico-Dialético, fundamento da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica ocorreu por meio da participação em grupos de estudos, iniciação científica, minicursos, cursos de formação de

professores e no PIBID -Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- em salas de pré-escola. A partir daí, nossa predileção pela pré-escola ganha novo sentido: o de ensinar as crianças e assim, descortinam-se pressupostos sobre a função da Educação Infantil, fruto de outras tantas atividades formativas a que nos dedicamos.

Entendemos que a Educação Infantil é primeira etapa da Educação Básica e, portanto, lugar de ensino sistemático e intencional. No projeto de extensão intitulado “O planejamento e as práticas educativas: avaliações e estratégias de mudança das concepções presentes na dinâmica das instituições educativas para a infância”¹ nos reunimos com professoras de Educação Infantil durante seus horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e nos envolvemos mais cotidianamente com suas práticas, ouvimos suas dificuldades e pensamos juntas alternativas e proposições. Por sua vez, participando de alguns cursos de formação de professores de Educação Infantil, oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Araraquara-SP, nos envolvemos com os planejamentos de aulas, seleção de conteúdos, bem como, aprofundamos estudos sobre o desenvolvimento infantil no referencial teórico acima anunciado. Já no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em salas de pré-escola, vivenciamos a rotina de uma escola de Educação Infantil, a organização dos funcionários, reuniões de pais, reuniões pedagógicas e ministramos algumas aulas nas turmas de crianças com quatro anos de idade.

Nesta aproximação com a pré-escola observamos práticas pedagógicas com pouca intervenção docente, espontâneas, sem clareza dos objetivos de aprendizagem, predominando o propósito único de divertir as crianças, atividades que as crianças executavam sozinhas, cujos conceitos eram tratados superficialmente, etc. Tais práticas são distantes do que defende a Pedagogia Histórico-Crítica, pois essa abordagem entende que o trabalho educativo:

[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011, p. 13).

O autor explicita que não se trata de socializar qualquer saber, mas o saber sistematizado e não o fragmentado; o conhecimento científico, e não o espontâneo; a cultura

¹ Este projeto de extensão, vigente nos anos de 2012 e 2013, teve como objetivo auxiliar professores da Educação Infantil de dois centros de educação e recreação do município de Araraquara a elaborar planejamento e atividades pedagógicas, nos momentos de horário de trabalho pedagógico coletivo. O projeto de extensão foi coordenado pela Profa. Dra. Eliza Maria Barbosa.

erudita e não a popular (SAVIANI, 2011, p. 14). Só assim os homens formam a humanidade em cada novo indivíduo. Arce (2004) aponta que princípios educativos para a educação das crianças, tais como a defesa de aprendizagens individualizadas, construção do conhecimento pela criança, ausência de planejamento pelo professor, ênfase no conhecimento cotidiano, interesse da criança como norteador do trabalho do professor, negação da repetição, entre outras, são princípios antiescolares que fetichizam a infância e propagam alienação. Para a autora:

Se as instituições de educação infantil não tiverem por objetivo último o ensino e a aquisição de conteúdos por parte das crianças, o que caracterizaria a especificidade dessas instituições perante outras como, por exemplo, um clube, onde a criança também brinca e interage? (ARCE, 2004, p. 156).

Defendemos o acesso das crianças pequenas às instituições educativas e principalmente a qualidade do ensino oferecido nestas instituições, pois o direito ao acesso não garante a boa formação.

A Educação Infantil avançou muito nas últimas décadas: na Constituição de 1988 ela aparece como direito das crianças de zero a seis anos de idade. A Constituição “reconhece as creches e pré-escolas como instituições educativas e dever do Estado” (ARCE; MARTINS, 2010, p. 6). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN) traz avanços para a Educação Infantil ao instituí-la como primeira etapa da Educação Básica. Segundo Pasqualini (2006, p. 31) “Além disso, a lei conserva o princípio de equivalência entre creches e pré-escolas, determinando –pela primeira vez- a inserção das creches nos sistemas de ensino municipais.”. No estudo de Abreu (2004), como consultora legislativa, a autora esclarece:

Como as creches não pertenciam aos sistemas de ensino, não eram cadastradas junto ao Ministério da Educação e, portanto, não constavam do censo escolar. Levantamentos da antiga Legião Brasileira de Assistência – LBA indicavam, já em 1985, cerca de um milhão de crianças atendidas em creche, na faixa etária de três meses a 7 ou até 8 anos, portanto diferente dos 0 a 3 anos da creche atual. Quando o INEP iniciou o cadastramento das creches, foi preciso realizar um trabalho de convencimento, pois as instituições tinham receio de passarem a ser fiscalizadas, e um trabalho de localização de tais instituições, para enviar-lhes o questionário do censo escolar (ABREU, 2004, p. 09).

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

Concomitante a esses avanços legais, observa-se um crescimento em termos de acesso. Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em Sinopse Estatística da Educação Básica, mostram o número de matrículas na creche e pré-escola que estão expressos na tabela:

Tabela 1- Matrículas em creche e pré-escola.

ANO	CRECHE	PRÉ-ESCOLA
1996	272.011	4.270.376
1998	381.804	4.111.120
2000	916.864	4.421.332
2002	1.152.511	4.977.847
2004	1.348.237	5.555.525
2006	1.427.942	5.588.153
2008	1.739.188	4.893.980
2010	2.074.579	4.717.516
2012	2.548.221	4.765.943
2014	2.897.928	4.971.941
2017	3.406.796	5.101.935

Fonte: Desenvolvida pela autora, 2018, com dados do MEC/INEP, Sinopse da Educação Básica.

Houve um decréscimo das matrículas na pré-escola a partir do ano de 2007. Em 2012 o número de matrículas volta a crescer, mas ainda em número menor que o observado até o ano de 2006. Esse fato se deve a matrícula obrigatória das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, como determinou a Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, que instituiu o Ensino Fundamental com duração de nove anos iniciando-se aos seis anos de idade. Apesar da queda do número de matrículas em 2008 há um aumento das matrículas a partir de 2012. Tal crescimento deve ser creditado aos avanços em pesquisas no campo da Educação Infantil, indicando sua relevância para a constituição das crianças e também à instituição da Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, obrigando Estados e Municípios a investirem vinte e cinco por cento dos impostos e transferências na Educação Básica.

Seguindo esse percurso, destacamos a publicação da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Infantil e reafirma:

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009, p. 01).

Três anos mais tarde, em 2012, a Lei nº 12.796 estabelece a obrigatoriedade da matrícula das crianças a partir dos quatro anos de idade na pré-escola. A mais recente política educacional brasileira é a Base Nacional Comum Curricular (2017) um documento normativo que define aprendizagens essenciais para a educação nacional.

Apesar dos avanços que tivemos na legislação educacional ainda convivemos com fragilidades quando se trata da qualidade da educação oferecida às crianças. E como falar em qualidade sem nos questionarmos sobre o que é específico da pré-escola? Como se compreende hegemonicamente sua função? Que contribuições os anos pré-escolares podem oferecer ao ensino de dimensões da escrita?

Corroboramos com as afirmações de Abramovay e Kramer (1982) quando propõem que a pré-escola deve ter função pedagógica e não preparatória para o ensino fundamental, nem compensatória para suprir carências das classes populares, tampouco com objetivos em si mesma, distanciando assim a pré-escola da escola e isentando-a da preocupação com a qualidade. As autoras afirmam “Nossa ênfase recai, sim, sobre o papel efetivo que a pré-escola desempenha, do ponto de vista pedagógico, garantindo às crianças a aquisição gradativa de novas formas de expressão e reconhecimento-representação de seu mundo.” (ABRAMOVAY; KRAMER, 1982, p.37).

O problema da qualidade da educação infantil tem sido objeto de estudo de diversos autores que reafirmam o papel do ensino na educação escolar entre eles: Arce (2004); Arce e Martins (2010); Martins e Marsiglia (2015); Martins (2015); Abramovay e Kramer (1982); Arce e Jacomeli (2012); Arce et. al.(2013); Barbosa (2008); Martins (2013); Escudeiro, Barbosa e Silva (2016); Pasqualini (2006; 2015); Marsiglia e Saviani (2017); Mortatti (2016); Araujo (2016); González e Mello (2016); Saccomani (2018).

Para a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, segundo Saviani (2011):

[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente (SAVIANI, 2011, p. 07).

Portanto, a educação escolar de qualidade para a formação dos indivíduos será aquela que busque as máximas possibilidades de humanização das novas gerações transmitindo os conhecimentos que a humanidade já produziu historicamente. Pasqualini (2015) defende que cabe à educação infantil:

Como princípio educativo, o desenvolvimento omnilateral da criança envolve o pleno desenvolvimento de funções afetivo-cognitivas, da sociabilidade e da personalidade da criança. Possibilitar esse desenvolvimento implica garantir seu acesso à riqueza das objetivações da cultura humana, cuja apropriação provocará revoluções em seu psiquismo, (trans)formando seus processos psíquicos superiores (PASQUALINI, 2015, p. 202)

Nos estágios supervisionados, no PIBID e também em nossa atuação como professora de Educação Infantil, sentimos o desafio que é se posicionar em defesa do ensino sistemático e intencional de conteúdos científicos para as crianças da pré-escola. São muitos os posicionamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos que defendem a liberdade, a autonomia, a individualidade da criança, a ingenuidade, o que, afirma Arce (2004, p. 160) “faz do adulto um escravo da infância transformada em fetiche dos educadores”.

Como pudemos observar, enquanto lecionávamos em uma instituição de Educação Infantil e também como graduanda nos estágios, formações continuadas da prefeitura e no PIBID, não há um consenso entre professores da Educação Infantil quanto à especificidade da pré-escola no ensino de dimensões ligadas aos domínios futuros da escrita. Produzem-se práticas pedagógicas muito variadas: livres, espontâneas, naturalizantes, disciplinadoras e preparatórias para o Ensino Fundamental. A ausência de consenso não deve ser aqui entendida como um problema, mas um fenômeno próprio da realidade que nos permite reunir elementos para a objetivação da pesquisa.

No que se refere à aquisição da linguagem escrita, as recomendações de atividades dadas pela coordenação pedagógica da instituição onde lecionávamos para crianças da creche eram: pintura com guache ou lápis de cor das vogais do alfabeto, desenho das letras na lousa, cópia do nome próprio, reconhecimento da primeira letra do nome próprio, reconhecimento

das vogais, exercícios preparatórios de coordenação motora, escrita espontânea em área externa no papel craft ou no chão, tendo o professor como escriba. Para as crianças da pré-escola, as atividades recomendadas eram: leitura do alfabeto, identificação de letras na lousa ou em revistas, cópia e escrita do nome, escrita de palavras, destaque das letras inicial e final de palavras, palavras cruzadas, leitura de palavras, formação do nome com alfabeto móvel, preenchimento de linhas com a mesma letra, treino do traçado das letras, complementação da palavra com sílabas, cópia do cabeçalho, escrita de pequenos textos, cópia de bilhete para os pais, entre outras.

Era possível perceber que existiam incoerências entre as atividades elaboradas por nós, copiadas das outras professoras, oferecidas pela coordenadora pedagógica e atividades da apostila da escola. Cada atividade sustentava-se em uma concepção diferente sobre o processo de aquisição da linguagem escrita. Havia, entretanto, um consenso. Todas as práticas observadas ocupavam-se do ensino, sistematizado ou não, de conteúdos de leitura e escrita. Letras, palavras, pequenos textos, etc., eram cotidianamente trabalhados, evidenciando que as diferentes práticas se articulavam por semelhanças entre os conteúdos, embora muito divergentes no modo como eram ensinados.

Julgamos necessário, pesquisar em teses e dissertações se este cenário se repetia em outras escolas, de outras cidades, outros estados, se nas salas de pré-escola eram feitas atividades com conteúdos de leitura e escrita. Apresentamos parte da produção científica voltada para esta temática da escrita na pré-escola nos últimos cinco anos. No levantamento bibliográfico que fizemos no Banco de Teses da CAPES, nas áreas de educação e psicologia da educação, encontramos:

Tabela 2: Número de trabalhos produzidos nos Programas de Pós-graduação nos anos de 2013 a 2017, no Brasil, conforme o Banco de Teses da Capes.

Descritores	Número total de trabalhos	Número trabalhos específicos em escrita na pré-escola
“escrita na pré-escola”	1	1
“escrita na educação infantil”	18	11
“escrita infantil”	7	0
“ensino na pré-escola”	2	0
“educação pré-escolar”	15	0
(escrita AND pré-escola) NOT (ensino fundamental)	119	1 (repetido)

Fonte: elaborada pela autora, 2018.

A dissertação que encontramos com o primeiro descritor trata da temática da escrita. Das 18 pesquisas encontradas com o descritor “escrita na educação infantil” sete não enfocam a escrita: três tratam de práticas de letramento, uma fala sobre aquisição da escrita no ensino fundamental, uma discorre sobre educação inclusiva, outra sobre a concepção de criança que duas revistas, conhecidas pelos professores, têm, e uma ainda que investiga necessidades de formação docente para a Educação Infantil.

Já os trabalhos encontrados usando os descritores “escrita infantil”, “ensino na pré-escola”, “educação pré-escolar” e (escrita AND pré-escola) NOT (ensino fundamental), tratam de outros diversos temas como: escrita no Ensino Fundamental; escrita com aluno com necessidades especiais; concepção de graduandas em Pedagogia sobre a escrita infantil; organização do ensino pré-escolar; o brincar; história da política de educação pré-escolar no Brasil de 1964 a 1993; dimensão afetiva na pré-escola; funções do coordenador pedagógico na pré-escola; legislação da pré-escola; sobre estágio supervisionado; produção audiovisual na pré-escola; figura masculina na educação infantil; institucionalização da pré-escola; estudo sobre avaliação na pré-escola; constituição como professora de educação infantil; trajetória de vida de uma professora de educação infantil e sobre o ensino de educação física.

Temos então, 12 trabalhos que se aproximam do nosso objeto de pesquisa.

Tabela 3- Teses e Dissertações sobre a temática nos anos de 2013 a 2017.

ANO	TESE	DISSERTAÇÃO
2013	-	-
2014	-	2
2015	-	3
2016	-	4
2017	-	3

Fonte: elaborada pela autora, 2018.

As duas primeiras dissertações buscaram analisar nos documentos oficiais como é tratada a questão da linguagem escrita. “A linguagem escrita na educação infantil: orientações, concepções e perspectivas” é a dissertação da autora Silva (2016) que buscou compreender o lugar que a linguagem escrita ocupa na educação das crianças de 0 a 6 anos de idade. Para isso, ela situou a discussão teórica das produções acadêmicas e analisou como o tema está colocado em quatro documentos oficiais com as estratégias metodológicas da análise bibliográfica, documental e empírica. A autora conclui, que se faz necessária uma

compreensão da escrita para além dos seus aspectos mecânicos, como instrumento cultural complexo que provoca saltos no desenvolvimento infantil.

Piol (2016) na dissertação “O lugar da cultura escrita nos documentos legais e oficiais da Educação Infantil: “mais respeito, eu sou criança!” também analisou o lugar que a cultura escrita ocupa nos documentos legais e oficiais que orientam o trabalho pedagógico na Educação Infantil. Ela faz crítica às práticas pedagógicas tradicionais na escrita e defende práticas que levem as crianças a compreenderem os usos cotidianos da escrita dentro da instituição.

Moraes (2015) em sua dissertação “A atividade pedagógica do professor e o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar: um estudo a partir da abordagem histórico-cultural” reflete sobre o lugar ocupado pelo professor e suas práticas pedagógicas no processo de apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar. A autora analisou por meio de entrevista, observação de aulas, fotografias, filmagens e autoscopia, as concepções acerca da escrita subjacentes às atividades propostas às crianças e constatou que as professoras não incorporaram a compreensão de que a linguagem escrita se desenvolve a partir de práticas que enriqueçam as experiências com as possibilidades de expressão da criança pelo desenho, pelo brincar, por atividades produtivas, além do contato com a cultura que envolve o escrever e que se concretiza em diferentes gêneros discursivos. Ela afirma a necessidade de que o professor tenha um conhecimento teórico que dê bases para sua atuação. Cita algumas atividades importantes para a apropriação da linguagem escrita pelas crianças: trabalhar o sentido do texto e não apenas uma palavra; escrever na lousa a rotina do dia, aproveitar acontecimentos e necessidades para escrever bilhetes, recados, cartões de felicitações, pois a linguagem escrita precisa estar relacionada com significado e sentido pelas crianças.

Estas pesquisas que seguem, criticam o ensino nos moldes do Ensino Fundamental para as crianças da Educação Infantil. “A Presença da cultura da escrita na Educação Infantil: O que você está escrevendo? Quem mandou?” é o título da dissertação de Santos (2017) que buscou analisar porque a prática de alfabetização nos moldes do Ensino Fundamental ainda é presente nessa etapa. A autora destaca ausência de práticas reais de escrita e critica as atividades de cópia sem sentido pela criança e o recitar o alfabeto diariamente. Defende o trabalho de apresentação da cultura escrita, e não de letras para a criança.

Melo (2014) também faz uma crítica à antecipação da alfabetização do Ensino Fundamental na Educação Infantil em sua dissertação “Os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil”. Para investigar os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil, a

autora fez pesquisa qualitativa com dados empíricos produzidos com análise dos diários de aula, análise documental das propostas pedagógicas das instituições pesquisadas e observação de práticas pedagógicas em dois centros municipais de Educação Infantil com oito professoras. Ela conclui defendendo o letramento, mostrando que as práticas de leitura e escrita são muito variadas desde a didatização até o espontaneísmo e afirma como necessário, o redimensionamento das propostas pedagógicas das instituições com orientações mais claras e contextualizadas para orientar os professores.

A dissertação de Correa (2016) “Concepções de professoras da Educação Infantil sobre desenvolvimento infantil, atividade e linguagem” verificou por meio de questionário aberto a concepção de onze professoras de Educação Infantil sobre a linguagem escrita e afirma que as professoras entrevistadas a concebem como simples representação da fala, sem conexão com o desenvolvimento infantil.

Liedke (2017) em sua dissertação intitulada “Uma Letra Puxa Outra: Práticas de linguagem com crianças de cinco anos” investigou quais práticas favorecem a aquisição da linguagem escrita com a coleta de material empírico decorrente da observação sistemática das práticas de duas docentes.

A dissertação de Campos (2015) analisa como o professor de educação infantil traduz em seu fazer pedagógico o entendimento acerca da influência que a atividade de brincar exerce no processo de apropriação da linguagem escrita. Ela afirma que o sucesso de planejar brincadeiras com esta finalidade requer clareza quanto à teoria Histórico-Cultural pela professora e pela escola.

Costa (2014) dissertou em “O Processo de Apropriação da Cultura Escrita na Educação Infantil” sobre o processo de apropriação da cultura escrita pelas crianças na educação infantil, de acordo com a organização das atividades de escrita que lhes são propiciadas no ambiente escolar. Ela observou como a escrita era ensinada pela professora e posteriormente, desenvolveu um experimento pedagógico com cinco atividades devidamente organizadas, visando a uma mudança qualitativa no processo de apropriação da escrita pelas crianças, sujeitos da pesquisa.

Sacco (2015) analisou o discurso e a prática docente de professores do último ano da Educação Infantil e observou em suas práticas a memorização das sílabas e as relações sonoridades e grafias. O trabalho intitulado “Contextualização da leitura e da escrita na educação infantil: entre os discursos e as práticas docentes”, de natureza empírica, orientou-se por uma abordagem qualitativa, em que foram selecionados nove professores e feitos cinco dias de observações em sala de aula de cada professor e entrevista semiestruturada com os

professores, diretores e professores coordenadores. Como resultados, a autora classifica os professores, que em sua maioria, trabalham com a prática tradicional, focando no trabalho com a escrita, em que predominam as atividades com palavras isoladas, sílabas, letras e a relação entre as sonoridades e grafias, sem considerar as vivências e os interesses das crianças.

Outra dissertação de Mestrado é a da autora Moura (2016) “O processo de apropriação da leitura e da escrita na educação infantil: narratividade de crianças” que pela narrativa de oito crianças da pré-escola, afirma que o ambiente alfabetizador construído na educação infantil contribui para o desenvolvimento dos processos de leitura e da escrita.

A dissertação de Caetano (2017) “As Técnicas de Freinet e as possibilidades pedagógicas de Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil” não foi encontrada na Plataforma Sucupira nem na biblioteca depositária Universidade de Uberaba.

Percebemos poucas pesquisas que investigam a escrita na pré-escola, tema desta dissertação: foram doze trabalhos nos últimos cinco anos. Assim, destacamos a relevância desta pesquisa, que busca contribuir com as discussões sobre a especificidade da pré-escola quanto à linguagem escrita na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural².

Esse itinerário acadêmico e profissional levou-nos, portanto, a questões que foram amadurecendo, até chegarmos ao problema dessa pesquisa: como a concepção hegemônica presente no documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil –DCNEI- influencia os professores em suas práticas pedagógicas sobre a linguagem escrita na pré-escola. Nossa *hipótese* é a de que a heterogeneidade observada nas práticas pedagógicas pré-escolares resulta da concomitância de pressupostos teórico-práticos no campo da Educação Infantil, expressos por um lado, na pedagogia hegemônica, a Pedagogia da Infância e por outro, na pedagogia contra-hegemônica, a Pedagogia Histórico-Crítica. Nosso *objeto de pesquisa* é a concepção de linguagem escrita presente no documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil –DCNEI- que reconhece a linguagem escrita como objeto

² A Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural são fundamentadas no materialismo histórico-dialético. Elas expressam tal fundamento uma no campo da educação e outra no campo da psicologia. Como esclarece Pasqualini (2016, p. 41) “A pedagogia histórico-crítica tem origem no cenário cultural, político e pedagógico de fins da década de 1970 no Brasil. Dermeval Saviani, professor emérito da Unicamp, é o grande fundador e principal representante dessa Escola, que já alcança mais de 30 anos de existência”. Já a Psicologia Histórico-Cultural “Trata-se de uma vertente da ciência psicológica que nasceu no início do século XX na então União Soviética (URSS), tendo como principais representantes L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e A. R. Luria. Compõem ainda esse grupo de pesquisadores soviéticos, conhecido como a Escola de Vigotski, autores como D. B. Elkonin, V. Davidov, entre outros”. (PASQUALINI, 2016, p. 42)

que deve ser tratado na pré-escola, porém pressupõe que o domínio da escrita se dá com o mesmo nível de sistematização que outras formas de expressão.

O *objetivo da pesquisa* é analisar nas DCNEI como são tratadas as recomendações sobre a linguagem escrita na pré-escola à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. Para discutir em que medida a heterogeneidade das práticas pedagógicas no ensino da escrita, facilmente observadas no cotidiano das turmas pré-escolares, é fruto da concepção hegemônica que se expressa em documentos oficiais para a pré-escola e instrui o professor a trabalhar com a linguagem escrita genericamente, de forma diluída entre outras linguagens. Para isso, analisamos alguns dos principais artigos e livros sobre a linguagem escrita na pré-escola e a DCNEI, revelando suas aproximações e divergências teóricas, metodológicas e de conteúdos de linguagem escrita, com as discussões produzidas no campo acadêmico, considerando a defesa hegemônica dos autores que se amparam na Pedagogia da Infância e as contribuições teóricas contra-hegemônicas suportadas no referencial da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural.

Trata-se de pesquisa de análise documental e bibliográfica, utilizando como fonte principal as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Gil (2002, p.44) define que “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Seleccionamos também para nossa análise artigos, livros e teses de autores mais reconhecidos pelos pares na área da educação infantil.

Cabe-nos ainda esclarecer que as DCNEIs, embora não tenham caráter prescritivo, foram produzidas com o objetivo de orientar e oferecer pressupostos para a construção das propostas curriculares no âmbito dos municípios.

No primeiro capítulo, resgatamos o contexto do surgimento das primeiras iniciativas de cuidado e educação das crianças, a conquista de direitos crescente das mulheres trabalhadoras, a conquista de um novo conceito de educação infantil para além do assistencialismo na década de 1980 e como era tratada a questão da linguagem escrita nos pré-escolares. Resgatamos também os avanços na legislação voltada para a creche e pré-escola, crescentes a partir de 1988 com a Constituição, para entendermos como chegamos ao cenário atual da especificidade da pré-escola quanto às dimensões da linguagem escrita.

No capítulo dois apresentamos os pressupostos teóricos dos autores da Pedagogia da Infância e da Pedagogia Histórico-Crítica a respeito da contribuição que o ensino pré-escolar deve dar ao domínio da linguagem escrita. Analisamos também como essa relação entre a

educação pré-escolar e aqueles domínios está concebida em algumas produções acadêmicas, com o propósito de produzir um panorama dessa relação na atualidade.

No capítulo três analisamos a forma como é tratada a linguagem escrita na DCNEI e demonstramos que há uma contradição: o documento a reconhece como conteúdo para a pré-escola, no entanto, a coloca em posição de igualdade com de outras formas de expressão, sem considerar que para a criança avançar no domínio da linguagem escrita, é imprescindível a intencionalidade do professor nas atividades e um grau mais avançado de sistematização, pois, consideramos a linguagem escrita conteúdo social e não natural, que a criança não dominará por imitação ou espontaneamente.

Capítulo 1: A questão da escrita na pré-escola e seus impasses históricos.

Nosso propósito neste primeiro capítulo é mostrar o movimento histórico da questão da escrita na pré-escola a partir da década de 1980 e situar como essa discussão está atualmente. Analisar um período relativamente longo para compreender seu movimento estrutural é um princípio metodológico descrito por Saviani (2008, p. 4) chamado de “perspectiva de longa duração”. Justificamos nosso recorte de pesquisa a partir da década de 1980 com o argumento de que é nesta década que se inicia uma concepção de pré-escola com “objetivos em si mesma” como defendido no documento do Ministério da Educação “Programa Nacional de educação pré-escolar” (1981) que se contrapõe à concepção preparatória e também à concepção pedagógica, o que configura o embate teórico-metodológico presente até hoje. Esta discussão, da especificidade da pré-escola e da dimensão que ela deve ter em relação ao ensino da escrita não é nova, como veremos em diversos textos a seguir. Desde as décadas de 1960 e 1970, quando há maior procura pela pré-escola, se instala a divisão de educação destinada às crianças das mães trabalhadoras de classe baixa (pré-escola com caráter compensatório, para diminuir o fracasso no 1º grau) e às crianças filhas das elites (pré-escola com caráter pedagógico para instruir a nova elite).

É inegável que tanto a pré-escola como a creche conquistaram muitos avanços até nossos dias, porém notamos que a concepção hegemônica na Educação Infantil desde a década de 1980, inclusive nos documentos oficiais do Ministério da Educação, é a que se encontra representada pelos autores da chamada Pedagogia da Infância. Um marco no surgimento dessa concepção é a defesa da tese de Eloisa Acires Candal Rocha (1998), sob orientação de Ana Lúcia Goulart de Faria, em que analisou as produções científicas, de 1990 a 1996, sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos. Com esta pesquisa, a autora buscou identificar possibilidades para a consolidação de uma nova Pedagogia que atenda às demandas diferenciadas da infância e que esta ganhe voz e seja ouvida. Nas palavras de Rocha (1998):

[...] uma Pedagogia que contemple todas as dimensões do humano e a diversidade sociocultural que as constituem, evitando a exacerbação da imposição cultural, em detrimento da criação e da recriação da produção humana a ser conduzida pela criança (ROCHA, 1998, p. 160).

Depois desta publicação instituiu-se a Pedagogia da Infância, que veremos, no próximo capítulo, como concebe as possibilidades do ensino da escrita para a pré-escola. É a mesma concepção de educação das crianças expressa no documento de 1981 ao considerar a heterogeneidade da infância, particularidades etárias, econômicas, culturais e que não deve ser

preparatória para o ensino seguinte, mas sim proporcionar o desenvolvimento desta criança em todos os aspectos. De acordo com Arce (2004) esta concepção de educação infantil deixa a criança refém do próprio comportamento primitivo, nega a ela o conhecimento científico, dá uma pseudoliberalidade.

Esta concepção de educação infantil prevalece desde a década de 1980, apesar de pesquisas apontarem para o fracasso produzido por ela, como veremos a seguir. Para essa discussão buscamos no livro “Textos básicos de Educação pré-escolar” da autora Marieta Lúcia Machado Nicolau (1990), que reúne as principais publicações sobre esta temática, referências de publicações da década de 1980. Tivemos acesso a algumas obras mencionadas no livro em bibliotecas da Unesp, outras estão disponíveis na Internet e algumas obras do MEC que não encontramos nestes locais, então utilizamos as considerações elaboradas pela autora em formato de resumo que constavam no referido livro.

Além da determinação econômica e política a educação também é influenciada pelas teorias da Psicologia, tanto que se criou um campo de estudos dentro da Psicologia denominado de Psicologia da Educação para estudar os fenômenos educativos. Para Guerra (2000) a Psicologia da Educação desenvolveu-se muito com estudos sobre processos de desenvolvimento e aprendizagem para subsidiar a prática educativa. Já em 1925 a formação de professores era embasada pela Psicologia. Silva (2013, p. 190) enfatiza que no período de 1930 a 1962 ocorre a “filiação da Psicologia com a Escola Nova” e foi pilar para realizações de práticas educacionais na concepção escolanovista. A partir de 1962, quando a profissão do psicólogo é reconhecida, eles atuam nas escolas com o modelo clínico e atendimento individualizado com aplicação de testes psicológicos aos alunos, testes estes que, são elaborados com base no repertório do “universo cultural das camadas dominantes” que acarretava responsabilização do aluno pelo fracasso escolar e desvalorização dos alunos das camadas dominadas (SILVA, 2013, p. 198).

Nos anos de 1980 há forte crítica de diversos autores sobre a psicologização do processo educacional e consideraram necessárias propostas interdisciplinares para o estudo dos fenômenos educativos com predominância do enfoque sociológico. Destaca Silva (2013) que a Tese de Livre-Docência de Maria Helena Souza Patto, de 1990, elabora um novo conceito a respeito do fracasso escolar deslocando o foco da discussão do aluno para as relações sociais, funcionamento e estrutura da escola, que ocorrem determinadas pelas políticas públicas para a educação.

Guerra (2000) afirma que a Educação demonstrava interesse em se apropriar dos conhecimentos sobre desenvolvimento e aprendizagem produzidos pela Psicologia. Esta

sempre apresentou pluralidade teórica sobre desenvolvimento e aprendizagem. As três principais vertentes teóricas da Psicologia sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento são: o behaviorismo, a teoria piagetiana e a abordagem histórico-cultural.

Na abordagem behaviorista “a aprendizagem consistiria nas mudanças decorrentes das relações entre estímulo e resposta” (GUERRA, 2000, p. 77), o professor seria um modelador de comportamento. Esta concepção se alinha às atividades propostas na pré-escola para que as crianças desenvolvessem a prontidão para a alfabetização: faziam vários exercícios de repetição, cópia, identificação de letras. Observamos esta concepção nos textos de Nicolau (1987), Lemle (1987) e nas orientações do Ministério da Educação expressas no Parecer “Legislação e normas da Educação Pré-escolar” (BRASIL, 1979).

Segundo a teoria piagetiana “A concepção do desenvolvimento organizado em etapas, com diferentes níveis de estruturação lógica, tem implicações para a aprendizagem, pois a competência cognitiva do sujeito indicaria a sua possibilidade de aprender” (GUERRA, 2000, p. 79). Baseada nesta concepção de aprendizagem destacamos entre as publicações citadas por Nicolau (1990) a obra de Novaes (1983), Emília Ferreiro (1987) e Dias et al. (s/d). Para este grupo de autores a criança pré-escolar deve ser respeitada em seu tempo de aprendizagem que é particular, cada criança descobrirá como funciona o sistema de escrita de uma maneira e em um tempo, além disso, é importante considerar as outras linguagens infantis, atividades que possibilitem a criatividade, a espontaneidade e a liberdade.

Outra vertente teórica da Psicologia a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento é a abordagem Histórico-Cultural que concebe o aprendizado como processo estrutural do desenvolvimento, portanto, o professor tem papel de destaque ao ensinar e a escola tem como função “articulação dos conhecimentos espontâneos com os conhecimentos científicos” (GUERRA, 2000, p.81). Nesse sentido, a criança pré-escolar deve se ocupar de atividades sobre a linguagem escrita sem deixar de lado as brincadeiras, jogos, desenhos, entre outros. Estão representando esta teoria os autores: Arce (2004); Pasqualini (2006; 2015); Barbosa (2008); Martins (2010; 2013); Mortatti (2016); Marsiglia e Saviani (2017); Saccomani (2018).

Tratando-se de uma pesquisa fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica faz-se necessário recuperarmos o objeto em seu movimento histórico, portanto, faremos a seguir um resgate de como a linguagem escrita na pré-escola foi sendo discutida.

1.1 A linguagem escrita na pré-escola a partir da década de 1970

A maneira como vivemos e nos organizamos socialmente está diretamente vinculada com a condição em que o trabalho se dá historicamente. O modo de produção da vida, isto é,

o papel de cada membro da família, educação dos filhos, tipo de trabalho, tempo da jornada de trabalho, atuação do Estado em políticas públicas, foi bastante modificado com o aparecimento das máquinas e fábricas no lugar da produção doméstica, a partir do século XVIII, inicialmente na Europa. Toda a sociedade se reorganiza, já que as mulheres e crianças passam a trabalhar em fábricas também. As mães trabalhadoras precisam deixar seus filhos com outras mulheres cuidadoras de crianças ou nas ruas, segundo Pascoal e Machado (2009):

A preocupação das famílias pobres era sobreviver, segundo essa autora, sendo assim, os maus tratos e o desprezo pelas crianças tornaram-se aceitos como regra e costume pela sociedade de um modo geral. As mazelas contra a infância se tornaram tão comuns que, por filantropia, algumas pessoas resolveram tomar para si a tarefa de acolher as crianças desvalidas que se encontravam nas ruas. A sociedade aplaudiu, uma vez que todos queriam ver as ruas limpas do estorvo e da sujeira provocados pelas crianças abandonadas (PASCOAL; MACHADO, 2009, p. 80).

Conforme Pasqualini (2010, p. 80) “A creche recebia crianças de 0 a 2 anos. Crianças de 3 a 6 anos eram atendidas pelas salas de asilo, que posteriormente viriam a ser chamadas de escolas maternas”. Estas instituições têm como preocupação principal o cuidado com as crianças com higiene, alimentação, e, com instruir e orientar os futuros cidadãos com disciplina. Segundo Pascoal e Machado (2009) as crianças aprendiam a tricotar, ler a bíblia, reconhecer letras do alfabeto, falar corretamente, bons costumes, canto coral, entre outros.

Durante o século XIX outro modelo de instituição para atender as crianças surge: o jardim de infância, com objetivo de educar as crianças. “São criados, por exemplo, os jardins de infância por Froebel, nas favelas alemãs, por Montessori nas favelas italianas, por Reabody, nas americanas etc.” (ABRAMOVAY; KRAMER, 1982, p. 29). Esclarece Pasqualini (2010) que embora pensados para crianças pobres, os jardins de infância tornaram-se um privilégio para crianças de famílias ricas, como o primeiro jardim de infância no Brasil de iniciativa privada:

Em 1875 foi fundado no Rio de Janeiro, anexo ao Colégio Menezes Vieira, o primeiro jardim-de-infância brasileiro. Destinado a uma clientela de elite, atendia, em ótimas instalações, crianças de 5 a 7 anos, promovendo atividades que incluíam iniciação à ginástica, pintura, desenho, jardinagem, exercícios de leitura e escrita, cálculo, história e religião. (PASQUALINI, 2010, p. 86)

Segundo Pasqualini (2010) era clara a distinção da educação oferecida aos filhos das classes mais baixas (preocupação em dar assistência, higiene e cuidados) em creches e escolas maternas e a educação oferecida aos filhos das classes mais abastadas (preocupação com o desenvolvimento intelectual) nos jardins de infância.

No Brasil, as creches são criadas com objetivo de dar assistência às crianças filhas de mães trabalhadoras, filhas de viúvas, órfãs abandonadas, desnutridas, em risco de mortalidade infantil. Pascoal e Machado (2009) afirmam que as creches surgiram da iniciativa de organizações filantrópicas e não pelo poder público. Pasqualini (2010) destaca que a primeira creche no Brasil foi fundada em 1899, no Rio de Janeiro, para filhos de operários, com caráter assistencialista, conduzido por funcionárias sem qualquer formação, bastava ser mulher para ter o instinto maternal necessário para cuidar de crianças e às mães que deixavam seus filhos na creche recaía a culpa por não conseguir cuidar do próprio filho, isto é, às mães ricas a maternidade e às pobres o trabalho.

Segundo Pascoal e Machado (2009) a demanda por creches e escolas maternais é crescente com o passar das décadas, pelo aumento de imigrantes no Brasil e a urbanização. Os movimentos sindicais reivindicam melhores condições de trabalho e instituições educativas para os filhos das mães trabalhadoras. Na década de 1940 a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) determina que as empresas com mais de 30 trabalhadoras oferecessem creches no ambiente de trabalho (PASQUALINI, 2010). O movimento feminista também fortaleceu a criação de creches e pré-escolas defendendo o direito de todas as mulheres a matriculem os filhos nestas instituições. Também no período de industrialização do país na década de 1960 houve grande aumento das mulheres de classe média no mercado de trabalho, e neste cenário, a defesa é pelo direito de todas as mulheres trabalhadoras, independente de sua situação econômica, terem onde deixar os filhos.

Na década de 1970 no Brasil, a defesa era pelo modelo de pré-escola com função de compensar as carências que as crianças tinham na família, amparada na teoria da privação cultural que entende a pré-escola como possível salvadora do fracasso escolar na escolarização seguinte. Para Abramovay e Kramer (1982):

A pré-escola, dentro desta visão, serviria para prever estes problemas (carências culturais, nutricionais, afetivas), proporcionando a partir daí a igualdade de chances a todas as crianças, garantindo seu bom desempenho escolar (ABRAMOVAY; KRAMER, 1982, p.32).

Em 1979 as orientações do Ministério da Educação expressas no Parecer “Legislação e normas da Educação Pré-escolar” evidenciam o entendimento de que a pré-escola precisava suprir as carências que as crianças traziam consigo. Tais orientações defendem o aumento e fortalecimento de pré-escolas em todo o Brasil afirmando que as escolas perdem meses do início do ano tendo que ensinar às crianças noções de lateralidade, coordenação motora,

sociabilidade, que são atividades preparatórias para a alfabetização e de responsabilidade da pré-escola.

A pré-escola compensatória concebe que a criança precisa aprender algumas técnicas de prontidão para a alfabetização para conseguir se alfabetizar. Nicolau (1987, p. 174) em sua tese de doutorado, denominada “A integração de atividades no processo de alfabetização, sem cartilha, em duas escolas de 1º Grau”, defende que estas técnicas são: “percepção, lateralidade, orientação espaço-temporal, coordenação visual e motora e esquema corporal”. Para Nicolau (1987, p. 179-180) “As atividades que aguçam a capacidade perceptiva (visual e auditiva) da criança [...] que melhorem sua lateralidade, só ajudarão a criança a se apropriar da leitura e da escrita com mais facilidade.”. Sobre as atividades de orientação espaço-temporal a autora afirma que “permite que a criança desenvolva habilidades de localização e sequencialização [...] mais facilmente a criança poderá identificar no espaço gráfico as direções e sentido das letras” (NICOLAU, 1987, p.179-180). As atividades que trabalham movimentos oculares e manuais são movimentos necessários para ler e escrever, afirma. A autora considera que o desenvolvimento destas habilidades favorece a apropriação da linguagem escrita, também a criança precisa ser aceita e querida para fazer suas tentativas livremente.

O livro “Guia teórico do alfabetizador” escrito por Miriam Lemle em 1987 afirma que existem cinco conhecimentos básicos que as crianças precisam saber para se alfabetizar: ideia de símbolo, discriminação das formas das letras, discriminação dos sons da fala, consciência da unidade palavra e organização da página escrita. A autora afirma claramente que tais conhecimentos básicos “podem ser atingidos espontaneamente pelas crianças.” (LEMLE, 1987, p. 13). Lemle (1987) considera também que:

As crianças que fazem a pré-escola recebem esse preparo. A familiaridade com papel e lápis, massinhas e brinquedos de encaixe, quebra-cabeças, canções, narrativas, jogos, ajuda a preparar a criança para os saberes e as tarefas envolvidas na alfabetização (LEMLE, 1987, p. 13).

A aquisição da linguagem escrita na pré-escola foi entendida como processo de aquisição das habilidades do ler e escrever e também da competência no uso da língua escrita como meio expressivo-comunicativo. O foco desta concepção de educação é a produção de competências e habilidades para a aquisição da linguagem escrita. Pasqualini (2010) ressalta que:

Em geral, o que ocorria era a imposição de rígidas rotinas e atividades desprovidas de sentido para as crianças, meramente exercitando habilidades de forma mecânica, fenômeno que viria posteriormente a ser alvo de críticas

pedagógicas e caracterizado como antecipação da escolarização (PASQUALINI, 2010, p. 97).

Há predomínio do enfoque psicológico centrado no indivíduo, na formação de suas habilidades e competências, sem entretanto, denunciar fatores estruturais determinantes das condições das famílias pobres que tinham dificuldades para sustentar seus filhos, altos índices de desnutrição infantil e falta de acesso absoluto aos bens materiais e culturais. Neste modelo neoliberal não há uma preocupação efetiva com as condições de oferta de educação. Abrantes (1984) ao analisar o “Programa Nacional de educação pré-escolar”, publicado pelo MEC em 1981, destaca que a concepção que o subsidia é o “liberalismo maduro” visto que, reconhece as desigualdades sociais como fruto do sistema socioeconômico vigente e portanto, a incapacidade de resolução das mesmas por meio da educação exclusivamente. O modelo capitalista de organização da sociedade em classes, por meio da divisão do trabalho, está na causa das desigualdades que afetam as crianças e suas famílias historicamente.

Kramer e Abramovay (1982) também analisaram o “Programa Nacional de educação pré-escolar” (1981) e afirmam que o documento tenta responder às críticas feitas à concepção da pré-escola compensatória e revela a falta de clareza da função da pré-escola. Nele a pré-escola não mais é apontada como preparatória para o Primeiro Grau e sim com objetivos em si mesma. Para as autoras “a pré-escola não prepararia para a escolaridade posterior, mas ajudaria a superar problemas de cunho econômico-social” (KRAMER; ABRAMOVAY, 1982, p.32-33). Como não era responsável por preparar a criança para o Primeiro Grau, houve uma descaracterização de sua função. Na análise de Kramer e Abramovay (1982, p. 35) a pré-escola compensatória serviria para formar hábitos, treinar, enquanto a pré-escola com objetivos em si mesma serviria para valorizar as manifestações das crianças, ser livre, flexível e estes dois objetivos não são contrários, mas, “se baseiam na mesma concepção abstrata e genérica de criança, já que não levam em consideração a sua inserção social. Tratam de uma infância fora da história; desenraizam-na.”

Novaes (1983 apud NICOLAU, 1990, p. 129), também defende em seu texto “Educação pré-escolar. Compromisso com as potencialidades criadoras emergentes” que é preciso: “incentivar comportamentos criativos do pré-escolar, através de atividades lúdicas, espontâneas, de expressão livre, de solução de problemas [...]”. A autora defende que a pré-escola deve se ocupar de atividades que possibilitem fortalecer e estimular a criatividade das crianças, despertando-as para suas potencialidades, e assim desenvolvendo-as de modo harmonioso. As atividades criadoras das crianças organizariam seu pensamento, sua linguagem e suas relações.

É importante lembrar que nos anos de 1980 há no Brasil uma grande influência dos preceitos construtivistas, extraídos da Psicogenética de Jean Piaget, de modo especial os que ressaltam a natureza individual da atividade cognitiva e a explica como um processo adaptativo-biológico e autorregulado. Segundo Piaget (1970, p. 17-18):

[...] inteligência é assimilação na medida em que incorpora nos seus quadros todo e qualquer dado da experiência. Quer se trate do pensamento que, graças às faculdades de discernimento, faz ingressar o novo no conhecido e reduz assim o universo às suas noções próprias, quer se trate da inteligência sensório-motora que estrutura igualmente as coisas percebidas, integrando-as nos seus esquemas, a adaptação intelectual comporta, em qualquer dos casos, um elemento de assimilação, isto é, de estruturação por incorporação da realidade exterior a formas devidas à atividade do sujeito. [...] a adaptação intelectual, como qualquer adaptação, é exatamente a construção de um equilíbrio progressivo entre o mecanismo assimilador e a acomodação complementar.

Para as interpretações produzidas no campo da educação sobre este preceito, ele significa que a aprendizagem é um processo individual da interação entre o sujeito e o meio. O objeto resiste a ser assimilado aos esquemas que o sujeito já tem e então o sujeito precisa reformular ou criar novos esquemas, gerando novos estados de equilíbrio nas estruturas mentais. Portanto, o ensino nessa concepção não se ocupa da transmissão do conhecimento às crianças, por se tratar de algo externo a elas e que deve ser, portanto, assimilado por seus esquemas psicológicos de construção. Emília Ferreiro (1987) fundamenta-se na teoria de Piaget para suas reflexões de como as crianças desenvolvem a escrita. Em seu livro “Reflexões sobre alfabetização” a autora afirma que é preciso considerar o aspecto construtivo da escrita infantil que segue uma linha de evolução regular: primeiramente a criança diferencia desenho da escrita, depois elas tentam diferenciar as escritas, em quantidade e qualidade de letras, depois descobrem as sílabas, e então surgem novos problemas para assimilarem quanto à quantidade de letra por sílaba e os aspectos gráficos de identidade entre som e grafia. Mazzeu e Coelho (2016) quando criticam o método construtivista de alfabetização esclarecem que o objetivo central do método construtivista é fazer com que o aluno confronte suas hipóteses iniciais com informações dadas por colegas, materiais escritos, pelo professor, até que consiga compreender a lógica do sistema de escrita. Neste processo, os autores Mazzeu e Coelho (2016, p. 1055), advertem que para o método construtivista não é preciso que todos os alunos cheguem ao mesmo resultado, “mas sim que avancem nas suas hipóteses”, concepção exatamente contrária à defendida pelos autores que

consideram a necessidade de que todos os alunos se alfabetizem e cheguem ao mesmo resultado: o domínio da linguagem escrita . Com esta concepção o Construtivismo trata os erros dos alunos com compreensão e naturaliza o fato de alguns alunos terem mais domínio que outros sobre a escrita.

Dias et al (s/d apud NICOLAU, 1990) da fundação Educar (ex Mobral), descrevem as etapas do desenvolvimento da escrita nas crianças pelo viés psicológico fundamentado no construtivismo. Afirmam que as crianças vão confrontando hipóteses sobre a escrita.

No final da década de 1980 e início da década de 1990 há um movimento de redemocratização do país e ascensão de ideais marxistas. Guerra (2000) aponta que as outras áreas do conhecimento (Filosofia, Sociologia, Antropologia) afirmaram que a análise psicológica não era suficiente para uma compreensão mais abrangente dos fenômenos educativos. Os textos destas décadas analisam os fenômenos escolares e as legislações vigentes com enfoque sociológico.

Com a Constituição de 1988 a educação infantil é reconhecida como dever do Estado, uma conquista do direito das crianças e das mulheres. Em 1990 foi instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) , que conforme Pascoal e Machado (2009) insere as crianças e os adolescentes no mundo dos direitos humanos.

Os textos que seguem discutem a educação escolar e principalmente, o domínio da escrita como fator determinante para a emancipação dos indivíduos. Vemos na obra de Paulo Freire (1988) a influência do enfoque sociológico na educação. Em seu texto “A importância do ato de ler: em três artigos que se completam” expõe o processo de alfabetização como movimento dinâmico de transformação do mundo pela prática consciente. Defende que a leitura do mundo precede sempre a leitura das palavras.

Abrantes (1984) faz críticas ao modelo liberal na educação no texto “O pré e a parábola da pobreza”. O autor enfatiza a tentativa do governo de superar a pobreza e a marginalidade pela via da escola. No período desenvolvimentista de 1960 era necessário adequar a educação ao progresso econômico, na década de 1970 o pré-escolar passa a receber atenção do sistema educacional que em 1981 cria o “Programa Nacional de Educação pré-escolar” e que segundo Abrantes (1984), este programa não considera a luta de classes existente na sociedade, não reconhece que é a concentração de renda que veda a ascensão social.

Esta discussão também está no texto de Abramovay e Kramer (1982) “O rei está nu” no qual se posicionam em favor da função pedagógica da pré-escola. Elas apresentam as funções que a pré-escola já teve: surge com função de guardiã dos órfãos e filhos de mães

trabalhadoras; em seguida adquire função de corretora de carências, isto é, a pré-escola compensaria as carências culturais, afetivas, nutricionais, garantindo êxito na escolarização seguinte; após críticas a este modelo a pré-escola se reconfigura não mais como preparatória, mas como função em si mesma e nesse momento há um esvaziamento da função da pré-escola, já que não prepararia mais a criança e os objetivos estariam em si mesma. As autoras defendem que a função da pré-escola deve ser pedagógica, isto quer dizer, que toma a realidade da criança como ponto de partida para ampliá-la com atividades que tenham sentido para as crianças e que lhes transmitam novos conhecimentos. Para isto, é necessário investimento, capacitação dos professores, supervisão. No último tópico do texto as autoras enfatizam que é função da pré-escola favorecer a alfabetização, com atividades diversas que garantam novas formas de expressão.

Campos (1985) no texto "Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo" inicialmente faz análise da teoria da privação cultural e a educação compensatória afirmando que a educação pré-escolar ainda era assistencialista e para termos outro cenário era necessário investimento na pré-escola. Na falta de investimento, ganham espaço as escolinhas de entidades filantrópicas e comunitárias que oferecem serviços precários quanto a materiais, instalações e qualificação do profissional que cuida destas crianças. Outra questão levantada pela autora é a descentralização da educação que resulta na oferta de educação precária por parte dos municípios em razão da falta de verba.

Patto, Campos e Mucci (1981) no texto "A creche e a pré-escola" apresentam como surge a educação das crianças nos EUA, na França e no Brasil; a preocupação com o aspecto afetivo que não é suprido aos bebês que frequentam as creches. Outro ponto levantado pelas autoras é da opressão sofrida pelos alunos das classes desfavorecidas com os programas educacionais que têm como modelo a classe dominante, inclusive nos testes inapropriados a que são submetidos.

Em 1994 o MEC lança o documento "Política Nacional de Educação Infantil" que estabelece diretrizes para expansão desta etapa da educação, melhoria da qualidade, formação do professor. Ressalta Barbosa (2008, p. 48) que "na década de 1990, o Banco Mundial entra no campo da Educação Infantil retomando os modelos de educação de massa" incorporando as determinações político-econômicas do Banco Mundial de pouco investimento na Educação Infantil. Barbosa (2008) esclarece que:

Ainda sob a égide economicista do Banco Mundial, anuncia-se a prioridade de investimentos no Ensino Fundamental, por considerá-lo aquele com maior retorno de investimentos e com isso, estabelece-se um dos maiores problemas com os quais a Educação Infantil vive às barbas, que é a falta de

políticas efetivas de financiamento, atingindo de modo ainda mais agudo as creches (BARBOSA, 2008, p. 49).

Alinhado ao pensamento pós-moderno o modelo econômico neoliberal se fortifica no Brasil a partir da década de 1990, no governo Fernando Henrique Cardoso, e os programas e legislação para a educação, guiados por este modelo.

Em 1996 foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e assim, se distancia da concepção de creche e pré-escola assistencialista. Porém, os documentos oficiais e as produções no campo da educação infantil têm enfoque psicológico naturalista e pragmático, como afirma Barbosa (2008):

[...] historicamente e de modo mais específico na atualidade, as diretrizes e prescrições políticas e curriculares estabelecidas para esta etapa educacional consolidem propostas educativas que se subordinam claramente a uma lógica pragmática que toma como substrato a criança e seu processo de desenvolvimento psicológico (BARBOSA, 2008, p. 28).

Essa tendência em reduzir os objetivos do processo educativo à promoção do desenvolvimento psicológico por meio das experiências cotidianas específicas e individuais é balizadora também neste nosso tempo de programas para a Educação Infantil, produzindo prioritariamente um processo de desqualificação da escola pública e de todos os seus correlatos (BARBOSA, 2008, p. 46).

As concepções dos autores da Pedagogia da Infância ganham mais espaço: Tizuko Morchida Kishimoto (1992) em seu texto “O jogo, a criança e a educação” afirma que a pré-escola deve se ocupar das diversas linguagens por meio da brincadeira, caminho seguro de aprendizagens efetivas, pois as crianças engajam-se em atividades de seu interesse, como no faz de conta em que expressam significados, registram, desenham, escrevem, falam.

Em 1998 foi lançado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI- que está estreitamente vinculado com a concepção hegemônica e concebe o conhecimento como construção da criança e a valorização das muitas linguagens, sem privilegiar a escrita:

No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem (BRASIL, 1998, p. 21).

Heloisa Acires Candau Rocha (2001) no artigo “A pedagogia e a educação infantil” é enfática na defesa de que a Educação Infantil não deve ser considerada escola e também não deve se deter em transmitir conteúdos científicos, mas trabalhar com atividades que propiciem

o desenvolvimento dos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, o movimento, a brincadeira, entre outros.

Especificamente na questão da escrita na pré-escola, Ana Lúcia Goulart de Faria (2005) organizou o livro “O mundo da escrita no universo da pequena infância” em que defendeu uma “alfabetização sem letras” com ênfase nas atividades que tratem das cem linguagens da criança, dentre elas o faz de conta, a pintura, o teatro, os jogos, as músicas, artes, etc.

Saviani (1983) defende a educação brasileira democrática e nos apresenta uma nova proposta de Pedagogia que supere as existentes, em seu livro “Escola e democracia”. Em “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações” (1991), Saviani defende o princípio de que a escola deve se ocupar dos conteúdos clássicos em seu currículo, como a alfabetização. Sabemos que a pré-escola não tem como meta que as crianças saiam alfabetizadas, contudo, atividades que favoreçam o futuro domínio da escrita é um conteúdo clássico no currículo da pré-escola. Dominando a leitura e a escrita o indivíduo participará dos bens culturais produzidos pelos homens e sendo alfabetizado aprenderá o conteúdo das ciências, matemática, história e outros. Para estes autores não há visão ingênua de que os investimentos na qualidade da pré-escola resolverão todos os problemas sociais, mas defendem o direito das crianças de terem acesso à pré-escola de qualidade, compromissada com a transmissão de conhecimentos científicos para todos, pobres e ricos, e mesmo não sendo a pré-escola preparatória para o ensino seguinte, também não deve ser esvaziada de conteúdo, desvinculada da escola.

Em contrapartida, autores representantes da Pedagogia Histórico-Crítica também produziram pesquisas na defesa de uma educação emancipatória e de um modelo de pré-escola que trate da linguagem escrita como conteúdo do conhecimento a ser ensinado nas possibilidades desta especificidade etária, dentre eles: Arce e Martins (2007) com o livro “Quem tem medo de ensinar na educação infantil: em defesa do ato de ensinar” onde as autoras se posicionam a favor do ensino sistematizado na Educação Infantil. Barbosa (2008) em sua tese de doutorado intitulada “Educar para o desenvolvimento: críticas a esse modelo em consolidação na Educação Infantil” faz crítica às práticas pedagógicas que se isentam de ensinar, se isentam de intencionalidade educativa. Em sua tese de doutorado “Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor”, Pasqualini (2010) também afirma o desenvolvimento da criança em suas máximas possibilidades pelo ensino. Martins e Marsiglia (2015) no livro “As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento

da escrita” nos indicam exemplos de conteúdos de linguagem escrita que podem ser trabalhados com as crianças desde a pré-escola.

A recente tese de Saccomani (2018) “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” faz uma crítica à pré-escola que se detém no ensino de conceitos cotidianos às crianças, analisa importantes conteúdos a serem transmitidos para a formação de uma relação mais consciente da criança com a linguagem oral e a importância da análise sonora da palavra como essencial ao desenvolvimento da linguagem escrita.

Tentamos com este panorama geral sobre as concepções sobre a Educação Infantil e a linguagem escrita, “compreender as relações de reciprocidade, determinação e subordinação entre as esferas local, nacional e internacional” que possibilitaram o desenvolver deste nível de ensino e do trabalho com a linguagem escrita nele. Este é o princípio da articulação do singular e do universal, que precisa ser usado nas pesquisas em educação, pois nos ajuda a compreender a realidade de modo mais fidedigno. (SAVIANI, 2008 apud SILVA, 2013, p. 23)

Desde seu surgimento a educação das crianças pequenas oscila entre duas concepções: como lugar de ensino sistemático de conteúdos adequados à faixa etária e articulados com o currículo da Educação Básica ou como lugar de vivências agradáveis dirigidas aos interesses espontâneos das crianças. Os primeiros programas para a Educação Infantil a consideravam como etapa de função compensatória, portanto, lugar de treinos de habilidades para a alfabetização, ensino mecânico de técnicas de leitura e escrita. Programas seguintes já foram criados com a segunda concepção de Educação Infantil, como lugar de convivência, estimulação da criatividade das crianças, atividades de escrita focadas nas escritas espontâneas, tendo o professor como escriba, manuseio de livros e revistas, brincadeiras com a escrita, atividades pouco sistematizadas. Em nossos dias ainda coexistem estas duas concepções sobre a escrita na pré-escola: para alguns professores a pré-escola deve preparar o aluno para o Ensino Fundamental, por isso aplica atividades de muita repetição de escrita de letras, palavras; outra concepção está manifesta hegemonicamente nos documentos oficiais, a concepção da escrita como mais uma de muitas linguagens a serem tratadas na pré-escola, portanto, a escrita aparece de maneira diluída entre essas linguagens e com pouca sistematização. A concepção que defendemos neste trabalho é contra-hegemonica manifesta na Pedagogia Histórico-Crítica, que compreende a escrita como longo processo que se inicia na Educação Infantil e, assim, precisa ser tratada na pré-escola sistematicamente, desde as atividades com fala, gesto, jogos de papéis sociais, desenho, ouvir histórias, quantidades,

formas, tamanhos, até nas atividades de sentido e significado das palavras, análise sonora das palavras, escrita e leitura.

Veremos a seguir que implicações isto acarreta para o ensino da escrita na pré-escola.

Capítulo 2 - O lugar da escrita na pré-escola.

Neste capítulo demonstraremos que há dimensões da alfabetização sendo trabalhadas na pré-escola sob diferentes perspectivas teóricas, que divergem no alcance que tais dimensões devem ter. Há uma concepção que tem a hegemonia da Educação Infantil no Brasil desde a década de 1980, como vimos no primeiro capítulo, a concepção da Educação Infantil com finalidade em si mesma, que combate a concepção assistencialista e preparatória, como afirma Arce (2010, p. 21) ela não centra mais nos cuidados básicos das crianças mas também “não se apresenta como um momento de escolarização”, portanto, predomina o espontâneo, “uma atmosfera não-diretiva no trabalho pedagógico”. O conhecimento nesta concepção é construído pela criança, a brincadeira é propulsora para o desenvolvimento da criança, o professor mobiliza e oportuniza situações de aprendizagem. Esta concepção está presente nos principais documentos para a Educação Infantil do Ministério da Educação. Para este grupo hegemônico, representados pelos estudos da Pedagogia da Infância, a pré-escola deve ocupar-se em promover experiências que permitam o contato das crianças com o que denominam de outras linguagens. A linguagem escrita é contemplada genericamente, diluída entre essas outras linguagens.

Por sua vez, estudiosos como: Arce (2004); Arce e Martins (2010); Martins e Marsiglia (2015); Martins (2015); Abramovay e Kramer (1982); Arce e Jacomeli (2012); Arce et. al.(2013); Barbosa (2008); Martins (2013); Escudeiro, Barbosa e Silva (2016); Pasqualini (2006; 2015); Marsiglia e Saviani (2017); que refletem sobre aquele campo, apoiados nas contribuições contra-hegemônicas da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, reconhecem a importância da pré-escola ensinar as diversas linguagens, entretanto, para o domínio da linguagem escrita são necessários conhecimentos prévios que a pré-escola tem oportunidade de ensinar. Para Saviani (1984) esta concepção de educação reconhece que:

O objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1984, p. 2).

Nesta identificação dos conteúdos que devem ser tratados na escola, Saviani (1984) destaca os conteúdos clássicos, entendidos como essenciais, principais, fundamentais. Vivemos em uma sociedade letrada em que, para pertencer, participar, produzir cultura é

imprescindível o domínio da leitura e da escrita, portanto, a pré-escola, como instituição educativa pode e deve tratar intencionalmente e sistematicamente dos conteúdos de linguagem escrita, com as possibilidades específicas desta faixa etária.

Essa divergência teórica e metodológica fica demonstrada pelas evidências constatadas em nossa experiência, também no debate acadêmico, expresso em trabalhos da área da pré-escola discutidos a seguir.

Oliveira (2007) investigou o olhar de professores da rede municipal de Cáceres/MT sobre a educação infantil em um estudo com a participação de noventa e três professores de pré-escola. Mais da metade deles, cinquenta e seis, afirmaram que iniciam a alfabetização das crianças por meio de atividades como: leitura de estória, brincadeiras dirigidas, jogos, leitura e escrita, e treino de ortografia.

Santos e Barrera (2017) para avaliar o impacto do treino em habilidades de consciência fonológica na escrita de pré-escolares, realizaram um estudo com intervenção em uma turma de quinze crianças desta fase. O estudo era constituído de quarenta e duas atividades de: consciência fonológica, conhecimento de letras e escrita de palavras, etc. Os resultados apontam efeito positivo da intervenção e a defesa de atividades que visem o desenvolvimento da consciência fonológica na Educação Infantil.

Na pesquisa de Neves, Castanheira e Gouvêa (2015) intitulada: “O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil brincadeiras diferentes”, foram analisados relatórios de práticas diárias feitos pela professora de uma sala de vinte e uma crianças, com idade entre quatro e cinco anos e meio. As autoras consideram possíveis e necessárias práticas pedagógicas que integrem o brincar e a apropriação da linguagem escrita.

Medici (2012) pesquisou práticas de produção de textos numa classe de crianças de cinco anos da educação infantil com quinze participantes. A amostra é constituída de trinta e sete produções de texto, realizadas durante cinquenta e dois dias de observações. Considerou-se que a escolha do gênero discursivo se sobrepôs a outras dimensões da escrita, como a necessidade de escrever das crianças, o que elas tinham a dizer e para qual interlocutor. Ainda nessa articulação da educação infantil e suas contribuições para a alfabetização, a dissertação de Dominici (2014) investigou eventos de letramentos em uma turma de cinco anos da educação infantil por meio de observação participante, entre os meses de fevereiro e julho de 2013. Foram observados cento e vinte um eventos de letramento entre professora e crianças, pesquisadora e crianças e entre as crianças. A autora conclui que tais eventos propiciam às crianças, a construção de sentido e significado sobre a linguagem escrita.

Como podemos notar, esses estudos se unificam pela preocupação, que também é nossa, em refletir sobre as possibilidades que a Educação Infantil deve dar ao que se tornará uma exigência no ensino fundamental: o domínio eficiente da leitura e da escrita. Consideramos que nessa etapa, se por um lado não se deve esperar a plena alfabetização de todas as crianças, por outro lado, não podemos reduzir a escrita na pré-escola a uma dentre inúmeras linguagens. Os autores que passaremos a discutir são defensores dessa segunda proposição.

A concepção hegemônica a que nos referimos encontra-se nas contribuições de alguns autores como: Faria (2005), Kishimoto (2005; 2010), Rocha (2001), Kramer (1992), Kramer; Nunes; Corsino (2011). Para eles, a pré-escola não deve se ocupar das dimensões da alfabetização e sim das muitas outras linguagens infantis: das brincadeiras, do faz de conta, da arte, do movimento e do letramento, mas de modo exclusivo, por meio das atividades cotidianas de interesse das crianças.

Rocha (2001, p. 31), em seu artigo “A pedagogia e a educação infantil” escreve que a dimensão que o conhecimento tem na educação infantil é “vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, ou seja, as suas cem linguagens.”. Rocha (2001) delimita as diferentes funções da pré-escola e da escola, defendendo que:

[...] a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ROCHA, 2001, p.31).

Alinhada a essa compreensão, Faria (2005) defende que adultos e crianças não leem e escrevem apenas com as letras. Todos têm cem linguagens, mas nos são “roubadas” (p. 124) desde a educação infantil e nos deixam apenas com uma: a linguagem da leitura e escrita. A autora sugere que a Educação Infantil subtraia a leitura e escrita, ocupando-se das outras 99 linguagens, numa referência deliberada à obra de Loris Malaguzzi (1999) “As cem linguagens” (1999). Para que as crianças se expressem com outras linguagens, Faria (2005) considera necessário que a Educação Infantil não se ocupe com a linguagem escrita, função do Ensino Fundamental:

É democrático oferecer as oportunidades para as crianças aprenderem a ler e a escrever, não tenho dúvida. Mas é democrático também oferecer as oportunidades de trabalhar as outras 99 linguagens, que não é função da escola [Ensino Fundamental]. A função da escola é trabalhar com a leitura e a escrita (FARIA, 2005, p. 126, grifo nosso).

Esta defesa compõe o conjunto de proposições da chamada Pedagogia da Educação da Infância ou simplesmente Pedagogia da Infância para a qual a “educação infantil não é ensino infantil” (FARIA, 2005; p. 137). A criança não é considerada como aluno e a professora da pré-escola não tem igualdade de função da professora que ministra aula no ensino fundamental.

Assim como Rocha (2001) e Faria (2005), Kishimoto (2005) também entende que a instituição que atende creche e pré-escola tem objetivos bastante diversos da escola de ensino fundamental. A instituição não é escola, a criança não é aluno e o professor não desempenha a mesma função do professor dos outros níveis de ensino, não ensina, mas, acompanha a criança e prepara o ambiente para que desperte nela o interesse por algum conhecimento. Reitera que a pré-escola ocupe-se das diversas linguagens por meio da brincadeira, caminho seguro de aprendizagens efetivas, pois as crianças engajam-se em atividades de seu interesse, como no faz de conta em que expressam significados, registram, desenham, escrevem, falam:

As crianças que desenvolvem **projetos de seu interesse** gostam de identifica-los. É **nesse momento** que se compreende que os **códigos da escrita são atos de significação** (letramento). A comunicação e a socialização de situações significativas são naturais em contextos em que se respeita a criança. [...] Quando gesticulam, desenham, falam ou escrevem o que vivenciaram, as crianças expressam significados enativos, icônicos e simbólicos. É esse o processo que leva ao letramento (KISHIMOTO, 2005, p. 67, grifos nossos).

Em outro trabalho de Kishimoto (2010) “Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação”, a autora reafirma o domínio do letramento por meio de ações espontâneas das crianças. Segundo a autora, no brincar de faz de conta as crianças assumem papéis, podem utilizar livros, anotar recados, receitas médicas, desenvolvem a oralidade, favorecendo o letramento. Outro caminho que o favorece, por ela sugerido, é utilização pelos professores de elementos da cultura popular: os personagens televisivos, de jogos, artistas que as crianças conhecem, aproveitando o seu interesse.

Para Kishimoto (2010) é importante preparar um ambiente que favoreça a aproximação das crianças com a leitura:

A criança aprende, “lendo” livros, manipulando, vendo imagens, desenhos, identificando letras, palavras, segurando o livro, virando páginas, fazendo leitura de cima para baixo, da esquerda para a direita, aprendendo convenções, com auxílio das imagens, desenhos de escrita, letras de numerais, de pontuação, palavras, escrita cursiva, orientação espacial para leitura. Entretanto, para tornar-se letrada, é preciso que a própria criança,

como agente, aprenda a produzir significados, como descreve Clay, em *Becoming literate: the construction of inner control* (1991) (KISHIMOTO, 2010, p. 27).

Diferentemente da afirmação da autora acreditamos que apenas em contato com um livro, tais aprendizagens não ocorrerão espontaneamente. A linguagem escrita é uma criação cultural humana, que sozinha, a criança é incapaz de compreender tanto na dimensão fonética, quanto semântica e nas questões técnicas da leitura. Ela só aprenderá com o ensino do professor ou adulto. Entretanto, notamos a defesa de que o letramento ocorrerá tendo o adulto como companhia, no contexto das brincadeiras de faz de conta, no contato com materiais gráficos, em um ambiente preparado, que instigue a criança:

A criança pequena, ao brincar com sons e palavras na **companhia** de adultos e crianças faz emergir o letramento/literacia. Parlendas e trava-línguas oferecem experiências de brincar com sons, palavras e significados e, os portfólios, que documentam esse processo dão oportunidade para demonstrar o que a criança sabe (KISHIMOTO, 2010, p. 28, grifo nosso).

Reconhecer que as crianças convivem e interagem com a escrita desde muito cedo é tão relevante quanto lembrar que não será através de experiências informais cotidianas que as aprendizagens pré-escolares sobre a leitura e a escrita ocorrerão. Como a própria autora sugere ao referir-se à possibilidade das crianças demonstrarem o que sabem, o ensino pré-escolar não pode aí se fixar, seu propósito deve ser fazê-las avançar nos conteúdos que progressivamente conduzirão ao pleno domínio do sistema de escrita e leitura.

Kramer (1992) na obra: “Com a pré-escola nas mãos”, apresenta uma proposta de educação para as crianças da pré-escola que promova a educação para a cidadania. Para a autora a pré-escola serve para:

[...] propiciar o desenvolvimento infantil, considerando os conhecimentos e valores culturais que as crianças já têm e, progressivamente, garantindo a ampliação dos conhecimentos, de forma a possibilitar a construção de autonomia, cooperação, criticidade, criatividade, responsabilidade, e a formação do autoconceito positivo, contribuindo, portanto, para a formação da cidadania (KRAMER, 1992, p. 49).

Particularmente quanto ao conteúdo linguístico para a pré-escola, afirma a autora:

Desenho de pessoas, objetos, cenas e situações; produção livre de desenho e escrita; diferenciação entre desenho e escrita; produção de livros, histórias, álbuns, jornais, murais, convites, cartas, receitas, etc.; reconhecimento e escrita do nome (próprio e dos colegas) e de algumas palavras contextualizadas (iniciação da alfabetização) (KRAMER, 1992, p.64).

Em artigo mais recente, Kramer, Nunes e Corsino (2011), discutindo os desafios da transição da educação infantil para o ensino fundamental, revelam os dados da pesquisa “Crianças e adultos em diferentes contextos: a infância, a cultura contemporânea e a educação”, realizada de 2005 a 2008, envolvendo vinte e uma instituições entre elas creches, escolas de educação infantil e escolas de ensino fundamental de uma capital da região sudeste. Foram feitas entrevistas com adultos e crianças, fotografias, interações e observações do objeto de análise: eventos de oralidade, a leitura e a escrita das crianças e adultos destas instituições. Reafirmaram como resultados a necessidade de que as formações inicial e continuada dos professores, trabalhem concepções de infância, linguagem, alfabetização, leitura e escrita, entre outros.

A educação infantil tem um papel importante na formação do leitor, uma vez que é seu objetivo garantir os direitos das crianças à cultura oral e escrita, convivendo com gêneros discursivos diversos, orais e escritos (em especial a narrativa de histórias), e os mais diferentes suportes (em especial os livros literários). É preciso que as crianças estabeleçam relações positivas com a linguagem, a leitura e a escrita, e que lhes seja produzido o desejo de aprender a ler e a escrever. Que as crianças possam aprender a gostar de ouvir a leitura, que tenham acesso à literatura, que desejem se tornar leitores, confiando nas próprias possibilidades de se desenvolver e aprender. Este papel da educação infantil na formação do leitor se vincula à inserção das crianças na cultura escrita, à alfabetização, meta dos primeiros anos do ensino fundamental [...] (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 79).

As autoras fazem críticas, que compartilhamos, às práticas pedagógicas observadas na educação infantil que privilegiam atividades de treino motor, exercícios repetidos e cópias, ações instrucionais, informativas e moralizadoras. Em referência aos princípios de articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental, elas indicam:

[...] as instituições de ambas as etapas da educação básica devem ampliar a experiência estética com música, artes plásticas, cinema, fotografia, dança, teatro, literatura, diversificando as atividades das crianças com a leitura e a escrita como narrativa, a apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, o convívio, repetimos, com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 80).

Notemos que os estudos de Faria (2005), Kishimoto (1992; 2005; 2010), Rocha (2001) e Kramer (1992); Kramer, Nunes e Corsino (2011), alinham-se para reconhecer e indicar a necessidade da pré-escola promover atividades associadas ao desenvolvimento da escrita: o contato das crianças com variados gêneros textuais, as experiências vivenciadas nos jogos simbólicos, o desenho, o letramento sem letra. Esse reconhecimento se faz acompanhado da

compreensão de que o simples contato das crianças com a escrita em diferentes suportes e situações sociais, resultaria no domínio de conceitos sobre a leitura e a escrita, sem a necessidade do ensino pelo professor.

Em contraposição, autores da Pedagogia Histórico-Crítica, como Arce (2010), afirmam, ao referir-se ao conhecimento ensinado na Educação Infantil, que:

O conhecimento aqui não é apenas resultado das ressignificações, construções infantis, ele é algo selecionado e trazido pelo professor com a finalidade de transmissão. A ciência balizará a escolha do que se ensinar ou não, mas um ponto é imprescindível deixar claro: a escola deve trazer ao aluno aquilo que ele não tem em seu cotidiano. A escola deve ser um ponto de aumento do capital cultural da criança, assim, torna-se desafiadora, traz o novo e a ajuda na compreensão do dia a dia em sua essência (ARCE, 2010, p. 33).

Nesta perspectiva o professor tem papel protagonista quando ensina aos alunos para além das aparências deste fenômeno, a leitura e escrita. Segundo Martins (2015) o professor:

[...] "empresta" ao aluno aquilo que já conquistou – quer em termos dos processos funcionais superiores, quer em termos dos conteúdos escolares a serem transmitidos -, o ato de ensinar realizar-se-á como uma interposição que provoca transformações, isto é, operará como mediação no desenvolvimento do aluno (MARTINS, 2015, p. 295).

Não se trata, portanto, de defender a antiga função preparatória da pré-escola, mas de reafirmar a insuficiência de atividades educativas propostas sobre o lema da alfabetização em outras linguagens, sem letras e sem palavras (FARIA, 2005), que secundariza a linguagem escrita do conjunto de conteúdos a serem trabalhados com as crianças pré-escolares, especialmente se considerarmos a estreita relação que a escrita tem com os demais mecanismos de simbolização, que se desenvolvem desde o nascimento das crianças e coincidentes, portanto, com os anos de escolaridade na Educação Infantil.

Vygotski (1995, p.183, tradução nossa) em seu texto "La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrita" afirma que "à criança se ensina a traçar letras e formar com elas palavras, mas não se ensina a linguagem escrita". Este processo, do desenvolvimento da linguagem escrita, é composto por transformações, metamorfoses, extinções, pois é resultado do desenvolvimento das funções psíquicas do comportamento infantil. Nas palavras do autor, "o domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexos." (VYGOTSKI, 1995, p. 184, tradução nossa).

Em seu esforço analítico, o autor critica o modelo de Montessori, que enfatiza o aspecto motor da escrita. No método de Montessori, segundo Vygotski (1995, p. 202,

tradução nossa), “escrever é uma atividade puramente muscular e por isso seus alunos escrevem cartas sem conteúdo”. Vygotski (1995) também aponta incompletudes no modelo de Froebel, que enfatiza independência das crianças nos jogos, tempo para desenvolver a fantasia e atividade do próprio interesse, sendo que as atividades de leitura e escrita eram ausentes, “é muito raro que crianças dessa idade manifestem espontaneamente interesse pela leitura e escrita.” (VYGOTSKI, 1995, p. 202, tradução nossa). Para Vygotski, o desenvolvimento da linguagem escrita é um processo único que se inicia pelo gesto, depois com o jogo simbólico, tem um grande avanço com o desenho até chegar à escrita, portanto possui uma longa história, que começa antes da criança entrar na escola. O papel do pedagogo, para Vygotski (1995, p. 203, tradução nossa) é “organizar a atividade infantil para passar de um modo de linguagem escrita a outro, deve saber conduzir a criança através dos momentos críticos até o descobrimento de que não só se podem desenhar objetos, mas também a linguagem”.

A pré-história da linguagem escrita, segundo Vygotski (1995), começa com os primeiros signos visuais na criança: os gestos. “O gesto é a escrita no ar e o signo escrito é, frequentemente, um gesto que se segura/prende”. (VYGOTSKI, 1995, p. 186, tradução nossa). Dangió (2017) explicita que:

Em outras palavras, o desejo de expressão por meio de gestos visuais, no plano gráfico, corresponde à garatuja, não apenas como uma descarga motora, mas como expressão de uma situação vivenciada pela criança, complementando, no papel, a sua representação gestual (DANGIÓ, 2017, p. 74).

Para Vygotsky (1995), o nexos genético entre o gesto e a linguagem escrita está no desenho e no jogo simbólico. No jogo, alguns objetos representam outros, o faz de conta. Num primeiro momento qualquer objeto pode representar qualquer coisa, pois o mais importante neste momento é o gesto que se faz com esse objeto. Em um segundo momento, Vygotsky (1995, p. 188, tradução nossa) afirma que, pelo uso prolongado, “o significado do gesto se transfere aos objetos e durante o jogo eles começam a representar determinados objetos e relações convencionais, inclusive sem os gestos correspondentes”. Quando os objetos substituem e apontam características dos objetos representados, ocorre uma nova significação. A título de exemplo, o autor descreve que “quando mostramos um livro de capa preta e lhe dizemos que será o bosque, a criança concorda espontaneamente: -Sim, claro, é um bosque porque aqui está escuro, preto.” (VYGOTSKY, 1995, p. 189, tradução nossa). Em um estudo recente, Dangió (2017, p. 76) também afirma que “o jogo de papéis possibilita o

desenvolvimento da linguagem e a formação de novos significados, promovendo a abstração, condição nuclear para a apropriação da linguagem escrita”.

Com o desenho ocorre algo semelhante. Os primeiros desenhos das crianças são mais representativos dos gestos que desenhos, “o desenho primário é um gesto de mão armada com um lápis.” (VYGOTSKY, 1995, p. 190, tradução nossa), posteriormente a criança reconhece o objeto no desenho, mas ainda não o compreende como representação. Em outro momento a criança consegue utilizar desenhos como signos mnemotécnicos. Para Vygotsky (1995, p. 197, tradução nossa), o mesmo ocorre com a escrita. A criança que aprende a desenhar, reconhecer, nomear as letras, mas ainda não entendeu o mecanismo da escrita, não sabe o que fazer. “Os signos da escrita, como é fácil de ver, são símbolos de primeira ordem, denominações diretas de objetos ou ações, mas na etapa descrita por nós a criança não chega ao simbolismo de segunda ordem, que consiste na utilização dos signos da escrita para representar os símbolos verbais da palavra”.

Vygotsky (1995, p. 201, tradução nossa) defende que o domínio desse sistema complexo de signos não pode se realizar por uma via exclusivamente mecânica, de fora para dentro, como hábito motor, mas como atividade cultural que seja necessária para a criança. “[...] a escrita deve ter sentido para a criança, que deve ser provocada por necessidade natural, como uma tarefa vital que lhe é imprescindível. Só assim estaremos seguros de que se desenvolverá na criança não como um hábito de suas mãos e dedos, mas como um tipo realmente novo e complexo de linguagem.”

Ainda em sua análise sobre o modelo Montessoriano, afirma Vygotsky (1995 p. 203, tradução nossa) “o que Montessori conseguiu em relação ao aspecto motor do hábito, deve ser levado ao aspecto interno da linguagem escrita, a sua assimilação funcional.”. Ela usou o trabalho manual e o domínio dos traços como exercícios preparatórios para a escrita. “Nós devemos usar o desenho e o jogo como etapas preparatórias para o desenvolvimento da linguagem escrita na criança” (VYGOTSKY, 1995, p. 203, tradução nossa).

Defendemos que antes de aprender a codificar e decodificar a escrita, a alfabetização, que é especificidade dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a criança precisa ter percorrido esse longo caminho descrito por Vygotsky (1995). É um processo que se inicia com o gesto no bebê até a alfabetização da criança escolar e não pode parar na pré-escola para continuar no Ensino Fundamental, seria como pular fases do processo que é contínuo. Esse processo que perdura por vários anos nas crianças, vai se iniciar na creche e na pré-escola. Portanto, há uma justificativa para que a pré-escola se ocupe das atividades de jogo simbólico, desenho e escrita.

Também está previsto em diversas legislações para a Educação Infantil a promoção de atividades de leitura e escrita. Na Resolução Nº 5/2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil há recomendações no artigo 8º de “garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens” (BRASIL, 2009, p. 2-3). No artigo 9º inciso III recomenda que as práticas pedagógicas “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2009, p. 4).

Podemos concluir que há justificativas teóricas e legais para que aconteçam práticas de leitura e escrita na pré-escola. Essas justificativas se somam ao interesse por aquelas práticas, frequentemente demonstrado pelas crianças em idade pré-escolar, bem como a expectativa dos pais. Como todo fenômeno, o lugar da escrita na pré-escola comporta contradições e posições que se polarizam e se materializam mais objetivamente em documentos ministeriais como as DCNEI (2009) que tomamos como objeto nesta pesquisa.

Procuramos atender ao princípio metodológico descrito em Saviani (2008, p. 4) como “o olhar analítico-sintético no trato com as fontes”, que examina com atenção as informações disponíveis sobre o objeto de estudo, para não deixar de perceber características e significados do fenômeno investigado.

No capítulo três, analisamos a linguagem escrita como conteúdo da pré-escola nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). É um avanço o documento, que subsidia os documentos municipais, indicar o trabalho com a linguagem escrita, no entanto, há uma contradição quando o documento iguala a sistematização necessária da linguagem escrita com outras formas de expressão.

Capítulo 3: Linguagem escrita na pré-escola: o que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

Neste capítulo realizamos uma análise do documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” - DCNEI (BRASIL, 2009) com um duplo objetivo: analisar seu alinhamento com os princípios defendidos pela teoria hegemônica da Pedagogia da Infância e em particular, como a escrita e o trabalho pedagógico dedicado a ela estão ali contemplados. Para este primeiro objetivo recortamos duas definições presentes no documento: *a criança como produtora de cultura e conceitos cotidianos*. Eles são por nós considerados pressupostos da Pedagogia da Infância e neste sentido, os contrapomos ao modo como são compreendidos pela Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural.

Em seguida, discutimos especificamente o objetivo de nossa pesquisa que é analisar no documento a definição de linguagem escrita e os pressupostos para o ensino da mesma. A maneira genérica com que ela é definida no documento pode ser notada por duas evidências: as ações docentes para o seu domínio pelas crianças padecem da mesma falta de intencionalidade observada nas demais ações e o pressuposto de que sua aquisição se dá pelos mesmos meios que as demais linguagens presentes no documento. Após leitura e interpretação das diretrizes elegemos três categorias para análise: *a imprecisão do conceito de linguagem, a naturalização da aquisição da escrita, a diferenciação entre a oralidade e a escrita*. Como no primeiro objetivo, as análises se dão por comparação das divergências notadas entre o que definimos como a pedagogia hegemônica, a Pedagogia da Infância e a pedagogia contra-hegemônica, representada pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Apontamos como este documento orienta o trabalho do professor de pré-escola nas atividades de escrita, senão de forma direta, tendo em vista a possibilidade de alguns professores não o conhecerem, mas indiretamente, à medida que ele orienta a construção de documentos curriculares no âmbito dos municípios. Neste e em outros sentidos a DCNEI (2009) é um documento relevante para a Educação Infantil, pois rejeita mais uma vez a concepção assistencialista e ajuda a consolidar a conquista da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica a ser oferecida em instituições escolares, devendo ocupar-se do ensino de conteúdos com “organização flexível de seu currículo e a pluralidade de métodos pedagógicos, desde que assegurem **aprendizagem**” (BRASIL, 2013, p. 81).

A mudança de concepção sobre a Educação Infantil é uma conquista que vem acontecendo desde a década de 1980, como vimos no primeiro capítulo deste trabalho, com o documento “Programa Nacional de educação pré-escolar” (1981). Durante a década de 1990

tivemos outros documentos como marco para este nível de ensino como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), documento que reconhece a creche e pré-escola como parte do sistema de ensino. Outros avanços importantes se deram na década de 2000 e nesta crescente institucionalização e concretização do caráter educativo das creches e pré-escolas, as formulações das DCNEI (2009) “foram fundamentais para explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas.” (BRASIL, 2013, p. 82)

Como vimos, a Educação Infantil conquistou nas últimas décadas o reconhecimento como primeira etapa da educação básica, dever do Estado e direito das crianças, não mais assistencialista, nem etapa preparatória para a escolarização seguinte. Com essa conquista surgiram novas demandas como o aumento das matrículas, melhor qualificação docente, piso salarial, investimento, construções de novas escolas de Educação Infantil, elaboração de currículos, portanto, fez-se necessário elaborar documentos para organizar, orientar, consolidar e regular esse direito como: Constituição Federal (BRASIL, 1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006); Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009); Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 2009); Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação (BRASIL, 2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010)³; Brinquedos e brincadeiras de creche (BRASIL, 2012); Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial (BRASIL, 2012); Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. (BRASIL, 2012); entre outros.

Justificamos que a seleção deste tema para análise - a linguagem escrita - se dá pelo seu caráter de precedência em relação àqueles oriundos de outras áreas de conhecimento. Isso significa dizer que a aquisição da oralidade, o desenvolvimento da expressão através de desenhos e modelagens, as músicas, histórias, danças, brincadeiras, o faz de conta, fazem parte dos conteúdos da pré-escola para a imersão da criança no universo da leitura e da escrita.

³ A resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a publicação é de 2010.

Escolhemos dentre os documentos oficiais as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) por se tratar do único documento com orientações curriculares formulado nos últimos dez anos com a contribuição de diversos profissionais da educação e por subsidiar a construção das propostas curriculares para a Educação Infantil no âmbito dos municípios.

Os documentos que lhe deram origem são: o parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009 que aprova as diretrizes, a resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2013).

O parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009 é um documento em formato de texto constituído de 22 páginas. A resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixa as diretrizes está estruturada em formato de lei com 13 artigos em cinco páginas. Na publicação “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (2010) em formato de livro, o texto é mais didático, resumido, com imagens, constituído por 40 páginas. Na publicação de revisão das diretrizes de 2013 não há alterações no texto que é idêntico ao do parecer acima citado.

Estes documentos foram elaborados da seguinte maneira:

A formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais constitui, portanto, atribuição federal, que é exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), nos termos da LDB e da Lei nº 9.131/95, que o instituiu. Esta lei define, na alínea “c” do seu artigo 9º, entre as atribuições de sua Câmara de Educação Básica (CEB), deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo Ministério da Educação. Esta competência para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais torna-as mandatórias para todos os sistemas (BRASIL, 2013, p. 7).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) foram formuladas para “explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas” (BRASIL, 2009, p. 02). Segundo o próprio documento:

A proposta pedagógica, ou projeto pedagógico, é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas. Na sua execução, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças (BRASIL, 2009, p. 06).

Os pressupostos que regem o documento são os da Pedagogia da Infância e do Construtivismo, isto significa que os municípios quando organizam, articulam, desenvolvem e avaliam suas propostas pedagógicas, o fazem com os princípios e orientações da Pedagogia da Infância e do Construtivismo. Podemos nos referir a estas duas teorias como constituintes do lema “aprender a aprender” explicitado por Duarte (2006). Esse lema abrange diversas teorias alinhadas ao ideário escolanovista (Escola Nova, Construtivismo, Multiculturalismo, Professor Reflexivo, Pedagogia de Projetos, Pedagogia das Competências, etc.), que se difundiu no Brasil com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932. Saviani (2008) descreveu e analisou este Manifesto que clamava por uma renovação educacional contrário à educação tradicional, como podemos ver neste trecho:

Com base no desenvolvimento científico que veio libertar a educação do empirismo, a nova doutrina já não concebe o educando como sendo modelado do exterior, como o fazia a escola tradicional. [...] Contra as tendências à passividade, ao intelectualismo e verbalismo da escola tradicional, a nova concepção estimula a atividade espontânea, tendo em vista a satisfação das necessidades de cada criança individualmente considerada [...] (SAVIANI, 2008, p. 246-247).

O Manifesto dos Pioneiros (1932), segundo a análise de Saviani (2008, p. 254) “declara-se filiado à Escola Nova”, por isso é doutrinário e “expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país”, por isso é instrumento político.

Trazemos neste ponto do trabalho a discussão sobre as raízes do lema “aprender a aprender” para evidenciar ao leitor que este ideário na educação não é novo. É constituinte do movimento histórico em que ora destaca uma concepção, ora outra. O que temos é uma retomada na década de 2000 de um ideário que já havia se manifestado no Brasil na década de 1930. Segundo Saviani (2008, p. 03), conhecer a realidade investigada, o conhecimento histórico-educacional, implica tomá-la como “uma totalidade viva, empiricamente dada, formulando, pela análise, algumas relações que iluminam determinados aspectos da realidade investigada, enunciados teoricamente mediante categorias simples, isto é, gerais e abstratas”, o princípio do “caráter concreto do conhecimento histórico-educacional” (SAVIANI, 2008, p.03).

Para a Escola Nova o currículo é flexível para atender às variações individuais, assim, o conhecimento universal e clássico é negado. O que tem valor para a Escola Nova e suas vertentes modernas como a Pedagogia da Infância, é a individualidade, a autonomia e o conhecimento dos indivíduos.

A concepção do Manifesto dos Pioneiros (1932) esteve presente na formulação da primeira LDB, de 1961, (SAVIANI, 2008) já que os seus criadores ocuparam cada vez mais espaço nos altos cargos do campo educacional nas décadas anteriores. Durante a ditadura militar a ênfase recai na educação produtivista, tecnicista, em que a organização do processo educativo, sem subjetividades, garantiria sua eficiência. Na década de 1980, afirma Duarte (2006) há um revigoramento das pedagogias do “aprender a aprender” com o nascimento do movimento construtivista.

Desde então, o ideário escolanovista é difundido no Brasil e serve de base para as publicações sobre a educação em todos os níveis. Saviani (2008) denomina de neo-escolanovismo a volta deste ideário na década de 1990 depois da publicação do “Relatório Jacques Delors Educação: um tesouro a descobrir” pela Unesco em 1996.

Duarte (2006) analisou quatro posicionamentos valorativos do lema “aprender a aprender”. O primeiro posicionamento valorativo afirma que aprender sozinho é melhor que o que é ensinado; o segundo afirma que a construção do conhecimento é mais importante que o conhecimento, isto é, mais importante a conquista dos métodos que o produto; o terceiro posicionamento valorativo diz respeito às atividades que serão definidas pelos interesses dos alunos; e o quarto posicionamento considera que a melhor escola é a que desenvolve nos indivíduos a adaptação ativa, saber acompanhar mudanças, se preparar para imprevistos.

Duarte (2006) afirma:

[...] o núcleo definidor do lema “aprender a aprender” reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar (DUARTE, 2006, p. 08).

E não é por acaso que a concepção deste lema não busca a humanização dos indivíduos nas máximas possibilidades, mas atende aos interesses das classes dominantes e às exigências do mercado de trabalho do capitalismo, um indivíduo “adaptável às exigências do mercado de trabalho e às flutuações da ideologia dominante” (DUARTE, 2006, p.156).

Sobre a concepção de educação do lema “aprender a aprender” em que o professor perde sua autoridade como detentor do conhecimento, Miranda (2003, p. 93) afirma que “ao emancipar-se da autoridade do adulto, as crianças em lugar de se libertarem, são jogadas a si mesmas”. A liberdade conclamada, a criança realmente conquistaria quando dominasse os conceitos que lhe permitiriam a compreensão da realidade em sua essência (SAVIANI, 1983). Miranda (2003) coloca outro ponto importante em discussão: a criança educada neste lema perde o entendimento de pertencimento ao gênero humano como coletividade:

A escola construtivista, contudo, não parece estar sempre atenta à outra condição da criança, a que se refere à sua preparação para um mundo que lhe é estranho, que existia antes dela e que precisa continuar existindo. Para tanto, exige-se da criança que entre em contato com o sentido de universalidade, o que não pode ser realizado apenas garantindo o desenvolvimento de suas potencialidades individuais. A perda do sentido de universalidade, de pertencimento a um universal, pode tirar a criança do único lugar onde ela realmente poderia se constituir: no enfrentamento entre uma singularidade autônoma e uma universalidade que remete à história, que, afinal, é de todos, e da qual responsabilmente ela deverá fazer parte (MIRANDA, 2003, p. 94).

A concepção que analisaremos, da criança como produtora de cultura, defendida no lema “aprender a aprender” está inserida nesta preocupação da perda de sentido de universalidade. Analisaremos também a concepção do uso de conceitos cotidianos contidos no documento para embasar nossas afirmações sobre o alinhamento do documento com a Pedagogia da Infância e o Construtivismo, em seguida analisaremos a imprecisão do conceito de linguagem e as recomendações do documento para o trabalho com a linguagem escrita.

Em vários momentos do texto do Parecer CNE/CEB n° 20, de 2009 encontramos explícitos os pressupostos do lema “aprender a aprender”, por exemplo, na concepção da criança como produtora de cultura:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 06).

Notemos que os vários verbos usados no trecho acima: faz, brinca, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói, produz, são ações das crianças sem menção do professor. Estas ações podem ser feitas pelas crianças sem o ensino do professor? São ações que as crianças já dominam? Sem o direcionamento planejado, organizado e intencional do professor as crianças fazem, desejam, observam, questionam, produzem o quê?

A criança, nesta definição, produz cultura quando constrói sentido sobre os fenômenos, objetos, relações humanas que a cercam, nas interações, relações e práticas cotidianas. É uma concepção de infância que se alinha com os estudos da Pedagogia da Infância, como afirma Faria (2005, p. 132) “essa visão da criança capaz de múltiplas relações, portadora de história, produtora de cultura e sujeito de direitos [...]”. Em Rocha (2001, p. 31) vemos a mesma concepção de infância criadora de cultura: “[...] como objeto de preocupação

a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais [...]”.

A criança é compreendida como indivíduo que já possui conhecimento, criatividade, virtudes e o professor deve, assim, intervir o mínimo possível para não reprimir a autonomia da criança, já que o que ela aprende sozinha tem mais valor do que o que lhe é ensinado.

Para Arce (2004) esta concepção de infância produz práticas alienadas em desacordo com as necessidades formativas das crianças:

Sem história e sem conhecimento objetivo, só resta aos indivíduos, no caso às crianças, aprenderem a se adaptar da melhor forma possível ao meio social no qual estão inseridos, sempre aprendendo a aprender sem nunca encontrar outro sentido que não o da estrita sobrevivência para as aprendizagens vazias de conteúdo real (ARCE, 2004, p. 164).

Para a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural a criança é um novo indivíduo que carece desenvolver suas funções psíquicas e se humanizar, isto é, apropriar-se das objetivações humanas contidas nos objetos e fenômenos, e esta apropriação não acontece de forma espontânea, mas precisa ser ensinada sistematicamente e com intencionalidade. A esse respeito, afirma Martins (2015);

Considerando então que a humanidade não “nasce” nas pessoas a partir delas mesmas, mas resulta da humanidade objetivada e disponibilizada às suas internalizações, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica não são indiferentes à análise das condições objetivas que, em uma sociedade de classes, reservam para diferentes indivíduos condições desiguais de humanização (MARTINS, 2015, p. 272).

Por isso a nossa preocupação com a pré-escola de qualidade para todas as crianças, principalmente as que pertencem às classes populares, para que não sejam reféns da persistente pobreza que assola suas famílias, mas, possam ter acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento de seu psiquismo em suas máximas possibilidades.

Quanto à definição e defesa hegemônica dos conceitos construídos no cotidiano em detrimento dos que resultam das práticas educativas, o documento sugere que a criança cria, constrói e significa tudo a partir do pouco que ela compreende do mundo e sem o ensino do professor:

Em relação a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser **abolidos** os procedimentos que não reconhecem a **atividade criadora e o protagonismo da criança pequena**, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças. Cabe à professora e ao professor criar oportunidade para que a criança, no processo de elaborar **sentidos pessoais**, se aproprie de elementos significativos de **sua** cultura não como verdades absolutas, mas como elaborações **dinâmicas e provisórias**. Trabalha-se com os saberes da prática que as crianças vão construindo ao

mesmo tempo em que se garante a apropriação ou construção **por elas** de novos conhecimentos. Para tanto, a professora e o professor **observam** as ações infantis, individuais e coletivas, **acolhe** suas perguntas e suas respostas, busca compreender o significado de sua conduta (BRASIL, 2009, p. 14-15, grifos nossos).

Não vemos no documento menção ao ensino de conceitos científicos ou não cotidianos pelo professor. Conceitos clássicos, que valem para todos os indivíduos, que não são provisórios, que têm valor universal, que precisam ser de todos, que resistiram ao tempo, conhecimentos que explicam a realidade e suas contradições e que são portanto, mais desenvolvidos do que os oriundos das práticas cotidianas das crianças, cuja única forma eficiente de acesso é a educação escolar. Os conhecimentos da vida cotidiana são transmitidos em diversos lugares. Portanto, não se trata de ensinar qualquer conteúdo nem da forma como a família faz, o conteúdo e a forma de transmissão de conhecimentos são diferentes da educação familiar ou de outros espaços (SAVIANI, 1984). Neste sentido, notamos a ausência absoluta da defesa dos conteúdos clássicos nas Diretrizes analisadas.

A esta altura devemos nos perguntar: como se concebe o ensino dos conteúdos essenciais na escola? Saviani (2016) indica a existência de uma mescla entre o que é essencial e secundário nos currículos, inversões e confusões que acabam por descaracterizar a razão de ser da escola. Segundo Saviani (1984) a especificidade da escola é criar uma segunda natureza nos homens transmitindo a eles um saber que não é próprio da natureza biofísica, mas, aprendido por meio do trabalho educativo. A escola precisa decidir, então, quais conteúdos irá transmitir, e o autor defende que devem ser ensinados os conteúdos clássicos, isto é, os conteúdos fundamentais, essenciais à humanização das novas gerações. Saviani (1984) afirma:

[...] é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, 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 a 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, 1984, p. 3).

Muito embora essa caracterização do que são conteúdos clássicos refira-se à escola de ensino fundamental, é deste pressuposto que estamos nos apropriando para afirmar, que assim como no ensino fundamental há objetivos claramente alinhados com o ensino dos conteúdos historicamente produzidos, também na educação infantil eles devem estar presentes, variando somente seu nível de aprofundamento e as formas metodológicas.

Os conteúdos clássicos cuja função de difusão é da escola, são de igual importância à humanização de todos os alunos, sem distinções de classe, gênero ou religião. Se a educação está a serviço de atender às necessidades da vida prática dos indivíduos, o processo de humanização não atinge as máximas possibilidades ficando no plano do desenvolvimento unilateral.

É necessário não apenas o direito à educação nesta idade, legalmente estabelecido, ao acesso à educação, mas à educação de qualidade, que oportunize o desenvolvimento das crianças, como afirma Pasqualini (2015, p. 202) “[...] implica garantir seu acesso à riqueza das objetivações da cultura humana, cuja apropriação provocará revoluções em seu psiquismo, (trans) formando seus processos psíquicos superiores”. Alcançar as máximas possibilidades de desenvolvimento requer um currículo rico de conteúdos clássicos.

Uma observação interessante a mencionarmos ainda sobre este pressuposto da escola tratar dos conceitos não cotidianos foi escrita por Saccomani (2018). A pesquisadora explica que conceito cotidiano e não cotidiano não são dois extremos que se anulam, pelo contrário:

Seriam o cotidiano e o não cotidiano opostos inconciliáveis à medida que temos a intenção de superar o cotidiano na prática pedagógica? Entendemos que não. Cotidiano e não cotidiano, no âmbito escolar, são dois polos de uma unidade dialética, isto é, constituem-se e determinam-se mutuamente. É preciso, pois, superar o movimento pendular, como se: ou valoriza-se o cotidiano ou deprecia-o e valoriza-se conhecimento científico; ou o professor dirige o processo educativo ou a criança é a protagonista; ou valoriza-se o conhecimento científico transmitido pelo professor ou as experiências infantis advindas da própria criança. Entendemos que, a educação escolar, deve envolver contradição e movimento constantes, de modo que a relação entre o não-cotidiano e o cotidiano vivenciado pela criança, promovam o desenvolvimento e a criança estabeleça uma relação mais consciente com seu próprio cotidiano (SACCOMANI, 2018, p. 83).

Não se trata de desprezar o cotidiano conhecido pela criança, mas superá-lo por incorporação.

O texto das Diretrizes refere-se a: criar oportunidade para a criança elaborar sentidos; deixá-la livre; espontânea; o professor observando as ações das crianças; acolhendo as perguntas e compreendendo-as, entretanto, o que ele diz sobre o conteúdo? O que deve ser ensinado sobre ciências, português, matemática, história? As diversas leituras e referências apontadas nas Diretrizes mostram que esta ausência se justifica pela concepção hegemônica sobre a especificidade da educação infantil que define a especificidade por negação, ou seja, a especificidade se dá pelo afastamento máximo do que é a escola de ensino fundamental, como defende Rocha (2001), quando faz várias distinções entre a educação infantil e o ensino

fundamental. Nesta mesma direção, Faria (2005) enfatiza que das “cem linguagens” infantis uma, a linguagem escrita, é dever da escola e as outras 99 linguagens devem ser trabalhadas na educação infantil. No entanto, sob a égide dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural podemos afirmar que falta clareza no documento a respeito da especificidade da educação infantil, seu reconhecimento pleno como escola e contradições quanto aos conteúdos a serem ensinados. Lazaretti (2016) questiona:

[...] qual deve ser o critério para a seleção dos conteúdos fundamentais a serem transmitidos às crianças pequenas? Essa pergunta é essencial, já que na prática pedagógica das escolas de educação infantil encontramos equívocos na condução do ensino: ou adaptamos as tarefas e atividades do ensino fundamental ou permanecemos na esfera do cotidiano, do espontâneo, de escolhas aleatórias, fragmentadas, que pouco ou nada contribuem para o desenvolvimento infantil (LAZARETTI, 2016, p. 169).

Nossa experiência em turmas pré-escolares, denotam uma realidade tal como ilustrada por Lazaretti (2016). As práticas alternam-se entre tradicionais, mecânicas, de treino de letras, cópia de palavras, atividades adaptadas do ensino fundamental ou práticas espontâneas, improvisadas, como manuseio de revistas e livros pelas crianças, roda de conversa, canto, etc. Foi justamente essa heterogeneidade de práticas pedagógicas, mais nitidamente na questão da linguagem escrita, que nos motivou a fazer esta pesquisa e as análises sugerem ser fruto da hegemonia das ideias, que em nome de valorizar as crianças e suas experiências cotidianas, negam-lhes o direito fundamental de aprender o não cotidiano.

A concepção sobre a escrita que rege as diretrizes é a mesma presente na Pedagogia da Infância, e podemos fazer esta afirmação com base em alguns excertos tirados do Parecer CNE/CEB nº 20 de 2009 em que localizamos oito vezes a palavra “escrita”:

Quadro 1: Excertos extraídos do documento parecer CNE/CEB nº 20 de 2009 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em que são feitas referências a escrita.

1.	A professora e o professor necessitam articular condições de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita . (p. 14)
2.	As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas . Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as

	culturas infantis. (p. 15)
3.	As experiências promotoras de aprendizagem e consequente desenvolvimento das crianças devem ser propiciadas em uma frequência regular e serem, ao mesmo tempo, imprevistas, abertas a surpresas e a novas descobertas. Elas visam a criação e a comunicação por meio de diferentes formas de expressão, tais como imagens, canções e música, teatro, dança e movimento, assim como a língua escrita e falada, sem esquecer da língua de sinais, que pode ser aprendida por todas as crianças e não apenas pelas crianças surdas. (p. 15)
4.	É importante lembrar que dentre os bens culturais que crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita , instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação. (p. 15)
5.	Também a linguagem escrita é objeto de interesse pelas crianças. (p. 15)
6.	Vivendo em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente, (p. 15)
7.	[...] as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que os professores a apresentem formalmente. (p. 15)
8.	O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever. (p.15-16)

Fonte: elaborada pela autora, 2018.

Com a leitura e análise das DCNEI (2009) vemos que o documento reconhece a linguagem escrita como objeto que deve estar presente na pré-escola. Ele afirma que a criança tem o direito a ter acesso a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita. Considera a linguagem escrita como mais uma forma de expressão e como objeto de interesse da criança. Recomenda que as práticas pedagógicas devam garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens dentre elas a linguagem escrita.

Porém, as DCNEI (2009) colocam a linguagem escrita no mesmo grau de sistematização de outras formas de expressão. O documento não avança quando pressupõe que o domínio da escrita se dá com o mesmo nível de planejamento, intencionalidade e

sistematização que outras linguagens como: a dança, o movimento, o gesto, a música, o faz de conta, etc.

Como podemos notar, no primeiro e terceiro excertos, destacado na primeira e na terceira linha do quadro, a palavra “escrita” aparece como mais uma forma de expressão junto a outras: gestos, oralidade e/ou na língua de sinais, faz de conta e desenho, imagens, canções e música, teatro, dança e movimento. Também no excerto observado na quarta linha do quadro a linguagem escrita está posta como função de expressar ideias, sentimentos e imaginação.

A linguagem escrita é, sem dúvida, uma forma de expressão e comunicação, assim como as outras formas de expressão tratadas no documento. A contradição da DCNEI (2009) está em desconsiderar que a linguagem escrita somente se desenvolverá na criança pelo processo educativo, significa afirmar que é imprescindível o ensino planejado, intencional e sistematizado em grau superior ao de outras atividades.

Vejamos o porquê da linguagem escrita necessitar de maior grau de sistematização que outras atividades: a linguagem escrita é a forma mais complexa de linguagem, ela altera permanentemente nosso cérebro. Como já exposto no segundo capítulo, Vygotski (1995) esclarece que a aquisição da linguagem escrita é um longo processo que se inicia com os gestos e o faz de conta. González e Mello (2016) analisaram este percurso descrito por Vygotski (1995) e consideram que o gesto no papel são as garatujas em que as crianças narram suas relações com as pessoas, os lugares. O gesto na brincadeira de faz de conta demonstra como as crianças compreendem a sociedade, as relações entre as pessoas. Depois elas entendem que podem desenhar objetos e também palavras e “os signos escritos começam a funcionar como representações dos símbolos verbais” (VYGOTSKI, 1995, p. 798). Para os autores, “o domínio da escrita permite à criança realizar abstrações e generalizações, alcançando a compreensão da essência dos objetos e dos fenômenos da realidade e a desenvolver o seu pensamento” (VYGOTSKI, 1995, p. 803).

Martins (2015) ressalta sobre este processo de desenvolvimento da linguagem na criança, que:

Em seus diferentes tipos, isto é, como linguagem dos gestos e dos sons, como linguagem oral e escrita, ou ainda como linguagem externa ou interna, assume várias funções ao longo do seu desenvolvimento, e em todas elas afirma a essencialidade social do psiquismo humano. No plano interpessoal, interpsíquico, organiza a relação com o outro; como fala egocêntrica opera no plano das internalizações; como linguagem interna, manifestada no plano intrapessoal, intrapsíquico, organiza a própria consciência (MARTINS, 2015, p. 189).

Quando a criança utiliza a linguagem escrita, ela está se relacionando com uma representação dos sons, que por sua vez representam ideias, isto é, uma “função simbólica de segundo grau”. Com o automatismo da escrita, ela se torna um simbolismo direto, ocorre, então, um “crescimento para dentro” produzido pela internalização dos signos” (MARTINS, 2015, p. 188).

Considerando que a pré-escola deve ocupar-se de atividades que contemplem todo este percurso de aquisição da linguagem escrita, devem ocorrer atividades planejadas e intencionais, de gestos, faz de conta, desenho, oralidade e escrita. Contudo, reiteramos que para o ensino da linguagem escrita é necessário um maior grau de sistematização das atividades. As outras formas de expressão a criança aprende também fora da escola com a família, amigos. No caso da escrita é necessário o ensino sistemático do professor. No início do percurso, a criança imita os gestos, o desenho, as relações entre os adultos no faz de conta e também imita a ação de escrever do adulto, sem nenhuma relação com a função de escrever para se recordar mais tarde. Logo, ela supera esta imitação e avança para escrita de marcas para que possa se recordar do que escreveu e diferenciar sua escrita, este é o primeiro passo para a conquista da escrita.

A criança recorre ao desenho para diferenciar sua escrita, este então adquire função de instrumento intencionalmente utilizado. A criança chega assim, a um impasse entre reconhecer algumas letras, diferenciar desenho da escrita e utilizar ainda o desenho, pois, “a criança ainda não dominou completamente as novas técnicas [de escrita], mas também não superou a antiga” (LURIA, 1998, p. 180). Para o autor, a escrita não se desenvolve linearmente, mas com avanços e retrocessos, porque a criança troca de técnicas que precisam ser ensinadas, não se desenvolvem naturalmente na criança.

A recomendação expressa no documento é de que a escrita deve ser apresentada às crianças na mesma proporção que as outras linguagens sem diferença de valor e sempre de maneira lúdica, tomando como eixo a brincadeira: “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2010, p. 25). Entendemos que o professor pode planejar atividades de escrita dentro de uma brincadeira. O que não compactuamos é que as atividades de escrita sejam de improviso, espontâneas, sem continuidade, sem planejamento, dado o caráter complexo da escrita. Sem a sistematização pelo professor, as crianças não avançarão do nível sincrético, primitivo de compreensão.

Nos chama a atenção a imprecisão do conceito de linguagem no documento. A palavra linguagem não designa apenas a oral e a escrita. Muitas atividades são chamadas também de

linguagem: músicas, movimento, desenho, gesto, corpo, língua de sinais, teatro, faz de conta, entre outros. Tudo é linguagem e isso propositadamente faz com que a linguagem escrita seja tratada genericamente, diluída nas outras linguagens.

O documento defende o protagonismo da criança nas atividades, suas descobertas, criações e experiências:

Cabe à professora e ao professor criar oportunidade para que a criança, no processo de elaborar sentidos pessoais, se aproprie de elementos significativos de sua cultura não como verdades absolutas, mas como elaborações dinâmicas e provisórias. Trabalha-se com os saberes da prática que as crianças vão construindo ao mesmo tempo em que se garante a apropriação ou construção por elas de novos conhecimentos (BRASIL, 2009, p. 15).

Entretanto, na linguagem escrita, a criança precisa seguir regras já estabelecidas pela sociedade para que a escrita dela seja legível, válida. Elas não podem inventar um novo código escrito, novas formas de grafar as letras, novas regras ortográficas, sentidos divergentes para as palavras, pois a linguagem escrita é construção social, segundo Coelho e Mazzeu (2016, p. 1058):

Dominar a escrita requer o uso das formas que a sociedade considera corretas para ler e escrever. Portanto, os conteúdos da alfabetização incluem o estudo das letras e suas relações com os fonemas não apenas do ponto de vista da construção de um sistema alfabético pela criança, mas do domínio das relações ortográficas construídas histórica e socialmente.

Os autores defendem, numa concepção de linguagem escrita na Psicologia Histórico-Cultural, que o conteúdo principal da alfabetização é dominar “técnicas de leitura e produção de palavras, frases e textos” (COELHO; MAZZEU, 2016, p. 1058), desde as técnicas mais simples de decodificar e codificar, até as mais complexas como expressar o pensamento pela escrita, identificar o sentido e o significado das palavras. Os autores destacam, inclusive, que “o trabalho com a dimensão semântica da palavra é condição necessária para uma alfabetização histórico-crítica” (COELHO; MAZZEU, 2016, p. 1060) são os vários sentidos que as palavras podem ter em um diálogo ou texto que desenvolverão leitura e escrita críticas.

Bem sabemos que não é especificidade da pré-escola fazer com que as crianças de quatro e cinco anos saiam desta etapa escolar lendo e escrevendo efetivamente, no entanto, convivemos com a evidência de que são trabalhados conteúdos de leitura e escrita em turmas de crianças pré-escolares. Podemos então nos perguntar: Quais contribuições a pré-escola deve dar à apropriação da escrita? Concordamos com Coelho e Mazzeu (2016) que o

conteúdo da alfabetização é o domínio de técnicas de leitura e escrita e a compreensão do sentido e significado das palavras.

No terceiro excerto está colocada a afirmação de que as atividades de escrita devem ser imprevistas, abertas a surpresas e a novas descobertas.

3.	As experiências promotoras de aprendizagem e consequente desenvolvimento das crianças devem ser propiciadas em uma frequência regular e serem, ao mesmo tempo, imprevistas, abertas a surpresas e a novas descobertas. Elas visam a criação e a comunicação por meio de diferentes formas de expressão, tais como imagens, canções e música, teatro, dança e movimento, assim como a língua escrita e falada, sem esquecer da língua de sinais, que pode ser aprendida por todas as crianças e não apenas pelas crianças surdas. (p. 15)
----	---

Para a concepção da pedagogia histórico-crítica, as atividades de escrita não devem ser imprevistas ou espontâneas pelo professor, ao contrário, devem ser planejadas e avaliadas:

[...] fica descartada a priori qualquer abordagem espontaneísta que deixe a criança descobrir por si mesma o funcionamento e as regras do sistema de escrita. Fica claro desde o início que o aprendizado da escrita não ocorre apenas pela prática e pela reflexão direta sobre os fenômenos da linguagem escrita que se manifestam empiricamente à criança, mas requer a apropriação dos conceitos, regras, normas, etc. que permitem compreender e dominar o sistema de escrita enquanto produto histórico da atividade social humana (MAZZEU; FRANCIOLI, 2018, p. 225):

Acreditamos que a pré-escola pode contribuir com o processo de aquisição da linguagem escrita com ensino sistematizado e intencional do professor em atividades apropriadas para este nível de ensino. Permitir que a criança não reflita conscientemente sobre a linguagem escrita significa deixá-la à margem deste processo.

Também no terceiro excerto o documento reforça a horizontalidade entre oralidade e escrita na medida em que reconhece as produções escritas espontâneas das crianças, no contexto da brincadeira:

É necessário considerar que as linguagens se inter-relacionam: por exemplo, nas brincadeiras cantadas a criança explora as possibilidades expressivas de seus movimentos ao mesmo tempo em que brinca com as palavras e imita certos personagens. Quando se volta para construir conhecimentos sobre diferentes aspectos do seu entorno, a criança elabora suas capacidades linguísticas e cognitivas envolvidas na explicação, argumentação e outras, ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos sobre o mundo e registra suas descobertas pelo desenho ou mesmo por formas bem iniciais de registro escrito. Por esse motivo, ao planejar o trabalho, é importante não tomar as

linguagens de modo isolado ou disciplinar, mas sim contextualizadas, a serviço de significativas aprendizagens (BRASIL, 2009, p. 15).

Ganha mais enfoque o letramento que a alfabetização. Na concepção da Pedagogia da Infância o letramento é distinto da alfabetização, são processos diferentes apesar de dependentes e o mais adequado para a pré-escola é o letramento e não a alfabetização. Soares (2004) explica que é necessário:

[...] o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças (SOARES, 2004, p. 16).

Letramento para a Pedagogia Histórico-Crítica é intrínseco à alfabetização, Martins e Marsiglia (2015, p. 74) esclarecem que a escrita compreendida como objetivação humana produto da prática social adquirida com a alfabetização, “dispensa o letramento ao contê-lo por interioridade”. Não temos como propósito discutir mais detidamente a relação entre alfabetização e letramento⁴, mas lembramos que na Educação Infantil há um predomínio de atividades que os professores consideram promover o letramento tais como: leitura de histórias pelos professores; produção de textos tendo o professor como escriba; visitas sistemáticas às bibliotecas para manuseio de livros; uso do jornal e rótulos de produtos para confecção de cartazes para destacar letras iniciais e finais de palavras.

A escrita aparece nos excertos primeiro, terceiro e quarto no documento, como mais uma forma de expressão da criança.

1.	A professora e o professor necessitam articular condições de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita . (p. 14)
3.	As experiências promotoras de aprendizagem e consequente desenvolvimento das crianças devem ser propiciadas em uma frequência regular e serem, ao mesmo tempo, imprevistas, abertas a surpresas e a novas descobertas. Elas visam a criação e a comunicação por meio de diferentes formas de expressão, tais como imagens, canções e música, teatro, dança e movimento, assim como a língua escrita e falada, sem esquecer da língua de sinais, que pode ser aprendida por todas as crianças e não apenas pelas

⁴ Esta discussão pode ser encontrada nos autores Martins e Marsiglia (2015); Coelho (2016).

	crianças surdas. (p. 15)
4.	É importante lembrar que dentre os bens culturais que crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita , instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação. (p. 15)

Ora quem se expressa o faz de forma subjetiva, única, espontânea, sem certo ou errado. O professor, seguindo as orientações do documento, pode acreditar que como aquilo que a criança escreveu ou tentou escrever é sua expressão, então não deva ser corrigida nem guiada para não reprimir sua livre expressão. As crianças de quatro e cinco anos que ainda não dominam a escrita precisam ser ensinadas para que quando adultas possam se expressar pela linguagem escrita, por meio dos poemas, da literatura, de peças de teatro, letras das músicas, dos artigos de jornais, revistas. Nesse sentido, é que Saviani (1984, p. 04) traz como exemplo a alfabetização para dizer que o indivíduo só é livre quando conclui o processo de aprendizagem. Nas palavras do autor: “A liberdade só será atingida quando os atos forem dominados. E isto ocorre no momento em que os mecanismos forem fixados.” Saviani (1984, p. 05) afirma que:

[...] é preciso fixar certos automatismos [...] Na medida em que vai se 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.

É o que o autor denomina de segunda natureza. Portanto, as crianças precisam do ensino do professor para aprender os mecanismos, as técnicas da linguagem escrita.

O processo de compreensão da linguagem escrita é muito diferente da linguagem oral, como Saccomani (2018, p. 223) afirma: “Na linguagem oral, a fala é pronunciada de forma espontânea e automática, de forma contínua, sem que a pessoa se dê conta dos sons que imite. Na escrita, por sua vez, essa consciência dos sons emitidos se faz necessária”. E essa consciência dos sons emitidos não vem da criança sozinha, mas, com o ensino do professor.

Os processos psíquicos envolvidos no desenvolvimento da linguagem oral são diferentes dos envolvidos na linguagem escrita. Em sua tese Saccomani (2018) destaca que:

Enquanto a linguagem oral se dá no campo perceptual imediato, a escrita é uma situação na qual o destinatário não está em contato direto com quem escreve e, portanto, a criança necessita ir além de uma relação imediata com as pessoas, objetos e fenômenos. É, portanto, uma linguagem-monólogo (SACCOMANI, 2018, p. 188).

Outra importante diferença entre linguagem oral e escrita é que, conforme Martins (2015, p. 187), “[...] à escrita corresponde uma “função simbólica de segundo grau”, uma vez que não se estrutura em uma relação direta com o objeto, mas com a palavra que o designa”, isto é, a linguagem oral representa objetos e fenômenos e a linguagem escrita representa a linguagem oral, a escrita é uma representação da representação, por isso mais complexa. Ela não é espontânea como a linguagem oral e também precisa de motivos para que a criança sinta necessidade de escrever.

Vivermos em sociedade letrada e dominarmos a escrita significa sentir-se pertencente a tudo que os homens já escreveram (teorias, poemas, histórias, notícias) e participar da vida em sociedade letrada (ler bula de remédio, boleto bancário, carta, mensagem no celular, pegar ônibus).

No excerto oitavo há uma recomendação enfática em não trabalhar atividades de decodificação de palavras com as crianças nem atividade mecânicas e sem sentido. Isto inclui as técnicas de escrita.

8.	O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever. (p.15-16)
----	--

O que faz a criança avançar então de um entendimento rudimentar e caótico da escrita, para o domínio consciente da escrita? Podemos afirmar que para a Pedagogia da Infância, a pré-escola não deve se ocupar desta questão, apenas apresentar materiais gráficos para as crianças e deixar que elas se expressem por meio da escrita, livremente. Para a concepção da Pedagogia Histórico-Crítica a pré-escola deve se ocupar do ensino de conteúdos da linguagem escrita. Saccomani (2018, p. 238) afirma “[...] análise sonora da palavra como essencial ao desenvolvimento da leitura e escrita na idade pré-escolar”.

Apoiada nos estudos de diversos autores, entre eles: Alves (2012); Freitas (2003); Adams (1990); Elkonin (1974); Solovieva e Rojas (2008), a pesquisadora defende que “as crianças devem, em um primeiro momento, compreender que as palavras são unidades individuais da linguagem e ter a ideia do que seja uma palavra, desenvolvendo a capacidade

de isolar palavras em uma frase” (SACCOMANI, 2018, p. 240). A autora explicita a necessidade de conduzir a criança a perceber a quantidade de sons das palavras, identificar os sons que constituem a palavra, materializar a quantidade de sons consecutivos na palavra com o apoio de signos externos (fichas de palavras), desenhar os objetos correspondentes às palavras selecionadas, brincar com jogos e músicas que exponham o som das vogais presentes nas palavras.

Coelho e Mazzeu (2016, p. 1059-60) sugerem algumas indicações metodológicas da alfabetização, não de forma mecânica, mas conduzindo o aluno a avançar da comunicação baseada na oralidade para a escrita, do uso “espontâneo da linguagem oral para um uso mais intencional dela”, de atividades psíquicas suportadas por “estruturas biológicas naturais do cérebro, para uma atividade cada vez mais mediada por signos e apoiada nas neoformações cerebrais”.

Segundo Coelho e Mazzeu (2016, p. 1060), a palavra é elemento central no trabalho do professor, como uma unidade de relações grafofonêmicas e de sentido e significado. Inicialmente, sugerem que o professor trabalhe com palavras-mediadoras. Os autores esclarecem que a palavra deve ser a unidade mínima de análise. A centralidade do ensino da escrita deve ser inicialmente pela palavra, diferentemente de outros métodos que iniciam o ensino da escrita pelas letras ou sílabas, como por exemplo, as cartilhas. A palavra selecionada pelo professor deve ser trabalhada em suas duas faces: a fonética e a semântica, isto é, nas “relações grafofonêmicas, sem perder de vista o significado e o sentido inerentes à linguagem”. Para expor às crianças o significado e o sentido da palavra-mediadora selecionada pelo professor, os autores sugerem que seja por meio de um texto previamente selecionado e considerando nesta seleção o conteúdo social da palavra em questão, preferencialmente, em textos clássicos e destinados à idade dos alunos.

Até aí temos um primeiro momento da atividade, agora o professor avança para as técnicas de leitura e escrita, que são: trabalhar com as duas dimensões da palavra, a silábica e a fonológica. “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” (COELHO; MAZZEU, 2016, p. 1061). Os autores se referem no texto ao processo de alfabetização para o Ensino Fundamental, defendemos, entretanto que, observadas as especificidades e adequações, o professor pré-escolar pode utilizar-se destas indicações metodológicas.

Os excertos dois, cinco, seis e sete contêm a ideia de que a criança vive cercada pela escrita, e, portanto se interessa por ela, quer entendê-la.

2.	As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas . Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis. (p. 15)
5.	Também a linguagem escrita é objeto de interesse pelas crianças. (p. 15)
6.	Vivendo em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente, (p. 15)
7.	[...] as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que os professores a apresentem formalmente. (p. 15)

Parece-nos que quanto a isso há consenso, as crianças se interessam pela escrita, bem como por todos os artefatos culturais criados pelo homem, porque parte de sua humanização implica no domínio avançado deles, na incorporação dos mecanismos de funcionamento e função dos mesmos. Mas sob pena de acreditar que o simples interesse é suficiente para mobilizar as ações das crianças, reforçamos diferenciações e ratificação já expressos em outras passagens do texto. Em primeiro lugar, lembramos que o termo linguagem deve se referir à linguagem oral e escrita; o processo de apropriação da oralidade não é igual ao da escrita, mobilizando diferentes funções psíquicas; a escrita, considerada um função simbólica de segundo grau, exige que seu processo de ensino paute-se em ações intencionais e sistematizadas, sem concessão ao espontâneo frequentemente verificado nas turmas pré-escolares e respaldados pela Pedagogia da Infância.

Segundo uma das principais expoentes dessa Pedagogia, Kishimoto (2005), as muitas linguagens infantis devem ser todas integradas para não fragmentarem as crianças. O pressuposto da autora é de que a aprendizagem da escrita seja natural, pelo mesmo processo que se desenvolve a linguagem oral. Para a autora a escrita é aprendida e não ensinada, devendo ocorrer por meio do letramento a partir do jogo de papéis e a aproximação das crianças com revistas, livros, contação de histórias, rodas de conversa, etc.

Não encontramos nas DCNEI (2009) nenhuma orientação didática para o trabalho do professor, por sua vez há indicação do que deve ser evitado: exercícios de codificação e decodificação da escrita e atividades mecânicas. Nem mesmo a palavra ensino é usada, reiterando assim, a centralidade da educação na criança nas situações práticas de aprendizagem, nas experiências e vivências das crianças, e, portanto o alinhamento com os fundamentos da teoria hegemônica na educação infantil.

Notamos que cabe ao professor organizar e propor experiências e situações que promovam o contato da criança com a linguagem escrita, mas não ensinar. O documento descreve, como pode ser notado no excerto terceiro, a pouca sistematização das atividades:

3.	As experiências promotoras de aprendizagem e consequente desenvolvimento das crianças devem ser propiciadas em uma frequência regular e serem, ao mesmo tempo, imprevistas, abertas a surpresas e a novas descobertas. Elas visam a criação e a comunicação por meio de diferentes formas de expressão, tais como imagens, canções e música, teatro, dança e movimento, assim como a língua escrita e falada, sem esquecer da língua de sinais, que pode ser aprendida por todas as crianças e não apenas pelas crianças surdas. (p. 15)
----	---

Explicita-se a não-diretividade no trabalho do professor da pré-escola. As crianças aprenderão – ou não – dimensões da linguagem escrita pelas experiências, práticas e interações, não pelo ensino. Quem pode garantir que nas experiências, situações, práticas e interações a criança aprenderá de fato determinado conteúdo sobre a escrita? Para a Pedagogia Histórico-Crítica o professor tem papel imprescindível para que ocorra o ensino e o domínio pelas crianças, das objetivações humanas construídas historicamente e impressas nos objetos e fenômenos, como a escrita.

As análises indicam uma deliberada imprecisão do conceito de linguagem escrita; diluição da especificidade da linguagem escrita entre outras muitas linguagens colocadas em um mesmo patamar de dificuldade; a naturalização do processo de aquisição da linguagem escrita e a falta de intencionalidade e sistematização do trabalho docente referente à linguagem escrita.

Em síntese, podemos dizer que os pressupostos da DCNEI (2009) embora representem possibilidades para a reflexão sobre as práticas na pré-escola, sintetizam uma concepção de desenvolvimento humano que concebe as crianças como produtoras de cultura, protagonistas do próprio aprendizado. O ensino é secundarizado, bem como o professor de educação infantil, concebido como um mero organizador dos espaços, materiais, brincadeiras, mediador de conflitos. A falta de intencionalidade e sistematização do professor nas atividades de escrita ocasionam prejuízos para as crianças, principalmente das classes mais baixas, que só tem na escola a possibilidade de acesso aos bens culturais. As crianças não chegam nem ao nível elementar de compreensão do sistema de linguagem escrita, já que, por meio das brincadeiras com imitação da escrita no faz de conta, no contato com livros e revistas, com experiências espontâneas e cotidianas com a escrita, elas permanecem num estado de síncrese

das ideias a respeito da escrita, impressões falsas, aparentes, sem correspondência com as normas reais do sistema de escrita. Sem o ensino do professor as crianças não sabem, na maioria das vezes, o significado de uma palavra, o sentido que a mesma apresenta, não diferenciam letras de números ou símbolos, não têm compreensão espacial das linhas do papel do caderno, ou então, apenas desenham letras e palavras, repetem várias vezes as atividades de cópia, porém, sem sentido algum para elas.

O professor que se ampara nas orientações deste documento terá poucas razões para ensinar as dimensões da linguagem escrita, objeto da nossa pesquisa. Considerará que para realizar sua prática pedagógica basta disponibilizar diversos materiais escritos para as crianças experimentarem, visitar diversos ambientes da escola e fora dela, ambientes que proporcionem livremente as mais diversas formas de expressão: movimento, linguagens, etc. Os temas a serem trabalhados são escolhidos fortuitamente e de acordo com os interesses das crianças, sem uma preocupação com a organização e planejamento prévio dos conceitos clássicos que devem ser ensinados e de que forma. Tais pressupostos expressos no documento DCNEI (2009) traduzem o que a Pedagogia da Infância considera um modelo de educação emancipador da infância, como neste trecho:

Essa é a emancipação que defendemos. A emancipação enquanto participação. Participação e resistência ou a resistência como única forma possível de participação. A luta contra o adultocentrismo é para garantir a possibilidade das crianças existirem enquanto crianças concretas, reais, singulares, plurais e ao direito de manifestarem seus desejos, suas vontades, seus sentimentos, e também a possibilidade de criarem, inventarem, de sonharem (SANTOS; FARIA, 2015, p. 69).

Ao contrário desta concepção de emancipação, pensamos ser a emancipação das crianças, fruto de uma educação que lhes proporcione atingir as máximas possibilidades de desenvolvimento psíquico que acontece por meio da internalização dos conceitos científicos pela via da educação escolar. Entendemos que a base para aprendizagem de qualquer outro conteúdo é o domínio dos conteúdos de linguagem (oralidade, leitura e escrita) por isso nossa preocupação em torno dos limites e contribuições que a Educação Infantil pode dar a este processo.

Como explicitamos anteriormente é notório que algum conteúdo referente à escrita é trabalhado em turmas pré-escolares. É mais evidente ainda que eles possuem uma centralidade quanto ao trabalho com conteúdos de qualquer outra área de conhecimento. Compreender os conteúdos e a forma como são ensinados ou simplesmente oferecidos à experimentação das crianças, revela os limites e contribuições que a pré-escola dá ao processo futuro de domínio da escrita, pelo menos do ponto de vista de como se encontram concebidos

textualmente e epistemologicamente. Nesta direção reiteramos nossa defesa de que a profusão de práticas observadas nas salas de crianças pré-escolares encontra respaldo no documento por nós analisado visto que, pelas análises realizadas demonstramos a defesa hegemônica de práticas comprometidas com a promoção da individualidade das crianças em detrimento de sua humanização, somente alcançada em práticas sociais forjadas coletivamente e sob a herança cultural das gerações anteriores.

Considerações finais

A Educação Infantil conquistou avanços grandiosos nas últimas décadas. Em aproximadamente trinta anos, este nível de educação se institucionalizou como direito das famílias e das crianças, democratizou o acesso às creches e pré-escolas; foi reconhecida com função pedagógica; ampliou sua legislação sobre diversos aspectos como: na implementação dos espaços construídos, nos materiais exigidos para o funcionamento das instituições; exigiu formação mínima específica de seus docentes; foi incluída nas políticas públicas e nos planos nacionais de educação, enfim, a educação infantil avança por caminhos férteis.

Contudo, nossa luta continua para assegurar mais qualidade à educação de nossas crianças. Em vários momentos da pesquisa trouxemos um histórico do nosso objeto, as concepções sobre a escrita na Educação Infantil, pois segundo o princípio da atualidade da pesquisa histórica, só assim conseguimos entender a situação presente e projetá-la no futuro, a realidade está hoje por determinantes do passado, não surgiu no presente e também não se encerrará nele, mas terá consequências no futuro, como afirma Saviani (2008, p. 04):

Trata-se, antes, da própria consciência da historicidade humana, isto é, a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro. Portanto, eu não posso compreender radicalmente o presente se não compreender as suas raízes, o que implica o estudo de sua gênese.

Este trabalho objetivou contribuir com reflexões nesta luta, analisando nas DCNEI (2009) como são tratadas as recomendações sobre a linguagem escrita, discutindo em que medida essas recomendações se alinham à perspectiva da Pedagogia da Infância visto que na prática temos atividades de escrita sendo feitas nas turmas de pré-escolas e estas são heterogêneas, desde espontâneas até preparatórias para o Ensino Fundamental. A escrita ser contemplada neste documento é parte dos avanços que temos alcançado. A contradição que identificamos no documento está em desconsiderar que a escrita necessita de um maior grau de sistematização que outras formas de expressão.

As práticas pedagógicas heterogêneas, referentes à linguagem escrita na pré-escola, que analisamos nos artigos, nas teses e dissertações e presenciamos no cotidiano das instituições escolares enquanto pedagoga, são fruto das orientações que constam no documento DCNEI (2009). O documento que orienta o trabalho do professor trata da linguagem escrita de forma genérica, diluída entre outras linguagens. Essa heterogeneidade de práticas pedagógicas sobre a escrita no documento se expressa nas práticas dos professores da pré-escola.

Os pressupostos da Pedagogia da Infância que hegemonicamente são referenciados no documento constituem exemplos da concepção do “aprender a aprender”, que esvazia a escola do conhecimento e a coloca em função de tornar os indivíduos aptos a aprender qualquer coisa que seja útil ao momento vivido no Capitalismo (DUARTE, 2006). Esta concepção de educação pragmática e vazia de conceitos impede às novas gerações o alcance da linguagem escrita em suas máximas possibilidades, que vai além de ser forma de expressão e comunicação, como aponta Martins (2015, p. 189):

Pela linguagem torna-se possível a construção, a fixação e a generalização dos conhecimentos, de tal forma que sua função primária como meio de comunicação abre as possibilidades para que se torne muito mais do que isso, ou seja, para que se torne um meio de existência, transmissão e assimilação da experiência histórico-social e, sobretudo, um instrumento da atividade intelectual, requerida ao planejamento, à implementação e à transformação da ação do homem sobre a natureza no que se inclui a transformação de sua própria natureza primitiva.

Analisamos que na concepção do documento DCNEI (2009) o papel do professor é diminuído, ele é restringido a ser um organizador de situações, de experiências. O trabalho docente enquanto agente social com poder de transformações na vida dos alunos é desmerecido e camuflado.

Em uma visão ampla do trabalho do professor, compactuamos com a definição de Mazzeu (2017, p. 7) “Portanto, podemos considerar que o principal produto do trabalho docente não seria a sua aula em si, mas as capacidades humanas histórica e socialmente acumuladas, que são produzidas em cada aluno singular.”. Vejamos que de acordo com o autor, podemos concluir que o produto do trabalho do professor da Educação Infantil não se difere do professor do Ensino Fundamental. Tal conclusão nos leva a outra, a de que o ensino é a atividade do professor de qualquer nível de escolaridade.

Vale ressaltar em nossa análise, qual é a concepção do trabalho do professor para a Pedagogia Histórico-Crítica, segundo Mazzeu (2017):

[...] uma sólida apropriação da herança cultural da humanidade é essencial para que os alunos compreendam as contradições da sociedade atual e tenham meios mais adequados de intervir para transformá-la. Esse resultado pode ocorrer como consequência dos embates políticos e econômicos, mas poderia ser induzido de forma mais intencional pelo trabalho docente na medida em que o professor passasse a colocar o trabalho como eixo central da sua reflexão e como princípio educativo do aprendizado escolar (MAZZEU, 2017, p. 11).

Apontamos os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural como caminho fértil para o ensino da linguagem escrita naquilo que cabe à educação pré-escolar. Ressaltamos também que atingir a qualidade na educação está intrinsecamente ligado à prioridade do Estado com a educação na formulação e consolidação de políticas públicas.

Esperamos com esta pesquisa contribuir para a reflexão dos professores de educação infantil e enriquecer as discussões acadêmicas a respeito do pleno domínio da linguagem escrita pelas crianças.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. “O rei está nu”: um debate sobre as funções da pré-escola. *Cadernos Cedes*, Rio de Janeiro, Papirus, n. 9, p.27-38, 1982.
- ABRANTES, P. R. O pré e a parábola da pobreza. *Cadernos Cedes*, Campinas, Cortez, n.9, p. 08-26, 1984.
- ABREU, M. *Educação Infantil no Brasil: Legislação, Matrículas, Financiamento e Desafios*. Brasília: Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados, 2004.
- ARAÚJO, L. C. Brincar com a linguagem: educação infantil “rima” com alfabetização? *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 11, n. esp. 4, p. 805-821, 2016.
- ARCE, A. (Org.) *Interações e brincadeiras na educação infantil*. Campinas: Alínea, 2013. 140 p.
- _____. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, N. (Org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 145-168
- _____. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.) *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007. p. 13-36
- ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil: em defesa do ato de ensinar*. Campinas: Editora Alínea, 2007.
- ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (Orgs.). *Educação infantil versus educação escolar? Entre a (des)valorização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula*. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).
- BARBOSA, E. M. *Educar para o desenvolvimento: críticas a esse modelo em consolidação na educação infantil*. 199 f. 2008. Tese (Doutorado em Educação Escolar)- Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, 2008.
- BENTO, M. A. S. (Org.) *Educação infantil, igualdade racial e diversidade : aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, São Paulo, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859. Acesso em: 06 jun. 2018.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: versão atualizada até a Emenda n. 30/2000. 1988. Disponível em: <http://www.teiajuridica.com.br>. Acesso em: 10 out. 2017.
- _____. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, de 16 de julho de 1990, p. 13563, e retificada no *Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo*, Brasília, DF, Seção 1, de 27 de agosto de 1990, p. 18551., 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 15 dez. 2016.

_____. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/DetalhaSigen.action?id=551270> Acesso em: 16 fev. 2018

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 05 abr. 2013. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/legislacao/DetalhaSigen.action?id=588172#diario> Acesso em: 16 fev. 2018

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, Seção 1, Página 7, 20 de junho de 2007. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2007/lei-11494-20-junho-2007-555612-norma-pl.html>. Acesso em: 10 out. 2017.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Relator: Raimundo Moacir Mendes Feitosa. *Diário Oficial da União*: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília: Seção 1, p. 14, 09 de dezembro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422/legislacao> Acesso em: 15 set. 2018

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução no. 5, de 17 de dezembro de 2009. *Diário Oficial da União*: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília: Seção 1, p.18, 18 de dezembro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422/legislacao>. Acesso em: 15 set. 2018

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859. Acesso em: 15 set. 2018

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 set. 2018

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 1998. 3v.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. *Indicadores da qualidade na educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859 Acesso em: 15 set. 2018

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica*. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859 Acesso em: 15 set. 2018

_____. Ministério da Educação. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Sinopse Estatística da Educação Básica – Censo escolar. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas> Acesso em: 25 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Governo Federal, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc> Acesso em: 12 mai. 2018

_____. *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2006 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859. Acesso em: 12 mai. 2018

_____. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB/ DPE/COEDI, 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859. Acesso em: 12 mai. 2018

_____. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, DF: MEC/SEB/DPE/COEDI, 1995. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859. Acesso em: 12 mai. 2018

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica*. – Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Parecer Legislação e normas da Educação Pré-escolar 1979. In: NICOLAU, M. L. M. *Textos básicos de Educação pré-escolar*. São Paulo: Ática, 1990. p. 23-50.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Programa Nacional de Educação pré-escolar 1981. In: NICOLAU, M. L. M. *Textos básicos de Educação pré-escolar*. São Paulo: Ática, 1990. p. 23-50.

CAMPOS, D. O. *Brincadeira e linguagem escrita na educação infantil: uma relação apreendida a partir do fazer pedagógico do professor*. 188f. 2015. Dissertação . (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

CAMPOS, M. M. M. *Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo*. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 53, mai. 1985. p. 21-24

CAMPOS, M. M. M.; PATTO, M. H. S.; MUCCI, C. A creche e a pré-escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, p.35-42, nov. 1981.

- 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. 1049-1065, 2016.
- CORREA, C. R. *Concepções de professoras da educação infantil sobre desenvolvimento infantil, atividade e linguagem*. 102f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de Uberaba, 2016.
- COSTA, M. C. M. *Práticas de produção de textos numa classe de crianças de cinco anos da educação infantil*. 169f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.
- COSTA, S. A. F. *O processo de apropriação da cultura escrita na educação infantil*. 140f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Uberaba, 2014.
- DANGIÓ, M. C. S. *A Alfabetização sob o Enfoque Histórico-Crítico: Contribuições Didáticas*. 357f., 2017. Tese (Doutorado em Educação Escolar)- Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, 2017.
- DELORS, J. (Org.) *Educação, um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC: Unesco, 1998.
- DOMINICI, I. C. *A Educação Infantil e os eventos de letramentos em uma turma de 5 anos*. 177f., 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Conhecimento e Inclusão Social)- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.
- DUARTE, N. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- ESCUDEIRO, C. M.; BARBOSA, E. M.; SILVA, J. C. O desenho infantil de crianças de três anos e sua articulação com os rudimentos da escrita. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v.11, n. esp. 4, p. 2287-2305, 2016. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.esp4.9194>. Acesso em: 10 jan. 2017.
- FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Orgs.) . *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Ed. Cortez, 1987.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados, 1988 (Coleção Polêmicas do nosso tempo)
- GUERRA, C. T. Conhecimento psicológico e formação de professores. In: AZZI, R. G.; BATISTA, S. H. S. S.; SADALLA, A. M. F. A. (Orgs.) *Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia*. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2000. p. 69-96.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Ed. Atlas, 2002.
- GONZÁLEZ, A. G. G; MELLO, M. A. Considerações sobre o processo de apropriação da linguagem escrita na educação infantil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 11, n. esp. 4, p. 787-804, 2016.
- KRAMER, S. *Com a pré-escola nas mãos*. São Paulo, Editora Ática, 1992. p. 110. (Série Educação em Ação).

- KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011.
- LAZARETTI, L. M. Uma palavra sobre currículo na educação infantil. In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. Secretaria Municipal da Educação de Bauru. *Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP*Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 165-175.
- LEMLE, M. M. *Guia teórico do alfabetizador*. 1. ed. São Paulo: Ática, 1987.
- LIEDKE, E. G.M. *Uma letra puxa outra: práticas de linguagem com crianças de cinco anos*. 131f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001, p. 143-190.
- MALAGUZZI, L. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). *As cem linguagens da criança: a abordagem da Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 59-104.
- MARSIGLIA, A. C. G.; DERMEVAL, S. Prática pedagógica alfabetizadora à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 22, n. 1, p.03-13, jan./mar. 2017.
- MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. *As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita*. Campinas: Autores Associados, 2015.
- MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.
- MAZZEU, F. J. C. Pedagogia Histórico-Crítica, Alfabetização e Revolução: Alguns Apontamentos. In: *Anais... XIV Jornada do HISTEDBR: Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa*, Foz do Iguaçu, 2017.
- MAZZEU, F. J. C.; FRANCIOLI, F. A. S. Os conteúdos da alfabetização: elementos para um debate curricular. *Revista Espaço do Currículo* (online), João Pessoa, v.11, n.2, p.219-233, mai./ago. 2018.
- MELO, K. R. A. *Os usos da leitura e da escrita na educação infantil*. 166f., 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí, 2014.
- MIRANDA, M. G. Construtivismos, normalização da criança e reforma educacional. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Orgs.) *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. São Paulo: DPA Ed., 2003. p. 87-94
- MOURA, A. L. F. *O processo de apropriação da leitura e da escrita na educação infantil: narratividade de crianças*. 153f. 2014. Dissertação(Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí, 2014.

- MORAES, A. J. A. B. *A atividade pedagógica do professor e o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar: um estudo a partir da abordagem histórico-cultural*. 242f., 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Amazonas, 2015.
- MORTATTI, M. R. L. Os órfãos do construtivismo. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v.11, n. esp. 4, p.747-766, 2016.
- NICOLAU, M. L. M. *Textos básicos de Educação pré-escolar*. São Paulo: Ática, 1990.
- NEVES, V. F. A.; CASTANHEIRA, M. L.; GOUVÊA, M. C. S. O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil: brincadeiras diferentes. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 60, p.215-244, jan.-mar. 2015.
- OLIVEIRA, M. I. O Olhar de professoras da rede municipal de Cáceres/MT sobre a educação infantil. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 16, n. 31, p. 173- 189, mai.-ago. 2007.
- PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/index>. Acesso em: 12 set. 2018.
- PASQUALINI, J. C. *Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin*. 207 f., 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.
- _____. *Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor*. 268 f., 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara.
- _____. Objetivos do ensino na educação infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 200-209, jun. 2015.
- PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.
- PIOL, P. S. D. *O lugar da cultura escrita nos documentos legais e oficiais da Educação Infantil: "mais respeito, eu sou criança!"*. 144f. 2016. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, MS, 2016.
- KISHIMOTO, T.M. *O jogo, a criança e a educação*. 1992. Tese (LivreDocência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.
- _____. O brincar e a linguagem. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.) . *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas: autores Associados, 2005. p.51-73.
- _____. Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. *Revista Múltiplas Leituras*, v. 3, n. 1, p.18-36, jan. jun. 2010.

- ROCHA, E. A. C. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia*. 1998. 187f. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 1998. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251307>. Acesso em: 24 out. 2016.
- ROCHA, E. A. C. A Pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 16, p. 27-34, jan/fev/mar/abr, 2001. .
- SACCO, D. A. G. *Contextualização da leitura e da escrita na educação infantil: entre os discursos e as práticas docentes*. 140f. 2015. Dissertação . (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Câmpus de Rio Claro, 2015.
- 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., 2018. Tese . (Doutorado em Educação Escolar)- Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, 2018.
- SANTOS, M. J.; BARRERA, S. D.; Impacto do treino em habilidades de consciência fonológica na escrita de pré-escolares. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, n. 1, p. 93-102, jan.-abr. 2017. .
- SANTOS, S. E; FARIA, A. L. G. O que quer dizer educação emancipatória na creche para as crianças de 0-3 anos? Entre o adultocentrismo e a descolonização. *Revista Eventos Pedagógicos Educação de 0 a 3 anos em espaços de vida coletiva*, v. 6, n. 3 (16. ed.), edição especial temática, p. 53-74, ago./out. 2015.
- SANTOS, L. P. F. *A presença da cultura da escrita na educação infantil: “O que você está escrevendo? Quem mandou?”*. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, Corumbá, 2017.
- SAVIANI, D. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento Revista de Educação* - Faculdade de Educação Universidade Federal Fluminense, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.
- _____. *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*. 11. ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. 137p. (Coleção educação contemporânea).
- _____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- _____. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Em aberto*, Brasília, ano 3, n.22, p.01-06, jul/ago, 1984.
- SILVA, J. C. *A apropriação da Psicologia Histórico-Cultural na Educação Infantil brasileira: análise de teses e documentos oficiais no período de 2000 a 2009*. 279f. 2013. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, 2013.
- SILVA JR, H.; BENTO, M. A. S.; CARVALHO, S. P. *Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial*. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT : Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, São Paulo, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859. Acesso em: 06 jun. 2018.

SILVA, A. A. C. *A linguagem escrita na Educação Infantil: orientações, concepções e perspectivas*. 185f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2016.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.25, jan./abr. 2004.

VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tomo III. Madri: Visor, 1995.