



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

LUARA ALEXANDRE DOS SANTOS

**LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DE
CURRÍCULOS DE CURSOS DE PEDAGOGIA**

LUARA ALEXANDRE DOS SANTOS

**MARINGÁ
2019**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DE
CURRÍCULOS DE CURSOS DE PEDAGOGIA**

LUARA ALEXANDRE DOS SANTOS

**MARINGÁ
2019**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DE CURRÍCULOS DE
CURSOS DE PEDAGOGIA**

Dissertação de Mestrado apresentada por Luara Alexandre dos Santos ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Heloisa Toshie Irie Saito.

MARINGÁ
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

S2371 Santos, Luara Alexandre dos
Linguagem oral na educação infantil : análise de currículos de cursos de pedagogia / Luara Alexandre dos Santos. -- Maringá, 2019.
112 f. : il. color.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Heloisa Toshie Irie Saito.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Educação infantil. 2. Linguagem oral. 3. Pedagogia - Currículos - Universidades Estaduais - Paraná. I. Saito, Heloisa Toshie Irie, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 372

LUARA ALEXANDRE DOS SANTOS

**LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DE CURRÍCULOS DE
CURSOS DE PEDAGOGIA**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito – UEM

Prof. Dra. Juliana Campregher Pasqualini – UNESP/Bauru

Prof. Dra. Maria Angélica Olívio Francisco Lucas – UEM

MARINGÁ, 30 DE ABRIL DE 2019.

*Também eu, também eu,
Joguei às escondidas, fiz baloiços
Tive bolas, berlindes, papagaios,
Automóveis de corda, cavalinhos...*

*Depois cresci,
Tornei-me do tamanho que hoje tenho;
Os brinquedos perdi-os, os meus bíbes
Deixaram de servir-me.*

*Mas nem tudo se foi:
Ficou-me, dos tempos de menino,
Esta alegria ingênua
Perante as coisas novas
E esta vontade de brincar.*

Sebastião da Gama.

Ao meu sobrinho Joaquim!!

AGRADECIMENTOS

A produção de uma dissertação de mestrado tratou-se de uma experiência muito diferente, na qual tive ora momentos de partilha, ora momentos de trabalho solitário em que minha companhia se restringia às páginas de livros, meus pensamentos e uma tela aberta no *word*. Porém, ao terminar esse caminho sei que as condições para a sua conclusão se deram porque muitas pessoas caminharam ao meu lado.

Minha profunda gratidão a todos que embarcaram nessa trajetória comigo, àqueles que estiveram presente em todos os momentos, que acompanharam minhas incertezas, alegrias e preocupações, que não deixaram de me incentivar ou me socorrer. Também àqueles que me ajudaram a pensar sobre meu objeto de estudo, por nossos diálogos incansáveis e tão proveitosos a mim.

Agradeço em especial...

...à *Helô (Prof^a Dra Heloísa Toshie Irie Saito)*, orientadora desse trabalho e também minha professora durante a graduação. Obrigada pelo zelo, seriedade e tamanha delicadeza com essa pesquisa, também por ser exemplo na defesa da Educação Infantil como espaço de ensino e aprendizagem e pela produção acadêmica que nos identifica e nos fortalece.

...à *Lucinéia (Prof^a Dra Lucinéia Maria Lazaretti)*, professora inspiradora, com quem aprendo sempre, que acompanha e me orienta desde a iniciação científica. Obrigada pela amizade construída e fortalecida a cada diálogo e luta por uma educação de qualidade que humaniza e emancipa os sujeitos.

...à *Prof^a Dra Juliana Campregher Pasqualini*, pelo privilégio de tê-la como interlocutora neste trabalho já no exame de qualificação e também na banca de defesa. Por ser referência acadêmica desde minha graduação e contribuir com o meu desenvolvimento intelectual e como pesquisadora.

...à *Professora Angélica (Prof^a Dra Maria Angélica Olivo Francisco Lucas)*, pelo rigor e cuidado na leitura deste trabalho e pelas sugestões feitas durante o exame de qualificação. Também pelas intervenções feitas durante estudos realizados no GENTEE, momentos que fizeram (e fazem) parte da minha formação e que contribuíram com a produção dessa dissertação.

...à Professora Aline (Prof^a Dra Aline Frollini Lunardelli Lara) pela leitura atenciosa e intervenções feitas durante o exame de qualificação e por participar da banca de defesa.

...à Sílvia (Prof^a Dra Sílvia Pereira Gonzaga de Moraes), Luciana (Prof^a Dra Luciana Figueireido Lacanallo) e Maria de Jesus (Prof^a Dra Maria de Jesus Cano Miranda), pelo acolhimento, troca de ideias e discussões durante os estudos. Vocês são exemplos de profissionais e pesquisadoras que me inspiram. Estar com vocês é sempre gratificante.

...aos amigos dos grupos de estudos GENTEE/OPM e GEFOPPEI, com vocês pude, muitas vezes, partilhar minhas dúvidas, ansiedades e realizações. Obrigada pelas contribuições teóricas valiosas.

...ao Edilson (Prof^o Edilson de Araújo dos Santos) pelos momentos compartilhados, sejam eles de estudos ou diversões. Pela parceria construída e por sempre me estender a mão em minhas dificuldades. Obrigada!

...às colegas Tatiana (Prof^a Ms. Elvenice Tatiana Zoia) e Débora (Prof^a Ms. Débora Luppi Souto) pela leitura deste trabalho e contribuições pertinentes. Pelo companheirismo e trocas referentes aos nossos objetos de estudos. Tudo isso tornou alguns momentos mais leves e/ou saborosos.

... ao GT Pirapó/FEIPAR/MIEIB, por se materializar em um espaço no qual podemos refletir e discutir as condições objetivas e subjetivas de ensino e de aprendizagem nas instituições de Educação Infantil. Sou grata pelos momentos de estudo, partilha e companheirismo vivenciado.

...à Márcia (Diretora Márcia Moreira Rocha), Flávia (Secretária Flávia Patrícia Borges Tavares) e Edilene (Supervisora Pedagógica Edilene Guedes Cardoso dos Santos), que contribuíram para que eu pudesse me dedicar às disciplinas e estudos relacionados ao Mestrado, sem vocês esse caminho seria mais difícil.

...a minha família, em especial César, Edilene, Caio, Carol e Joaquim, por participarem diretamente dessa etapa da minha formação intelectual, por contribuírem, cada um à sua maneira, para que esse momento se concretizasse. Obrigada pelas leituras, ouvidos atentos aos monólogos, pelos “toques”, compreensão

e acima de tudo, pelo amor demonstrado sempre. Sou feliz por ter vocês comigo, por partilharmos das mesmas ideias e lutarmos juntos por uma sociedade justa.

...aos professores brasileiros, em especial aqueles que atuam na Educação Infantil e às crianças pequenas, com os quais tenho o compromisso de contribuir tudo o que foi investido em mim para pensar, refletir e discutir a primeira infância. Contêm comigo para lutarmos por uma instituição de qualidade, que garanta a formação completa da criança de 0 a 5 anos e 11 meses.

“[...] toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre aparência e essência das coisas.”

(MARX, 2008, p. 1080)

SANTOS, L. A. **Linguagem oral na Educação Infantil**: análise de currículos de cursos de Pedagogia. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Heloisa Toshie Irie Saito. Maringá, 2019.

RESUMO

Ao pensarmos a criança pequena e sua formação intelectual, torna-se essencial considerar a apropriação e desenvolvimento da linguagem oral. Isso porque trata-se de um processo de aprendizagem, ou seja, a linguagem oral não é natural ao homem, sua apropriação ocorre por meio da relação da criança com sujeitos mais experientes (adultos) e também com seus pares. Partindo dessa premissa, esse trabalho teve como objetivo principal analisar a maneira que os cursos de Pedagogia (presenciais) das universidades estaduais do Paraná abordam em seus currículos a linguagem oral. Isso porque entendemos que a formação inicial deve dar condições para que a atuação do professor na Educação Infantil intencione o processo de desenvolvimento da criança pequena, a fim de garantir sua apropriação dos signos e instrumentos externos, como é o caso da linguagem. Dessa forma, teremos a linguagem oral como recorte do nosso problema de pesquisa. Subsidiada na linha de pesquisa Ensino Aprendizagem e Formação de Professores, nos grupos de estudos GENTEE/OPM e GEFOPPEI que possuem como perspectivas a Teoria Histórico-Cultural, nossa pesquisa afirma que uma das principais aquisições da primeira infância deve ser a apropriação da linguagem oral, logo, para que tal afirmação se efetive é crucial a oferta de um ensino intencional ao desenvolvimento pleno da criança. Para isso, organizamos nossa pesquisa em três eixos norteadores: compreensão do processo de desenvolvimento da linguagem oral na primeira infância, tendo como respaldo os estudos da THC; levantamento dos dados sobre o processo histórico de criação do curso de Pedagogia no Brasil e no Paraná e sua relação com a Educação Infantil, e por fim, análise das matrizes curriculares, ementas, objetivos e referências bibliográficas de disciplinas com enfoque na primeira etapa educacional nos cursos de Pedagogia, a fim de perceber como/se a linguagem oral é apresentada, e se sim, qual a forma que é abordada na formação inicial de professores. A análise desses documentos, em consonância com o estudo bibliográfico, possibilitou-nos apresentar e discutir como a formação inicial apresenta a Educação Infantil e possibilita ou limita sua prática pedagógica futura. Ao término desse trabalho pudemos perceber que as formações iniciais nos cursos de Pedagogia das universidades estaduais do Paraná, destinam parte de suas carga horária para o estudo das particularidades da Educação Infantil. Entretanto, percebemos que, ainda que tenha havido avanços históricos e consideráveis, essa parcela de tempo pode ser insuficiente para formar o futuro professor que atuará com a criança pequena. Também, quando exploramos os dados referente a presença do estudo sobre a apropriação da linguagem oral, percebe-se que os cursos tem apresentado como instrumento (único e/ou inicial) do processo de alfabetização a linguagem escrita, o que pode levar a uma naturalização dessa ferramenta simbólica, considerando-a parte do desenvolvimento biológico da criança pequena e por isso livre de aprendizagem.

Palavras chaves: Educação Infantil; Linguagem Oral; Formação Inicial; Pedagogia

SANTOS, L. A. **Oral language in Early Childhood Education**: curriculum analysis of Pedagogy courses. 112 p. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá; Supervisor: Heloisa Toshie Irie Saito, Maringá, 2019.

ABSTRACT

When thinking about the young child and his intellectual formation, it becomes essential to consider the appropriation and development of oral language. This is because it is a learning process, that is, oral language is not natural to man, its appropriation occurs through the relationship of the child with more experienced (adult) subjects and also with their peers. Based on this premise, this work had as main objective to analyze the way that the Pedagogy courses (presential) of the state universities of Paraná approach in their curricula the oral language. This is because we understand that the initial training should enable the teacher who works in Child Education to intend the process of development of the young child in order to guarantee their appropriation of external signs and instruments, as is the case with language. In this way, we will have oral language as a cut of our research problem. Subsidized in the research line Teaching Learning and Teacher Training, in the study groups GENTEE and GEFOPPEI that have the Cultural Historical Theory as perspectives, our research affirms that one of the main acquisitions of early childhood should be the appropriation of oral language, that such an affirmation takes place is crucial to the provision of an intentional teaching to the full development of the child. To do this, we organized our research in three main axes: understanding the process of oral language development in early childhood, supported by THC studies; data collection on the historical process of creation of the Pedagogy course in Brazil and Paraná and its relation with Early Childhood Education, and finally, analysis of the curricular matrices, menus, objectives and bibliographic references of disciplines focusing on the first educational stage in the courses in Pedagogy, in order to understand how / if oral language is presented, and if so, what form it is approached in the initial teacher training. The analysis of these documents, in consonance with the bibliographic study, allowed us to present and discuss how the initial formation presents the Early Childhood Education and enables or limits its future pedagogical practice. At the end of this work we can see that the initial training courses in Pedagogy of the state universities of Paraná, allocate part of their workload to the study of the particularities of Early Childhood Education. However, we realize that, although there have been considerable historical advances, this portion of time may be insufficient to form the future teacher who will work with the young child. Also, when we explore the data concerning the presence of the study on the appropriation of oral language, it can be seen that the courses have presented the written language as an instrument (single and / or initial) of the literacy process, which can lead to a naturalization of this symbolic tool, considering it part of the biological development of the small child and therefore free of learning.

Keywords: Infant Education; Oral Language; Initial formation; Pedagogy.

LISTA DE FIGURA

Figura 1: Desenvolvimento humano à luz da periodização em Elkonin (2017).. 39

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Carga horária das Atividades formativas (2800 horas) – Curso de Pedagogia UEL.....	74
Gráfico 2:	O desenvolvimento da linguagem oral presente nas disciplinas do curso de Pedagogia UEL.....	75
Gráfico 3:	Carga horária das Atividades formativas (2750 horas) – Curso de Pedagogia UEM.....	77
Gráfico 4:	O desenvolvimento da linguagem oral presente nas disciplinas do curso de Pedagogia UEM.....	77
Gráfico 5:	Carga horária das Atividades formativas (2890 horas) – Curso de Pedagogia UEPG.....	78
Gráfico 6:	O desenvolvimento da linguagem oral presente nas disciplinas do curso de Pedagogia UEPG.....	79
Gráfico 7:	Carga horária das Atividades formativas (2990 horas) – Curso de Pedagogia UNESPAR – Campus Apucarana.....	80
Gráfico 8:	O desenvolvimento da linguagem oral presente nas disciplinas do curso de Pedagogia UNESPAR – Campus Apucarana.....	81
Gráfico 9:	Carga horária das Atividades formativas (2816 horas) – Curso de Pedagogia UNESPAR – Campus Paranavaí.....	82
Gráfico 10:	O desenvolvimento da linguagem oral presente nas disciplinas do curso de Pedagogia UNESPAR – Campus Paranavaí.....	83
Gráfico 11:	Carga horária das Atividades formativas (3016 horas) – Curso de Pedagogia UNESPAR – Campus Paranaguá.....	85
Gráfico 12:	O desenvolvimento da linguagem oral presente nas disciplinas do curso de Pedagogia UNESPAR – Campus Paranaguá.....	85
Gráfico 13:	Carga horária das Atividades formativas (2880 horas) – Curso de Pedagogia UNESPAR – Campus União da Vitória.....	87
Gráfico 14:	O desenvolvimento da linguagem oral presente nas disciplinas do curso de Pedagogia UNESPAR – Campus União da Vitória.....	87
Gráfico 15:	Carga horária das Atividades formativas (2842 horas) – Curso de Pedagogia UNIOESTE – Campus Foz do Iguaçu.....	89
Gráfico 16:	O desenvolvimento da linguagem oral presente nas disciplinas do curso de Pedagogia UNIOESTE – Campus Foz do Iguaçu.....	89

Gráfico 17:	Carga horária das Atividades formativas (2550 horas) – Curso de Pedagogia UENP – Cornélio Procópio.....	91
Gráfico 18:	O desenvolvimento da linguagem oral presente nas disciplinas do curso de Pedagogia UENP – Campus Cornélio Procópio.....	92
Gráfico 19:	Carga horária das Atividades formativas (2880 horas) – Curso de Pedagogia UENP – Campus Jacarezinho.....	93
Gráfico 20:	O desenvolvimento da linguagem oral presente nas disciplinas do curso de Pedagogia UENP – Campus Jacarezinho.....	93
Gráfico 21:	Carga horária das Atividades formativas (2770 horas) – Curso de Pedagogia UNICENTRO – Campus Guarapuava	95
Gráfico 22:	O desenvolvimento da linguagem oral presente nas disciplinas do curso de Pedagogia UNICENTRO – Campus Guarapuava.....	95
Gráfico 23:	O desenvolvimento da linguagem oral presente nas universidades estaduais do do curso de Pedagogia no Paraná.....	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Universidades estaduais do Paraná.....	70
Quadro 2:	Universidades estaduais do Paraná que ofertam o curso de Pedagogia na modalidade presencial.....	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAC	–	Atividades Acadêmicas Curriculares
ALEP	–	Assembleia Legislativa do Paraná
ANFOPE	–	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BDTD	–	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	–	Centro de Educação Infantil
CF	–	Constituição Federal de 1988
CP	–	Conselho Pleno
CMEI	–	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
ECA	–	Estatuto da Criança e Adolescente
EF	–	Ensino Fundamental
EFMNP	–	Ensino Fundamental, Médio Normal e Profissional
FAFIPA	–	Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí
FAFIPAR	–	Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá
FAFIUV	–	Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória
FECEA	–	Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana
FEIPAR/GT Pirapó	–	Fórum de Educação Infantil do Paraná/Grupo de Trabalho Pirapó
FIES	–	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	–	Fundo Monetário Internacional
FPS	–	Funções Psicológicas Superiores
GEFOPPEI	–	Grupo de Estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas da Educação Infantil
GENTEE	–	Grupo de Pesquisa e Ensino Trabalho Educativo e Escolarização
IES	–	Instituições de Ensino Superior

LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MIEIB	–	Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil
ONU	–	Organização das Nações Unidas
OPM	–	Oficina Pedagógica de Matemática
PDE	–	Plano de Desenvolvimento Educacional
PEE	–	Plano Estadual de Educação do Paraná
PIC	–	Projeto de Iniciação Científica
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
PPS	–	Partido Popular Socialista
PROUNI	–	Programa Universidade para Todos
PSB	–	Partido Socialista Brasileiro
PSC	–	Partido Social Cristão
PSD	–	Partido Social Democrático
PSL	–	Partido Social Liberal
TCC	–	Trabalho de Conclusão de Curso
THC	–	Teoria Histórico-Cultural
UEL	–	Universidade Estadual de Londrina
UEM	–	Universidade Estadual de Maringá
UENP	–	Universidade do Norte do Paraná
UEPG	–	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESPAR	–	Universidade Estadual do Paraná
UNICENTRO	–	Universidade Estadual do Centro Oeste
UNIOESTE	–	Universidade do Oeste do Paraná
ZDP	–	Zona de Desenvolvimento Proximal
ZDR	–	Zona de Desenvolvimento Real

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO	26
2.1	RELAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO HUMANA E ENSINO.....	30
2.2	A PERIODIZAÇÃO COMO PROCESSO QUE POSSIBILITA O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES DA CRIANÇA.....	34
2.3	O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	44
3	UMA FORMAÇÃO INICIAL DE QUALIDADE: A RELAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA COM A COMPREENSÃO DO PROFESSOR DE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA	53
3.1	O CURSO DE PEDAGOGIA COMO ESPAÇO DE APROPRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA RELAÇÃO DE PRÁXIS PARA O TRABALHO COM AS CRIANÇAS PEQUENAS.....	55
3.2	O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO INICIAL: CAMINHOS TRILHADO E LUTAS HISTÓRICAS.....	58
4	LINGUAGEM ORAL NO CURSO DE PEDAGOGIA: POR QUE TE QUERO AQUI?	63
4.1	A ATUAL “INSTÁVEL” CONJUNTURA NACIONAL E ESTADUAL E SEU IMPACTO NO ENSINO BRASILEIRO.....	63
4.2	CURSO DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ.....	70
4.2.1	Universidade Estadual de Londrina – UEL.....	74
4.2.2	Universidade Estadual de Maringá – UEM.....	76
4.2.3	Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.....	78
4.2.4	Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR.....	79
4.2.5	Universidade do Oeste do Paraná – UNIOESTE.....	88
4.2.6	Universidade do Norte do Paraná – UENP.....	90
4.2.7	Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO.....	94
4.3	A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU “ESPAÇO RESTRITO” NOS CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO PARANÁ.....	96
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
	REFERÊNCIAS	104

1 INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa que originou essa dissertação de mestrado relaciona-se com minha trajetória formativa, marcada por uma inquietação provocada já no curso de Formação de Docentes (2009-2012), cursado no Colégio Estadual de Paranavaí – EFMNP, no qual eu já observava e questionava algumas práticas pedagógicas que podiam acompanhar dentro da disciplina de estágio obrigatório. Concomitante a isso, também participei do estágio remunerado (não-obrigatório), por dois anos, em uma escola privada que atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O meu trabalho nesta instituição constituía-se em auxiliar as professoras das turmas de Infantil 1 ao Infantil 5 (1 ano a 5 anos e 11 meses) em suas práticas pedagógicas.

Nestes quatro anos de formação em nível médio e de estágio remunerado pude observar, participar, questionar, revoltar-me e/ou alegrar-me dentro da sala de aula. Vi realidades diferentes em que crianças pequenas estão inseridas, observei possibilidades e limites para um ensino rico em aprendizagem. Pude presenciar professoras que compreendiam seu papel naqueles espaços e a importância de realizá-lo adequadamente, porém também pude ver outras que estavam “amarradas” ao material apostilado, às datas comemorativas e ao cuidar desvinculado do educar. Tive o privilégio de acompanhar a trajetória de várias crianças que jamais esquecerei! Observei-as manipulando objetos com a ajuda de suas professoras ou até fazendo de maneira independente, como também sentiram a necessidade de se comunicar, e, com isso, pronunciarem suas primeiras palavras até compreenderem a linguagem com maior amplitude e se relacionarem com os adultos a sua volta e com seus pares. Entretanto, também presenciei, por vezes, crianças esquecidas em seus berços, com brinquedos e/ou objetos quebrados, tendo como plano de fundo uma TV ligada, com animações que pouco poderiam contribuir com sua aprendizagem e o seu desenvolvimento. Todas essas questões provocaram em mim a necessidade de continuar a busca para entender essa etapa educacional e o contexto histórico e social que a acompanham.

Durante a graduação em Pedagogia (2013-2017), na Universidade Estadual de Maringá (UEM), especialmente nas disciplinas de Formação e Ação Docente: Prática de Ensino na Educação Infantil e no Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil, no segundo ano do curso (2014), em nossas aulas formativas, no período noturno, discutíamos aspectos referentes à primeira infância e simultaneamente

realizávamos o estágio obrigatório nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) da cidade. Em contato com o campo de estágio observei, mais uma vez, profissionais incertos sobre sua função e a importância da mesma, ou ainda, quando conscientes da função que devem exercer, muitas vezes não conseguiam cumpri-la (seja por negligência profissional, falta de apoio da gestão da instituição ou falta de políticas públicas adequadas) a fim de garantir um processo de ensino e aprendizagem em potencial. Isso tudo levou-me a questionar sobre a concepção dos professores dos Centros de Educação Infantil (CEI's), sobre a relação teoria e prática, isso porque nem sempre podíamos presenciar a eficácia dessa articulação em sua prática pedagógica.

Então, no terceiro ano da graduação iniciei minha participação no Grupo de Pesquisa e Ensino “Trabalho Educativo e Escolarização” (GENTEE) e na Oficina Pedagógica de Matemática (OPM), os quais realizam estudos embasados na Teoria Histórico-Cultural (THC). Estudos esses que me instrumentalizaram teoricamente para realizar uma Pesquisa de Iniciação Científica (PIC)¹ que objetivou investigar, à luz da THC, o processo de apropriação da linguagem oral pelas crianças entre o segundo e terceiro ano de vida e as implicações para a prática pedagógica na Educação Infantil. A realização desta pesquisa enriqueceu os estudos iniciados nas disciplinas da graduação e nos grupos de estudos, aprofundou nosso conhecimento sobre a THC e ampliou a compreensão da necessidade de desenvolver uma prática pedagógica que garanta uma aprendizagem de qualidade, desde que dadas as condições objetivas e subjetivas para o ensino (SANTOS; LAZARETTI, 2016).

Ao final da graduação, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)² trouxe reflexões sobre a criança e o desenvolvimento da linguagem oral, tendo como base a

¹ O Programa Iniciação Científica – PIC-UEM é promovido pela UEM, em moldes semelhantes ao PIBIC, porém, sem a concessão de bolsas. O programa tem como principal objetivo estimular as pesquisas nos cursos de graduação com o intuito de formar o acadêmico participante integralmente e possibilitar-lhe acesso à cultura científica. (PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – UEM. Disponível em: <<http://www.ppg.uem.br/index.php/pesquisa/iniciacao-cientifica/pic-uem>>); A pesquisa realizada é intitulada como: “*Não entendo o que os bebês falam!*”: O processo de apropriação da linguagem oral na criança pequena (SANTOS, L. A.; LACANALLO, L. F. L.; LAZARETTI, L. M., 2016).

² Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em Pedagogia – UEM, trata-se de uma pesquisa, produção e apresentação de um trabalho ao final da graduação, como condição de aprovação no curso. (CURSOS DE GRADUAÇÃO – UEM. Disponível em: <<http://sites.uem.br/pen/deg/apoio-aos-colegia-dos-aco/documentos/cursos-1/cursos/pedagogia-matutino-noturno>>); Trabalho realizado intitulado como: A criança e o desenvolvimento da linguagem oral: reflexões a partir da Teoria Histórico-Cultural (SANTOS, L. A.; LAZARETTI, L. M., 2016), trabalho que tinha por objetivo analisar e refletir

THC e como lócus da pesquisa uma turma de Infantil II de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em uma cidade do interior paranaense. Posterior a isso e já como aluna da pós-graduação, iniciei minha participação no Grupo de Estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (GEFOPPEI), no qual tive oportunidades de aprofundar questões presentes no atual trabalho, sejam elas de caráter de formação do professor ou de sua ação pedagógica dentro das instituições de ensino.

Ressalto ainda minha atuação profissional no âmbito da Educação Infantil. Inicialmente como estagiária, posteriormente como agente de apoio educacional e, também, como professora. Somando a isso, enfatizo a minha participação no GT Pirapó/FEIPAR/MIEIB, espaço no qual tive o privilégio de aprender e conhecer uma formação continuada sólida, que se preocupa com o capital cultural do profissional que atua na primeira infância. Fórum que, ao perceber as mazelas na formação dos professores, na realidade de diversos centros de Educação Infantil do noroeste paranaense, coloca em evidência, discute, apresenta os limites e dá possibilidades para o exercício do trabalho docente. Isso porque, como já destacou Saviani (2011, p. 16), “[...] esses dois aspectos se articulam e se relacionam na forma de ação recíproca”, logo, precisam ser considerados e analisados de forma conjunta.

As experiências acima elencadas advindas do âmbito da Educação Infantil provocaram inquietações sobre o papel do professor como alguém que deve organizar o ensino para possibilitar uma aprendizagem de qualidade às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Porém, para que isso se efetive, faz-se necessário garantir uma formação inicial que instrumentalize o docente sobre o desenvolvimento da criança pequena em sua totalidade, que não pense a Educação Infantil nos mesmos moldes do Ensino Fundamental e entenda as singularidades que caracterizam essa etapa da vida humana.

Ao fim da graduação e com os resultados analisados no PIC e no TCC concluímos que os dados apontam para uma persistente prática pedagógica espontaneísta, restrita aos cuidados, à higiene e à alimentação. Quanto aos aspectos pedagógicos, perdura a repetição de práticas desprovidas de sentido para as crianças, gerando uma aprendizagem fragilizada, que não contempla as necessidades do

sobre quais as possibilidades que as práticas pedagógicas viabilizam ao processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem oral nas crianças pequenas.

período no qual a criança se encontra. No entanto, o que mais nos causou estranhamento, e por isso o interesse em aprofundar os estudos, foi a empobrecida e impositiva forma de comunicação do professor com a criança, que, de acordo com a THC, pouco favorece o desenvolvimento infantil no sentido de ampliar e enriquecer o vocabulário, sua comunicação, socialização e a formação de novos processos psíquicos.

A Educação Infantil, desde sua consolidação como etapa de ensino, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, aponta desafios tais como: a compreensão de uma realidade de cuidado educativo sobre as possibilidades e especificidades do desenvolvimento da criança, a fim de garantir um atendimento de qualidade; a necessidade de profissionais com formação, etc. Tais desafios advêm do fato de que, ainda hoje, encontramos instalações físicas inadequadas, professores sem qualificação, concepções assistencialistas que entravam ou dificultam o exercício da função da Educação Infantil. Mesmo em meio a esse cenário, compreendemos e defendemos que essa etapa de ensino possui o papel de potencializar o desenvolvimento das capacidades humanas por meio de intervenções adequadas que garantam a aprendizagem. Para isso, faz-se necessário olharmos para esta criança como um ser social que deve ser humanizado por meio de relações com o mundo, ao participar de forma ativa de experiências organizadas intencionalmente de acordo com as condições concretas possíveis. Essa concepção ancora-se na Teoria Histórico-Cultural, a qual compreende que é essencial inserir a criança em instituições de ensino que visam formar o sujeito, desde o seu nascimento, como um ser que participa e transforma-se a partir da relação com a realidade circundante. Para isso se efetivar qualitativamente é fundamental permitir-lhe acesso e apropriação dos instrumentos e signos desenvolvidos até então pela humanidade (VIGOTSKI³, 1991).

A partir dessa compreensão sobre a primeira infância e a apropriação da linguagem oral, conseguimos, após nossas pesquisas anteriores, compreender que a mesma não se trata de uma ferramenta natural ao homem, é necessária ser aprendida. Dessa forma, para tornar-se parte do processo de humanização da criança, cabe aos professores dos CEI darem condições para que isso se efetive em toda sua complexidade. Porém, para que o professor possa ofertar essas condições

³ As obras desse autor, daqueles que o traduzem ou escrevem sobre ele trazem diversas formas de escrita para seu nome. Por esse motivo, nesta pesquisa, adotaremos a escrita VIGOTSKI nos momentos em que o citarmos, somente preservando a forma de escrita que se difere dessa escolha quando usarmos uma citação que esteja numa obra que o cite com uma grafia diferente.

torna-se essencial que os cursos de formação inicial e continuada compreendam e contemplem conteúdos específicos à Educação Infantil. Assim, será possível instrumentaliza-los e dar-lhes condições para desenvolver uma prática pedagógica que objetive de fato a aprendizagem da criança pequena.

Diante de tudo isso, surgiu a seguinte pergunta: como os cursos de Pedagogia (presenciais) das universidades estaduais do Paraná abordam em seus currículos a linguagem oral? Acreditamos que essa pergunta poderá favorecer a compreensão da qualidade da formação que os professores estão recebendo para atuarem na Educação Infantil, no processo de apropriação de signos e instrumentos, e em especial, na apropriação da linguagem oral, ferramenta simbólica que também é responsável pelo desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS) da criança e que perpassa todo o processo de humanização do homem. Temos como hipótese encontrar uma formação com ausência, ou pouca atenção, quando considerado um olhar atento à Educação Infantil, em especial ao estudo da apropriação da linguagem oral.

Tecemos então o nosso projeto para esta pesquisa de mestrado, tendo como eixo de discussão o lugar da linguagem oral nos currículos dos cursos de Pedagogia, em especial nas disciplinas voltadas para a Educação Infantil, das universidades estaduais paranaenses a fim de pensarmos uma formação inicial que possibilita um processo de ensino e aprendizagem que garante a apropriação e desenvolvimento dessa ferramenta simbólica. Possui como objeto de análise os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos cursos de Pedagogia, especificamente das universidades estaduais do Paraná. Para isso, desmembramos nossa discussão em três objetivos específicos: 1. Aprofundar a compreensão do processo de desenvolvimento da linguagem oral na primeira infância, tendo como respaldo os estudos da Teoria Histórico-Cultural; 2. Levantar dados sobre o processo histórico de criação do curso de Pedagogia no Brasil e no Paraná e sua relação com a Educação Infantil, com a finalidade de perceber o caminho percorrido para o reconhecimento dessa etapa do ensino e seu desenvolvimento até o ano de 2018; E por fim, analisar as matrizes curriculares, ementas, objetivos e referências bibliográficas de disciplinas com enfoque à Educação Infantil, a fim de perceber como/se a linguagem oral é apresentada, e se sim, qual a forma que é abordada na formação inicial de professores.

Para o desenvolvimento da pesquisa anunciada, como primeiro passo, realizamos a revisão literária de produções acadêmicas brasileiras sobre o tema central dessa pesquisa nos sites: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no site da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES).

Na BDTD usamos como palavras-chave: curso de Pedagogia; formação inicial; Paraná; Educação Infantil e linguagem oral e encontramos apenas um resultado que foi a tese intitulada “Um estudo sobre os saberes formativos do formador de professores de matemática dos cursos de licenciatura em Pedagogia” (UTSUMI, 2016). Este trabalho teve como foco a análise da formação inicial dos professores de Matemática do Ensino Fundamental (anos iniciais), no curso de licenciatura em Pedagogia e tem como objetivo a configuração dos saberes necessários aos docentes universitários (os formadores). Já na CAPES, ao colocarmos as mesmas palavras-chaves encontramos dois textos. O primeiro, um artigo, intitulado “Práticas de linguagem na formação dos professores de Língua Portuguesa: uma perspectiva de análise do Projeto Pedagógico do curso de Letras”, (GARCIA-REIS, 2017) que relata os resultados de uma pesquisa documental cujo objetivo foi investigar se a formação de professores de Língua Portuguesa do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, descrita no PPP do curso, está coerente com as demandas de ensino dessa disciplina e com os documentos legais que regulamentam a formação. Já o segundo trabalho trata-se de um livro intitulado “Interculturalidade, linguagens e formação de professores” (SOUZA, ARANHA, 2016,), o qual aborda uma discussão sobre uma nova possibilidade de olhar e pensar a educação, dentro de uma perspectiva em que se inserem novas linguagens digitais, multiletramentos, integração e trocas interculturais. Podemos então concluir, após essa revisão, a pertinência de nossa pesquisa, visto que, não encontramos em nossa busca uma relação entre o curso superior e a Educação Infantil, tampouco a linguagem oral, sendo então emergente essa discussão.

Trouxemos a necessidade de discutir essa questão, pois entendemos que a linguagem possui um papel essencial para o desenvolvimento das funções psíquicas da criança, por isso defendemos um ensino que a considere como uma ferramenta simbólica a ser desenvolvida na Educação Infantil de maneira intencional, determinante para o desenvolvimento presente e posterior da criança em sua totalidade. No início do processo de apropriação da fala, a criança a utiliza como signo mediador para sanar suas necessidades básicas e para comunicar-se com o mundo

a sua volta. Mas, para isso, é necessário que desde seu nascimento tenha acesso a situações que a relacionem com o mundo a sua volta, que seja criada a necessidade de comunicar-se por meio da fala, proporcionando-lhe um conjunto de palavras e significados, ainda que não possua o domínio da linguagem oral nesse momento.

Desde os momentos iniciais de vida, a criança se depara com a linguagem em sua tripla função: como meio de existência, transmissão e assimilação da experiência histórico social dos homens, como meio de comunicação ou intercâmbio de influências interpessoais que, direta ou indiretamente, orientam as ações realizadas e como ferramenta do pensamento, como substrato da atividade intelectual humana, pela qual se torna possível o planejamento de atividades, sua realização e a comparação de seus resultados às finalidades propostas (MARTINS, 2007, p. 65).

Isso significa que a apropriação e o domínio da linguagem oral ocorrem num processo gradativo, no qual a criança inicia sua comunicação por sons, gestos, e avança no sentido de conseguir falar com autonomia, para então interferir na sua realidade, agora, com significado social. Neste sentido, a linguagem, no primeiro momento, terá a função de comunicação entre a criança e os sujeitos à sua volta. É somente depois, quando convertida em linguagem interna, que se transforma em função mental interna, capaz de fornecer meios essenciais para o pensamento da criança (VIGOTSKI, 2014).

Feita esta revisão bibliográfica, iniciamos uma análise documental, acessando os PPPs dos cursos de Pedagogia das universidades estaduais paranaenses para que, respaldados na THC, pudéssemos analisá-los de maneira a tentar responder as inquietações decorrentes do problema de pesquisa aqui apresentado. À luz do método dialético observamos a singularidade, particularidade e universalidade dos cursos dentro do atual contexto histórico, cultural e social, estadual e nacional, de maneira a identificar as finalidades e as necessidades para a elaboração dos currículos de tal maneira postos.

Assim, para organizar a nossa pesquisa, estruturamos nosso texto em três seções que correspondem aos nossos três objetivos específicos. Na primeira seção, intitulada *O desenvolvimento da linguagem oral e sua relação com o processo de humanização do homem*, temos como objetivo aprofundar a compreensão do processo de desenvolvimento da linguagem oral na primeira infância, tendo como respaldo os estudos da THC. Nela buscamos refletir o que diferencia o homem dos

outros animais, levando em consideração as necessidades e os motivos da atividade humana, colocando em foco a primeira infância e a apropriação e desenvolvimento da linguagem oral. Na segunda seção, intitulada *Uma formação inicial de qualidade: a relação do curso de Pedagogia com a prática desenvolvida nos centros de Educação Infantil*, apresentamos um breve aparato histórico sobre a criação do curso de Pedagogia no Brasil e no Paraná e sua relação com a Educação Infantil, com a finalidade de perceber o caminho percorrido para o reconhecimento dessa etapa do ensino e seu desenvolvimento até o ano de 2018. Também discutimos o papel do professor nesta etapa de desenvolvimento humano, como aquele que oportuniza um ensino organizado, intencional e de qualidade que garanta a apropriação de instrumentos e signos elaborados historicamente pela criança, almejando desenvolver as suas FPS.

Por fim, na terceira seção, intitulada *Linguagem Oral no curso de Pedagogia: por que te quero aqui?* analisamos os PPPs: as matrizes curriculares, ementas, objetivos e referências bibliográficas de disciplinas com enfoque na Educação Infantil, a fim de perceber como/se a linguagem oral é apresentada, e se sim, qual a forma que é abordada na formação inicial de professores. Confrontamos, nessa última seção, os dados encontrados com a fundamentação teórica adotada nesta pesquisa, procurando pensar a formação inicial de professores para atuarem na Educação Infantil e a importância desses profissionais para possibilitar um processo de ensino e aprendizagem que garanta a apropriação em potencial da linguagem oral pela criança pequena.

Apresentar essa discussão torna-se essencial para mais uma vez repensarmos a formação inicial. A graduação em Pedagogia deve ter como principal função formar o sujeito para docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Porém, o que esse trabalho apresenta como conclusão é que essa formação possui muitas fragilidades ora de complexidade objetiva, ora de complexidade subjetiva. Determinar diretrizes que norteiem a formação de professores é pensar para quem, para quê e por quê se ensina.

Quando oferta-se uma graduação que desconsidera ou considera muito pouco o processo de apropriação da linguagem oral é limitar as possibilidades de organização do ensino que possam favorecer o desenvolvimento em potencial da criança. É negar o processo de humanização em sua completude. É pensar o processo de alfabetização apenas na esfera da linguagem escrita, levando a

compreensão de que a fala é natural ao homem, afirmação essa incorreta. Portanto, esse trabalho vem contribuir para a reflexão de uma formação inicial que possibilite uma aprendizagem que respeite a Educação Infantil e toda sua complexidade como etapa essencial para o desenvolvimento das capacidades e habilidades da criança pequena.

2 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO

O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo (VIGOTSKI, 2001, p. 334).

Nesta primeira seção temos como objetivo principal aprofundar a compreensão sobre o processo de desenvolvimento da linguagem oral na primeira infância, tendo como respaldo os estudos da Teoria Histórico-Cultural. Para isso apresentaremos, de maneira sucinta, o conceito de homem e seu processo de desenvolvimento à luz dessa teoria, o que o diferencia dos outros animais e como isso se dá, levando em consideração as necessidades e os motivos da atividade humana. Na sequência enfatizaremos o papel da Educação Infantil como etapa educacional essencial a esse processo de desenvolvimento humano, com condições de ofertar, de maneira intencional e de qualidade, a apropriação de instrumentos e signos elaborados historicamente para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS).

Ao fundamentar-se no materialismo histórico dialético, a Teoria Histórico-Cultural (THC) possui como princípio de observação e análise a ciência da história e defende a necessidade de oportunizar a todo sujeito o acesso e a apropriação dos bens culturais em sua mais alta complexidade, pois é isso que possibilita a sua humanização. É esse processo que caracteriza o desenvolvimento do homem como sujeito de uma sociedade, desde a mais tenra idade, já que sua humanização só é possível por meio da interação com a realidade em que vive e com seus pares mais experientes.

Essa teoria defende a distinção do homem dos outros animais ao fundamentar-se na capacidade daquele de interagir dialeticamente com a natureza, da qual usufrui, domina e modifica por meio do seu trabalho, satisfazendo suas necessidades e transformando a si mesmo. Logo, podemos dizer que esse sujeito, humanizado, se torna responsável direto pela criação e mudanças do seu meio, não se tornando assim apenas efeito desse ambiente.

A transição do mundo animal para o humano significa o aparecimento de um novo princípio de desenvolvimento. No nível animal, o desenvolvimento dos processos nervosos superiores, em cada

espécie, é o resultado da experiência individual, mas, com a transição ao humano, a forma básica do desenvolvimento mental passa a ser a aquisição das experiências de outros, mediante a prática conjunta e a linguagem (LURIA, 1985, p. 10).

Portanto, o processo de desenvolvimento do homem, enquanto ser social, resulta da experiência que estabelece com o outro e com o universo cultural a sua volta. Desse modo, para humanizar-se é necessário transformar a si e ao meio. Isso ocorre por intermédio do envolvimento com o outro, com o convívio e a aprendizagem da língua, oportunizando o desenvolvimento das FPS em decorrência da realização de experiências conjuntas, que posteriormente se tornam compreensões internas.

Podemos refletir sobre esse desenvolvimento sob dois planos: o biológico e o cultural. O que nos dá duas linhas distintas: uma linha de desenvolvimento natural e uma linha de desenvolvimento histórico voltado para as transformações realizadas pelo homem, a natureza e a si mesmo por meio do trabalho (VIGOTSKI, 1995). Isso quer dizer que o desenvolvimento ocorre na relação entre o processo orgânico (biológico) do sujeito e o inorgânico (derivado das experiências externas).

Com essa fundamentação, subsidiados pela THC, é possível compreender então nossa base de discussão. Luria (2014) recorda a ideia de que Vigotski traz uma nova ótica para a psicologia ao propor um estudo sob a esfera cultural, histórica e instrumental no processo de humanização. O autor explica que o desenvolvimento humano possui como “carro-chefe” a esfera cultural, de maneira que o plano biológico o acompanha. Ou seja,

“Instrumental” se refere à natureza basicamente mediadora de todas as funções psicológicas complexas. [...] O aspecto “cultural” da teoria de Vigotski envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. [...] O elemento “histórico” funde-se com o cultural. Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento [...] foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem (LURIA, 2014, p. 26).

Isso nos revela que a formação do homem enquanto ser social, ou seja, sua humanização, é realizada na sua relação com as ideias e os pensamentos presentes no mundo. O sujeito apreende essas ideias e pensamentos e atua sobre o meio, desenvolvendo-se como sujeito ativo do processo. Ele precisa apropriar-se dos

instrumentos elaborados até então e da cultura construída historicamente, podendo estabelecer assim o processo de humanização.

É importante considerar como base desse desenvolvimento a filogênese e a ontogênese, processos que se desencadeiam dependentes dos pares e do meio desde o início da vida, a fim de promover a transformação do homem. Ou seja, faz-se necessário considerar os aspectos biológicos do sujeito pertencentes a sua espécie, porém, precede perceber e identificar aspectos ligados à formação recebida nas relações com o outro e o espaço, já que é isso que leva ao processo de humanização, pela apropriação dos signos e instrumentos elaborados historicamente. Por esse motivo, Vigotski (1995, p. 36) destaca a necessidade de ter a cultura como antecessora a esse desenvolvimento.

Já desde o princípio nos vimos obrigados a repudiar de maneira radical a lei biogenética posto que ambos os processos, que se apresentam por separado na filogênese e que aparecem nela por uma relação de sucessão, de continuidade, constituem na ontogênese um só processo único. Consideramos esse fato como a peculiaridade mais importante e fundamental do desenvolvimento psíquico da criança humana devido ao qual resulta impossível compará-lo, por sua estrutura, com nenhum outro semelhante processo, é radicalmente distinto do paralelismo biogenético.

Isso nos diz que o processo de desenvolvimento do homem, na perspectiva da THC, não pode ser comparado de maneira semelhante a de outros animais, porque o homem possui, em sua ontogênese, uma forma única, ou seja, é mediante a relação do sujeito com o organismo e o meio que se concebe a formação de novos processos psíquicos (LURIA, 1985). Logo, podemos voltar ao materialismo dialético e dizer que por intermédio de relações sociais o homem desenvolve a sua atividade vital, distinguindo-se do animal por tornar as mesmas conscientes. Torna-se “[...] um ser genérico, ou ele somente é um ser consciente, isto é, a sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico” (MARX, 2010, p. 84).

O materialismo histórico dialético concebe o trabalho como atividade principal do homem. Isso quer dizer que é por essa ação que ele se humaniza, se desenvolve e transforma a si e o seu meio, torna-se então o trabalho a representação mais intensa da prática humana. Porém, é importante fazermos uma observação nessa afirmação. Ainda que o trabalho seja a atividade que humaniza o homem, quando não são

ofertadas as condições objetivas e subjetivas para isso, pode se tornar uma ferramenta de alienação desse sujeito e da sociedade.

Marx (1984) apresenta esse termo para discutir o processo de desumanização do homem pela sua relação com o trabalho dentro do sistema capitalista, que, de maneira mais intensa à dos sistemas sociais anteriores, torna o produto, conclusão do trabalho, um “bem” estranho ao trabalhador, independente a ele. Essa nova constituição traz ao homem um estranhamento de si mesmo e daquilo que produz, o que inverte a lógica humana dessa relação, tornando-a alienada. Sendo assim, o trabalho, como objetivação do homem, pode também se tornar sua alienação e de seus pares, o que é refletido visivelmente em diferentes esferas da vida humana: política, cultural, social, econômica, intelectual, etc. (SANTOS, 2019).

Voltando para a discussão de atividade principal, esse conceito dará base à Periodização, abordada pela THC, porque é no exercício da atividade laboral que está a essência genérica do ser humano e, portanto, onde se encontram as necessidades básicas e essenciais para o seu desenvolvimento. Por isso, o trabalho constitui o homem, ao tornar-se sua atividade vital (e ao poder se reconhecer em si e no que produz). A THC discutirá a atividade em todo o processo de desenvolvimento do sujeito, desde sua mais tenra idade. Portanto, o sujeito, em sua atividade principal, na relação com o seu processo sócio-histórico, se torna para a teoria objeto de estudo.

Marx (1984), explica que, ainda que o animal, em sua atividade vital possa executar tarefas “complexas”, estas possuem um fim em suas necessidades instantâneas. Essa ação ocorre diferente no homem, pois por meio de uma atividade vital consciente (permitida mediante o processo de humanização) o homem pode agir de maneira planejada sobre suas necessidades a fim de saciá-las e recriá-las. Nesse sentido, acumula experiências e passa a repeti-las ou renová-las de acordo com suas novas vivências, metas ou obstáculos. Não as descarta, mas mantém para si os resultados e as consequências da mesma. Essa afirmação permite-nos perceber a distinção entre o homem e o animal e as possibilidades de desenvolvimento encontradas mediante o trabalho realizado.

No excerto abaixo, Marx (2010) explica que a atividade realizada pelo animal tem como fim a sua necessidade imediata, diferente do homem que pode dialogar com sua atividade, explorar sua necessidade, modificá-la, intensificá-la e/ou saciá-la.

É verdade que o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga, etc. No entanto, produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente]; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente na [sua] liberdade [com relação] a ela, o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem produz a natureza inteira, [no animal] o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem se defronta livre[mente] com seu produto. (MARX, 2010, p. 85)

Logo, o homem não é resultado ou consequência de seu meio e, para além disso, é autor das transformações em si e a sua volta. É sujeito que se modifica em suas relações – com sua realidade e com seus pares – para atender suas necessidades e estar em atividade, o que promove o seu desenvolvimento. Logo, podemos afirmar que esse movimento não ocorre de maneira natural, necessita-se de uma intencionalidade em humanizar o homem e, para isso, há o ensino.

2.1 RELAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO HUMANA E ENSINO

Leontiev (1978), ao caminhar nesta mesma direção, defende que o homem é um ser de natureza social, ou seja, tudo o que há de humano em si provém de sua relação em sociedade, envolto de uma cultura, criada pela própria humanidade. Portanto, ainda que nasça com um aparato biológico essa não é a condição para o seu desenvolvimento como homem social. Diferente dos outros animais, passa a estar submetido às leis sócio-históricas. O autor vai retratar que as particularidades biológicas da espécie humana, ainda que tenham ocorrido modificações, possuem limites e, portanto, não são referências para observar o desenvolvimento do homem em sua íntegra.

As condições históricas de vida social da espécie humana é que possibilitaram o seu desenvolvimento, ou seja, as maneiras criadas e aprimoradas de fixação dos fenômenos externos da cultura material e intelectual deram condições de transmitir de geração à geração os conhecimentos adquiridos e com isso promover uma atividade criadora e produtiva. “É antes de mais nada o caso da atividade humana fundamental: o trabalho” (LEONTIEV, 1978, p. 264).

Leontiev (1978) nos diz que é pela atividade que o homem irá adaptar-se à natureza, transformando-a na mesma medida em que possui novas necessidades.

Nesse processo, cria instrumentos externos que satisfaçam essas necessidades e, com eles, locais para a produção desses objetos. Ao descrever isso, o autor explica como esse movimento ocorre e porque o mesmo torna singular e diferente os outros animais.

Ao criar novas necessidades, novos instrumentos e transformar a natureza em sua realidade, o sujeito também se relaciona com seus pares mais experientes e com os de mais tenra idade. E nesta relação ocorre a transmissão das “aptidões e caracteres especificamente humanos” (LEONTIEV, 1978, p. 264). Portanto, não podemos dizer que todo o conhecimento acumulado historicamente é transmitido de forma hereditária biológica. Ao contrário, essa apropriação ocorre ao longo da vida, em contato com a apropriação da cultura histórica de outras gerações, gravadas por meio de diferentes linguagens.

Leontiev (1978) apresenta três estágios que organizam o processo de desenvolvimento do homem, relacionando-os com a sua atividade principal⁴:

1. Primeiramente a “preparação” biológica do homem, ou seja, o seu ser orgânico, presente desde o seu desenvolvimento uterino.
2. Posteriormente o estágio da “passagem” ao homem, o qual inicia por meio da atividade a produção de seus instrumentos e signos no trabalho em sociedade.
3. Por fim, a “viragem”, a consolidação do *Homo sapiens*, momento em que o homem apropria-se dos instrumentos e signos e torna-se um sujeito dependente do inorgânico (apropriado socialmente) para sobreviver.

Esse autor destaca que os instrumentos criados e produzidos pelo homem são ao mesmo tempo objetos sociais que possuem o objetivo de sanar determinadas necessidades, mas, para além disso, são operações de trabalho historicamente elaboradas. O sujeito se humaniza em relação e por meio da apropriação de tudo que foi produzido histórica e socialmente pela humanidade dentro de sua atividade vital, o trabalho. Vigotski (1995, p. 35) contribui com essa afirmação quando destaca:

A sobreposição dos processos culturais de desenvolvimento aos processos orgânicos de crescimento e maturação, na ontogênese da

⁴ Atividade principal: atividade responsável por formar processos psíquicos e construir o psiquismo do homem. Vincula-se ao surgimento de novos tipos de atividades que necessitam de novas relações da criança com sua realidade, o que permite uma transformação no seu sistema psíquico, tornando-o cada vez mais rico (ELKONIN, 2017).

criança pequena, tem sua raiz no desenvolvimento histórico da humanidade, quando da criação e uso de instrumentos, realizada por meio da atividade de trabalho.

Portanto, no trabalho, ocorre a relação do homem com a natureza e consigo mesmo, de maneira que suas ações materiais nela interferem, modificando-a e, conseqüentemente, transformando a si próprio em suas bases culturais históricas e biológicas, fecundado num processo de desenvolvimento único (LEONTIEV, 1978; VIGOTSKI, 1995).

Podemos dizer, então, que o trabalho desenvolvido pelo homem (sua atividade) diferencia-se do animal em seu caráter processual. A atividade laboral para o homem é uma tarefa originalmente social, dado que, na cooperação entre os sujeitos, em sua divisão do trabalho para realizar uma ação sobre a natureza, há uma mediatização necessária da comunicação (LEONTIEV, 2004, p. 81). Isso dá sentido para a esfera social desde o início, ainda que não se estabeleça uma relação comum em todos os momentos, pois se estrutura no que se distingue dos animais, já que “[...] por mais complexa que seja a atividade ‘instrumental’ dos animais jamais terão caráter de um processo social, sua atividade não é realizada coletivamente e não determina as relações de comunicação entre os seres que a efetuam” (LEONTIEV, 2004, p. 80). Além de não serem mantidas e reorganizadas para facilidade de execução posterior daquele grupo.

Importante esclarecer que a atividade do sujeito está relacionada com as condições e limites de sua realidade, de maneira que recorrer a seu motivo consciente e a sua apropriação histórica e cultural dos instrumentos e signos criados pelo homem significa encontrar possibilidades de sanar e transformar suas necessidades que guiam seu desenvolvimento. Ou seja, a atividade depende de uma carência para ser direcionada e conduzida, a qual ocorre de acordo com as relações objetivas a que o sujeito está condicionado. Denomina-se “[...] motivo da atividade aquilo que, refletindo-se no cérebro do homem, excita-o a agir e dirige a ação a satisfazer uma necessidade determinada [...]” (LEONTIEV, 2017, p. 15).

Por isso, para que esse processo de desenvolvimento ocorra, como salientamos anteriormente, é essencial que sujeitos mais experientes estejam envolvidos. A sociedade possui função essencial, tendo como instâncias de maior peso a família e as instituições educacionais. Portanto, “[...] a aprendizagem deve estar relacionada com a atividade do estudante com a atitude que ele tem em relação

ao mundo e à sociedade” (LEONTIEV, 2017, p. 53), a fim de direcionar e conduzir esse processo de desenvolvimento.

[...] é precisamente a atividade dos outros homens que constitui a base material objetiva da estrutura específica da atividade do indivíduo humano, historicamente, pelo seu modo de aparição, a ligação entre o motivo e o objeto de uma ação não reflete relações e ligações naturais, mas ligações e relações objetivas sociais (LEONTIEV, 2004, p. 84).

Essa afirmação de Leontiev (2004) fundamenta exatamente o que estamos discutindo desde o início deste capítulo. É essencial que a ação daquele que ensina, ou seja, daquele que propõe experiências para a apropriação de conhecimentos, esteja internamente ligada com a relação do sujeito à sociedade. Dessa forma, a atividade desempenhada pela criança possibilitará condições para um desenvolvimento pleno e que contribuirá com o seu coletivo. Defendemos que na organização do ensino deve estar estabelecido como base de aprendizagem a criação de motivos que atendam as necessidades das crianças por meio de suas atividades principais, promovendo o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

Rubinstein (2017, p. 124) contribui com essa reflexão quando diz que “[...] o êxito do trabalho dirigido à formação do perfil espiritual dos homens depende desse trabalho interno, na medida em que a educação está em condições de estimulá-lo e dirigi-lo. Nisso está radicado o principal”. Esta reflexão é necessária para o profissional da educação, nesse trabalho destacamos especialmente ao da Educação Infantil, objetivando garantir um processo de desenvolvimento em potencial. Em síntese, Rubinstein (2017) afirma que as apropriações culturais não se darão ao homem de maneira natural. Ao contrário disso, dependerão intensamente das condições do meio e de seus pares mais experientes, das possibilidades e dos limites de seu contexto. Logo, as instituições educacionais – os seus espaços físicos, seu tempo e profissionais formados – precisam estar preparados para esse trabalho interno.

Ao discutir sobre a educação no processo de formação do sujeito, Rubinstein comenta que: “Todo indivíduo não é apenas objeto da educação; é ao mesmo tempo, sujeito dela, e o processo educativo é inseparável da própria vida dos seres humanos” (RUBINSTEIN, 2017, p. 130). Isso vem reforçar nossa discussão inicial fundamentada na ideia de que o homem se humaniza na medida em que ao transformar a natureza pelo trabalho, dialeticamente, também se transforma. Neste sentido, a Educação

Infantil, como primeiro espaço formal de ensino, é um ambiente determinante neste processo, visto que a educação pressupõe o acesso ao conhecimento cultural e científico (historicamente e socialmente produzido) para formar novas FPS na criança pequena, desenvolvendo suas capacidades e habilidades para atuar no seu meio.

Neste sentido, a educação possui um papel ainda mais amplo. É o processo de ensino responsável por ensinar à criança o que ela não tem diante dos olhos, o conhecimento que está além da sua experiência imediata e que lhe permitirá vivências que sua realidade por si só pode não ter (VIGOTSKI, 2001).

Mas se aprendemos, digamos, um novo método do pensamento, um novo tipo de estruturas, isto nos dá a possibilidade não só de desenvolver a mesma atividade que fora objeto de aprendizagem imediata mas nos dá muito mais: dá a possibilidade de ir além dos limites daqueles resultados imediatos a que a aprendizagem conduziu (VIGOTSKI, 2001, p. 303).

A afirmação de Vigotski (2001) permite-nos terminar essa explanação exatamente com a compreensão de que o homem pode ir para além de suas necessidades imediatas. É pela apropriação dos instrumentos, signos e símbolos criados sócio e historicamente que ele se humaniza e então pode prever novas possibilidades para si e para seus pares em relação com a natureza.

Entretanto, para que isso ocorra é essencial sua relação com a realidade circundante, dado que é por meio de experiências sociais que o indivíduo poderá se humanizar. Por esse motivo, ressaltamos a relevância do espaço educacional (com ênfase para a Educação Infantil) como ambiente formal responsável pelo acesso ao conhecimento científico e cultural. Isso porque é na instituição educacional que as crianças deverão ter acesso ao que há de mais elaborado pela humanidade e é também nesse espaço de práticas pedagógicas dirigidas e intencionais que se apropriarão desses instrumentos, signos e símbolos de maneira a humanizar-se.

2.2 A PERIODIZAÇÃO COMO PROCESSO QUE POSSIBILITA O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES DA CRIANÇA

Verificamos anteriormente que o desenvolvimento humano na perspectiva da THC se dá num processo dialético e depende da maneira como o homem se relaciona com o meio e seus pares. Desse modo, o desenvolvimento de suas FPS está diretamente ligado com a forma como o sujeito age em sua realidade objetiva. Nesse caso, podemos sintetizar que o desenvolvimento do psiquismo humano se dá na atividade do sujeito dentro de suas experiências de acordo com suas condições concretas.

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida (LEONTIEV, 2014, p. 63).

Como tratamos anteriormente, o homem se torna homem por meio de sua relação com a atividade, o trabalho, transformando a natureza, suas necessidades e a si próprio. Segundo Luria (2014), as FPS são criadas e desenvolvidas no homem à medida que se relaciona com os fatores histórico-culturais, que se acumularam e evoluíram ao longo do tempo. Isso significa que não desconsidera os fatores biológicos que fazem parte de nossa composição como *Homo sapiens*. Pode-se concluir então que o contínuo desenvolvimento da criança é decorrente do acúmulo de experiências aos quais é exposta, que permitirão a formação de novas funções psíquicas.

Vigotski (2000 apud TULESKI; EIDT 2017) defendia que para garantir o desenvolvimento das funções psíquicas superiores faz-se necessário considerar a relação entre os meios externos de desenvolvimento cultural (instrumentos e signos) e o processo de desenvolvimento das funções. Isso porque, os meios externos tratam das ferramentas materiais e simbólicas que permitirão a transformação psíquica do sujeito: a apropriação da fala, do desenho, da escrita, etc. Já o desenvolvimento das funções refere-se especificamente à memória, ao pensamento conceitual, à atenção, etc., somente possíveis quando garantida a apropriação dos instrumentos e signos externos. Ou seja, torna-se o que o autor considera como “[...] o desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança” (TULESKI, EIDT, p. 41), processo possível quando se considera essa relação complexa e única.

Ao considerarmos o processo de humanização elencado nesse trabalho podemos vislumbrar o desenvolvimento humano em seu caráter biológico e histórico juntamente com o desenvolvimento das FPS. Quando fazemos isso conseguimos perceber que houve poucas mudanças tratando da esfera biológica (física) do homem, o que não podemos afirmar em sua esfera histórica, visto que as mudanças tornam-se visíveis. A história vai nos mostrar que muito se transformou, se criou e se ampliou na esfera cultural da concepção de homem, há novos instrumentos, ou ainda instrumentos mais elaborados que se tornam essenciais para a humanização. Assim, pode-se afirmar que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado (VIGOTSKI, 1995).

Portanto, referenciados por Tuleski e Eidt (2017), podemos afirmar que a lei principal do desenvolvimento das FPS é a lei da internalização, a qual possui como objetivo principal promover o comportamento cultural dos sujeitos (aquele mediado por seus instrumentos e signos), possível à medida em que o sujeito supera o comportamento direto e imediato (externo) e passa a comportar-se por ações dirigidas internamente (por signos, agora internos).

Diante disso, estabelece-se como essência desse processo a apropriação de signos como caminho basilar para desenvolver o psiquismo humano. Esse processo caracterizará a objetivação do sujeito, ou seja, quando esse se incorpora como parte de uma sociedade humana. Portanto, não é possível tornar-se um ser humanizado de maneira isolada, individual, é necessário perpassar esse caminho envolto de rupturas, crises e saltos.

É dessa forma que ele realiza seu processo de inserção na história. Isso não pode ser compreendido como um ato de justaposição das circunstâncias externas a uma pretensa essência individual preexistente à atividade social do indivíduo. A apropriação das objetivações do gênero humano é uma necessidade do próprio processo de formação da individualidade. O indivíduo precisa apropriar-se dos resultados da história e fazer desses resultados os “órgãos da sua individualidade” (DUARTE, 2000, p. 122 apud LIMA, 2001, p. 101).

Dessa forma, não se trata de um processo linear e paulatino. Ao contrário, revela-se um processo com transformações, rupturas e envolto de novas atividades em cada período de desenvolvimento, visto que, a cada apropriação de signos e instrumentos feita pela criança, surgem novas necessidades, mais complexas, as

quais darão espaço para outras atividades principais, que, por sua vez, possibilitarão apropriações que também darão condições para seu desenvolvimento. Assim ocorre o processo de humanização, permitindo que os sujeitos façam parte de determinada estrutura social e se apropriem do que foi elaborado sócio e historicamente pela sociedade, desenvolvendo dessa forma suas capacidades e habilidades.

Esse processo é organizado e caracterizado dentro da THC, por Elkonin (2017), com o estudo sobre a periodização, por meio do qual sintetiza a atividade principal de cada período, ou seja, em quais relações da criança com a sociedade, sua atividade principal promove a criação e o desenvolvimento de novos processos psíquicos. Essa atividade possui três atributos essenciais que Leontiev (2014, p. 64) destaca:

[...] o surgimento de outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados; [...] processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados; [...] A atividade principal é a atividade da qual dependem de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento.

Segundo Elkonin (2017), o estudo sobre a periodização surge a princípio na sociedade socialista, o que para ele trata-se de um dado relevante já que apenas essa sociedade é interessada no desenvolvimento multilateral e das capacidades de todos os sujeitos e, por isso, na promoção das possibilidades de aprendizagem em cada período. Além disso, o autor salienta que para entender o desenvolvimento das FPS é indispensável uma análise por meio da periodização, dado que a mesma oferece condições de análise do sujeito em relação com a sociedade e por isso em desenvolvimento.

O desenvolvimento da criança não é outra coisa que a permanente passagem de um escalão evolutivo a outro, passagem ligada à mudança e à estruturação da personalidade da criança. Estudar o desenvolvimento infantil significa estudar a transição da criança de um degrau evolutivo a outro e a mudança de sua personalidade dentro de cada período evolutivo, que tem lugar em condições histórico-sociais concretas (VIGOTSKI [19--?], p. 5 apud ELKONIN, 2017, p. 152).

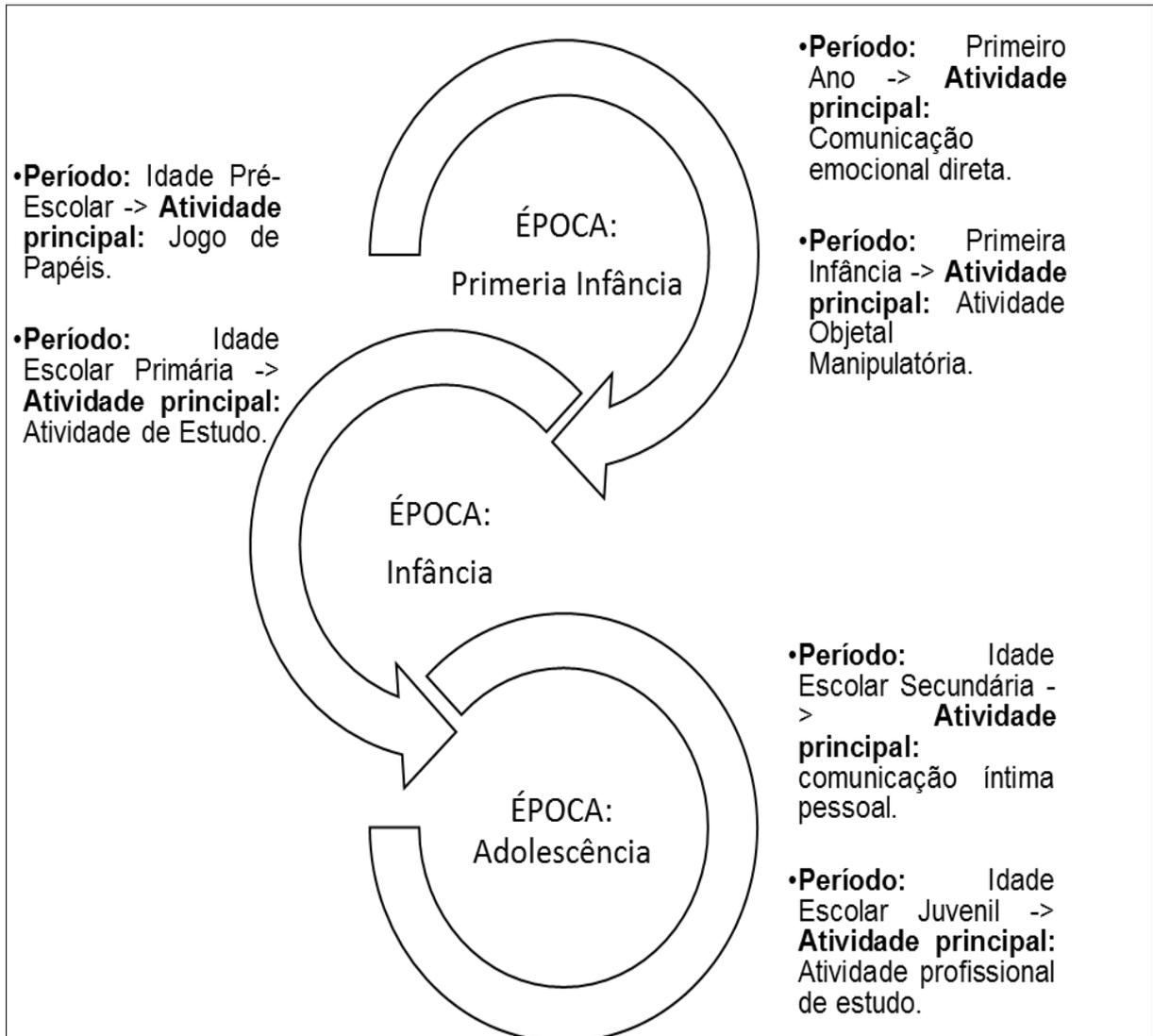
Ao parafrasear Vigotski na citação acima, Elkonin (2017) apresenta a síntese do estudo sobre a periodização. Para compreendermos o desenvolvimento infantil torna-se necessário compreender a criança em suas relações histórico-sociais concretas que possibilitam e/ou limitam as condições de desenvolvimento dela. Essa

afirmação propõe a compreensão de que o processo de humanização possui períodos e por meio deles podemos caracterizar as atividades principais que potencializam e desenvolvem as FPS. Porém, é importante considerar a realidade concreta em que essa criança está inserida, dado que a mudança em sua personalidade a cada período evolutivo está estritamente vinculada às suas condições objetivas e subjetivas de existência humana.

A criança desenvolve-se de maneira dialética, de forma que a passagem de um período a outro se realiza de maneira revolucionária e não simplesmente evolutiva. Nesse processo, quando organizado intencionalmente, novas formas psíquicas se estabelecem e promovem a estruturação do seu ser social. De maneira transformadora, ela supera o seu desenvolvimento biológico e consolida sua totalidade numa esfera essencialmente histórico-social. Podemos assim afirmar que as condições históricas concretas determinam o conteúdo a ser apropriado pela criança, sua atividade para cada período, isso quer dizer que, ainda que possua um tempo “previsto” ou ainda “suposto”, não se torna verdade absoluta e garantia de passagem e desenvolvimento, o conteúdo poderá garantir isso, mas não a idade (LAZARETTI, 2011).

Tomemos consciência de alguns conceitos do estudo sobre a periodização que podem nos ajudar a olhá-la de maneira mais aprofundada. Elkonin (2017) primeiramente divide o desenvolvimento humano em *Épocas*, sendo elas: Primeira Infância, Infância e Adolescência. Cada *Época* possui seus *Períodos* (em cada um há uma atividade principal em evidência), sendo eles: Primeiro Ano (Comunicação Emocional Direta), Primeira Infância (Atividade Objetiva Manipulatória), Idade Pré-Escolar (Jogo de Papéis), Idade Escolar Primária (Atividade de Estudo), Idade Escolar Secundária (Comunicação Íntima Pessoal) e Idade Escolar Juvenil (Atividade Profissional de Estudo). Vejamos de maneira ilustrada:

Figura 1: O desenvolvimento humano à luz da periodização em Elkonin (2018)



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Elkonin (2017) ainda aponta que esse desenvolvimento não pode ser pensado como um processo gradual, evolutivo, ao contrário disso, é envolto de momentos bruscos e essenciais para o sucesso desse processo (LAZARETTI, 2011). O autor denomina esse momento de *Crises*, que são momentos de rupturas no desenvolvimento da criança, nos quais sua atividade dominante entra em conflito e a criança salta para um novo período, transformando-se por completo e reconstruindo sua personalidade. Por fim, temos as *Esferas*, que se tratam de onde esse desenvolvimento em potencialidade ocorre, ou seja, como está envolvido, em momentos de prevalência na esfera *criança-objeto social*, momento em que a criança se apropria de procedimentos elaborados histórica e socialmente, e em outros, na

esfera *criança-adulto social*, na qual se relaciona com os motivos, normas, costumes, características das atividades humanas, ou seja, na relação entre as pessoas.

Na esfera *criança-objeto social*, o objeto não apresenta sua origem social, sua função e reprodução de maneira explícita, apenas em sua forma física. Para se apropriar desse conhecimento é imprescindível a ação com ele. Logo, a criança tem o objeto apenas como orientador para sua manipulação. Já na esfera *criança-adulto social* o adulto surge como portador do novo, capaz de orientar a criança em sua ação com os objetos, com o outro e com sua realidade circundante. Assim, a atividade da criança dentro dessas esferas representa um processo único que permite a formação de sua personalidade (ELKONIN, 2017).

Além disso, é indispensável pautarmos que ainda que a atividade dominante seja aquela que guia o desenvolvimento em determinado período e por isso é essencial sua efetivação, não exclui as linhas acessórias. Ou seja, a criança é multifaceta, realiza outras atividades simultaneamente, logo, possui outras possibilidades que também podem provocar o seu desenvolvimento. O surgimento de novas “[...] atividades dominantes não eliminam as existentes anteriormente, mas sim somente muda seu lugar no sistema geral de relações da criança para a realidade, as quais se tornam mais ricas” (ELKONIN, 1987b, p. 122).

É importante entender que a idade, nesse processo, se constitui como um mecanismo de referência e não determinante do desenvolvimento do psiquismo para cada período. Por isso, devemos considerá-la um marco histórico referencial que pode nos auxiliar a compreender a teoria concretamente, mas não como princípio para o desenvolvimento das FPS. Portanto, o que guia não é a idade do sujeito mas sim suas necessidades, motivos e atividades principais, em conformidade com as condições objetivas ofertadas à criança.

Se pudermos observar as características de cada período psíquico poderemos ver que em cada um se dá o desenvolvimento de uma atividade principal e que se pudéssemos dividir esses períodos em dois grandes grupos por proximidades de esferas em que se relacionam, segundo Elkonin (2017, p. 168), teríamos a seguinte série:

Comunicação emocional direta – 1º grupo
Atividade manipulatória objetual – 2º grupo
Jogo de papéis – 1º grupo
Atividade de estudo – 2º grupo

Comunicação Íntima pessoal – 1º grupo
Atividade profissional/de estudo – 2º grupo.

Essa organização permite que observemos a relação entre criança-sociedade durante todo o seu processo de desenvolvimento psíquico. No primeiro grupo temos as atividades (cada uma em um período) que estão envolvidas entre a criança e o adulto social e no segundo grupo, a criança em relação com o objeto social, o que nos faz pensar sobre a relação direta da criança com a esfera social. Isso quer dizer que o desenvolvimento dela depende significativamente das possibilidades que encontra na sociedade, ora nos instrumentos elaborados social e historicamente, ora em seus pares mais experientes.

Além disso, o processo de periodização promove uma análise na qual percebemos o ensino como promotor de desenvolvimento, dado que a idade não permite um desenvolvimento para além da *hominização*. É necessário aprender a ser homem, humanizar-se e para isso é preciso ocorrer o processo de ensino e de aprendizagem.

[...] o adulto aparece ante a criança como portador de novos e, cada vez mais complexos, procedimentos de ação com os objetos, de padrões socialmente elaborados, indispensáveis para orientar na realidade circundante. Assim, a atividade da criança dentro dos sistemas “criança/objeto social” e “criança/adulto social” representa um processo único, no qual se forma sua personalidade (ELKONIN, 2017, p. 161).

Sendo assim, o desenvolvimento do psiquismo “[...] depende das mediações que lhe são oportunizadas, depende das oportunidades de apropriação da cultura humana que lhe serão (ou não) garantidas” (PASQUALINI, 2013b, p. 75). Ou seja, ao garantir um ensino adequado e de qualidade, garante-se o desenvolvimento. Ao compreendermos o processo de humanização, em especial, da criança, aos olhos da THC, veremos que se trata de um fenômeno histórico-dialético. Sendo assim, não é uma lei universal e natural, ao contrário, possui relação direta com a forma em que a sociedade está organizada, portanto, sofre rupturas, crises e saltos que permitem ou não o desenvolvimento do sujeito com o mundo a sua volta (PASQUALINI, 2013a).

Segundo Mukhina (1995) e Elkonin (2017), é na *Primeira Infância* (época) que a criança conquista, por meio do seu desenvolvimento psíquico, o andar ereto, o desenvolvimento da atividade objetual manipulatória e o domínio da linguagem oral.

Essas apropriações tratam-se de parte das atividades principais da criança que permitem o seu desenvolvimento psíquico e que, quando não apropriadas adequadamente, o desenvolvimento torna-se limitado, já que não ofertado em sua mais ampla possibilidade.

Essa afirmação nos leva a compreender que as apropriações e as capacidades humanas não são dadas, não fazem parte da sua espécie, mas podem ser adquiridas de acordo com a sociedade da qual fazem parte, das necessidades criadas. Logo, para apropriar-se desses instrumentos, a criança deve relacionar-se com os fenômenos do mundo por meio da relação com outros homens, ou seja, num processo de comunicação. “Assim, a criança ‘aprende’ a atividade adequada. Pela sua função, esse processo é, portanto, um processo de ‘educação’” (LEONTIEV, 2004, p. 290).

Importante então estabelecer como ponto de partida para entender o desenvolvimento psíquico a relação criança-sociedade, pois é nas condições históricas e culturais estabelecidas por uma estrutura social que teremos o perfil da criança e o lugar que ela ocupa. Determinada realidade pode conduzir a criança a realizar determinadas atividades, de acordo com suas necessidades criadas, estabelecidas para o que lhe está posto. Vale a pena ressaltar que nem sempre a atividade mais realizada pela criança ou pela necessidade (não) criada a ela seja a que mais pode promover seu desenvolvimento.

Toda a vida, ou a atividade como um todo, não é construída mecanicamente a partir de tipos separados de atividades. Alguns tipos de atividade são os principais em um certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos são menos importantes. Alguns representam o papel principal no desenvolvimento, e outro, um papel subsidiário. Devemos, por isso, falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade em geral (LEONTIEV, 2014, p. 63).

Para isso, o adulto (indivíduo mais experiente) se torna para a criança o portador dos signos e instrumentos, o sujeito que domina as ações sobre eles, que foram adquiridas histórica e socialmente, portanto, orientam a realidade desse sujeito. Esse processo permite que a atividade da criança esteja na esfera criança-objeto social e criança-adulto social, logo criança-sociedade social (ELKONIN, 2017).

Vigotski (1991, p. 39) apresenta a aproximação entre signo e instrumento afirmando que “[...] a analogia básica entre signo e instrumento repousa na função

mediadora que os caracteriza. Portanto, eles podem, a partir da perspectiva psicológica, ser incluídos na mesma categoria.” Isso quer dizer que podemos fazer uma relação lógica entre esses conceitos.

As ações instrumentalizadoras são aquelas nas quais a criança se serve de uma ferramenta – um instrumento – para agir sobre outro objeto. As ferramentas mais simples, deixando de lado as máquinas, multiplicam a força natural do homem e lhe permitem realizar diversas ações que ele não conseguiria efetuar simplesmente com as mãos. As ferramentas são, por assim dizer, órgãos artificiais que o homem interpõe entre ele e a natureza (MUKHINA, 1995, p. 111).

É na periodização que identificamos de um modo mais evidente a importância da aprendizagem preceder o desenvolvimento. Isso quer dizer que para o ato de ensinar faz-se necessário buscar orientação nos ciclos percorridos e alcançados pela criança, para compreender o quanto ela já se apropriou dos conhecimentos científicos e culturais e desenvolveu suas capacidades. Porém, a aprendizagem, tendo em vista o processo de desenvolvimento psíquico, não deve depender da formação biológica da criança, mas deve partir do que ainda não está desenvolvido psiquicamente na criança, em sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)⁵.

A aprendizagem está sempre adiante do desenvolvimento, que a criança adquire certos hábitos e habilidades em uma área específica antes de aprender a aplicá-los de modo consciente e arbitrário. [...] sempre há discrepância e paralelismo entre o processo de aprendizagem escolar e o desenvolvimento das funções correspondentes (VIGOTSKI, 2001, p. 322).

Por fim, sintetizamos que o desenvolvimento do psiquismo não pode ser observado e compreendido basicamente pela atividade realizada pela criança. Faz-se necessário observar a realidade concreta em que essa atividade está sendo realizada, quais necessidades foram criadas para que o motivo dessa atividade tenha se evidenciado e como esse processo possibilita ou não o desenvolvimento das FPS.

⁵ Vigotski (1991) estabelece a necessidade de organizar o nível de desenvolvimento da criança e a relação com a sua capacidade de aprendizado e seu processo de desenvolvimento em zonas, a fim de determinar o momento de ensino e de aprendizagem. Para isso, determina a existência de duas zonas de desenvolvimento: Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDR é caracterizada por aquilo que a criança consegue realizar sozinha e a ZDP está relacionada ao que a criança ainda não se apropriou, tornando-se então espaço de atuação do professor;. ZDP também pode receber a nomenclatura de Zona de Desenvolvimento Iminente ou Zona de Desenvolvimento Potencial.

Desde o nascimento, a criança está em interação com seus pares, que continuamente a incorporam na realidade, repleta de uma cultura historicamente elaborada e de instrumentos e signos construídos também nesse processo. No início de sua vida, o bebê dá ao mundo respostas dominadas por seu processo natural, biológico herdado. Entretanto, por meio de suas experiências com os adultos e mediação destes, ocorre o seu desenvolvimento psíquico.

Esse desenvolvimento inicialmente se dá durante a mediação com os adultos entre a criança e os meios externos (linguagem oral, escrita, cálculo). À medida que a criança apreende para si os instrumentos e os signos ela desenvolve-se, sendo que esse desenvolvimento ocorre de forma internalizada, passando de um processo *Intrapsíquico* para *Interpsíquico*, ou seja, o manuseio e a significação dos instrumentos e dos signos passam de uma esfera externa para uma esfera interna. A criança não se mantém mais na concretude dos meios externos, mas sim, passa a apropriá-los. Porém, esse processo se torna possível quando há uma relação de ensino e aprendizagem. E quando esta é intencional oportuniza o desenvolvimento de qualidade.

No processo de formação das FPS destacamos o desenvolvimento da linguagem oral e a sua apropriação na primeira infância como nosso objeto de estudo por identificarmos a mesma como algo que permite a principal forma de comunicação social estabelecida pelo homem (VIGOTSKI, 2001) e que, portanto, torna-se determinante para o processo de humanização da criança. Nessa direção, no tópico seguinte, discutiremos sobre o desenvolvimento da linguagem oral e a função da Educação Infantil no processo de humanização do sujeito, demonstrando a importância dessas questões no momento de organizar um ensino que potencialize tal processo.

2.3 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Desde o início do processo de desenvolvimento das funções psicológicas, a criança sente a necessidade de se comunicar com o outro. De acordo com o estudo sobre a periodização, a princípio, essa comunicação é não-verbal e dependente diretamente do adulto. A criança, na comunicação emocional-direta, possui o adulto

como meio de apropriação do mundo, ou seja, é por meio desse sujeito mais experiente que ela se relaciona com o meio à sua volta. Por isso, desde seu nascimento possui no adulto o seu porta-voz e ponte das suas relações com o meio.

Posteriormente, a criança, ainda na época da Primeira Infância, apropria-se da linguagem *pré-verbal*. É nesse momento que ela começa a fazer gestos e depois gestos acompanhados de balbucios que representam um período intermediário da linguagem autônoma, perceptível apenas para os adultos que estão perto dessa criança, porque essa fala é própria dela. Não se trata da incorporação da língua materna, mas uma aproximação sonora da mesma (VIGOTSKI, 2001). A comunicação com a criança nesse período é possível em situações concretas, unicamente. “A palavra pode ser utilizada na comunicação somente quando o objeto está à vista. Se o objeto está à vista, a palavra se faz compreensível” (VIGOTSKI, 2001, p. 328).

Vigotski (2001) quer dizer que nesse momento a criança ainda não compreendeu a relação que há entre a palavra e o objeto, tal como nós adultos. Por isso, no início, a linguagem oral só terá sentido à criança quando pronunciada junto ao objeto abordado, pois a palavra correspondente ao nome do objeto para ela é uma propriedade do objeto, como parte do seu todo. Ela ainda não se apropriou do significado adotado pelo adulto, ainda que pronuncie claramente a palavra. Entretanto, já nesse movimento, percebe-se o desenvolvimento do processo de humanização dessa criança, ou seja, a apropriação de necessidades não orgânicas do homem, que são construídas historicamente e que se tornam parte daquilo que caracteriza o ser humano como homem.

Podemos destacar que a linguagem oral está presente na vida da criança desde o seu nascimento, visto que os sujeitos à sua volta comunicam-se e se direcionam a ela predominantemente por meio da fala. Desse modo, não há necessidade de situações formais de ensino para aprender a falar, ao começar a relacionar-se com sua realidade, os movimentos e atos da criança se tornam um dos fatores mais importantes para o desenvolvimento de sua consciência. Portanto, quando afirmamos a necessidade de garantir um espaço formal de ensino é a fim de possibilitar esse desenvolvimento de maneira intencional e em potencial. Dessa forma, a criança irá apropriar-se de conhecimentos científicos e apreender o mundo que está à sua frente por meio de vivências organizadas. Em outras palavras, é por meio da educação formal que a criança tem acesso aos instrumentos, signos e

símbolos que possivelmente não estão para si de maneira natural ou que podem não pertencer à sua realidade familiar.

Nesse sentido, é função do espaço institucional oportunizar experiências que garantam essa apropriação. É por meio da aprendizagem que a criança pode ir para além dos seus limites reais e experiências imediatas. Vigotski (2001) alerta que para isso é necessário que a aprendizagem esteja à frente do desenvolvimento da criança, dado que, esse processo suscita diferentes funções que estavam em Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A base da organização do ensino e do ato de ensinar é fundamental ao processo de desenvolvimento. Elkonin (2017, p. 53) afirma que “[...] a aprendizagem deve estar relacionada com a atividade do estudante e com a atitude que ele tem em relação ao mundo e à sociedade”.

No período seguinte, a fala ganha evidência com a atividade principal, conhecida por objeto manipulatória. Durante essa atividade, a criança utiliza da fala para relacionar-se com os seus pares e, principalmente, com os objetos que agora manipula e interage. A criança então, após assimilar os objetos, tem a necessidade de manejá-los, mas para isso necessita da ajuda do adulto e logo sente a necessidade da linguagem oral.

Estabeleceu-se a transição da criança pequena – no limite da primeira infância – às ações propriamente objetais, ou seja, ao domínio dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos. O domínio dessas ações é, evidentemente, impossível sem a participação dos adultos, para demonstrarem às crianças e estas executarem as ações com eles. O adulto atua apenas como elemento, ainda que o mais importante de todos, da situação das ações objetais. A comunicação emocional direta com ele passa aqui a um segundo plano, enquanto, no primeiro, aparece a colaboração prática. A criança está absorvida com o objeto e com sua ação sobre ele (ELKONIN, 2017, p. 163).

É entre dois e três anos, aproximadamente, que a criança, por meio da linguagem oral, vai extinguindo a fala autônoma e tomam forma as palavras sonoramente corretas (LURIA, 1985), pois passa a ter necessidade de se comunicar e se fazer entender por aqueles que estão à sua volta. Porém, isso somente ocorre quando a criança é desafiada a relacionar-se com o novo, a utilizar a fala e a pronúncia correta, para além da fala autônoma, tornando-se, então, sujeito do processo educativo (RUBINSTEIN, 2017). Essa experiência motiva a necessidade da criança

de se apropriar desse instrumento para se relacionar com os sujeitos, estabelecendo, assim, uma troca.

De um ser privado da palavra, que utiliza para a comunicação com os adultos meios emocionais mímicos, a criança se converte em um ser falante, que emprega um léxico e formas gramaticais relativamente ricos. Contudo, a análise dos contatos verbais da criança mostra que a linguagem é utilizada por ele, no fundamental, para organizar a colaboração com os adultos dentro da atividade conjunta com os objetos, ou seja, a linguagem atua como meio para os contatos “de trabalho” da criança com o adulto. Mais ainda, há elementos para pensar que as próprias ações com os objetos, o caráter exitoso de sua realização, constituem, para a criança, o meio para organizar a comunicação com os adultos. A própria comunicação está mediada pelas ações objetais da criança. Em consequência, o intenso desenvolvimento da linguagem, como meio para organizar a colaboração com os adultos, não contradiz a tese de que a atividade principal nesse período é a atividade objetal, dentro da qual tem lugar assimilação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos (ELKONIN, 2017, p. 164).

Como um dos signos elaborados histórica e socialmente pelo homem, tentamos observar a apropriação e o desenvolvimento da linguagem oral pela criança pequena, pensando o seu contato com essa ferramenta simbólica desde sua mais tenra idade, em suas diversas relações, sejam elas familiares, médicas, em comunidade ou outras, quando é ativa nessas relações com os outros (quando adultos falam com ela ou para ela) ou quando são apenas observadoras (testemunhas das comunicações entre terceiros) e, portanto, uma das primeiras necessidades sentidas pela criança para fazer parte dessa sociedade. Por isso, faz-se necessário entendermos que a linguagem oral não constitui uma atividade principal, mas permeia-a, isso porque tem o caráter transformados, atravessando todas as áreas de conhecimento e todas as esferas da criança. É na ação com o objeto que a criança terá a mediação para a comunicação, isso porque será na relação com esses objetos e todo o contexto histórico e cultural que o envolvem que a linguagem oral será necessária e, por isso, desenvolvida.

É por meio de todas as facetas da linguagem que o homem pôde e pode transmitir o conhecimento historicamente organizado. Portanto, ao considerarmos a linguagem como principal meio de comunicação já elaborado pela humanidade dentro de suas relações de trabalho, podemos dizer que ela, em contato com a atividade do

homem em sociedade, possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, logo, da consciência do sujeito.

Quer dizer que, por meio dessas relações, o sujeito pode se apropriar da linguagem por sentir a necessidade de comunicar-se com seus pares e transformar sua consciência primitiva (adquirida hereditariamente no processo de hominização) numa consciência elaborada, aprendida e desenvolvida no processo de humanização, lembrando que “[...] a consciência é o reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos, elaborados socialmente” (LEONTIEV, 1978, p. 94).

Nesse caminho, podemos dizer que a criança, “[...] por meio da apropriação, reproduz em si as formas histórico-sociais da atividade” (DAVYDOV, 1988, p. 11), compreendendo o papel do signo e adquirindo a possibilidade de intervir na realidade, de colocar-se em desenvolvimento humano. Assim, transforma suas necessidades primárias e passa a satisfazer novas necessidades, criadas culturalmente, sendo mais complexas e promotoras do desenvolvimento das FPS.

Segundo Vigotski (2001, p. 11), “[...] a função da linguagem é comunicativa. A linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão”. Nesse sentido, possui a intenção de transmitir ideias e experiências aos indivíduos, num processo de desenvolvimento em que sintam a necessidade de se comunicar e interagir com as mais complexas capacidades elaboradas pela humanidade.

L. S. Vigotsky foi um dos primeiros a dizer que a linguagem representa um papel decisivo na formação dos processos mentais e que o método básico de analisar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é investigar a reorganização dos processos mentais que ocorre sob a influência da linguagem (LURIA, 1985, p. 14).

A linguagem primeiramente se origina nas relações de comunicação entre a criança e seus pares. Posteriormente converte-se em linguagem interna, em função mental interna que promoverá o pensamento da criança (VIGOTSKI, 2014). É com base nesse processo de apropriação da linguagem que se formam os complexos processos de regulação das próprias ações do homem e “[...] vai assim gradualmente se transformando em uma forma de organização da atividade psicológica humana” (VIGOTSKI, 2014, p. 197).

De acordo com Zhinkin (1969, p. 11), a base fisiológica da linguagem é composta por “[...] conexões temporais formadas no cérebro pela influência no sujeito dos objetos e fenômenos reais e das palavras com que se dominam”. Ou seja, ao mesmo tempo em que se torna um instrumento de comunicação, a linguagem atua sobre os objetos elaborados e organizados historicamente pelas sociedades com os quais a criança se relaciona, a fim de atender suas necessidades encontradas.

A linguagem, que encerra a experiência de gerações, ou da humanidade, falando num sentido mais amplo, intervém no processo do desenvolvimento da criança desde os primeiros meses de vida. Ao nomear os objetos e definir, assim, as suas associações e relações, o adulto cria novas formas de reflexão da realidade da criança, incomparavelmente mais profundas e complexas do que as que ela poderia formar através da experiência individual (LURIA, 1985, p. 11).

Logo, a linguagem desempenha um papel para além da comunicação entre os homens. Ela se torna um elemento para a formação da consciência e do pensamento porque “[...] torna-se a forma e o suporte de generalização consciente da realidade” (LEONTIEV, 2004, p. 93). A princípio desempenha um papel relacionado diretamente com o meio e, posteriormente, atua na esfera das FPS.

Luria (2014) destaca a linguagem como um signo decisivo no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. A relação com os adultos promove a aquisição desse sistema linguístico e por isso a reorganização de todos os processos mentais. Neste sentido, pode-se afirmar que a palavra se torna um fator essencial que possibilita a formação da atividade mental, com isso, a criação de novas formas de pensar, agir, memorizar e manter-se atento.

[...] a linguagem, que reflete a realidade objetiva, influi diretamente na formação da atividade humana complexa e que o segundo sistema de sinais introduz “um novo princípio de atividade nervosa – a abstração – e, com ela, a generalização dos sinais precedentes. A partir daí, os processos mentais adquirem um nível superior (LURIA, 1985, p. 98).

Vigotski (2001) desenvolveu estudos sobre a linguagem oral e sua relação com a formação das FPS e apresenta dois planos referentes à linguagem. Segundo o autor, existe a linguagem externa e a interna, tendo como principal distinção entre as duas a vocalização (ou sua ausência). O plano externo da criança é desenvolvido “da parte para o todo”, ou seja, ela inicia a linguagem por meio de uma palavra que tem

sentido geral de determinada comunicação e, por isso, não sente a necessidade de dizer o todo para expressar-se (exemplo: quando a criança pede por mamadeira pois está com fome e diz “*Mamá*”). Posteriormente pode pronunciar frases, orações, até chegar a proposições complexas. Já a linguagem interior parte “do todo para a parte”, na qual a criança pode elaborar conexões complexas em seu interior, sem a necessidade do uso da linguagem oral (VIGOTSKI, 2001).

Ao compreendermos a linguagem como um signo sócio-histórico elaborado pelo homem e seus pares na relação com o trabalho, podemos identificá-la como essencial para conduzir o processo de humanização. Desse modo, o processo de apropriação da linguagem exige atenção e intencionalidade na organização do ensino durante a primeira infância. É nesse período que a criança estabelecerá suas relações com os objetos e identificará formas de manipulá-los, sendo que por meio da linguagem ocorrerá o desenvolvimento das FPS.

Leontiev (1978, p. 265) destaca que “[...] a aquisição da linguagem não é outra coisa senão o processo de apropriação das operações de palavras que são fixadas historicamente nas suas significações”. Ao afirmar isso, o autor faz uma comparação à apropriação de instrumentos e sua implicação no desenvolvimento do homem. A linguagem refere-se a um fenômeno da cultura intelectual (diferente dos instrumentos externos que pertencem à cultura material) e, por isso, sua apropriação possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas superiores do sujeito, possível somente por meio da apropriação da cultura.

Dessa forma, é essencial reforçar que a linguagem é ferramenta simbólica necessária para se considerar a humanização do sujeito. Pois, considerar que para humanizar-se eu necessito do outro e da comunicação com ele é afirmar que a criança de forma alguma está sozinha nesse processo. Ela possui um mundo ao seu redor, um contexto e pessoas para se relacionar. Mas, para que todas essas relações sejam possíveis e suas atividades principais sejam exploradas faz-se necessário incluir-se na comunicação, ou seja, na linguagem, podendo esta ser ora verbal, ora mental, de acordo com o período de desenvolvimento específico do sujeito e de suas condições objetivas.

Podemos dizer então que “[...] o desenvolvimento da linguagem é, antes de mais nada, a história da formação de uma das funções mais importantes do comportamento cultural da criança, implícito em sua experiência cultural” (VOGOTSKI, 2001, tradução nossa, p. 86). O autor apresenta essa tese ao discutir o

desenvolvimento da linguagem oral. Percebe-se que no primeiro momento a linguagem da criança expressa uma reação inata, ou seja, parte de um grupo de movimentos que responde a determinada condição. Passa a ganhar figuração de ferramenta simbólica quando tem um motivo para ser utilizada, quando se torna necessidade para expressar oralmente determinado conteúdo (VIGOTSKI, 1995; LURIA, 1987).

Esse motivo, segundo Luria (1987, p. 153), “[...] é somente o fator inicial que provoca o processo da **enunciação verbal**. Isso porque, neste primeiro momento de apropriação da linguagem oral, não se pode conceber a ideia de que a linguagem já está intelectualizada e unida ao pensamento verbalizado. Esse é um passo secundário. Luria (1987), ao discutir sobre a alocação verbal, apresenta suas formas fundamentais. e descreve o processo de apropriação dessa ferramenta simbólica de maneira a percebermos a criança nesse processo.

Segundo o autor, “[...] a linguagem oral pode transcorrer sob três formas fundamentais: de exclamação, de linguagem coloquial (respostas e perguntas) e de monólogo (alocução desdobrada autônoma que se gera a partir de um projeto interno)” (LURIA, 1987, p. 163). O autor destaca que a primeira forma – exclamação – não deve ser considerada, de fato, como linguagem, isso porque, como já afirmou Vigotski (1991), não possui função de transmitir qualquer conteúdo, corresponde às reações involuntárias, presentes diante de situações determinadas.

Já a segunda forma – o diálogo – possui uma estrutura específica caracterizada na linguagem oral. Trata-se de uma linguagem que está relacionada a perguntas e respostas, ou ainda a uma conversação. No diálogo, ainda não é possível perceber um projeto interno do sujeito que responde. Isso porque, sua linguagem está a depender da pergunta feita. Logo, sua resposta parte dessa pergunta. Além disso, um traço também importante desta forma é que aquele que responde possui conhecimento da situação, ambos presentes no diálogo, possuem condições de participar dele por conhecer sobre. Por fim, a última característica do diálogo é que os participantes podem usar de outras possibilidades para ampliar essa conversação. Além da comunicação verbal, é possível usar gestos, entonação, pausas, mímicas, etc., o que for necessário para tornar esse diálogo mais rico e compreensível. Evidente que essa forma ainda possui incompletude, porém, pode ser considerada linguagem, pois tem como fim transmitir uma informação (LURIA, 1987).

Já o monólogo é “[...] um relato oral ou a alocução desenvolvida sobre um tema dado” (LURIA, 1987, p. 166). Nesta afirmação, podemos perceber características particulares dessa forma, como o fato de que o objetivo de quem fala é transmitir determinado conteúdo de maneira clara por meio de um caminho lógico e sem desvios. Não se busca aqui a repetição de conteúdo ou a exploração do que já é compreendido. Ao contrário, aquele que fala possui como tarefa explorar aquilo que não é conhecido, ou não é conhecido suficientemente e tornar como secundário o conhecimento que já está dado.

Ainda assim, ambas as formas – diálogo e monólogo – são caracterizadas como linguagem oral, pois ambas são dirigidas por e para sujeitos vivos que podem indagar, modificar o discurso falado e terão sempre como fim possibilitar uma informação. É necessário compreender que a linguagem oral trata-se de uma complexa atividade simbólica, que parte de uma estrutura complexa e promove o desenvolvimento psíquico do sujeito.

Por fim, Vigotski (1991) pontua que essa linguagem oral, durante a primeira infância, não possibilita à criança condições de compreender signo e significado do que é falado desde o início do processo de apropriação. Nesse primeiro momento, sua fala está vinculada à sua atividade principal – objeto manipulatória – logo, a palavra torna-se parte do objeto. Ao receber cada palavra a criança faz conexão direta com o objeto correspondente, isso quer dizer que esse som torna-se parte dele. Portanto, a linguagem se dá primeiramente de maneira externa e posteriormente interna, desenvolvendo-se independente do pensamento e este, independente da linguagem. Posteriormente, quando linguagem e pensamento se encontram, o desenvolvimento intelectual da criança salta mais uma vez, e ela consegue perceber o significado da palavra.

Apresentamos nesta seção a concepção de homem que defendemos e como o processo de humanização ocorre na mesma. Dentro disso, explanamos os períodos de desenvolvimento da criança dentro desse grande processo. Dessa forma, avançaremos em nossa discussão para pensarmos porque é essencial compreendermos a periodização para organizarmos uma prática pedagógica que favoreça a aprendizagem da criança e sua apropriação dos signos e instrumentos externos.

3 UMA FORMAÇÃO INICIAL DE QUALIDADE: A RELAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA COM A COMPREENSÃO DO PROFESSOR DE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O desenvolvimento do conhecimento é um processo complexo, por isso, não será qualquer ensino que promoverá o nível de conhecimento mais elevado (FRACIOLI, 2012, p. 119).

Os estudos desenvolvidos por Saviani (2009) expressam que historicamente há um dilema entre a formação de professores, sua atuação e as necessidades do momento em questão. Se tivéssemos como objeto desse trabalho a análise dos planos de carreiras, cargos e salários dos profissionais que atuam em CEIs de muitas cidades do estado do Paraná constataríamos que em muitos destes há ainda a figura do educador, do auxiliar, do atendente de creche, do agente de apoio, que vieram para substituir o lugar do pagem, do monitor e da crecheira. Profissionais cuja função se remetia unicamente ao *cuidado* da criança. É possível fazermos essa comparação, pois normalmente estas ocupações não exigem a formação superior e, por vezes, limitam-se a requerer apenas o ensino médio. Essa característica, ainda latente em nossas instituições de Educação Infantil, conduz a um atendimento assistencialista, ou seja, revela o entendimento de que é preciso apenas “[...] limpar, cuidar, alimentar e evitar riscos de quedas e machucados, controlando e contendo um certo número de crianças” (CAMPOS, 1994, p. 32), desvinculando estas ações do processo educativo. Isso expressa a separação que há entre o cuidar e o educar, entre aquele que educa (professor) e aquele que limpa e alimenta a criança (auxiliar/educador/agente).

Porém, ao pensarmos sobre essas nomenclaturas no espaço da Educação Infantil podemos questionar acerca dos motivos para que a manutenção das mesmas. Elas surgem como uma maneira de lesar a exigência mínima de formação. Portanto, trata-se de um princípio econômico, de barateamento desse profissional. Ainda que haja profissionais capacitados, com formações adequadas, há uma desvalorização da necessidade do professor nos centros de Educação Infantil, porque ainda há uma vinculação da criança pequena como um ser que necessita apenas de cuidados básicos (sendo inexpressiva a à ação educativa) e/ou que estes espaços possuem apenas a função de “depósitos” à espera dos responsáveis que trabalham. Neste sentido,

[...] as condições de trabalho docente têm um impacto decisivo na formação, uma vez que elas se ligam diretamente ao valor social da profissão. Assim sendo, se as condições de trabalho são precárias, isto é, se o ensino se realiza em situação difícil e com remuneração pouco compensadora, os jovens não terão estímulo para investir tempo e recursos numa formação mais exigente e de longa duração. Em consequência, os cursos de formação de professores terão de trabalhar com alunos desestimulados e pouco empenhados, o que se refletirá negativamente em seu desempenho (SAVIANI, 2011, p. 17).

Ou seja, as condições objetivas de trabalho desse profissional influenciam diretamente em suas condições subjetivas de atuação. Por vezes possui uma formação inicial precária, e/ou ainda não consegue ter uma formação continuada devido à carga horária de trabalho longa e exaustiva. Esses são fatores que contribuem para limitar o processo de ensino e aprendizagem nos centros de Educação Infantil (SANTOS; LAZARETTI, 2016). Logo, torna-se necessário discutirmos mais as possibilidades de uma formação que garanta um trabalho intencional e não alienado desses profissionais, pois “[...] ainda que essa alienação seja uma marca das condições do sistema capitalista, temos na prática pedagógica a autonomia de métodos e possibilidade no ato de ensinar e isso precisa ser efetivado em práticas” (SANTOS; LAZARETTI, 2016, p. 10).

Nesse contexto, temos como principal objetivo desta seção levantar dados sobre o processo histórico de criação do curso de Pedagogia no Brasil e a sua relação com a Educação Infantil, com a finalidade de perceber o caminho percorrido para o reconhecimento dessa etapa do ensino e o seu desenvolvimento até o ano de 2018. Para isso, subdividimos essa etapa do trabalho em duas partes. A primeira estará voltada à discussão sobre a importância e a necessidade de uma formação de qualidade para o profissional da Educação Infantil, a fim de garantir o processo de ensino e aprendizagem. Já no segundo momento apresentaremos o objetivo central desta seção, que é o caminho histórico percorrido pela Educação Infantil no Brasil até ser considerada etapa de ensino e, por isso, a inserção dessa área do conhecimento nos currículos dos cursos de Pedagogia.

3.1 O CURSO DE PEDAGOGIA COMO ESPAÇO DE APROPRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA RELAÇÃO DE PRÁXIS PARA O TRABALHO COM AS CRIANÇAS PEQUENAS

É urgente a discussão sobre o perfil do professor, ainda mais o professor que atua na primeira infância. Trata-se de pensar uma formação em busca de alcançar a emancipação do sujeito e não sua alienação. E isso não deve estar preso ao Ensino Fundamental e/ou Médio, é preciso um processo formativo completo e contínuo, desde a mais tenra idade. Logo, uma discussão que contemple também a Educação Infantil.

É válido também ressaltar que os limites estão presentes e atingem diretamente a sala de aula, temos também um contexto social, econômico e histórico que precisa ser analisado, pois implicam nas diretrizes, no sistema educacional brasileiro e que necessita avançar em suas políticas contínuas e articuladas (SANTOS; LAZARETTI, 2016, p. 10).

Neste contexto, ao pensarmos sobre a formação desse profissional da Educação Infantil, automaticamente pensamos sobre a responsabilidade das instituições de ensino superior. Cabe a essas oportunizarem uma formação profissional inicial efetiva desses sujeitos, ou seja, tais instituições têm o papel de contribuir com a dimensão prática da formação, atrelando à teórica, de maneira a capacitar para que possam atuar em diferentes campos do saber.

Por vezes, encontra-se nesses profissionais o distanciamento da prática com a teoria, porque não conseguem compreender suas ações à luz de uma perspectiva teórica, logo, também não buscam na teoria orientação para uma intervenção adequada. Esse comportamento conduz-nos a um trabalho desvinculado da práxis, ou seja, não se delineiam alternativas e estratégias para uma prática transformadora, tornando-a um objeto de reflexão para o professor; trata-se apenas de ações cotidianas, sem vínculo efetivo com um ensino comprometido com a aprendizagem.

A formação universitária que estabelece a docência como basilar para a formação do pedagogo e deve instrumentalizar a *práxis*, procura articular teoria e prática, conteúdo e forma, como uma formulação teórico-metodológica que “recupera a unidade da atividade educativa no interior da prática social, articulando seus aspectos teóricos e

práticos que se sistematizam na pedagogia concebida ao mesmo tempo como teoria e prática da educação” (SAVIANI, 2011, p. 18).

Ao pensarmos a formação inicial verificamos que nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) há a intenção de formar um profissional que consiga articular a teoria e a prática, para que, então, em suas ações, consiga entrelaçar conteúdo e forma e, portanto, realizar a práxis educativa. É preciso que esse profissional perceba a função da instituição de ensino e de seu papel, que consiga relacionar isso com as condições objetivas que lhe são apresentadas para, então, promover um processo de ensino e aprendizagem possível e real. Segundo Saviani (2011), trata-se de recuperar a unidade da atividade educativa no interior da prática social, articulando seus aspectos teóricos e práticos que se sistematizam na pedagogia concebida ao mesmo tempo como teoria e prática da educação.

Nesse sentido, podemos pensar sobre o papel desse professor formado e de sua intencionalidade pedagógica e também dos profissionais sem formação docente, mas que atuam nos CEI's, para então identificar os limites encontrados na ação desses sujeitos no processo de desenvolvimento das crianças, já que a ideia da educação infantil como um espaço de cuidado ainda prevalece por vários momentos e em vários espaços. Portanto, entendemos que a intencionalidade e a compreensão sobre o papel do pedagogo potencializam ou limitam o processo de desenvolvimento das crianças e que a forma como direcionam suas ações permite ou não a aprendizagem. Nesse sentido, Martins (2009, p. 93) defende:

O papel do pedagogo é 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 potencialidades de desenvolvimento.

Logo, há a necessidade do professor, das instituições de Educação Infantil e do contexto social entendem essa formação como essencial para a garantia de um processo de ensino e aprendizagem em potencial. É importante que o mesmo domine o conhecimento e os objetivos que pretende alcançar com as tarefas propostas, tendo como base uma perspectiva teórica que entenda a criança não apenas em seu desenvolvimento biológico, mas para além disso, no seu desenvolvimento histórico e social.

Com tal compreensão, o profissional da Educação Infantil se perceberá como o sujeito mais experiente desse processo e por esse motivo portador do conhecimento que lhe permite realizar intervenções que impulsionem o processo de desenvolvimento da criança. Ao ter compreendido seu papel, o professor passa a possibilitar experiências em que a criança necessita expressar-se pela fala para que possa se comunicar e por meio da relação com outros falantes, explorar e aumentar seu repertório oral.

Podemos ainda pensar no papel do professor como sujeito distante ou como potencializador das funções psíquicas da criança. Como organizador, tal profissional possui (ou não) as condições de organizar um ensino que promova o desenvolvimento. Assim, a compreensão desse papel e de sua importância torna o professor o principal organizador do processo de apropriação da linguagem oral pela criança. Porém, quando não alcança essa compreensão, sua ação pode distanciar a criança de possibilidades importantes de aprendizagem.

É então importante retomarmos a necessidade do professor do CEI trabalhar na ZDP da criança para garantir que a aprendizagem promova o desenvolvimento mental. Mas, para isso, a sua organização no processo de ensino deve ir ao encontro do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena. A prática pedagógica, baseada em princípios orientadores de uma organização de ensino que potencialize a possibilidade de apropriação da linguagem oral, será, evidentemente, uma ação que movimentará o plano mental da criança e lhe trará a necessidade de um novo diálogo, mais completo e próximo daquele que os indivíduos à sua volta utilizam.

Defendemos que o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve considerar a criança como um sujeito que, em processo de aprendizagem ativa, pode desenvolver-se. Entretanto, para isso é importante compreender o papel do professor como sujeito que possui a função de ensinar, a fim de possibilitar situações de aprendizagem que desenvolvam as complexas habilidades e capacidades humanas da criança, dado que é nas relações com seus pares (criança-criança e criança-professor) que a mesma se apropria dos signos e seus significados e se humaniza.

[...] tal relação não ocorre em um “vazio social”, isto é, todo esse processo recebe incessantemente, as influências das relações das crianças com outras pessoas, em especial dos adultos, dos quais é absolutamente dependente. É o adulto que lhe confere o objeto ou o retira, que o nomina e significa, enfim, que promove a conversão das

coisas em instrumentos, em objetivações humanas (MARTINS, 2009, p. 111).

Mas, para que essa ação se efetive é necessário considerar algumas variantes, como a função da educação infantil, o papel do professor e as leis federais, estaduais e municipais que contemplam a primeira infância. Com essas considerações será possível conceber um professor atento e orientado por princípios educativos e que entenderá todos os momentos como possíveis a uma prática intencional em prol do desenvolvimento efetivo da criança pequena.

3.2 O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO INICIAL: CAMINHOS TRILHADOS E LUTAS HISTÓRICAS

Quando pensamos em analisar as possibilidades e os limites da formação inicial, com foco especial ao professor da Educação Infantil, foi necessário percorrermos um caminho anterior aos currículos selecionados como dados de pesquisa. Buscamos a relação histórica brasileira entre a etapa da Educação Infantil e a formação inicial, em especial no curso de Pedagogia, no Brasil.

Os registros históricos apresentados nesta pesquisa apontaram que, no Brasil, entre as décadas de 1930 e 1980, o atendimento à criança pequena estava estreitamente ligado ao assistencialismo numa esfera compensatória. Isso quer dizer que, nesse período, não havia uma preocupação voltada a uma educação formal para a primeira infância. Logo, os profissionais que atuavam com as crianças estavam, muitas vezes, ligados à área da saúde e não da educação. É somente em 1988, com a Constituição Federal (CF/1988), que a Educação Infantil aparece como uma etapa de ensino. Foi em meio a lutas pelos direitos da mulher de trabalhar, estudar, ser mãe, que nos anos de 1970 a 1980 houve um movimento que buscou o direito das crianças à educação desde a mais tenra idade, direito esse que passou a contemplar esses sujeitos, amparados pela legislação.

A luta das mulheres por direitos iguais estava atrelada ao movimento de democratização do país, forçando o debate sobre vários setores sociais, inclusive a Educação e, sendo a Educação Infantil “distante de um caráter definido educativo,

desproveniente de regulamentações e políticas específicas, passou a ser foco de discussão no âmbito da reforma educacional do país” (MOREIRA, LARA, 2015, p. 8).

Foi na Constituição Federal CF/1988, no artigo 18, inciso IV, que se estabeleceu que “o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. Isso previu e ainda prevê o acesso das crianças a esse espaço e a um atendimento, agora, educacional. Porém, quando retomamos a ideia de democratização desse período podemos perceber que a criança não foi considerada apenas porque houve luta da massa, mas principalmente porque havia naquele momento a necessidade da moralização da pobreza, logo, essa alteração é de interesse do Estado que passa a atuar como apaziguador de um “problema” de ordem moral e social.

Pode-se afirmar que a preocupação com a primeira infância se deu num âmbito de valor econômico de mercado, isso porque poderia influenciar diretamente nas condições e possibilidades futuras do país. Torna-se uma ação, não de aprendizagem, mas de “favor” por parte do Estado. Conseqüentemente, observamos um atendimento imediatamente precário, ou seja, passa a considerar a Educação Infantil como etapa de ensino, porém a péssima qualidade de oferta separa a relação entre instituição que cuida e que educa, levando a uma aceitação – cultural – dessa prestação de serviços incompleta, e limitante (MOREIRA; LARA, 2015).

Oito anos após a CF, foi elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9394/96, que contemplou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Essa ação forçou também as instituições de ensino superior, que ofertavam cursos de formação de professores, a se adequarem para garantir a formação exigida.

As instituições de formação de professores para a Educação Infantil, no decorrer deste tempo, também passaram por mudanças. As primeiras funcionavam segundo os preceitos froebelianos, ligadas a movimentos românticos e religiosos. Aos poucos, foram surgindo as influências da psicologia, que alteraram currículos, métodos e materiais (MOREIRA; LARA, 2015 p. 58).

Esse movimento não ocorreu de maneira harmoniosa e gradual. Houve, mais uma vez, confronto de ideias sobre qual seria o papel das instituições de ensino ligadas à Educação Infantil. A princípio predominava o caráter de educadoras, com

uma “sensibilidade maternal” capaz de “cuidar” da criança pequena e atrelado a essa compreensão tinha-se as instituições confessionais que possuíam em sua formação determinada orientação religiosa. É só com as inferências da psicologia que esse quadro começou a possuir alterações e avançar para uma preocupação com o desenvolvimento psíquico da criança.

Ao ser definida no artigo 29 da LDB 9.394/96 como primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil demandou a elaboração de um projeto educacional. Esse deveria estar atrelado à realidade da sociedade capitalista, o que “interfere diretamente na forma de ser da Educação Infantil, no trabalho pedagógico que se desenvolve nesse âmbito e, ainda, nas políticas educacionais que desencadeiam os programas e ações do Estado nessa área” (MOREIRA; LARA, 2015, p. 2).

Temos como as principais legislações voltadas para a Educação Infantil a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e Adolescente – Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), Lei nº 13.005/2014. Exceto o PNE, todas as outras legislações tiveram sua implementação na década de 1990, levando esse período a ser lembrado pela educação como uma década de formulação de propostas nas quais ocorreram muitas discussões acerca do ensino na primeira infância, situação não realizada anteriormente.

Com essas novas legislações e a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica também surgiram discussões sobre uma nova proposta para a formação inicial dos professores. Quando voltamos o olhar sobre o profissional que, historicamente, trabalhou com a primeira infância percebemos um contexto complexo no qual sua formação teve um transcurso longo e envolto de interesses políticos e econômicos que desencadeiam, ainda hoje, dificuldades para sua efetivação de maneira qualificada.

Com a aprovação da Lei nº 9.394/96, uma série de medidas foram tomadas, com o intuito de possibilitar uma formação que atendesse a um grande contingente de profissionais como forma de efetivar as prerrogativas legais. Tem início, então, debates nas instâncias municipais, federais, na esfera das instituições de ensino superior e ensino médio, provocando a elaboração de propostas de formação sem que houvesse um acompanhamento efetivo da formação que seria oferecida aos educadores (PEROZA; MARTINS, 2016, p. 817).

Esse movimento pode ser exemplificado quando retomamos a legislação brasileira que exigia o curso superior para a atuação na Educação Infantil, mas que, o barateamento desse profissional, abriu possibilidades para considerar a formação na modalidade normal a nível médio⁶. Esta medida foi e ainda é muito criticada por uma grande parcela de pesquisadores da Educação, isso porque essa decisão nada mais é que uma forma de precarização da formação inicial desse profissional, o que influencia diretamente na formação da criança dessa etapa de ensino. Passa-se a ter uma formação fragmentada, na qual o conhecimento é pontual e não pertencente a uma esfera de desenvolvimento global da criança.

Além disso, ainda hoje e durante a trajetória da prática pedagógica na Educação Infantil percebemos uma organização dessa etapa similar às etapas seguintes, ou seja, era (e por vezes ainda é) depositada uma ótica do ensino fundamental para a organização desse ensino, o que acarreta

[...] sérias consequências na organização das creches e pré-escolas, uma vez que as propostas educativas e de formação de professores se fundamentavam nas características das crianças maiores, onde há uma valorização dos aspectos cognitivos sobre as demais dimensões da criança (PEROZA; MARTINS, 2016, p. 812).

Essa abordagem interfere também em uma homogeneização da concepção de infância, o que compromete a docência desse profissional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) apontam que será o curso de Pedagogia responsável primário pela formação do professor da Educação Básica, englobando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. o entanto, quando nos deparamos com as grades curriculares das disciplinas e estágios percebemos uma preferência à etapa do Ensino Fundamental. Isso traz uma fragilização à formação desse professor, que terá garantida a possibilidade de atuar nas instituições destinadas à primeira infância, assim como completa a legislação.

Art. 5º: O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação

⁶ “Diante da pressão, o governo ditou o decreto nº 3.554/2000, no qual a palavra ‘exclusivamente’ foi substituída pela palavra ‘preferencialmente’” (CERISARA, 2002, p. 333).

Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

I. planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II. planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares (BRASIL, 2006, p. 2).

Portanto, ao tratarmos da formação inicial do professor que atua na Educação Infantil precisamos explicitar que ela precisa ser minuciosa, de maneira que trabalhe as especificidades do processo de desenvolvimento da criança pequena a fim de garanti-lo. Ao partirmos desse princípio, torna-se fundamental discutir a forma que o curso de Pedagogia está organizado. A licenciatura necessita ser pautada em um conhecimento científico completo, necessário para o trabalho com a criança pequena, assim, “[...] faz-se necessário discutir quais as especificidades da criança pequena, quais os desafios de seus processos educativos para que se possa pensar uma formação de professores que responda a essa realidade” (PEROZA; MARTINS, 2016, p. 821).

Quando apontamos sobre a demanda por formação a partir da inclusão da Educação Infantil na legislação conseguimos perceber avanços consideráveis, porém ainda há muito a ser explorado, questionado e transformado. Como salientam Peroza e Martins (2016, p. 826), a formação do docente e a primeira infância “[...] ainda se constituem enquanto um campo em construção, haja vista as lentas mudanças nos currículos do curso de Pedagogia, as propostas formativas distantes da realidade da prática e a desvalorização dos professores que atuam nesta etapa da educação”.

Procurando investigar o lugar que a Educação Infantil ocupa nos currículos do curso de Pedagogia das universidades estaduais paranaenses e, em especial, o trabalho desenvolvido com a linguagem oral, avançamos em nosso trabalho a de explorar os dados coletados durante essa pesquisa, tais como as ementas, planos de ensino e conteúdos programáticos, que se tornaram subsídio e fonte de investigação e análise da reflexão sobre a formação inicial do professor.

4 LINGUAGEM ORAL NO CURSO DE PEDAGOGIA: POR QUE TE QUERO AQUI?

Enquanto os objetivos proclamados se situam num plano ideal onde o consenso e a convergência de interesses é sempre possível, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e por vezes antagônicos, determinando o curso da ação às forças que controlam o processo (SAVIANI, 1997, p. 190).

Após aprofundarmos a compreensão sobre o processo de desenvolvimento da linguagem oral na primeira infância, tendo como respaldo os estudos da Teoria Histórico-Cultural e refletirmos sobre os cursos de formação de professores, buscaremos nesta seção analisar as matrizes curriculares, ementas, objetivos e referências bibliográficas de disciplinas com enfoque na Educação Infantil com o objetivo de verificar se a linguagem oral é contemplada e, em caso afirmativo, analisar como é abordada nos cursos de Pedagogia das universidades estaduais do Paraná. Mostraremos a metodologia adotada, o caminho para a coleta de dados, a análise e a reflexão, sempre considerando o contexto histórico e social para poder dialogar com suas contradições e refletir de maneira mais ampla e profunda acerca dos dados coletados.

Para isso, faremos uma breve exposição e análise de conjuntura política atual e sua influência nas diretrizes educacionais no âmbito brasileiro e paranaense. Em seguida explicaremos o procedimento metodológico utilizado na coleta de dados, assim como as dificuldades encontradas no decorrer dela. Por fim, analisaremos esses dados de maneira a relacioná-los com nossa fundamentação teórica, concepção de formação de professores e a importância no processo desse profissional de desenvolvimento do sujeito, especialmente na aquisição da linguagem na Primeira Infância (0 a 3 anos), nos espaços de Educação Infantil.

4.1 A ATUAL “INSTÁVEL” CONJUNTURA NACIONAL E ESTADUAL E SEU IMPACTO NO ENSINO BRASILEIRO

Após analisarmos a importância dos centros de Educação Infantil e dos profissionais que neles atuam como organizadores do processo de apropriação da linguagem oral pela criança pequena, temos como objetivo analisar as matrizes

curriculares, as ementas, os objetivos e as referências bibliográficas de disciplinas com enfoque na Educação Infantil, objetivando perceber se/como a linguagem oral é abordada na formação inicial de professores nas universidades públicas paranaenses. Por esse motivo iniciamos a apresentação do processo de coleta de dados para essa pesquisa. Acreditamos que ao fazermos anteriormente um aprofundamento sobre a linguagem oral e sua importância para o desenvolvimento das funções psíquicas na primeira infância e posteriormente uma breve explanação do contexto histórico, social e de luta das forças envolvidas, conseguimos discutir sobre o nosso objeto com maior criticidade, não correndo, assim, o risco de tornar a pesquisa fragmentada e incompleta.

Atualmente, no Brasil, vivemos uma crise política e econômica que causa resultados intensamente negativos para todas as esferas do ensino, seja na educação básica ou superior, evidenciando um retrocesso nas conquistas já alcançadas na esfera educacional e também de Estado democrático de direito.

No ano de 2016 o cenário político brasileiro mudou drasticamente quando o Brasil sofreu o golpe jurídico-parlamentar-midiático no qual, a então Presidente Dilma Rousseff, foi afastada por meio de um processo de impeachment que na nossa avaliação foi ilegítimo. Esse processo se consolidou com o apoio da grande mídia, do mercado financeiro, de grupos conservadores, de segmentos importantes do judiciário e por grande parte da Câmara e do Senado que tinham como meta, em nossa avaliação, interromper alguns avanços já alcançados a favor da massa trabalhadora do país. Trata-se de um projeto neodesenvolvimentista, o qual atende as necessidades da abertura da economia nacional ao capital financeiro internacional e aos produtos das grandes potências mundiais do capitalismo (ALVES, 2018).

Esse golpe foi uma estratégia para o fortalecimento do movimento neoliberalista em todo país a fim de contribuir com uma cultura de consumismo e individualismo. As instituições internacionais, como Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas (ONU) e Banco Mundial, influenciaram diretamente esse movimento no Brasil. Isso ocorreu por meio de diretrizes desenvolvidas pelo governo e por indicação de representantes para atuação em cargos estratégicos (SANTOS, 2019).

Em meio a isso, acompanhamos a retomada da reorganização da educação pública brasileira com vistas a adequar o ensino brasileiro às exigências neoliberais vigentes, logo, a importância de relacionarmos o contexto político ao educacional e

suas inferências nesse campo. Alves (2018, p. 9) destaca que “[...] os dilemas do ensino público do Brasil devem ser situados historicamente em uma perspectiva de **totalidade concreta**”. Essa afirmação revela a necessidade de fazermos uma leitura dialética do contexto no qual nossa pesquisa está inserida, de maneira que consigamos dialogar com as contradições em suas totalidades e não de maneira isolada.

De 1980 a 2018, o Brasil mudou (economia, sociedade e as relações entre as classes), e os dilemas de ensino público tornaram-se outros no contexto histórico brasileiro (por exemplo, o que fazer com um ensino público em um País sem projeto nacional de desenvolvimento?); e os dilemas tornaram-se mais cruciais no cenário de crise estrutural do capital, em que não apenas o ensino público, mas a própria educação como sistema de “interiorização” capitalista, de acordo com István Mészáros, vive a sua crise estrutural (ALVES, 2018, p. 10).

Ao analisarmos a educação em sua esfera histórica percebemos que ela não se dá de maneira isolada. Ao contrário, está ligada diretamente aos interesses de governabilidade do grupo que conduz o país. Vemos, por exemplo, que na década de 1990 as reformas pedagógicas conduzidas pelo Banco Mundial, no auge do capitalismo global-neoliberal, impôs ao Brasil o Relatório elaborado em 2010 para a UNESCO, da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. Um projeto educacional baseado em quatro pilares: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver juntos e Aprender a ser, voltados para atender as novas exigências do capital, a fim de interiorizar os valores capitalistas, como a flexibilidade, a agilidade e a resiliência à cultura social.

É importante entendermos que a educação é um importante aparelho ideológico na sociedade, por isso, a sua dominação para a manipulação da massa torna-se essencial para a governabilidade de determinado grupo. Vemos isso desde 1980, quando houve uma intensificação desse processo, seja nas condições de oferta da educação, seja na nova forma de formar os profissionais dessa grande área, de maneira aligeirada, flexível às exigências do mercado neoliberal (SANTOS, 2019).

No Brasil, entre os anos de 2003 a 2016, houve uma ampliação dos recursos do orçamento público da União destinados à distribuição de renda para as camadas mais pobres da sociedade brasileira, ainda que (é válido ressaltar) todas as classes tiveram benefícios de expansão cidadã com essas medidas. Houve, por exemplo, a

implantação de programas como o Programa Universidade para Todos – PROUNI e a expansão do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, que tinham como objetivo facilitar o acesso às universidades e faculdades à maioria das pessoas.

Porém, apesar de oportunizar avanços consideráveis ao Brasil, em termos de ascender as classes mais pobres em níveis econômicos e educacionais, isso foi viabilizado por meio de parcerias público-privadas, ou seja, houve o envolvimento de grupos/empresas em projetos como os citados acima. Essa parceria representa a presença do capital financeiro e seus interesses em programas públicos, especialmente, em programas de caráter educacional, formadores de indivíduos para atuarem na sociedade. Isso significa dizer que a influência do setor privado na forma de condução e desenvolvimento do modelo educacional brasileiro possuía e possui muito peso. Portanto, a compreensão de como esse processo deva ocorrer é levada sempre em consideração, visto que é parte financiadora do sistema.

Não rompemos com a oligarquia político-conservadora (incluindo a “classe política” e o Poder Judiciário e altas instituições do Estado de viés de “classe média”) e o bloco no poder – com presença hegemônica das finanças, poder oligárquico do capital que operou a “redemocratização” – pelo alto (ALVES, 2018, p. 13).

Trata-se de uma disputa de interesses econômicos sobre o Brasil e de tecer uma organização social que esteja de acordo com o neoliberalismo mundial, visto que, ao contrário, essas mesmas potências não investem no país. Apesar da instabilidade e da dificuldade de uma análise mais precisa do quadro atual em função da crise permanente que assola o país, podemos dizer que desde o golpe de 2016 houve “[...] contenção de gastos sociais com desvinculação das receitas constitucionais obrigatórias para saúde e educação, teto para os gastos públicos e amplo processo de privatização do Estado” (ANFOPE, 2016, p. 24), movimento esse que tem/terá impacto negativo direto no sistema de ensino em suas diferentes esferas, como demonstraremos parcialmente neste trabalho.

Para além disso, na última eleição presidencial, em 2018, o Brasil elegeu Jair Messias Bolsonaro (Partido Social Liberal – PSL), ex-militar, eleito deputado federal por sete mandatos consecutivos (1991 – 2018) por diferentes partidos. O atual presidente, quando candidato, tinha como principal ferramenta de campanha a religião. Essa escolha demonstra a presença de mais um grande aparelho ideológico adotado pelo capitalismo para manipulação social. Além disso, a igreja (enquanto

instituição) contribuiu diretamente na ação sob a subjetividade humana da sociedade, de maneira a contribuir com sua alienação (SANTOS, 2019).

Isso quer dizer que a crença é utilizada ainda hoje como ferramenta de organização social, ainda que de maneira mais camuflada, porém com o mesmo poder. Logo, precisamos considerar sua influência também sobre os aspectos voltados para a formação do professor e sua atuação em sala de aula. Isso porque, atrelados à religião, vêm seus costumes, crenças e valores para dentro das concepções de educação que devem (ou deveriam) garantir o acesso ao que há de mais complexo produzido pelo homem e não limitado a um olhar sobre o todo.

Nessa mesma direção também caminha o governo paranaense. O ex-governador, Beto Richa, atualmente investigado pela operação Lava Jato, assumiu o governo do estado do Paraná pela primeira vez em 2011, sendo reeleito no ano de 2015, garantindo dessa maneira a possibilidade de 8 anos consecutivos de governo. Com uma ideologia de centro-direita adotada pela coligação de partidos que compuseram seu governo, Richa assumiu o estado pela primeira vez tendo como principais bandeiras: educação, saúde, segurança pública, proteção social, agricultura e infraestrutura.

Porém, quando trazemos o confronto ocorrido no dia 29 de abril de 2015 entre o governo do estado e os professores percebemos a contradição estruturada na ação da então gestão. Nessa data, servidores estaduais e alunos, liderados por professores da rede estadual, se mobilizaram em frente à Assembleia Legislativa do Paraná – ALEP (Curitiba) a fim de se manifestarem contra o projeto de lei que tinha como intenção promover mudanças no custeio do Regime Próprio da Previdência Social dos Servidores do Estado. Entretanto, o manifesto terminou em tragédia quando a Tropa de Choque reprimiu esses servidores no Centro Cívico, computando ao final a soma de 213 feridos entre os envolvidos, em sua maioria servidores, além de garantir a aprovação do projeto a ser votado pela Assembleia Legislativa.

Em sequência a isso, apresentamos o atual governador do estado do Paraná, Carlos Roberto Massa Júnior (Ratinho Junior), empresário e político, eleito com 60% dos votos. Ratinho iniciou sua vida política aos 21 anos, quando eleito deputado estadual do Paraná pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB), em 2006 foi eleito deputado federal pelo Partido Popular Socialista (PPS) e em 2010 reelegeu-se pelo Partido Social Cristão (PSC). Já nas últimas eleições, ao governo do estado, o candidato disputou pelo Partido Social Democrático (PSD). Além disso, é válido

mencionarmos sua relação com o último governo, no qual teve participação expressiva, como Secretário de Desenvolvimento Urbano (2013-2017).

Em sua campanha, Ratinho trouxe como destaque na educação a valorização dos professores, o programa “Ganhando o mundo Professores”, que conta com um intercâmbio para conhecer novos métodos educacionais que “deram certo” pelo mundo e o retorno do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE). Porém, em 14 de janeiro do ano de 2019, o governador decretou o contingenciamento de 20% do orçamento fiscal do Estado, medida essa que afeta diretamente as escolas e universidades.⁷

No que diz respeito à esfera educacional, foi lançado, em 24 de junho de 2015, Lei nº 18.492, o Plano Estadual de Educação – PEE (PARANÁ, 2015) para nortear a educação do estado em todas as esferas por 10 anos (2015-2025). O plano traz uma breve análise da situação educacional do Paraná no ano de 2015 e por meio dela, atrelado ao Plano Nacional de Educação (PNE), estabelece as metas e estratégias para cada etapa da educação para o período estabelecido.

O Plano prevê, como diretrizes que orientam as metas e estratégias, a superação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais, a melhoria da qualidade da Educação, a formação para o trabalho e para a cidadania, a valorização dos profissionais da Educação, a promoção do princípio da gestão democrática da Educação pública e a aplicação de recursos públicos em Educação, conforme artigos n.º 185 a 188 da Constituição do Estado do Paraná, além de outros recursos obtidos em regime de colaboração entre entes federados (PARANÁ, 2015, p. 96).

Observamos que o PEE (PARANÁ, 2015) busca amparo no PNE, visando atender as metas deste documento de acordo com as necessidades do estado. Para isso, tem como objetivos:

- Universalizar a Educação Infantil para crianças de 4 e 5 anos até 2016;
- Ampliar e ofertar o atendimento em creches para todas as crianças de até 3 anos até o final do plano;
- Universalizar o Ensino Fundamental de 9 anos para crianças entre 6 e 14 anos, garantindo a conclusão dessa etapa de 95% dessa faixa etária até a vigência do plano;

⁷ Disponível em: <<http://appsindicato.org.br/ratinho-junior-psd-anuncia-congelamento-de-recursos-da-educacao/>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

- Universalizar o atendimento do Ensino Médio, para as crianças entre 15 e 17 anos até 2016, elevando a porcentagem para 85% dessa população matriculada até o último ano de vigência desse plano;
- Garantir, no prazo de um ano de vigência desse plano, que todos os profissionais do magistério da Educação Básica possuam formação superior específica à área que atuam;
- Garantir, no prazo de dois anos, a aprovação e/ou adequação do plano de carreira dos profissionais da Educação Básica e do Ensino Superior, tendo como base o Piso Salarial Profissional Nacional (PARANÁ, 2015, p. 4).

Em síntese, o PEE (PARANÁ, 2015) traz em suas estratégias, visando contemplar essas metas, a necessidade de diálogos entre a União, o Estado e os Municípios, visando garantir parcerias que sustentem os objetivos lançados. Porém, não possui seu fim apenas nas esferas públicas, já que, apesar de inúmeras vezes o documento expressar a preferência pelo investimento público, não descarta a possibilidade de investimento de outras esferas administrativas, como a rede privada.

Como já mencionamos anteriormente, no final da década de 1990 foram elaboradas políticas públicas nacionais que tinham como objetivo democratizar e expandir o Ensino Superior a fim de atender a demanda crescente do mercado de trabalho, que passava a exigir uma qualificação voltada para conhecimentos mais avançados e tecnológicos. Sendo assim, a formação dos sujeitos voltava-se mais uma vez para a “ascensão profissional e, conseqüentemente, à melhoria de sua condição econômica” (PARANÁ, 2015, p. 45).

Neste contexto, o MEC vem adotando uma série de medidas para ampliação de cursos e vagas nas Universidades e Institutos Federais, interiorização dos campus universitários, redefinição das formas de ingresso ao desenvolvimento de programas de assistência estudantil, reformulação da avaliação de cursos e instituições, desenvolvimento dos instrumentos de regulação e supervisão, bem como ampliação da pós-graduação (PARANÁ, 2015, p. 46).

Isso demonstra que o processo de formação do sujeito está vinculado diretamente com a “formação para o trabalho e para a cidadania”. Logo, a estrutura educacional, seja na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e Ensino Superior passou a estar amarrada pelo mesmo princípio que é atender as necessidades mercadológicas e sociais.

É envolto nesse contexto acima anunciado que analisaremos nosso objeto de estudo. A educação e todas as suas nuances não se dão de maneira isolada. Com elas percebemos um emaranhado de interesses políticos, econômicos e culturais.

4.2 CURSO DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ

Para analisarmos se e como os cursos presenciais de Pedagogia das universidades estaduais paranaenses abordam a Linguagem na primeira infância fizemos uma análise documental dos cursos de cada universidade. Selecionamos como focos de análise os seguintes aspectos: Matriz curricular, ementa, objetivo(s) e referências bibliográficas (básicas e complementares) e identificamos as universidades estaduais e em quais campus existem essa graduação. Determinamos como critério de seleção de disciplinas a serem investigadas aquelas que tivessem vínculo direto com a Educação Infantil, o desenvolvimento da linguagem e/ou o desenvolvimento humano. Além disso, colocamos como critério a seleção de documentos vigentes no ano letivo da coleta de dados (2017-2018).

Para definirmos os locais para a coleta de dados apontamos quais são as universidades públicas estaduais do estado do Paraná:

Quadro 1: Universidades estaduais do Paraná

UNIVERSIDADE	CAMPUS
Universidade Estadual de Londrina	Londrina
Universidade Estadual de Maringá	Cianorte
	Maringá
Universidade Estadual de Ponta Grossa	Ponta Grossa
	Telêmaco Borba
Universidade Estadual do Centro-Oeste – Paraná	Chopinzinho
	Guarapuava
	Irati
	Laranjeiras do Sul

(continua...)

UNIVERSIDADE	CAMPUS
	Pitanga
	Prudentópolis
Universidade Estadual do Norte do Paraná	Bandeirantes
	Cornélio Procópio
	Jacarezinho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Cascavel
	Foz do Iguaçu
	Francisco Beltrão
	Marechal Cândido Rondon
	Toledo
Universidade Estadual do Paraná	Apucarana
	Campo Mourão
	Curitiba I
	Curitiba II
	Paranaguá
	Paranavaí
	União da Vitória

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Posteriormente foi necessário identificar quais universidades ofertam o curso de Pedagogia presencial e em quais campus. Para isso, acessamos os sites de todas estas universidades. Logo, nosso quadro ganhou um novo formato:

Quadro 2: Universidades estaduais do Paraná que ofertam o curso de Pedagogia na modalidade presencial

UNIVERSIDADE	CAMPUS COM PEDAGOGIA
UEL	Londrina
UEM	Cianorte
	Maringá
UEPG	Ponta Grossa
UNICENTRO	Guarapuava
	Irati
UENP	Cornélio Procópio
	Jacarezinho
UNIOESTE	Cascavel
	Francisco Beltrão
	Foz do Iguaçu
UNESPAR	Apucarana
	Paranaguá
	Paranavaí
	União da Vitória

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Após essa verificação buscamos ter acesso aos documentos que possuíam informações que buscamos em nossa pesquisa. Para isso, como primeira fonte de pesquisa tivemos os sites oficiais de todas essas universidades, porém, nem todas possuem disponibilizados esses dados ao público. Além disso, alguns campi só eram mencionados nos sites do campus sede, sem acesso a informações específicas. Por

esse motivo, optamos pelo acesso a esses documentos contactando profissionais dessas instituições, via e-mail ou telefone.

A primeira coleta foi realizada no segundo semestre de 2017, porém todos os cursos passaram, após esse período, por reestruturação, impulsionada pela Resolução 02/2015 do CNE que estabelece novas diretrizes para os cursos de licenciatura (1ª licenciatura; 2ª licenciatura; formação pedagógica e formação continuada) e atrelado a isso, as novas diretrizes apontadas pela BNCC. Logo, os seus Projetos Político Pedagógicos sofreram alterações. Por esse motivo, realizamos uma segunda coleta entre os meses de abril e junho de 2018, momento em que tivemos maior dificuldade em conseguir todos os documentos, visto que, devido a reestruturação dos PPPs, muitas universidades alegaram não conseguir encaminhar tais documentos por não estarem completos. Nossa terceira e última coleta se deu entre os meses de setembro de 2018 e janeiro de 2019, via site oficial da universidade, e-mail de colegiado ou e-mail de professores dos cursos.

Após a coleta de dados organizamos a forma de análise. Primeiramente observamos as matrizes curriculares, selecionando as disciplinas voltadas para a Psicologia, Educação Infantil e Alfabetização e Letramento. Após esse momento, analisamos os dados por disciplina, em busca de encontrarmos a presença da preocupação com o desenvolvimento da linguagem oral, seja na ementa, objetivo, conteúdo e/ou referências bibliográficas de cada uma. Atrelado a isso, buscamos observar a carga horária dedicada à Educação Infantil nas licenciaturas de Pedagogia. Para isso consideramos como parâmetro de análise apenas as horas (relógio) dedicadas à atividade formativa, desconsiderando horas de Atividades Acadêmicas Curriculares – AAC e Estágio Obrigatório.

Segundo a Resolução do Conselho Nacional de Educação/CP n. 1 (BRASIL, 2006, p. 4), em seu Art. 7º “O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico”, sendo que sua distribuição deve ser de 2.800 horas voltadas para aulas, seminários, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas, participação em grupos de estudos e consulta/pesquisa em bibliotecas e centros de documentação. 300 horas devem ser destinadas ao Estágio Supervisionado, prioritariamente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, contemplando outras áreas conforme as necessidades encontradas e expostas no projeto pedagógico da instituição. Por fim, as últimas 100 horas são destinadas às atividades teórico-práticas, nas quais os alunos têm como

objetivo aprofundar áreas específicas de seus interesses, seja por meio de uma iniciação científica, extensão ou monitorias.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) determinam bases comuns para o curso de Pedagogia a fim de delimitar um padrão de qualidade reconhecido no país entre as Instituições de Ensino Superior (IES). Essas diretrizes determinam os espaços de possível atuação desse profissional: docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio na modalidade Normal, em cursos de Educação Profissional, apoio escolar e/ou em outras áreas que necessitam de conhecimentos pedagógicos. Também é função do curso de Pedagogia ofertar o acesso aos princípios constitucionais e legais, a diversidade em todas as suas esferas e a pluralidade de ideias (BRASIL, 2006).

Desse modo, a formação inicial do pedagogo terá “[...] o conhecimento da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania” (BRASIL, 2006, p. 6). Essa afirmação concebe a escola como um espaço formativo de manutenção do sistema educacional, social e econômico estabelecido.

Não há nos documentos oficiais consultados, LDB 9.394/96, Constituição Federal (1988), BRASIL (2006), ANFOPE (2016) e Diretrizes Curriculares Nacionais (2009) orientações acerca da distribuição das 3.200 horas pelas disciplinas a serem ofertadas. O único adendo observado diz respeito às 300 horas de estágio supervisionado, as quais devem ser, preferencialmente, na docência de Educação Infantil e Ensino Fundamental (BRASIL, 2006), ou seja, não é especificado qual a carga horária para cada etapa do ensino. Apesar de serem as duas etapas de relevância, pode-se destinar o estágio obrigatório a outras etapas do ensino que o curso determinar como importante e/ou necessário para a formação do acadêmico.

Além disso, foi incluído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – 9394/96, Art. 62, inciso 8º, por meio da lei 13.415, de 2017, que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular – BNCC”, aprovada recentemente, o que explica a necessidade da reformulação dos PPPs de muitos cursos de Pedagogia.

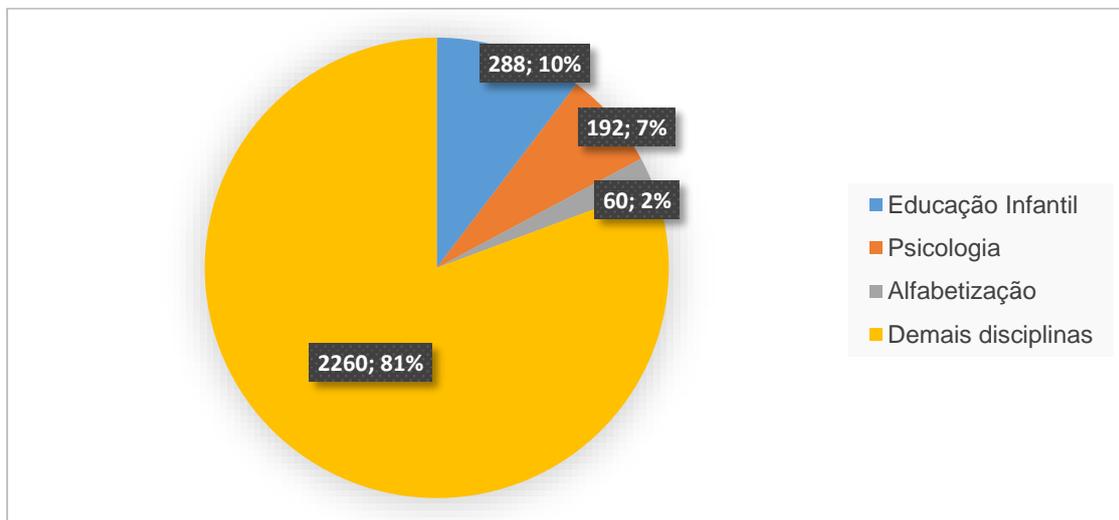
Partimos então para a análise dos dados das universidades para identificarmos, na organização do curso de Pedagogia presencial das universidades estaduais do Paraná, a preocupação com a Educação Infantil e em especial o desenvolvimento da linguagem oral na criança pequena. Sendo assim, nos atentaremos à matriz curricular,

ementa, objetivos, conteúdos programáticos e referências bibliográficas. Para a apresentação da organização dos cursos pesquisados optamos por fazer a discussão na medida em que os dados referente a universidade era ofertado a nós.

4.2.1 Universidade Estadual de Londrina – UEL

O curso de graduação em Pedagogia nasceu na UEL em 1960, quando ainda era denominada Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina, sendo criado para atender solicitações da comunidade que almejava um curso de formação de professores. Atualmente é ofertado nos períodos matutino e noturno, conta com uma carga-horária de 3.244 horas. Seu currículo é dividido em 46 disciplinas (incluindo os estágios) e destas, 5 disciplinas estão atreladas à Educação Infantil, 2 à Psicologia e 1 à Alfabetização e Letramento, totalizando 580 horas, sendo que 100 horas desse total são destinadas ao estágio obrigatório em Educação Infantil. Temos o seguinte gráfico sobre esse curso:

Gráfico 1⁸: Carga horária das Atividades formativas⁹ (2800 horas) – Curso de Pedagogia UEL



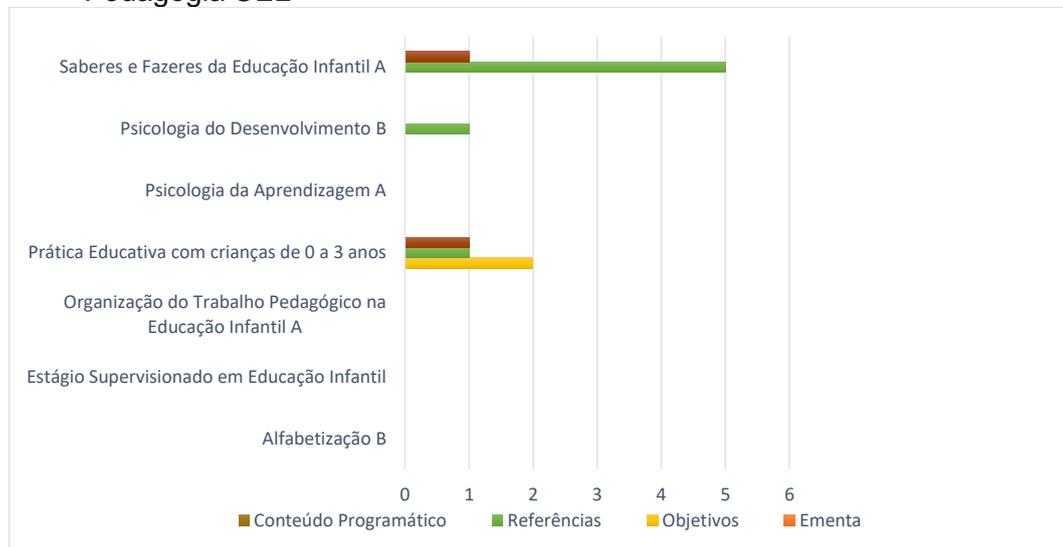
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

⁸ Gráfico que representa a carga horária das disciplinas analisadas comparada a carga horária total das disciplinas formativas do curso de Pedagogia.

⁹ Atividades formativas são aqui entendidas como todas as disciplinas formais do curso, excluindo-se a carga-horária de estágio e atividades complementares.

Ao, ao buscarmos pela linguagem oral presente nas disciplinas do curso na UEL, encontramos o seguinte gráfico.

Gráfico 2¹⁰: O desenvolvimento da linguagem oral presente nas disciplinas do curso de Pedagogia UEL



Fonte: Elaborado pela autora (2019), com base na análise dos documentos disponibilizados pela universidade.¹¹

Quando peneiramos mais uma vez esses dados encontramos na disciplina Saberes e Fazeres da Educação Infantil A – 3º ano (Teórica: 72h), como conteúdo programático, uma unidade denominada “Linguagens Infantis”, que tem como objetivo:

1.1 As múltiplas linguagens das crianças e as interações com a natureza e a cultura: Os campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimento; Traços, sons, cores e imagens; Escuta, fala, linguagem e pensamento; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Esse conteúdo possui como referência básica:

- FARIA, Ana Lúcia Goulart e MELLO, Suely Amaral (Org.). Linguagens Infantis – outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005.

¹⁰ A régua numérica do gráfico apresenta a quantidade de vezes que a abordagem da linguagem oral é encontrada na disciplina; Vale ressaltar que a disciplina de “Estágio” que aparece nos gráficos trata-se da aula teórica vinculada ao estágio (prática).

¹¹ O gráfico apresentará como número máximo (final) o número subsequente ao encontrado nos dados analisados; Apresentamos nas legendas todos os itens analisados, porém pode ser que no gráfico não apareça pelo fato de que não foi encontrado nada a respeito.

E como referência complementar outras quatro obras que consideram a linguagem na Educação Infantil. A disciplina de Psicologia do Desenvolvimento B – 2º ano (Teórica: 96h – Prática: 24h) apresentou como referência básica:

- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

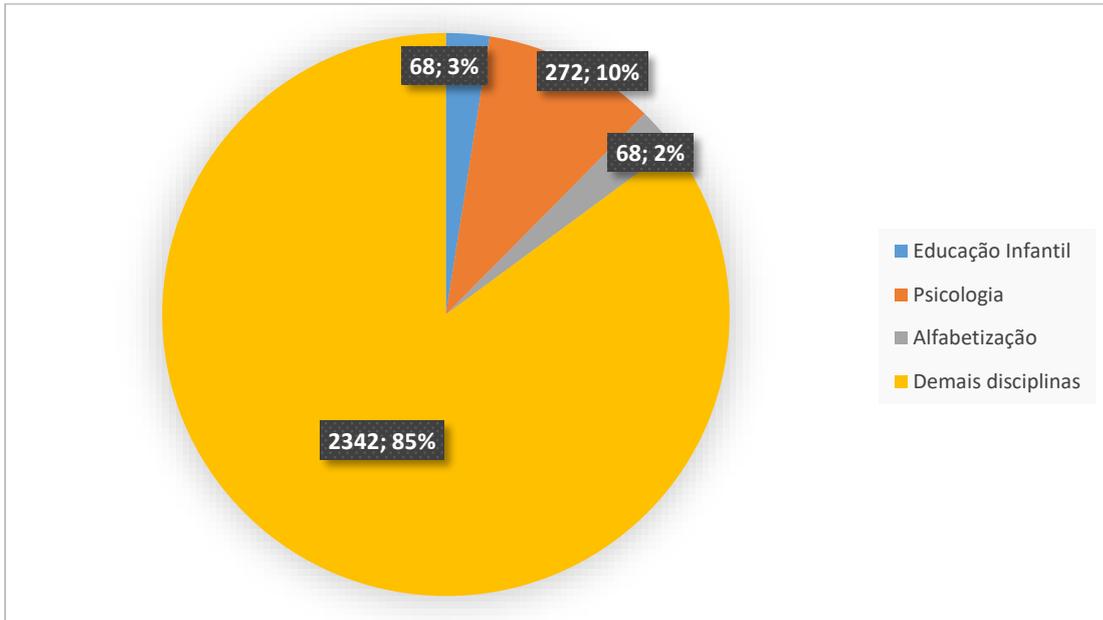
A disciplina de Prática Educativa com Crianças de 0 a 3 anos – 3º ano (Teórica: 72 h) trouxe como conteúdo de sua unidade um, a “Linguagem e fala”, tendo como objetivos: discutir a importância da interação entre crianças x crianças e crianças x adultos nas brincadeiras infantis e refletir como o adulto pode auxiliar e favorecer o processo de desenvolvimento das capacidades infantis a partir de suas intervenções nas situações de brincadeiras oferecidas às crianças. Esse conteúdo, uma única referência:

- CHEROGLU, Simone; MAGALHÃES, Gisele Modé. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

4.2.2 Universidade Estadual de Maringá – UEM

A UEM oferta o curso de Pedagogia, na modalidade presencial, desde 1973, no campus sede, nos períodos matutino e noturno. Já no campus de Cianorte, também presencial, o curso é ofertado desde 1986, no período noturno. Em ambos os campus há a mesma organização curricular, a duração mínima de 4 anos e uma carga horária de 3.200 horas. Sua matriz curricular possui 64 disciplinas distribuídas nos 4 anos e ofertadas semestralmente. Destas, 4 estão relacionadas com a Educação Infantil, 5 à Psicologia e 1 à Alfabetização e Letramento. Vejamos os gráficos:

Gráfico 3: Carga horária das Atividades formativas (2750 horas) – Curso de Pedagogia UEM



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Gráfico 4: O desenvolvimento da linguagem oral presente nas disciplinas do curso de Pedagogia UEM



Fonte: Elaborado pela autora (2019), com base na análise dos documentos disponibilizados pela universidade.

A disciplina de Psicologia da Educação: Abordagens Comportamentais e Histórico Cultural (Teórica: 68h) encontramos nas referências:

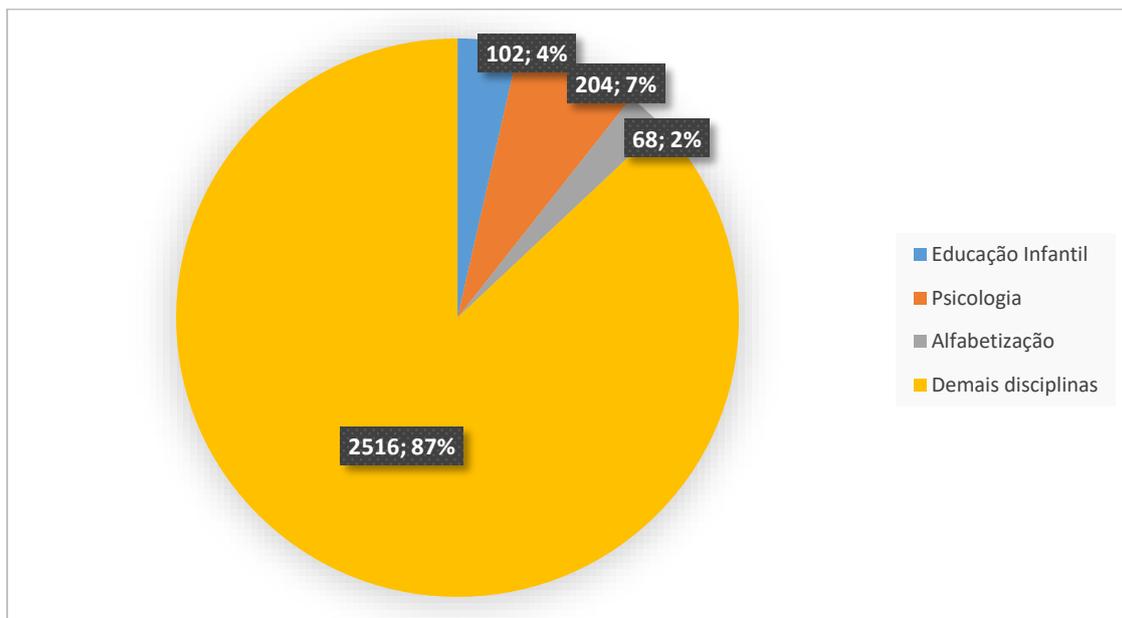
- VIGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998 e VIGOTSKY, L. S. Et ali Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988.

Essas referências não garantem que a discussão sobre a linguagem oral se efetive, isso porque tratam de obras completas, que discutem essa ferramenta simbólica em toda sua complexidade.

4.2.3 Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG

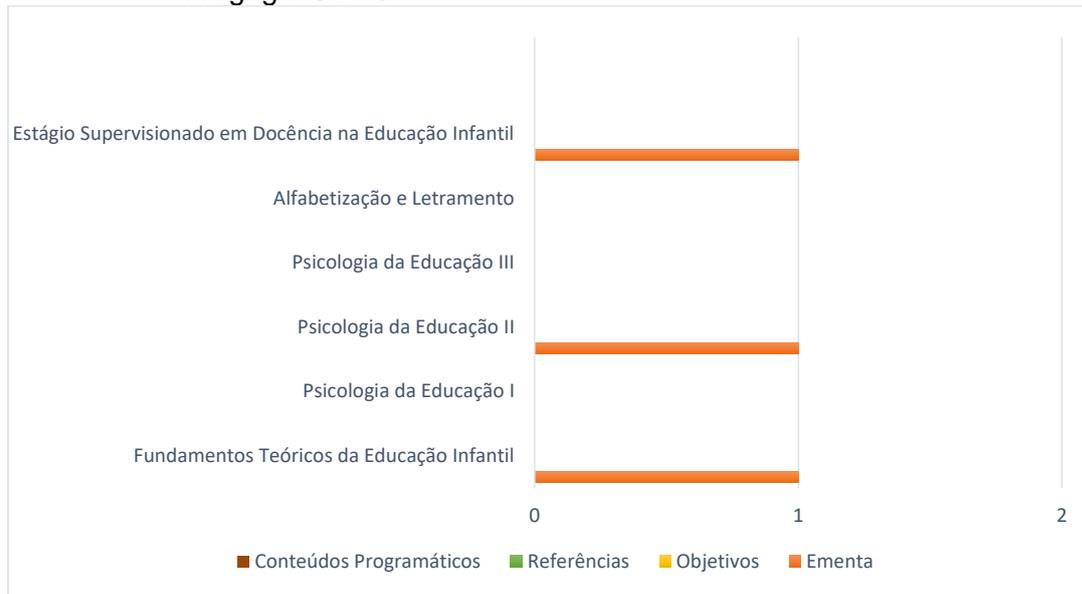
A UEPG oferta o curso de Pedagogia (atualmente nos períodos matutino e noturno) desde 1968, tendo desde 2006 como documento norteador as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006). A carga horária do curso é de 3.498 horas, ultrapassando o mínimo estabelecido. Sua matriz curricular é dividida em 42 disciplinas. Destinadas à Educação Infantil há apenas 2, para Psicologia 3 e Alfabetização e Letramento 1. O que deu a seguinte forma para o gráfico:

Gráfico 5: Carga horária das Atividades formativas (2890 horas) – Curso de Pedagogia UEPG



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Gráfico 6: O desenvolvimento da linguagem oral presente nas disciplinas do curso de Pedagogia UEPG



Fonte: Elaborado pela autora (2019), com base na análise dos documentos disponibilizados pela universidade.

Na ementa da disciplina Fundamentos Teóricos da Educação Infantil – 2º ano (102 h) encontra-se “[...] Desenvolvimento da linguagem e aquisição da linguagem escrita. [...]” deixando vaga a ideia primária de desenvolvimento da linguagem, por isso sendo necessária sua consideração. Já na disciplina Psicologia da Educação II – 2º ano (68 h), sua ementa contempla a “relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Características cognitivas e afetivas do desenvolvimento infantil. Pensamento e linguagem.” Por fim, em Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil – 3º ano (102 h) a ementa apresenta “Concepções de texto. Gêneros textuais e as práticas de oralidade, leitura e produção escrita: princípios teóricos e implicações pedagógicas”.

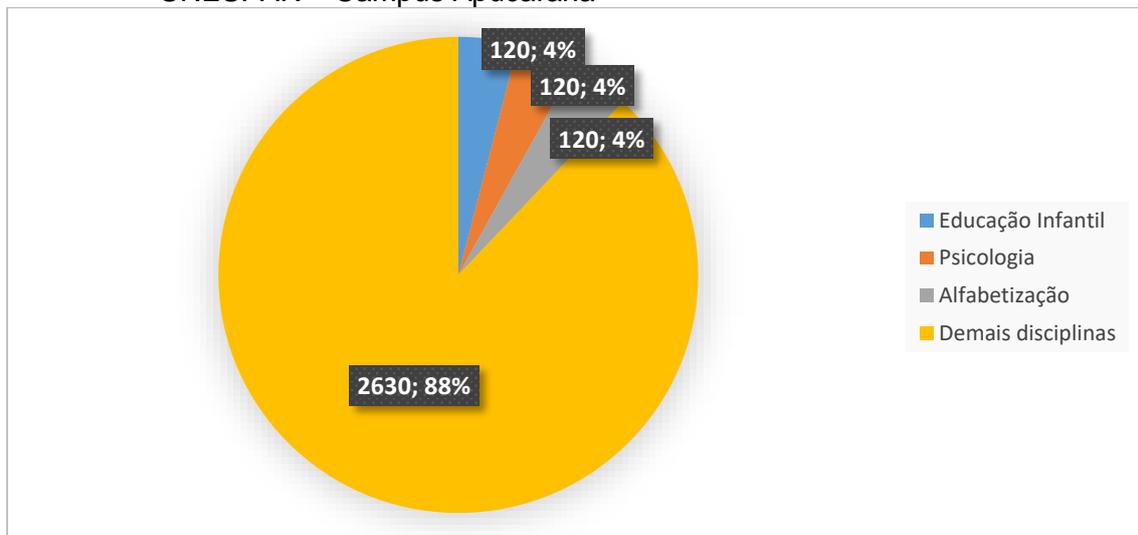
Essa organização nos causou estranhamento, Como garantir tais ementas quando em suas referências não há nenhum encaminhamento bibliográfico que as contemple? Esse tipo de questionamento ocorreu por diversos momentos, quando não encontramos relação entre ementa, objetivo e referência bibliográfica.

4.2.4 Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR

A UNESPAR conta com sete campus, dentre os quais quatro ofertam o curso de Pedagogia na modalidade presencial. Entretanto, cada campus possui autonomia para organizar o seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Desse modo, será possível perceber variação no gráfico de cada curso.

Um dos campus localiza-se no município de Apucarana. Lá o curso de Pedagogia é ofertado no período noturno. É desconhecido o ano de início de sua oferta, mas sabe-se que o campus funciona desde 1961, antes como Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana – FECEA e que, apenas em 2013, integrou-se à UNESPAR, pela Lei Estadual nº 17.590¹². A carga horária do curso possui 190 horas acima do mínimo estipulado e conta com 42 disciplinas. Sendo 2 voltadas para o estudo da Educação Infantil; 2 para Psicologia e 1 para Alfabetização e Letramento.

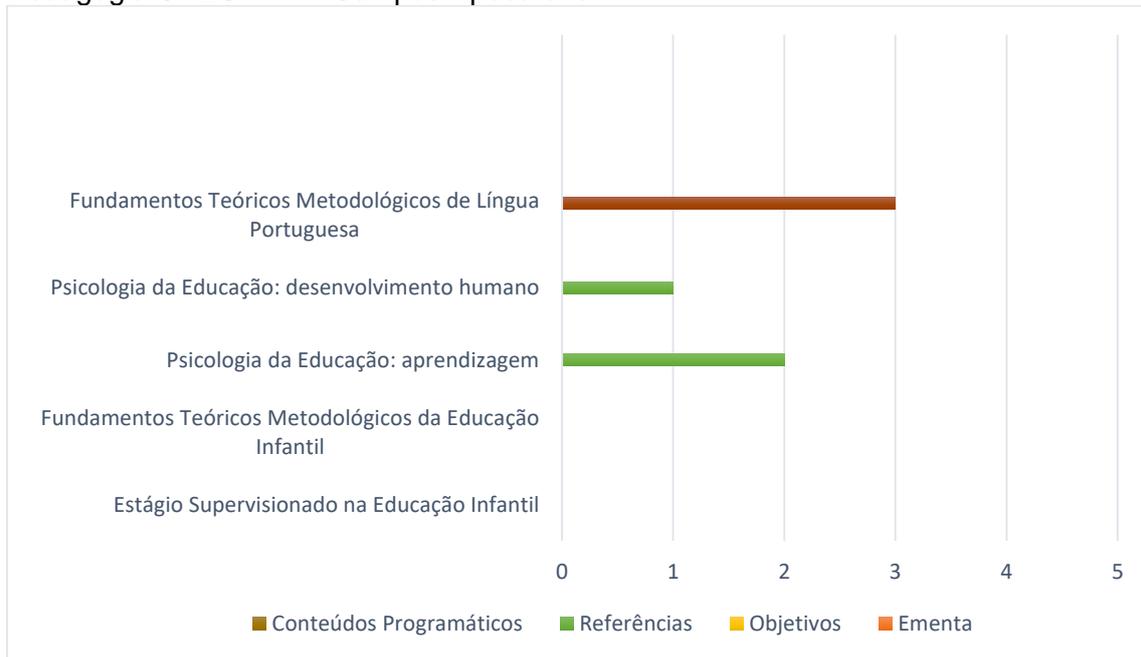
Gráfico 7: Carga horária das Atividades formativas (2990 horas) – Curso de Pedagogia UNESPAR – Campus Apucarana



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

¹² Informações retiradas do site oficial da universidade: <http://www.fecea.br/mostrar_curso.php?id=13>.

Gráfico 8: O desenvolvimento da linguagem oral presente nas disciplinas do curso de Pedagogia UNESPAR – Campus Apucarana



Fone: Elaborado pela autora (2019), com base na análise dos documentos disponibilizados pela universidade.

A disciplina Psicologia da Educação: aprendizagem – 1º ano (Teórica: 45h/Prática: 15h) traz como referência básica:

- CATANIA, Charles. Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

Também há uma outra referência complementar que contempla o desenvolvimento da linguagem. A disciplina de Psicologia da Educação: desenvolvimento humano – 2º ano (Teórica: 45h/Prática 15h) tem como referência:

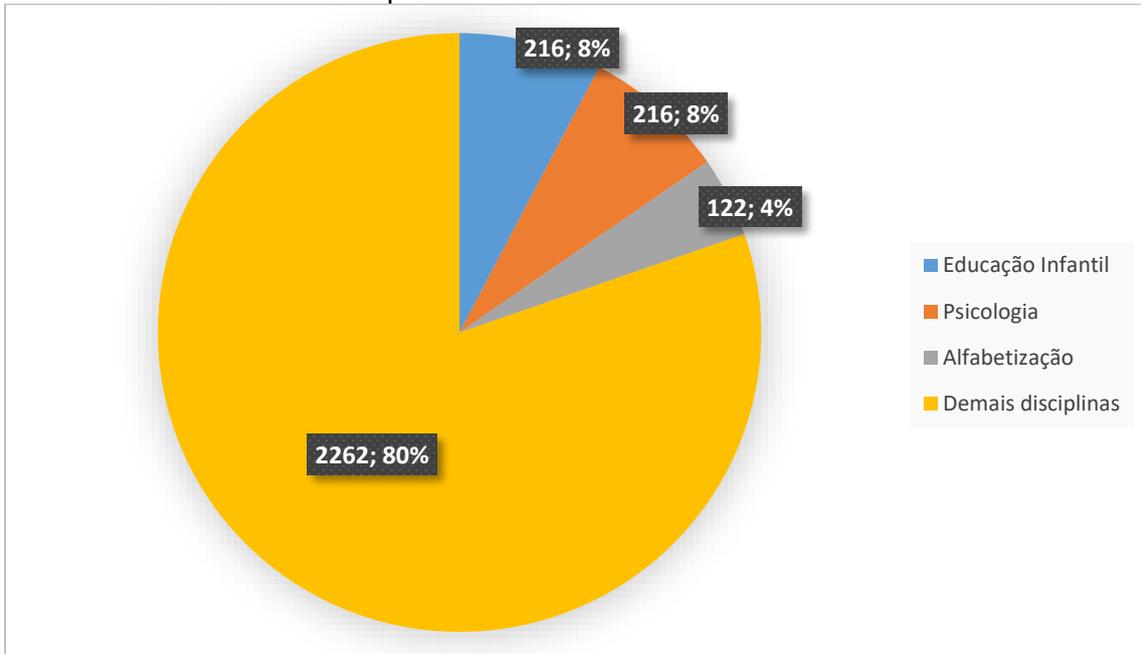
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

Já a disciplina de Fundamentos teórico-metodológicos de Língua Portuguesa – 3º ano (Teórica: 90h/Prática: 30h) oferta em seu conteúdo programático Língua falada e língua escrita – conceitos e práticas; Oralidade; e Atividades de incentivo à oralidade, escrita e audição. Porém, apesar desse aparato no conteúdo, não trouxe referências que contemplem o mesmo de maneira explícita.

O campus de Paranavaí, antes denominado Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí – FAFIPA, existe desde 1971 e atrelado a sua criação temos também o curso de licenciatura em Pedagogia. Hoje a formação desse curso é

ofertada nos períodos vespertino e noturno, uma carga horária de 3320 horas¹³. Das 30 disciplinas ofertadas no curso, 2 se destinam à Educação Infantil, 2 à Psicologia e 1 à Alfabetização e Letramento, o que resulta no seguinte gráfico da instituição:

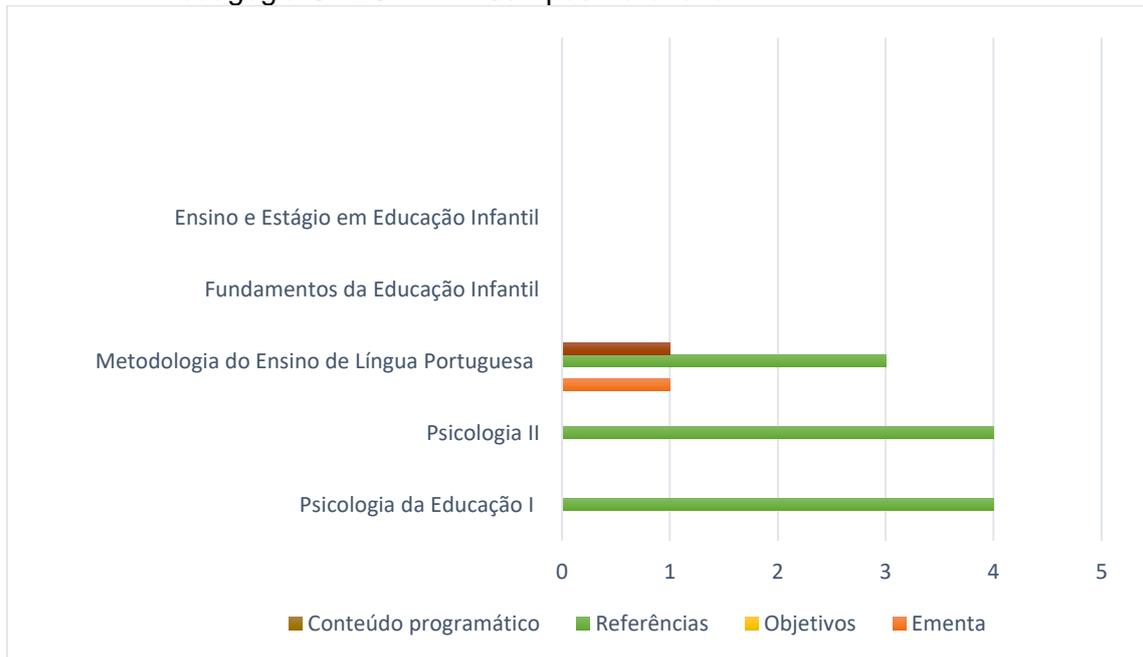
Gráfico 9: Carga horária das Atividades formativas (2816 horas) – Curso de Pedagogia UNESPAR – Campus Paranavaí



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

¹³ Informações retiradas do site oficial da universidade: <<http://paranavai.unespar.edu.br/graduacao/graduacao/pedagogia-1/pedagogia>>.

Gráfico 10: O desenvolvimento da linguagem oral presente nas disciplinas do curso de Pedagogia UNESPAR – Campus Paranaíba



Fonte: Elaborado pela autora (2019), com base na análise dos documentos disponibilizados pela universidade.

Ao contemplarmos as disciplinas de maneira minuciosa vemos que Psicologia da Educação I – 1º ano (Teórica: 144h) possui como referência básica:

- FARIA, Anália Rodrigues. O Pensamento e a Linguagem da Criança Segundo Piaget. São Paulo: Ática, 1994 e VYGOTSKY, L. S. Linguagem e pensamento. São Paulo: Martins Fontes, 1989,

Além de outras duas outras referências complementares. Em Psicologia II – 2º ano (Teórica: 72h), temos:

- VYGOTSKY, L. S. Linguagem e pensamento. São Paulo: Martins Fontes, 1989;
- VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001

Também outras duas obras complementares. Percebemos aqui que duas disciplinas utilizam como fonte básica uma mesma obra, colocando em cheque a possibilidade desse estudante de ter acesso a diferentes obras sobre determinado conceito.

Na ementa de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa – 2º ano (Teórica: 72h/Prática: 50h) está mencionado o estudo dos fundamentos teórico-metodológicos para o ensino da língua portuguesa e dos diferentes componentes da gramática e da

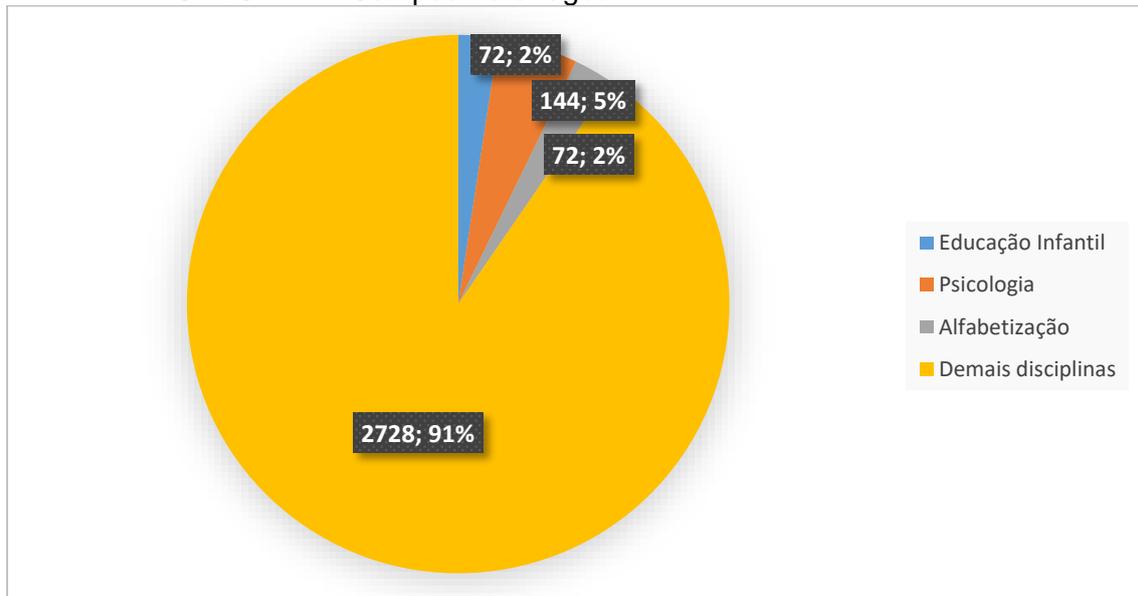
linguagem: função, forma e significado, necessários para a formação linguística dos alunos e como conteúdo programático a Linguagem Oral. Para atender isso, destacou-se como referência:

- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação em língua materna: a Sociolingüística na sala de aula. São Paulo: Parábola editorial, 2004;
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SOUSA, Maria Alice Fernandes de. Falar, Ler e Escrever em sala de aula: do período pós-alfabetização ao 5 anos. São Paulo: Parábola editorial, 2008;
- SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. (Trad. E organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

O curso de Pedagogia em Paranaguá é ofertado nos períodos vespertino e noturno, e existe desde 1964, primeiramente atrelado à Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá – FAFIPAR e alterando sua nomenclatura também em 2013, com a integração do campi ocorrida no referido ano¹⁴. Sua carga horária é de 3656 horas. O curso é composto de 31 disciplinas, das quais 2 se destinam à Educação Infantil, 2 à Psicologia e 1 à Alfabetização e Letramento. Vejamos como se apresenta o curso e o modo que a linguagem oral se apresenta:

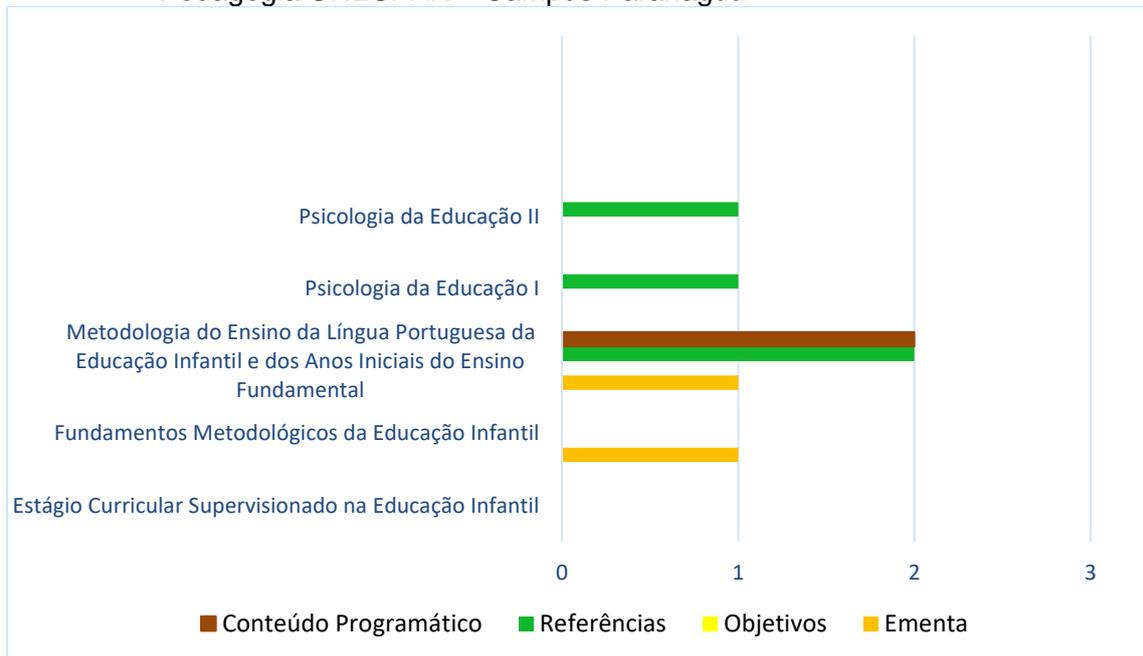
¹⁴ Informações retiradas do site oficial da universidade: <<http://paranagua.unespar.edu.br/graduacao/pedagogia>>.

Gráfico 11: Carga horária das Atividades formativas (3016 horas) – Curso de Pedagogia UNESPAR – Campus Paranaguá



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Gráfico 12: O desenvolvimento da linguagem oral presente nas disciplinas do curso de Pedagogia UNESPAR – Campus Paranaguá



Fonte: Elaborado pela autora (2019), com base na análise dos documentos disponibilizados pela universidade.

Em Fundamentos Metodológicos da Educação Infantil – 2º ano (Teórica: 72h/Prática: 36h) a linguagem oral é apresentada, já na ementa, a “Aquisição do conhecimento na primeira infância: o gesto, brinquedo, desenho e a oralidade no desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos.” Porém, sem referências que contemplem

esse conteúdo. Em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 3ºano (Teórica: 72h) a ementa aborda “A comunicação humana. A linguagem como sistema simbólico representativo das interações humanas. [...] Língua oral e escrita. Como conteúdo programático: Linguagem oral e escrita e abordagens didático-metodológicas nas práticas de oralidade na Educação Infantil e nos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental. Para atender esse conteúdo destaca como referência básica SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1989 e uma outra referência complementar.

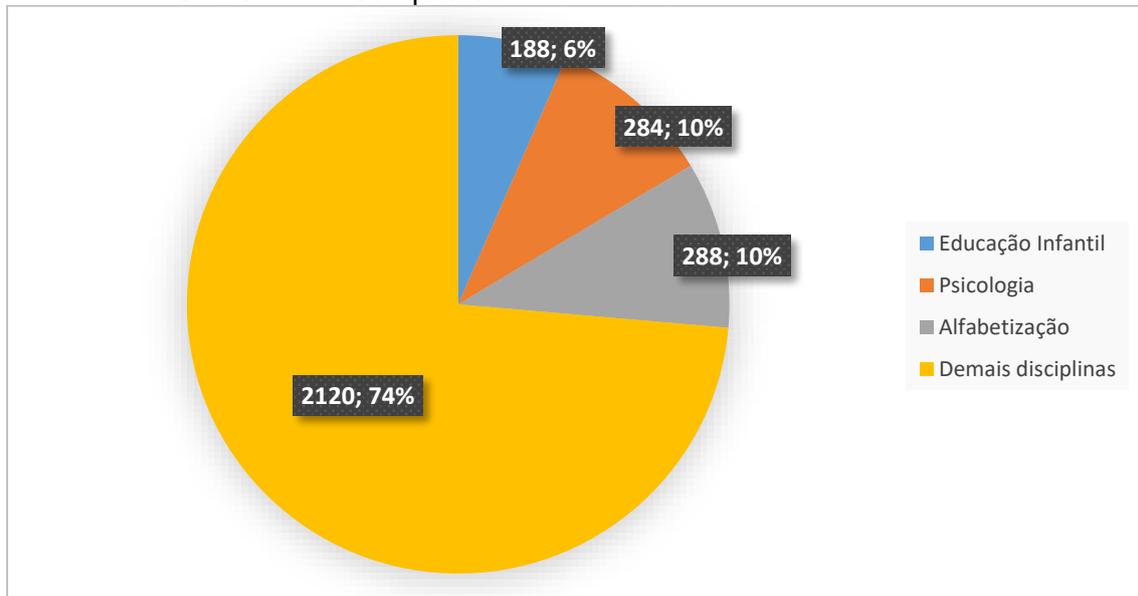
Já a disciplina de Psicologia da Educação I – 1º ano (Teórica: 72h) não explicita a linguagem (oral) em sua organização a não ser em uma obra de Vigotski (2015) como bibliografia complementar. Em Psicologia II – 2º ano (Teórica: 72h) a mesma referência é indicada:

- VIGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo. Martins Fontes, 2015.

Por fim, a UNESPAR, anteriormente nomeada Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória – FAFIUV, também oferta o curso de Pedagogia em União da Vitória desde o ano de 1960. O curso conta com uma carga horária de 3380 horas organizadas em 40 disciplinas. Na grade curricular desse curso há 4 disciplinas voltadas para a Educação Infantil, 3 para Psicologia e 3 para Alfabetização e Letramento¹⁵. A partir desses dados temos a seguinte configuração para esse campus:

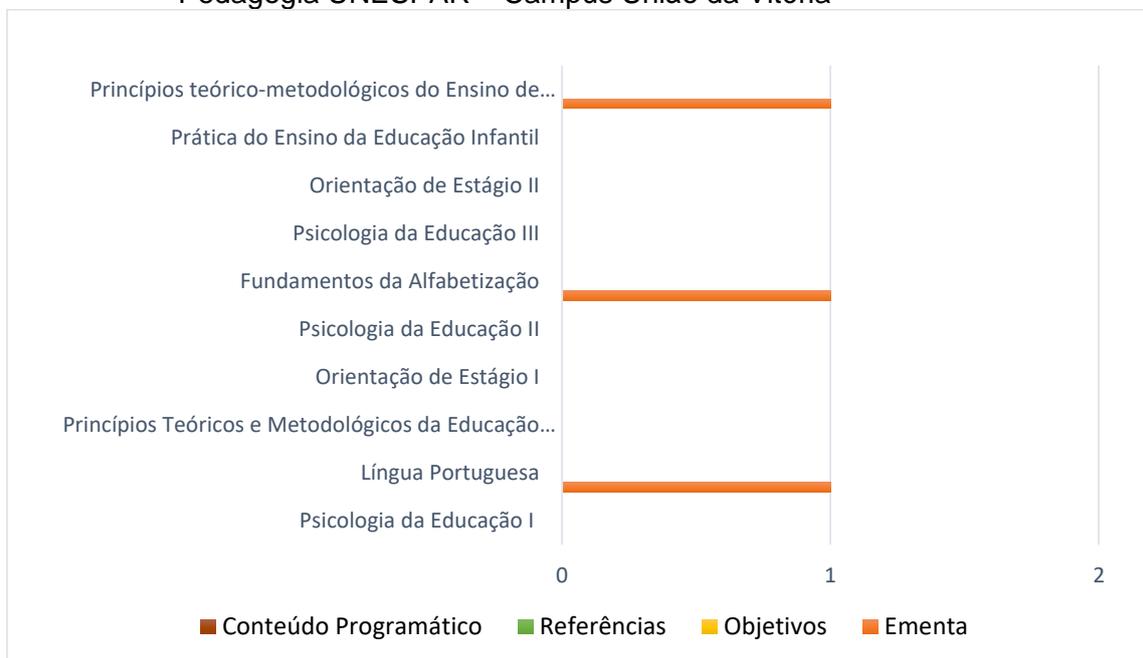
¹⁵ Informações retiradas do site oficial da universidade: <<http://uniaodavitoria.unespar.edu.br/UNIAODAVITORIA/ensino/graduacao/pedagogia/>>.

Gráfico 13: Carga horária das Atividades formativas (2880 horas) – Curso de Pedagogia UNESPAR – Campus União da Vitória



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Gráfico 14: O desenvolvimento da linguagem oral presente nas disciplinas do curso de Pedagogia UNESPAR – Campus União da Vitória



Fonte: Elaborado pela autora (2019), com base na análise dos documentos disponibilizados pela universidade.

Em Língua Portuguesa – 1º ano (Teórica: 60h/Prática: 12h) há como ementa “Noções de língua e linguagem. O processo de comunicação humana e as

funções da linguagem. A língua sob a perspectiva social”. Em Fundamentos da Alfabetização – 3º ano (Teórica: 60h/Prática: 12h), como referência básica, temos:

- VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Em Princípios teórico-metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Infanto-juvenil – 3º ano (Teórica: 120h Prática: 24h), na ementa há uma preocupação com “Concepções de linguagem. Características e relações entre a língua falada e a língua escrita. As condições de produção da leitura e da escrita. O erro de linguagem”.

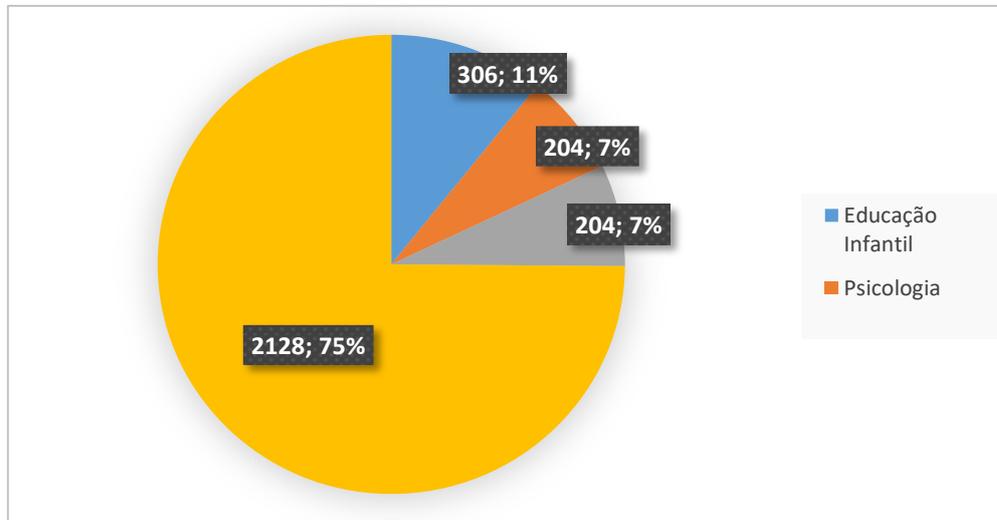
4.2.5 Universidade do Oeste do Paraná – UNIOESTE¹⁶

O curso de Pedagogia em Foz do Iguaçu inicialmente foi criado como expansão de vagas do curso existente no campus de Cascavel. Em 1999 houve uma ampliação e Foz tornou-se um campus, organizando então o seu próprio currículo. Hoje o curso é ofertado no período noturno e dividido em 40 disciplinas distribuídas em suas 3.348 horas¹⁷. Dessas disciplinas, 4 estão voltadas para a Educação Infantil, 3 para a Psicologia e 2 para a Alfabetização e Letramento. Observemos os dados:

¹⁶ A UNIOESTE é composta por cinco universidades, das quais três ofertam o curso de Pedagogia e cada uma possui autonomia para organizar seu PPP de acordo com as necessidades observadas e levantadas em cada campus. No campus de Cascavel a Pedagogia é ofertada desde o ano de 1972, sendo atualmente disponibilizada nos períodos matutino e noturno. Porém, quando solicitado o acesso ao PPP do curso a universidade não atendeu as nossas necessidades. Portanto, a mesma não será contemplada nesta pesquisa.

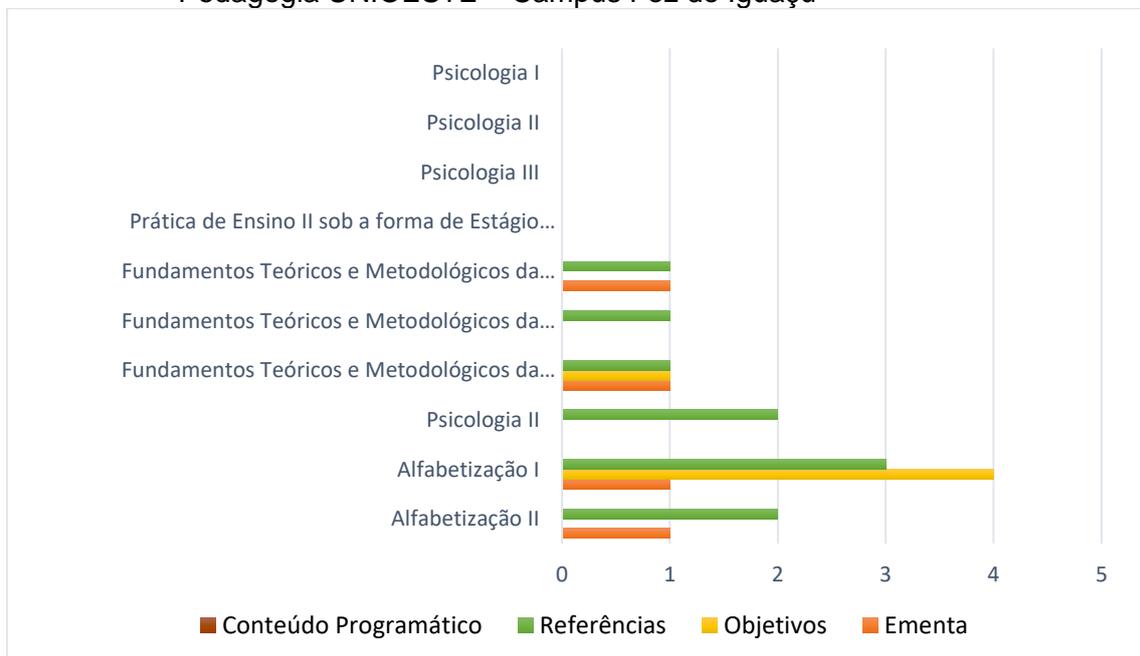
¹⁷ Informações retiradas do site oficial da universidade: <http://www.foz.unioeste.br/curso.php?id_curs=8>.

Gráfico 15: Carga horária das Atividades formativas (2842 horas) – Curso de Pedagogia UNIOESTE – Campus Foz do Iguaçu



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Gráfico 16: O desenvolvimento da linguagem oral presente nas disciplinas do curso de Pedagogia UNIOESTE – Campus Foz do Iguaçu



Fonte: Elaborado pela autora (2019), com base na análise dos documentos disponibilizados pela universidade.

Na ementa de Alfabetização II – 3º ano (Teórica: 116h/ Prática: 20h) consta: As concepções de alfabetização e de linguagem e suas implicações na ação docente, tendo como referência básica:

- GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____ (Org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2005, p. 39-46 além de uma referência complementar.

Há na Alfabetização I – 2º ano (Teórica: 68h) “Relações entre linguagem e escola. Fundamentos linguísticos do ensino da Língua: concepções de língua, linguagem, discurso, texto. Relações entre oralidade e escrita”, como os seguintes objetivos: Distinguir as relações entre linguagem e escola; Refletir sobre os fundamentos linguísticos do ensino da Língua: concepções de língua, linguagem, discurso, texto; Compreender sobre as relações entre oralidade e escrita, em especial sobre o português brasileiro; e Sintetizar as concepções de alfabetização, letramento, escolarização e linguagem. Sua referência básica é a mesma aplicada em Alfabetização II, além de possuir como linguagem complementar outras duas obras.

Já Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil II – 3º ano (Teórica: 56h/Prática: 12h) possui como referência básica:

- FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral (Org.). Linguagens infantis: outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005 (Col. Polêmicas do Nosso Tempo), p. 91.

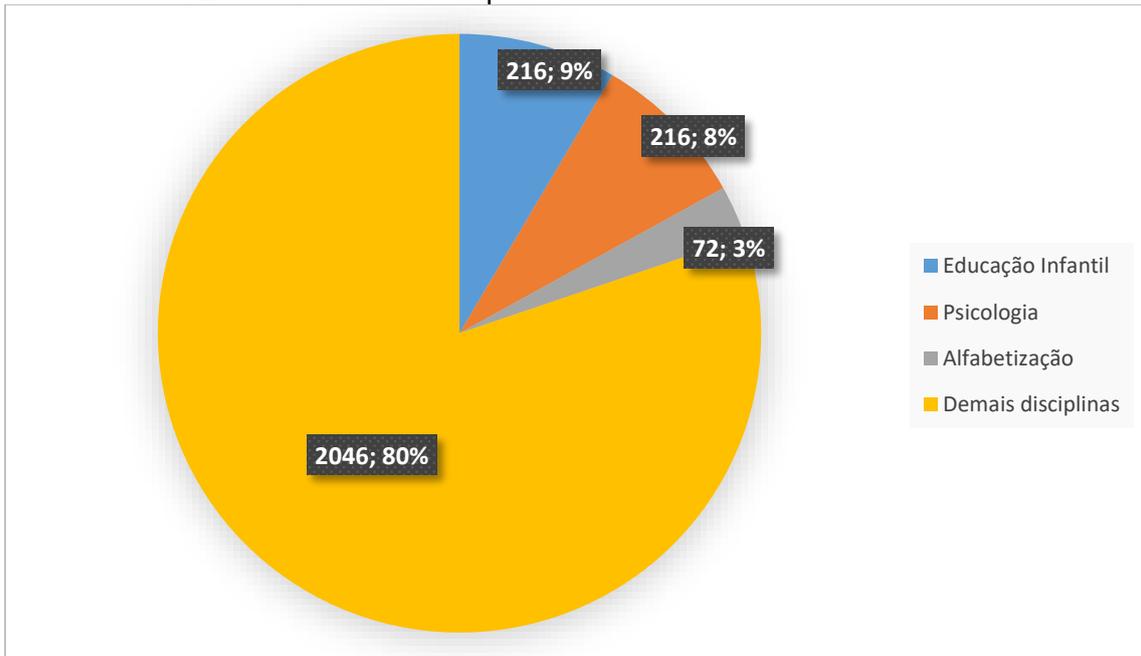
Em Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil II – 4º ano (Teórica: 116h/Prática: 20h) é apontado já na ementa a “ação docente na educação infantil frente às teorias do desenvolvimento psicomotor, linguístico e cognitivo da criança”, tendo como objetivo estudar os pressupostos pedagógicos e curriculares da Educação Infantil e as mudanças próprias das diversas áreas do conhecimento que sustentam as concepções de linguagem. Já a sua referência bibliográfica é a mesma da disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil I e irá se repetir na disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil I – 2º ano (Teórica: 68h) que terá em sua ementa “As Linguagens e os movimentos na educação de bebês”.

4.2.6 Universidade do Norte do Paraná – UENP

Dos três campus dessa universidade, dois deles ofertam o curso de Pedagogia na modalidade presencial: o campus de Cornélio Procópio e o de Jacarezinho.

O curso de Pedagogia do campus de Cornélio Procópio iniciou em 1966 e atualmente é ofertado nos períodos vespertino e noturno. Possui a carga-horária mínima estabelecida pela legislação, ou seja, 3200 horas¹⁸. Dentre as 40 disciplinas distribuídas, 3 são destinadas à Educação Infantil, 2 à Psicologia e 1 à Alfabetização e Letramento. Vejamos:

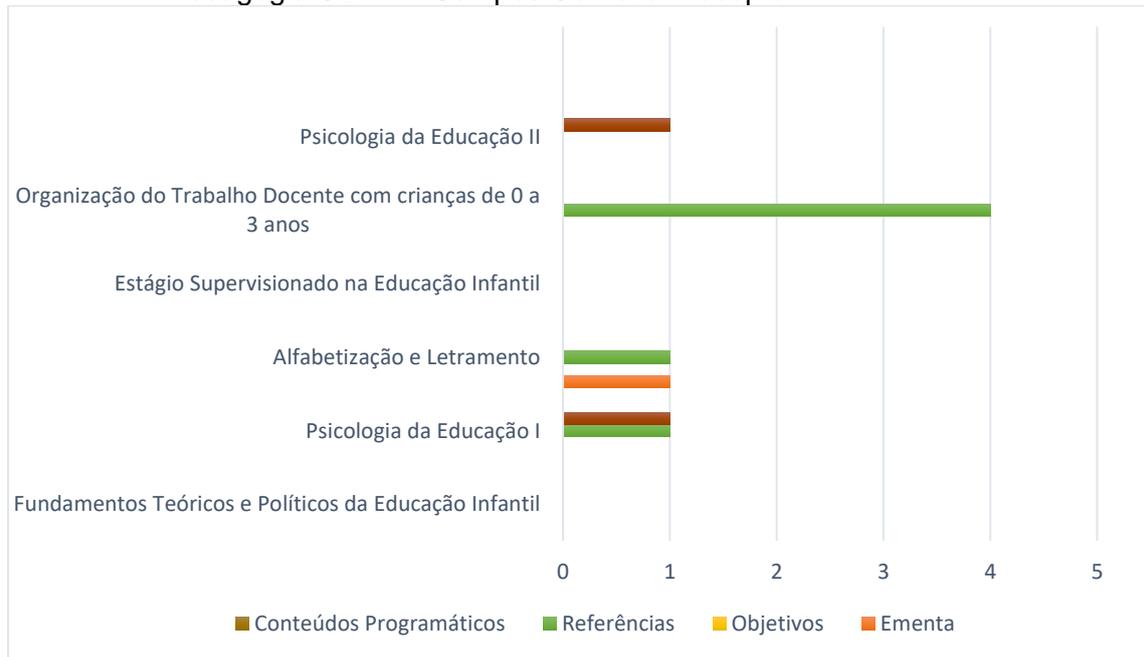
Gráfico 17: Carga horária das Atividades formativas (2550 horas) – Curso de Pedagogia UENP – Cornélio Procópio



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

¹⁸ Informações retiradas do site oficial da universidade: <<https://uenp.edu.br/pedagogia.>>.

Gráfico 18: O desenvolvimento da linguagem oral presente nas disciplinas do curso de Pedagogia UENP – Campus Cornélio Procópio

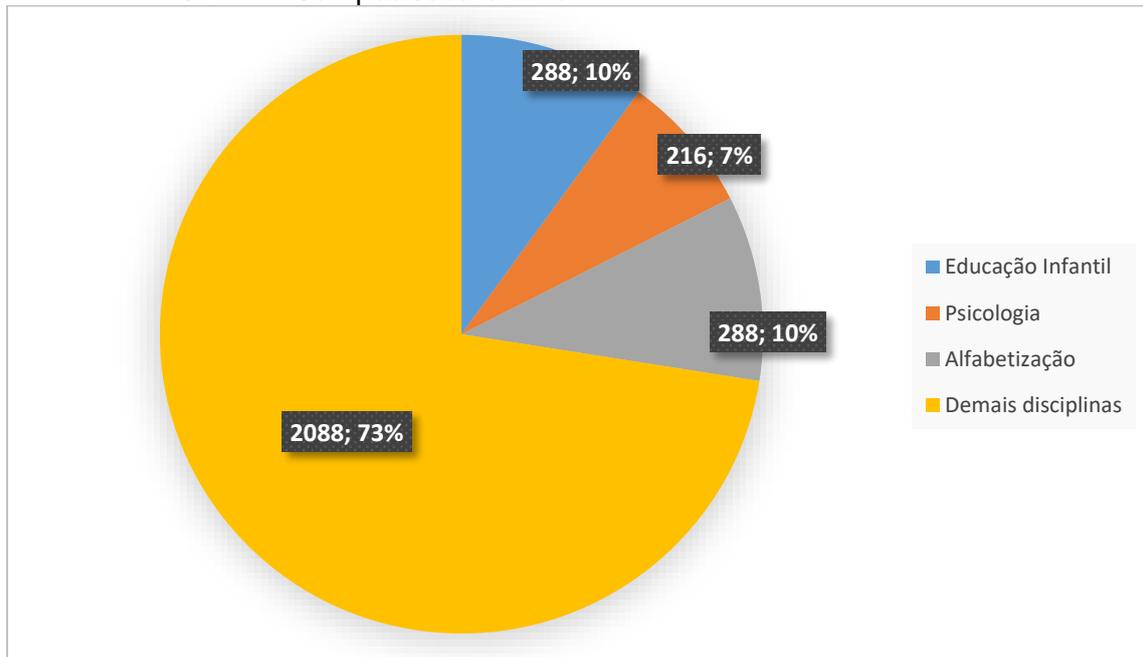


Fonte: Elaborado pela autora (2019), com base na análise dos documentos disponibilizados pela universidade.

Em Psicologia da Educação I – 1º ano (Teórica: 72 h) há como conteúdo programático “O desenvolvimento da Linguagem Oral” sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural, porém só contempla essa abordagem em uma referência complementar. Para Psicologia da Educação II – 2º ano (Teórica: 144 h) há como conteúdo programático: Funções cognitivas e aprendizagem: Linguagem. Por fim, em Alfabetização e Letramento – 2º ano (Teórica: 56h/Prática: 16h) há na ementa: A leitura, a escrita e a oralidade como produção social.

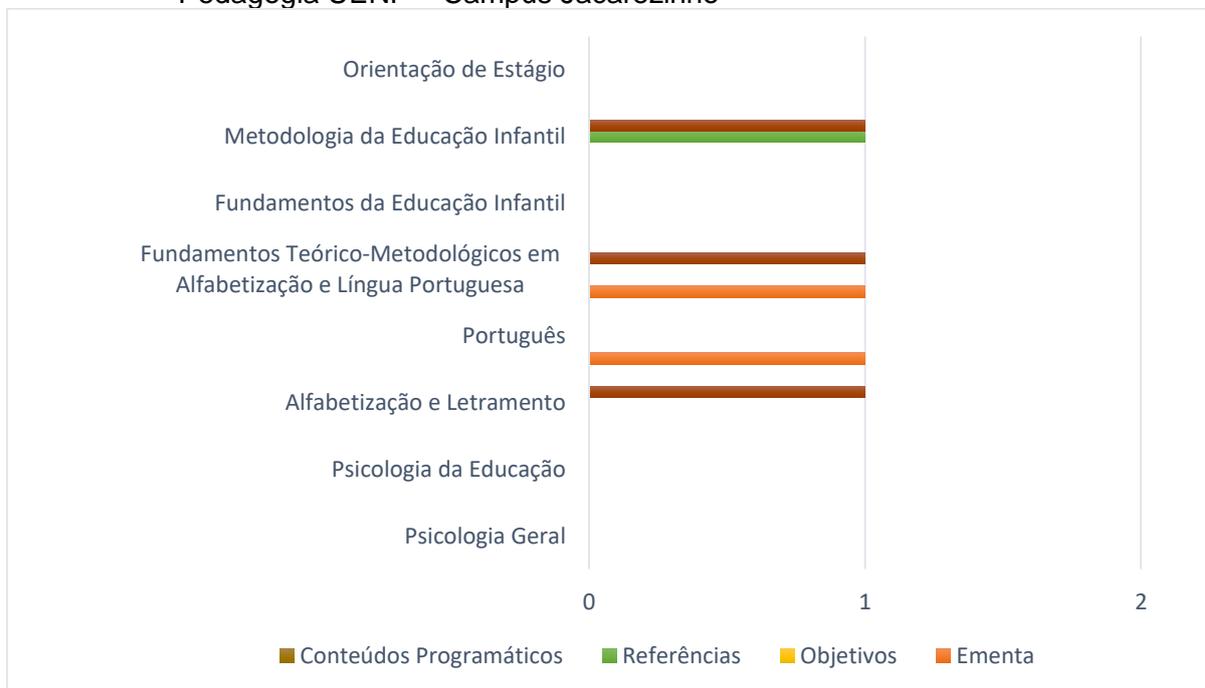
O curso de Pedagogia na UENP de Jacarezinho foi criado em 1960. Atualmente é ofertado no período vespertino e noturno, tendo 3480 horas divididas em 31 disciplinas, sendo 3 disciplinas para a Educação Infantil, 2 para Psicologia e 3 para a Alfabetização e Letramento. Analisemos o gráfico:

Gráfico 19: Carga horária das Atividades formativas (2880 horas) – Curso de Pedagogia UENP – Campus Jacarezinho



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Gráfico 20: O desenvolvimento da linguagem oral presente nas disciplinas do curso de Pedagogia UENP – Campus Jacarezinho



Fonte: Elaborado pela autora (2019), com base na análise dos documentos disponibilizados pela universidade.

Na disciplina de Português – 1º ano (Teórica: 72h) apresenta-se na ementa “Oratória: conceito. Qualidades do orador”. Em Metodologia da Educação Infantil – 3º ano (Teórica: 144h) o conteúdo programático é “As especificidades da

linguagem e sua importância para o Desenvolvimento Infantil”, mas para contemplá-lo não há uma referência básica, apenas uma complementar. Em Alfabetização e Letramento: 3º ano (Teórica: 72h) o conteúdo programático é “A leitura, a escrita e a oralidade como produção social”, porém sem indicação de referências. Por fim, em Fundamentos Teórico- Metodológicos em Alfabetização e Língua Portuguesa – 4º ano (Teórica: 144h), a ementa traz “A língua como discurso presente nas práticas sociais cotidianas. A oralidade, a leitura e a escrita como elementos articuladores do processo de alfabetização e da continuidade no ensino da língua” e como conteúdo programático a oralidade, a leitura e a escrita.

4.2.7 Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO

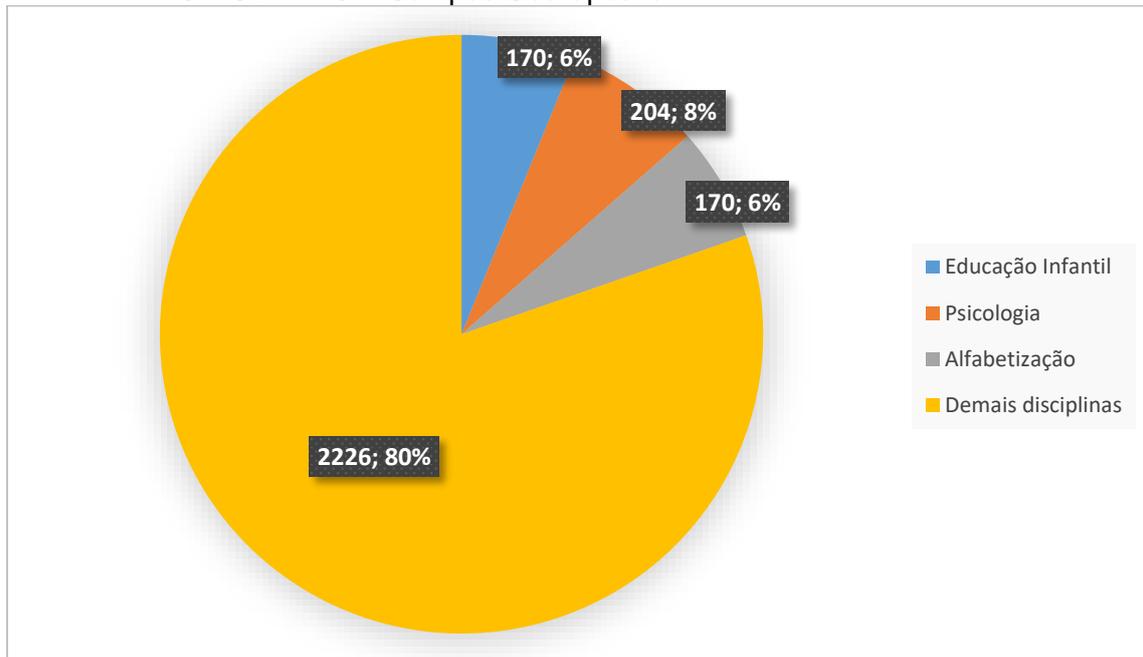
UNICENTRO é uma universidade organizada em três campus¹⁹ e em todos há a licenciatura em Pedagogia em modalidade presencial e a distância²⁰.

Em Guarapuava, o dado mais antigo que encontramos foi a oferta do curso no ano de 2013. Desde então é ofertado nos períodos matutino e vespertino, com uma carga-horária de 3.320 horas. O curso conta com 38 disciplinas, das quais 3 estão relacionadas à Educação Infantil, 2 à Psicologia e 2 à Alfabetização e Letramento. O que coloca nossos gráficos da seguinte maneira:

¹⁹ Em relação ao curso ofertado pela universidade nanano campus de Irati os dados fornecidos pelo site nos trazem como início o ano de 2009, sendo que o curso é atualmente ofertado no período noturno. O curso conta com 39 disciplinas das quais duas são referentes à Educação Infantil, contabilizando 170 horas. Ao solicitarmos acesso ao PPP o mesmo foi negado. Portanto, não discutiremos o curso dessa universidade durante esta pesquisa.

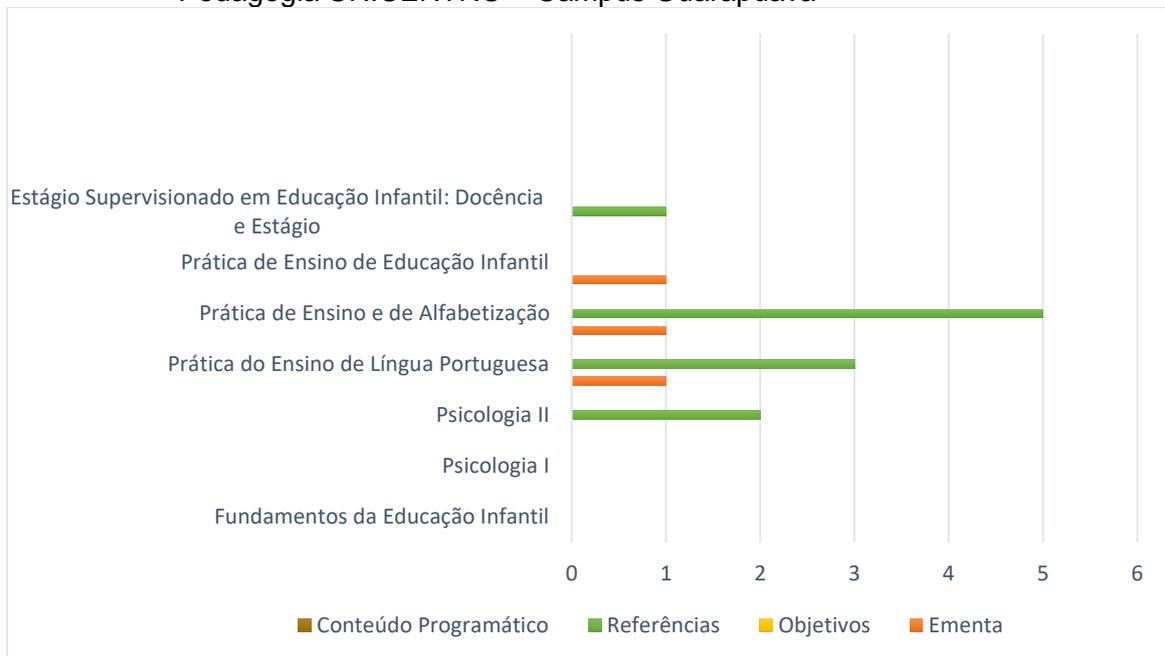
²⁰ Todos os dados referentes aos campus da UNICENTRO foram retirados do site oficial da universidade: <<https://www2.unicentro.br/proen/grades-e-ementas>>.

Gráfico 21: Carga horária das Atividades formativas (2770 horas) – Curso de Pedagogia UNICENTRO – Campus Guarapuava



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Gráfico 22: O desenvolvimento da linguagem oral presente nas disciplinas do curso de Pedagogia UNICENTRO – Campus Guarapuava



Fonte: Elaborado pela autora (2019), com base na análise dos documentos disponibilizados pela universidade.

Psicologia da Educação II – 2º ano (Teórica: 82h/Prática: 20h) apenas apresenta linguagem em duas referências complementares. Já a disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa – 2º ano (Teórica: 68 horas) destaca em sua ementa

a “Teoria e prática do ensino de língua e linguagem na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Os gêneros discursivos e as práticas de ensino de leitura, oralidade, escrita e análise linguística” e possui como referência básica:

- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004,

Na Prática de Ensino e de Alfabetização e Letramento – 2º ano (Teórica: 82h/Prática: 20h) há na ementa as tendências epistemológicas e suas respectivas concepções de língua e de linguagem para o processo de ensino e aprendizagem, porém sem referência básica, apesar de possuir cinco referências complementares que podem subsidiar a discussão sobre linguagem.

Em Prática de Ensino de Educação Infantil – 2º ano (Teórica: 68h) é citado na ementa “Crianças, adultos e interações: as linguagens expressivas na infância e suas possibilidades” e na disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil: Docência e Estágio – 3º ano (Teórica: 82h/Prática: 20h) há listado como referência básica:

- LIMA, E. S. A criança pequena e suas linguagens. Coleção Criança Pequena. São Paulo: Editora Sobraquinho, 2003.

4.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU “ESPAÇO RESTRITO” NOS CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO PARANÁ

Quando analisamos os dados podemos percorrer em nossa memória a realidade dos centros de Educação Infantil e, com isso, podemos vislumbrar as dificuldades dos profissionais destas instituições. Isso ocorre “[...] no que se refere à elaboração e execução dos planejamentos, bem como no encaminhamento da ação docente nas atividades de sala de aula” (MIRANDA; et al, 2015, p. 41288). Estas dificuldades refletem diretamente a organização do trabalho pedagógico, a organização da rotina e, evidentemente, no desgaste das relações, sejam elas professor-criança e/ou criança-criança. Dificuldades estas presentes devido a uma formação fragilizada, que não contempla a criança em sua totalidade, tão pouco suas necessidades para o processo de desenvolvimento humano.

A partir da apresentação dos programas de ensino dos cursos das diversas universidades estaduais do Paraná e a exploração das disciplinas voltadas para a

Educação Infantil, alfabetização e psicologia verificamos que elas são, em sua maioria, pensadas e elaboradas de maneira a estarem alinhadas com os demais níveis de ensino, ou seja, são organizadas e pensadas da mesma forma que o Ensino Fundamental I e II são estruturados, o que, por vezes, pode caracterizar a criança do CEI como aquela do Ensino Fundamental (EF), com as mesmas necessidades, mesmo desenvolvimento e, portanto, a mesma organização do ensino. Porém, esse trabalho traz como uma de suas discussões exatamente isso. Entendemos que a cada etapa surge uma nova necessidade e a cada necessidade um olhar diferente sobre aquele que está a aprender. É necessário considerar e pautar as singularidades da Educação Infantil na formação inicial.

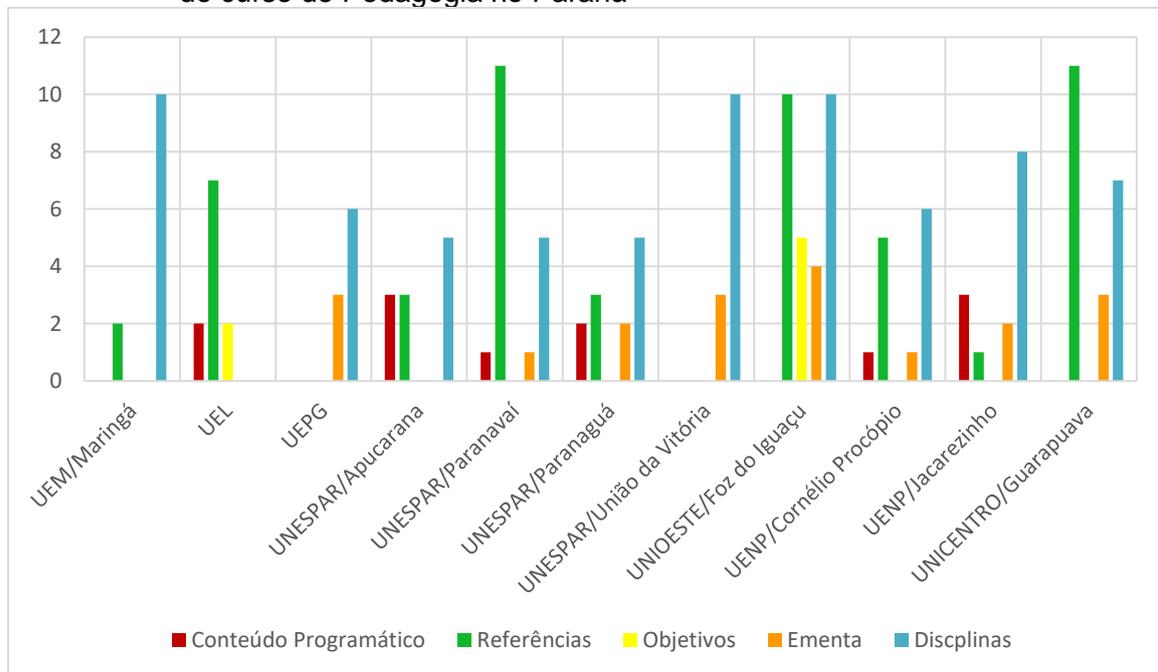
Quando fazemos a leitura dos dados, observamos que os cursos de Pedagogia destas universidades ainda possuem pouco espaço destinado à Educação Infantil. Esse aspecto mostra que, ao menos nas ementas apresentadas, há uma carga-horária por vezes restrita para o estudo de conteúdos relacionados a essa etapa de desenvolvimento da criança e ainda, quando nos aprofundamos a observar a linguagem, que é o nosso objeto de pesquisa, percebemos uma acentuação ainda maior dessa “pouca evidência”. Apesar de algumas universidades possuírem algumas características singulares e do avanço histórico da presença dessa etapa na formação inicial, ainda é insuficiente. Pois se é papel do curso de Pedagogia formar principalmente o profissional que atuarão na Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais, é necessário garantir que esses consigam organizar um ensino adequado em ambas etapas educacionais. Portanto, essa opção reflete diretamente na prática pedagógica futura desse profissional em formação, dado que, a depender do foco principal de sua aprendizagem no ensino superior a futura docência na EI e suas possibilidades de organizar um ensino adequado podem ser pequenas.

Destacamos nessa pesquisa que a primeira infância é uma etapa essencial para o processo de desenvolvimento do sujeito, porém, para que isso se concretize, faz-se necessário uma formação mais abrangente, com mais possibilidades de aprendizagem para aquele que ensinará nas instituições de Educação Infantil. Dessa forma, será possível organizar um ensino de qualidade que potencialize a aprendizagem da criança fornecendo-lhe condições para o seu desenvolvimento pleno.

Além disso, quando analisamos o trabalho com a linguagem dentro das disciplinas destinadas à Educação Infantil percebemos que há um afunilamento ainda

maior. Poucos planos de ensino contemplam a apropriação e desenvolvimento da linguagem oral em sua ementa e/ou conteúdo programático. Essas informações revelam a carência desse conhecimento aos professores e, provavelmente, sua futura dificuldade em possibilitar o processo de apropriação dessa ferramenta simbólica dentro dos CEIs. Para além disso, ainda é necessário destacar que o fato das ementas abordarem determinada temática ainda não garante o trabalho com a linguagem oral, assim como também o fato de não ter na ementa não revela que não é feito este trabalho. Porém, quando exposto demonstra uma discussão registrada sobre o fenômeno.

Gráfico 23. O desenvolvimento da linguagem oral presente nas universidades estaduais do do curso de Pedagogia no Paraná



Fonte: Elaborado pela autora (2019), com base na análise dos documentos disponibilizados pela universidade.

Ao compararmos a relevância do estudo da linguagem dentro da formação inicial percebemos uma discrepância entre a quantidade de disciplinas que poderiam apresentar a discussão da apropriação da linguagem oral e os demais elementos que incorporam ela. Esse formato pode dar subsídios para a interpretação de que essa ferramenta simbólica é natural ao homem e por isso não há a necessidade de sua apresentação à criança pequena, sua exploração e devida atenção.

Esse movimento traz para a Educação Infantil como prioridade e por vezes carro-chefe de objetivo das instituições o desenvolvimento da escrita. Porém, como

ensinar a ler e escrever sem antes falar e desenhar? Como alfabetizar sem considerar o porquê surgiu a necessidade dessa ferramenta simbólica ao homem? Faz-se necessário considerar todas estas nuances ao organizar o ensino na Educação Infantil.

Quando pensamos em trabalho docente, entendemos que nele se expressam os fundamentos teórico-metodológicos constituídos pelos profissionais ao longo do processo ocorrido tanto na formação inicial quanto na continuada, exprimindo formas ao trabalho educacional docente com as crianças e, no nosso caso, com as crianças na primeira infância, que envolve a faixa etária de 0 a 5 anos. Tais fundamentos envolvem as concepções educacionais, principalmente no que se refere ao conceito de infância, educação infantil e trabalho docente (SAITO; OLIVEIRA, 2018, p. 2)

Neste sentido, como colocado pela autoras acima, quando pensamos sobre a Educação Infantil, torna-se essencial pensar também sobre quem é essa criança, em suas esferas biológica, social, histórica e cultura. Olhá-la como um ser ativo e que possui peculiaridades para o seu desenvolvimento humano (SAITO; OLIVEIRA, 2018). Quando se nega isso na formação inicial, negamos a possibilidade de formar esse professor para ver essa criança. É necessário que o professor veja a criança em sua totalidade, para que então se alcance sua formação integral, em todas suas áreas.

Por fim, os dados nos revelam que há a necessidade de, mais uma vez, pensarmos a reestruturação de um currículo para o curso de Pedagogia. As DCNs apresenta uma formação abrangente, que possui um leque de possibilidades de ações pedagógicas e que por isso, pode deixar o objetivo principal do curso – docência na Educação Infantil e Ensino Fundamental/Anos Iniciais – em segundo plano. Um documento que pertence a determinado contexto histórico e social que opta por esse molde. Tratando-se então de uma orientação nacional comprometida com uma ideia de formação mais ampla, mas que, visivelmente não atende as necessidades reais para o processo de humanização da criança pequena.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa tivemos como objetivo principal analisar a maneira que os cursos de Pedagogia (presenciais) das universidades estaduais do Paraná abordam em seus currículos a linguagem oral. Esse objetivo se deu pois entendemos que a organização do ensino do professor pode e deve potencializar o processo de apropriação dessa ferramenta simbólica (linguagem oral), logo, sua prática pedagógica deve ser consciente e clara. Por isso, no percorrer da pesquisa que apresentamos a linguagem oral como propulsora do desenvolvimento infantil e, por isso, deve ser trabalhada adequadamente nos diferentes momentos da rotina.

Desde o nascimento a criança é inserida em um contexto no qual a linguagem oral é o principal instrumento de comunicação entre os sujeitos, estando presente na fala, na televisão, no celular, na internet, no rádio, etc. Essa realidade permite que a criança tenha contato com essa ferramenta simbólica e, ainda que não a domine, pode interagir com a mesma. A princípio a criança responde a seus pares e sujeitos mais experientes por meio de gestos, posteriormente balbucios até que se aproprie da linguagem oral. Porém, essa apropriação e desenvolvimento da fala ocorrerá de maneira gradual quando dadas as condições necessárias para isso. Ou seja, quando oportunizado à criança experiências que lhe motivem o uso da linguagem oral.

Em nossa pesquisa destacamos que é na instituição de ensino, aqui retratada pelos centros de Educação Infantil, que deve se proporcionar vivências que garantam a apropriação e o desenvolvimento dos instrumentos e signos acumulados histórico e socialmente pela humanidade. Logo, quando trazemos a linguagem oral como ferramenta simbólica atrelada a periodização da criança, em especial no período de atividade objetal manipulatória, é porque compreendemos sua importância no processo de formação psíquica da criança pequena. Isso porque, como ferramenta simbólica, a linguagem oral pode potencializar a formação de novas funções psicológicas superiores e com isso corroborar com a humanização da criança.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) determina que frequentar o CMEI é um direito de toda criança brasileira, devendo ser um ambiente de acolhimento, de organização de situações que promovam a relação da criança, como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Logo, é na instituição educacional que a criança pode acumular novas experiências significativas, desenvolvendo novas capacidades e habilidades humanas.

Portanto, essa pesquisa defende a necessidade de realizarmos uma prática pedagógica intencional, que compreenda o processo de periodização ao qual a criança está, para então motivar ações que atendam as suas necessidades. Essa reflexão confirma a necessidade de aprofundarmos os estudos sobre a apropriação e o desenvolvimento dos instrumentos e signos, entre os profissionais que atuam na Educação Infantil, pois assim será possível garantir (ou tentar) um ensino organizado que almeje a formação plena da criança desde sua mais tenra idade. Entendemos que esse aprofundamento deve ocorrer tanto na formação inicial quanto na continuada pelo fato de acreditarmos que a identidade do profissional da educação infantil é algo que se inicia com a formação básica e continua sendo construída ao longo de sua atuação docente.

Ao afirmarmos que as crianças entre 0 e 5 anos e 11 meses necessitam de uma prática pedagógica intencional para se humanizarem estamos querendo demonstrar que isso somente será possível se promovermos situações de ensino de qualidade, que potencializem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dessas crianças. Com essa compreensão sobre as funções dos centros de Educação Infantil e do papel do professor é importante perguntarmos como os cursos superiores têm formado esses futuros professores. Poderíamos afirmar que esse profissional, ao sair do curso de Pedagogia, está em condições de organizar o ensino de maneira a considerar essa criança em sua complexidade, a fim de promover o processo de ensino e aprendizagem?

Foi com essa inquietação que desenhamos essa discussão. Vemos, partilhamos e entendemos os limites que envolvem a possibilidade de uma prática pedagógica adequada nos centros de Educação Infantil no contexto atual, com todos os direcionamentos oriundos do sistema capitalista que não colabora para a efetivação do desenvolvimento pleno do indivíduo até porque não tem isso como meta. Por esse motivo, entendemos que para superar isso é crucial uma nova organização social, que não limite o desenvolvimento humano, que vá para além do básico e almeje o máximo da formação plena dos sujeitos. Esta é a nossa defesa, o nosso sonho, a nossa luta!

Porém, enquanto isso não acontece entendemos que é preciso questionar, discutir e principalmente atuar neste contexto histórico, tendo conosco todas as ferramentas possíveis de compreensão de homem e de sua humanização, como aqueles citados neste trabalho. Torna-se um desafio organizar um trabalho

pedagógico histórico-cultural que enriqueça a formação humana com o propósito de almejando dar condições objetivas e subjetivas de existência e transformação do que deve e/ou pode ser transformado na atual sociedade.

Para isso, entendemos que um primeiro e grande passo a ser dado é a efetivação de um trabalho adequado na formação inicial, oportunizando aos futuros professores o conhecimento base para a compreensão do seu papel em relação ao desenvolvimento infantil e o modo que deve organizar seu trabalho pedagógico para oportunizar aprendizagem e o desenvolvimento da criança pequena. Assim, os professores que atuarem na primeira infância terão maiores chances de tornarem suas práticas intencionais e adequadas, não vendo como naturais o desenvolvimento infantil, as necessidades da criança e o processo de humanização. Nesse sentido, é indispensável e urgente a revisão da grade curricular dos cursos de graduação em Pedagogia para garantir uma formação mais específica para a atuação em cada etapa de ensino que esse curso habilita.

A partir da pesquisa realizada surgem várias questões para serem posteriormente estudadas. Entendemos que essa análise foi realizada no particular, em um recorte do estado do Paraná e ainda com a fragilidade de não conseguirmos ter acesso à todas as universidades estaduais. Porém, esse fato não muda a conclusão desse trabalho, tão pouco a importância desta discussão. Se alcançássemos os planos de ensino de diferentes estados do Brasil perceberíamos um currículo comum em todas. Isso porque as Diretrizes Curriculares Nacionais apresentam uma orientação nacional para o curso e portanto, ainda que com pequenas possibilidades, a estrutura é similar a todos.

Portanto, para mudarmos esse cenário é essencial continuarmos nossos estudos, discussões e reflexões sobre o nosso atual contexto histórico e social, sobre os limites para uma formação humanizadora que o sistema capitalista apresenta, sobre uma formação inicial de qualidade, que garanta a atuação do professor na Educação Infantil, que lhe dê condições de olhar para a criança pequena e perceber sua complexidade, suas necessidades, interesses e motivos para a aprender. Para que assim, promova um ensino intencional, que tenha como fim principal a emancipação do homem.

É urgente que lutemos por uma educação que tenha como fim a autonomia do professor e da criança, a fim de que consigamos em nossas realidades percebermos as fragilidades existentes e consigamos criticar e transformar esta sociedade. Para

isso, é necessário vislumbrarmos uma formação sólida, diferente do que as orientações de organismos multilaterais (presentes em nossas formações) determinam. É preciso que o barateamento do professor, da Educação Básica, especialmente da Educação Infantil e do custeio com a criança pequena estejam presentes em nossos estudos, nossas discussões e abordagens para que nos mobilize à continuarmos em busca desse horizonte, que é a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. A educação pública na era da infâmia do capital. In: ARAÚJO, R. (Org.). **Trabalho e Educação**. Curitiba: CRV, 2018. p. 9-14.

ANFOPE. Associação Nacional pelos Profissionais da Educação. **Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação**: conjuntura nacional avanços e retrocessos. Goiânia: Documento Oficial do XVIII Encontro Nacional da ANFOPE, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 19 out. 2018.

BRASIL. **Estatuto da Criança e Adolescente**. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Câmara dos Deputados; Edições Câmara, 1990. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente.pdf>. Acesso em: 19 out. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 16 maio 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 19 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.

BRASIL. **Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Casa Civil, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 19 out. 2018.

CAMPOS, M. M. Questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. BRASIL. Ministério da Educação. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994. p. 32-42.

CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002.

DAVÍDOV, Vasili. **La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Tradução de Marta Shuare. Moscou: Progreso, 1988

ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, V. (Org.). **Ensino desenvolvimental: Antropologia**. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 149-172.

FRANCIOLI, F. A. S. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino**. 2012. 226 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual do Paraná, Araraquara, 2012.

GARCIA-REIS, A. R. Práticas de linguagem na formação dos professores de Língua Portuguesa: uma perspectiva de análise do Projeto Pedagógico do curso de Letras. **Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo**, Juiz de Fora, v. 21, n. 3, p. 246-260, 2017.

LAZARETTI, L. M. **D. B. Elkonin**: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural. São Paulo: UNESP, 2011.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. p. 261-284.

LEONTIEV, A.N. O homem e a cultura. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Faria. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. As necessidades e os motivos da atividade. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, V. (Org.). **Ensino desenvolvimental**: Antropologia. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 39-58.

LIMA, E. A. **Reconceitualizando o papel do educador**: o ponto de vista da escola de Vigotski. 2001. 159 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2014. p. 21-38.

LURIA, A. R. **Linguagem e desenvolvimento intelectual da criança**. Tradução de José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de Luria. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2007.

MARTINS, L. M. Ensinando aos pequenos: O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). **O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009. p. 93-121.

MARX, K. (1984). **O Capital**. Livro 1. Tradução de Petronia, A. P e Souza, V. L. T. São Paulo: Difel, 2009.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Tradução de Reginaldo Sant`Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. Livro 3. Volume 5.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MIRANDA, M. J. C.; CHICARELLE, R. J.; SAITO, H. T. I.; LUCAS, M. A. O. F. **Olhares e novos olhares**: subsídios formativos e ações para a ressignificação da prática pedagógica. Curitiba: EDUCERE, 2015. p. 41286-41298.

MOREIRA, J. A. S; LARA, A. M. B Educação Infantil no Brasil: história e políticas educacionais. **Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 4, p. 1278-1296, out/dez. 2015.

MUKHINA, V. **Psicologia da Idade pré-escolar**. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

PARANÁ. **Lei nº 18.492, o Plano Estadual de Educação de 25 de junho de 2015**. Curitiba: Secretaria do Estado da Educação, 2015. Disponível em: <<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=143075&codItemAto=869754>>. Acesso em: 19 out. 2018.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar das crianças de 0 a 6 anos**: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. 2013. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013a.

PASQUALINI, J.C. Periodização do Desenvolvimento Psíquico à luz da escola de Vigotski: a Teoria Histórico-Cultural do Desenvolvimento Infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.) **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013B. p. 71-97.

PEROZA, M. A. R.; MARTINS, P. L. O. A formação de professores para a Educação Infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.384/96. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 809-829, out./dez. 2016.

PRIBERAM, Dicionário Priberam de Língua Portuguesa. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/>>. Acesso em: 16 out. 2018.

RUBINSTEIN, S. L. Problemas das faculdades e questões da teoria psicológica. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, V. (Org.). **Ensino desenvolvimental**: Antropologia. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 111-122.

SAITO, H. T. I.; OLIVEIRA, M. R. F. Trabalho docente na Educação Infantil: olhares reflexivos para a ação intencional e planejamento do ensino. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 1-12, 2018.

SANTOS, C. A. **Precarização do trabalho e o jovem trabalhador eletrecitário**: o caso da Companhia Paranaense de Energia. 2019. 300 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

SANTOS, L. A.; LAZARETTI, L. M. Trabalho docente na Educação Infantil: condições objetivas e subjetivas da prática pedagógica. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO: TRABALHO, CRISE E POLÍTICAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA, 10., 2016. Marília. **Anais...** Marília: UNESP, 2016. p. 532-542

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **ANPED: Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poíesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 7-19, jan./jun. 2011.

SOUZA, F. M.; ARANHA, S. D. G. **Interculturalidade, linguagens e formação de professores**. Campina Grande: EDUEPB, 2016.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2017. p. 35-62.

UTSUMI, L. M. S. **Um estudo sobre os saberes formativos do formador de professores de matemática do cursos de licenciatura em Pedagogia**. 2016. 376 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1995. v. 3.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2014. p. 103-118.

ZHINKIN, N. I. El lenguaje. In: SMIRNOV, A. A. (Org.). **Psicología**. Tradução de Florencio Villa Landa. 3. ed. México: Grijalbo, 1969. p. 276-307.

