

Alfabetização e o processo de apropriação da língua materna: políticas, formação de professores e práticas pedagógicas

Educação Infantil e alfabetização:
o debate sobre o lugar da
atividade de brincar¹

*Childhood education and literacy:
The discussion about the
activity of playing*

Maria de Nazareth Fernandes Martins²  0000-0001-7486-888X

Maria Vilani Cosme de Carvalho²  0000-0002-1675-1808

Resumo

Pensar sobre a Educação Infantil no Brasil sem discutir o processo de alfabetização de crianças é negar a realidade que constitui essa etapa de ensino. Do mesmo modo, negar que o brincar é a atividade-guia da criança é continuar na aparência do processo de desenvolvimento infantil. A questão essencial a se considerar é sobre o desenvolvimento da criança como ser social e suas relações com o processo educativo que objetiva apenas alfabetizá-la. Para compreender essa realidade

¹ Artigo elaborado a partir da tese de M.N.F. MARTINS, intitulada "Prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar: de estratégia de ensino à atividade-guia do desenvolvimento integral da criança". Universidade Federal do Piauí, 2019.

² Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Departamento de Métodos e Técnicas da Educação. *Campus* Ministro Petrônio Portella, s/n., Ininga, 64049-550, Teresina, PI, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: M.N.F. MARTINS. E-mail: <nazarethfernandesmartins@ufpi.edu.br>.

Como citar este artigo/How to cite this article

Martins, M.N.F.; Carvalho, M.V.C. Educação Infantil e alfabetização: o debate sobre o lugar da atividade de brincar. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.25, e204935, 2020. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4935>



da Educação Infantil, em especial a ofertada pelo ensino público brasileiro, este artigo tem o objetivo de explicitar as relações entre a Educação Infantil que visa alfabetizar e a que almeja desenvolver a criança em suas máximas potencialidades. Para isso, os argumentos teóricos estão fundamentados no Materialismo Histórico Dialético e na Psicologia Histórico-Cultural, e os empíricos são oriundos da pesquisa-formação desenvolvida em nível de doutorado. As narrativas foram produzidas por três professoras da rede pública municipal de Teresina (PI) por meio dos instrumentos/técnicas de produção dos dados, a Entrevista Reflexiva Coletiva, o Memorial Reflexivo do Processo Formativo e as Cartas Pedagógicas, e interpretadas fazendo uso do procedimento analítico Núcleos de Significação. As narrativas evidenciaram e materializaram diferentes significações relacionadas à prática pedagógica, que oscilavam entre o uso da atividade de brincar como estratégia de ensino e da tomada de consciência sobre as limitações da prática pedagógica que objetiva apenas concretizar o processo de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Atividade de brincar. Desenvolvimento infantil. Educação Infantil. Prática pedagógica.

Abstract

To think about childhood education in Brazil without discussing children's literacy process is to deny the reality of this stage of learning. Also, to deny that playing is the child's guiding activity is to remain on the surface of the child's development process. To approach the reality of childhood education, especially the one offered in Brazilian public education, this article seeks to explain the relationships between the childhood education that aims to teach literacy and the one which aims to develop the child to his or her highest potential. The article draws on the theoretical contributions of the historical dialectical materialism and Historical-Cultural Psychology and on the empirical debates of the research training developed at the doctoral level. The narratives were produced by three teachers from the public school system in the city of Teresina (PI) using the instruments/techniques of data production, the Collective Reflective Interview, the Reflective Memorial of the Formative Process, and the Pedagogical Letters, and interpreted using the analytical procedure Nuclei of Meaning. These narratives evidenced different meanings of the pedagogical practice to their subjects, which oscillated between the use of playing as a teaching strategy, on the one hand, and the understanding of the limitations of a pedagogical practice whose sole aim is to concretize the process of literacy, on the other.

Keywords: Literacy. Play activity. Child development. Childhood Education. Pedagogical practice.

Introdução

Prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar: primeiras aproximações

A prática pedagógica da professora da Educação Infantil para criar as condições de desenvolvimento da criança de forma integral tem um movimento que se funda na materialidade da educação escolar; nas normatizações legais sobre as formas de organização do ensino; nas definições de quem deve ser a professora de Educação Infantil; do que seja criança, brincar e desenvolvimento infantil, ou seja, tem um conteúdo que define sua estrutura e organização, isto é, sua forma.

Ao considerar que a prática pedagógica tem um conteúdo, estamos olhando para ela por meio da lógica que tem na contradição o aspecto constitutivo da realidade, que não se nega por ser absurdo,

mas cada um é aquele que nega o outro e faz parte dele (Lefebvre, 1975). Portanto, a dialética está representada na Educação Infantil da sociedade capitalista, pois esta é uma sociedade baseada na divisão de classes sociais, ou seja, dos donos dos meios de produção e os donos da força de trabalho, entre uma educação para ricos e uma educação para pobres. Assim, foi se constituindo a Educação Infantil, da educação assistencialista para pobres, para a educação pedagógica para ricos.

Negar isso como absurdo, ver como apenas realidades que se opõem, é ficar na aparência, no claro-escuro da realidade, verdade-engano, ou seja, na pseudoconcreticidade (Kosik, 1976). É essa a realidade que constitui a Educação Infantil no Brasil, e o que iremos negar é a satisfação do pensamento com os argumentos de que a prática pedagógica não poderá ser mediada pela atividade de brincar, que não pode visar ao desenvolvimento das máximas potencialidades da criança.

Partimos da realidade objetiva das escolas públicas municipais de Educação Infantil de Teresina (PI) que têm instituído os testes padronizados para avaliar habilidades de leitura e de escrita, o que determina a forma e o conteúdo da prática pedagógica. E, para a base teórica que fundamenta esta pesquisa, a criança necessita se apropriar e objetivar a cultura humana por meio das inter-relações entre ela e o mundo, o que implica o desenvolvimento de ações para além do ensino de habilidades de leitura e de escrita. Com a compreensão de Educação Infantil como espaço/tempo de formação da criança, o presente artigo objetiva explicitar as relações entre a Educação Infantil que visa alfabetizar e a que almeja desenvolver a criança em suas máximas potencialidades.

Consideramos que a discussão realizada no presente texto evidencia a necessidade de continuarmos analisando as práticas de alfabetização nas escolas de Educação Infantil e o desenvolvimento da criança por meio da atividade de brincar a partir de suas diferentes formas de interação com o mundo. Isso contribui para a ampliação das possibilidades de desenvolvimento da prática pedagógica das professoras ao se considerar a criança como ser humano que necessita desenvolver suas qualidades humanas.

Tomando por base a realidade da Educação Infantil, explicitamos ideias iniciais sobre Educação Infantil, atividade de brincar e prática pedagógica, ancoradas na Psicologia Histórico-Cultural para subsidiar o diálogo estabelecido na interpretação dos dados da pesquisa empreendida sobre a prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a atividade de brincar não é a única da criança, mas é considerada atividade-guia porque é fonte de desenvolvimento. Leontiev (2010) nos ensina que a atividade-guia é aquela que cria condições de os processos psíquicos tomarem forma, ou melhor, estabelecerem novas conexões. Por isso, mesmo quando a prática pedagógica da professora se objetiva desconsiderando o brincar como atividade da criança, fonte de seu desenvolvimento, essa atividade determina sua forma de se relacionar com o mundo, e a própria criança cria as condições, imagina relações com objetos e fenômenos, que serão objetivados nas suas ações, ou seja, ela brinca.

Portanto, investigar a prática pedagógica mediada pela atividade de brincar é evidenciar a realidade e as possibilidades (reais e abstratas) de constituição da prática pedagógica, que tenha no brincar uma necessidade para o desenvolvimento da prática e da criança. Ao considerar a mediação do brincar, são criadas condições de negociação entre adultos e crianças, porque negociar é ação colaborativa, que deve acontecer na escola para que as práticas realizadas tenham intencionalidade definida como meta a ser atingida pela instituição. E a negociação que defendemos é a que possibilita à professora e às crianças estabelecerem acordos (combinados) sobre as atividades, que atendam aos

interesses pedagógicos da instituição e das próprias crianças, na sua forma específica de conhecer o mundo por meio da atividade de brincar.

É com essa compreensão que conceituamos prática pedagógica por ser o adulto quem pensa e organiza os espaços/tempo de cuidado e de educação da criança na escola. Portanto, prática pedagógica é a atividade que planeja e realiza ações de ensino e aprendizagem para mediar o processo educacional na escola. E prática pedagógica da Educação Infantil é a atividade que planeja e realiza ações de ensino e aprendizagem para mediar o processo de apropriação e objetivação da cultura humana pela criança, visando ao seu desenvolvimento integral.

No processo de desenvolvimento integral da criança, consideramos que o processo de apropriação e objetivação da cultura humana ocorre notadamente na escola, e apoiamo-nos na defesa de Leontiev (1978, p.275), que explica como ocorre a apropriação do ser humano:

O processo de apropriação efetua-se no decurso do desenvolvimento das relações reais do sujeito com o mundo. Relações que não dependem nem do sujeito nem da sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive, e pela maneira como a sua vida se forma nestas condições.

As ideias apresentadas são para demarcar o que compreendemos sobre os conceitos de educação e Educação Infantil, que são mediações nas discussões sobre as significações das professoras, com o olhar atento sobre o objetivo dessa etapa de ensino, que é o desenvolvimento das máximas potencialidades da criança.

Para expandir nossa compreensão sobre a realidade da prática pedagógica que tem se constituído na Educação Infantil, este artigo apresenta a seguinte estrutura: começa por esta primeira seção, que visa explicitar a lógica seguida na análise da realidade estudada, com as primeiras aproximações da nossa compreensão sobre Educação Infantil, atividade de brincar, prática pedagógica e desenvolvimento infantil.

Na segunda seção, tratamos dos caminhos metodológicos seguidos no desenvolvimento da pesquisa-formação, modalidade de pesquisa elaborada com base nos fundamentos da lógica dialética (Kosik, 1976; Lefebvre, 1975; Kopnin, 1978; Marx; Engels, 1998; Lukács, 2012), da Psicologia Histórico-Cultural e também com base na discussão sobre pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2016). Nessa seção, apresentamos também os instrumentos/técnicas de produção dos dados, a Entrevista Reflexiva Coletiva (Freire, 1977; Liberali, 2010; Martins, 2018), o Memorial Reflexivo do Processo Formativo (Prado; Soligo, 2005) e as Cartas Pedagógicas (Freire, 1977, 2000; Soligo, 2015), além do procedimento analítico Núcleos de Significação (Aguiar; Ozella, 2006, 2013; Aguiar *et al.*, 2015).

Na terceira seção, é abordada a discussão das narrativas das professoras participantes da pesquisa-formação sobre o objetivo da Educação Infantil e a prática pedagógica alfabetizadora. Para finalizar, na quarta seção, são sistematizadas algumas considerações finais, que retomam o objetivo do texto por meio de síntese explicativa do resultado da pesquisa.

Educação Infantil e desenvolvimento da prática pedagógica: percurso metodológico

A Educação Infantil é etapa de ensino que possibilita às crianças experiências e vivências sobre a cultura humana, em uma relação com o adulto para a concretização do processo de humanização,

que ocorre com a socialização e se expressa na singularização do indivíduo. O trabalho a ser realizado é pedagógico ao considerar de forma interdependente o cuidar e o educar, ao contemplar em sua proposta pedagógica práticas que possibilitem à criança se apropriar e objetivar a cultura humana, de forma planejada e intencional, em intrínseca relação com suas necessidades de conhecer o mundo por meio da atividade de brincar.

Tomando como base as possibilidades de reflexão crítica e análise de forma aprofundada da realidade a ser investigada sobre os argumentos apresentados, foi desenvolvida pesquisa-formação, orientada pelos seguintes princípios: análise de necessidades formativas das professoras (Bandeira, 2014) como mediação para reflexão crítica e condição para o desenvolvimento profissional, compreendido como a produção do novo, do desenvolvimento humano; reflexão crítica sobre a prática com seus fundamentos teóricos, prática como critério de verdade (Marx; Engels, 1998); criação de situações de contradição (Lefebvre, 1975; Lukács, 2012; Kosik, 1976) entre a prática pedagógica realizada e as ideias da teoria sobre criança, desenvolvimento e atividade de brincar; produção do novo sobre o desenvolvimento da prática (Kopnin, 1978; Marx; Engels, 1998), sendo realizado de forma compartilhada (Ibiapina, 2016) e como totalidade que se expressa nas múltiplas determinações do ser.

O desenvolvimento das ações formativas deu-se por meio da pesquisa-formação, que ocorreu por um período de seis meses, entre outubro de 2018 e abril de 2019, com três professoras³ da Educação Infantil da rede pública municipal de Teresina (PI). As ações de pesquisa-formação foram realizadas por meio de Oficinas Pedagógicas (Ferreira; Ribeiro, 2001), denominadas Oficinas de Brincar (OB), e foram utilizados os seguintes instrumentos/técnicas: Entrevista Reflexiva Coletiva, Memorial Reflexivo do Processo Formativo e Cartas Pedagógicas. Fizemos uso de vários instrumentos para mediar a apreensão da subjetividade das professoras e apreender as significações acerca do objeto de estudo, prática pedagógica mediada pelo brincar.

A pesquisa-formação parte da compreensão de formação e de pesquisa como atividades que medeiam o desenvolvimento profissional. A questão que devemos esclarecer é a compreensão explícita dessas duas atividades como unidade que compreende a relação objetividade/ subjetividade na produção do conhecimento. A unidade de que tratamos na pesquisa-formação que realizamos foi determinante no desenvolvimento profissional das professoras, na medida em que promoveu a produção de novas relações com o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e sobre o brincar, com a prática pedagógica realizada e com as exigências da Secretaria Municipal de Educação de Teresina (PI).

No desenvolvimento da pesquisa-formação, foram realizados encontros denominados Oficinas de Brincar, e, para compreender o propósito das Oficinas, consideramos a explicação de Lefebvre (1975, p.176) quando esclarece: “[...] toda vez que um pensamento vivo percebe que ainda não possui o real, o concreto em sua totalidade, ele reproduz em si mesmo esse momento. [...] e percebe que, se parar, negará a si mesmo e se destruirá”. As Oficinas foram pensadas com o propósito de confrontar realidades, de troca de experiências, de produção coletiva, de criação de alternativas para transformar a realidade (Ferreira; Ribeiro, 2001).

³ As professoras são identificadas no relatório por codinomes na intenção de preservar suas identidades. Os codinomes são de obras de arte de Tarsila do Amaral: Abaporu, Chapéu Azul e Cuca.

Essas Oficinas de Brincar foram realizadas com média de duração de três horas, com ações que envolviam situações de brincadeiras, leitura de textos, compartilhamento de registros escritos, sempre tendo como fio condutor das discussões a prática pedagógica realizada pelas professoras partícipes. As necessidades formativas explicitadas na Entrevista Reflexiva Coletiva, primeira ação da pesquisa, foram mediação para o planejamento das Oficinas de Brincar.

No total, realizamos seis oficinas para produção dos dados da pesquisa, dados esses oriundos das discussões no decorrer das oficinas (que foram gravadas); essas discussões foram mediações para escrita do Memorial e das Cartas pelas professoras. Nos encontros era realizada discussão de textos da base teórica abordando atividade de brincar e desenvolvimento humano, além de problematizar ações pedagógicas envolvendo a leitura de textos para as crianças, os jogos e brincadeiras, as artes, a música, conteúdos constitutivos de proposta pedagógica para Educação Infantil. Esse processo originou o relatório de tese, mas os encontros com as professoras continuam acontecendo por meio de projeto de extensão, vinculado à Universidade Federal do Piauí.

Como a formação aconteceu mediada pelos três instrumentos de produção de dados, faz-se necessário explicitar os objetivos destes. A entrevista reflexiva coletiva teve o objetivo de analisar as necessidades formativas das professoras em relação ao brincar como fonte de desenvolvimento e como mediador da prática pedagógica. O Memorial Reflexivo do Processo Formativo constituiu-se como instrumento de registro das idas e vindas das professoras na produção de conhecimento na formação e na prática sobre o objeto de estudo. As Cartas Pedagógicas foram outro dispositivo pensado para atender às necessidades das professoras de socializar sobre os dilemas da profissão, algo sempre realizado nos momentos iniciais da formação. Por esse motivo, realizamos a produção de cartas, uma escrita com objetivo de comunicar fatos vividos que tenham impactado o desenvolvimento da prática pedagógica. Como o emprego desses três instrumentos metodológicos promoveu reflexão crítica sobre a prática alfabetizadora, são considerados por nós como ações formativas desenvolvidas durante a pesquisa, dando, assim, unidade à pesquisa-formação.

Assim, foram produzidos os dados analisados e discutidos na tese, mas sem levantamento estatístico, visto que este não agregaria a qualidade necessária à nossa pesquisa. Alguns desses dados referentes à prática pedagógica são apresentados e discutidos na próxima seção. Dessa forma, os dados foram organizados por meio da análise das significações produzidas pelas professoras em suas narrativas sobre a prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar, conforme a proposta analítica denominada Núcleos de Significação.

Os Núcleos de Significação são uma produção fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, em especial nas ideias de Vigotski (2009) sobre a relação pensamento e palavra, e consistem na análise que decompõe em unidades a realidade, mas sem deixar de compreendê-la como totalidade. Assim, ao fazer uso dessa proposta, buscamos, por meio da palavra, compreender o pensamento das professoras, o seu movimento para encontrar as propriedades que revelam as tendências do objeto investigado. Isso é possível por meio das significações, ou seja, dos significados e sentidos produzidos pelas professoras da Educação Infantil participantes da pesquisa-formação.

Na análise e discussão dos dados por meio dos Núcleos de Significação, analisamos de forma aprofundada as narrativas das professoras para selecionar trechos que evidenciem significados e

sentidos sobre o objeto de estudo. Reiteramos que as narrativas foram produzidas na Entrevista Reflexiva Coletiva, no Memorial Reflexivo do Processo Formativo, nas Cartas Pedagógicas e nas Oficinas de Brincar (que foram gravadas). Nesse movimento foram selecionados “pré-indicadores” (trechos da narrativa) e elaborados “indicadores” que explicitassem a síntese dos pré-indicadores na articulação das significações identificadas. Os indicadores foram analisados e reorganizados formando “os núcleos de significação”, num movimento que separa para analisar e relaciona novamente para chegar ao concreto pensado.

Assim, na próxima seção, apresentamos a discussão sobre as zonas de sentidos apreendidas dos pré-indicadores que formaram os indicadores sobre prática pedagógica, especificamente, sobre a prática pedagógica alfabetizadora e suas limitações para o desenvolvimento da criança. Isso com base nos pré-indicadores (trechos das narrativas) e indicadores (síntese da articulação das significações explicitadas nas narrativas), que aglutinam significações sobre o objetivo da Educação Infantil e da prática pedagógica que concretiza essa etapa de ensino, seja atendendo ou não ao seu objetivo de desenvolvimento das máximas potencialidades da criança, o desenvolvimento integral.

Educação Infantil: qual seu objetivo?

Para Pinto (2010), a educação é formação do ser humano e como tal é processo que cria condições de sua inserção social. A atividade da professora materializada na prática pedagógica é intencional, consciente, concreta, com finalidade social. Saviani (2012) corrobora esses argumentos, quando afirma ser objetivo da educação o processo de formação humana.

Iniciamos a discussão sobre o objetivo da Educação Infantil de desenvolvimento integral da criança e o de alfabetizar as crianças, anunciando os indicadores que serão discutidos nesta seção para evidenciar as relações entre a Educação Infantil que visa alfabetizar e a que visa ao desenvolvimento da criança em suas máximas potencialidades. Assim, trazemos para o debate os seguintes indicadores: Prática pedagógica alfabetizadora: o brincar como estratégia de ensino e aprendizagem; Prática pedagógica alfabetizadora e suas possibilidades abstratas quanto ao desenvolvimento infantil. Esses indicadores formam o núcleo de significação: Prática pedagógica da Educação Infantil: as múltiplas determinações produzidas no processo de conhecimento do brincar como atividade-guia, e são interpretados com base na teoria que fundamenta o presente artigo, os quais são formados pelos trechos das narrativas das professoras participantes da pesquisa, denominados, segundo o procedimento analítico, pré-indicadores.

A discussão empreendida considera que a criança da Educação Infantil necessita se apropriar do gênero humano, humanizar-se, ao se socializar e se singularizar, processo posto por Vigotski (2018) como o desenvolvimento das máximas potencialidades da criança. Por esse argumento, a Educação Infantil é etapa da educação básica que acontece em espaço/tempo institucional de experiências e vivências sobre a cultura humana, marcada pela relação adulto/criança para concretização do processo de humanização que culmina na singularização da criança como indivíduo. Corroboram essa compreensão os argumentos de Angotti (2014, p.25) sobre Educação Infantil ao explicitar seu olhar sobre essa etapa de ensino:

Olhar a Educação Infantil, enxergá-la em sua complexidade e sua singularidade significa buscar entendê-la em sua característica de formação de crianças entre o 0 e os 6 anos

de idade, constituindo espaços e tempos, procedimentos e instrumentos, atividades e jogos, experiências, vivências [...] em que o cuidar possa oferecer condições para que o educar possa acontecer e o educar possa prover condições de cuidado, respeitando a criança em suas inúmeras linguagens e no seu vínculo estreito com a ludicidade.

Assim, trazemos algumas interpretações das significações produzidas pelas professoras partícipes da pesquisa-formação sobre prática pedagógica alfabetizadora e o lugar da atividade de brincar no desenvolvimento da prática.

Mello (2015) corrobora a explicação desta realidade retratada pelas professoras partícipes da pesquisa-formação, quando estas esclarecem que historicamente a educação escolar brasileira tem buscado a antecipação do processo de escolarização e de abreviamento da infância para melhorar os índices de avaliação do ensino público. Isso ocorre, seja pela determinação legal de as crianças ingressarem no Ensino Fundamental com seis anos de idade, seja por instituir práticas de preparação na Educação Infantil para o ingresso no Ensino Fundamental (Kramer 2005; Corsino, 2009).

Na contramão dessa perspectiva, para a compreensão do desenvolvimento da criança, validamos que a Educação Infantil deve criar condições de desenvolvimento das máximas potencialidades humanas. Como destaca Vigotski (2018), os aspectos essenciais do processo de desenvolvimento infantil residem: na cultura como fonte de conhecimento das qualidades específicas do ser humano; no outro que pode ser adulto ou um par mais desenvolvido, neste caso, a professora de Educação Infantil que apresenta a cultura para a criança; no que a criança vai significando dessa cultura, sendo transformada e transformando a realidade. É com essa realidade que são criadas as possibilidades reais de desenvolvimento integral. Todavia, quando a Educação Infantil visa apenas a alfabetizar, estamos criando possibilidades abstratas para esse desenvolvimento.

Compartilhando do argumento de que a criança se apropria e objetiva a cultura humana como necessidade para produzir o novo, Mello (2012, p.44) explica que a apropriação ocorre quando “[...] a criança interioriza as experiências vividas coletivamente, as situações que testemunha e, nesse processo, o que inicialmente é externo, social e coletivo se transforma em interno, individual, próprio de cada um”.

A explicação da autora é fundamentada na lei geral do desenvolvimento cultural elaborada por Vigotski, segundo a qual o desenvolvimento das funções psíquicas segue um movimento que vai do intersíquico para o intrapsíquico; primeiro é externo e depois interno. Em suas palavras:

Toda a função aparece duas vezes, em dois níveis, ao longo do desenvolvimento cultural da criança; primeiramente entre pessoas, como categoria *interpsicológica* e depois dentro da criança, como categoria *intrapicológica*. Isso pode ser igualmente aplicado à atenção voluntária, memória lógica e formação de conceitos (Vigotski, 2000, p.114, grifos do autor).

Considerar o desenvolvimento da prática pedagógica para mediar o desenvolvimento integral da criança numa sociedade capitalista é criar contradição para os objetivos dessa sociedade, que não se organiza sob o princípio da democratização do acesso ao conhecimento, mas apenas do conhecimento necessário para garantir o funcionamento do mercado de trabalho e da relação de opressão entre proletário e capitalista.

Duarte explica essa contradição quando relaciona a educação escolar como forma dominante de formação dos seres humanos, mas que não é materializada em plena democratização de acesso ao saber.

[...] o caráter contraditório do processo no qual é gerada a necessidade social da educação para-si, ao mesmo tempo em que a plena universalização dessa educação conflita com as relações capitalistas de produção. Se, por um lado, o capitalismo inaugura a era em que a educação escolar passa a ser a forma dominante de formação dos seres humanos, ao mesmo tempo isso se dá num processo histórico concreto em que as relações sociais de dominação não permitem a plena democratização do acesso ao saber produzido pela humanidade (Duarte, 2015, p.44).

Relacionamos o pleno acesso ao saber produzido na Educação Infantil às práticas que criem condições de desenvolvimento das máximas potencialidades da criança. Na contramão desse processo, o que as professoras alcançam como produto final de aprendizagem das crianças atende ao exigido pela sociedade capitalista, crianças lendo e escrevendo palavras e frases. Validamos que essa aprendizagem é um bem cultural para participação na sociedade. Porém, discordamos quando o objetivo da Educação Infantil é de apenas alfabetizar, porque se apropriar e objetivar a cultura humana é mais que isso. É a criança se desenvolver nas dimensões afetiva, física, emocional e cognitiva. Isso posto, entendemos que limitar o processo de desenvolvimento infantil ao aprendizado das habilidades de leitura e escrita é validar uma pseudoparticipação social.

Uma saída encontrada pelas professoras para cumprirem o objetivo da Educação Infantil na rede municipal de Teresina em alfabetizar as crianças é contemplar a atividade de brincar na escola. Essa significação das professoras é objetivada na discussão do indicador "Prática pedagógica alfabetizadora: o brincar como estratégia de ensino aprendizagem". O fundamento na elaboração desse indicador é a classificação da prática pedagógica da Educação Infantil como alfabetizadora. Oliveira (2012, p.222) atesta essa classificação quando explica as características da docência na pré-escola:

Na pré-escola, a prioridade recai ainda nas atividades de ler, escrever e contar – melhor dizendo, no mecanismo de ler, escrever e contar – de modo que não há espaço para a brincadeira, para as atividades lúdicas de modo geral. A história dessa instituição é marcada por uma supervalorização da dimensão intelectual em detrimento da brincadeira, da expressão, da emoção, aspectos aos quais a ludicidade se vincula.

Desde a década de 1970, a prática pedagógica da Educação Infantil é marcada pelo ensino da leitura e da escrita, como preparação para o Ensino Fundamental. Os autores Kuhlmann Júnior (2010) e Mello (2015) fazem referência a essas práticas escolarizantes na Educação Infantil. O que as significações aglutinadas nesse indicador evidenciam é a presença dessa prática nas escolas de Educação Infantil do município de Teresina (PI).

As professoras desenvolvem prática pedagógica porque têm de forma consciente os objetivos de suas ações, e isso é planejado e realizado visando ao ensino das habilidades de leitura e de escrita. No entanto, não constitui o que conceituamos como prática pedagógica da Educação Infantil, porque as ações realizadas pelas professoras não visam ao desenvolvimento integral da criança, o que nos provoca a esclarecer como a realidade vai determinando a produção da prática pedagógica alfabetizadora.

A valorização por mérito na Educação Infantil do município de Teresina/PI ocorre desde 2008, quando as professoras lotadas nas turmas de crianças de cinco anos passaram a participar da avaliação de desempenho por meio de testes aplicados com as crianças. E, em 2014, é instituída essa valorização por mérito na Educação Infantil, mediante a Lei Complementar nº 4.668, de 30 de dezembro, da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Teresina (PI). Desde então, as escolas, gestores e professores prestam conta do desempenho das crianças, medido em testes aplicados tanto pela SEMEC quanto pela Universidade Federal de Juiz de Fora⁴, instituição responsável pela criação desse sistema de avaliação. O sistema de avaliação, produzido pela Universidade Federal de Juiz de Fora, é utilizado pela SEMEC somente com o objetivo de atender ao que foi instituído pela Lei nº 4.668. E determina:

Art. 4º. O “Programa Valorização do Mérito na Educação Infantil” levará em conta o desenvolvimento e o progresso dos alunos na Educação Infantil, entretanto, para efeito de avaliação, serão aferidos os conhecimentos adquiridos ao longo desta etapa da Educação Básica, no que diz respeito à leitura e à escrita (Teresina, 2014, *online*).

Ao definir legalmente o objetivo da Educação Infantil do município, institui-se a meritocracia nessa etapa de ensino, o que determina aos gestores e professores a priorização do que será considerado como boa escola, bom gestor, boas professoras. Porque quem não apresenta bons resultados, de crianças lendo e escrevendo, não cumpriu com seu trabalho e será convocado a prestar contas para a SEMEC.

É possível conhecer a forma e o conteúdo desses testes analisando o documento sobre “O Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (Teresina, 2018, *online*), na “Revista do Professor de Educação Infantil”. Esse documento estabelece, com relação à Língua Portuguesa, três domínios, e para cada domínio são definidas competências. São eles: (a) Domínio – apropriação do sistema da escrita, cujas competências são: identificar letras, reconhecer convenções gráficas, ler palavras; Domínio – estratégias de leitura, cujas competências são: localizar informação, identificar tema, realizar inferência, identificar gênero, função e destinatário de um texto; Domínio – processamento do texto, cujas competências são: estabelecer relações lógico-discursivas, identificar elementos de um texto narrativo, estabelecer relações entre textos, identificar marcas linguísticas (Teresina, 2018, *online*).

Após a explicitação de como a Educação Infantil de Teresina instituiu a valorização por mérito, vejamos como as professoras participantes da nossa pesquisa significaram a prática pedagógica alfabetizadora que realizam. Iniciamos com Abaporu quando narra:

A tarde voa, e se eu for ouvir a cada um, isso é podar, estou podando eles [crianças]. Então, se a gente for pensar assim, organizar o tempo e dinamizar as aulas, os joguinhos, com arte, mas todos com o objetivo final de lá está escrita de palavras, de lá está leitura de palavras, de está formação de frases (Abaporu).

Na prática pedagógica da professora, o brincar é estratégia de ensino para alfabetizar. Abaporu relata que, para organizar o tempo e dinamizar as aulas, usa jogos, que tenta diversificar, mas “a maioria é de leitura e escrita”. E continua seu relato explicando que realiza outras brincadeiras, porém, nelas

⁴ É necessário esclarecer que o sistema de avaliação elaborado pela Universidade Federal de Juiz de Fora tem o objetivo de diagnóstico e planejamento de ações para melhorar o ensino, e não simplesmente aferir rendimentos. Como também não define que seja o objetivo da Educação Infantil apenas alfabetizar. O mesmo visa a contribuir com ações avaliativas para o país avançar na formação de crianças leitoras.

sempre tem uma letra do alfabeto. Embora as justificativas se relacionem ao processo de diversificar as aulas, o objetivo é para a criança aprender aquilo que não consegue pelos caminhos mais tradicionais de ensino, a motivação é para a aprendizagem da leitura e da escrita.

O que essas significações revelam é que, para ter a motivação da criança em cumprir as tarefas solicitadas e conseguir a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita, são utilizados jogos e brincadeiras, sempre com intenção de ensinar letras, sílabas, palavras e frases. A estratégia de usar jogos e brincadeiras tem como finalidade a constatação de que a prática pedagógica da Educação Infantil é mediada pelo brincar, e revela o lugar deste em tal prática. Mas este não é significado pelas professoras como atividade-guia, e sim apenas como um caminho prazeroso, divertido de a criança aprender os conteúdos relativos à leitura e à escrita.

Como relata Abaporu, para a criança poder brincar de amarelinha, têm que estar na brincadeira as letras do alfabeto, caso contrário, a professora não estará desenvolvendo seu trabalho. Para Mello (2015), essas práticas são limitadas e limitantes do processo de desenvolvimento infantil. E, nesse sentido, como Chapéu Azul significa a prática pedagógica?

Todos os jogos, na maioria são voltados pra trabalhar a leitura e a escrita, jogos para formar palavras, jogos onde um grupo vai formar frases, jogos onde elas vão montar sílabas, jogos de palavras simples com a figura, mais ou menos assim (Chapéu Azul).

Chapéu Azul reitera a prática pedagógica alfabetizadora na Educação Infantil da SEMEC, na medida em que afirma e reafirma que os jogos são utilizados com o objetivo de “trabalhar a leitura e a escrita”. São esses os momentos da atividade de brincar propiciados pela escola, momentos em que há a priorização da dimensão cognitiva do desenvolvimento infantil. E ressalta que “todos os jogos” são utilizados com o objetivo de “formar palavras”, “formar frases”, “montar sílabas”.

Chapéu Azul além do mais evidencia em sua narrativa da prática alfabetizadora que o brincar é estratégia de ensino e aprendizagem para a criança aprender as habilidades de leitura e escrita. O que é considerado limitante nesse processo de usar o brincar como estratégia para alfabetizar se refere ao fato de que, no estágio de desenvolvimento em que se encontra a criança, ela precisa aprender sobre o mundo, e não aprender apenas sobre a leitura e a escrita.

Saviani (2015) colabora na compreensão da instituição da prática pedagógica alfabetizadora na SEMEC quando, ao tratar da história do trabalho educativo, explica que o domínio da cultura intelectual passa pelo domínio do componente mais elementar que é o alfabeto. O autor afirma que esse domínio gera imposição social para a escola como instituição responsável por essa mediação no processo de domínio da linguagem escrita.

A escola é a instituição que deve garantir o acesso à cultura, e para alcançar esse objetivo, utilizando como parâmetro as avaliações nacionais de desempenho dos estudantes que revelam um quadro de baixo desempenho, a Educação Infantil se transforma nesse espaço de preparação para a criança se inserir no Ensino Fundamental. No documento lançado no ano de 2019, pela Secretaria Municipal de Educação, intitulado “ABC: alfabetização da rede municipal de Teresina”, é validado o trabalho que tenha como foco apenas as habilidades de leitura e de escrita, além de ressaltar quais aprendizagens devem ser desenvolvidas pelas crianças a cada faixa etária. Por exemplo, as crianças de 5 anos de idade devem ser capazes de escrever palavras, frases e textos (Teresina, 2019).

As pesquisas de Sousa (2019) e Lazaretti (2013) atestam a presença dessa prática pedagógica alfabetizadora na Educação Infantil em outras escolas da federação, o que materializa o ensino da leitura e da escrita como objetivo da Educação Infantil. Além disso, é esclarecedor dessa prática a pesquisa de Sousa (2019) desenvolvida em nível de doutorado, sobre as concepções de professores da pré-escola sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010). Os resultados, evidenciados nos relatos das professoras participantes, atestam o predomínio do ensino de letras e números com um currículo que se assemelha ao do Ensino Fundamental. Lazaretti (2013), no estado da arte sobre a organização didática do ensino na Educação Infantil, realizou pesquisa fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, e ressalta que as pesquisas analisadas entre os anos de 1998 e 2010 evidenciam essa prática de preparar para alfabetização. Isto é, a organização didática do ensino é motivada pela preparação e antecipação do processo de alfabetização.

Para corroborar a defesa que fazemos referente ao objetivo de a Educação Infantil não ser apenas alfabetizar, apoiamo-nos em Angotti (2014) quando problematiza o que seja o “para quê” dessa etapa de ensino, na perspectiva de vislumbrar o que significa o desenvolvimento integral da criança:

[...] analisar o ‘para quê’ da Educação Infantil significa a convicção de que novos tempos podem ser pensados para a sociedade; desenvolvendo e realizando pessoas mais completas, seres mais íntegros que saibam exercer seus papéis enquanto pessoa, ser social, ser histórico, ser cultural, novos tempos em que o ser humano possa viver a plenitude de todas as etapas de sua vida, realizando-se e tendo uma atividade intensa, uma vivência clara do que seja ser criança e viver a infância (Angotti, 2014, p.26).

Ao teorizar sobre o desenvolvimento das funções psíquicas, Vigotski (2000, p.83) explica que as necessidades das crianças devem ser “entendidas em seu sentido mais amplo, que inclui tudo aquilo que é motivo para a ação”. E, na escola de Educação Infantil, os motivos da ação da criança não são planejados levando em consideração essas necessidades quando ficam atrelados apenas à alfabetização.

Quando as práticas desconsideram as necessidades das crianças, ocorre a materialização do educar separado do cuidar. Essa materialização é evidenciada pelas professoras Abaporu, Chapéu Azul e Cuca quando expressam um desejo de trabalhar outros aspectos do desenvolvimento infantil, por meio das significações aglutinadas no terceiro indicador: “Prática pedagógica alfabetizadora e suas possibilidades abstratas quanto ao desenvolvimento infantil”.

As significações expressas nas narrativas desse indicador reiteram que as professoras realizam prática pedagógica alfabetizadora, prática essa limitada, porque estão analisando as práticas instituídas como possibilidade abstrata para o desenvolvimento integral da criança. Elas veem resultado, configurado no seu trabalho, que são as crianças lendo, mas percebem que faltam outras coisas. O que é evidenciado nas narrativas desse indicador é o que Freire (1977) denomina processo de reflexão crítica, embora ainda seja o início desse processo.

Rosar corrobora com Freire (1977), na explicação do que seja o processo de reflexão crítica, ao tratar da atividade alienada. Para a autora, a alienação pode ser superada, e compreendemos que esse processo ocorre mediado pela reflexão crítica sobre a prática, de modo que os seres humanos: [...] conhecendo o modo de produção da realidade, internalizem os conhecimentos potentes para o desenvolvimento

do seu pensamento e do seu psiquismo, do ponto de vista histórico-crítico, fortalecendo as práticas sociais de luta pela superação dessa realidade (Rosar, 2018, p.604).

A prática pedagógica deve ser constituída por um nível de conhecimento aprofundado sobre o desenvolvimento da criança. Consideramos que as professoras estão demarcando a atividade realizada como a que necessita ser alterada, porque as narrativas validam a prática pedagógica alfabetizadora como limitante do desenvolvimento infantil. E podemos afirmar que existem sinalizações das professoras que validam o início do processo de reflexão sobre a prática, no momento da Entrevista Reflexiva Coletiva, mas ainda não sabem como alterar essa realidade.

Marx (2010, p.80, grifos do autor) nos auxilia na compreensão da realidade da Educação Infantil quando se reporta à desvalorização do mundo dos homens: “Com a valorização do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (*Menschenwelt*)”. O mundo das coisas na Educação Infantil é a alfabetização e o mundo dos homens é o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas, ou seja, o desenvolvimento integral da criança.

A prática pedagógica alfabetizadora é o que constitui a realidade da Educação Infantil no município de Teresina (PI); as professoras, enquanto trabalhadoras, têm sua valorização atrelada ao resultado do seu trabalho medido nos testes de leitura e de escrita das crianças ao final dessa etapa de ensino. O brincar, nessa proposta de educação, é utilizado como caminho na garantia desse resultado.

Paulo Netto (2011, p.339), ao explicar que “a realidade social é uma totalidade que se movimenta no sentido de sua desestruturação para gerar uma nova estrutura”, colabora na compreensão da realidade da Educação Infantil. Assim, o que as significações produzidas pelas professoras partícipes da pesquisa sinalizam é uma possibilidade gerada pela compreensão de que a prática pedagógica alfabetizadora, ao ser limitante do processo de desenvolvimento integral da criança, pode ser transformada, isso porque é uma realidade que se movimenta.

Porém, reiteramos que o fato de essas professoras expressarem significações relacionadas à prática pedagógica alfabetizadora como limitante para o desenvolvimento integral da criança, não significa que a realidade será transformada, ou foi transformada. Mas que as professoras têm escolhas que ficam entre continuar apenas alfabetizando as crianças ou ampliar as possibilidades de desenvolvimento infantil. Iniciamos pelos trechos narrativos de Abaporu:

O intrigante é que alguns saem do segundo período verdadeiros leitores e escritores de palavras complexas, de frases e textos, mas com uma visível incapacidade de se relacionar com o mundo, com as pessoas e com os outros objetos que o cercam, daí não sei se de forma coerente eu pude compreender a importância da cultura e o quanto eu poderia contribuir no enriquecimento dessa criança (Abaporu).

Abaporu, quando analisa o aprendizado das crianças, reporta-se às diferentes dimensões do desenvolvimento infantil que não foram objeto da prática pedagógica para explicar que elas não conseguem aprender a se relacionar com o mundo. Para a professora, as crianças aprenderam a ler e a escrever, mas não sabem “se relacionar com o mundo”. Com isso, ela continua explicando que não há foco para outros aspectos, apenas para as exigências da SEMEC.

Ao tratar de outras dimensões do desenvolvimento da criança, Vigotski (2000, p.80), colabora na explicação desse processo quando esclarece as relações entre desenvolvimento e aprendizagem. Para

o autor, “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”. Porém, aprendizagem não é o mesmo que desenvolvimento. Por não ter relação de identidade, a aprendizagem mobiliza processos internos de desenvolvimento, cria a zona de desenvolvimento iminente, o que gera as condições para o desenvolvimento do psiquismo. O autor sintetiza:

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (Vigotski, 2000, p.81).

Sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Abaporu está compreendendo que a criança teve aprendizagens referentes a determinadas habilidades, mas não se desenvolveu porque, no momento de se relacionar com os outros em seu ambiente, isso não é observado, é quando ressalta que as crianças “têm uma visível incapacidade de se relacionar com o mundo”. Isso contradiz a teoria pautada neste trabalho, pois a aprendizagem gera desenvolvimento; o que pode estar causando a produção dessas significações é o fato de olhar para as crianças e desejar ver outras aprendizagens que não foram objeto da prática pedagógica.

Chapéu Azul também apresenta significações sobre possibilidades abstratas da prática que vão em direção às de Abaporu:

Ela [criança] precisa de tantas outras coisas: ele precisa da matemática; [...] tocar numa árvore; conhecer os pintores brasileiros e a partir dali recriar uma pintura; ela precisa trabalhar os sons, os instrumentos; ela precisa trabalhar o corpo, com dança, com movimento. Porque eu não posso engessar uma criança sentada o dia todinho olhando para o quadro, copiando, escrevendo (Chapéu Azul).

[...] E a nossa prática era a mesma, repetitiva e enfadonha. Essa fala, essa angústia se estendeu por alguns encontros, tudo estava automático em nossas mentes e conseqüentemente em nossas práticas, [...]. Visávamos à alfabetização das crianças o tempo todo. O desafio era sempre avançar, a criança tinha de ler e escrever bem (Chapéu Azul).

Chapéu Azul também expressa essas significações em sua narrativa, e, ao analisar a própria prática, constitui zonas de sentido sobre a prática pedagógica da Educação Infantil como repetitiva e enfadonha, quando se limita a ensinar a ler e a escrever. Ela esclarece não poder “engessar uma criança o dia todinho olhando para o quadro”. Sua narrativa evidencia que se sente angustiada ao constatar que “tudo estava automático em nossas mentes”, ou seja, práticas fossilizadas (Vigotski, 2000), e que nem conseguia compreender que a criança “precisa de tantas outras coisas”.

Quando se trata da prática pedagógica alfabetizadora, as significações são sobre a priorização do ensino da leitura e da escrita, mas no processo de pesquisa-formação foi se desenvolvendo a compreensão de que as crianças têm outras necessidades, que precisam aprender sobre outras linguagens, e, por isso, necessitam criar condições de desenvolvimento integral. Caso as crianças realizem apenas tarefas que as submetam a uma rotina de ficar sentadas a manhã toda ou passar a tarde copiando e escrevendo, conforme ressalta Chapéu Azul, o desenvolvimento infantil não será integral.

Silva (2013), ao realizar o estado da arte sobre pesquisas que investigam conteúdos da Educação Infantil, informa que, de 2000 a 2009, apenas um trabalho tinha como objeto a alfabetização. É necessário ressaltar que a pesquisa de Silva (2013) buscou mapear trabalhos realizados em todo o território nacional, e o critério de mapeamento foi identificar as pesquisas com fundamentação teórica na Psicologia Histórico-Cultural.

Ao tratar da Educação Infantil, Campos (2009) enfatiza o cuidado que devemos ter com posições extremas que não devem nem forçar a alfabetização precoce das crianças e nem negar o direito delas se apropriarem das habilidades de leitura e de escrita. No campo da Educação Infantil, podemos observar duas posições extremas. De um lado, muitas pré-escolas forçam uma alfabetização a crianças muito novas, sem respeitar os ritmos individuais e as características da faixa etária. De outro lado, prospera uma visão romantizada do desenvolvimento infantil, que rejeita qualquer programação que inclua material escrito, entendida como escolarização precoce, privando as crianças mais pobres daquelas experiências de que não dispõem em seus ambientes familiares (Campos, 2009).

A argumentação de Campos (2009) sobre posições extremistas é para explicitarmos que nossa defesa não é de negar a prática pedagógica que recorre à cultura escrita, mas de trabalhar a aproximação da criança com a cultura escrita respeitando seu processo de desenvolvimento. E não limitar essa prática ao ensino de habilidades de leitura e de escrita.

Considerações finais

A Educação Infantil é etapa de ensino que possibilita às crianças experiências e vivências sobre a cultura humana, em uma relação com o adulto para a concretização do processo de humanização, que ocorre com a socialização e se expressa na singularização do indivíduo. O trabalho a ser realizado é pedagógico, ao considerar de forma interdependente o cuidar e o educar, ao contemplar em sua proposta pedagógica práticas que possibilitem à criança se apropriar e objetivar a cultura humana, de forma planejada e intencional, em intrínseca relação com suas necessidades de conhecer o mundo por meio da atividade de brincar.

Das discussões apresentadas, pudemos entender que a prática pedagógica realizada pelas professoras participantes da pesquisa-formação é alfabetizadora, e as zonas de sentidos produzidas por elas nesse processo são da prática repetitiva, enfadonha, automatizada, e, por isso, os sentimentos são de preocupação, incômodo e angústia. Esse mal-estar expresso pelas professoras alfabetizadoras as faz analisar a própria prática como limitante quanto ao processo de desenvolvimento integral da criança.

Com a produção dessas zonas de sentido, o particular do nosso objeto, que é a mediação da atividade de brincar no desenvolvimento da prática pedagógica, gera zonas de sentidos nas professoras, que consideram ser o brincar a atividade que estressa, cansa, desorganiza a rotina da sala de aula. Contudo, é estratégia de ensino eficiente quando a criança não consegue aprender pelos modelos tradicionais, como relatou Chapéu Azul.

As Oficinas de Brincar alcançaram o seu principal propósito ao criar situações de contradição e fazer as professoras relacionarem as atividades realizadas com a prática pedagógica, produzindo conhecimento sobre essa prática. Os jogos e brincadeiras, os questionamentos, as análises das narrativas,

a discussão dos textos foram mediação na produção de novas significações sobre a prática pedagógica mediada pelo brincar, com vistas ao desenvolvimento integral da criança.

Para as professoras, o brincar é como estratégia de ensino porque medeia a aprendizagem de habilidades de leitura e de escrita. Elas expressam isso quando relatam que o brincar acontece nos jogos e brincadeiras para alfabetizar. A outra forma do brincar acontecer na escola, ou é no intervalo, como menciona Cuca ao relatar sobre a hora do pátio, quando o brincar para ela não é produtivo, ou na sala de atividades. E também expressam que necessitam aprofundar conhecimento sobre o desenvolvimento da criança.

Dessa forma, fica evidente o lugar do brincar na prática pedagógica das professoras e a necessidade destas em conhecer o processo de desenvolvimento da criança por meio do brincar, que está para além de estratégia de ensino para alfabetizar, mas como forma de agir no mundo e de desenvolvimento em suas máximas potencialidades. Isso porque as narrativas produzidas pelas professoras participantes materializaram diferentes significações relacionadas à prática pedagógica, que oscilam entre o uso da atividade de brincar como estratégia de ensino e a tomada de consciência sobre as limitações da prática pedagógica que objetiva apenas concretizar o processo de alfabetização.

Reiteramos que compreender as limitações dessa prática e criar necessidades formativas para aprofundar conhecimentos sobre a criança e seu processo de desenvolvimento são indicativos de que é possível criar condições de desenvolvimento da criança em suas máximas potencialidades pela mediação do brincar como atividade-guia. É o que continuamos estudando durante todo ano de 2019, agora como projeto de extensão vinculado à Universidade Federal do Piauí.

Colaboradores

M.N.F. MARTINS foi responsável pela concepção e desenho, análise, interpretação dos dados, escrita e revisão do artigo. M.V.C. CARVALHO, foi responsável pela conceitualização e delineamento da investigação, orientação, análise dos dados, escrita, revisão e aprovação da versão final do manuscrito.

Referências

- Aguiar, W.M.J.; Soares, J.R.; Machado, V.C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa*, v.45 n.155, p.56-75, 2015. <https://doi.org/10.1590/198053142818>.
- Aguiar, W.M.J.; Ozella, S. Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. *Revista Psicológica, Ciências e Profissão*, v.29, n.2, 2006. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>.
- Aguiar, W.M.J.; Ozella, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.94, p.299-322, 2013. <https://doi.org/10.1590/S2176-66812013000100015>.
- Angotti, M. *Educação Infantil: para que, para quem, e por quê?* 4. ed. Campinas: Alínea, 2014.
- Bandeira, H.M.M. *Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidades*. 2014, 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil*. Brasília: FNDE, 2010.
- Campos, M.M. Ensino Fundamental e os desafios da Lei 11.274/2006: anos iniciais do ensino fundamental. *Salto para o Futuro*, v.19, n.12, p.10-16, 2009.
- Corsino, P. (org.). *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. Campinas: Autores Associados, 2009.

- Duarte, N. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: Saviani, D.; Duarte, N. (org.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2015. p.37-57.
- Ferreira, M.S.; Ribeiro, M.M.G. *Oficina pedagógica: uma estratégia de ensino-aprendizagem*. Natal: EDUFRN, 2001.
- Freire, P. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- Freire, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- Ibiapina, I.M.L.M. et al. *Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*. Teresina: EDUFPI, 2016.
- Kopnin, P.V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- Kosik, K. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- Kramer, S. (org.). *Profissionais de Educação Infantil*. São Paulo: Ática, 2005.
- Kuhlmann Júnior, M. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- Lazaretti, L.M. *A organização didática do ensino na Educação Infantil: implicações da teoria Histórico-Cultural*. 2013, 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.
- Lefebvre, H. *Lógica formal e lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- Leontiev, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978.
- Leontiev, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: Vigotsky, L.S.; Luria, A.R.; Leontiev, A.N. (org.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.
- Liberali, F.C. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. São Paulo: Pontes, 2010.
- Lukács, G. *Para uma ontologia do ser social I*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.
- Martins, E.F. *O idealizado e o realizado: significações sobre gestão escolar produzidas pelo pedagogo gestor*. 2018, 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.
- Marx, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- Marx, K.; Engels, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. .
- Mello, S.A. O lugar da cultura na educação da infância: contribuições do enfoque histórico-cultural da psicologia à educação. In: Angoti, M. (org.). *A educação infantil em diálogos*. Campinas: Alínea, 2012. p.47-63.
- Mello, S.A. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a educação da pequena infância. *Revista Cadernos de Educação*, v.1, n.50, p.1-12, 2015. <https://doi.org/10.1590/1984-0292/1353>.
- Oliveira, Y.D. A docência na Educação Infantil e o espaço para o brincar. *Revista Práxis Educacional*, v.8, n.12, p.219-233, 2012.
- Paulo Netto, J. Entrevista: José Paulo Netto. *Revista Trabalho, Educação, Saúde*, v.9 n.2, p.333-340, 2011.
- Prado, G.V.T.; Soligo, R. *Memorial de Formação: quando as memórias narram a história da formação*. Campinas: Unicamp, 2005. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais13.pdf. Acesso em: 17 jan. 2019.
- Rosar, M.F.F. Trabalho e educação: categorias fundantes do processo de desenvolvimento humano e da pedagogia-histórico crítica. *Revista Histedbr On-line*, v.18, n.3, p.602-615, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653335/18594>. Acesso em: 17 jul. 2019.
- Saviani, D. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- Saviani, D.; Duarte, N. (org.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2015.
- Silva, J.C. *A apropriação da psicologia cultural na Educação Infantil brasileira: análise de teses e documentos oficiais no período de 2000 a 2009*. 2013, 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.
- Soligo, R. *Cartas pedagógicas sobre a docência*. São Paulo: GFK, 2015.
- Sousa, T.N. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em contexto de uso de sistemas privados de ensino: a análise de concepções de professoras da pré-escola*. 2019, 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2019.
- Teresina. Prefeitura Municipal de Teresina. *Lei Complementar nº 4.668 de 2014*. Institui o “Programa Valorização do Mérito na Educação Infantil” no âmbito das unidades de ensino da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina.

Teresina: Prefeitura Municipal de Teresina, 2014. Disponível em: <http://www.juslabor.com/2014/12/lei-n-4668-de-22-de-dezembro-de-2014.html>. Acesso em: 23 jun. 2019. Acesso em: 16 jun. 2019.

Teresina. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *ABC: alfabetização na rede municipal de Teresina*. Teresina: UPJ Produções, 2019.

Teresina. Secretaria Municipal de Educação. SAETHE – 2018. *Revista do Professor Língua Portuguesa*, v.1, n.1, p.24-44, 2018. Disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufff.net/>. Acesso em: 26 jun. 2019.

Vieira Pinto, Á. *Sete lições sobre educação de adultos*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Vigotski, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fonte, 2009.

Vigotski, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Vigotski, L.S. *Sete aulas sobre L.S. Vigotsky: sobre os fundamentos da pedagogia*. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

Recebido em 30/4/2020, reapresentado em 22/9/20 e aprovado em 6/10/2020.