

CENTRO UNIVERSITÁRIO SAGRADO CORAÇÃO



ROBERTA DA COSTA CARDOSO

**O SIMBOLISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
POSSIBILIDADES DIDÁTICAS A PARTIR DA BNCC**

BAURU-SP

2022

CENTRO UNIVERSITÁRIO SAGRADO CORAÇÃO



ROBERTA DA COSTA CARDOSO

**O SIMBOLISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
POSSIBILIDADES DIDÁTICAS A PARTIR DA BNCC**

Monografia de Iniciação Científica elaborado pela aluna Roberta da Costa Cardoso apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação do Centro Universitário Sagrado Coração, sob a orientação da Profa. Dra. Bruna Carvalho, vinculada ao Centro de Ciências Exatas, Humanas e Sociais do Centro Universitário Sagrado Coração (Unisagrado), Bauru/SP.

BAURU-SP

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com
ISBD

C268s	<p>Cardoso, Roberta da Costa</p> <p>O Simbolismo na Educação Infantil: possibilidades didáticas a partir da BNCC / Roberta da Costa Cardoso. -- 2022. 62f. : il.</p> <p>Orientadora: Prof.^a Dra. Bruna Carvalho</p> <p>Monografia (Iniciação Científica em Pedagogia) - Centro Universitário Sagrado Coração - UNISAGRADO - Bauru - SP</p> <p>1. Simbolização. 2. Educação Infantil. 3. Alfabetização. 4. Base Nacional Comum Curricular. 5. Pedagogia Histórico-Crítica. I. Carvalho, Bruna. II. Título.</p>
-------	--

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho de pesquisa aos meus pais, que nunca deixaram de me incentivar a estudar e buscar os meus sonhos, que não medem esforços para que eu possa alcançar meus objetivos e que me ajudam nos momentos de adversidade. Gratidão por tudo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente, a Deus, que me deu força e ânimo para aproveitar da melhor forma a oportunidade de realizar este trabalho.

Agradeço aos meus pais e minha família por sempre me incentivarem.

Aos meus colegas que me ajudaram e me deram conselhos positivos para concluir com êxito esse projeto.

À professora Bruna, minha orientadora, por todas as orientações, apoio, paciência e pela oportunidade.

RESUMO

Lemle (2007) afirma que existem cinco capacidades necessárias à alfabetização. Já Luria (2014) destaca a importância das habilidades adquiridas culturalmente que contribuem ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Diante disso, acreditamos que a educação infantil tem função primordial no desenvolvimento das crianças, especialmente, na formação de tais capacidades e/ou habilidades no psiquismo infantil. Portanto, partimos da hipótese que a capacidade de simbolização, se desenvolvida de maneira efetiva a partir das experiências e/ou atividades na educação infantil, tem o potencial de criar bases sólidas para o processo de alfabetização. A presente pesquisa de iniciação científica tem como principal objetivo apresentar possibilidades didáticas para o desenvolvimento da capacidade de simbolização na criança de educação infantil, a partir dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para tanto: a partir dos fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica, da psicologia histórico-cultural, defendemos a função social da escola e do professor de educação infantil; apresentamos o conceito de símbolo, sua importância para a alfabetização, bem como pesquisas com proposições didáticas para desenvolver o simbolismo na criança; apresentamos e analisamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil à luz do enfoque histórico-crítico; por fim, apresentamos as aprendizagens esperadas para os alunos de educação infantil, além dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças pequenas, em seguida, selecionamos os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem relacionados à ideia de símbolo e pesquisamos jogos e brincadeiras como recursos didáticos para o desenvolvimento da capacidade de simbolismo na educação infantil e apresentamos as atividades em formato de planos de aula, elucidando como podem ser realizadas em sala de aula, de acordo com a faixa etária de foco deste trabalho, crianças de 4 a 5 anos. Por fim, à luz dos dados levantados concluímos a pesquisa expondo a importância da ideia de símbolo para a alfabetização e como ela pode ser desenvolvida por meio de jogos e brincadeiras na infância.

Palavras-chave: Simbolização; Educação Infantil; Alfabetização; Base Nacional Comum Curricular; Pedagogia Histórico-Crítica; Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

Lemle (2007) affirms that there are cinco capacidades necesarios à alfabetização. Já Luria (2014) highlights the importance of the skills acquired culturally that contribute to the learning and writing process. Diante disso, we acreditamos que a educação infantil tem função primordial no desenvolvimento das crianças, especialmente, na formação de tais capacidades e/ou habilidades no psiquismo infantil. Therefore, partimos da hypothesis que a capacidade de simbolização, se desenvolve de maneira effective a partir das experiencias e/ou activities na educação infantil, tem o potencial de criar bases solidas para o processo de alfabetização. A presente pesquisa de iniciação científica tem como main objetivo presentidaticas possibilites para o desenvolvimento da capacity de simbolização na criança de educação infantil, a partir dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para tanto: a partir dos fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica, da psicologia histórico-cultural, defendemos a função social da escola e do professor de educação infantil; we present about the concept of symbol, its importance for a alphabetization, bem como researches with didactic proposals to develop symbolism for children; apresentamos e analizamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil à luz do enfoque histórico-crítico; por fim, we present the expected learning outcomes for the children's education students, as well as the learning and development objectives for small children, then we select the development and learning objectives related to the symbol idea and research games and games as didactic resources for o desenvolvimento da capacity de simbolismo na educação infantil e apresentamos as atividades em formato de planos de aula, elucidando como podem ser realizados em sala de aula, de acordo com a faixa etária de foco deste trabalho, crianças de 4 a 5 anos. Finally, in the light of the raised data, we conclude a research and expose the importance of the idea of the symbol for the alphabet and how it can be developed through games and games for children.

Keywords: Symbolization; Child education; Literacy; Common National Curriculum Base; Historical-Critical Pedagogy; Historical-Cultural Psychology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1: A Função Social da Escola e do Professor de Educação Infantil: reflexões sob o enfoque histórico-crítico	16
CAPÍTULO 2: O Desenvolvimento da Ideia de Símbolo e sua Importância para a Alfabetização	25
CAPÍTULO 3: A BNCC para a Educação Infantil: reflexões à luz do enfoque histórico- crítico	32
CAPÍTULO 4: Simbolismo na Educação Infantil: possibilidades didáticas a partir de jogos e brincadeiras	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
REFERÊNCIAS	59

INTRODUÇÃO

O relato a seguir corresponde aos resultados finais da pesquisa de iniciação científica O simbolismo na educação infantil: possibilidades didáticas a partir da BNCC. Após aprovação para desenvolvimento da investigação, de forma voluntária, e de acordo com o cronograma, houve o planejamento, assim como o levantamento bibliográfico sobre os fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica, da psicologia histórico-cultural e a função social da escola e do professor de educação infantil; pesquisa do conceito de simbolismo e sua importância para a alfabetização; análise crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) à luz do enfoque histórico-crítico; pesquisa de proposições didáticas para o desenvolvimento da capacidade de simbolismo na educação infantil. Por fim, à luz dos dados levantados concluímos a pesquisa expondo a importância da ideia de símbolo para a alfabetização e como ela pode ser desenvolvida por meio de jogos em brincadeiras. Também foram realizadas atividades acadêmicas culturais para compreender a temática em estudo.

O debate sobre o processo de alfabetização no Brasil é intenso, especialmente, pelo número elevado de analfabetos e analfabetos funcionais. Para Soares (2017, p. 14), “somos um país que vem reincidindo no fracasso em alfabetização”. Na década de 1940, aproximadamente 50% das crianças brasileiras não conseguiam aprender a ler e a escrever. Na década de 1970, a cada mil crianças que ingressavam na 1ª série, apenas 40% chegavam à 2ª série (SOARES, 2017). Atualmente, o Brasil ocupa a oitava posição entre os países com maior número de analfabetos. São 14 milhões de brasileiros sem saber ler e escrever.

Diante disso, do fracasso na aprendizagem da língua escrita encontramos professores ansiosos para fazerem o melhor e iniciar o processo de alfabetização já na educação infantil. Simultaneamente, surgem dúvidas: como por exemplo: deve-se alfabetizar na educação infantil? Pode ensinar o nome e o traçado das letras às crianças da educação infantil ou isso é prejudicial ao desenvolvimento da criança? Qual a idade correta para se alfabetizar? Estas e outras perguntas pairam entre os educadores e são respondidas a partir de diferentes correntes teóricas da psicologia e da pedagogia. Neste trabalho, nos fundamentaremos nos princípios teóricos e metodológicos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, ambas ancoradas no materialismo histórico-dialético.

No início do século do século XX, os pensadores da psicologia histórico-cultural Lev Semenovich Vigotski, Alexis Nikolaevich Leontiev e Alexander Romamovich Luria se opuseram à ‘psicologia tradicional’, propondo uma psicologia que se baseasse na ciência. Buscando superar a teoria psicológica organicistas (MARTINS, 2016)

A pedagogia histórico-crítica, se inicia na história da educação brasileira com o educador Dermeval Saviani. Ele defende uma educação escolar pública e de qualidade, tais fundamentos são a base da pedagogia histórico-crítica, tendo como objetivo a socialização e conquistas culturais da humanidade (MARTINS, 2016)

Considerando que a maior parte das crianças no Brasil, especialmente aquelas que são filhas da classe trabalhadora, ingressa nas instituições escolares (creches e escolas de educação infantil) aos seis meses de idade, concluímos que as habilidades e destrezas necessárias à alfabetização devem ser desenvolvidas na educação infantil. Sendo assim, a aprendizagem de “[...] um certo número de técnicas que prepara o caminho para a escrita, técnicas que a capacitam e que tornam incomensuravelmente mais fácil aprender o conceito e a técnica da escrita” (LURIA, 2014, p. 143-144) devem ser objeto do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, do planejamento pedagógico do professor.

Contudo, é preciso muita atenção para não cairmos na crença que alfabetizar é ensinar o nome e a escrita das letras. Igualmente, não devemos antecipar, na educação infantil, conteúdos e didáticas específicas do ensino fundamental. Portanto, é preciso refletir a respeito das especificidades do desenvolvimento humano das crianças da educação infantil para seleção adequada dos conteúdos e formas de ensino nessa etapa da educação básica (PASQUALINI & ABRANTES, 2013).

Diante do exposto, apresentamos problema de pesquisa: a capacidade de simbolização, se desenvolvida de maneira efetiva a partir das experiências e/ou atividades na educação infantil, tem o potencial de criar bases sólidas para o processo de alfabetização?

A psicologia histórico-cultural tem origem no contexto político, econômico e social da Revolução Russa e foi criada a partir de uma análise crítica à psicologia tradicional e/ou burguesa tendo como principais referências as pesquisas realizadas por três autores: Lev Semenovich Vigotski (1896 – 1934), Alexander Luria (1902-1977) e Alexei Leontiev (1904-1979). Esses pesquisadores se empenharam a desenvolver uma psicologia científica que explicasse a natureza histórica e social do psiquismo humano,

apoiando-se no materialismo histórico-dialético, num esforço de articulação entre o particular e o geral que

[...] implica um compromisso político com a superação da sociedade burguesa e não com a adesão aos ideários neoliberais e pós-modernos, mantenedores desta estrutura social. Implica, portanto, um posicionamento científico e político. Significa posicionar-se contra as correntes psicológicas que explicam o homem pelas leis naturais e invariáveis. Significa empreender esforços para desenvolver uma psicologia que compreenda o homem em sua totalidade, nos diversos elos que unem os aspectos sociais e individuais. Significa solidificar um referencial de análise que entende a natureza humana como histórica e, assim o sendo, em constante e permanente transformação. Significa romper com a visão fragmentada, particularizada e subjetivista que entende problemas humanos coletivos como restritos ao âmbito individual (TULESKI, 2004, p. 142)

A pedagogia histórico-crítica, fortemente afinada aos princípios da psicologia histórico-cultural, foi criada por Dermeval Saviani nos anos finais da década de 1970 e anos iniciais da década de 1980, no contexto da abertura política no Brasil. Essencialmente, essa teoria pedagógica entende que a educação é o ato de produzir de forma direta e intencional, em cada indivíduo, a humanidade produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2012). Em síntese, trata-se “[...] do desenvolvimento de cada pessoa como indivíduo que possa concretizar em sua vida a humanização alcançada até o presente pelo gênero humano” (DUARTE, 2016, p. 95). Para tanto, a escola deve ensinar os conteúdos clássicos do campo científico, artístico e filosófico. Esclarecemos que

[...] os princípios que sustentam a pedagogia histórico-crítica são aqueles que de fato compatibilizam-se com os preceitos da psicologia histórico-cultural não apenas em razão do estofamento filosófico comum, mas, sobretudo, pela defesa intransigente de uma educação escolar que prime pelo ensino de conceitos científicos, sem o qual, [...] a capacidade para pensar dos indivíduos resultará comprometida (MARTINS, 2016, p. 25).

Segundo Carvalho (2019), a partir dos fundamentos pedagógicos e psicológicos das teorias citadas anteriormente, foram realizadas diversas pesquisas para análise, compreensão e crítica dos fenômenos que envolvem a educação escolar. Contudo, nos últimos anos, muitos trabalhos, de fundamentação teórica histórico-crítica, têm produzido, além de análises críticas, proposições para os problemas que envolvem a

educação escolar, especialmente, no campo da didática, isto é, com orientações específicas sobre os procedimentos de ensino e aprendizagem de diversos conteúdos.

Os estudos no campo da alfabetização tendo o enfoque histórico-crítico como base é muito recente e, certamente, demanda mais estudos. No entanto, importantes pesquisas foram produzidas com um objetivo em comum: construir uma sólida teoria que fundamente a atuação docente no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita (CARVALHO, 2019, p. 72).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta as aprendizagens essenciais que devem ser direitos de todos os alunos ao longo da educação básica, além de contemplar as competências relacionados aos conhecimentos historicamente construídos e instigar a imaginação, criatividade e a curiosidade intelectual proporcionando uma análise crítica dos fenômenos sociais e naturais. Além disso, a BNCC contempla: a apreciação da cultura, e das manifestações artísticas; as diferentes linguagens como a corporal, visual, sonora e digital as quais proporcionam o conhecimento científico; aprendizagem, utilização, compreensão e criação de tecnologias; a valorização da diversidade de saberes vivências culturais; desenvolvimento do cuidado com a saúde física e mental; desenvolvimento da empatia, do diálogo e da compreensão (BRASIL, 2017)

No discurso, avaliamos que o papel político, pedagógico e social da BNCC é um marco para a educação brasileira, pois ela busca proporcionar aos alunos uma equidade no ensino, todavia, sabemos que ainda estamos muito longe disso, tendo em vista a desigualdade social e educacional de nosso país, intensificada e desmascarada pelo contexto de pandemia, no qual milhares de alunos estão à margem no ensino remoto emergencial.

Ao olharmos especificamente para a Educação Infantil, temos a etapa inicial da educação básica, vista, na maioria das vezes, como um momento não tão relevante na vida escolar das crianças, pois subentende-se que *são anos apenas de brincadeiras e diversão*. Não obstante, as pesquisas sobre esta etapa da educação básica denunciam, objetivam superar a visão assistencialista, típica dos anos 1990, e evidenciam o caráter pedagógico e a importância dos processos de ensino e aprendizagem para as crianças de 0 a 5 anos. Diante disso, avaliamos que a educação infantil, a partir das interações e brincadeiras, impulsiona o desenvolvimento infantil e desenvolve habilidades essenciais para aprendizagens futuras.

Para a educação infantil, a BNCC entende que se trata de uma etapa essencial da educação básica e primordial na construção da identidade e da subjetividade das crianças. A partir disso, estabeleceu-se seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, conhecer-se e expressar (BRASIL, 2017). O direito de conviver com outras crianças e adultos proporcionando uma maior socialização para os pequenos, diferente do núcleo familiar. O direito de brincar, podendo assim explorar os diferentes espaços, ampliando sua imaginação e seu conhecimento. Neste ponto, podemos analisar que o simbolismo é uma capacidade importante na qual os professores devem se atentar, pois a inserção dele começa nas brincadeiras, no processo de imaginar que a tampa de uma panela simboliza o volante de um carro. A criança também tem o direito garantido pela BNCC, de explorar seus movimentos, diferentes texturas, sons, a diversidade de linguagens pode ser explorada através de músicas, contações de história. Além de ter o direito de expressar-se como sujeito esboçando suas emoções, desejos, seu lado criativo. E para finalizar o direito de conhecer a si mesmo, de construir a sua identidade. (BRASIL, 2017)

O processo de ensino e aprendizagem na educação infantil deve ser organizado a partir de cinco campos de experiências: Eu, o Outro e o Nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Traços, Sons, Cores e Formas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; e Espaço, Tempo, Quantidades, Relações e Transformações. Os Campos de Experiência e os objetivos não têm caráter de currículo, mas servem para auxiliar o professor a planejar atividades com maior clareza do que deve ser desenvolvido em cada fase.

É na Educação Infantil que os pequenos observam, aprendem a questionar, levantam hipóteses, e constroem conhecimentos. O professor deve ter em mente que toda a sua prática pedagógica deve ser intencional, pois a escola deve garantir que as crianças aprendam, pautado na tríade apresentada por Martins (2013) forma-conteúdo-destinatário.

Dentro dos Campos há objetivos de aprendizagem que são divididos em três grupos etários (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas). “[...] esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica” (BRASIL, 2017, p. 44). Em síntese, a BNCC para a educação infantil: Reforça que o cuidar está integrado às ações de conhecer e explorar o mundo; Estabelece que a formação de vínculos proporciona segurança afetiva para a criança construir conhecimentos com o mundo e desenvolver autonomia; Incentiva a autonomia,

que permite que a criança enfrente e supere obstáculos; Crianças ficam no centro do processo; Mesmo em atividades dirigidas, todas devem ter tempo e espaço para serem ativas; O professor deve planejar cuidadosamente momentos de livre exploração; Propõe a instituição de uma rotina para transmitir a sensação de segurança e ajuda no desenvolvimento da autonomia.

Acreditamos que o processo de alfabetização se inicia muito cedo, é um processo extenso e desafiador, por este motivo o professor precisa estar preparado com propostas didáticas criativas e bem elaboradas que despertem na criança o desejo de aprender. O processo de alfabetização e letramento é extenso e não inicia e finda apenas no ensino fundamental. Entendemos que os conteúdos e formas de ensino na educação infantil podem contribuir à aquisição da língua escrita, a partir, por exemplo, do processo de simbolização presentes nas interações e brincadeiras.

Luria (2014, p. 143) afirma que “a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formas letras”, isto significa que o aprendizado da língua escrita se inicia na criança desde quando ela nasce e ouve os primeiros sons da fala humana. Diante disso, a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural entendem “[...] que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto” (Idem, p. 143).

Diante disso, Lemle (2007) afirma que a alfabetização não se resume a escrever letras, ao contrário do que muitos acreditam este processo engloba diversas habilidades que podem ser desenvolvidas desde a educação infantil, como por exemplo: a ideia de símbolo; discriminação as formas das letras; percepção auditiva; captar o conceito de palavra; compreensão da organização espacial da escrita.

A primeira delas defende que a criança precisa compreender a ideia de símbolo, e além disso entenda que não é obrigatório que haja uma relação entre o símbolo e o que ele simboliza, ou seja, a razão da forma de um símbolo não está nas características da coisa simbolizada. A autora afirma, que uma criança que não consiga compreender a relação entre dois objetos não conseguirá aprender a ler e escrever. Na segunda, o aluno precisa ser capaz de discriminar as formas das letras, com isso exige refinamento na percepção, já que são sutis as diferenças que determinam a distinção entre as letras do alfabeto. A criança deve ser capaz de raciocinar essas percepções visuais finas para aprender a ler e escrever. Já na terceira, o aprendiz deve ter a conscientização da

percepção auditiva, é necessário saber ouvir diferenças linguísticas relevantes entre os sons, já que as letras simbolizam o som da fala. A quarta capacidade é captar o conceito da palavra, pois a ideia de palavra é o cerne da relação simbólica essencial contida numa mensagem linguística, uma representação de conceitos através de sons e a representação de sons através de letras. E a quinta e última capacidade, é a compreensão espacial da página em nosso sistema de escrita, a noção de que começamos a escrever da esquerda para a direita na linha, e que essas linhas são escritas de cima para baixo na página.

Dentre as habilidades apontadas por Lemle (2007), selecionamos a ideia de símbolo como objeto de pesquisa e como ela pode ser desenvolvida na educação infantil, a partir dos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem propostos na BNCC. Selecionamos esta capacidade, pois acreditamos que a ideia de símbolo pode ser desenvolvida de maneira rica por meio de interações e brincadeiras, sendo primordial no processo de escolarização, pois, é por meio dela que a criança será capaz de compreender que as letras são representações dos sons da fala, além de compreender relações simbólicas entre conteúdos de outros componentes curriculares.

O desenvolvimento infantil segundo Leontiev e Vygotski é orientado pelas neoformações psíquicas, que fazem com que as crianças desenvolvam novas habilidades a partir da necessidade de um aprendizado novo, guiado pelas atividade-guia. Segundo Leontiev (1987) “o desenvolvimento dessa atividade condiciona as mudanças mais importantes nos processos psíquicos da criança e nas particularidades psicológicas da sua personalidade.”. Elokín aborda a periodização do desenvolvimento infantil, onde nosso foco de estudo será a Idade Pré escolar, nesta fase as principais atividades são as produtivas, que tem uma produção final, desenho, colagem, moldura, entre outras e os jogo de papéis sociais, quando a criança por meio da brincadeira se aproxima da realidade pela imitação dos adultos, o “faz de conta” permite que elas possam assumir diferentes papéis.

Defendemos que a relevância social e pedagógica desta pesquisa, de cunho bibliográfico, consiste na análise dos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem propostos na BNCC, para então pensarmos em possibilidades didáticas, a partir da perspectiva histórico-crítica, para desenvolver o simbolismo na criança pequena (4 anos a 5 anos e 11 meses). A partir desse, esperamos elucidar questões importantes para a compreensão de que o processo de alfabetização na educação infantil não é sinônimo de ensinar o nome e o traçado das letras. A principal questão é de quais formas trabalhar o

desenvolvimento do simbolismo, baseando-se na visão da pedagogia histórico-crítica e atividades guia relacionadas a essa faixa etária.

Estabelecemos como objetivo geral para essa pesquisa: apresentar possibilidades didáticas para o desenvolvimento da capacidade de simbolização na criança de educação infantil, a partir dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os objetivos específicos são: conceituar a definição de simbolismo a partir dos fundamentos teóricos de pesquisas na área de alfabetização e da linguística; analisar a importância do desenvolvimento da ideia de símbolo para a alfabetização; investigar e apresentar possibilidades didáticas para o desenvolvimento da ideia de símbolo na educação infantil.

CAPÍTULO 1

A Função Social da Escola e do Professor de Educação Infantil: reflexões sob o enfoque histórico-crítico

A pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural são teorias da educação e da psicologia, respectivamente, que se baseiam no materialismo histórico-dialético que tem como principais pensadores Karl Marx, Friedrich Engels, entre outros (PASQUALINI, 2016). A principal característica dessa corrente pedagógica é “[...] a defesa da socialização, pela escola, do patrimônio cultural do gênero humano, isto é, da transmissão de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos por meio de uma prática orientada por fins determinados de forma intencional e consciente” (Idem, p. 41). Já a psicologia histórico-cultural foi criada no contexto da então União Soviética (URSS), aproximadamente a partir de 1917. Os principais autores dessa corrente da psicologia são: L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e A. R. Luria. Compõem ainda esse grupo de pesquisadores soviéticos, conhecido como a Escola de Vigotski, autores como D. B. Elkonin, V. Davidov, entre outros (PASQUALINI, 2016). “As bases filosóficas dessa nova psicologia foram buscadas no método materialista histórico-dialético. Vigotski desejava apreender o método de Marx e, a partir dele, identificou os marcos metodológicos para a investigação científica do psiquismo humano” (Idem, p. 42).

A periodização do desenvolvimento psíquico para Vygotski (2012) foi vista como um problema para a ciência, pois várias teorias buscaram explicar o desenvolvimento psíquico a partir, apenas, de sua aparência (sintomas, indícios externos). O autor classificou tais teorias em três grupos: o grupo das teorias biogenéticas que defendem que o desenvolvimento ontogenético repete o filogenético; o segundo grupo propõe a eleição de um indício (dentição, maturação sexual e etc.) no desenvolvimento humano como critério para estabelecer a periodização; o terceiro grupo reúne as teorias que partem do princípio puramente sintomático e descritivo do fenômeno e possuem uma concepção formal e dualista do desenvolvimento humano (VYGOTSKI, 2012). O psicólogo russo defende que

[...] A tarefa real é investigar o que está escondido por trás desses sinais, o que os condiciona, isto é, o próprio processo de desenvolvimento infantil com suas leis internas. Em relação ao problema da periodização do desenvolvimento infantil, isso significa que devemos renunciar a todas tentativas de classificar as idades pelos sintomas e passar, como outras ciências fizeram no seu tempo, a uma periodização baseada na essência interna do processo estudado (VYGOTSKI, 2012, p. 253).

Este postulado do autor significa a busca por uma teoria que explicasse o desenvolvimento psíquico de forma científica e dialética que não nega a existência de

regularidades e sequência nos períodos de desenvolvimento, porém questiona a existência de uma sequência *natural* e *universal* no desenvolvimento do psiquismo. Além disso, compreende que a aprendizagem depende do desenvolvimento, contudo também considera o contrário: o bom ensino culmina em aprendizagem que promove o desenvolvimento. Portanto, não há uma hierarquia em que primeiro se desenvolve para depois aprender. Há uma relação dialética entre os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Pasqualini (2016, p.48) explica que

[...] o pensamento marxista assume como pressuposto a ideia de que homem não é naturalmente humano, ou seja, o aparato biológico da espécie não é suficiente para garantir nossa humanidade. Quando nascemos, somos “candidatos” à humanidade. Por essa razão, toda criança precisa passar pelo processo de *humanização* (Idem, p. 48, grifos da autora).

Diante disso, questionamo-nos: “Qual deve ser o papel da educação escolar infantil na formação e na promoção do desenvolvimento humano da criança?” (PASQUALINI & MARTINS, 2008, p. 72). Refletir sobre tal pergunta nos direciona a pensar qual a identidade e função social da escola de educação infantil, ou seja, o que ela deve oferecer e promover à criança para que aprenda e se desenvolva. A pedagogia histórico-crítica define o trabalho educativo como: “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2012, p.13).

Antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, as creches eram consideradas instituições assistencialistas que deveriam apenas cuidar das crianças para que as mães pudessem permanecer no mercado de trabalho. Por outro lado, as pré-escolas deveriam educar as crianças, preparando-as para o ingresso no ensino fundamental. “Nesse contexto, costuma-se afirmar que as creches preocupavam-se exclusivamente em cuidar das crianças, enquanto as pré-escolas, ao privilegiarem sua educação, acabam negligenciando a dimensão do cuidado” (PASQUALINI & MARTINS, 2008, p. 74).

Em síntese, o caráter assistencialista e de combate à pobreza das creches e a intenção de prevenir o fracasso escolar e de preparar as crianças para o ingresso no ensino fundamental são facetas da crise de identidade da educação infantil que culminou na desconsideração das peculiaridades da faixa etária atendida neste segmento de ensino. Diante disso, a atenção destinada às crianças das creches restringia-se aos cuidados de

alimentação, higiene, sono e atividades de lazer. No caso das crianças que frequentavam a pré-escola, muitas vezes, eram submetidas a práticas pedagógicas e aprendizagem dos conteúdos específicos do ensino fundamental. Martins & Cavalcante (2005) afirmam que em casa faixa etária a escola tem uma função específica na formação do aluno. Portanto, os conteúdos e, especialmente, os encaminhamentos didáticos possuem especificidades a depender do destinatário, ou seja, do aluno.

Assim sendo, Pasqualini & Martins (2008, p. 96) evidenciam a “[...] defesa da compreensão da escola de educação infantil como instituição de socialização do conhecimento”. Em suma, o ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos devem estar presentes na educação infantil e o professor não deve perder de vista a tríade Conteúdo-Forma-Destinatário (MARTINS, 2013) no planejamento de cada aula.

Isto significa intencionalidade no ato de ensinar, pois levando em conta esta tríade o professor, para promover o desenvolvimento de seus alunos, necessita: dominar os conteúdos a serem ensinados, tendo ciência que tais conteúdos não devem se restringir a aspectos fortuitos e cotidianos, portanto, trata-se de conteúdos científicos, artísticos e filosóficos; conhecer a zona de desenvolvimento real e iminente dos aprendizes, ou seja, aquilo que o aluno já domina e o que ainda está em vias de formação; e por último, pesquisar e/ou criar a melhor forma para ensinar, tendo em vista o que e a quem, ou seja, o que (conteúdo) deve ser ensinado e as especificidades do desenvolvimento e necessidades de aprendizagem de quem aprende (destinatário) (MARTINS; CARVALHO & DANGIÓ, 2018, p. 345).

Em meio à discussão da crise de identidade da educação infantil é que surge o binômio cuidar-educar para superar o caráter assistencialista da educação infantil e reafirmar a função educativa deste segmento de ensino que passa a ser a primeira etapa da Educação Básica apenas com a publicação de LDBEN 9.394/1996.

O binômio cuidar-educar desde a década de 1990 tem sido associado à natureza e à especificidade da educação infantil. Este termo surge a partir da expressão inglesa *educare*. Há o entendimento de que se trata do termo ideal para definir o atendimento destinada às crianças na educação infantil (PASQUALINI & MARTINS, 2008).

Todavia, sem a devida cautela, tal binômio, ao invés de integrar, pode aprofundar a dicotomia entre cuidado e educação na infância. “Se não abordado adequadamente na formação inicial, esse binômio pode reforçar a separação das práticas de cuidado e educação nas ideias e práticas dos futuros professores” (AZEVEDO, SCHNETZLER, 2005 *apud* PASQUALINI & MARTINS, 2008).

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

[...] cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a desenvolver-se enquanto ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica procedimento específicos (BRASIL, 1998, p. 24).

Martins & Cavalcante (2005, p. 203) defendem “[...] um conceito de cuidado no atendimento à criança pequena (...) que não reduza o cuidado ao atendimento de necessidades básicas nem o restrinja a medidas para curar doenças, mas um conceito que vise à promoção do desenvolvimento da criança em suas várias dimensões”.

Pasqualini & Martins (2008) questionam a necessidade de manter o binômio cuidar-educar, pois “[...] cuidado e educação constituem dimensões intrinsecamente ligadas e talvez inseparáveis do ponto de vista da práxis pedagógica” (Idem, 2008, p. 77). Tiriba (2005, p. 5 *apud* PASQUALINI & MARTINS, 2008, p. 77) argumenta que “se educar e cuidar são dois polos que precisam estar integrados, ao invés de assumirmos o binômio, não seria o caso de questionarmos a manutenção da dualidade, propondo, simplesmente, educar?”

É preciso refletir que o cuidado não se encerra na passagem da criança para o ensino fundamental. Se pensarmos e refletirmos com atenção, veremos que o cuidado está presente, de alguma forma, em todos os níveis e etapas da educação, seja infantil ou no nível superior. [...] é verdade que a educação das crianças de 0 a 6 anos exige cuidados específicos, decorrentes de sua dependência física em relação aos adultos; entretanto, se não só os pequenos necessitam de cuidados, por que o cuidar se configuraria como especificidade da educação infantil? (TIRIBA, 2005, p. 1 *apud* PASQUALINI & MARTINS, 2008, p. 79).

Diante disso, Pasqualini & Martins (2008) apontam que educar e cuidar não são ações necessariamente positivas. Adultos (familiares e professores) podem praticar ações que acreditam serem educativas ou de cuidados, mas que, no entanto, podem ter caráter negativo na formação da criança e reproduzirem e perpetuarem práticas alienadas. “É preciso, portanto, qualificar o cuidar e o educar. Trata-se de esclarecer como e para que

educar (e cuidar!) a criança pequena em contexto escolar” (PASQUALINI, MARTINS, 2008, p. 79).

Para Martins (2006, p. 10), “o desenvolvimento de uma proposta pedagógica pouco ou nada depende de conciliações entre o cuidado e a educação”.

Pasqualini & Martins (2008) defendem três aspectos essenciais para refletirmos a respeito do cuidado e da educação em qualquer etapa da Educação Básica. Segundo as autoras:

a) é impossível cuidar de crianças sem educá-las (e vice-versa); b) a noção de cuidado avança em direção à seara das práticas educativas e só é possível separar tais dimensões se apreendidas em sua superficialidade; e, ainda, c) o cuidado está presente em alguma medida em todos os níveis de ensino e em toda relação educativa, não constituindo uma dimensão exclusiva ou específica da EI (PASQUALINI & MARTINS, 2008, p. 79-80).

Numa visão sincrética de educação infantil há o entendimento de que pouco o professor deve ensinar nesta etapa da Educação Básica tendo em vista a idade das crianças. Diante disso, cabe ao professor apenas brincar e cuidar de seus alunos. Não obstante, é preciso que o curso de pedagogia forme professores de educação infantil aptos a pensar “[...] como superar as práticas cotidianas espontaneístas na direção da organização de ações educativas mediadoras das formas pelas quais a criança se relaciona com seu entorno físico e social, tendo em vista explorar as suas máximas possibilidades de desenvolvimento” (MARTINS, 2009, p. 93).

Diante disso, Martins (2009) propõe que na educação infantil os conteúdos podem ser classificados em conteúdos de formação operacional e conteúdos de formação teórica. Os conteúdos de formação operacional interferem indiretamente na formação da criança. São saberes interdisciplinares (pedagógicos, sociológicos, psicológicos, de saúde etc.) que devem estar sob domínio do professor e subjacentes às atividades disponibilizadas aos alunos.

Os conteúdos de formação operacional interferem diretamente na constituição de novas habilidades na criança, mobilizando as funções inatas, os processos psicológicos elementares, tendo em vista a complexificação de sua estrutura e modos de funcionamento, a serem expressos sob a forma de funções culturais, de processos psicológicos superiores. Ao atuarem nesta direção, instrumentalizam a criança para dominar e conhecer os objetos e fenômenos do mundo à sua volta, isto é, exercem uma influência indireta na construção de conceitos (MARTINS, 2009, p. 96).

Já os conteúdos de formação teórica interferem diretamente no desenvolvimento da criança. Eles abarcam os domínios das várias áreas do saber científico, transpostos sob a forma de saberes escolares que devem ser transmitidos de forma direta e sistemática aos alunos, ou seja, os conteúdos conceituais devem ser ensinados, pois tais conhecimentos auxiliam os alunos na superação de conhecimentos sincréticos e espontâneos da realidade (MARTINS, 2009).

Os conteúdos de formação teórica por sua vez, operam indiretamente no desenvolvimento das funções psicológicas, à medida que promovem a apropriação de conhecimento. Por exemplo, o ensino do conteúdo Formas Geométricas à uma criança não contém apenas a aprendizagem de uma propriedade matemática, pois ele também incide sobre os processos de percepção, atenção, memória, linguagem, etc. [...] Tais conteúdos, atuando diretamente na elaboração de conceitos, operam indiretamente no desenvolvimento das funções afetivo-cognitivas (Idem, p. 96-97).

Quadro 1: Conteúdos de Formação Operacional *versus* Conteúdos de Formação Teórica

CONTEÚDOS	
FORMAÇÃO OPERACIONAL	FORMAÇÃO TEÓRICA
Autocuidados; hábitos alimentares saudáveis; destreza psicomotora; acuidade perceptiva e sensorial; habilidades de comunicação significada; identificação de emoções e sentimentos; vivência grupal; dentre outras (MARTINS, 2009, p. 95).	Conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos das diferentes áreas do conhecimento (matemática, língua portuguesa, história, geografia, ciências, arte, filosofia, educação física, etc.).

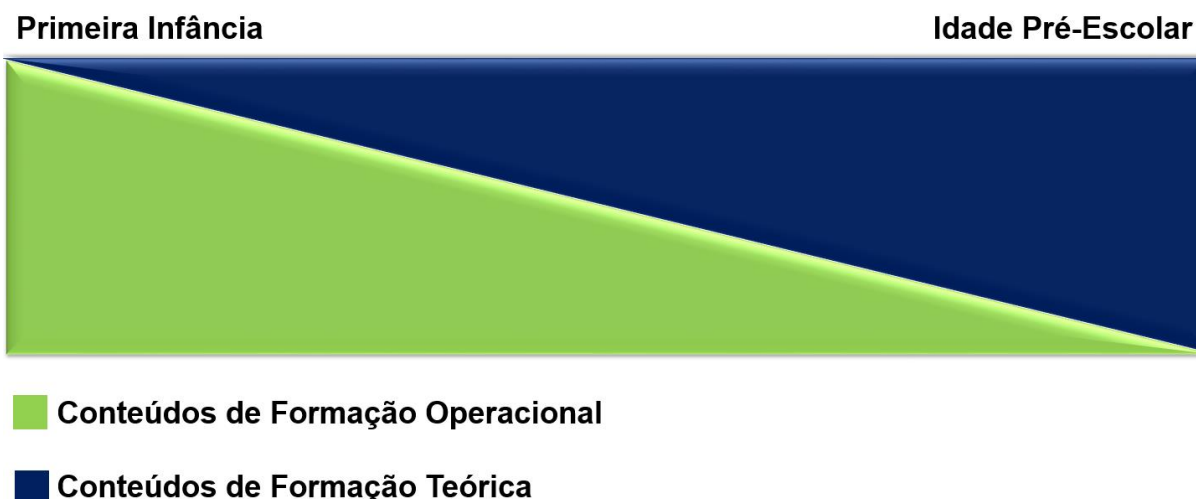
Fonte: elaborado pela autora.

Martins (2009) explica que a categorização de tais conteúdos tem o objetivo apenas de organizar o planejamento pedagógico “[...] uma vez que na experiência escolar do aluno tais conteúdos operam articuladamente, em uma relação de mútua dependência” (MARTINS, 2009, p. 97). Diante disso, a autora defende que o trabalho pedagógico com bebês e com as crianças da primeira infância deve contemplar, simultaneamente, conteúdos de formação teórica e operacional. Nas palavras da autora:

Para a promoção integral dos bebês e das crianças na primeira infância, as ações educativas devem contemplar os conteúdos de formação operacional e de formação teórica em consonância com os períodos de seu desenvolvimento, havendo entre elas uma relação de proporcionalidade inversa [...] (Idem, p. 97).

No gráfico a seguir, podemos visualizar a representação dessa relação de proporcionalidade inversa dos conteúdos de formação teórica e operacional. Quanto mais nova for a criança, maior é a incidência de conteúdos de formação operacional. A medida em que a criança vai se tornando mais velha, maior se torna a incidência de conteúdos de formação teórica. É importante ressaltar que conteúdos de formação teórica e operacional sempre estarão presentes na educação escolar, porém em diferentes proporções a depender da faixa etária dos alunos.

Figura 1: Proporcionalidade Inversa de Conteúdos na Educação Infantil



Fonte: Martins (2009, p. 98).

Ser professor de educação infantil é muito mais do que cuidar de crianças. Um trabalho sério e com comprometimento político-pedagógico só pode ser desempenhado por um profissional com formação teórica e prática para promover aprendizagens e desenvolvimento à base do ensino dos conteúdos de formação operacional e teórica.

Esperamos que as reflexões deste capítulo consigam contribuir para que se rompa a visão sincrética e reducionista que algumas pessoas possuem da educação infantil e passe a defendê-la como locus privilegiado de formação e desenvolvimento humano de crianças a partir do ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. E por

fim, que os professores não percam de vista a tríade conteúdo-forma-destinatário no planejamento pedagógico, pois dominar o conteúdo a ser ensinado e conhecer as especificidades dos alunos potencializam o processo de seleção das melhores formas, metodologias e recursos para ensinar, seja na educação infantil, ensino fundamental, médio ou superior.

CAPÍTULO 2

O Desenvolvimento da Ideia de Símbolo e sua Importância para a Alfabetização

A palavra símbolo é conceituada como:

1 *Qualquer coisa usada para representar ou substituir outra, estabelecendo uma correspondência ou relação entre elas.* 2 Aquilo que, em determinada cultura, apresenta valor evocatório ou místico. 3 Ser, objeto ou imagem ao qual se pode atribuir mais de um significado. 4 Pessoa ou personagem que simboliza alguma coisa de modo exemplar. 5 V signó, acepção 1. 6 *Figura convencional especialmente elaborada para representar algo;* emblema. 7 Palavra ou imagem que possa designar outra coisa ou outra qualidade por estabelecer com essas uma correspondência de semelhança; alegoria, metáfora. 8 LING, SEMIOL *Signó que carrega uma relação arbitrária com o objeto ou a ideia que representa, baseado somente em convenção;* signó arbitrário. 9 REL Formulário das igrejas cristãs que contém os principais artigos de fé. 10 QUÍM Letra ou grupo de letras que serve para designar um elemento químico. 11 PSICOL Imagem mental que representa e encerra uma realidade. 12 MAT Sinal gráfico que representa uma entidade matemática, uma operação ou uma proposição (MICHAELIS, s.d., s.p.).

Neste trabalho, nos interessa a definição de símbolo na perspectiva da linguística, assim, entendemos que as letras são símbolos ou signos que carrega uma relação arbitrária com o objeto material ou imaterial que representa. Para se alfabetizar os indivíduos precisam se apropriar da ideia de símbolo e, além disso, entender que não é obrigatório que exista uma relação direta entre o símbolo e o que ele simboliza, ou seja, a razão da forma de um símbolo não está nas características da coisa simbolizada (LEMLE, 2007). A autora afirma, que uma criança que não consiga compreender a relação entre dois objetos não conseguirá aprender a ler e escrever (LEMLE, 2007). Em suma, “[...] entender que os risquinhos pretos no papel são símbolos de sons da fala, é necessário compreender o que é um símbolo” (LEMLE, 2007, p. 7). Portanto, o simbolismo é uma aquisição cultural basilar à apropriação da língua escrita (CARVALHO & MARSIGLIA, 2017). Carvalho (2019, p. 168) explica:

Para aqueles que já se apropriam de tal artefato cultural, a ideia de símbolo parece ser algo simples e fácil de ser compreendida, afinal, a maioria das pessoas conhecem o significado: das cores do semáforo; do trevo de quatro folhas; do triângulo numa placa de trânsito e dos símbolos (<>; ?; +; -; !; ≠; =; π; ÷; %; ♀; ♂; 0; 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9). Todavia, entender a relação simbólica entre uma coisa e outra não é tão simples para a criança [...]

Compreender tal relação não é algo fácil e simples, pois “uma coisa é símbolo de outra sem que nenhuma característica sua seja semelhante a qualquer característica da coisa simbolizada” (LEMLE, 2007, p. 7), resume-se à uma relação totalmente arbitrária,

uma vez que “[...] a razão da forma de um símbolo não está nas características da coisa simbolizada” (Idem, p. 8).

Além da ideia de símbolo, Lemle (2007) postula que há outras capacidades necessárias à alfabetização, como: discriminação das formas das letras; percepção auditiva; captar o conceito de palavra, compreensão da direção da escrita. Na segunda capacidade, o aluno precisa ser capaz de discriminar as formas das letras, com isso exige refinamento na percepção, já que são sutis as diferenças que determinam a distinção entre as letras do alfabeto. A criança deve ser capaz de raciocinar sobre essas percepções visuais para aprender a ler e escrever (LEMLE, 2007). Carvalho (2019, p. 168) explica:

Vejamos as seguintes letras: b d q p; W M; O Q; C G; S Z; I L J; m n; A V. O primeiro grupo tem muitas semelhanças e o que determina a letra é a posição da barriguinha e da haste, contudo, no cotidiano a criança está habituada e manipular objetos que independentemente da posição que são colocados continuam sendo os mesmos.

Já na terceira capacidade, o aprendiz dever ter a conscientização da percepção auditiva, é necessário saber ouvir diferenças linguísticas relevantes entre os sons, já que as letras simbolizam o som da fala (LEMLE, 2007). “Enfim, é preciso que o aluno se aproprie das relações entre grafemas e fonemas, isto é, identifique qual grafema deve ser utilizado para cada fonema ouvido” (CARVALHO, 2019, p. 169). A quarta capacidade é captar o conceito da palavra, pois a ideia de palavra é o cerne da relação simbólica essencial contida numa mensagem linguística, uma representação de conceitos através de sons e a representação de sons através de letras (LEMLE, 2007). E a quinta e última capacidade, é a compreensão espacial da página em nosso sistema de escrita, a noção de que começamos a escrever da esquerda para a direita na linha, e que essas linhas são escritas de cima para baixo na página (LEMLE, 2007).

Carvalho (2019) apresenta possibilidades didáticas para o desenvolvimento dos requisitos necessários à alfabetização: 1. Simbolismo; 2. Grafia das letras; 3. Consciência de rimas e aliterações; 4. Consciência de sílabas; 5. Consciência fonêmica; 6. Consciência lexical; 7. Direção da escrita. Tais requisitos é uma síntese elaborada pela autora a partir das relações estabelecidas entre as capacidades criadas por Lemle (2007) e os níveis de consciência fonológica preconizados por Soares (2016). Aqui focaremos nas possibilidades didáticas relacionadas ao desenvolvimento do simbolismo na criança. Entre elas, temos: jogo de papéis sociais; mímicas e gestos em jogos, brincadeiras, canções etc.; dramatização ou encenação; desenho; linguagem/vocabulário; atividades

em grupos; atividades de classificação; identificação de materiais; quadro de rotina/agenda.

Os jogos de papéis sociais “[...] possibilitam que as crianças representem as relações humanas, tendo consciência que se trata de uma representação, ou seja, elas sabem que não são de fato princesas, fadas, reis, motoristas, médicos, animais, no entanto, brincam simbolizando tais personagens” (CARVALHO, 2019, p. 176).

Já as mímicas e gestos em jogos, brincadeiras, canções também têm o potencial de desenvolver a ideia de símbolo na criança. Por exemplo,

Por meio das mímicas e dos gestos, as crianças aprendem que podem se expressar ou estabelecer comunicação sem utilizar a linguagem oral, ou seja, podem representar o que desejam falar com movimentos, explorando especialmente suas associações. Estas ações demandam uma série de operações do psiquismo da criança. Por exemplo, ao ter que imitar um animal, ela precisa pensar: que animal é esse; quais suas principais características; quais gestos são possíveis fazer com o corpo que melhor representem suas características (CARVALHO & MARSIGLIA, 2017, p. 64).

A partir das dramatizações de histórias e canções a criança é envolvida num mundo de representações e simbolizações. Carvalho (2019), destaca como é importante o professor variar objetos que podem ser utilizados na encenação da história ou canção. “Assim, botões, palitos, canecas, pedaços de tecido, sucatas, massinha etc. podem ser utilizados pelas crianças como meios para simbolização dos personagens e fatos da narrativa” (Idem, p. 177).

Já o desenho, não pode ser visto apenas como forma/contorno. Conforme Tshako (2016) ele é uma forma de linguagem, portanto, meio de representação da realidade e expressão de pensamentos, emoções e sentimentos.

O ato desenhar é intencional, pois as crianças apenas exploram o suporte e os instrumentos de desenho ou imitam os movimentos que os adultos realizam na produção de marcas gráficas. Portanto, desenhar é uma brincadeira para a criança que, progressivamente ao ser submetida a processos sistematizados de ensino, conquista a capacidade psíquica de representar e/ou expressar o pensamento por meio do desenho (PASQUALINI, 2013 *apud* CARVALHO, 2019, p. 177).

Deste modo, cabe ao professor planejar o processo de ensino e aprendizagem para que a criança perpassasse os diversos momentos do desenho (Ação – Pesquisa – Exercício – Intenção – Símbolo – Organização – Regra) ao longo da educação infantil, visando

práticas pedagógicas lúdicas, porém intencionais e sistematizados, sobre uso do desenho, ultrapassando assim, ora o caráter mecânico e tradicional do desenho, ora o caráter espontâneo e livresco que têm permeado o ato de desenhar na educação escolar.

A linguagem oral, assim como o desenho e o gesto, na psicologia histórico-cultural é importante para a aprendizagem da língua escrita e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do simbolismo na criança. “O vocabulário enriquecido, ou seja, o domínio de um rol maior de palavras oferece a criança maiores possibilidades de simbolização e expressão de seu pensamento a partir da linguagem oral” (CARVALHO, 2019, p. 177). Portanto, cabe ao professor organizar momentos na prática pedagógica que exijam da criança a capacidade de se expressar e, quando necessário, que o docente faça as intervenções necessárias “[...] para que a criança aprenda a expor seus pensamentos, pontos de vista, narre fatos formando orações articuladas e coerentes, enfim, permitir que a criança alcance formas superiores de comunicação” (CARVALHO & MARSIGLIA, 2017, p. 65).

Atividades em grupos ou em equipes que demandem a classificação de objetos ou seres também podem colaborar na construção da ideia de símbolo.

Por meio de jogos planejados, é possível pedir às crianças que classifiquem e separem elementos de um conjunto, segundo características que os identificam. Para fazer a identificação de cada grupo, determinados aspectos deverão ser levados em conta. Por exemplo, classificar figuras de animais selvagens e domésticos. Propor que a turma eleja um símbolo para representar cada grupo, que pode ser o desenho de várias árvores (animais selvagens) e o desenho de uma casa (animais domésticos). É importante que o professor estabeleça os símbolos em conjunto com os alunos, após diálogo e discussão sobre as características de cada grupo e a melhor forma de simbolizá-lo (CARVALHO & MARSIGLIA, 2017, p. 65).

Uma prática muito comum na educação infantil é a identificação de materiais, carteiras com o nome do aluno ou com a primeira letra do seu nome. Trata-se de uma estratégia interessante, pois proporciona a criança a pensar sobre signos que representam algo que lhe pertence (CARVALHO, 2019). Não obstante, outras estratégias podem ser utilizadas, com por exemplo, a proposta de “[...] semanas ou meses temáticos para identificação do material. Assim, em um mês ou numa semana a fruta predileta, animal, alimento, ou até mesmo um número, pode representar a identificação de seu material” (CARVALHO & MARSIGLIA, 2017, p. 66).

Outra prática muito comum, especialmente, na educação infantil é o quadro de rotina ou agenda que registram as atividades realizadas diariamente pelas crianças. Segundo Carvalho (2019, p. 178), “tal prática desenvolve a noção de sequência, tempo e pode auxiliar a criança no controle da ansiedade em relação ao que será feito durante a aula ou após o término de alguma atividade. Todavia, é possível desenvolver a capacidade de operar com símbolos por meio dela”. Normalmente, são usadas tarjetas ou cartazes com figuras, desenhos ou palavras que representam cada atividade, não obstante, é possível diversificar e pensar em diferentes materiais e/ou objetos que podem simbolizar as atividades escolares. Por exemplo, podem ser utilizados “[...] talheres para representar o horário do lanche ou almoço; um CD ou notas musicais para a hora da música ou cantigas de roda; lápis e borracha para o momento da atividade em que as crianças devem fazer um registro com linguagem escrita ou com desenhos (CARVALHO & MARSIGLIA, 2017, p. 66). O importante é que essa seleção seja realizada em conjunto com os alunos, deste modo, o professor não deve determinar previamente os símbolos, mas levar as crianças a pensarem o que pode ser utilizado para simbolizar as atividades realizadas na escola.

A partir das possibilidades didáticas apresentadas anteriormente, vimos como que por meio de atividades lúdicas, a capacidade de simbolização pode ser desenvolvida na criança desde a educação infantil. Deste modo, ao planejar processos de ensino e aprendizagem que objetivem o desenvolvimento da ideia de símbolo, o professor estará formando as bases necessárias para a alfabetização, sem utilizar conteúdos e práticas específicos de alfabetização típicos dos anos iniciais do ensino fundamental. Nas atividades propostas, as crianças deverão imaginar que uma coisa é outra, isto é, simbolizar, por exemplo, ao brincar de mímicas deverá imaginar que o gesto realizado é um determinado animal ou que um cabo de vassoura é um cavalo.

Por esta via, inicia sua compreensão de que ‘algo’ pode ocupar o lugar de outro ‘algo’, dado de maior grandeza para a futura aprendizagem escrita. Para escrever, a criança terá que tomar uma ‘coisa’ por ‘outra’, ou seja, terá que transformar os sons das palavras em signos gráficos (FRANCO & MARTINS, 2021, p. 128).

Em suma, é preciso libertar a criança dos limites de seu campo sensorial imediato e abrir as possibilidades para o processo de simbolização, imprescindível à aprendizagem da língua escrita. Diante do exposto, consideramos importante investigar quais são os limites e as possibilidades que a BNCC para a educação infantil apresenta para o

desenvolvimento da ideia de símbolo. O capítulo seguinte é destinado à apresentação e análise crítica da BNCC (educação infantil) à luz do enfoque histórico-crítico.

CAPÍTULO 3

A BNCC para a Educação Infantil: reflexões à luz do enfoque histórico-crítico

A BNCC não determina como ensinar, mas o que ensinar. Desse modo, cada escola e cada rede de ensino deverá, dentro do currículo ou do projeto político-pedagógico, definir como irá trabalhar as diversidades locais. Para a educação infantil, a BNCC entende que se trata de uma etapa essencial da educação básica e primordial na construção da identidade e da subjetividade das crianças. A partir disso, estabeleceu-se seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, conhecer-se e expressar (BRASIL, 2017).

Quadro 2: Direitos de Aprendizagem, conforme BNCC

CONVIVER	Com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
BRINCAR	De diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros de forma a ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais. A participação e as transformações induzidas pelas crianças nas brincadeiras devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
PARTICIPAR	Ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como escolha das brincadeiras e dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens, decidindo e se posicionando.
EXPLORAR	Movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura em suas diversas modalidades: as artes, a escrita a ciência e a tecnologia.
CONHECER-SE	A partir da construção de sua identidade pessoal, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.
EXPRESSAR	Suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões e questionamentos, por meio de diferentes linguagens, como sujeito dialógico, criativo e sensível.

Fonte: Oliveira (2018).

O processo de ensino e aprendizagem na educação infantil deve ser organizado a partir de cinco campos de experiências: Eu, o Outro e o Nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Traços, Sons, Cores e Formas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; e Espaço, Tempo, Quantidades, Relações e Transformações. Os Campos de Experiência e os objetivos não têm caráter de currículo, mas servem para auxiliar o professor a planejar atividades com maior clareza do que deve ser desenvolvido em cada fase.

Dentro dos Campos há objetivos de aprendizagem que são divididos em três grupos etários (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas). “[...] esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica” (BRASIL, 2017, p. 44).

Figura 2: Campos de Experiências para Educação Infantil na BNCC



Fonte: Oliveira (2018, p. 17)

Quadro 3: Campos de Experiências na Educação Infantil, conforme BNCC

O Eu, o Outro e o Nós	Trabalha com as experiências de interações com os pares e os adultos, a partir das quais as crianças constroem um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida e pessoas diferentes. Ao mesmo tempo que vivem suas primeiras experiências sociais, desenvolvem autonomia e senso de autocuidado.
Corpo, Gestos e Movimentos	Destaca experiências em que gestos, posturas e movimentos constituem uma linguagem com a qual as crianças se expressam, se comunicam e aprendem sobre si e sobre o universo.
Traços, Sons, Cores e Formas	Possibilita à criança viver de forma criativa experiências com o corpo, a voz, instrumentos sonoros, materiais plásticos e gráficos que alimentem percursos expressivos ligados à música, à dança, ao teatro, às artes plásticas e à literatura.
Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	Promove situações de fala e escuta, em que as crianças participam da cultura oral (contação de histórias, descrições, conversas). Também envolve a imersão na cultura escrita, partindo do que as crianças conhecem e de suas curiosidades e oferecendo o contato com livros e gêneros literários para, intencionalmente, desenvolver o gosto pela leitura e introduzir a compreensão da escrita como representatividade gráfica.
Espaço, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações	Promove interações e brincadeiras nas quais a criança possa observar, manipular objetos, explorar seu entorno, levantar hipóteses e buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Isso amplia seu mundo físico e sociocultural e desenvolve sua sensibilidade, incentivando um agir lúdico e um olhar poético sobre o mundo, as pessoas e as coisas nele existentes.

Fonte: Oliveira (2018).

O processo de ensinar e aprendizagem organizado a partir dos campos de experiências deve estar em constante avaliação para que o professor possa refletir sobre sua prática pedagógica, adequando-a conformas necessidades das crianças e também avaliar a efetividade da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos. Portanto,

[...] é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e

aprendizagens. Por meio de **diversos registros**, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como **relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos**), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, **sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”**. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças” (BRASIL, 2017, p. 39, grifos nossos).

Em síntese, a BNCC para a educação infantil: reforça que o cuidar está integrado às ações de conhecer e explorar o mundo; estabelece que a formação de vínculos proporciona segurança afetiva para a criança construir conhecimentos com o mundo e desenvolver autonomia; incentiva a autonomia, que permite que a criança enfrente e supere obstáculos; crianças ficam no centro do processo; mesmo em atividades dirigidas, todas devem ter tempo e espaço para serem ativas; o professor deve planejar cuidadosamente momentos de livre exploração; propõe a instituição de uma rotina para transmitir a sensação de segurança e ajuda no desenvolvimento da autonomia.

Pasqualini & Martins (2020) destacam os limites e as possibilidades da proposta da BNCC para a educação infantil. Entre os avanços, as autoras ponderam:

[...] a ênfase na atitude de **cuidado, acolhimento, apoio e respeito** dos adultos para com a criança; o posicionamento **de combate às desigualdades de gênero e diversas formas de exclusão** típicas de nossa sociedade que se reproduzem no contexto escolar; a determinação de **inclusão de crianças com deficiências diversas** nos variados momentos da rotina escolar; a atuação docente coibindo **preconceitos, agressões e assédios e garantindo tratamento igualitário entre meninos e meninas**. [...] a **escuta e o olhar atentos às crianças**; a **sensibilidade para identificar e acolher suas demandas e necessidades**; a atenção e consideração à maneira como as crianças reagem ao que lhes é proposto e **ao significado que as atividades têm na experiência infantil**; a necessária delicadeza do trato e a importância da **interação comunicativa nos momentos de cuidado**; a importância de **estimular a reflexão** da criança sobre os fenômenos e objetos que a rodeiam; a exigência de um ‘preparo zeloso do ambiente’ (FUNDAÇÃO SANTILLANA, 2018, p. 48) de modo a garantir um **espaço limpo, seguro, amplo e uma rotina que evite o confinamento e o sedentarismo**” (PASQUALINI & MARTINS, 2020, p. 430-431, grifos nossos).

Além dos aspectos mencionados anteriormente, as autoras também destacam é a amplitude dos cinco campos de experiências:

A **abrangência da proposta** é um aspecto que merece destaque, pois, em seu conjunto, os **cinco campos contemplam experiências sensoriais, corporais, estéticas e intelectuais**, preconizando o **contato ativo das crianças com práticas sociais e culturais de natureza artística, científica, filosófica e da cultura corporal**. A oportunidade de acesso a bens culturais e ampliação de saberes é reivindicada como tarefa da educação infantil. O documento frisa a **importância de se proporcionar ‘experiências ricas e diversificadas’** (FUNDAÇÃO SANTILLANA, 2018, p. 30) (PASQUALINI & MARTINS, 2020, p. 431, grifos nossos).


Todavia, Pasqualini & Martins (2020) entendem que a perspectiva antiescolar e a secundarização dos conteúdos escolares são pontos frágeis presentes na BNCC. Nas palavras das autoras:

É nítida tanto no texto da BNCC quanto do documento complementar em análise a opção por não utilizar os termos escola, ensino, aluno, aula. [...] O trabalho pedagógico e o conteúdo escolar são relegados a segundo plano em nome do **enaltimento das experiências espontâneas infantis**. É nesse bojo que podemos compreender a **proposição do currículo por campos de experiência, em detrimento das áreas do conhecimento** (PASQUALINI & MARTINS, 2020, p. 432-433, grifos nossos).

As autoras defendem que toda experiência humana é repleta de conteúdo, deste modo, as experiências infantis preconizadas pela BNCC têm conteúdo das diferentes áreas do conhecimento, conforme demonstrado nas figuras a seguir. Lazaretti (2020) faz um estudo crítico sobre a BNCC a partir do enfoque histórico-crítico e faz uma reflexão na mesma direção coadunando com o pensamento de Pasqualini & Martins (2020):


[...] os campos de experiências, como um arranjo curricular, acolhem as experiências concretas no cotidiano escolar e, embora suprimam os conteúdos de ensino, em uma leitura atenta e criteriosa, existem conceitos disciplinares em cada campo, assim como nos objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento (LAZARETTI, 2020, p. 115).

Figura 3: Conteúdos do Campo de Experiências O Eu, o Outro e o Nós

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS	CONTEÚDOS NUCLEARES DAS EXPERIÊNCIAS INFANTIS NA BNCC (E DOCUMENTO COMPLEMENTAR)	
	Área / tema / objeto de experiência	Conteúdos, recursos e atividades especificados nos documentos
 <p>O EU, O OUTRO E O NÓS</p>	<p>Identidade, alteridade e coletividade.</p> <p>Ciências da sociedade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - hábitos de autocuidado, autoconhecimento, autoestima e autonomia; - construção de laços afetivos, senso de reciprocidade e interdependência; - regras de convívio social; - pertencimento étnico-racial, territorial/ comunitário e de gênero; - diferentes grupos sociais e culturais: seus papéis sociais, costumes, celebrações e narrativas).


Fonte: Pasqualini & Martins (2020).

Figura 4: Conteúdos do Campo de Experiências Corpo, Gestos e Movimentos

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS	CONTEÚDOS NUCLEARES DAS EXPERIÊNCIAS INFANTIS NA BNCC (E DOCUMENTO COMPLEMENTAR)	
	Área / tema / objeto de experiência	Conteúdos, recursos e atividades especificados nos documentos
 <p>CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS</p>	<p>Práticas selecionadas da Cultura Corporal (dança, jogos e brincadeiras e artes circenses)</p> <p>Arte Dramática</p>	<ul style="list-style-type: none"> - jogos e brincadeiras; - possibilidades expressivas do corpo; controle e adequação do uso do corpo em atividades diversas; autonomia de movimentos e gestos (andar, correr, saltar, saltitar, arrastar-se, equilibrar-se, pegar, lançar, encaixar, empilhar, rasgar, amassar etc.); orientação espacial; - danças típicas da cultura de origem da criança; aprendizado de outras modalidades de dança; elementos expressivos na dança (postura corporal, expressões faciais etc.); apreciação da dança e criação de coreografias; - teatro de bonecos, fantoches, de sombras ou animação de objetos; elementos básicos de roteiros dramáticos.


Fonte: Pasqualini & Martins (2020).

Figura 5: Conteúdos do Campo de Experiências Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS	CONTEÚDOS NUCLEARES DAS EXPERIÊNCIAS INFANTIS NA BNCC (E DOCUMENTO COMPLEMENTAR)	
	Área / tema / objeto de experiência	Conteúdos, recursos e atividades especificados nos documentos
 <p>ESCUA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO</p>	Língua materna/ Língua portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> - modalidade oral (ou de sinais): formas sociais de comunicação (conversas, cantigas, brincadeiras de roda, parlendas, jogos cantados etc.); leitura de histórias; sonoridade da língua; - modalidade escrita: comportamento leitor; instrumentos e suportes de escrita; gêneros textuais; escrita do nome.


Fonte: Pasqualini & Martins (2020).

Figura 6: Conteúdos do Campo de Experiências Traços, Sons, Cores e Formas

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS	CONTEÚDOS NUCLEARES DAS EXPERIÊNCIAS INFANTIS NA BNCC (E DOCUMENTO COMPLEMENTAR)	
	Área / tema / objeto de experiência	Conteúdos, recursos e atividades especificados nos documentos
 <p>TRACOS, SONS, CORES E FORMAS</p>	Artes Visuais Arte Dramática Música Literatura	<ul style="list-style-type: none"> - repertório musical (obras clássicas, populares, étnicas, cantadas ou instrumentais, folclóricas etc.), objetos sonoros, instrumentos musicais; características do som: duração, altura, intensidade, timbre; escuta ativa da música e criação musical; - brincadeiras cantadas, parlendas, rimas e jogos musicais; - atividades produtivas: desenho; pintura; colagem; fotografia; leitura de imagem; modelagem; escultura; - fundamentos das linguagens visuais: linhas, formas, cores, volumes, planos (horizontal e vertical), dimensões (bidimensional e tridimensional); - exploração de materiais como meio e suporte; procedimentos de utilização e organização de materiais; representação, expressão e apreciação.

Fonte: Pasqualini & Martins (2020).

Figura 7: Conteúdos do Campo de Espaço, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS	CONTEÚDOS NUCLEARES DAS EXPERIÊNCIAS INFANTIS NA BNCC (E DOCUMENTO COMPLEMENTAR)	
	Área / tema / objeto de experiência	Conteúdos, recursos e atividades especificados nos documentos
	<p>Conhecimentos sobre o mundo físico e social (ciências da natureza e ciências da sociedade)</p> <p>Conhecimentos matemáticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - espaço geométrico e geográfico: orientação e percepção espacial, noções espaciais relativas a situações estáticas ou dinâmicas, noção de proporcionalidade, formas geométricas planas e não planas, representação do espaço, paisagem local e ocupação/uso do espaço nas cidades e no campo. - tempo físico e cronológico: categorias temporais: ritmos, duração, orientação e medição; relação entre tempo e espaço; noções de simultaneidade, sequência, mudança e permanência; noções de duração e intensidade. - quantificação: contagem, classificação, seriação, ordenação; medidas, comparação de massa, comprimento e quantidades, avaliação de distâncias; reconhecimento de números cardinais e ordinais, série numérica oral e sistema de numeração escrita; representação de quantidade. - relações e transformações: regularidades e irregularidades nos fenômenos físicos/naturais e socioculturais; noções de causalidade e transformação, identificação, reconhecimento e compreensão de mudanças nos objetos e fenômenos; transformação dos ingredientes nas práticas culinárias.

Fonte: Pasqualini & Martins (2020).

Concluimos que os direitos de aprendizagem só serão efetivados quando, ao trabalhar com os diferentes campos de experiências, o professor de educação infantil tenha ciência de que a

[...] Arte, Ciência, Cultura Corporal, Língua materna e Matemática fazem-se presentes na política quando se indicam caminhos para efetivação do trabalho pedagógico que proporcione ‘experiências ricas e diversificadas’ (FUNDAÇÃO SANTILLANA, 2018, p. 30) que colaborem para ‘ampliar o desenvolvimento pleno das crianças’ (p. 28) (PASQUALINI & MARTINS, 2020, p. 440-441).

Deste modo, na educação infantil devemos proporcionar experiências ricas e diversificadas a partir do contato com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.

Os objetivos prescritos em cada campo de experiência explicitam algumas *possibilidades de encaminhamento de ações de ensino* que envolvem *conceitos, objetos, fenômenos* como promotores de aprendizagem e de desenvolvimento, ampliando, desse modo, o acesso à riqueza cultural da humanidade. No entanto, depende das *clarezas teórica e conceitual* de *professores e de gestores* ao interpretar e ao traduzir os objetivos, bem como criar outros e ao relacioná-los aos

conteúdos como expressão de conhecimentos a serem apropriados pelas crianças (LAZARETTI, 2020, p. 125).

Concordamos com Lazaretti (2020) ao afirmar que, apesar dos limites e das contradições presentes, é possível construir currículos que dialoguem com a BNCC, no entanto, sempre refletindo criticamente sobre a mais recente política curricular da educação no Brasil. Para tanto, nos resta a tarefa de

[...] debruçar-se sobre cada campo de experiência, atentar-se aos conteúdos implícitos e extrair deles possibilidades para direcionar currículos e planejamentos, a fim de (re)colocar os conteúdos de ensino como fundamentais para o trabalho pedagógico, definindo, de maneira clara, *o que ensinar* aos bebês e às crianças (Idem, p. 126, grifos da autora).

No capítulo seguinte, focaremos na apresentação dos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, relacionados à ideia de símbolo, propostos na BNCC para as crianças pequenas e pesquisaremos possibilidades didáticas para desenvolvê-los a partir de jogos e brincadeiras.

CAPÍTULO 4

Simbolismo na Educação Infantil: possibilidades didáticas a partir de jogos e brincadeiras

Segundo a BNCC, a síntese das aprendizagens esperadas “deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental” (BRASIL, 2017, p. 53).

Consideramos tal afirmação importante, pois destaca que a educação infantil possui conteúdos e objetivos próprios que devem ser trabalhados com os alunos, não sendo uma etapa da educação básica que tem principal objetivo preparar as crianças para o ingresso no ensino fundamental ou ser mero local de lazer e diversão. Diante do exposto, reafirmamos o caráter escolar e pedagógico da educação infantil. Entendemos ser

[...] importante discutir pedagogicamente a respeito de que tipo de conhecimento, específico para as crianças é necessário à sua faixa etária. Portanto, a escola começa na educação infantil, e o ensino também. Essa ação de forma alguma limita a criatividade da criança ou as possibilidades de priorizar o lúdico no seu processo de ensino e aprendizagem (PRADO & AZEVEDO, 2012, p. 49-50).

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017). O objetivo desse capítulo é apresentar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, das crianças pequenas, oriundos dos diferentes campos de experiência.

Todos os seres vivos têm necessidades e precisam encontrar meios para supri-las, entretanto quando se fala dos seres humanos é preciso levar em consideração que são seres de uma complexidade maior, tendo necessidades mais complexas, por isso o homem passa por mudanças durante seu desenvolvimento. Durante essa busca por sanar as necessidades que segundo Leontiev podem ser materiais como não materiais é que desenvolvemos nosso psiquismo que deve ser sempre associado à realidade concreta do indivíduo, o autor ressalta que “ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos, por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida” (LEONTIEV, 2001, p. 63).

A análise psicológica da atividade [...] consiste não em separar dela seus elementos psíquicos internos para submetê-los a um estudo posterior de forma isolada, mas sim em introduzir na psicologia unidades de análise tais que impliquem o reflexo psíquico em sua inseparabilidade dos aspectos da atividade Humana que o engendra LEONTIEV (1978, p. 14)

No desenvolvimento infantil novas formações psíquicas e a atividades vão surgindo de acordo com as novas tarefas que vem chegando para aquela criança, fazendo que as mobilizações das operações psíquicas estejam relacionadas aos objetivos daquela atividade. As atividades denominadas como atividade-guia como sugere o nome são aquelas que guiarão o desenvolvimento durante cada período do desenvolvimento humano, sendo responsáveis pelas neoformações, são propostas por Leontiev (1987) que as elucida dizendo que o desenvolvimento dessa atividade condiciona as mudanças mais importantes nos processos psíquicos da criança e nas particularidades psicológicas da sua personalidade, além disso o autor explica que essas atividades podem proporcionar o aparecimento de novas atividades que na próxima etapa irão guiar o processo.

O desenvolvimento infantil é algo muito discutido por diversos autores, ao olharmos pela psicologia histórico crítica podemos afirmar que o que determina a etapa de desenvolvimento de uma criança não é necessariamente sua idade, mas sim deve ser considerado a posição de ocupação das relações sociais. De acordo com Vygotski (1996): a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), é definida como “a esfera dos processos imaturos, mas em vias de maturação” (Idem, p. 269) e ainda segundo o autor a zona de desenvolvimento proximal é “determinada através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Idem, p. 97), ou seja, é onde se encontram os processos imaturos que estão amadurecendo, como por exemplo tarefas que as crianças não conseguem realizar sozinhas, mas com auxílio sim.

Segundo Vygotsky (2006) o desenvolvimento ocorre entre os períodos estáveis e os períodos de crise, essa alternância é que faz com que ele ocorra. O primeiro período refere-se às alterações pequenas da personalidade da criança, já o segundo período às alterações que ocorrem em um curto tempo e são mais repentinas, de acordo com o autor “bruscas mudanças e deslocamentos, modificações e rupturas na personalidade da criança” (p. 256).

As etapas são divididas em Primeiro ano de vida, Primeira Infância e Idade Pré escolar. O Primeiro ano de vida é caracterizado pela comunicação emocional direta, neste

período que vai em torno de 0 a 1 ano, o bebê possui alta sociabilidade, entretanto a comunicação é mínima, assim surge a primeira neoformação psíquica, a percepção-afecção-ação, que se refere a comunicação baseada no afeto, no aparato sensorial. Essa comunicação afetiva vai acompanhando o bebê com o passar do tempo e no fim do seu primeiro ano de vida ele terá tido contato com as pessoas e também os objetos a sua volta, explorando-os de forma que passa a os manipular, criando assim uma nova necessidade que será a atividade guia da próxima etapa: a atividade objetal manipulatória.

A Primeira infância traz a atividade objetal manipulatória que segundo Elkonin (1987), a criança ao conhecer e tentar manipular os objetos cria uma relação com o adulto que está mediando esse processo. Uma necessidade surge: a neoformação psíquica do entrecruzamento da linguagem com o pensamento, já que ao estabelecer relações com adultos que tem a fala já desenvolvida aparecerá a demanda do desenvolvimento da sua fala também. Nesse momento a criança passa a se comunicar conscientemente, compreendendo sua própria atividade, diferente do que acontecia anteriormente.

A fase em que iremos focar é a Idade Pré Escolar, já que é nessa etapa que estão inclusas as crianças de 4 a 5 anos que fazem parte de nosso objeto de estudo. É nessa fase que a criança já possui comunicação oral por meio da fala, já relaciona os objetos com seus respectivos significados e funções, ou seja, está em um meio social e sente a necessidade de se inserir nele. Os jogos de papéis sociais surgem por meio dessa necessidade de inserção na realidade a qual está criança está, segundo Elkonin (1998) é feito pela imitação dos adultos, as crianças utilizam os objetos que são utilizados pelos adultos para entender sua função, ou seja, é um jogo que é voltado para a percepção da criança sobre o sua realidade e mesmo que ela não possa fazer no mundo real determinadas atividades que os adultos fazem, nas brincadeiras e no faz de conta elas podem, como trabalhar, serem mães, pais, dirigir, além disso elas reproduzem falas e modos de agir dos adultos, na maioria das vezes daqueles que ela possui um contato maior. Portanto a brincadeira tem um papel de suma importância, permeando a atitude das crianças com relação a realidade.

A base do jogo evoluído não é o uso do objeto, mas as relações entre as pessoas, mediante as suas ações com os objetos. Não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem: a assimilação dessas relações transcorre mediante o papel de adulto assumido pela criança (ELKONIN, 2009, p. 34).

Elkonin ressalta que no processo do jogo de papéis à medida que a idade aumenta, também se eleva o nível de desenvolvimento da brincadeira. Porém crianças com a mesma idade podem estar em diferentes níveis.

As atividades produtivas são aquelas que tem como objetivo um produto final, Elkonin (2009) destaca o desenho, a colagem e a modelagem como as principais atividades desenvolvidas pela criança que se encontra na fase pré escolar. Ao realizar essas atividades as crianças passam a ter consciência de suas habilidades e potencialidades, aprendendo a planejar suas ações para atingir o objetivo proposto. Além disso cada atividade produtiva pode desenvolver alguma capacidade, como explicitado pelo autor:

O desenho conduz à exatidão e diferenciação da percepção. A percepção da cor e a forma dos objetos se torna mais exata. Com a modelagem se aperfeiçoa a percepção do volume das coisas. Com a construção, consegue-se dar-se conta das relações existentes entre as distintas partes dos objetos. Todos esses tipos de atividade são métodos práticos para separar e sistematizar as qualidades dos objetos. Sobre essa base aparecem as representações gerais de forma, tamanho, volume, cor, quantidade, possibilitando uma forma de conhecimento mais geral e abstrata.

Aqui apresentaremos uma tabela que traz os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) de acordo com a Base Nacional Comum Curricular.

Quadro 04: Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento

O Eu, o Outro e o Nós	Corpo, Gestos e Movimentos	Traços, Sons, Cores e Formas	Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações
(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.	(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.
(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.	(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.	(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.	(EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.
(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.	(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.	(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.	(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.	(EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.
(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.	(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.		(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.	(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.
(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.	(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.		(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.	(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.
(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida			(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.	(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.
(EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.			(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.	(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.
			(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).	(EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos
			(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.	

Fonte: Brasil (2017).

Baseando-se no exposto, selecionamos um objetivo de cada campo de experiência para a criação de possibilidades didáticas que desenvolvam simbolismo nas crianças pequenas, são eles:

- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: (EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência
- Escuta, fala, pensamento e imaginação: (EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história
- Traços, sons, cores e formas:(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
- Corpo, gestos e movimentos: (EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.
- O eu, o outro e o nós: (EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.

As atividades que desenvolvemos estão demonstradas por meio de planos de aula que tem como objetivo trabalhar o simbolismo, sendo assim elas são baseadas nos jogos de papéis sociais e nas atividades produtivas, termos que já foram explicitados neste capítulo.

PLANO 01

Vamos comprar frutas?

Conteúdo: Números e quantidades

Campo de experiência: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Objetivos Específicos:

(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência

Recursos:

Frutas reais ou feitas com EVA

Cestinha/sacolas

Pratos/recipiente plástico

Folha

Desenvolvimento:

- 1- A aula será iniciada em uma roda de conversa onde o professor relembrará junto com as crianças a sequência dos números, contando oralmente, em seguida fará perguntas como: “Qual número vem depois do 8?” “Qual número vem antes do 7?” para observar se os alunos estão compreendendo a sequência numérica. T
- 2- O professor explicará para as crianças que elas irão transformar a sala de aula em uma quitanda, e com recursos preparados previamente irão organizar o ambiente, usando as carteiras como as prateleiras e uma para o caixa, as frutas serão feitas de EVA ou frutas reais em diferentes tipos e quantidades e separadas em pratos/recipientes.
- 3- A turma será dividida, alguns ficarão responsáveis pelas compras, outros pelo caixa e a atividade funcionará da seguinte forma: as crianças que irão às compras receberão do professor uma listinha contendo a quantidade de cada fruta que deve ser comprada, por exemplo: 2 bananas, 3 maçãs, usando desenhos junto com os nomes, e assim por diante, deverão usar a cestinha e ir pegando as frutas de acordo com a lista, já os que ficarão no caixa da quitanda terão que contar a quantidade de produtos levados pelo cliente e anotar, tudo isso será mediado pelo professor
- 4- Depois haverá uma troca: os que compraram agora passarão a “trabalhar” no mercado e vice-versa.
- 5- Ao final da atividade cada criança contará sua experiência, nesse momento o professor pode fazer questionamentos para ver se a criança tem costume de frequenta esses ambientes com a família.



Fonte: Colégio Franciscano Nossa Senhora Aparecida

Avaliação:

A avaliação será feita durante toda atividade, onde o professor observará se as crianças conseguiram relacionar os números e as quantidades na hora da compra, e se acertaram na contagem total de produtos.

PLANO 02**Brincando de encenar**

Conteúdo: Produção de encenação

Campo de experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação

Objetivos Específicos:

(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.

Recursos:

Objetos para caracterização

Livro de histórias

Cartolina

Riscadores

Desenvolvimento:

1-A aula será iniciada com uma contação de histórias, para isso o professor organizará a sala em um grande círculo e contará uma história, como por exemplo as histórias de contos de fadas ou contos maravilhosos.

2- Após contar a história o professor levantará questionamentos para ver se a turma entendeu o que foi acontecendo e a ordem dos fatos. A turma será dividida neste momento em dois grupos e o professor explicará que eles deverão realizar uma encenação, como uma peça de teatro para recontar essa história, dividindo os personagens, os que ficarão responsáveis pelo cenário, entre outras funções.

3- Com mediação do professor para organização os membros que serão os personagens começarão ensaiar a apresentação, enquanto os que ficarão com a parte do cenário irão fazer um desenho na cartolina para fazer o fundo. O professor pode levar alguns objetos para representar os personagens, bem como eles podem improvisar, por exemplo a varinha mágica pode ser o lápis de cor, etc.

4- Cada grupo apresentará sua encenação, é muito interessante a percepção de cada grupo demonstrará a mesma história de maneiras diferentes. Ao final todos contarão suas experiências, o que acharam da atividade.



Fonte: Pueri Dei

Avaliação:

A Avaliação ocorrerá durante toda atividade, desde a organização, ensaios e apresentação do grupo, onde o professor observará se as crianças conseguiram recontar a história utilizando elementos e cenas que foram contadas no início da aula.

PLANO 03

Criando com as formas geométricas

Conteúdo: Colagem

Campo de experiência: Traços, sons, cores e formas

Objetivos Específicos:

(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.

Recursos:

Cartolina

Folha sulfite

Lápis de cor

Tesoura

Cola

Desenvolvimento:

1- O professor iniciará a aula fazendo a leitura do livro “Três formas”, mostrando durante a leitura, as imagens para a turma, para que percebam as mesmas formas geométricas podem formar diferentes coisas.

2- Em seguida, cada criança receberá uma folha com desenhos de formas geométricas para serem pintados, depois de pintarem deverão recortar as formas. Após feito isso será disponibilizado um pedaço de cartolina, ou papel A4 de espessura mais grossa e os alunos deverão colocar as formas que recortaram em cima para montar seu desenho

3- Depois de decidirem a organização das formas, as crianças irão colá-las no pape. O professor irá expor as colagens no mural, lousa, ou penduradas no varal de atividades da sala. O professor também pode disponibilizar imagens para que eles tentem reproduzir após fazerem suas próprias criações.

4- A crianças poderão observar as colagens dos colegas, tentando descobrir qual desenho foi formado. Ao final as crianças contarão o que acharam da atividade.



Fonte: Prefeitura de Pedregulho

Avaliação:

A Avaliação irá ocorrer durante toda aula, desde a participação no momento da leitura do livro, pintura e colagem das formas até a apreciação das demais colagens, onde o professor observará se as crianças conseguiram perceber como as mesmas formas geométricas podem formar diferentes desenhos.

PLANO 04

Dando banho nas bonecas

Conteúdo: Higiene

Campo de experiência: Corpo, gestos e movimentos

Objetivos Específicos:

(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.

Recursos:

Bacias/banheiras de plástico

Bonecas de plástico

Garrafas

Xampu

Sabonete

Buchas

Desenvolvimento:

1- A aula será iniciada com uma roda de conversa, as crianças sentadas no chão juntamente com o professor que começará a perguntar para as crianças sobre hábitos de higiene, para ver o que elas entendem pelo assunto e quais são praticadas por ela.

2- O professor pegará as bonecas e as colocará no meio da roda, elas estarão com algumas marcas de sujeira, e perguntará o que as crianças observam nelas, para ver se pontuarão que as bonecas estão sujas. Em seguida perguntará qual seria o melhor hábito de higiene a se aplicar para que as bonecas fiquem limpas, esperando que elas digam sobre o banho.

3- Depois desses questionamentos e conversa, o professor organizará a turma, dividindo-a em trios e cada um ficará responsável por uma boneca. Estarão disponíveis as bacias, garrafas pet, xampu, sabonete e buchas, que deverão ser pegos pelos membros do trio e levados ao ambiente externo da escola, para que a atividade seja realizada já que corre o risco de cair água.

4- Os alunos precisarão usar as garrafas pet para encher as bacias de água, e assim poder lavar as bonecas, utilizando os recursos disponíveis com a mediação do professor quando necessário.

5- Após todas as bonecas serem lavadas, os alunos esvaziarão as bacias e guardarão os objetos. Já na sala de aula novamente, o professor perguntará para as crianças o que acharam da atividade e porque acharam importante



Fonte: Educlub

Avaliação:

A avaliação será pela observação do professor durante a conversa e a atividade prática nos trios, vendo se as crianças compreenderam a importância dos hábitos de higiene, e quais são aqueles praticados em sua casa.

PLANO 05

Falando sobre sentimentos

Conteúdo: Expressão dos sentimentos oralmente e por meio de um desenho

Campo de experiência: O eu, o outro e o nós

Objetivos Específicos:

(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.

Recursos:

Folha sulfite

Riscadores

Recurso em EVA representando os emojis

Desenvolvimento:

1- Para iniciar a aula o professor formará uma roda de conversa, nesse momento começará a introduzir o assunto sobre sentimentos, questionando as crianças o que elas entendem por amor, tristeza, raiva, etc.

2- Depois dessa conversa será realizada uma dinâmica, usando recursos em EVA com a representação dos emojis de diferentes expressões (triste, feliz, bravo, etc) e cada criança contará em que situações fica se sentindo daquela forma.

3- Após toda essa socialização de forma oral as crianças irão representar os sentimentos por meio de desenho, o professor as deixará livres para que expressem da forma como acharem melhor.

4- Ao final da produção dos desenhos cada aluno explicará o que representou, e o professor irá expor a atividade das crianças. É importante no momento da apresentação de cada um que o professor faça a mediação para ajudá-los a socializar.



Fonte: Unicef

Avaliação:

A avaliação será realizada pela observação do professor na dinâmica e socialização dos alunos, também na atividade produtiva que neste caso é o desenho produzido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi iniciado com a explanação das teorias Psicologia Histórico Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica que são a base para as reflexões apresentadas durante todo o trabalho, essas teorias tem um enfoque histórico e cultural ao analisar o desenvolvimento do ser humano, negando que esse processo seja algo natural e espontâneo, para Vygotsky “a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento” (Idem, p. 264), ou seja, é preciso levar em consideração a relação entre a criança e a sociedade, o meio em que ela se encontra, já que ele faz parte do processo.

Seguindo esta perspectiva teórica trouxemos reflexões acerca do binômio cuidar e educar, utilizando os conceitos de conteúdos de formação operacional e teórica para explicar, dando ênfase à visão que a maioria das pessoas têm de a educação infantil ser um espaço apenas de brincar, sem aprender, em que o professor não tem uma função de importância, o que não é verdade.

Depois nos dedicamos a entender o conceito de símbolo, seu desenvolvimento e como se relaciona com a educação, além disso foi possível enfatizar a sua importância para o processo de alfabetização, levando em conta que antes de aprender a escrever as crianças precisam ter outras habilidades desenvolvidas, que auxiliarão nesta etapa.

Um outro ponto importante para esse trabalho foi a análise realizada acerca da Base Nacional Comum Curricular, nela pudemos trazer dados e informações relacionadas ao que se fala na BNCC a respeito da educação infantil, os direitos da aprendizagem da criança, seus campos de experiência e seus conteúdos.

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017, p. 38).

Sendo nosso objeto de estudo crianças de 4 a 5 anos, investigamos um pouco sobre a periodização do desenvolvimento da criança, as neoformações psíquicas para entender a forma como as atividades-guia contribuem neste processo, por meio dele as crianças criam novas habilidades, particularidades e assim vão se desenvolvendo. Ao realizar uma atividade, novas necessidades vão surgindo e assim ocorrem as principais mudanças na

personalidade e no psiquismo da criança. Neste momento o enfoque maior foi na Idade Pré escolar onde encontram-se as crianças dessa faixa etária, nesta etapa as principais atividades guias que expusemos foram as atividades produtivas e os jogos de papéis sociais, explicitados com base nos estudos de Elkonin (2009).

Por fim desenvolvemos atividades baseadas nos jogos de papéis sociais e atividades produtivas, com capacidade do desenvolvimento do simbolismo, seguindo os objetivos de aprendizagem da BNCC, essas atividades foram explicitadas por meio de planos de aula que explicam como podem ser realizadas, quais são os materiais necessários e conteúdo a ser trabalhado.

Concluimos que “para que uma pessoa possa aprender a ler e escrever, há alguns saberes que ela precisa atingir e algumas percepções que deve realizar conscientemente” (LEMLE, 2007, p.7), o simbolismo se encaixa nessas habilidades. Porém para que o simbolismo seja desenvolvido é preciso a mediação do professor, trabalhando atividades com essa potencialidade para que os alfabetizando antes de aprenderem a escrever consigam abstrair alguns saberes como citados por Lemle (2007): ideia de símbolo, discriminação das formas das letras, discriminação dos sons da fala, consciência da unidade da palavra e organização da página escrita, para que o processo de alfabetização se torne mais significativo.

Esperamos que os objetivos dessa pesquisa tenham sido cumpridos, que tenhamos conseguido demonstrar que o professor da educação infantil é um profissional de suma importância no processo de ensino aprendizagem, ele é o responsável pelas mediações importantes para que criança possa desenvolver diversas habilidades, que no futuro serão primordiais na aprendizagem de outras, pois são a base. Muitas pessoas inferiorizam o professor da educação infantil com discurso de que o ele não ensina e sim cuida, entretanto sabemos que isso não é verdade, já que o cuidar e o educar são conceitos indissociáveis, Sacristán (1991, p. 74) explica que:

Uma correcta compreensão do profissionalismo docente implica relacioná-lo com todos os contextos que definem a prática educativa. O professor é responsável pela modelação da prática, mas esta é a intersecção de diferentes contextos. O docente não define a prática, mas o papel que aí ocupa; é através da sua actuação que se definem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa.

Com isso, podemos afirmar que as escolas de deste nível de ensino são espaços de aprendizagem sim e que o professor é indispensável a esse processo. Ao explicar o processo de desenvolvimento da criança de acordo com Leontiev e Vygotski esperamos ter demonstrado de forma clara a importância das atividades nesse processo, também não podemos deixar de reafirmar quanto os jogos de papéis sociais são importantes na idade pré escolar, valorizando assim as brincadeiras e o faz de conta, que permeiam a atitude da criança e sua relação com a realidade em que está inserida, ponto importante tendo em vista a perspectiva teórica em qual baseamos essa pesquisa.

[...] isso significa que a criança vê o adulto, sobretudo, pelo lado de suas funções. Quer atuar como o adulto, [...] sob a impressão desse desejo muito geral, primeiro mediante as sugestões do adulto (o educador ou os pais), começa atuando como se também ela o fosse. Essa sensação é tão grande, que basta uma pequena alusão para que a criança se converta alegremente, claro que no aspecto puramente emotivo, em adulto. É pela força dessa sensação que se explica a facilidade com que as crianças assumem os papéis dos adultos (ELKONIN, 2009, p. 404)

Neste trabalho apresentamos a proposta da BNCC para a educação infantil e o posicionamento crítico e propositivo produzidos por autoras como Lazaretti (2020) e Pasqualini & Martins (2020). Ao apresentar as possibilidades didáticas a partir dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC, não tivemos o objetivo de expor uma única forma de desenvolvê-los, mas sim explicitar uma das inúmeras possibilidades que os professores podem utilizar para desenvolver a ideia de símbolo na educação infantil e com isso promover processos de ensino e aprendizagem que formarão as bases necessárias para a apropriação da língua escrita.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. & MARTINS, L. M. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos: de zero a três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea.

ARCE, A. & MARTINS, L. M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** em defesa do ato de ensinar. 2. ed. Camínas, SP: Editora Alínea.

ARCE, A. JACOMELI, M. R. M. (Orgs.). **Educação infantil versus educação escolar?: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógica nas salas de aula**. Campinas, SP: Autores Associados.

BRASIL. (1998). Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. v. 1. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf> Acesso em: 26 dez. 2020.

BRASIL. (2017). BRASIL. (2017). Base nacional comum curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em 01 out. 2020.

CARVALHO, B. (2019). **Ensino da língua escrita no 1º ano do ensino fundamental: orientações didáticas à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** 277 f. Tese. Doutorado em Educação Escolar. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara/SP.

CARVALHO, B.; MARSIGLIA, A. C. G. (2017). Simbolismo: aquisição cultural basilar à apropriação da língua escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf.** Vitória, ES | v. 1 | n. 5 | p. 49-68 | jan./jun.

DUARTE, N. (2016). **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à histórico-crítica do currículo.** Campinas, SP: Autores Associados.

FONSECA, J. J. S. (2002). **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC.

FRANCO, A. de F.; MARTINS, L. M. (2021). **Palavra escrita: vida registrada em letras a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA).** Goiânia-GO: Editora Phillos Academy, 2021.

GIL, A. C. (2007). **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas.

LAZARETTI, L. M. (2020). Cadê o conteúdo que estava aqui? Interloquções entre a Base Nacional Comum Curricular e educação infantil. In: MALANCHEN, J. et. al. (Org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** Campinas SP: Autores Associados, p. 107-130.

LEMLE, M. (2007). **Guia teórico do alfabetizador.** 17. ed. São Paulo: Ática.

LEONTIEV, A. N. (2014). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: L. S. VIGOTSKII; A. R. LURIA; A. N. LEONTIEV. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, p. 59-83.

LURIA, A. R. (2014). O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (2014). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 12. ed. São Paulo: Ícone.

MALANCHEN, J. et. al. (Org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** Campinas SP: Autores Associados.

MARTINS, L. M. (2006). “Educação Infantil: assumindo desafios”. In: Silva, A., Santos, B. R. e Sequeira, C.H. (orgs.). *Infância e Adolescência em Perspectiva.* São Vicente, SP, Prefeitura Municipal de São Vicente, v. I, pp. 66-76.

MARTINS, L. M. (2013). **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas-SP: Autores Associados.

MARTINS, L. M. (2016). Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, et. al. (Orgs.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, p. 13-34.

MARTINS, L. M.; CARVALHO, B.; DANGIÓ, M. C. S. (2018). O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. vol.22, n.2, p. 337-346.

MARTINS, L. M.; CAVALCANTE, M. R. (2005). **Cadernos CECEMCA: Educação Infantil: Saberes pedagógicos.** Bauru, Unesp/MEC.

MICHAELIS. (s.d.). Verbete: símbolo. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/simbolo>> Acesso em: 17 set. 2022.

MINAYO, M. C. S. (2001). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes.

OLIVEIRA, Z. M. R. (2018). Campos de Experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Campos-de-Experi%C3%Aancias-PDF-interativo-2.pdf>> Acesso em: 01 out. 2020.

PASQUALINI, J. C. (2016). Concepção de ser humano, educação e desenvolvimento. In: p. 41-68. PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (Orgs.). **Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP.** [recurso eletrônico]. Bauru-SP: Secretaria Municipal de Educação.

PASQUALINI, J. C.; ABRANTES, A. A. (2013). Forma e conteúdo do ensino na educação infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 13-24, dez.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. (2008). A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/43127>> Acesso em: 26 dez. 2020.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. (2020). Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, maio/ago.

PRADO, A. E. F. G.; AZEVEDO, H. H. O. de. Currículo para a educação infantil: argumentos acadêmico e propostas de “educação” para crianças de 0 a 5 anos. In: ARCE, A. JACOMELI, M. R. M. (Orgs.). **Educação infantil versus educação escolar?:** entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógica nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, p. 33-52.

SAVIANI, D. (2012). **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

SEVERINO, J. (2007). **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez.

SOARES, M. (2017). **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto.

TSUHAKO, Y. N. (2016). O ensino do desenho como linguagem: em busca da poética pessoal. 215 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/137988>> Acesso em: 21 maio 2021.

TULESKI, S. C. (2004). Reflexões sobre a gênese da psicologia científica. In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 121-144.

VYGOTSKI, L. S. (2012). **Obras escogidas: problemas del desarrollo de la psique**. Tomo III. Madri: Machado Libros.