



A PRÁTICA DOCENTE E SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DIANTE DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Elder Cardoso Fernandes Silva – (SEMED)¹

Leni Aparecida Souto Miziara – (UEMS)²

Maria Silvia Rosa Santana – (UEMS)³

Introdução

Hoje, mais do que nunca, vivemos numa sociedade repleta por transformações em todos os seus cenários, dentre eles, que é o nosso foco, o educacional. A educação brasileira desde seus primórdios se apresenta em meio a conflitos, tabus e indecisões, o que de certa forma influenciou numa educação em crise. Com o passar do tempo, muitas coisas foram colocadas em xeque, tabus foram quebrado, métodos foram superados e inovados, teorias foram surgindo e inovando; tudo isso possibilitou uma visão mais reflexiva e crítica da educação; porém muito ainda há de ser modificado e lamentavelmente existe crise neste cenário.

Diante de novos rumos tomados pela educação, novas tendências passaram a fazer parte do cenário educativo, mais voltadas às pedagogias do "aprender a aprender", da individualização do processo educativo. A Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada a partir dos princípios do materialismo histórico dialético, veio para se contrapor a essas novas tendências, trazendo para a escola a função de promover o conhecimento mais

¹ Possui graduação em DIREITO pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2009) e graduação em CURSO DE PEDAGOGIA- LICENCIATURA PLENA pelo Centro Universitário de Jales (2005). Professor da rede pública municipal de ensino de Paranaíba/MS.

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), campus Araraquara (2014). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional – GEPPE, na linha de pesquisa Teorias e Práticas Educacionais, Educação e Violência. Integrante do Observatório da Educação OBEDUC (2013-2017), financiado pela CAPES. Secretaria Municipal de Educação do município de Paranaíba/MS.

³ Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Marília, área de concentração: Ensino na Educação Brasileira, linha de pesquisa: Abordagens Pedagógicas no Ensino de Linguagens. Coordenadora do GEPPE, Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional, participando como pesquisadora e líder da linha de pesquisa “Teorias e práticas educacionais”, e pesquisadora do grupo “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural” - UNESP/Marília. Docente no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UEMS, atuando na linha de pesquisa *Currículo, formação docente e diversidade*. Estágio de Pós-doutorado junto ao PPGE da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara.

desenvolvido acerca da realidade vivida para, assim, promover o desenvolvimento integral das crianças.

Nos Centros de Educação Infantil (CEINFs) o educador deve trabalhar o desenvolvimento infantil de forma mais prazerosa, lúdica, dialógica e reflexiva, sempre a partir do trabalho intencional com os elementos da cultura. É necessário deixar a criança criar, errar, inventar, reinventar, expressar seus sentimentos e pensamentos com autonomia e prazer.

A educação infantil é uma etapa essencial na vida de cada indivíduo, etapa na qual se constrói os alicerces para o desenvolvimento das funções psíquicas da criança de modo a potencializá-las, visando fomentar o interesse pelo conhecimento sobre o mundo real e pelo mundo letrado.

1 Pedagogia Histórico-Crítica: reflexões e apontamentos

Para compreender a prática docente e seu papel diante da perspectiva histórico-crítica, antes se faz necessário conhecer e refletir acerca dessa pedagogia que propõe uma educação emancipatória.

Saviani (2013, s/p) apela para que os professores aderem a esta nova prática:

Reitero, assim, aos professores o apelo para que busquem testar em sua prática as potencialidades da teoria, ao mesmo tempo em que renovo o meu empenho em prosseguir minhas pesquisas, visando a trazer novos elementos que ampliem e reforcem a consistência da proposta educativa traduzida na pedagogia histórico-crítica.

O autor acima reitera aos educadores a importância de colocarem a proposta da pedagogia histórico-crítica em prática, já que a prática é o *lócus* não só de validação da teoria, mas também para o fornecimento de mais elementos para que a pesquisa se amplie e aprofunde aspectos fundamentais para a garantia do pleno desenvolvimento das crianças. É com este compromisso que o autor propõe se empenhar em suas pesquisas.

Na concepção de Saviani (2013, p. 6) toda reflexão se desenvolve na perspectiva histórico-crítica, pois:

[...] a natureza humana não é dada ao homem mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, 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.

Como é possível perceber a prática educativa implica a tarefa de produzir, de forma direta ou intencional, singularmente em cada indivíduo, tudo aquilo que os homens produziram em sua história e na coletividade.

Importante considerar que a pedagogia histórico-crítica é diferente das pedagogias crítico-reprodutivistas, “[...] uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reproduutivista” (SAVIANI, 2013, p. 57). Isso significa que, ao assumir a dinâmica dialética e histórica de constituição do homem e da sociedade, a pedagogia histórico-crítica vislumbra possibilidades de superação, senão da forma de organização capitalista da sociedade atual e, portanto, da escola, ao menos de práticas pedagógicas limitadoras do desenvolvimento humano.

A pedagogia histórico-crítica ao buscar superar as pedagogias tradicional e “[...] do aprender a aprender se torna referência por sua coerência teórica e posicionamento ideológico”. (MARSIGLIA, 2011, p. 21).

Tal posicionamento ideológico é percebido quando Saviani (2011, p.22) caracteriza a pedagogia histórico-crítica:

[...] uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior, estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos e raízes de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições uns dos outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão porém, da iniciativa do professor, favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica de conhecimentos, sua ordenação e graduação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

A afirmação acima nos permite considerar que tal pedagogia vem abrir caminho para a instituição de ensino ser mais dialógica, humanizada, utilizando métodos eficazes e alicerçada na cultura dos indivíduos, sem perder o caráter sistemático que faz com que o conhecimento apropriado na escola amplie e complexifique a cultura cotidiana dos alunos.

Na visão de Marsiglia (2011, p. 23) a reflexão que a pedagogia histórico-crítica implica à educação é propor novos caminhos para que a crítica não seja vazia de pensamento, mas que contemple:

- a) Ponto de partida da prática educativa (*prática social*): etapa na qual se deve levar em conta a realidade social do educando. Neste primeiro, o professor tem uma “síntese precária”, pois há um conhecimento e experiências em relação à prática social, mas seu conhecimento é limitado, pois ele ainda não tem claro o nível de compreensão dos seus alunos.
- b) Problematização: momento de levantar as questões postas pela prática social [...] trata-se de colocar em xeque a forma e o conteúdo das respostas dadas à prática social, questionando essas respostas, apontando suas insuficiências e incompletudes; demonstrar que a realidade é composta por diversos elementos interligados, que envolvem uma série de procedimentos e ações que precisam ser discutidas.
- c) Instrumentalização: momento de oferecer condições para que o aluno adquira o conhecimento. Tendo sido evidenciado o objeto da ação educativa e feita pela mobilização dos alunos para o conteúdo que está em questão, é preciso instrumentalizar os educandos para equacionar os problemas levantados no momento anterior, possibilitando-lhes, de posse dos instrumentos culturais que lhes permitem compreender o fenômeno em questão de forma mais complexa e sintética, dar novas respostas aos problemas colocados.
- d) Catarse: momento culminante do processo educativo, quando o aluno apreende o fenômeno de forma mais complexa. Há uma transformação e a aprendizagem efetiva acontece.
- e) Ponto de chegada da prática educativa (*prática social modificada*): o educando, tendo adquirido e sintetizado o conhecimento, tem entendimento e senso crítico para buscar seus objetivos de maneira transformadora.

As cinco etapas acima apresentadas nos permitem considerar que: na primeira etapa o professor tem como tarefa valorizar o cotidiano do aluno; na segunda etapa é preciso problematizar as questões que possuem valor social; na terceira etapa o aluno é levado a adquirir conhecimento a fim de que as questões de valor social cotidiano atinjam uma compreensão mais aprofundada da realidade, em busca da essência dos fenômenos estudados; na quarta etapa o aluno evidenciará o que conseguiu aprender e qual o nível de compreensão atingido; na quinta etapa busca atingir seus objetivos de forma transformadora, após adquirir e sintetizar o saber.

Assim, para Marsiglia (2011, p. 30-31) a pedagogia histórico-crítica defende que:

- 1) Contra uma educação centrada na cultura presente no cotidiano imediato dos alunos que constitui, na maioria dos casos, em resultado da alienante cultura de massas, deve-se lutar por uma educação que amplie os horizontes culturais desses alunos;
- 2) Contra uma educação voltada para a satisfação das necessidades imediatas e pragmáticas impostas pelo cotidiano alienado dos alunos, deve-se lutar por uma educação que produza nesses alunos necessidades de nível

superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo;

3) Contra uma educação apoiada em concepção do conhecimento humano como algo particularizado, fragmentado, subjetivo, relativo e parcial que, no limite, negam possibilidade de um conhecimento objetivo e eliminam de seu vocabulário a palavra verdade, deve-se lutar por uma educação que transmitem aqueles conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momento históricos específicos, alcançaram validade universal e, dessa forma, tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural o mais objetivamente que for possível no estagio histórico no qual se encontra atualmente o gênero humano.

A educação deve ampliar os horizontes culturais dos alunos, propiciando que eles se desenvolvam na sua totalidade e que possam transmitir conhecimentos universais que levam à compreensão da realidade social.

Para Marsiglia (2011, p. 32):

A prioridade que a pedagogia histórico-crítica atribui ao conteúdo educativo, a defesa intransigente que essa pedagogia faz do papel da escola na socialização das formas mais desenvolvidas do saber objetivo significa, em termos de ações práticas, agudizar no campo da educação escolar as contradições da sociedade capitalista.

Tal pedagogia permite que a escola socialize os mais variados tipos de conhecimentos que se transformam em práticas, transparecendo assim tudo o que é contraditório na sociedade capitalista.

Como podemos perceber, a pedagogia histórico-crítica é fundamental para que os educadores possam desenvolver um trabalho mais condizente com as necessidades do aluno, indo de acordo com o que ele vive no dia-a-dia, fazendo com que ele pouco a pouco passe a ter gosto em aprender, pois sua realidade não está sendo distorcida.

2. O trabalho pedagógico nos CEINFs alicerçado na pedagogia histórico-crítica

No item anterior, vimos a importância da pedagogia histórico-crítica na prática educativa, considerando seus objetivos que primam por desenvolver nos alunos necessidades para além do cotidiano deles, que se encontram na forma mais elaborada do conhecimento acerca do mundo, das artes e da filosofia.

Considera-se que tanto na educação infantil como no ensino fundamental, a questão do desenvolvimento é importante como norteadora das ações. Isso significa que, por defender que o desenvolvimento é impulsionado pelas aprendizagens que temos ao longo da vida, o trabalho em um Centro de Educação Infantil deve ter por

objetivo propiciar as melhores condições para que as relações sociais e materiais da criança pequena ampliem seu repertório de sensações, de percepções, de linguagem, fornecendo conteúdo para o desenvolvimento de suas funções psíquicas. Nesse sentido, Marsiglia (2011, p. 39) considera que:

O papel da instituição escolar é, então, de suma importância para que a criança se aproprie dos conhecimentos da humanidade, pois neles estão cristalizados qualidades humanas, para que saiba utilizar instrumentos e seja estimulada para se desenvolver progressivamente.

É percebido que a escola tem um papel sumamente importante para a infância, já que permite que os indivíduos nesta fase se apropriem do saber existente ao seu redor, este que cristaliza as qualidades humanas e possibilita que haja o desenvolvimento infantil de forma progressiva.

De acordo com Leontiev (1978, p. 272):

[...] as aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encantam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, os órgãos da sua individualidade, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação.

Como se pode observar, a criança deve ser ensinada, nas relações sociais que estabelece com os outros homens, em conformidade com os fenômenos que a circundam, por isso a escola “[...] como instituição social, é fundamental ao desenvolvimento psíquico da criança por sua representatividade na sociedade” (MARSIGLIA, 2011, p. 38).

Martins e Arce (2007, p. 47) vêm destacar que:

O conceito de atividade principal no âmbito de desenvolvimento fundamenta-se no conceito histórico-social de atividade, segundo o qual ela é o modo/meio pelo qual o indivíduo se relaciona com sua realidade, tendo em vista produzir e reproduzir as condições necessárias à sua sobrevivência física e psíquica. Atividade, então só pode ser explicada de fato com a unidade de sujeito e objeto, de pessoa e contexto físico-social. Ou seja, atividade é elo, e como tal, se estrutura na base dos pólos que medeia. Tais considerações são importantes para que não se naturalize a atividade principal e, consequentemente, o curso dos estágios de desenvolvimento.

É percebido que o desenvolvimento infantil necessita da relação da criança com o meio social em que vive, dos objetos e fenômenos que a rodeiam. Desse modo, estas autoras ainda salientam que:

[...] a criança é vista como construtora de conhecimentos, garantindo-se, assim, seu direito de expressar-se. O professor, por sua vez, atual como um facilitador, um orientador, permitindo a interação entre as crianças e preparando o ambiente para que estas pesquisem e experimentem livremente, sempre acalentadas por uma atmosfera acolhedora e repleta de afetividade (MARTINS; ARCE, 2007, p. 47).

Percebe-se que a criança consegue construir conhecimento, o que lhe concede o direito de expressar, tal expressão deve ser livre, porém desencadeada por uma série de condições intencionalmente organizadas pelo professor. Isso implica que o educador deve preparar um ambiente propício a isso, no qual haja interação entre elas, se sentindo acolhidas e amadas.

Assim “[...] o professor falha ao exigir disciplina, por exemplo, manter o aluno sentado, já que, ao movimentar-se, a criança também está aprendendo na medida em que interage com o meio e com os outros, desenvolvendo sua criatividade e afetividade” (ARCE; MARTINS, 2007, p. 26).

Na visão das autoras:

[...] o trabalho pedagógico é sempre um ato intencional, dirigido que envolve a transmissão de conhecimentos. A criança, portanto, é compreendida como um ser em construção, em processo de humanização, pois a natureza humana é fruto de nossa história social e não de processos psicogenéticos, ela não está dada no ato do nascimento biológico. Apropriar-se da cultura acumulada pela humanidade é um passo fundamental para a criança tornar-se humana, para o seu nascimento como ser social, como ser humano. (ARCE; MARTINS, 2007, p.30-31).

O educador, ao desenvolver sua prática pedagógica, intenciona e dirige a transmissão de conhecimentos, considerando assim a criança como um ser em construção e humanização relacionando com nossa história social. Assim, a Educação Infantil deve ser focalizada na cultura, possibilitando a criança sua inserção social e humana.

Em relação a isso Saviani (apud ARCE; MARTINS, 2007, p.31) pondera 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 tornem humanos e, de outro lado

concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Para o autor, conteúdo (entendido como os elementos culturais importantes para serem assimilados e, portanto, a serem trabalhados) e forma (entendida como a metodologia e as atividades que serão utilizadas para apresentar os conteúdos) constituem uma unidade dialética fundamental para a constituição do trabalho pedagógico.

É viável que o educador compreenda que “[...] o desenvolvimento psíquico do individuo ocorre apenas no processo de apropriação dos conhecimentos e procedimentos elaborados histórica e socialmente. Por conseguinte, para que haja desenvolvimento é imprescindível que haja aprendizagem” (ARCE; MARTINS, 2007, p.54)

Para Arce e Martins (2007, p. 55):

[...] se o desenvolvimento do homem demanda aprendizagem, esta, por sua vez, requer ensino. É pelo trabalho educativo que os adultos assumem um papel decisivo e organizativo junto ao desenvolvimento infantil, e da qualidade dessa interferência dependerá a qualidade do desenvolvimento. Por essas razões os processos de educação e ensino, promotores das complexas aprendizagens humanas, assumem enorme importância na psicologia histórico-cultural.

A aprendizagem requer um ensino alicerçado no convívio e na coletividade de ambas as partes, auxiliando assim num desenvolvimento plausível. Em se tratando da aprendizagem, Vigotski (2001, p. 115) afirma que:

[...] não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

Quando a aprendizagem se dá de forma conscientizada e correta, ela poderá produzir o desenvolvimento de forma mais satisfatória, enraizada na história e na cultura.

Como podemos observar, o trabalho educativo frente a pedagogia histórico crítica é essencial na Educação Infantil, já que é propiciadora de desenvolvimento e humanização, inserindo assim a criança na sociedade.

[...] retoma seu status daquele que ensina, que provoca o desenvolvimento através da transmissão dos conhecimentos. O ato de cuidar modifica-se, porque está além do simples limpar, alimentar ... Cuidar significa também ensinar, produzir o humano no próprio corpo da criança e sua relação com ele, passando pela alimentação, pelo andar, movimentar-se etc. Ou seja, o professor cria na criança sua “segunda natureza”, é parteiro de seu nascimento para o mundo social. Temos aqui o resgate do professor como um intelectual que deve possuir saberes teóricos e práticos sólidos, não bastará apenas gostar de crianças, o professor aqui é alguém que deve possuir capital cultural (ARCE; MARTINS, 2007, p.32).

Como se vê, o educador deve ensinar provocando o desenvolver na criança por meio da transmissão do saber, indo além da limpeza, da alimentação. O cuidado também significa ensinar, propiciar que as crianças conheçam seu próprio corpo nas mais variadas ações. Acrescentando ainda que o educador deve ter uma bagagem cultural satisfatória, já que “[...] 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; MARTINS, 2007, p. 33).

É considerado essencial para o desenvolvimento da criança a consciência de que “[...] a instituição de Educação Infantil não pode furtar-se ao trabalho intencional que leve a esse desenvolver, a esse reproduzir, a esse apropriar-se do humano” (ARCE; MARTINS, 2007, p. 35).

É nesse sentido que as autoras defendem que

O professor aqui planeja antes de entrar na sala de aula, prepara-se estudando os conteúdos, desenvolvendo estratégias de ensino e buscando metodologias eficazes para a aprendizagem. Enfim ele sabe que o desenvolvimento de suas crianças será marcado pelo seu trabalho intencional em sala de aula. Desde o momento em que entra na escola, o professor tem plena consciência de que precisa estar 100% com as crianças, que suas atitudes, sua fala reverberam na sua humanização das crianças sob sua responsabilidade. (ARCE; MARTINS, 2007, p. 35).

A afirmação acima permite considerar que antes de adentrar a sala de aula, o educador já deve estar consciente da prática que desenvolverá no local. E consciente de que sua prática intencional será fundamental no desenvolvimento e humanização das crianças.

Segundo Arce e Martins (2007, p.42), é necessário que o professor se conscientize ainda de que:

[...] todo desenvolvimento transcorre por meio do vínculo ativo indivíduo-sociedade, pressupondo uma relação de contato objetivo, prático, com os fenômenos da realidade. Trata-se de compreender-lo em suas relações com as

condições sociais objetivas, focalizando as peculiaridades específicas do desenvolvimento sem desgarra-lo do mundo imaterial que sustenta a vida dos indivíduos. Nisso reside a verdadeira premissa da natureza social do homem e, consequentemente, do desenvolvimento de seu psiquismo.

Uma prática educativa favorável ao desenvolvimento da criança está alicerçada na relação com o meio cultural em que ela está inserida, no qual poderá conhecer ainda mais e melhor a sociedade da qual faz parte.

Destacar o papel da brincadeira na Educação Infantil também é essencial para que tal atividade ocupe cada vez mais este espaço educativo, propiciando que as crianças possam aprender de forma prazerosa.

De acordo com Leontiev (apud ARCE; DUARTE, 2006, p.55):

[...] a brincadeira infantil tal qual a conhecemos consiste em uma atividade caracteristicamente humana. Podemos encontrar elementos da atividade lúdica em certos tipos de animais superiores, porém a brincadeira infantil em nada se parece com essa atividade animal. Isso porque a brincadeira da criança não é instintiva, mas atividade objetiva, que tem como referência sua percepção do mundo dos objetos e símbolos humanos, os quais determinam a forma e o próprio conteúdo de seu brincar.

Entende-se a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, já que por meio dela muitos objetivos podem ser alcançados, dentre elas o prazer pelo próprio brincar. A brincadeira durante o período da infância desempenha, segundo Arce e Duarte (2006, p. 57):

[...] um papel fundamental na dinâmica e apropriação-objetivaçāo (...) e como resultado dessa atividade em que a criança se envolve para dominar o mundo dos adultos, outras faculdades desenvolvem-se no psiquismo da criança, com implicações sem precedentes para a vida social humana.

Quando a criança brinca ela se apropria do conhecimento do adulto, adentrando ao desconhecido e desenvolvendo-se afetiva e cognitivamente. É importante considerar que ao brincar a criança desenvolve todas as suas funções psíquicas, condição para a formação de sua personalidade.

Levando em consideração as discussões deste item, podemos considerar a importância de um trabalho voltado para a pedagogia histórico-crítica, trabalhando com seus princípios, a fim de propiciar um desenvolvimento mais plausível para a criança.

3. Leitura: interação, compreensão com o mundo e com o outro

Abordar a leitura e sua importância na formação e desenvolvimento da criança é essencial para entendermos para ela reflete na pedagogia histórico-crítica.

Ler deve se configurar como uma atividade atraente, prazerosa, que nos faz adentrar a outras realidades, a experimentar outras coisas, interagir com o mundo e com o outro.

Bellenger (apud KLEIMAN, 1998, p.17), afirma que se a leitura se baseia no desejo,

[...] esta concepção é uma opção. É tanto resultado da observação como de uma intuição vivida. Ler é identificar-se com o apaixonado ou com o místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo interior, deportar-se para uma ficção, abrir parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio e figurado). É manter uma ligação através do tato do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas lêem com seus corpos. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa, é um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem ter a certeza de que se vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sob o prazer.

Chiappini (2001, p.17) aborda a leitura como:

[...] um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de intelecção de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra. Da palavra enquanto signo, variável e flexível, marcado pela mobilidade que lhe confere o contexto. Contexto entendido não só no sentido mais restrito de situação imediata de produção do discurso, mas aquele que enraíza histórica e socialmente o homem.

Muitos são os elementos que se pode extrair no processo da leitura, isso a torna abrangente, além de propiciar a capacidade de simbolizar e interagir com o mundo tendo como alicerce a palavra escrita.

Para Geraldi (2003), “[...] a leitura é um processo de interlocução entre autor/leitor mediado pelo texto. Encontro com o autor ausente, que se dá pela sua palavra escrita”. Isso implica num encontro de quem escreve o texto com alguma finalidade com alguém que lê também com uma finalidade, ou seja, autor/leitor.

[...] o autor, instância discursiva de que emana o texto, se mostra e se dilui nas leituras de seu texto: deu-lhe uma significação, imaginou seus interlocutores, mas não domina sozinho o processo de leitura de seu leitor, pois este, por sua vez, reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo a sua (do leitor) significação. (GERALDI, 2003, p.91).

O autor escreve o texto com alguma finalidade, imaginando seu leitor, este segundo lê o texto tentando adquirir novos conhecimentos, novas experiências, de forma a atribuir a este um significado.

Soares (apud DELL'ISOLA, 2001 p.34), ratifica o significado dessa relação:

[...] a leitura não é um ato solitário entre indivíduos; é a interação verbal entre indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros, entre os dois a enunciação.

Quando a leitura é realizada, realiza-se também a interação entre autor e leitor, ambos colocam em xeque suas emoções, sua maneira de conceber e simbolizar o mundo em que vive, dentre outros.

Na concepção de Bamberger (2002, p. 23) a leitura

[...] comprehende várias fases de desenvolvimento. Antes de mais nada, é um processo perceptivo durante o qual se reconhecem símbolos. Em seguida, ocorre a transferência para os conceitos intelectuais. Essa tarefa mental se amplia num processo reflexivo à proporção que as idéias se ligam em nas unidades de pensamento cada vez maiores. O processo mental, no entanto, não consiste apenas na compreensão de idéias percebidas, mas também na sua interpretação e avaliação. Para todas as finalidades práticas, tais processos não podem separar-se um do outro; fundem-se no ato da leitura.

Por meio da leitura existem várias fases de desenvolvimento, nas quais símbolos são reconhecidos, conceitos intelectuais transferidos; há compreensão, interpretação e avaliação de ideias.

Ler “[...] é compreender; sem compreensão não há leitura. Compreender um texto é ter acesso a uma de suas leituras que ele permite, é buscar um dos sentidos possíveis oferecidos por ele, determinado pela bagagem sociocultural que o leitor traz consigo”. (DELL'ISOLA, 2001, p.36).

A leitura conduz ao letramento, este que em conformidade com Mortatti (2004, p.98),

[...] está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas [...] isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.

Quando se ensina uma criança a ler, ao mesmo tempo ensina-se o letramento, já que está adentrando ao mundo da escrita sem desmerecer o cotidiano em que a criança está inserida.

Assim sendo, podemos compreender que leitura significa levar a criança a simbolizar, conhecer e interagir com o mundo e com o outro. Acrescentando ainda que ao ler ela poderá compreender o mundo que o cerca de variadas formas.

Considerações finais

A partir de todas as considerações desenvolvidas neste trabalho, podemos compreender que a pedagogia histórico-crítica é uma peça fundamental na prática educativa, já que apoia e orienta o educador frente aos desafios de uma educação emancipatória e humanizadora.

Ao educador cabe trabalhar conteúdos relacionados com o cotidiano da criança, buscando o prazer das crianças na compreensão dos conhecimentos e realização das atividades, sempre com vistas à sua ampliação e complexificação. É preciso que este seja consciente, compromissado com a cultura existente na sociedade e trabalha-la junto às crianças, contribuindo assim para a interação entre elas e delas com o mundo.

Referências

- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Partábola Editorial, 2003.
- ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Maria. (Org.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar*. Campinas, SP: Editora Alinea, 2007.
- ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Org.). *As contribuições de Vigotski na educação infantil*. São Paulo: Xamã, 2006.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- CHIAPPINI, Lígia. *Aprender a ler com textos escritos*. São Paulo: Ática, 2001.
- DELL'ISOLA, Regina Lucia Peret. *Leitura: inferência e contexto sociocultural*. Belo Horizonte:Formato editorial, 2001.
- GERALDI, João Wanderley (Org). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo, 2003.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org). *Infância e Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013
- _____. *A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte, 2003.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978.
- _____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. LURIA, A: LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Edusp, 1998.

- SAVIANI. Demerval. *Escola e Democracia*. 42 ed. Campinas: Autores Associados, 1995.
- _____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.