



EDUCAÇÃO INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS DE 2 E 3 ANOS POR UM VIÉS CRÍTICO

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND LITERACY OF 2 AND 3-YEAR-OLD CHILDREN THROUGH A CRITICAL PERSPECTIVE

Andréia Lemos de Oliveira

Resumo

A alfabetização no Brasil tem sido alvo de debates no campo da educação escolar por décadas. Essas discussões historicamente se limitaram a questões metodológicas, e mais recentemente se voltaram para o processo de aprendizagem. Nos últimos anos, essa discussão ganhou destaque na Educação Infantil, levantando questionamentos relevantes. Surge os questionamentos: a alfabetização deve ser abordada na Educação Infantil? Como deve ser realizada a alfabetização nesse contexto? Qual metodologia e método os professores devem adotar para alfabetizar as crianças? Apesar dessas perguntas, as respostas abrangentes ainda são escassas. Pesquisas científicas indicam que a realidade da alfabetização na Educação Infantil continua sendo um tópico nebuloso e controverso. Nesse sentido, o artigo tem como objetivo apresentar uma análise crítica das atividades relacionadas à história clássica "Os Três Porquinhos", presente no sistema apostilado "Coleção Saber", adotado pela Prefeitura de Cajamar para crianças de 2 e 3 anos de idade, bem como do guia de orientações para educadores. Para alcançar esse objetivo, serão utilizados os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, da Teoria Histórico-Cultural em relação à periodização do desenvolvimento infantil, e da concepção da filosofia da linguagem e ideologia propostas por Volóchinov. Dessa forma, será possível avaliar a importância e o potencial da Teoria Histórico-Cultural no desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças, bem como as concepções da filosofia da linguagem e ideologia elaboradas por Volóchinov. Isso permitirá uma análise crítica das abordagens utilizadas nos materiais apostilados da Educação Infantil, que frequentemente se baseiam em concepções tradicionais e em abordagens construtivistas fragmentadas e ecléticas de alfabetização, amplamente adotadas pelos sistemas educacionais contemporâneos.

Palavras – chave: Educação Infantil; Alfabetização; Teoria Histórico-Cultural.

Abstract

Literacy in Brazil has been the subject of debates in the field of school education for decades. Historically, these discussions were limited to methodological issues, and more recently, they have shifted towards the learning process. In recent years, this discussion has gained prominence in Early Childhood Education, raising significant questions. The question arises: should literacy be addressed in Early Childhood Education? How should literacy be carried out in this context? What methodology and method should teachers adopt to teach children to read and write? Despite these questions, comprehensive answers are still scarce. Scientific research indicates that the reality of literacy in Early Childhood Education remains a nebulous and controversial topic. In this regard, the article aims to present a critical analysis of activities related to the classic story "The Three Little Pigs," found in the workbook system



"Coleção Saber," adopted by the Cajamar Municipality for 2 and 3-year-old children, as well as the guidance manual for educators. To achieve this goal, the article will draw upon the principles of Historical-Critical Pedagogy, the Historical-Cultural Theory regarding the periodization of child development, and the conception of philosophy of language and ideology proposed by Volóchinov. This will enable an evaluation of the importance and potential of Historical-Cultural Theory in the development of children's higher psychological functions, as well as the conceptions of philosophy of language and ideology elucidated by Volóchinov. This analysis will be contrasted with the curricular approaches often based on traditional conceptions and fragmented and eclectic constructivist approaches to literacy present in Early Childhood Education materials, widely advocated and adopted by contemporary educational systems.

Keywords: Early Childhood Education; Literacy; Historical-Cultural Theory.

1. INTRODUÇÃO

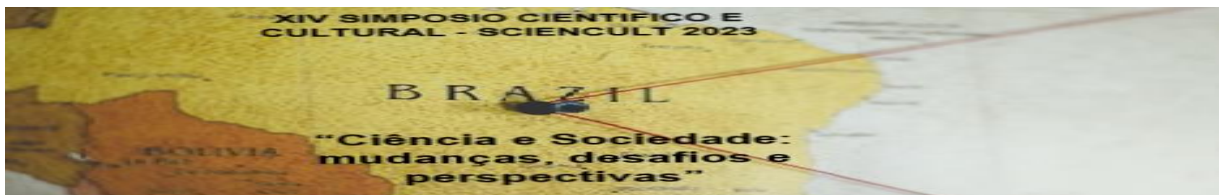
Este trabalho é resultado de proposições apresentadas na disciplina "Alfabetização: Fundamentos Teórico-Metodológicos", ministrada pelo professor Francisco José Carvalho Mazzeu, no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras - Câmpus de Araraquara, no ano de 2021. Neste contexto, o artigo parte de problematizações sobre um sistema apostilado elaborado por adultos para as crianças da cidade de Cajamar (SP).

Nesse sentido, traz uma leitura crítica do sistema apostilado da 'Coleção Saber', que inclui a história infantil 'Os Três Porquinhos'. Apresenta as atividades propostas para essa história, tanto no material do aluno quanto no guia e material do professor, a fim de discutir a criança na atualidade e seu ambiente na Educação Infantil em relação à alfabetização e seu desenvolvimento.

Ao observar a criança em uma perspectiva histórica em diversos contextos a partir do século XX, percebem-se mudanças significativas na forma como as crianças são vistas. Há um olhar mais 'terno' e atento, mas, ao mesmo tempo, surgem leis protetivas e a lógica do mercado que opera nas relações sociais.

Assim, a criança se torna uma consumidora nesse ambiente capitalista, e o estudo se baseia nos conceitos defendidos por estudiosos e defensores da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica em relação ao trabalho pedagógico e ao desenvolvimento infantil em prol da formação humana, acreditando que essa teoria possa permitir uma perspectiva revolucionária sobre a alfabetização e a linguagem.

Para que o ser humano tenha condições concretas de formação e desenvolvimento, o papel da escola é imprescindível. Conforme assegura Leontiev (1978), cada indivíduo aprende



a ser um ser humano, pois o desenvolvimento não é natural, algo determinado por leis genéticas.

Portanto, o papel da escola é garantir o desenvolvimento da inteligência e personalidade das crianças, além de possibilitar o ensino de conteúdos que promovam a formação e o desenvolvimento de suas máximas capacidades humanas.

Vygotsky (2009) também esclarece que o ser humano é um ser histórico e cultural, e não é a natureza biológica que guia o processo de formação e desenvolvimento humano. O ser humano se constitui à medida que se apropria das criações históricas da humanidade. Nesse sentido, todos podem se desenvolver, dependendo do acesso e da apropriação das conquistas produzidas ao longo da história, como a escrita, os idiomas, a fala e a linguagem oral, bem como a linguagem de sinais. Tudo isso constitui o que Gramsci (1979) aponta como a “segunda natureza”, e o processo social e cultural conduz à formação e ao desenvolvimento.

Portanto, refletir sobre a criança e seu processo de desenvolvimento, aprendizagem e alfabetização requer a análise e contextualização dos processos históricos em que elas estiveram ou estão inseridas e a reflexão sobre como as sociedades se constroem em torno das crianças. Nesse contexto, a psicologia desempenha um papel fundamental, pois permite compreender o desenvolvimento infantil ao longo das décadas.

Ao considerar a psicologia do desenvolvimento infantil, destacam-se duas grandes referências: Piaget e Vygotsky. Jean Piaget exerceu grande influência na pedagogia do século XX. Ele elaborou sua teoria com base na perspectiva de que a criança é um ser natural antes de ser social e que precisa passar pelo processo de “maturação” para se desenvolver, progredindo por estágios. Em contraste com essa premissa de Piaget, Lev Semionovitch Vygotsky nos leva a uma abordagem diferente na compreensão da criança.

Dentro dos limites deste texto, a autora discorrerá sobre essa perspectiva, mas estritamente no contexto do processo de periodização do desenvolvimento infantil e das funções psíquicas superiores. Segundo Vygotsky (1996), o processo de desenvolvimento da criança não é concebido como algo fechado e conclusivo, em que a criança progride de uma etapa para outra, como se estivesse subindo uma escada de degrau a degrau. Para Vygotsky (1996), o desenvolvimento ocorre de forma dialética, o que implica que várias coisas acontecem simultaneamente.



Nessa perspectiva, é possível considerar o desenvolvimento infantil em duas esferas: o “mundo das pessoas”, que está relacionado à interação do sujeito com o meio social, e o “mundo das coisas”, que está relacionado à relação do sujeito com objetos sociais. Essas duas esferas ocorrem de forma dialética, pois acontecem ao mesmo tempo. Isso é destacado por Elkonin (1987) ao descrever as atividades-guia em cada período do desenvolvimento humano.

[...] primeiro ano de vida: atividade de comunicação emocional direta; primeira infância: atividade objetual manipulatória; idade pré-escolar: atividade do jogo de papéis; idade escolar: atividade de estudo; adolescência inicial: atividade de comunicação íntima pessoal; adolescência: atividade profissional/estudo (TULESKI e EIDT, 2016. p. 52 *apud* ELKONIN, 1987).

Conforme observado, a perspectiva da teoria histórico-cultural compreende o processo de desenvolvimento humano por meio da periodização e das atividades-guia. No primeiro ano de vida, a criança está mais relacionada à esfera afetivo-emocional, ou seja, ela é totalmente dependente do adulto, uma vez que ainda não possui o principal meio de comunicação, que é a linguagem.

Nesse período inicial da vida, a criança entra na primeira infância, e suas atividades podem ser caracterizadas pela manipulação de objetos, assim como pelo uso social da palavra. A criança começa a brincar com objetos e a compreender suas funções, como Amaral nos esclarece, fazendo referência a Vygotsky (1996),

o momento adequado para a intervenção do educador é o momento em que determinada função está em processo de formação e desenvolvimento. Daí a necessidade de conhecer as regularidades desse processo de formação e desenvolvimento dessas funções. Mais que isso, e como apontamos acima, para a Teoria histórico-cultural, a criança aprende de um jeito diferente do adulto e de um jeito diferente em cada etapa de desenvolvimento (AMARAL, 2007, p. 95).

Como foi colocado anteriormente, no primeiro ano de vida, a atividade principal da criança é a comunicação emocional com os adultos que se aproximam dela, e essa comunicação se dá pelo olhar e movimento corporal. A criança percebe as emoções dos adultos por meio do toque, da fala e do olhar.

No final do primeiro ano de vida, a criança começa a andar e há a compreensão inicial da linguagem, na qual a criança começa a despertar a vontade própria. Ao passo que a criança amplia seu olhar ao entorno e seu interesse se expande dos objetos, a criança passa a imitar os adultos em suas relações sociais, sendo o faz-de-conta a atividade principal da criança até



próximo aos seis anos de idade, quando a criança começa, por meio de brincadeiras, a reproduzir as atividades do adulto, com a brincadeira do jogo de papéis.

Compreender a teoria histórico-cultural interfere na prática do professor e da professora, pois quando se compreendem os períodos e a lógica que leva um período a outro, o professor ou a professora pode traçar caminhos, repensar suas práticas e planejar atividades que tenham sentido, significado e sejam importantes para o processo de alfabetização.

O professor ou a professora pode antecipar o que a criança já sabe e, assim, promover novas aprendizagens e desenvolvimento. Isso difere de perspectivas mecanicistas, que compreendem o ensino por meio de treinamento e repetição forçada.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A “COLEÇÃO SABER”: ideologia, linguagem e desenvolvimento a serviço de quem?

O artigo busca realizar, uma leitura crítica de duas propostas do material didático da “Coleção Saber”¹, adotado pela prefeitura de Cajamar/SP a partir de 2020, nomeado como “Sistema Cajamar de Ensino” e apresentado sob o logo “Colégio do Futuro”, como parte de uma estratégia de marketing para a comunidade. Este material atende à educação básica, desde o segmento infantil/creche até os anos finais do ensino fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os materiais didáticos são divididos em semestres na fase I (creche) e em bimestres para os demais segmentos e modalidades.

A leitura crítica a ser apresentada concentra-se nas atividades propostas para a história clássica "Os Três Porquinhos", que constam na apostila da fase II (crianças de 2 a 3 anos) do 3º bimestre (CAJAMAR, 2021b). Embora a apostila contenha uma variedade de atividades para serem desenvolvidas com as crianças, abrangendo temas como música, higiene pessoal, estações do ano, formas, quantidades e apreciação de obras de arte, o objetivo desta pesquisa e as limitações de espaço no artigo não permitem uma análise abrangente de todas essas atividades.

Acompanhando a apostila, há um guia de orientações metodológicas que fornece um manual prático da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) explicitamente, oferecendo

¹ Editora MENS PARTICIPAÇÕES LTDA



orientações para a prática docente com crianças pequenas (CAJAMAR, s.d). Desde o início, a apresentação da coleção inclui a seguinte informação:

Os materiais didáticos foram escritos para o contexto da educação infantil, a fim de colocar em prática a visão da criança como protagonista em todos os contextos de que faz parte: ela não apenas interage, mas cria e modifica a cultura e sociedade” (CAJAMAR, 2021. p 2).

O guia de orientação para os professores já revela o predomínio das concepções hegemônicas, com características da pedagogia nova, do construtivismo e do tecnicismo. De acordo com Duarte (2004), essas concepções pedagógicas estão presentes no lema “aprender a

aprender”² na qual as crianças são colocadas como protagonistas do processo educativo, além de criarem e de modificarem cultura e sociedade e o papel do professor como orientador que acompanha as descobertas, criações e ações das crianças.

É importante ressaltar que, para a psicologia histórico-cultural, ao contrário do que é apresentado no guia de orientação para professores, que afirma que a criança produz cultura e aprende espontaneamente, concordo com Martins (2012, p. 196), que assevera:

[...] que a criança se apropria-se da cultura existente, contudo, ao objetiva-la, a modifica, pois imprime os traços históricos, sociais e culturais do seu tempo, que guarda peculiaridades diferentes do tempo infantil dos adultos que educam [...] Essa ação, entretanto, necessita da intervenção direta e intencional dos adultos que educam a criança para auxiliá-la nesse processo de apropriação, a cultura deve ser apresentada a criança, pois, espontaneamente, não surgirá, desvelando-se, assim os preceitos e a alienação vezes presentes na produção cultural humana.

Para leitura crítica e discussão da proposta do material didático, a autora se apoiou na psicologia histórico-cultural, na periodização do desenvolvimento infantil, como já mencionado, tendo como base a pedagogia histórico-crítica e a filosofia da linguagem de Volóchinov para discorrer sobre qual concepção de linguagem e ideologia estão presentes no material para a formação do indivíduo desde a mais tenra idade.

2 O lema “aprender a aprender” é por nós interpretado como uma expressão inequívoca das proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX. (DUARTE, 2004, p. 3)



Quando uma rede municipal de ensino, neste caso Cajamar/SP, adota um material didático para o ensino público, evidencia o seu posicionamento político e ideológico, isto é, uma política liberal que investe e valoriza as iniciativas privadas com discursos de melhorias para educação pública comparando-a com as escolas particulares que fazem uso de materiais didáticos, conseqüentemente desvalorizando o trabalho desenvolvido nas escolas públicas, bem como mascarando os problemas estruturais que elas enfrentam.

Conforme Volóchinov (2017), esse discurso ideológico penetra no psiquismo das pessoas, as quais não percebem a sua contradição e o utiliza como via de orientação do seu pensamento e prática. Nesse sentido, o material didático, se torna um produto de consumo, isto é, um signo ideológico na consciência das pessoas

Leitura crítica da 1ª atividade

Como já mencionado, as atividades que serão analisadas envolvem a história clássica: Os três porquinhos. A apostila para o professor é igual à do aluno, mas com orientações no verso da página de cada atividade (CAJAMAR, 2021a).

Na primeira atividade do material didático, a orientação passada ao docente é realizar a leitura da história e, se possível, apoiar-se em personagens feitos de sucata ou imagens. Depois de contar a história, deve-se solicitar que as crianças a recontem, seguindo a orientação sobre a importância do uso de materiais concretos (imagens ou sucata) para que elas lembrem a ordem da história (CAJAMAR, 2021a). No material, existe uma seção denominada “*Fábrica de ideias*” que oferece como sugestão a confecção dos personagens junto às crianças com materiais recicláveis.

Em relação à atividade que será realizada pela criança, na apostila estão dispostas quatro imagens. A primeira mostra os porquinhos com suas ferramentas de trabalho, a segunda retrata o lobo soprando, a terceira contém apenas os três porquinhos e a quarta mostra cada porquinho em sua casinha. A consigna da atividade é: 'Seu (a) professor (a) vai contar uma história que fala sobre casas. Preste bastante atenção e acompanhe pelas imagens. Circule a cena em que aparecem as casas dos porquinhos' (CAJAMAR, 2021b, p.4).



Leitura crítica da 2ª atividade

As orientações para os professores na segunda atividade são para que ofereçam o livro às crianças e solicitem que elas façam um levantamento do que sabem sobre a história. Além disso, devem perguntar quais materiais são usados para construir as casas e quais são os mais resistentes. Nesse momento, o objetivo é explorar a oralidade das crianças com esses questionamentos.

As orientações solicitam ao professor que apresente as figuras da apostila, que contém desenhos dos porquinhos com os materiais que usaram para construir suas casas no lado esquerdo da folha, e do lado direito as casas (CAJAMAR, 2021a). A consigna da atividade é a seguinte: “Cada porquinho construiu a sua casa de uma forma. Leve cada um à casa correspondente” (CAJAMAR, 2021b, p. 5).

De imediato, é possível fazer uma ressalva quanto aos objetivos dessa atividade, direcionando o trabalho com a literatura infantil e a coordenação motora, uma vez que a criança deverá traçar e/ou fazer um risco dos porquinhos até as casas correspondentes.

Pelas consignas da atividade, vemos a predominância da ideologia cotidiana, indo em contrapartida aos conhecimentos sistematizados, os quais poderiam ser trabalhados nessa proposta. Como exemplo, podemos mencionar a questão da moradia e o porquê da escolha dos materiais para construção das casas, quais são mais frágeis e quais são os mais resistentes.

Além disso, seria relevante abordar como e quem constrói casas, quais as consequências das escolhas em relação aos materiais e o que o lobo representa para elas. É importante considerar o processo de ação, de transformação e todo o trabalho envolvido na construção das casas. No entanto, foi observado que o processo de produção não aparece nas atividades desenvolvidas nessas propostas, sendo que apenas o produto é relevante. Sobre essa questão, Saviani (2003, p. 1) nos alerta que:

O problema das relações entre educação e trabalho tem sido abordado de diferentes maneiras [...] a tendência dominante é a de situar a educação no âmbito do não trabalho. Daí o caráter improdutivo da educação, isto é, o seu entendimento como um bem de consumo, objeto de fruição.

Outro ponto importante a destacar é a ausência do universo simbólico, que é tão presente na literatura infantil e desempenha um papel fundamental na educação infantil, ajudando a criança a desenvolver seu pensamento abstrato e a compreender a realidade.



Quando se trata da aprendizagem e do desenvolvimento da linguagem, que são processos complexos e de extrema importância na escola, é necessário que o professor possua um conhecimento sólido sobre a linguagem, as palavras, seus significados e signos.

Segundo Luria (1986, p. 27), a linguagem é um sistema complexo de códigos que se forma ao longo da história social. Nesse contexto, os códigos a que Luria se refere são as palavras, pois são elas que usamos para descrever coisas, ações e relações. As palavras desempenham um papel fundamental na nossa vida em sociedade, pois por meio delas transmitimos nossas experiências e passamos pelo processo de socialização.

Vygotsky (2009) relaciona o desenvolvimento da linguagem ao desenvolvimento da consciência e introduz dois conceitos importantes que são amplamente utilizados na psicologia contemporânea: significado e sentido. De acordo com Luria (1986, p. 45), o significado refere-se ao sistema de relações que se desenvolve objetivamente ao longo da história e está incorporado na palavra. Já o sentido é o significado individual da palavra, separado desse sistema objetivo de relações; ele é composto pelas conexões que têm relação com o momento e a situação específicos.

Se retomar a atividade proposta para as crianças, onde se pede à criança que circule a imagem que represente a casa dos porquinhos, pode-se entender que o significado de casa é o mesmo para todos, ou seja, casa, residência ou moradia, no sentido mais comum é um conjunto de paredes, cômodos e teto construídos pelo ser humano com a finalidade de constituir um espaço de habitação para o indivíduo, enquanto que, o sentido pode ser dado às formas como os sujeitos utilizam a casa em suas diferentes atividades.

Exemplifica-se dizendo que a casa possui vários sentidos, pois para o engenheiro, pedreiro, pintor a casa representa trabalho, o meio pelo qual estabelecem suas relações de trabalho, para o morador de rua, o sentido de casa se altera, ou a criança que mora no orfanato, possui outro sentido.

Portanto, no ambiente escolar, o educador pode, por meio da linguagem, oferecer aos seus educandos a compreensão do significado e dos sentidos aos quais as palavras se dão. E nessa atividade proposta, observa-se somente o significado, deixando de lado a oportunidade de compreender a palavra pelos vários sentidos aos quais ela possa ter.

No próprio trabalho do material didático, na proposta apresentada com o texto literário, há uma limitação da linguagem e um trabalho pragmático, e este tem sido, para a



educação como um todo, a base das propostas trabalhadas, especialmente na educação infantil, e nesse sentido, concorda-se com Martins (2012, p.93) que é preciso "superar as práticas cotidianas espontaneístas na direção da organização de ações educativas mediadoras das formas pelas quais a criança se relaciona com seu entorno físico e social, tendo em vista explorar as suas máximas possibilidades de desenvolvimento".

Vê-se, portanto, que no material didático, sistema apostilado, o professor não ensina todas as virtudes, são os métodos mascarados e naturalizados pela ideologia dominante.

Nesse sentido, Saviani (2012, p.11), apresenta que a tendência adotada voltada ao tecnicismo traz um "pressuposto da neutralidade científica e é inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade; essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional.

Para tanto, a escola ou instituição de Educação Infantil, quer seja ela pública, particular, inclusiva ou não, deve ser um ambiente educativo e não assistencialista. Para isso, o trabalho pedagógico deve promover o desenvolvimento e a humanização.

Entretanto, para que as crianças tenham um trabalho pedagógico de qualidade, é indispensável valorizar os profissionais de educação e fornecer formação adequada aos professores e professoras. Essa formação deve capacitá-los a se tornarem "intelectuais críticos", como elucida Duarte (2006), permitindo que saibam pensar, criticar, se posicionar e escolher melhores métodos e metodologias para o processo de alfabetização de seus alunos, desde a primeira infância, já que o trabalho com a linguagem inicia antes mesmo do nascimento.

Portanto, é crucial garantir melhores condições de trabalho para esses profissionais, pois, do contrário, manterá a lógica vigente baseada no discurso de que as crianças se desenvolvem sozinhas, de que precisam apenas de um lugar seguro para serem acolhidas em suas necessidades básicas, e que, portanto, podem passar horas realizando atividades de repetição em uma apostila dia após dia.

Isso implica em não reconhecer as potencialidades das crianças para se desenvolverem e, ao mesmo tempo, negar os direitos dos trabalhadores da educação de terem um processo formativo de qualidade que os atenda em suas necessidades e urgências, respondendo às suas indagações, como as levantadas no início deste trabalho, no que se refere à alfabetização e à educação infantil.



Os professores e professoras, profissionais da educação, devem ser estudiosos das teorias pedagógicas e se apropriarem da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia do desenvolvimento. Nesse caso, a abordagem Histórico-Cultural, sendo esta uma teoria que orienta o pensar e o agir docente, é necessário terem consciência da teoria que subsidia sua prática, além de ser a ciência que explica o desenvolvimento infantil a partir dos períodos e possibilidades de desenvolvimento para cada idade.

Assim, serão capazes de ter uma visão crítica e olhar atento para responder o que e como as crianças aprendem. Poderão analisar os sistemas apostilados, as políticas públicas, o currículo, os conteúdos e selecionar e planejar o que será trabalhado com as crianças, levando em consideração o tempo e o espaço dentro da instituição, para que este seja rico e possa contemplar o conjunto da cultura humana, empreendendo um trabalho que seja de fato educativo.

Ao pensar no conteúdo e no método, esses devem ter clareza das escolhas feitas, pois essas serão matéria-prima para a formação da atividade, no desenvolvimento da consciência e personalidade das crianças. Quando mal realizadas, contribuem para a não humanização e a manutenção do sistema vigente.

Dominar teoricamente o desenvolvimento infantil é indispensável na prática docente. No entanto, não é suficiente. Além disso, o professor, a professora precisam estudar e articular as áreas do conhecimento para poder ensinar conceitos próprios advindos dessas disciplinas, como Artes, Língua Portuguesa, Matemática, Movimento, e, nesse caso, sobre a articulação entre a alfabetização e a Educação Infantil.

Conforme apontado por Vygotsky (2004), nem todo ensino é promotor de desenvolvimento, e, nesse sentido, deve-se levar em consideração a quem se destina esse ensino, partindo de cada criança com seus motivos e necessidades próprios.

Os professores e professoras da educação infantil precisam desenvolver as atividades-guias ou atividades principais de acordo com os períodos do desenvolvimento e, em suas máximas possibilidades de proposições de trabalho. Por exemplo, com as crianças de 2 e 3 anos de idade, cuja atividade-guia é a objetal-manipulatória, devem ser oferecidas a comunicação emocional direta e a comunicação verbal. Ações que incentivem a observação dirigida de objetos e a atuação com eles são indispensáveis, além de incentivar essas crianças



a terem domínio da linguagem oral. Desde que nascem, elas têm muito contato com inúmeras formas não verbais, por meio de expressões faciais, postura corporal, contato visual e sonoro.

O desenvolvimento da linguagem, assim como todas as funções psicológicas superiores, é um processo extremamente pessoal e, ao mesmo tempo, um processo profundamente social. Esta experiência – social, cultural, histórica - possibilita à criança dominar e apropriar-se dos instrumentos culturais, como a linguagem, o pensamento, conceitos e ideias.

É sabido que cada criança tem suas peculiaridades no que diz respeito ao ritmo de aprendizagem. No entanto, é necessário que ela seja estimulada. Isso é um fator extremamente importante em qualquer aprendizagem, e a linguagem não foge dessa regra. Segundo Volóchinov (2017, p. 145), a aprendizagem só se concretiza quando os envolvidos, como sujeitos falantes e ouvintes, pertencem à mesma coletividade linguística. De nada serve se a criança (ouvinte) estiver em um ambiente social que não promova um fato discursivo, ou seja, que a linguagem não lhe proporcione entendimento.

A linguagem oral é um instrumento fundamental para que as crianças possam ampliar suas possibilidades de inserção e participação nas diversas práticas sociais. Suas primeiras demonstrações da linguagem surgem a partir de seus reflexos e das interações que o ambiente proporciona.

Dessa forma, desde o nascimento, elas estão em constante desenvolvimento de habilidades e conhecimento do mundo ao seu redor. Esse desenvolvimento é marcado pelas vivências e pelas trocas discursivas com os adultos.

Segundo Volóchinov (2017, p. 205), a orientação da palavra para o ouvinte é de extrema importância, sendo esta *um ato bilateral*, um produto das inter-relações do locutor e do interlocutor.

Considerando-se que o contato com o maior número possível de situações comunicativas e expressivas resulta no desenvolvimento das capacidades linguísticas das crianças, uma das tarefas da educação infantil é ampliar, integrar e ser continente da fala das crianças em contextos comunicativos para que ela se torne competente como falante (BRASIL, 1998, p. 134).

Segundo Vygotsky, a fala é entendida como um instrumento ou signo que desempenha um papel fundamental nas funções psicológicas humanas. A verdadeira essência do comportamento humano complexo surge da unidade dialética e da atividade prática. Quanto



mais mecanismos de atividades e interação com os outros, maior é o potencial de aquisição das formas fundamentais da linguagem.

Desse modo, como apontado por Vygotsky (2014), "Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais" (VYGOTSKY, 2014, p. 62).

Essa fala, que antes era direcionada ao adulto, passa a ser internalizada pela criança para solucionar uma ocorrência. Dessa forma, as crianças constroem conceitos atribuídos às vivências com o meio e, assim, os incorporam internamente, adquirindo experiências gradualmente. Por exemplo, um cheiro está relacionado à comida, o som a uma canção. Essa ação é denominada por Vygotsky como *discurso interior*.

Vygotsky (*apud* REGO, 2014, p. 68) afirma que não é somente pela linguagem falada que a criança se desenvolve e adquire modos mais complexos de se relacionar com o meio. O aprendizado da linguagem escrita representa uma nova e fundamental forma de desenvolvimento humano.

Ele entende o aprendizado da escrita como um processo complexo, e essa complexidade está relacionada ao fato de que a escrita é um conjunto de representações da realidade, identificando uma espécie de continuidade entre as diversas atividades simbólicas: os gestos, o desenho e o brincar (REGO, 2014). Assim, proporcionar à criança variações de objetos de estudo torna-se de suma importância para o desenvolvimento dessa linguagem, e ficar preso em uma apostila não permitirá essa ampliação.

A história do desenvolvimento da escrita começa quando os primeiros signos visuais aparecem nas crianças, e para Vygotsky (1995, p. 186), "os gestos têm o significado de uma escrita no ar e o signo escrito é, muitas vezes, um gesto que se apodera".

O ensino da língua escrita pode ocorrer antes da pré-escola, conforme Lúria (2010, p.143),

o momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil-, podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto.



Deste modo, entende-se que antes mesmo da vida escolar, a criança traz consigo esses signos que devem ser estimulados para o seu desenvolvimento. Portanto, o ensino deve ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças e tenham significado para elas. O papel do professor como mediador e do outro como forma de interação são considerados primordiais para que esse progresso ocorra.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento é resultado das experiências vividas, impulsionado por forças externas. São as relações que a criança estabelece com as pessoas ao redor e os objetos que a afetarão e impulsionarão a aprendizagem. As experiências vividas pela criança são fundamentais para promover a formação e o desenvolvimento da inteligência e da personalidade.

Conforme Vygotsky (2010, p. 695), “o meio consiste na fonte de todas as propriedades humanas específicas da criança. Se não houver no meio uma forma ideal correspondente, então na criança não se desenvolverá a ação correspondente”.

A teoria histórico-cultural tem demonstrado que a criança aprende quando está integralmente envolvida no processo, inclusive de modo emocional e afetivo, quando sente necessidade e está motivada a realizar determinada atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Saviani (1992, p.14) explicita 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”. Portanto, o papel da escola é do saber sistematizado, de ensino, do conhecimento, atribuindo ao professor papel fundamental nesse processo, colocando-o como autor da sua prática pedagógica.

Certamente, é possível agir nas contradições, atuar contra a precarização humana. Para tanto, é necessário compreender e agir sobre a realidade. E, isso permeia o entendimento de todo esse cenário e passa diretamente pela Educação.

Sendo assim, parafraseando Marx em *O Dezoito Brumário*, no qual os homens fazem a história, mas a partir de condições determinadas. O real é, assim, o produto das lutas de classe que determinam os movimentos históricos. A história é, de fato, um precioso laboratório para a construção do novo.



Fazer resistência é possível, desde que haja a compreensão do tipo de sociedade, modo de produção, as funções objetivas de vida e a educação que preiteamos nesse contexto. É, esse o objetivo almejado ter liberdade para criar em nós a personalidade, única. Além de nos dar instrumentos para resistir, e dialogar com uma educação escolar, em que todos tenham o direito a se alfabetizarem e se alfabetizem, que seja para além das amarras do capital, conforme elucida Mézaros (2005).

Para finalizar, acredita-se na tríade proposta pela pesquisadora Suely Amaral Mello (2012) para o processo de humanização: Cultura, Mediação e Atividade. A criança só terá condições reais de humanização quando os professores e as professoras, como os mediadores mais experientes e fundamentais, forem capazes de oferecer e propor junto a elas, um trabalho pedagógico que perpassa pela “apropriação humanizadora da cultura, pois é o que possibilita a liberdade do povo” (MELLO, 2012, p. 375).

REFERÊNCIAS

- AMARAL, S.M. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v.25., n.1, 83-104, jan./jun. 2007.
- ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar**. Campinas, SP: Alínea, 2010
- CAJAMAR (SP). **Guia do Professor. Livro 3 – Fase II**. Mens Editora e Participações Ltda. Sistema Cajamar de Ensino. 2021a.
- CAJAMAR (SP). **Fase II - Livro 3 - Apostila do aluno**. Mens Editora e Participações Ltda. Sistema Cajamar de Ensino. 2021b.
- AJAMAR (SP). **Educação Infantil- compartilhando saberes- Guia de orientações Metodológicas**, FASE II. [s.d].
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.3. ed. Campinas: Autores Associados. 2004.
- DUARTE, Newton. Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica em tempos de obscurantismo beligerante. In: ORSO, P. J.; MALANCHEN, J.; CASTANHA, A. P (Orgs). **Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa**. 2ª ed. Uberlândia-MG: Navegando Publicações, Campinas-SP: Autores Associados, 2018.
- GRAMSCI A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.



ELKONIN, D.B. **Psicologia do jogo**. Trad. De Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

MELLO, S. A. **A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas**. In: *Psicol. USP* [online]. 2010, vol.21, n.4, pp.727-739.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005. 128 p

MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (org.) **Vigotski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2 ed. Araraquara-SP: Junqueira&Marin; Marília-SP: Cultura Acadêmica, 2010.

OLIVEIRA, B. A. **Fundamentos filosóficos marxistas da obra Vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo**. In:

SARMENTO, M.J. **Infância (in) visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

SAVIANI, Dermeval. "O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias". In: FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; MADEIRA, F. R.; FRANCO, M. L. P. B. (org.). **Tecnologias, Trabalho e Educação: Um debate multidisciplinar**, 9. ed. Petrópolis, Vozes, 2003, p. 151-168

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012. Edição comemorativa.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as lutas de classe e a educação escolar**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1996. V. 4.

VYGOTSKY, L. S. ; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Claudia da Costa Guimarães Santana. - 1. ed. - Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem** - São Paulo: Editora 34, 2021