



CONSIDERAÇÕES SOBRE DOCÊNCIA NO PROJETO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Considerations about teaching in the project reading and writing in early education

Érika Christina KOHLE

Universidade Estadual Paulista
Programa de Pós-graduação em Educação
Marília, Brasil

erika.kohle@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0907-4420>



A lista completa com informações dos autores está no final do artigo ●

RESUMO

Este artigo faz uma análise crítica, no que tange à docência, do conteúdo do - Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil - curso de formação continuada de professores com abrangência nacional, no ano de 2024. A análise do material se estabeleceu por meio da pesquisa teórica e do método materialista dialético e se compõe de pontos e de contrapontos entre o que se propõe no projeto supracitado tanto para o fazer docente quanto para a formação literária do professor de crianças, desde bebês, e as considerações da Teoria Histórico-Cultural a respeito de tais aspectos. Após o percurso metodológico da investigação, verificou-se que o material formativo analisado traz elementos acerca da docência infantil que vão ao encontro dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, ao considerar a importância da oferta e da sofisticação da cultura na formação infantil, apesar de tal proposta se vincular à pedagogia do aprender a aprender, que se distingue dos ideários dos estudiosos da escola de Vigotski.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil. Formação continuada. Método materialista dialético. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This article makes a critical analysis, regarding teaching, of the content of the - Reading and Writing Project in Early Childhood Education - a continuing training course for teachers with national coverage, in the year 2024. The analysis of the material was established through research theoretical and dialectical materialist method and is made up of points and counterpoints between what is proposed in the aforementioned project both for the teachers work and for the literary training of the teacher of children, since they are babies, and the considerations of the Historical-Cultural Theory regarding such aspects. After the methodological path of the investigation, it was found that the training material analyzed contains elements about teaching children that meet the assumptions of the Historical-Cultural Theory, when considering the importance of the supply and sophistication of culture in children's education, despite this proposal being linked to the pedagogy of learning to learn, which is different from the ideals of scholars from Vygotsky's school.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Reading and Writing in Early Childhood Education Project. Continuing training. Dialectical materialist method. Historical-Cultural Theory.

INTRODUÇÃO

Diante da dura realidade da sociedade dividida entre explorados e exploradores, existe o apelo incessante por ações geradoras de diminuição das desigualdades sociais, uma vez que

O que podemos observar na sociedade de classes e, especialmente, na sociedade capitalista é que o sucesso dos interesses de grupos particulares resulta sempre no fracasso de certos interesses coletivos. Nas diversas instituições, ou formas de ser da sociedade, grupos de indivíduos se apropriam do controle material e ideológico e determinam parcialmente o destino de outros grupos. Podemos observar, por exemplo, que o rápido desenvolvimento das empresas particulares que operam no sistema de ensino acontece ao mesmo tempo em que se instala a degradação das possibilidades do ensino público. (Marino Filho, 2011, p. 21).

Assim, a educação brasileira se consolida como uma instituição que desenvolve duas funções estratégicas para a sociedade capitalista – a reprodução da cultura e a reprodução das relações sociais de produção dividida em classes, pois se configura como um aparelho ideológico do estado ao controlar por meio do planejamento centralizado a tomada de consciência de seus atores, auxiliando no processo de estratificação das classes sociais.

Somando-se a esse caráter alienador¹ destinado à educação formal, não diferente da escola pública da atualidade, as creches e as pré-escolas apresentam uma série de problemas, que as impedem de cumprir sua função social de possibilitar a apropriação das capacidades com proficiência para todas as crianças, desde bebês, para que possam participar ativamente da vida em sociedade.

Enfrentar a complexidade dessa problemática implica, por um lado, entender a crise social mais ampla da sociedade capitalista, de outro, desvendar as diversas frentes

¹ De acordo com Marx (1985) a alienação consiste em um processo de fragmentação da atividade do homem geradora do estranhamento do próprio homem. A alienação se manifesta como um indistinto mal-estar do homem na sociedade, como uma separação entre a personalidade humana e o mundo da experiência. No processo de alienação, o caráter social da atividade, assim como a forma social do produto e a participação do indivíduo em sua produção, se apresenta como qualquer coisa de estranho e de objetivo frente aos indivíduos; não como sua relação recíproca, mas como sua subordinação às relações que subsistem. A troca geral das atividades e dos produtos, que se tornou condição de vida para cada indivíduo singular, o nexos que une um ao outro, se apresenta estranho a eles mesmos, independente, como uma coisa. No valor de troca a relação social entre as pessoas se transforma em relação entre coisas; a capacidade pessoal em uma capacidade das coisas, visto que as relações de produção que servem aos interesses de uma determinada classe em detrimento das outras, impondo ao indivíduo uma atividade humana alienada, que produz a cisão entre homem e sociedade.

Contra a alienação, as propostas não-alienadas são consideradas humanizadoras, porque têm como objetivo criar condições para a formação do indivíduo transformador, que constrói sua própria história e que atua em seu contexto. Assim, o homem, no momento em que conhece o processo que o aliena, humaniza-se e tem a chance de transformar sua prática em busca da superação dos antagonismos da sociedade de classes ao substituir o mundo de fragmentação, de manipulação, da falsa realidade centrada aparência das relações, dos objetos e dos fenômenos, pelo mundo da essência dos objetos, dos fenômenos e das relações, integrando suas criações a sua atividade.

fragmentadas dos problemas da creche e da pré-escola, que perpassam as condições de formação e de trabalho de seus docentes, questões de âmbito pedagógico, questões relacionadas à pressão social para a antecipação da escolarização, entre outros.

São problemas de ordem estrutural, crônicos, que se consolidam ao longo da história da educação brasileira e, ainda se contrapõe até mesmo a validade da Educação Infantil. Em outras palavras, vivencia-se de tudo nesses espaços, porém a compreensão do mundo distancia-se cada vez mais dos agentes sociais da escola para crianças, desde bebês, e a alienação se faz, contraditoriamente, mais presente. Essa não é uma questão menor, pois é parte da política neoliberal, que vem marcando fortemente, com suas diretrizes, as políticas educacionais do Brasil. Entre elas, destaca-se o empobrecimento da formação humana, por meio de propostas educacionais que restringem os objetivos fundamentais tanto da creche quanto da pré-escola a formação de habilidades para suprir as demandas mercadológicas, em detrimento do desenvolvimento de capacidades humanas e de funções psíquicas superiores, conforme propõe os pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural, como Vigostki (2000), Leontiev (1988), Mukhina (1995) e Mello (2006).

O processo de alienação na escola de Educação Infantil leva a uma crise de identidades de seus agentes, fazendo das relações cotidianas o inverso do propósito educacional, ou seja, o estranhamento substitui o diálogo, a efetiva convivência, a práxis pedagógica. O conformismo e a ausência de criticidade diante do caos vigente são fortes expressões desse processo.

Contra tais políticas públicas que assolam a realidade educacional brasileira, propõe-se uma escola de Educação Infantil como lugar de formação humanizadora, com a responsabilidade de democratização cultural e de promoção de inclusão social, que proporcione a apropriação pelas crianças, desde bebês, da cultura acumulada historicamente, ao promover, como consequência do processo de aprendizagem socialmente mediado, o desenvolvimento de capacidades humanas de participação social, de criação cultural e de pensamento crítico.

Nesse contexto, auxiliar que crianças, desde bebês, tenham processos educacionais emancipadores, em que se objetiva o desenvolvimento de funções psíquicas superiores² justifica-se por razões que vão além do processo de inclusão

² Com Vigostki (2000) compreende-se o processo de formação de todas as funções psicológicas superiores, tais como: a formação de conceitos, a atenção voluntária, a análise, o planejamento mental, a reflexão, o desenvolvimento da vontade, o controle da conduta etc. ao conceber-se que "Ao princípio, as funções, no ambiente coletivo, se estruturam na forma de relações entre as crianças, passando logo a ser funções psíquicas da personalidade" (Vigotski, 2000, p. 152).

escolar, pois sua relevância social e o seu domínio são pressupostos tanto para a transformação social, para evolução intelectual, quanto para a profissionalização das pessoas, por isso o desenvolvimento de capacidades humanas deve ser uma preocupação constante e um tema recorrente não apenas no cotidiano das creches quanto e das pré-escolas, mas também nas pesquisas acadêmico-científicas.

Assim a escola de Educação Infantil deve ser vista como lugar de formação cultural, com a responsabilidade de democratização da cultura para a sociedade e de promoção de inclusão social, ao proporcionar a apropriação pelas crianças, desde a mais tenra idade, dos saberes inscritos na cultura acumulada historicamente, ao promover, como consequência do processo de aprendizagem socialmente mediado, o desenvolvimento de suas capacidades humanas.

Diante das considerações anteriores, para colaborar com a formação cultural das crianças, por meio da formação pedagógica e literária de docentes, no ano de 2024, o Ministério da Educação propôs um projeto de formação continuada, de abrangência nacional, para docentes da Educação Infantil brasileira intitulado - Leitura e escrita na educação infantil – que teve como base o material elaborado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais com a colaboração de educadores e de pesquisadores da Universidade Federal do Rio de Janeiro, cujo material formativo foi disponibilizado em larga escala de modo *online* pelo Ministério da Educação desde o ano de 2016.

De acordo com site oficial do Projeto Leitura e escrita na educação infantil, gerenciado pelo grupo de pesquisa Leitura e escrita na primeira infância (LEPI), da UFMG,

O LEEI constitui-se em uma proposta de desenvolvimento profissional que utiliza a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil como material didático. A partir de 2024, o LEEI será desenvolvido em 15 estados e mais o Distrito Federal, no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído pelo Decreto Federal nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Tem por objetivo ofertar formação continuada a profissionais da Educação Infantil com foco na oralidade, leitura e escrita, de maneira a apoiar teórica e metodologicamente docentes para que desenvolvam práticas educativas capazes de ampliar as experiências das crianças com a linguagem escrita, respeitando as especificidades da primeira infância e as noções de leitura e de escrita como práticas sociais que integram o cotidiano e sustentam interações e brincadeiras neste ciclo de vida. (Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, 2024, p.01).

De posse dos cadernos que compõe tal material, fez-se uma análise de aspectos relativos à docência na Educação Infantil por meio do método materialista dialético em busca de pontos e de contrapontos entre o que se propõe tanto para o fazer do professor

de creches e de pré-escolas quanto para a formação literária desses docentes e as considerações da Teoria Histórico-Cultural a respeito de tais aspectos.

Desse modo, o estudo apresentado neste artigo, a partir da análise do material formativo do curso “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, buscou refletir sobre: 1) se conteúdo desse material traz elementos acerca da docência infantil que vão ao encontro aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural 2) se, no material, o docente deve conceber o cuidar e o educar como binômio constituinte da Educação Infantil 2) se o material formativo colaboradora para o desenvolvimento pleno das crianças, desde de bebês, considerando a integralidade do desenvolvimento infantil 3) se o material formativo colabora com a antecipação da escolarização ou combate tal antecipação.

Tendo em vista o objetivo problematizar os aspectos supracitados no material formativo do projeto de formação continuada “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, de refletir sobre quais aspectos da formação de docentes da Educação Infantil foram contemplados pelo curso mencionado e de estudar as múltiplas relações do conteúdo do curso com a problemática de cada ponto em enfoque, buscou-se fazer o levantamento de estudos sobre a temática para a sua posterior análise, por meio das contribuições do método materialista dialético.

METODOLOGIA

Partindo de leituras e análises de produções de autores da Teoria Histórico-Cultural, de seus seguidores contemporâneos e daqueles que com eles têm alguma proximidade, buscou-se argumentos para conduzir a análise sobre a temática “Formação do docente da Educação Infantil”, em busca de assinalar o papel e o valor de uma atuação docente intencional, crítica e consciente de seu impacto decisivo no processo de humanização das crianças, desde a mais tenra idade.

O objeto da análise foi o conteúdo do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (Brasil, 2016), utilizado em curso de formação continuada de professores com abrangência nacional, no ano de 2024. A análise do material focalizou a questão da formação de docentes da Educação Infantil, destacando alguns pontos do conteúdo proposto no projeto supracitado – tanto para o fazer quanto para a formação teórica do professor de bebês e de crianças pequenas –, tendo como referência as formulações da Teoria Histórico-Cultural a esse respeito.

Para a busca de estudos e de pesquisas de autores da Teoria Histórico-Cultural relacionados ao tema em análise, utilizou-se os procedimentos técnicos próprios da

pesquisa teórica, que supõem um estudo bibliográfico, bem como a identificação e a localização das fontes de informações. Para a efetivação dessa busca, foram utilizados procedimentos de localização, recuperação, reunião, seleção e ordenação de referências dos estudos e das pesquisas sobre a temática nas seguintes bases de dados: Base de teses e dissertações CAPES; Periódicos Capes – Portal de periódicos CAPES/MEC, tendo em vista a reunião das informações necessárias para análise, sistematização e elaboração de conclusões acerca das relações entre os elementos que compõe o objeto de estudo.

Por meio dos processos de seleção, de leitura e de sistematização foi possível a organização de materiais para o aprofundamento de aspectos acerca das especificidades da docência na Educação Infantil, a partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Nesse sentido, a revisão bibliográfica contemplou não somente fontes digitais, mas também livros, revistas, teses, dentre outros materiais.

Partindo das leituras e análises dos estudos realizados por Oliveira (2019), Leontiev (1988), Mello (2005, 2006), Campos (2008), Clarindo (2015), Arelaro (2017), Duarte (2001, 2010), Libâneo (2020), Akuri (2022), Mukhina (1995) e Vigostki (2000) buscou-se argumentos para refletir sobre a temática proposta pela pesquisa, em busca de assinalar o papel e o valor de uma atuação docente intencional, crítica e consciente de seu impacto decisivo no processo de humanização das crianças, desde a mais tenra idade.

Para a discussão das ideias que envolvem o desenvolvimento da temática, foi adotada a perspectiva analítica de Vigotski, segundo a qual um fenômeno é para ser visto em seu processo e explicado de modo a revelar a sua essência em vez de apenas descrever suas características perceptíveis (Vigotski, 2008).

Tal análise tem base no método materialista dialético porque trata a realidade social como determinada e estruturada com base na atividade material humana, o que a torna passível de ser racionalmente conhecida e explicada. Isso acontece no mundo dos conceitos, no plano teórico, abstrato, que, por meio das ações do pensamento, reproduz o concreto, não na sua realidade imediata e sim em sua essência, em sua totalidade que traduz sua real existência, sua concreticidade, entendendo esse concreto como a síntese de múltiplas determinações de um objeto (Marx, 1985).

Nesta perspectiva os fenômenos não estão dispostos apenas de modo contemplativo e sim de forma a desvendar as conexões internas que revelam as contradições de seus elementos (Clarindo, 2015). Assim, essas formas de reflexo da realidade estão alicerçadas em nossa sociedade no pensamento teórico, como produto

da criação e acumulação dos conhecimentos científicos, que estão sempre em transformação para se adaptar às novas realidades produtivas de uma determinada sociedade.

Tendo isso em vista, a análise dos dados da pesquisa aqui relatada partiu de uma perspectiva que concebe tanto o pesquisador quanto o pesquisado como socialmente participativos, que interagem com o mundo e lhes é permitido concordar, valorar, discordar e criticar aquilo com que se deparam, já que todo o discurso se encontra inserido numa produção de sentidos que se relaciona com os discursos já produzidos numa sociedade e num determinado momento histórico.

Desse modo, buscou-se cotejar os conteúdos do material formativo do curso “Leitura e Escrita na Educação Infantil” com seus pontos e contrapontos em relação ao estudos dos pesquisadores adeptos da Teoria Histórico-Cultural, bem como relacionar a ideias desses pesquisadores com a temática pesquisada.

Ademais, a metodologia utilizada na pesquisa e na análise dos dados visou a articulação entre teoria e prática, buscando compreender os dados da realidade pesquisada em seu movimento, em suas relações dinâmico-causais (Vygotski, 2000). Não seria possível agir de modo diferente, uma vez que as pesquisas descritivas de casos pontuais, ou observações empíricas que fixam verdades universais não colaborariam com a análise e com as problematizações acerca de determinados caminhos metodológicos para alguma mudança no campo em questão.

Após análise dos cadernos do curso “Leitura e Escrita na Educação Infantil” com ajuda dos estudos e das pesquisas encontrados sobre o tema, organizou-se para o debate os seguintes pontos, que se demonstraram importantes para serem discutidos: 1) Docência na Educação Infantil, 2) A formação literária de docentes da Educação Infantil, 3) O problema da antecipação da escolarização.

Ademais, visto que, de acordo com Marx (1985) o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, almeja-se que as reflexões aqui dispostas contribuam para novos estudos, representativos de acréscimos de valor tanto à teoria quanto à prática da docência na Educação Infantil.

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No material estudado e analisado – do Caderno zero até o Caderno oito do curso de formação continuada com abrangência nacional de professores da Educação Infantil – “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, destaca-se em relação a concepção de

docentes na Educação Infantil e suas especificidades o Caderno 1 intitulado – “Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender”, visto que esse material declara como seu objetivo pensar as relações entre docência na Educação Infantil em relação à linguagem e à cultura.

Sobre a formação docente, no Caderno 1, destacam-se três unidades intituladas “Docência e formação cultural”; “Docência na Educação Infantil: contextos e práticas”; “Leitura literária entre professoras e crianças”, que orientam sobre: 1) a ideia de formação cultural para a expansão de percepções do mundo e ampliação de ações no cotidiano, contrapondo-se as concepções de cultura e de formação cultural como posse ou acúmulo de objetos e saberes; 2) a especificidade da docência na Educação Infantil, com destaque para o reconhecimento de que as crianças são sujeitos ativos, criativos, capazes de interações com os outros e que têm direito à educação desde seu nascimento consiste em um dos fundamentos da Educação Infantil, com a reflexão sobre o desafio da integração entre cuidar e educar, sobre a brincadeira e as interações como fundamentos do desenvolvimento e da Educação; 3) o valor da literatura, como arte da palavra, para a ampliação das experiências humanas, para a formação do professor e para o trabalho docente na Educação Infantil.

Além disso, nesse mesmo caderno são relatadas duas experiências de formação literária de professores da Educação Básica: 1) Os Encontros de Professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita (EPELLE), um projeto de pesquisa-formação conduzido na Universidade Federal do Rio de Janeiro; 2) O Projeto de Extensão Universitária Tertúlia Literária: “Quem Lê Tem Muito a Dizer”, implementado na Universidade Federal de Minas Gerais. Tais exemplos de projetos que promovem o contato de docentes com a literatura visam promover formas de ampliação das possibilidades de docentes trazerem o universo literário para si e para suas turmas.

Na unidade “Docência na Educação Infantil: contextos e práticas”, de autoria de Isabel de Oliveira e Silva, são apontadas as especificidades da docência na Educação Infantil, por meio de análise dos aspectos históricos, culturais e políticos que criam suas bases.

Sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil, mais especificamente no trabalho com bebês o documento em análise, Caderno 1 (Brasil, 2016), afirma que:

[...] temos, como docentes, a responsabilidade de realizar a mediação entre os tempos, articulada pela intencionalidade de não anular, nas crianças desde os bebês, suas possibilidades de aprenderem o extraordinário que vale a pena ser vivido, de não colocar obstáculos aos seus graduais processos de aprender a começar, a partir do que já foi começado. (Richter, 2016, p. 16).
[...]

Isso nos leva a compreender que o modo como se efetua o acolhimento de bebês e demais crianças na creche e na pré-escola está profundamente comprometido com as experiências culturais dos adultos que os acompanham. (Richter, 2016, p. 18).

[...]

A professora de crianças pequenas, incluindo aí os bebês, precisa desenvolver certa disponibilidade para esse contato próximo e delicado com o corpo das crianças, observando suas preferências estéticas e de bem-estar, favorecendo o autoconhecimento e uma relação positiva consigo mesmas. (Silva, 2016, p. 66).

Observa-se, nos excertos citados, que é responsabilidade docente proporcionar a articulação das vivências das crianças. “Entretanto, no mesmo trecho o documento pontua que o professor não deve criar obstáculos para a criança, dando a entender que o professor não deve interferir em suas possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento” (Oliveira, 2019, p. 103). Além de propor ações docentes contraditórias tais como mediar as relações entre a cultura e os bebês e as crianças pequenas e não interferir nos processos de aprendizagens dos sujeitos em desenvolvimento, tais aspectos se distanciam dos princípios da Teoria Histórico-Cultural, que propõem uma educação humanizadora a partir da relação entre seus agentes – docentes e crianças.

Compreende-se as especificidades da docência na Educação Infantil com Oliveira (2019), de acordo com pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, que concebem que tanto o planejamento quanto as ações dos professores de bebês, de crianças pequenas e de crianças devem se basear em questões sobre a educação como processo potencialmente humanizador, o que exige a compreensão acerca do papel ativo da criança na aprendizagem, para que, com a mediação docente, ela se aproprie das máximas produções historicamente produzidas, desenvolvendo-se, assim, em níveis mais elevados.

Desse modo, ao organizar intencionalmente suas propostas pedagógicas, com um olhar atento para as possíveis situações motivadoras de aprendizagens, o professor tem a possibilidade de criar condições objetivas para que a criança esteja envolvida em atividades potencialmente humanizadoras.

O desenvolvimento da criança é influenciado por condições internas e externas. As condições internas estão relacionadas com as propriedades do organismo do sujeito tais como a estrutura e o trabalho do cérebro. Já as externas estão ligadas ao nascimento e ao desenvolvimento da criança, ao viver e ser educada em sociedade, visto que “[...] para ser homem são necessárias uma constituição do cérebro, condições de vida e educação bem definidas” (Mukhina, 1995, p. 39).

Nessa perspectiva, os modos como os profissionais que atuam na Educação Infantil compreendem a concepção de infância, de criança, de aprendizagem e de desenvolvimento norteiam as ações realizadas no ambiente escolar, como, por exemplo, o acolhimento das crianças, a organização de espaços e materiais, dentre outros, uma vez que essas ações são reveladoras dessas concepções.

O espaço onde as crianças se relacionam com outras crianças e com os adultos, bem como onde são realizadas as propostas pedagógicas do professor, “[...] deve permitir o fortalecimento da independência das crianças” (Mello, 2005, p. 79).

Sobre isso, Mello (2006) afirma que quanto menor é a criança, mais o adulto será sua fonte principal de experiências, pois à medida que a criança desenvolve seu corpo e hominiza sua esfera motora, por intermédio de seu contato com o meio circundante de objetos e pessoas, essa sua dependência do adulto começa a diminuir.

Dessa forma, em consonância com a Teoria Histórico-Cultural o conteúdo do Caderno 1 considera que para a Educação de bebês e de crianças pequenas os momentos de cuidados não devem ser dissociados dos momentos de educação se revelam como oportunidade de relações entre docente, bebês ou crianças pequenas, já que, por meio desses momentos, configuram-se, assim, como oportunidades para a apropriação de conhecimentos, de condutas e do desenvolvimento de capacidades humanas.

Compreende-se, então, a unidade cuidar-educar como expressão da garantia dos direitos de todas as crianças, desde bebês, a um ambiente seguro, acolhedor e intencionalmente organizado para que ela se movimente, brinque, explore, investigue com progressiva autonomia e tenha contato com a natureza ao aprender e se desenvolver na relação com adultos e com outras crianças de diferentes idades, podendo expressar seus sentimentos e formar sua identidade cultural.

As ações indissociáveis de cuidar-educar não apenas garantem o direito à proteção e ao afeto, mas também à higiene, à saúde, à alimentação saudável, bem como em todos os momentos vividos na escola de bebês e de crianças pequenas (Brasil, 2009).

Embora o binômio cuidar-educar esteja presente em documentos oficiais da Educação brasileira – como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) – nos discursos pedagógicos, projetos político-pedagógicos das Instituições de Educação Infantil e planejamentos de professores, configuram-se como ações ainda compreendidas apenas na aparência (Akuri, 2016), tal como evidenciam-se as experiências profissionais e as pesquisas dessa área, o que as reduz à dimensão

técnica de cada uma (Campos, 2012). Sem a compreensão da relação dialética que faz dessas ações uma unidade da qual cuidar e educar são indissociáveis, o trabalho pedagógico com bebês e com crianças pequenas se esvazia, por não ser capaz de elevar o desenvolvimento humano desses sujeitos. (Akuri, 2016).

Ainda sobre a docência na Educação Infantil, os excertos a seguir motivam-nos a ampliar as discussões sobre se a mobilização de saberes, “competências”, habilidades e “disponibilidades” específicas expressam a essência dos elementos constituintes da identidade docente e, ainda, sobre se a compreensão das especificidades do desenvolvimento infantil é fundamental para que o professor possa orientar sua prática, de forma a contribuir efetivamente para a humanização das crianças. Os trechos abaixo, presentes em Brasil (2016) apresentam aspectos acerca do entendimento do documento sobre docência na Educação Infantil.

Interrogar o que ensinar e transmitir, por que e como aprender, constitui as perguntas que tecem e sustentam o trabalho docente. (Richter, 2016, p. 36).

[...]

[...] ser professora da Educação Infantil significa pertencer ao conjunto dos professores dos nossos sistemas de ensino como categoria única. Por outro lado, cada etapa da educação escolar exigirá de seus profissionais a mobilização de saberes, competências, habilidades e disponibilidades específicas. (Silva, 2016, p. 63).

[...]

Consideramos que as professoras de todos os níveis de ensino são profissionais cujo trabalho exige constante processo de reflexão. (Silva, 2016, p. 77).

De acordo com o material formativo do curso “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, o trabalho docente é sustentado por questões que envolvem o processo educativo. Além disso, no texto, é destacada a necessidade de atitudes de reflexão por parte dos professores, bem como a necessidade do desenvolvimento de “competências e habilidades específicas” pelos docentes para cada etapa da educação escolar.

Destaca-se, com Oliveira (2019) que a compreensão das especificidades do desenvolvimento infantil é fundamental para que o professor possa orientar sua prática, de forma a contribuir efetivamente para a humanização das crianças.

Os estudos realizados por Duarte (2001; 2010) explicam que a pedagogia das competências, cujo expoente mais conhecido no Brasil é Philip Perrenoud, se agrupa a chamada pedagogia do aprender a aprender. Ao contrário de possibilitar o desenvolvimento das capacidades humanas, como, por exemplo, as funções psíquicas superiores, tais como: como a atenção voluntária, a memória, a linguagem oral e escrita, o controle da vontade, etc., conforme propões a Teoria Histórico-Cultural, a pedagogia do aprender a aprender visa tão somente o desenvolvimento de competências e habilidades pontuais, que são eleitas a partir de uma lógica de ensino

com vistas ao treinamento dos sujeitos para exercê-las em situações cotidianas. Segundo o autor, essa pedagogia se centra “[...] na cotidianidade alienada da sociedade capitalista contemporânea e, portanto, a superação dessas pedagogias requer a distinção entre a prática cotidiana e outras esferas da prática social, imprescindível para o resgate da função social da escola e do trabalho docente” (Duarte, 2010, p. 8).

Em termos de suas finalidades, as propostas da pedagogia do aprender a aprender para a área de educação visam ao preparo do educando para o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, almejam a garantia de que a educação dada esteja dentro dos limites da visão de mundo adotada por seus defensores.

Isso significa que as concepções da pedagogia das competências ou da pedagogia do aprender a aprender vão de encontro as premissas da Teoria Histórico-Cultural, ao considerarem apenas a valorização do conhecimento relacionado ao cotidiano, em detrimento da necessidade de o professor ofertar as máximas produções culturais históricas para as crianças.

A formação literária de docentes da Educação Infantil

A unidade três do Caderno 1 do curso de formação continuada - Leitura e Escrita na Educação Infantil – ao destacar o valor da literatura para a ampliação das experiências humanas, para a formação do professor e para o trabalho docente na Educação Infantil - desenvolve a temática das relações de docentes e das crianças com a leitura literária. De autoria de Ludmila Thomé de Andrade (UFRJ), de Mônica Correia Baptista (UFMG), de Ângela Rabelo Barreto (UFMG/UnB), de Patrícia Corsino (UFRJ), Vanessa Ferraz Almeida Neves (UFMG), de Maria Fernanda Rezende Nunes (UNIRIO), a unidade intitulada “Leitura literária entre professoras e crianças” além de se comprometer com o debate sobre: 1) a literatura como arte da palavra; 2) a importância de ser leitor de literatura para o exercício da docência na Educação Infantil; 3) a valorização da literatura como fundamental para a ampliação das experiências humanas e para a formação docente; traz em sua introdução assertivas, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, sobre a realidade das relações entre docentes e crianças com o universo literário, presentes nos trechos a seguir em Brasil (2016):

De um modo geral, nos cursos de formação docente, as professoras aprendem a ensinar leitura e escrita sem, entretanto, tornarem-se elas mesmas leitoras e produtoras de textos. Essas futuras professoras copiam, fazem resumos, reproduzem textos e muito menos frequentemente vivenciam situações que estimulam a autoria e a fruição (Kramer, 2002 *apud* Brasil, 2016, p. 86-87).
[...]

Essa ausência na formação inicial das professoras repercute, evidentemente, na sua prática, pois, para que a relação entre crianças e textos literários se efetive e resulte na formação de leitores perenes, é fundamental que as professoras sejam elas mesmas leitoras proficientes e, sobretudo, participantes ativas da cultura letrada. (Baptista et al, 2016, p. 88).

Tais trechos citados contextualizam parte da realidade da educação literária brasileira e apontam criticamente para a necessidade de os docentes iniciarem uma revolução em tal campo por meio de sua própria formação e do desenvolvimento de atos de leitura e de escrita autoral em suas próprias vidas.

Nessa perspectiva, reitera-se o papel do professor polivalente, bem como das especificidades do trabalho com as crianças pequenas, ao enfatizar que

Em lugar dessa visão tradicional do papel do professor, seria preciso construir uma nova identidade, talvez até mais exigente no que diz respeito à fundamentação teórica adquirida na formação inicial, que visualizasse um outro papel para o professor, na educação da criança pequena. (Campos, 2008, p. 127).

Ademais, na primeira parte, Ludmila Thomé de Andrade apresenta suas concepções e experiências sobre a leitura literária e a formação de professores, tomando como referência o projeto que desenvolve, juntamente com sua equipe, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Na segunda parte, é exposta a experiência da Universidade Federal de Minas Gerais na formação literária de professoras de escolas públicas que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sobre a experiência de formação literária de professores, as experiências relatadas no Caderno 1, tiveram como ponto de partida a problematização a partir da seguinte constatação em Brasil (2016):

Alguns estudos sobre a identidade docente e sobre suas formas específicas de leitura mostram que muitos professores brasileiros caracterizam-se como leitores escolares (Baptista, 1998; 2007). Isto é, são pessoas que, em suas práticas culturais, não leem livros de literatura de ficção ou não tomam a literatura como arte. Leem preferencialmente livros informativos, inclusive os livros profissionais sobre Pedagogia, para sua atualização. (Andrade, 2018, p. 93).

Com base nos debates sobre a problematização citada, nas experiências docentes de leitura literária, formadores e formandos concluíram que a possibilidade de o professor vivenciar experiências que transformam sua relação com os textos literários, pode apoiar ações que redimensionem sua prática e ajudar a instaurar comunidades leitoras, em espaços sociais múltiplos.

Assim, com o pressuposto é de que aquilo que se vive como indivíduo, no caso dessas professoras que participam dos processos de formação, pode produzir efeitos em outros sujeitos com quem se estabelecem relações de conhecimento e de troca, inclusive com as crianças com as quais essas profissionais interagem.

A experiência do Rio de Janeiro expôs também que após muito estudo e discussões acerca da leitura, em um momento de maturidade do grupo, as docentes em formação se organizaram para realizar a leitura literária que até então era feita pelas formadoras. Naquele semestre, houve cinco leituras feitas pelas professoras. Após a experiência leitora, o grupo de formadores e de docentes formandas chegou a seguinte conclusão, presente em Brasil (2016):

A literatura, se compreendida em sua forma plena, como nos ensinam as professoras, permite a compreensão de mundos. Possibilita encontrar e entender os sentimentos de quaisquer tons da paleta de cores (sombrios ou alegres) e a potencialidade de se encenar corporalmente um texto para se compreender seu sentido no coletivo de leitores. Essas foram as lições que as professoras puderam dar a nós, formadoras, e às suas colegas, seus pares, no coletivo da formação continuada, a respeito da importância da leitura, de modo geral, e da leitura literária nas instituições educacionais, formando leitores que tratem com sabedoria a arte da palavra. (Andrade, 2016, p. 105).

A partir da premissa de que por meio das vivências literárias as crianças constituem e constroem as atitudes leitoras e de que ao ampliar as possibilidades de vivências literárias dos docentes, conseqüentemente, se ampliará as possibilidades de formação literária das crianças, os trechos a seguir, destacados de Brasil (2016) dialogam com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural ao conceberem a fundamentalidade da literatura como produção cultural histórica a ser ofertada para todos os sujeitos de todas as idades.

A literatura, como produção cultural fundamental, deve ser apresentada às crianças desde bebês, tanto em razão de suas possibilidades de favorecer a fantasia, capacidade fundamental no desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças, quanto como forma de criar relação com a língua escrita de forma significativa e prazerosa. (Silva, 2016, p. 74).

[...]

Percebemos o caráter formador da literatura apenas pela leitura em si; o efeito do texto e da leitura compartilhada numa comunidade de práticas, apresentada gratuitamente entre pares, sem qualquer valorização conceitual. (Silva, 2016, p. 94).

[...]

A literatura, se compreendida em sua forma plena, [...] permite a compreensão de mundos. Possibilita encontrar e entender os sentimentos de quaisquer tons da paleta de cores (sombrios ou alegres) e a potencialidade de se encenar corporalmente um texto para se compreender seu sentido no coletivo de leitores. (Baptista et al, 2016, p. 105).

Além disso, ainda na unidade três expõe-se o Projeto Tertúlia Literária, composto inclusive pelo grupo de autoras, cujas ações se baseiam em duas ideias muito simples.

A primeira delas é que para que nós, professoras, formemos as crianças como leitoras de literatura, é preciso que sejamos, nós mesmas, leitoras de literatura. A segunda ideia é que a leitura não é uma atividade solitária. Quando lemos, conversamos com muitos interlocutores (com o autor, com as referências que esse autor buscou para elaborar seu texto, com os outros textos que já lemos na vida, com as referências que acompanharam os autores desses outros

textos...). Além desses interlocutores, compartilhar nossas leituras com outros. (Baptista *et al*, 2019, p. 107).

Estruturado em edições anuais, em cada edição do Projeto Tertúlia Literária é escolhido um tema e, a partir dele, são selecionadas obras literárias, cuja leitura mensal é indicada previamente aos participantes e estes realizam a leitura dos livros, na ordem indicada e podem se comunicar por meio do site do projeto e em fóruns de discussão. No site, há indicações de leitura de outros textos de diversos gêneros enunciativos relacionados à temática daquela edição. Ao final de cada mês, ocorre o encontro presencial, em que são trocadas de experiências sobre as leituras, por meio de discussões que as ampliam.

Dos mais variados formatos de organização dos debates literários nesse projeto, há a preocupação de garantir que as leitoras expressem suas opiniões e suas satisfações ou insatisfações, articulem novos pensamentos, exteriorizem elementos perturbadores provocados pela história, porque é essa a finalidade do projeto: construir situações e espaços nos quais os sujeitos possam olhar para si e para os outros de lentes variadas, como leitores que entendem e respeitam a diversidade.

Assim, a formação literária docente deve integrar em seus conhecimentos as experiências vividas pelo professor. Por conseguinte, o docente deve estar capacitado para uma prática educativa potencializadora de humanização ao promover ações e condutas que possibilitam a apropriação de objetos da cultura pela criança. Para a efetivação da prática voltada a humanização das crianças é necessário que o professor também tenha acesso às artes, à literatura e às ciências

Para a efetivação do processo de humanização, são necessárias ações que criem novas necessidades humanizadoras na criança, bem como é fundamental uma sólida e contínua formação do professor de crianças pequenas capaz de instrumentalizá-lo teórica e metodologicamente para a organização consciente de situações pedagógicas voltadas ao acesso da cultura pela criança pequena ao longo da infância. (Oliveira, 2019, p. 72).

Desse modo, destaca-se que para a efetividade do desenvolvimento pleno dos bebês e das crianças, exige-se uma sólida formação dos docentes mediante a apropriação de conhecimentos acerca das especificidades de aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena ao longo da infância.

Com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, e, ainda, como ressalta Oliveira (2019), a formação docente deve levá-lo a materializar: 1) planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho pedagógico com vistas à humanização; 2) ampliação de possibilidades de formação das funções psicológicas superiores humanas: linguagem, pensamento, atenção voluntária, dentre outros; 3) mediação, organização e

realização de situações dirigidas às máximas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento infantil; 4) seleção criteriosa e conscientemente os elementos da cultura historicamente produzida a serem apropriados pelas crianças.

O problema da antecipação da escolarização

Um ponto de atenção, observado por Oliveira (2019) tanto no Caderno 1 e quanto na investigação sobre o curso para o qual ele foi elaborado é que “De acordo com o site do projeto, o acesso ao curso ocorreu por meio de adesão das cidades ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, por meio da portaria 826, de 7 de julho de 2017” (Oliveira, 2019, p. 83) ao estabelecer a “Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil” como material utilizado nas formações relacionadas a Educação Infantil. Destaca-se que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi um programa voltado para formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, sendo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa voltado para a escolarização, revela-se uma mudança de concepções político-governamental, que envolve a busca contínua de antecipação das práticas do Ensino Fundamental em turmas da Educação Infantil.

Sobre a antecipação de práticas escolares para a Educação Infantil, evidencia-se que são materializações de correntes que desconhecem ou conhecem pouco a Educação Infantil e não se importam em submetê-la à lógica do livre mercado. Nessa lógica, visam ao preparo do educando para o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, almejam a garantia de que a educação dada esteja dentro dos limites da visão de mundo adotada por seus defensores.

Sobre o problema mencionado, Libâneo (2020) relata que em sua pesquisa empírica acerca do impacto de políticas públicas neoliberais sobre o funcionamento interno das escolas, baseadas na obrigação de resultados na qualidade do ensino, ao contrário do que tais políticas anunciam, produzem uma qualidade de ensino tanto restrita quanto restritiva em relação às possibilidades de as escolas promoverem o desenvolvimento humano das crianças.

Contra a submissão da escola da infância à lógica do capital, é mister que se compreenda

[...] qualquer processo do desenvolvimento humano e principalmente o infantil, como fundamental por meio do conhecimento dos nexos processuais das forças que movem o psiquismo, e essa análise supõe compreender como o sujeito se relaciona em cada etapa da vida com a realidade, ou seja, quais atividades são fundamentais para que as crianças se apropriem e interiorizem as riquezas do mundo humano. (Clarindo, 2015, p. 65).

Denomina-se por atividade principal as atividades fundamentais para a apropriação da cultura humana. “A atividade que é diretora dos avanços no desenvolvimento psíquico em um certo momento da vida do sujeito; assim cada etapa do desenvolvimento psíquico humano tem uma atividade que dirige a relação do sujeito com a realidade” (Clarindo, 2015, p. 65).

No processo de desenvolvimento humano, nos trânsitos entre as atividades principais estão as relações que vão constituir o conjunto processual das atividades do homem. Tais trânsitos governam as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em cada estágio de seu desenvolvimento.

Leontiev (1988) define que as atividades principais se caracterizam por três atributos. O primeiro dele é que suas origens se constituíram em outras formas de atividade e também dão origem a outras formas de atividade, por exemplo: na atividade de brincar surgem as bases para formação das capacidades essenciais impulsionadoras da criação de necessidades para a instrução escolar, isto é, na atividade do brincar que está a gênese da atividade de estudos. “O segundo atributo da atividade principal é sua base para formação dos processos psíquicos particulares; nela, esses processos têm sua origem ou se reorganizam os tipos de atividades que estão relacionados com atividade principal” (Clarindo, 2015, p. 65-66). Certos tipos de atividade tiveram seu nascimento e origens ligadas a atividade principal. O terceiro atributo que caracteriza a atividade principal é a dependência que o desenvolvimento das principais mudanças psicológicas da personalidade da criança tem deste tipo de atividade; portanto, todas as mudanças significativas na formação da personalidade, pela apropriação dos processos sociais de comportamento, é fruto da atividade principal de uma determinada etapa do desenvolvimento.

São as atividades consideradas principais na formação da psique humana para a Teoria Histórico-Cultural: a comunicação emocional, a atividade objetual manipulatória, o brincar ou o jogo de papéis sociais, atividade de estudo, comunicação socialmente útil, atividade profissional de estudo.

Entender o caráter histórico das atividades da vida humana como o resultado do processo de torná-lo sujeito delas. É conceituar o processo de desenvolvimento humano como fruto de diversificadas maneiras de atividade humana. O desenvolvimento intelectual se materializa na medida em que o homem se apropria de agregados e de sistemas de atividades; porque ele se efetiva na e em atividade.

Diante de tais constatações, traz-se um dos maiores retrocessos na Educação brasileira de todos os tempos

Um retrocesso indiscutível está presente em duas legislações: a Lei nº 11.114/2005 que dispôs que as crianças deveriam ser matriculadas no ensino fundamental aos 6 anos de idades. No ano seguinte, a Lei nº 11.274/2006 tornou obrigatório o ensino fundamental de nove anos a partir dos seis anos de idade. Ou seja, aumentou-se um ano no ensino fundamental com a respectiva redução de um ano de atendimento na educação infantil. Esta Lei dispunha que, a partir de 2010, a matrícula aos seis anos seria obrigatória para todas as crianças. A data de matrícula, relacionada ao dia de nascimento da criança gerou muitas discussões no país, pois algumas defendiam que a criança tivesse completado 6 anos, até o dia 31 de março e outros, até 30 junho. Algumas escolas privadas chegaram a defender a matrícula de crianças com 5 anos até o dia 31 de dezembro do ano da matrícula. A realidade é que, em muitos municípios e estados – e com apoio de parte da população – crianças veem sendo matriculadas com 5 anos de idade, antecipando seu processo de alfabetização sistemática. (Arelaro, 2017, p. 214).

A defesa de tal medida baseou-se na alegação de que grande parte dos municípios ainda não tinha organizado sua Educação Infantil, pois o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério –, política de fundos criada em 1996 e implementada em 1998, havia focado investimentos apenas nas escolas do Ensino Fundamental, principalmente, nas que tinham sido municipalizadas. Assim, conforme o discurso do governo federal, quanto mais alunos estivessem matriculados na etapa do Ensino Fundamental, maior seria o aporte de recursos destinados àqueles municípios. Entretanto, após o estabelecimento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação –, em 2006, que passou a considerar toda a Educação Básica – englobando a Educação Infantil e o Ensino Médio, não houve mais razão para tal antecipação, uma vez que todas teriam direito ao uso dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59 tornou obrigatória a pré-escola para todas as crianças, portanto não restou razão novamente para tal antecipação. Mesmo assim, alguns educadores defendiam a antecipação da escolarização para crianças de seis anos, alegando que os Anos Iniciais do Ensino Fundamental receberiam crianças tão pequenas de modo lúdico, e, ainda, que expandiriam esse método de trabalho para as crianças até 10 anos de idade pelo menos, mas tais promessas não se concretizaram e a cada dia novas crianças de 5 anos são matriculadas no Ensino Fundamental perdendo a oportunidade de continuarem crianças na Educação Infantil (Arelaro, 2017).

Postos os fatos, diante das constatações anteriores, tendo em vista os objetivos e o papel da Educação Infantil no desenvolvimento pleno das crianças. Tem-se que, por conseguinte, garantir e lutar pela:

1) Não incorporação do processo de alfabetização e letramento na pré-escola e em toda educação infantil; 2) Defesa intransigente do lúdico na educação infantil; 3) Resistência à aplicação de testes estatísticos para “medir a qualidade” da educação infantil; 4) Construção de projetos pedagógicos que atendam as crianças pequenas no conjunto de suas necessidades psicológicas, culturais, emocionais e educacionais; 5) Formação consistente teórica e prática dos e das professoras de educação infantil, que lhes permitam a escolha de métodos diferenciados e coerentes para a infância; 6) Condição de dignidade de trabalho e de salário dos e das profissionais da educação brasileira, que vêm sendo desvalorizados sistematicamente. (Arelaro, 2017, p. 214).

Se esses seis compromissos forem pautados por quem atuam na Educação e formação da Educação Infantil, pode-se resguardar e proteger os avanços pedagógicos e educacionais construídos historicamente pelo conjunto das instituições educacionais que trabalham com a infância, no seu direito de brincar, de produzir cultura, de exercitar sua curiosidade, de experimentar diversas linguagens e de ser feliz.

No caso dos cadernos do curso – “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, apesar do ponto de atenção para que propostas que compactuem com a antecipação da escolarização não se apropriem desse material, principalmente em relação ao ensino da escrita, ele evidencia a educação de bebês e crianças pequenas, com potencial humanizador, que pressupõe a realização pelo professor de propostas que se orientem ao acesso à cultura, criando nos pequenos a necessidade de leitura e ofertando-lhes livros com qualidade estético-literária, que ampliem sua imaginação e estimulem sua capacidade criativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análise sobre a docência presente nos documentos norteadores do curso de formação “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, com o auxílio do estudo de Oliveira (2019), tendo em vista a perspectiva de constituição de aspectos indicativos de especificidades da docência na Educação Infantil. Conclui-se que o material formativo analisado apesar de conter avanços científicos e legais essenciais à formação do docente da Educação Infantil e de assinalar importantes conceitos acerca das especificidades da docência na Educação Infantil, como o conceito de criança, de aprendizagem e desenvolvimento, e sobre o papel do professor no processo educativo; suas orientações se pautam no desenvolvimento de “competências” relativas à constituição de sujeitos

formatados para suprir necessidades mercadológicas do capitalismo, como ocupar vagas no mercado de trabalho. Tais orientações se distanciam dos princípios teóricos que pretendem “tornar a Educação Infantil tempo e espaço de formação de qualidades humanas expressivas do desenvolvimento pleno da inteligência e personalidade das pessoas ao longo da vida” (Oliveira, 2019, p. 05).

O material analisado traz elementos acerca da docência infantil que vão ao encontro dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural nos muitos trechos em que existe a consideração da importância da apropriação da cultura na formação infantil, entretanto destoa dos ideais da Teoria Histórico-Cultural em momentos em que se volta para a atuação pedagógica com vistas à formação de “competências” humanas, cuja concepção se entrelaça à pedagogia do aprender a aprender, que se distingue dos ideários dos estudiosos da escola de Vigotski.

Nesse contexto, defendemos a Educação Infantil como processo educativo potencialmente humanizador, com vistas à criação de bases para o desenvolvimento da criança em toda sua vida, por intermédio da apropriação das formas mais elaboradas da cultura, uma vez que, a promoção dessas vivências suscita na criança necessidades humanizadoras. (Oliveira, 2019, p. 116).

Com Oliveira (2019) ressalta-se o valor da formação literária dos docentes da Educação Infantil e dos momentos de leitura e das relações estabelecidas pelas crianças com livros. Eles são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança por possibilitarem que se apropriem diversos elementos da cultura elaborada historicamente.

Além disso, o trabalho docente pode suscitar novas necessidades humanizadoras nas crianças por intermédio de situações pedagógicas que abarque elementos essenciais para desenvolvimento infantil.

Oliveira (2019, p.117) elenca especificidades da docência na Educação Infantil, em relação

ao planejamento, organização, execução e avaliação de propostas pedagógicas promotoras de desenvolvimento infantil; à observação das especificidades do trabalho com as crianças pequenas com vistas a uma ação pedagógica que se efetive em situações propícias à apropriação de conhecimentos motivadores de transformações qualitativas no desenvolvimento da inteligência e personalidade ao longo da infância; o à mediação consciente e intencional de situações educativas nas quais a criança seja sujeito ativo no processo educativo; à compreensão da criança como ser social, de direitos e que se desenvolve processos psíquicos por intermédio da apropriação de bens culturais em relações sociais; à articulação das ações de cuidado e educação, considerando sua indissociabilidade para a garantia de aprendizagem e desenvolvimento das crianças; a uma formação docente que instrumentalize o professor para que ele possa eleger as melhores ações didático-metodológicas objetivando a humanização das crianças pequenas; ao planejamento de espaço, tempo, materiais e situações ofertadas para as crianças que possibilitem a apropriação das máximas produções históricas culturais; e, por fim, à articulação da teoria e

Por conseguinte, depreende-se que para a efetivação do processo de humanização das crianças, destacam-se a necessidade de uma formação inicial e continuada pautada em embasamentos sólidos e teóricos que norteiem a prática pedagógica do professor, que o instrumentalize para a promoção de situações que possibilitem a apropriação de novos conhecimentos pelas crianças.

REFERÊNCIAS

AKURI, Juliana Guimarães Marcelino. **Currículo na educação infantil**: implicações da Teoria Histórico-Cultural. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC - UNESP - Campus de Marília. Marília. 2016.

AKURI, Juliana Guimarães Marcelino. **Atividade de estudo para a formação teórica de professores**: implicações para a organização de um currículo humanizador na creche. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC - UNESP - Campus de Marília. Marília. 2022.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Zero-a-Seis**, v. 19, n. 36, p. 206-222, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n36p206>> Acesso em: 11 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Ser docente na educação infantil**: entre o ensinar e o aprender - Cademo 1. (Coleção leitura e escrita na Educação Infantil, v.1). Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Brasília: MEC/SEB, 2016.

CAMPOS, Maria Malta Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 2, n. 2/3, 2012. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/130>> Acesso em: 11 jul. 2024.

CLARINDO, Cleber Barbosa da Silva. **Atividade de estudo como fundamento do Desenvolvimento do pensamento teórico de crianças em idade escolar inicial**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC - UNESP - Campus de Marília. Marília. 2015.

DUARTE, Newton. Apresentação. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultural Acadêmica, 2010. p.7-12.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, dez. 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>>. Acesso em: 11 jul. 2024.

LEEI - **Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil**. Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <<https://lepi.fae.ufmg.br/leei/>>. Acesso em: 13 jun. 2024.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In VIGOTSKII, Lev Semionovitch.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução. Maria Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, p.119-142, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. A desfiguração da escola e a imaginação da escola justa. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. et. al. (orgs.). **(De)Formação na Escola: desvios e desafios**. Marília: Oficina Universitária, p. 33-50, 2020. Disponível em: <http://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/172> Acesso em: 10 jul. 2024.

MARINO FILHO, Armando. **A atividade de estudo no ensino fundamental: necessidade e motivação**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – Unesp – Marília, 2011.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Vol. I. São Paulo: Difel, 1985.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições de Vigotsky para a Educação Infantil. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (orgs.). **Vigotsky e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, S.P: Junqueira & Marin, P. 193-202, 2006.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da Idade Pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OLIVEIRA, Ariadni da Silva de. **"Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender"**: reflexões sobre especificidades da docência na infância. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 2000, v. III, p. 183-206.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

CONSIDERAÇÕES SOBRE DOCÊNCIA NO PROJETO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Considerations about teaching in the project reading and writing in early education

Érika Christina Kohle

Doutora em Educação

Universidade Estadual Paulista

Programa de Pós-graduação em Educação

Marília, Brasil

erika.kohle@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-0907-4420>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Rua João Pinto de Souza, n. 125, CEP 17.525-220, Marília, SP, Brasil.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos membros do Grupo de Estudos e de Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação da Infantil da Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília por contribuírem com a realização das reflexões que geraram o manuscrito.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: É. C. Kohle

Coleta de dados: É. C. Kohle

Análise de dados: É. C. Kohle

Discussão dos resultados: É. C. Kohle

Revisão e aprovação: É. C. Kohle

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista
Márcia Buss-Simão.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista
Recebido em: 13-07-2024 – Aprovado em: 03-07-2025