

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

**ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PRÉ-ESCOLA:
EM PAUTA O SAEB**

MICHELLE LIANA SORIA CUESTA BAGGIO

**MARINGÁ
2023**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
HUMANO

ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PRÉ-ESCOLA: EM PAUTA O
SAEB

Dissertação apresentada por MICHELLE LIANA SORIA CUESTA BAGGIO, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação. Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Profa. Dra.: Heloisa Toshie Irie Saito

MARINGÁ
2023

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

B1440 Baggio, Michelle Liana Soria Cuesta
Organização da prática pedagógica na pré-escola : em pauta o SAEB / Michelle Liana Soria Cuesta Baggio. -- Maringá, PR, 2023.
146 f.color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). 2. Educação infantil - Prática pedagógica. 3. Teoria Histórico-Cultural. 4. Pedagogia Histórico-Crítica. I. Saito, Heloisa Toshie Irie, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 372.21

MICHELLE LIANA SORIA CUESTA BAGGIO

**ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PRÉ-ESCOLA: EM PAUTA
O SAEB**

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito – UEM

Profª. Dra. Rosangela Trabuco Malvestio da Silva –
UNESPAR – Paranavaí

Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco – UEM

Profª. Dra. Fátima Francioli – UNESPAR – Paranavaí

Profª. Dra. Giselma Cecília Serconek – UEM

Data de Aprovação

Dedico este trabalho à minha família.

AGRADECIMENTOS

O processo de estudo, pesquisa e escrita desta dissertação é produto de relações com muitas pessoas, em diferentes espaços e tempos, que contribuíram, direta ou indiretamente, para a apresentação deste material. Portanto, ficam aqui registrados os meus sinceros agradecimentos.

A Deus, pela minha vida e por me permitir ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo da realização deste trabalho.

À minha mãe, Lila, e ao meu pai, Julio (*in memoriam*), pelo amor, carinho e grandes ensinamentos que sempre me deram.

Aos meus irmãos, Gustavo, Gabriela e Diego, pelo apoio, amizade, amor e companheirismo de sempre e para sempre.

Ao meu marido, Vitor, e à minha amada filha, Leticia, que me incentivaram nos momentos difíceis e compreenderam a minha ausência enquanto eu me dedicava à realização deste trabalho.

Aos meus sogros, Alberto e Ana, pelo carinho, cuidado e acolhida de anos.

Aos meus familiares, cunhadas, cunhados, sobrinhos e sobrinha por todos os momentos de alegria em família, o que torna a vida mais leve.

À minha orientadora, Profa. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito, que conduziu o trabalho com paciência e dedicação, sempre disponível a compartilhar todo o seu vasto conhecimento, e foi mais do que uma orientadora: tornou-se uma amiga.

Às minhas amigas responsáveis pelo ingresso ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) e maiores incentivadoras desta pesquisa: Elenice Gonçalves Simoni e Luciana Pacheco Zamboni; juntas, formamos um trio de parceria de trabalho, estudos e de vida.

Aos professores do PPE da Universidade Estadual de Maringá (UEM), pelos ensinamentos que me permitiram um melhor desempenho no meu processo de formação.

Aos professores da banca, Profa. Dra. Rosangela Trabuco Malvestio da Silva, Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco e Profa. Dra. Giselda Cecília Serconek, pelo tempo dispendido na leitura atenta do trabalho, pelas valorosas contribuições e por toda sensibilidade e delicadeza.

Ao solícito Luan Tarlau, pela primorosa revisão da língua portuguesa e pelo apoio técnico.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM.

Às minhas amigas de vida por todo apoio e companheirismo nesta e em outras jornadas: Agatha Marega, Camila Scalcon, Gabriela de Angelis, Isadora Carneiro, Julia Jones, Juliana Apreia, Renata Mastromauro, Talita Ponceti, Tatiana Simões, Thais de Sá.

Às minhas parceiras de trabalho e amigas mais recentes, mas não menos importantes: Aline Silva e Patrícia Santos.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa GEFOPPEI-UEM, pelas discussões, reflexões e estudos da Educação Infantil e encontros formativos e afetuosos.

Às minhas parceiras de trabalho e de vida que trilharam – e ainda trilham – comigo a luta pela Educação Infantil e pela Educação como um todo.

Aos participantes da pesquisa, por se prontificarem e aceitarem participar e fazer parte desta pesquisa.

A todos que lutam, estudam e defendem a Educação Infantil como espaço de ensino, aprendizagem e com as suas especificidades.

Viver e não ter a vergonha de ser feliz
Cantar, e cantar, e cantar
A beleza de ser um eterno aprendiz
Ai meu Deus, eu sei (eu sei)
Que a vida devia ser bem melhor
E será, mas isso não impede que eu repita
É bonita, é bonita, é bonita

Eu fico com a pureza da resposta das crianças
É a vida, é bonita, é bonita
Viver.

Luiz Gonzaga Do Nascimento Jr.

BAGGIO, Michelle Liana Soria Cuesta. **ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PRÉ-ESCOLA: EM PAUTA O SAEB**. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Heloisa Toshie Irie Saito. Maringá, 2023.

RESUMO

A Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica que tem fortes defesas, lutas e estudos, a fim de alcançar a identidade de seu trabalho e cumprir com a sua função social de cuidar e educar. Na contramão dessas defesas e estudos, ainda é possível encontrar um número grande de práticas pedagógicas na Educação Infantil que se voltam às ações mecânicas e de treinamento para o Ensino Fundamental. Diante desse problema, a presente dissertação tem como objetivo verificar se, na organização da prática pedagógica da pré-escola, na Educação Infantil, existem implicações das avaliações em larga escala, em um município de médio porte do Paraná. Vale destacar que este estudo foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), na linha de pesquisa intitulada Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, e se vincula ao Grupo de Estudo em Formação Docente e Prática Pedagógica na Educação Infantil (GEFOPPEI/CNPq-UEM). Para atingir o objetivo, optamos por desenvolver um trabalho bibliográfico, uma pesquisa de campo por meio de uma entrevista semiestruturada com profissionais da Rede Municipal e uma coleta de dados dos planejamentos das profissionais da pré-escola, tendo como fundamento de análise os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, ambas com base epistemológica e ontológica no Materialismo Histórico-Dialético. A entrevista contou com a participação de doze profissionais, sendo quatro professores de Educação Infantil, quatro professores do Ensino Fundamental e quatro supervisores educacionais. Primeiramente, fizemos uma retomada histórica do SAEB para, posteriormente, apresentar como são aplicadas essas avaliações e quais crianças as realizam. A partir dos pressupostos da teoria adotada, discutimos sobre a Educação Infantil, quais são as suas especificidades e como essa teoria entende que as práticas pedagógicas devem ser organizadas nessa etapa. Por fim, com os dados obtidos a partir da pesquisa bibliográfica e de campo, fizemos uma síntese e uma análise. Como resultado, verificamos que 41,7% dos participantes da pesquisa entendem a Educação Infantil como um espaço preparatório para o Ensino Fundamental e 33,3% acreditam que as avaliações SAEB implicam a organização das práticas da Educação Infantil, sendo que outros quase 25% indicaram acreditar que as práticas deveriam sofrer implicações e serem mais preparatórias. Por outro lado, 50% dos participantes entendem a Educação Infantil como um espaço de ensino, mas que tem especificidades a serem consideradas, e 41,7% defendem a organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil sem implicações das avaliações SAEB. Concernente ao exposto, concluímos que existem cobranças e exigências voltadas às práticas de treinamento para atender às supostas aprendizagens no âmbito da linguagem escrita e da matemática. Porém, defendemos que, com uma concepção clara de criança e de Educação Infantil respaldada pelos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, os profissionais conseguem legitimar a organização de práticas pedagógicas significativas voltadas ao desenvolvimento da criança e contestar ações mecânicas e solicitações nesse sentido.

Palavras-chave: SAEB; Organização de práticas pedagógicas da pré-escola; Teoria Histórico-Cultural; Pedagogia Histórico-Crítica; Educação Infantil.

BAGGIO, Michelle Liana Soria Cuesta. **ORGANIZING PEDAGOGICAL PRACTICE IN PRE-SCHOOL: THE SAEB IN FOCUS.** 142 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisora: Heloisa Toshie Irie Saito. Maringá, 2023.

ABSTRACT

Early Childhood Education is a stage of Basic Education that has strong defenses, struggles, and studies in order to achieve the identity of its work and fulfill its social function of caring and educating. In contrast to these defenses and studies, it is still possible to find a large number of pedagogical practices in Early Childhood Education that focus on mechanical actions and training for Elementary School. In view of this problem, this dissertation aims to verify if there are implications of large-scale evaluations in the organization of pedagogical practice in pre-schools in early childhood education in a medium-sized city in Paraná. It is worth mentioning that this study was developed in the Graduate Program in Education (PPE) of the State University of Maringá (UEM), in the research line entitled Teaching, Learning and Human Development, and is linked to the Study Group on Teacher Training and Pedagogical Practice in Early Childhood Education (GEFOPPEI/CNPq-UEM). To reach the goal, we chose to develop a bibliographic work, a field research through a semi-structured interview with professionals from the Municipal Network and a data collection of the preschool professionals' planning, having as basis of analysis the assumptions of the Cultural-Historical Theory and the Critical-Historical Pedagogy, both with epistemological and ontological basis in the Historical-Dialectical Materialism. The interview had the participation of twelve professionals, four kindergarten teachers, four elementary school teachers, and four educational supervisors. First, we made a historical review of the SAEB to, later, present how these assessments are applied and which children take them. Based on the assumptions of the adopted theory, we discussed Early Childhood Education, what are its specificities and how this theory understands that pedagogical practices should be organized at this stage. Finally, with the data obtained from the bibliographic and field research, we made a synthesis and analysis. As a result, we found that 41.7% of the research participants understand Early Childhood Education as a preparatory space for Elementary School and 33.3% believe that the SAEB assessments involve the organization of Early Childhood Education practices, with another almost 25% indicating they believe that practices should suffer implications and be more preparatory. On the other hand, 50% of the participants understand Early Childhood Education as a teaching space, but it has specificities to be considered, and 41.7% defend the organization of pedagogical practices in Early Childhood Education without implications of the SAEB assessments. We conclude that there are demands and demands aimed at training practices to meet the supposed learning of written language and mathematics. However, we argue that with a clear conception of the child and of Early Childhood Education supported by the assumptions of Critical Historical Pedagogy and Cultural-Historical Psychology, the professionals are able to legitimize the organization of significant pedagogical practices aimed at the development of the child and to contest mechanical actions and requests in this sense.

Keywords: SAEB; Organization of pedagogical practices in preschool; Cultural-Historical Theory; Critical Historical Pedagogy; Early Childhood Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha Histórica das Avaliações Externas Brasileiras.....	36
Figura 2 – Composição do SAEB.....	40
Figura 3 – Época e período/atividade dominante.....	65

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Conceito de Educação dos participantes da pesquisa em porcentagens..... 88

Gráfico 2 – Implicações do SAEB nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, a porcentagem do que nos revelam os participantes..... 114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos entrevistados.....	85
Quadro 2 – Conceito de Educação dos participantes da pesquisa.....	87
Quadro 3 – Implicações do SAEB nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, segundo o que nos revelam os participantes.....	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	-	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB	-	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	-	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMEI	-	Centros Municipais de Educação Infantil
COPEP	-	Comitê Permanente de Ética em pesquisas com Seres Humanos
DCNEI	-	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
GEFOPPEI	-	Grupo de Estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil
IDEB	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	-	Ministério de Educação
OCDE	-	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDE	-	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	-	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PMALFA	-	Programa Mais Alfabetização
PNA	-	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	-	Pacto Nacional de Alfabetização
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PPP	-	Projeto Político-Pedagógico
SAEB	-	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	-	Secretaria de Educação
TCLE	-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEM	-	Universidade Estadual de Maringá

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	16
2. SAEB E IDEB: AVALIAÇÕES BRASILEIRAS EM LARGA ESCALA.....	28
2.1 SAEB e IDEB: percurso histórico.....	28
2.2 SAEB – O que é e para quem se destina?.....	38
2.3 SAEB na Educação Infantil – avaliação para os pequenos?.....	45
3. A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PRÉ-ESCOLA.....	49
4. EDUCAÇÃO INFANTIL E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS: EM PAUTA OS DADOS COLETADOS.....	79
4.1 Conceito de Educação Infantil e aprendizagens necessárias para a articulação da Educação Infantil e Ensino Fundamental: em apreço a percepção dos professores e supervisores.....	86
4.2 As avaliações SAEB e as práticas pedagógicas: dando voz aos profissionais.....	110
5- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS.....	125
ANEXOS.....	134
ANEXO 1: ACEITE DA COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP..	135
APÊNDICES.....	136
APÊNDICE 1: QUADRO DAS HABILIDADES DO 2º ANO.....	137
APÊNDICE 2: ROTEIRO DA ENTREVISTA DO PROFESSOR (EDUCAÇÃO INFANTIL).....	141
APÊNDICE 3: ROTEIRO DA ENTREVISTA DO PROFESSOR (ENSINO FUNDAMENTAL).....	143
APÊNDICE 4: ROTEIRO DA ENTREVISTA (SUPERVISOR).....	145

1. INTRODUÇÃO

Em determinada fase da minha infância, no período de alfabetização, uma das minhas brincadeiras preferidas era ser professora. Ao chegar em casa, organizava toda sala de aula, as cadeiras para os alunos, o giz de quadro, o quadrinho negro que tínhamos em casa, lápis, folhas, cadernos, enfim, tudo para que a aula pudesse começar. Sou a irmã mais velha de quatro irmãos. O meu primeiro irmão é apenas 1 ano e 3 meses mais novo do que eu, e foi a minha grande vítima. Nas brincadeiras de escolinha, na tentativa de replicar o que havia aprendido com a minha professora e ser a professora para o meu irmão, ele iniciou a sua aproximação com a escrita e a leitura formal. Assim, eu supria o desejo de ser professora.

Fui crescendo e o desejo de ser professora, conseqüentemente, também cresceu comigo. Não foi sempre uma relação de amor e, por alguns momentos, a incerteza tomou conta de mim, porém escolhi o curso de Pedagogia e sigo estudando sobre a educação. No decorrer dos estudos da graduação e, posteriormente, das especializações que realizei, bem como pela experiência gradativamente adquirida com o trabalho nas salas de aula de Educação Infantil, a certeza de que a aprendizagem das crianças nessa faixa etária não se dá por meio de atividades mecânicas realizadas em sala de aula só crescia.

Durante 12 anos, fui professora de Educação Infantil em uma instituição privada e tive oportunidade de atuar e passar pelas turmas com crianças de 3, 4 e 5 anos. Encantei-me com cada uma delas e, considerando o desafio de atuar em outra faixa etária, muitos estudos e novas aprendizagens aconteciam. Essas experiências me possibilitaram um crescimento no que se refere a ser professora e a uma troca de experiências com outros profissionais, tal qual me propiciaram constatar preocupação, por parte de alguns profissionais, em alfabetizar as crianças até o final da Educação Infantil. Por isso, nem sempre as preocupações e os ideais eram os mesmos e, decorrente disso, algumas discussões entre nós ocorriam, nos momentos de estudos, nas trocas de ideias e na elaboração de planejamentos.

Nesses momentos de estudos e trocas de experiências na escola particular, eu me desiludi em relação à escola pública. Algumas professoras dessa escola também trabalhavam um período na rede municipal e explicitavam que a diferença era grande nas duas realidades. Concernente à questão de que as duas realidades eram distintas, não me restavam dúvidas; os fatores que me desanimavam eram os relatos quanto à suposta

impossibilidade de realizar certas atividades diferenciadas e as explicações de que era “muito mais fácil” na rede pública pelo fato de *poder deixar* as crianças pintando e brincando o dia inteiro. Incomodava-me muito o fato de ter de trabalhar em um lugar que não seria possível fazer o que eu acreditava ser melhor para a criança.

Em certo momento, dei-me conta de que eu não precisava ser igual às profissionais que estavam me desanimando e que, na verdade, eu poderia entrar na rede municipal de ensino e realizar um trabalho em prol de uma boa educação para todos, independentemente da classe social ou do local da escola.

Foi, assim, que resolvi prestar o concurso e, no ano de 2011, assumi como professora 20 horas na rede municipal. Confesso que tive contratempos no início da minha carreira como professora da rede pública e sofri algumas repressões de profissionais que se incomodavam com o meu trabalho, contudo o foco e a clareza de qual era o meu papel enquanto professora estavam certos para mim. Por conseguinte, o meu trabalho na rede particular e na rede municipal era o mesmo.

Durante três anos, fiquei trabalhando 20 horas na prefeitura e 20 horas na rede particular. Esse cenário se modificou com um convite para trabalhar as 40 horas na rede pública em um cargo de coordenação. O cargo assumido foi o de assessoria pedagógica na Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) com a função de fazer visitas e assessorar diferentes Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI). Em 2015, foi criado o setor de formação para a Educação Infantil e passei a ocupar o cargo de formadora educacional, com a função de ministrar formações para os profissionais de sala de aula e para as equipes pedagógicas dos CMEIs. Outra função do cargo de formadora é elaborar os planejamentos que vão para as unidades escolares, em que os profissionais recebem e elaboram seus planos diários e, a partir desse planejamento enviado pela SEDUC, devem realizar as adequações necessárias para a sua turma.

Tal função me lançou um desafio ainda maior, uma vez que, assumindo tal cargo, não estimaria simplesmente ocupá-lo e não proporcionar reflexões no momento de ministrar uma formação, tampouco montar um planejamento sem embasamento que seria utilizado de sugestão para todos os profissionais. Com esse propósito, intensifiquei os estudos referentes à Teoria utilizada na Rede Municipal de Educação: a Teoria Histórico-Cultural. Foram muitos textos, compras de livros, participação em Congressos e Eventos Nacionais e Internacionais, participação no Grupo de Estudo e, posteriormente, a

vontade de entrar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

A atuação nesses cargos me proporcionou ricas trocas de experiências, ao mesmo tempo em que possibilitou a verificação de práticas pedagógicas de diferentes profissionais. Nas conversas e debates, no âmbito da Secretaria de Educação, era recorrente ouvir argumentos, como: *precisamos fazer mais atividades de escrita ou todos os dias as crianças precisam fazer atividade com papel e lápis*. Tais afirmações revelavam a preocupação com a aquisição da linguagem escrita ainda na Educação Infantil e a ligação desse aprendizado às atividades impressas.

Enfim, trabalhar dentro da Secretaria me possibilitou presenciar discursos e cobranças de que as crianças da Educação Infantil deveriam chegar mais “preparadas” no Ensino Fundamental, sempre com ênfase na necessidade de mais atividades impressas e menos brincadeiras. Ocorriam muitas conversas, debates e explicações entre as equipes pedagógicas da Educação Infantil e a equipe pedagógica do Ensino Fundamental: de um lado, os argumentos das especificidades das crianças de 0 a 5 anos; do outro, os argumentos a respeito de a criança ir para o 1º ano mais preparada.

As discussões sempre ocorriam em torno da afirmação de que a criança que sai da Educação Infantil é a mesma que chega ao Ensino Fundamental. Assim, o processo deve ser contínuo, e não uma ruptura. A diversidade se dava em como fazer esse processo ser contínuo, pois algumas falas enfatizavam que atividades impressas e com o objetivo de preparação para o Fundamental deveriam começar o quanto antes. Nessa perspectiva, a criança já estaria habituada a realizar tais atividades, fazendo com que o processo não fosse rompido bruscamente.

Contrariamente a essa ideia, defendia-se que a criança aprende por meio de outras situações de aprendizagem que não somente estejam relacionadas a ficarem sentadas em carteiras realizando atividades com lápis e papel. Considerando esse entendimento, as propostas de transição se sucediam, primeiramente, a entender que a criança do primeiro ano do Ensino Fundamental também precisa brincar e ter suas especificidades contempladas e não ser colocada em carteiras por, no mínimo, quatro horas, como se fosse assim que ocorresse a aprendizagem. Destarte, as atividades impressas a serem realizadas com o objetivo de treinamento para que a criança fique sentada e aprenda as letras e números não devem acontecer o quanto antes na Educação Infantil, mas, sim, ser apresentadas gradativamente e com significado para as crianças, priorizando a ênfase na

necessidade e no uso dessas letras e números na vida extraescolar, de modo a colaborar com o aprendizado e o desenvolvimento.

Diante de tal experiência profissional, surgiu o problema de pesquisa relacionado às práticas pedagógicas nos espaços da Educação Infantil e ao sistema nacional de avaliação. A problemática traçada se origina no questionamento: a cobrança por resultados nas avaliações em larga escala, aplicadas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, implica as defesas e os discursos em prol de práticas com as crianças da Educação Infantil visando treinamento? Falas e argumentações vindas dos profissionais do Ensino Fundamental e das próprias professoras de Educação Infantil, em momentos de formação continuada, levam-me a crer que sim.

As discussões no trabalho e a defesa por práticas significativas na Educação Infantil se originam de estudos sobre o desenvolvimento infantil e as especificidades da Educação Infantil por meio de participações em Congressos, Seminários e Eventos e ingresso no “Grupo de Estudo em Formação Docente e Prática Pedagógica na Educação Infantil” (GEFOPPEI – UEM).

Após buscas de teses e dissertações dos últimos cinco anos, no banco de teses e dissertações da CAPES, observamos que a relação entre a organização da prática da educação infantil e a cobrança de resultados das avaliações em larga escala foi pouco pesquisada. Encontramos somente uma dissertação de 2017 que aborda a temática de leitura na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e as influências da cultura de resultados nas avaliações externas. Ao ampliarmos a busca desde o ano de 2015, encontramos mais duas pesquisas, uma realizada no município do Rio de Janeiro, que implementou um Caderno Pedagógico na Educação Infantil, fato que se deu, segundo a autora, justamente pela preocupação na aquisição da leitura e escrita das crianças pequenas para que os resultados nas avaliações do Ensino Fundamental fossem melhores. A outra pesquisa foi realizada no estado de São Paulo e comparou dois municípios, seus Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e as práticas pedagógicas, cuja autora defende que as ações dependem muito da concepção de criança que a instituição defende.

Ao ter em vista que poucos trabalhos foram realizados com essa temática, optamos por pesquisá-la e efetuar uma coleta de dados, a fim de ouvir professores e supervisores de unidades escolares. Com o objetivo de delimitar as avaliações externas realizadas no Brasil, escolhemos o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), uma vez que, atualmente, ele contempla as principais avaliações externas que são aplicadas na Educação

Básica. Para limitar o campo de pesquisa, usamos as avaliações que abrangem até o Ensino Fundamental Anos Iniciais, que são as mais próximas à Educação Infantil.

A partir dos dados empíricos, faz-se possível realizar uma discussão ancorada na Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica acerca do seguinte aspecto: se o entendimento sobre o desenvolvimento infantil e como a criança aprende em cada etapa são superiores à cobrança de treinos para o Ensino Fundamental. Nesse sentido, acreditamos que esta pesquisa é expressiva em termos sociais, porque auxiliará nas discussões referentes à organização da prática pedagógica, considerando se há ou não implicações da avaliação em larga escala nas práticas pedagógicas, de alguns profissionais, com as crianças da Educação Infantil. Ressalta-se a importância de se entender a necessidade de organizar a prática pedagógica da Educação Infantil, de modo que prime pelas interações e brincadeira, assim como a necessidade de compreender essa etapa educacional a partir das especificidades daqueles que a frequentam e compreender que ela é parte de um processo maior.

Vale, aqui, ressaltar que a defesa não é o brincar pelo brincar, mas, sim, a compreensão das particularidades da Educação Infantil. As reflexões nesta pesquisa são pautadas nos autores da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica e como eles entendem a organização da prática pedagógica, a fim de que o aprendizado e o desenvolvimento da criança possam ocorrer da melhor forma possível.

Até meados da década de setenta, do século XX, pouco se fez em termos de políticas e uma legislação que garantisse a oferta da Educação Infantil como parte dos deveres do Estado com a educação. Segundo Kuhlmann (1988), ela era ofertada em espaços de guarda, de cuidados médicos-higienistas, de cunho assistencialista não educacionais, com baixa qualidade no atendimento dedicado à criança pobre, com carências sociais e afetivas que deveriam ser supridas.

Já na década de setenta e oitenta, diferentes setores da sociedade, como pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, movimentos sociais, população civil e outros, empenharam-se com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento. Trata-se de uma formulação almejada por aqueles que, a partir do final da década de 1970, lutaram e ainda lutam pela importância de creches e pré-escolas que respeitem os direitos das crianças e famílias (KUHLMANN, 1998).

A combinação de fatores relacionados às questões sociais, políticas e econômicas do período ensejou um movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais para que

o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse amplamente reconhecido na Constituição de 1988 como direito da criança, e não mais da mãe ou do pai trabalhadores, conforme dispõe o Artigo 208, Inciso IV: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988, *on-line*). O Artigo 227 dispõe sobre os direitos da infância brasileira de forma abrangente:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à sobrevivência familiar comunitária (BRASIL, 1988, *on-line*).

Destarte, a partir da Constituição de 1988, ao tornar a educação como direito da criança, deu-se início a um processo de transição no atendimento das crianças de zero a seis anos de idade, do caráter assistencial para o educacional. As indicações legais foram se construindo gradativamente, tendo como base a função educativa do atendimento institucionalizado da criança, o tipo de trabalho pedagógico adequado, o papel dos profissionais com formação específica e uma organização curricular.

Do ponto de vista histórico, foi preciso quase um século, desde as primeiras instituições de Educação Infantil implantadas no Brasil, para que a criança pequena tivesse garantido seu direito à educação na legislação. Com as mudanças e reformas legais presentes na Constituição de 1988 e, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), fica estabelecido o objetivo da etapa, conforme o Artigo 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, *on-line*).

Essa perspectiva de atendimento para as crianças até os seis anos de idade retira, ao menos conforme a Lei, o caráter de assistencialismo para se identificar como instituição de Educação Infantil, que faz parte da Educação Básica. Tal acontecimento foi um importante marco para a etapa da Educação Infantil, a qual passou a ser considerada educação, e não somente um espaço assistencial. Hodiernamente, são consideradas instituições de

Educação Infantil que devem cuidar e educar as crianças, observando as especificidades etárias, sem descuidar da qualidade do atendimento.

Outras recentes e significativas mudanças são em relação à duração do Ensino Fundamental e à obrigatoriedade escolar de 4 a 17 anos de idade. A alteração da redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB, por meio da Lei nº 11.274/2006, aumenta a quantidade de anos no Ensino Fundamental, que passa de 8 para 9 anos, e resulta na inclusão de crianças mais novas nessa etapa da Educação Básica, com a obrigatoriedade a partir dos 4 anos, o que estabelece que as crianças frequentem a escola mais cedo. Tais mudanças acabam por interferir nas práticas educativas que as crianças vivenciam, tanto para as crianças que ingressaram no Ensino Fundamental um ano mais cedo e que, muitas vezes, vivenciam atividades que não correspondem à etapa de desenvolvimento em que ela se encontra, como também as crianças da pré-escola na Educação Infantil.

Para Lazaretti e Magalhães (2019), essa alteração criou uma fragmentação na Educação Infantil, priorizando as crianças de 4 e 5 anos, conseqüentemente, aproximando-as ao Ensino Fundamental no que se refere, de modo essencial, às práticas pedagógicas e avaliações no sentido de antecipação e preparação da alfabetização.

Não responsabilizando um único fator como responsável por determinadas ações docentes, ressaltamos outro aspecto destacado por Pasqualini (2014) e Pasqualini e Lazaretti (2022). De acordo com as autoras, essa relação da antecipação da escolarização com o segmento da Educação Infantil, a pré-escola, vem desde os anos 1970. Naquele tempo, houve um forte entendimento de que a pré-escola, com práticas preparatórias e antecipatórias, seria uma solução para minimizar a carência cultural das crianças pobres, bem como diminuir as taxas de evasão e repetência na primeira série do Ensino Fundamental. Essas práticas preparatórias e antecipatórias eram voltadas ao treino de habilidades acadêmicas e preparação para a alfabetização.

No que concerne ao trabalho pedagógico propriamente dito, observava-se, via de regra, a antecipação das tarefas de ensino e conteúdos próprios da escola primária sem a preocupação com sua adequação às características e especificidades da faixa etária das crianças atendidas. Em geral, o que ocorria era a imposição de rotinas rígidas e atividades desprovidas de sentido para as crianças, meramente exercitando habilidades de forma mecânica e artificial, fenômeno que viria posteriormente a ser alvo de críticas pedagógicas e caracterizado como *antecipação da escolarização* (PASQUALINI, 2014, p. 94, grifos da autora).

Em consequência do pensamento pedagógico de tal período, até hoje, os vestígios deixados nesse sentido existem nas salas de aula da pré-escola. É possível encontrar atividades de preenchimentos mecânicos, cópias de letras e outras ações meramente preparatórias para a alfabetização. Enfatizamos que não é uma generalização das ações nas instituições de Educação Infantil e certas de que muitos avanços já vêm sendo encontrados nas práticas pedagógicas dessa etapa, seguimos defendendo a sua identidade imbuída nas discussões dos autores da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, o que será detalhado na terceira seção desta pesquisa.

A Educação Infantil tem um longo caminho de lutas a percorrer em busca de sua identidade, na efetivação da legalidade e na promoção do desenvolvimento infantil. Apesar da existência de documentos normativos que discutem as práticas educativas, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2010, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, que estabelece metas de melhorias para a educação nacional, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, ainda é preciso estudar e discutir sobre as necessidades e práticas pedagógicas que realmente promovam o desenvolvimento e a qualidade do ensino para as crianças pequenas – crianças até os seis anos de idades. Na maioria, os profissionais tendem para o trabalho assistencialista e/ou escolarizante, o que não contribui, efetivamente, para o desenvolvimento integral das crianças.

Para Mello (2011), as práticas na Educação Infantil permanecem sendo fortemente marcadas por preconceitos contra a criança pequena, o que dificulta a identidade de uma escola que seja desenvolvvente para a infância. Segundo a mesma autora, a pressão dos pais e próprias profissionais da pré-escola, defendem a antecipação de escolarização e acreditam que “[...] quanto mais cedo a criança é introduzida de modo sistemático nas práticas da escrita, melhor a qualidade da escola da infância” (MELLO, 2014, p. 22).

Concordamos com a autora, porém acreditamos que não são todos os profissionais que tenham essas práticas. Mesmo que existam resquícios do antigo ensino primário, os estudos em relação à identidade da Educação Infantil e às práticas significativas da infância se intensificaram a partir da década de 1990, o que afeta, também, a formação dos professores.

Ao considerar o tempo trabalhado na Secretaria Municipal, quando foi possível observar diversas ações pedagógicas, acredita-se que muitas práticas vão à contramão da

defesa que se constitui em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

Diante do exposto, o trabalho intenciona verificar se, na organização da prática pedagógica da pré-escola na Educação Infantil, existem implicações das avaliações em larga escala, em um município de médio porte do Paraná.

Para atingir o objetivo, foi realizada uma coleta de dados, que contemplou entrevista semiestruturada e a observação dos planejamentos diários das professoras participantes que atuam no Infantil 4 e 5¹, no período de um bimestre. A pesquisa semiestruturada ocorreu após autorização do Comitê de Ética, que se deu por meio do Processo nº 5.456.561. Os participantes contemplaram uma amostragem de professores da Rede Municipal de um município do Paraná, que atuam nos seguintes segmentos: professores do Infantil 4, do Infantil 5, do primeiro ano e do segundo ano, supervisores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, a fim de verificar qual entendimento os participantes da pesquisa têm sobre a Educação Infantil, a articulação da Educação Infantil com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como investigar se os profissionais se sentem cobrados a treinar as crianças para as avaliações em larga escala.

A fim de aprofundar a coleta de dados sobre a organização das práticas pedagógicas, para além dos relatos durante a entrevista semiestruturada, optamos por observar os planejamentos das professoras participantes da pesquisa do Infantil 4 e 5, no período de um bimestre. Com esse material, tencionamos a reflexão dessas práticas no sentido de: se são organizadas na direção das especificidades da Educação Infantil e a aprendizagem da criança; ou se estão antecipando a escolarização e visando somente a um treino para o Ensino Fundamental.

A intenção da pesquisa busca algo original por dar voz aos profissionais das unidades escolares e compreender o que eles entendem por Educação Infantil, articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, organização da prática pedagógica e exigências das avaliações externas aplicadas, delimitadas, aqui, com as avaliações SAEB do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Por meio da pesquisa de campo, do estudo bibliográfico e discussão pautada por autores da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, torna-se possível verificar as implicações das avaliações SAEB na organização da prática pedagógica na Educação Infantil.

¹ No município pesquisado, a nomenclatura Infantil 4 e 5 se refere à pré-escola, ou seja, crianças de 4 e 5 anos.

Concebemos as práticas pedagógicas dentro de um movimento dialético, em que o todo interfere nas partes e as partes interferem no todo, conforme nos aponta Gasparin (2012, p. 6): “A prática da qual se está falando não se reduz somente ao que fazem, sentem e pensam os educandos em seu dia a dia. Ela sempre é, também, uma expressão da prática social geral, da qual o grupo faz parte”.

Nesse sentido, entendemos que, ao realizar a coleta de dados com uma amostra de professores e supervisores, foi possível compreender o contexto social geral em que eles estão inseridos. Conseqüentemente, discutir e refletir se o embasamento teórico e o entendimento do desenvolvimento infantil em cada etapa, por parte desses profissionais, são superiores às cobranças de “treinamento” das crianças.

Outro aspecto a ser contemplado e que vem ao encontro da nossa defesa concerne à formação dos professores no que se refere à forma como conceituam a Educação Infantil e o desenvolvimento da criança nessa etapa e como esses conceitos estão intrinsecamente relacionados à organização das práticas pedagógicas. Entende-se a necessidade e a importância da constante discussão sobre esse tema para que a prática docente na Educação Infantil seja cada vez mais promotora do desenvolvimento integral da criança.

Quando há a compreensão dos fundamentos críticos que regem o trabalho docente na primeira infância, há a nítida compreensão de que não cabem ações mecanizadas do ensino junto com práticas e atividades espontaneístas. Percebe-se uma preocupação constante com o mundo escolarizado da criança (letras, números e cores), desconsiderando o desafio da sua formação integral, no sentido de que outras áreas precisam ser potencializadas na vida infantil, como: social, afetiva, física, psicomotora, cognitiva, cultural etc. Desse modo, o desafio é a busca de uma formação que esteja em sintonia com o equilíbrio mediado de ações respaldadas em concepções claras sobre infância, educação infantil e trabalho docente (SAITO; OLIVEIRA, 2018, p. 2).

Em concordância com o exposto, com respaldo nos autores da Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, tencionamos discutir como as práticas da Educação Infantil precisam ser organizadas pelo profissional da sala de aula que tem apropriado o conceito de criança, desenvolvimento infantil e em posse do currículo escolar. Frente às ações mecanizadas existentes, objetivamos verificar se elas são derivantes de cobranças por resultados em avaliações externas.

Os referenciais teóricos adotados tomam como método para a análise dos fenômenos humanos o Materialismo Histórico-Dialético. É por meio da lógica do Materialismo Histórico-Dialético que os autores da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica concebem os estudos da Psicologia e da Pedagogia.

Utilizando-se do movimento dialético, entende-se que não é possível analisar e estudar as partes separadas do todo. Lazaretti (2013, p. 119) descreve o pensamento de Vygotsky a respeito do método de Marx desta maneira:

Segundo o psicólogo russo, um método baseado nos postulados do materialismo histórico e dialético se dirige de um modo completamente novo ao objeto de estudo, como um processo integral. Ao estudar o comportamento humano com base nesse método, ele frisa que é preciso fazê-lo como um processo em unidade e em conjunto.

Esse processo integral visando à totalidade, que oportuniza e enfatiza a necessidade de considerar a dialética entre todas as categorias existentes, considerando as particularidades dentro de um conjunto, é o que alicerça as discussões desta pesquisa. Paulo Netto (2011) nos auxilia no entendimento do movimento dialético, na compreensão de que a aparência, o que está exposto, não corresponde à realidade, pois é fundamental o conhecimento da essência.

Ao ponderar essa unidade e conjunto, a dissertação foi pensada e organizada por meio de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Organizamos o trabalho em quatro seções. Na primeira, introduzimos ao leitor dados que o ajudem a compreender os delineamentos da pesquisa e a sua estrutura. Na segunda, apresentamos a atual organização do SAEB referente ao Ensino Fundamental Ano Iniciais, com o objetivo de conhecer em quais idades elas são aplicadas e qual a sua estrutura. Para isso, recorreremos aos *sites* oficiais do Ministério da Educação (MEC) e aos textos que discorrem sobre o assunto. Explanamos, brevemente, sobre a historicidade das avaliações externas nacionais e o percurso de programas e avaliações até a estrutura vigente, a fim de visualizar as ações que foram tomadas até os dias atuais. Em um segundo momento da seção, apontamos as habilidades que são exigidas e como são estruturadas e organizadas em relação à quantidade de questões elaboradas aos alunos.

Na seção seguinte, a terceira, discutimos a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, que enfatizarão as especificidades da Educação Infantil, e como as práticas pedagógicas devem ser organizadas na pré-escola. Aqui, identificamos os elementos necessários para que o professor se aproprie e seja possível organizar, intencionalmente, as suas práticas pedagógicas na pré-escola. Por fim, na última e quarta seção, descrevemos a metodologia empregada na coleta de dados, trazendo as análises do material obtido, de modo a relacionar com a teoria apresentada na seção anterior.

Pretendemos, portanto, instigar o leitor a acompanhar o nosso processo de pesquisa, a fim de verificar se as práticas pedagógicas na pré-escola são ou não implicadas pelas

avaliações SAEB. Buscamos fomentar, também, o olhar para as ponderações no sentido de: se as práticas pedagógicas da pré-escola consideram mais o desenvolvimento da criança, visando a um ensino intencional para aprendizagem, ou se vão mais no aspecto de treinos para a preparação de habilidades, ditas necessárias ao Ensino Fundamental.

2. SAEB E IDEB: AVALIAÇÕES BRASILEIRAS EM LARGA ESCALA

Avaliação! Segundo o dicionário Michaelis (2015, p. 1), a palavra avaliar está ligada à “[...] apreciação, cômputo ou estimação da qualidade de algo ou da competência de alguém.”, o que, geralmente, causa um certo desconforto ou nervosismo em quem está sendo avaliado. Quando se trata de avaliação no campo educacional, muito se pode falar sobre essa palavra.

De acordo com Werle (2012), a avaliação se apresenta nos espaços educativos em três níveis para avaliar a qualidade do ensino. Ao ser realizada em sala de aula, ganha o nome de avaliação da aprendizagem; quando é definida pela instituição de ensino, chama-se avaliação institucional; e as avaliações que são elaboradas fora do estabelecimento de ensino são as avaliações em larga escala. Nesta pesquisa, o foco consiste nas avaliações em larga escala aplicadas até os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Por isso, nesta seção, primeiramente, fazemos uma retomada histórica do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O recorte dado equivale às avaliações em larga escala do Ensino Fundamental Anos Iniciais, uma vez que o objetivo é verificar se, na organização da prática pedagógica da pré-escola na Educação Infantil, existem implicações das avaliações do SAEB em um município do Noroeste do Paraná. Posteriormente, realizamos um resgate do que é o SAEB atualmente, quem são as crianças avaliadas e de que forma isso acontece.

2.1 SAEB e IDEB: percurso histórico

Nos anos de 1990, com a Reforma do Estado² no Brasil, ficou enfatizada a responsabilidade de o Estado fiscalizar resultados e atingir a média do patamar educacional dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Desse modo, foi criado o SAEB³ que, nesse primeiro momento, avaliava uma amostra de

² A grande tarefa política dos anos de 1990 é a reforma ou a reconstrução do Estado. Verificou-se a inviabilidade da proposta conservadora de Estado Mínimo, uma vez que essa reforma revelou sua verdadeira natureza: uma condição necessária da reconstrução do Estado, para que este pudesse realizar não apenas suas tarefas clássicas de garantia da propriedade e dos contratos, mas também seu papel de garantidor dos direitos sociais e de promotor da competitividade do seu respectivo país (PEREIRA, 1998).

³ Não encontramos a Portaria que instituiu essa avaliação em 1990, somente textos teóricos e a informação no próprio *site* do INEP/MEC.

escolas públicas e dizia permitir que o Governo Federal passasse a conhecer a qualidade da educação brasileira.

A continuidade da política de avaliação externa da educação no Brasil, em larga escala, ocorre com a instituição da primeira edição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1990. A partir desta, o Estado passa a lograr a ampliação de informações e de resultados, para subsidiar o seu planejamento no campo da política educacional para a Educação Básica (SOARES, 2013, p. 151).

Desde sua primeira edição até os dias atuais, o SAEB passou por várias mudanças. A atual definição desse Sistema, de acordo com o *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é a seguinte:

[...] um conjunto de avaliações externas em larga escala, realizadas periodicamente por meio da aplicação de testes cognitivos e questionários para etapas específicas da educação básica. Tem a finalidade de avaliar a qualidade da educação básica do País e contribuir para sua melhoria, oferecendo subsídios concretos para a formulação, a reformulação e o monitoramento das políticas públicas (BRASIL, 2022, *on-line*)

A reestruturação do SAEB, em 2005, por meio da Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, foi o marco inicial das mudanças que ocorreram no Sistema de Avaliação, que, até então, tinha um caráter amostral. Faz-se importante entender o que ocorreu historicamente e quais foram as decisões governamentais nas alterações.

No ano de 2000, o Brasil aderiu ao Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que é um estudo internacional organizado a cada três anos pela OCDE. Essa avaliação é realizada com estudantes na faixa etária dos 15 anos que, na maioria dos países, estão terminando a Educação Básica obrigatória. O INEP é o órgão responsável pela organização do PISA no Brasil. Segundo o Portal do INEP, o PISA foca na avaliação de Leitura, Matemática e Ciências, bem como nos domínios inovadores, a título de exemplo, a Resolução de Problemas, o Letramento Financeiro e a Competência Global.

Os resultados do Brasil no PISA geraram uma preocupação ainda maior com a educação brasileira no sentido de como essa educação vinha sendo avaliada e verificada. De acordo com o portal do INEP, o fato de o Brasil fazer parte do PISA com os países que têm os melhores sistemas de avaliações do mundo possibilitou aos técnicos brasileiros um aprimoramento⁴ nas avaliações nacionais. Nesse sentido, técnicos brasileiros lançaram um

⁴ Fazer parte do programa com países cujos sistemas educacionais são os mais avançados do mundo permitiu aos técnicos brasileiros o convívio com os maiores especialistas em avaliação educacional. Essa convivência representou um salto de qualidade na concepção e na realização de instrumentos das avaliações educacionais

novo olhar em relação às avaliações em larga escala que eram aplicadas aos estudantes no Brasil.

Por meio do Decreto e sanção da Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), que definiu uma série de ações e metas que visavam à melhoria de todas as etapas da Educação Brasileira, no prazo máximo para seu cumprimento de 10 anos. O texto anuncia, nos objetivos e prioridades, a importância dos sistemas de avaliação em todos os níveis de ensino:

Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino (BRASIL, 2001, on-line, grifos do documento).

Após essa afirmação de cunho generalizado no que se refere ao sistema educacional brasileiro, o PNE enfatiza, no campo específico para o Ensino Fundamental, a necessidade de desenvolver sistemas de avaliação nos estados e municípios, bem como o aperfeiçoamento e consolidação do Censo Escolar e do SAEB, a fim de assegurar e elevar, progressivamente, o nível de desempenho dos alunos (BRASIL, 2001).

Ao seguir a lógica de cumprimentos de metas estabelecidas e de objetivos de aperfeiçoamento da qualidade da educação, para que a avaliação fosse mais abrangente e “[...] que possibilitasse o acompanhamento e o monitoramento de políticas locais para o incremento da qualidade da Educação” (SOARES; SOARES; SANTOS, 2023, p. 22), em 2005, o SAEB foi reestruturado instituindo a Prova Brasil, a qual foi muito significativa no percurso histórico do sistema de avaliação brasileiro.

Por meio da Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, são duas as avaliações que passam a compor o sistema: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB) e a Prova Brasil, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). Segundo o *site* do MEC/INEP, a ANEB manteve o que era realizado no SAEB com os procedimentos da avaliação amostral das redes públicas e privadas. Já a ANRESC (Prova Brasil) passou a avaliar, de forma censitária, a quantidade mínima de 20 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental, que correspondem à antiga 4ª série e atual 5º ano e ao 9º ano, antiga 8ª série. Nas

nacionais, principalmente porque consolidou os avanços já projetados no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (BRASIL, 2020).

avaliações da Prova Brasil, ficou estabelecido que as áreas de conhecimentos avaliadas seriam Língua Portuguesa e Matemática. As avaliações são elaboradas de acordo com as Matrizes de Referência e são de responsabilidade do INEP.

A criação da Prova Brasil e das Matrizes de Referências estabelecidas implementou um viés mais objetivo e com alcance nacional à avaliação em larga escala. Esse contexto deu suporte para a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), anunciado pelo Plano de Metas – Compromisso Todos Pela Educação por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007).

Para a constituição do Índice, três fatores foram considerados igualmente importantes para a verificação da qualidade da educação: a taxa de aprovação e reprovação, a evasão escolar e o resultado nas avaliações nacionais em larga escala.

Assim, o IDEB é uma nota formulada e utilizada como indicador para medir a qualidade do ensino brasileiro, ao final de cada etapa de ensino. Segundo o *site* do INEP, para medir a qualidade de ensino, não é possível considerar apenas o rendimento dos alunos em uma avaliação aplicada ao final do ano. Segundo Nota Técnica publicada, o argumento dessa afirmação é no sentido de que, se o Sistema de Educação tem uma nota elevada nas avaliações, porém tem muitas reprovações ou de evasão escolar, não é o que se almeja como uma educação exemplar. Da mesma forma, não é desejável que os estudantes cumpram a etapa de ensino no tempo indicado, mas com o resultado baixo na avaliação final. Portanto, o IDEB é calculado por meio do produto entre o resultado da avaliação e o rendimento escolar⁵.

Em 2007, o IDEB foi aplicado, pela primeira vez, utilizando-se dos resultados obtidos em 2005, em que a média nacional foi 3,8. Como já exposto, a meta era atingir a média do patamar educacional dos países da OCDE e resultados de proficiência dos países desenvolvidos e membros do OCDE no PISA. Para isso, ficou definido que o Brasil deveria atingir uma média 6,0 no IDEB até o ano de 2021, data definida devido ao bicentenário da Independência em 2022.

Com o objetivo de elevar esses resultados e considerando a diversidade que se encontra no Brasil, cada estado e/ou município ficou com uma meta diferenciada para conseguir atingir a nota 6,0. Os municípios que estavam com uma nota menor tinham um

⁵ Para mais informações sobre o cálculo do rendimento escolar, ler a Nota Técnica – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, publicada no *site* do Inep.gov

esforço concentrado para evoluir mais rapidamente, porém, mesmo aqueles que já tinham índices bons, deviam continuar progredindo⁶.

O discurso governamental está constantemente relacionado às avaliações em larga escala como um importante recurso com a finalidade de aprimorar a qualidade da educação no Brasil. Autores como Gatti (2002), Werle (2010), Sordi (2002) e Fischer (2012) nos alertam para esta questão: se tal objetivo acerca de as avaliações em larga escala serem utilizadas na melhoria da educação brasileira realmente é efetivo, o que é feito com os resultados dessas avaliações? Segundo as reflexões diante das discussões dos autores citados, a nota final se torna mais relevante do que o próprio desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Desse modo, as ações organizadas a partir do resultado se voltam a melhores resultados no ano seguinte, e não necessariamente ao processo de ensino aprendizagem e ao desenvolvimento da criança. Quando falamos de desenvolvimento, trata-se de um desenvolvimento ancorado na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica – e que será detalhado na seção seguinte.

Por conseguinte, com a justificativa de melhorar a qualidade da educação, buscando maiores resultados e a criação de novas estratégias públicas e políticas, a partir dos resultados da Prova Brasil de 2005 e 2007, foi criada uma avaliação para verificar a qualidade da alfabetização em etapas anteriores alicerçada na observação do baixo desempenho no eixo de Leitura dos estudantes brasileiros matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental.

Essa avaliação que mede a alfabetização foi nomeada de Provinha Brasil e preparada para ser aplicada às crianças do segundo ano de escolarização, justificada pelo Artigo 2º, Inciso II, do Plano de Metas – Compromisso Todos Pela Educação, que define como exigência “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por meio de exame periódico específico” (BRASIL, 2007, *on-line*). Esse argumento é encontrado no documento “Passo a Passo” (BRASIL, 2008), o qual fazia parte do *kit* Provinha Brasil.

A Provinha Brasil foi deliberada por meio da Portaria Normativa nº 10, de 26 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b). De acordo com Gontijo (2012), existem outros dois

⁶ O INEP publicou um documento com as informações sobre os cálculos das metas do IDEB. Para mais esclarecimentos, ler o documento “Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB): metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas”.

fatores que podem ser analisados como motivos para a criação da avaliação da alfabetização, conforme o seguinte excerto:

A decisão de avaliar a alfabetização no Brasil e, principalmente, a inclusão do programa de avaliação no Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) podem ser interpretadas de duas maneiras. Em primeiro lugar, o Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar, Senegal, no período de 26 a 28 de abril de 2000, estabeleceu metas que visam à melhoria da educação no mundo. A alfabetização é o elemento que articula essas metas. [...]. Em segundo lugar, também é necessário lembrar que o relatório elaborado pelo grupo de trabalho (GT) constituído pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, em 2003, aponta a necessidade, a partir dos modelos internacionais adotados, principalmente, nos Estados Unidos, na França e na Inglaterra, de criação de um sistema para avaliar a alfabetização (GONTIJO, 2012, p. 606).

De acordo com a autora, no primeiro motivo supracitado, a última meta do Fórum Mundial de Educação se refere a mensurar resultados (de alfabetização, cálculo e habilidades essenciais para a vida), a fim de garantir uma educação de excelência, o que é abrangido, uma vez que o PDE implementa a avaliação da alfabetização. Ademais, em relação ao segundo motivo exposto pela autora, ela esclarece que o relatório do GT orienta o MEC a implementar uma avaliação sistemática e permanente da avaliação, de modo a relacionar com outros países que aplicam a avaliação da alfabetização ao final do primeiro ou segundo ano. Pensando nessas orientações, o Programa atende parcialmente ao que foi solicitado, já que a Provinha Brasil era aplicada não somente ao final do segundo ano do Ensino Fundamental, mas também no início do ano.

Vale ressaltar que o resultado dessa avaliação não foi incorporado à média do IDEB, tampouco faz parte do SAEB. De acordo com o PDE, a Provinha Brasil tem como uma de suas metas “[...] verificar o processo de alfabetização da criança, corrigindo os erros no momento em que ainda é possível salvar o futuro escolar da criança” (BRASIL, 2010, *on-line*).

No que concerne a essa meta da avaliação, o questionamento que surge é: como corrigir tais erros para salvar o futuro escolar a partir dos resultados da Provinha Brasil? Autores como Cristofolini (2012), Gontijo (2012) e Correia (2012) analisaram as questões dessa avaliação e constataram que o processo de alfabetização é concebido como um conjunto de competências autônomas; outrossim, ponderaram se a verificação do ato de decodificar palavras e textos escritos é, de fato, um recurso fiel para a verificação do processo de alfabetização e de melhoria nesse processo.

Resumindo, podemos dizer que, na perspectiva dos especialistas do MEC responsáveis pela elaboração da *Provinha Brasil*, a língua/linguagem é um sistema pronto e acabado; a leitura é concebida como decodificação; o texto, como enunciação monológica. Sendo assim, é importante questionar: de que modo a Provinha, pensada como instrumento pedagógico e, portanto educativo, poderá contribuir para a formação de leitores e escritores? Infelizmente, se permanecer dessa forma, ela certamente só poderá contribuir para a formação de massas silenciosas e adaptadas à realidade socioeconômica (GONTIJO, 2012, p. 620, grifos da autora).

Entendemos que o processo de alfabetização é algo mais complexo do que competências autônomas e que a escola tem um papel para além de ensinar à criança a decodificação. Assim, coadunamos com a autora de que não é possível medir a alfabetização das crianças por meio de provas que tenham o foco apenas na decodificação; ainda mais preocupante é utilizar esses instrumentos avaliativos como ponto de partida para a organização das práticas pedagógicas.

Essa avaliação da alfabetização, a Provinha Brasil, foi aplicada, pela última vez, no ano de 2012, pois, em 2013, a avaliação de alfabetização passou a fazer parte do SAEB com uma nova nomenclatura, Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), e uma nova turma a ser aplicada, final do 3º ano do Ensino Fundamental. Tal avaliação estava prevista no Pacto Nacional de Alfabetização (PNAIC), programa que tinha como compromisso a Meta 5 do PNE, que é alfabetizar todos os alunos até o fim 3º do Ensino Fundamental. De acordo com o portal do MEC, a avaliação “[...] visa a aferir os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa e em matemática e também as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas” (BRASIL, 2017, *online*).

A ANA foi aplicada, pela última vez, no ano de 2016 e, no ano de 2018, o SAEB anunciou uma nova reestruturação para as devidas adequações à BNCC. Por meio da Portaria nº 1.100, de 26 de dezembro de 2018, ficaram estabelecidas alterações para o ano de 2019. Dentro do nível de ensino, que é foco desta pesquisa, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental Anos Iniciais, ocorreram as seguintes mudanças: a avaliação da alfabetização passou a ser no 2º ano do Ensino Fundamental, ainda de forma amostral; as matrizes de referência para a avaliação de Língua Portuguesa e Matemática iniciaram o processo de adequação à BNCC; avaliação da Educação Infantil⁷, em caráter de estudo

⁷ Discorreremos mais sobre a avaliação da Educação Infantil na subseção a seguir (2.2 SAEB – O que é e para quem se destina?).

piloto, com questionamentos eletrônicos para professores e diretores; e todas as avaliações que faziam parte do SAEB são unificadas – tanto quanto ao nome, que extingue as siglas específicas para cada uma delas, passando a ser nomeadas de SAEB, como referente à data de aplicação, que fica estabelecida nos anos ímpares (BRASIL, 2022b).

A partir dessas reestruturações, os anseios e as preocupações, enunciadas na introdução desta pesquisa, com a avaliação na etapa de alfabetização, tiveram início. Os discursos e as inquietações giravam em torno de que as crianças do Ensino Fundamental tinham perdido um ano e que, assim, era preciso repensar ações e práticas na Educação Infantil.

No ano de 2019, conforme Portaria nº 250, de 5 de julho de 2021, a avaliação SAEB da Educação Infantil deixa de ser um estudo piloto e é aplicada em caráter amostral. Da mesma forma, a avaliação SAEB Alfabetização foi aplicada a uma amostra de escolas, e a avaliação SAEB do 5º ano do Ensino Fundamental, por sua vez, ocorreu seguindo as mesmas características das edições anteriores, sem adequações das matrizes à BNCC, o que foi justificado, segundo o documento, da seguinte forma:

Os testes de Língua Portuguesa e Matemática de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª e 4ª séries do Ensino Médio seguirão as Matrizes de Referência de 2001, preservando a comparabilidade entre edições e manutenção da série histórica de resultados do Saeb e, conseqüentemente, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, conforme previsto no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2021, *on-line*).

A última portaria do SAEB é de nº 573, de 30 de dezembro de 2022, e anuncia que as datas para as aplicações de 2023 serão entre vinte e três de outubro e três de novembro do referido ano e as demais informações, posteriormente, publicadas.

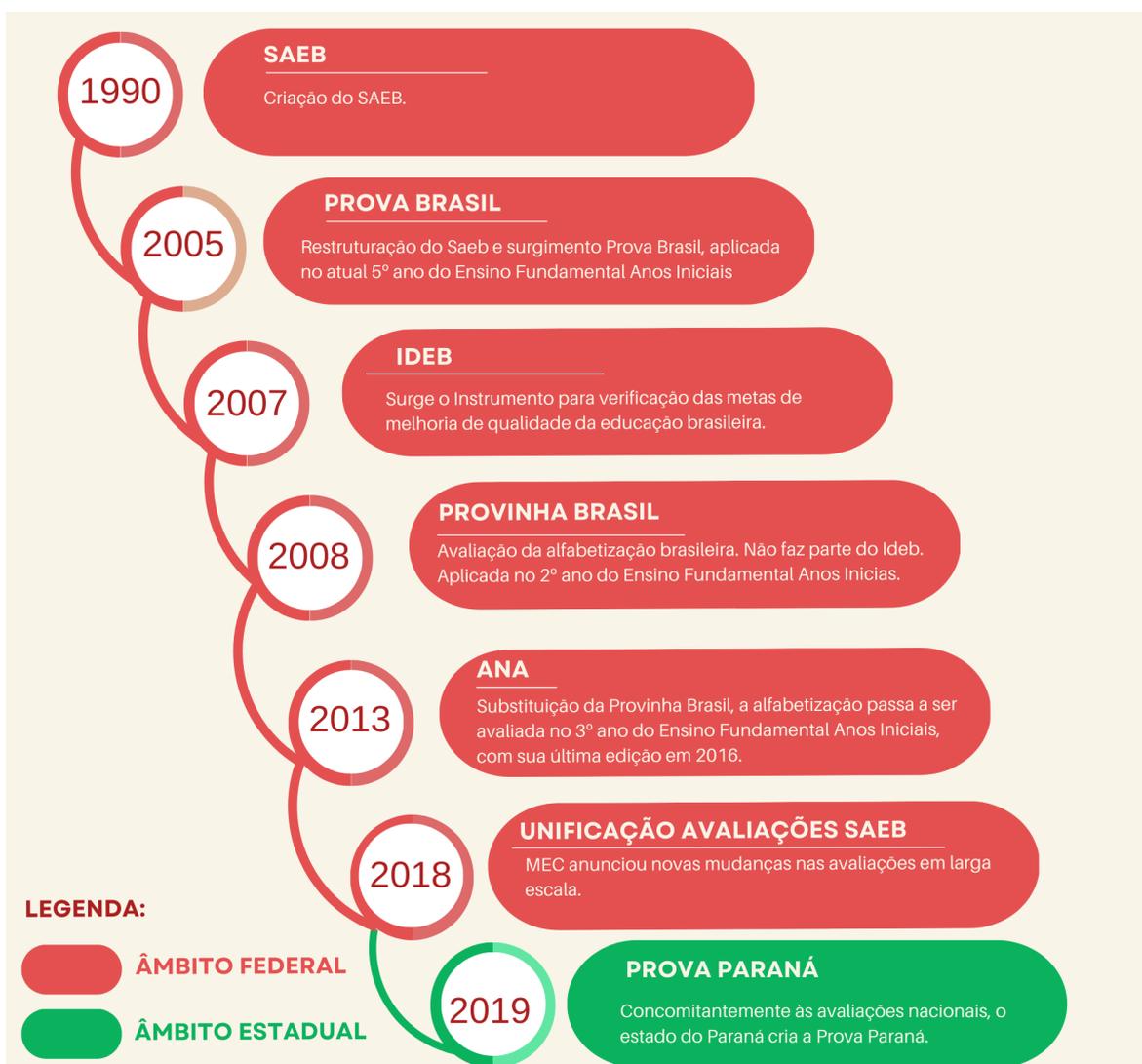
No âmbito estadual, concomitante a isso, o Paraná lançou, em 2019, a Prova Paraná, que, segundo o *site*, é “[...] uma avaliação externa, diagnóstica, que tem por objetivo identificar as dificuldades apresentadas pelos estudantes e apontar as habilidades já apropriadas nos processos de ensino e aprendizagem” (PARANÁ, 2022, *on-line*). A Prova Paraná é realizada com os alunos da rede municipal, daqueles municípios que aderirem à avaliação. Ela é aplicada aos 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e em todos os anos do Ensino Médio. Ademais, é aplicada três vezes durante o ano. O município pesquisado optou por aderir à Prova Paraná.

Como exposto, o nosso corte de pesquisa consiste nas avaliações aplicadas até o final do Ensino Fundamental Ano Iniciais, ou seja, até o 5º ano do Ensino Fundamental.

Assim, destacamos que os alunos do 5º ano fazem a Prova Paraná trimestralmente e, em cada trimestre, as provas são divididas em dois cadernos a serem aplicados em dois dias diferentes: Caderno de Matemática e Ciências da Natureza; e Caderno de Linguagens (Língua Portuguesa) e Ciências Humanas (História e Geografia).

A seguir, apresentamos uma figura com as informações históricas que vimos nesta seção, a fim de ilustrar o que foi elencado até aqui. As cores foram escolhidas para distinguir entre o que é federal e estadual.

Figura 1 – Linha Histórica das Avaliações Externas Brasileiras



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Ao observar essa breve retomada histórica das avaliações externas, bem como os discursos governamentais referentes à implementação de novas avaliações em larga escala, nota-se que as alegações são voltadas para a melhoria da qualidade da educação brasileira, relacionando o bom desempenho nessas avaliações a uma boa educação.

Referente ao histórico das avaliações em larga escala e às políticas públicas, Werle (2011) destaca que elas ganharam força em 2005, em virtude da liberação de recurso, pela legitimação no ranqueamento de instituições, municípios e estados, com a possibilidade de que a sociedade visualize, atribuindo-o à qualificação da educação. A autora segue discorrendo da seguinte maneira:

Reforçado pela criação de novos índices e sistemas de seleção que valorizam os resultados de outras avaliações, que instituem novos parâmetros de comparações entre as instituições do sistema educacional. Pode-se levantar a hipótese de que as políticas de avaliação não estejam presentes no cenário educacional brasileiro simplesmente para produzir comparações e emulação, mas para responder a estratégias gerencialistas de modernização e racionalização voltadas para resultados (WERLE, 2011, p.790).

Ademais, a autora questiona os motivos da existência das avaliações em larga escala e os relaciona aos aspectos mercadológicos do governo e à prestação de contas que a escola precisa realizar à comunidade. (WERLE, 2011)

Na contramão do discurso que associa a qualidade da educação aos resultados dessas avaliações, entendemos que uma boa educação é quando visamos à emancipação do sujeito, uma educação que forme cidadãos críticos, que pensem e não apenas reproduzam. Segundo Saviani (2011), para que seja possível expressar os interesses populares e ser crítico, é preciso que a população tenha acesso às formas do saber sistematizado. Nas palavras de Saviani (2011, p. 70): “[...] o povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular correspondente aos seus interesses”.

À vista disso, autores da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural defendem a organização da prática pedagógica nessa perspectiva rumo ao saber sistematizado visando à apropriação da cultura nas diferentes etapas de desenvolvimento das crianças⁸ (Luria, 1979; 1991a; 1991b; 2018a; 2018b; Vigotski, 1991; 1993; 2018a; 2018b; 2018c; Leontiev, 2004; 2018; Elkonin, 2009; 2017; Martins, 2012;

⁸ Sobre a organização das práticas pedagógicas embasadas nos estudos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, discorreremos na seção seguinte.

2013; 2015; Saviani, 2012; Nunes, 2018; Pasqualini, 2015; Saito; Oliveira, 2018). Sordi (2009) questiona a organização da prática pedagógica, que é voltada para o resultado do aluno em situações de avaliações previamente estipuladas e complementa:

Predomina nessa lógica o viés burocrático que empobrece a aprendizagem, estimulando ações didáticas voltadas para o controle das atividades exercidas pelo aluno, não necessariamente geradoras de conhecimento. Tais ações tranquilizam o professor porque o fazem crer que, por ter ensinado, os alunos interessados e esforçados aprenderam (SORDI, 2009, p. 173).

Nessa perspectiva, condicionar a organização da prática pedagógica à realização de atividades de treinamentos que visem à reprodução e melhores resultados nas avaliações, é uma das preocupações no que se entende por uma boa educação relacionada às avaliações em larga escala. Não necessariamente uma organização que vise o desenvolvimento do aluno e do pensamento.

Uma vez que as avaliações federais em larga escala compõem o SAEB, detalhamos quem são as crianças que fazem essas avaliações e quais são as habilidades, as estruturas e a quantidade de questões que nelas são exigidas.

2.2 SAEB – O que é e para quem se destina?

Como visto na retomada histórica da primeira subseção, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) existe desde 1990 e passou por restaurações até que se constituiu da forma atual. De acordo com a Portaria nº 250, de 5 de julho de 2021, o INEP fica responsável por realizar o SAEB, em parceria com o Distrito Federal, Estados e Municípios (BRASIL, 2021). Os seus objetivos são elencados no Artigo 2º:

Art. 2º O Saeb é um sistema de avaliação externa em larga escala, composto por um conjunto de instrumentos, realizado periodicamente pelo Inep desde os anos 1990, e que tem por objetivos, no âmbito da Educação Básica:

- I - Produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas Regiões e Unidades da Federação e, quando possível, para os Municípios e as Instituições Escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento das séries históricas;
- II - Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país em seus diversos níveis governamentais;
- III - Subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil; e

IV - Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa (BRASIL, 2021).

Conforme os objetivos elencados na Portaria, tornamos a salientar que a pretensão é que, por meio do SAEB, se avalie a qualidade da Educação Básica no Brasil. Alcançar boas notas e resultados é a preocupação de grande parte dos professores, o que, muitas vezes, limita o que se ensina em sala de aula às matrizes de referências cobradas nas avaliações.

Um dos grandes problemas, contudo, se refere à padronização das provas, o que incorre em uma grande limitação do recurso como instrumento de avaliação da qualidade da educação. Este tipo de avaliação acaba por estabelecer rankings entre os indivíduos e as escolas examinadas, sendo altamente questionável que este modelo de avaliação de caráter quantitativo, de natureza classificatória, efetivamente venha a medir o que os alunos sabem ou que sabem fazer (ASSUNÇÃO; CARNEIRO, 2012, p. 654).

Consentimos que o saber do aluno não pode ser medido por avaliações de caráter quantitativo e entendemos que é preciso voltar os olhares para o processo como um todo. É por essa razão, afinal, que nos preocupamos com possíveis treinos e ações voltadas, unicamente, às matrizes de referências como se fosse o mais importante para que o aluno tenha acesso dentro de uma escola. Nesse sentido, tencionamos compreender quais são as exigências do SAEB em cada uma das etapas aplicadas.

Segundo o portal do INEP, o SAEB se utiliza de dois instrumentos: as avaliações (testes cognitivos) e os questionários (impressos e eletrônicos). Os questionários são instrumentos que possibilitam verificar o nível socioeconômico, os serviços sociais, a infraestrutura, a formação de professores, o material didático e os programas estruturados. Diretores e Secretários de Educação respondem ao questionário eletrônico, e os professores e alunos a partir do 5º ano do Ensino Fundamental respondem ao questionário em papel (BRASIL, 2022b).

As avaliações são elaboradas pelo INEP de acordo com as matrizes de referências. No portal do INEP (2020), aliás, é possível identificar que as matrizes de referências são definidas como instrumentos norteadores para a construção dos testes e são diferenciadas do currículo escolar, uma vez que as matrizes não contemplam todos os conhecimentos. De acordo com esse portal, as matrizes estão em processo gradativo de mudanças desde 2019 para que sejam adequadas à BNCC.

Organizamos um organograma (Figura 2) com as avaliações que compõem, atualmente, o SAEB, a fim de visualizar como está organizado o Sistema de Avaliação da Educação Básica. As ramificações de cada uma das avaliações abarcam somente as avaliações até o Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Figura 2 – Composição do SAEB



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Uma vez que, para a nossa pesquisa, definimos como delimitação as avaliações SAEB que são aplicadas até o final do Ensino Fundamental Anos Iniciais, explanamos, unicamente, sobre as matrizes de referência e outros aspectos referentes a esses níveis de ensino. São três as avaliações SAEB que, a partir de 2019, atingem desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental: Educação Infantil, Alfabetização (aplicada ao 2º ano) e a do 5º ano.

Relatamos, a priori, a avaliação que é realizada há mais tempo, a Prova Brasil, aplicada aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Como já enfatizado anteriormente, até o ano de 2021, foram utilizadas nessa avaliação as matrizes de referência elaboradas

em 2001, a fim de que fosse possível realizar um acompanhamento histórico dos resultados com as mesmas habilidades de referência. As áreas das Matrizes de Referência 2001 são Língua Portuguesa e Matemática. Vale ressaltar que as novas matrizes, atualizadas de acordo com a BNCC, bem como as de Ciências da Natureza e Ciências Humanas, já foram publicadas e estão disponíveis no portal do INEP (2022).

A antiga Prova Brasil, com a aprovação escolar, é a avaliação responsável pelo cálculo do IDEB, o que faz com que tenha um peso maior, pois a escola fica associada ao seu IDEB. Nas escolas do município pesquisado, o resultado do IDEB se encontra fixado em uma placa na entrada da unidade escolar.

Com o intuito de conhecer quais são as habilidades consideradas pelo INEP na elaboração das provas até o ano de 2021, discorreremos sobre as Matrizes de Referência de 2001 para o 5º ano. As matrizes foram organizadas em tópicos e descritores.

No que tange à Língua Portuguesa, foram estabelecidos seis tópicos: Procedimentos de leitura; Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto; Relação entre textos; Coerência e coesão no processamento do texto; Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; e Variação linguística. Em cada um desses tópicos, foram estabelecidos de um a seis descritores que detalham as exigências dentro de cada um dos tópicos, ficando estipulados os objetivos que devem ser alcançados pelos alunos. Ao todo, são 15 descritores distribuídos nos seis tópicos. Todos os tópicos e descritores têm o foco na leitura, na compreensão do que se está lendo e na capacidade de comparar com outros textos e perceber as diferenças e as finalidades de diversos gêneros textuais (BRASIL, 2022c).

Na matriz de referência de Matemática, há cinco temas que também têm descritores para seus desdobramentos. Os temas são: Espaço e forma; Grandezas e medidas; Números e operações/algébricas e funções; e Tratamento de informações. São 28 descritores que englobam a matriz de Matemática e que, de acordo com o portal do INEP, têm como foco a resolução de problemas (BRASIL, 2022d).

Segundo a cartilha de aplicação do SAEB (2021), a duração da avaliação SAEB no 5º ano é de 2 horas e 30 minutos no tempo regular. A organização para a aplicação se dá em quatro blocos. Cada bloco tem 25 minutos para a resolução das questões; a cada dois blocos respondidos, a criança tem 10 minutos para preencher o cartão resposta. Depois de respondidas as questões de Língua Portuguesa e Matemática, os alunos respondem ao questionário contando com mais 30 minutos. Esse questionário respondido pelos alunos

aborda questões de nível socioeconômico, participação da família e atividades pedagógicas desenvolvidas (BRASIL, 2021b).

Observamos, assim, que, até o ano de 2021, as habilidades exigidas para definir a qualidade da educação ao final do Ensino Fundamental Ano Iniciais, por meio do IDEB, são Língua Portuguesa e Matemática. Conforme salienta Gatti (2012), esse é um modelo de gestão de políticas educacionais que tem o foco nos resultados, e não no processo. Dessa forma, o IDEB acarreta uma exigência às redes de ensino para que os alunos aprendam o que é cobrado na prova.

Então, consoante a perspectivas da globalização, estabeleceram-se metas de desempenho, estipulando-se o prazo até 2021, para que os alunos das escolas brasileiras atinjam os padrões apresentados pelos sistemas escolares dos países desenvolvidos, referenciando-se nos resultados do Programa Internacional de Avaliação da Aprendizagem (PISA). Estados e municípios, que são os responsáveis diretos pelas redes escolares da educação básica, passam a ser cobrados incisivamente, induzindo a uma progressão orientada por metas quantitativas com vistas ao alcance deste 'padrão de qualidade'. O grande desafio da educação no país, a melhoria da qualidade do ensino, tende, portanto, a se traduzir fundamentalmente no seu equacionamento em termos da capacidade de alcançar um bom resultado na pontuação do IDEB (GATTI, 2012, p. 32).

Ao considerar que a preocupação é atingir as metas e são duas as áreas de conteúdo solicitadas até o ano de 2021, conseqüentemente, a organização das práticas pedagógicas do professor do 5º ano, especialmente em ano de SAEB, tende a priorizar a Língua Portuguesa e a Matemática. Inclusive, provas de anos anteriores são utilizadas para o treinamento dos alunos, voltado a um melhor resultado no dia da avaliação.

Outra avaliação do SAEB é a avaliação da alfabetização, que teve sua primeira versão como Provinha Brasil para as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental e não fazia parte do SAEB. Posteriormente, a Avaliação ANA foi instituída como uma avaliação do SAEB a ser aplicada às crianças do 3º ano, mas não demorou muito e logo foi adequada à BNCC, o que resultou na antecipação da avaliação, uma vez que o documento entende que o 2º ano seja o final do processo de alfabetização do Ensino Fundamental. Com a reestruturação do SAEB, a ANA passou a ser denominada, também, SAEB, com a sua aplicação no 2º ano do Ensino Fundamental.

Na Portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021, ficou estabelecido que o público-alvo seria uma amostra de escolas públicas e privadas que tenham mais de dez estudantes matriculados em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental e que a avaliação de

alfabetização teria testes de Língua Portuguesa e de Matemática elaborados a partir das matrizes de referências produzidas em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular de 2017 (BRASIL, 2022b).

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa define para o 2º ano do Ensino Fundamental três eixos de conhecimentos: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, Leitura e Escrever texto. Nesses eixos, espera-se que a criança, ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, saiba relacionar grafema-fonema, por meio da leitura e escrita de palavras, frases e textos. Durante a leitura de um texto, ora com linguagem verbal, ora com não verbal, exige-se da criança que reconheça a finalidade de um texto e seja capaz de inferir informações dele (BRASIL, 2022e). O quadro com todas as habilidades da matriz de Língua Portuguesa estabelecidas pelo INEP está no APÊNDICE 1.

Os eixos de conhecimentos, na Matriz de Referência de Matemática, são cinco: Números; Álgebra; Geometria; Grandezas e Medidas; e Probabilidade e Estatística. Dentro desses eixos, as habilidades elencadas para que a criança realize, ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, são diversas e abrangem o reconhecimento dos números naturais em diferentes situações: identificação da posição ordinal de objetos, escrever, associar, comparar ou ordenar números naturais de até três ordens (BRASIL, 2022f). No APÊNDICE 1, apresentamos também o quadro com todas as habilidades da matriz de Matemática estabelecidas pelo INEP.

Essas são as matrizes de referência que estabelecem o direcionamento para os testes elaborados e aplicados, por meio de amostra, nos anos de 2019 e 2021. A distribuição do tempo para a realização da avaliação de alfabetização ficou definida em dois momentos. O primeiro bloco é de 50 minutos para as questões objetivas, e o segundo de 30 minutos para as questões abertas, sendo que há um intervalo de 15 minutos entre eles. O teste de matemática também se inicia pelas questões objetivas, e as crianças têm 30 minutos para responderem. Após 15 minutos de intervalo, resolvem o outro bloco com questões objetivas e abertas, com um prazo de 45 minutos (BRASIL, 2022b).

A avaliação SAEB de alfabetização, a ser aplicada ao 2º ano, foi realizada somente por amostragem, nos anos de 2019 e 2021, contudo é possível ponderar se considerarmos as outras avaliações de alfabetização já realizadas: Provinha Brasil e ANA. Como já salientado, avaliar a alfabetização por meio de uma prova sem considerar o processo de apropriação da criança não serve de parâmetro para que seja atribuída nota indicativa de

uma boa ou má educação. Referente à Provinha Brasil, Cristofolini (2012, p. 244) comenta o seguinte:

[...] a Provinha Brasil em si, como instrumento isolado contempla claramente as dimensões linguísticas e cognitiva, mas não consegue contemplar a dimensão sociocultural da leitura, porém essa dimensão seria facilmente considerada se os resultados apresentados pelas crianças forem discutidos a partir da microcultura escolar na qual ela foi realizada, buscando depreender não somente o erro/acerto, mas todo o processo avaliativo, refletindo sobre as hipóteses elaboradas pelas crianças ao responder o teste, tanto dos alunos individualizados quanto das turmas e da escola, abarcando, assim as três dimensões da leitura.

Mais uma vez, a apreensão é em relação à limitação da organização da prática pedagógica às atividades sem sentido e de treinamento para que as crianças alcancem bons resultados nas avaliações. Ainda, a autora ressalta que, se a avaliação fosse empregada como recurso diagnóstico possível de observar o processo de aprendizagem, a fim de utilizá-la para os futuros planejamentos, o impacto no desenvolvimento da criança seria maior (CRISTOFOLINI, 2012). Sobre o treinamento com único fim de aumentar nota nas avaliações sem considerar a apropriação do conhecimento, Gontijo (2012, p. 607) postula⁹:

Além disso, conforme relatos de professores e pedagogos, em muitas escolas, estão acontecendo os chamados vestibulinhos, ou seja, as crianças estão sendo treinadas previamente para fazer a prova. Nos vestibulinhos, as escolas utilizam as versões das provas já aplicadas. Essa é uma estratégia que poderá ser eficaz, porque, como veremos posteriormente, os itens que compõem as diversas versões aplicadas até o segundo semestre de 2011 são muito semelhantes.

Esse tipo de organização das práticas pedagógicas demonstra justamente o que não gostaríamos de observar nas salas de aula. Atividades que não consideram o desenvolvimento da criança em todos os aspectos que autores da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica destacam – aspectos que discorreremos na seção seguinte.

Consideramos significativo discorrer sobre a avaliação Saeb na Educação Infantil que fora anunciada há pouco tempo, a fim de elencar de que forma ela está estruturada até os dias de hoje.

⁹ A autora descreve tal situação referente à avaliação da Provinha Brasil.

2.3 SAEB na Educação Infantil – avaliação para os pequenos?

Discutir sobre a avaliação na Educação Infantil é um tema de fulcral importância, porém não nos adentraremos nesse assunto, uma vez que o foco da nossa pesquisa são as avaliações aplicadas nas crianças do Ensino Fundamental em período de alfabetização. Ainda assim, explanaremos sobre o Saeb nessa etapa, a fim de conhecer de que forma ele é estruturado e quem realiza esta avaliação.

A avaliação SAEB na Educação Infantil é bem recente. Ela foi anunciada em 2018, aplicada em 2019 como um estudo piloto. Em 2021, por meio de Portarias de janeiro e julho, ficou estabelecido que a Educação Infantil seria avaliada a cada dois anos por intermédio de questionários eletrônicos de natureza não cognitiva a serem respondidos por Secretarias Municipais de Educação, Diretores de Escola e Professores das Turmas (BRASIL, 2021c; 2021d). Ainda no ano de 2021, a avaliação foi aplicada em caráter amostral. Apesar de a avaliação ser por meio de questionários eletrônicos para secretários, diretores e professores, e não de natureza cognitiva para as crianças, é importante frisar o que entendemos por avaliação na Educação Infantil.

Legalmente, o Artigo 31 da LDB postula: “Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental” (BRASIL, 1996, *on-line*). As Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil reiteram o objetivo da avaliação nessa etapa sem fins classificatórios e complementam:

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano (BRASIL, 2010, p. 29).

É justamente nesse sentido de avaliação, cujo foco é a investigação, e não o julgamento, que autores como Moro (2011; 2015; 2018), Moro e Coutinho (2015), Coutinho, Moro e Souza (2015) e Moro *et al.* (2022) defendem como avaliação na Educação Infantil, sem fins classificatórios e/ou seletivos.

A única forma de se falar de avaliação na Educação Infantil é a relacionando à observação de cada uma das crianças e seu desenvolvimento. Segundo Moro (2018), para avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de 0 a 6 anos, é necessário reconhecer os conhecimentos cotidianos que a criança traz consigo, valorizar o

envolvimento dela no processo, dar voz à criança para que esta manifeste acerca de suas produções e ampliar a comunicação com as famílias.

As discussões referentes às avaliações na Educação Infantil se intensificaram a partir da inclusão da Educação Infantil no SAEB, como já exposto, mesmo não havendo aplicação às crianças. A fim de quantificar o conhecimento desse público, algumas preocupações foram levantadas. Sobre esse assunto, Moro *et al.* (2022, p. 660) salientam:

Recentemente, de forma dissonante às políticas anteriores, o MEC editou a Portaria nº 458/2020 (Brasil. MEC, 2020), que institui normas para o cumprimento da Política Nacional de Avaliação (PNA), na qual se explicita a realização anual de avaliação com caráter censitário para aferir o domínio das competências e das habilidades esperadas ao longo da educação básica. Simultaneamente, temos observado ditames claros de antecipação da escolarização, na esteira do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 que dispõe sobre a atual Política Nacional de Alfabetização – os artigos 5º, 7º e 8º mencionam diretamente a etapa da educação infantil –, com as proposições de ‘literacia emergente’ e ‘numeracia’ para as crianças da ‘primeira infância’ (Brasil, 2019) e com a distribuição e adoção de livros didáticos na pré-escola, possibilitadas pelo Edital PNLD 2022 (Brasil, FNDE, 2022). Ainda que a PNA não disponha sobre a educação infantil, reacende dúvidas e receios de mais retrocessos, com o risco evidente de proposições que incluam a avaliação.

A possibilidade de uma aplicação de avaliação na Educação Infantil para as crianças é algo realmente preocupante, porém não é o nosso foco nesta pesquisa. A nossa problemática se vincula ao alerta levantado por Moro (2018) sobre a prudência que se deve ter de não associar a Educação Infantil ao currículo do 1º ano do Ensino Fundamental, de forma que o que seja trabalhado na Educação Infantil não remeta a esse conteúdo.

Infelizmente, isso já tem acontecido. Algumas instituições realizam avaliações com vistas às aprendizagens futuras das crianças no ensino fundamental, às vezes relacionadas mais especificamente ao ensino-aprendizagem da linguagem escrita e da matemática (MORO, 2018, p. 70).

Ações como essa indicam um retrocesso no que compete às pesquisas e aos estudos concernentes às avaliações da Educação Infantil, bem como à organização das práticas pedagógicas nessa etapa. No mesmo sentido de cobrar e exigir dos alunos de anos anteriores o que se cobrará em avaliações futuras, suscita-se a condição de que as crianças cheguem mais preparadas para essas ocasiões.

Nesse falso entendimento de que, se colocarmos as crianças mais cedo em contato com atividades preparatórias e de treinos melhores, elas estarão nos momentos das avaliações, criamos um efeito cascata nas cobranças e exigências com a expectativa de se obter bons resultados nas avaliações. A atenção se volta para os resultados, e não para o processo de desenvolvimento da criança. No entanto, não nos repetiremos sobre essa questão que já colocamos anteriormente e que será mais abrangentemente discutida na próxima seção.

Com a avaliação SAEB aplicada para o segundo ano do Ensino Fundamental, questionamo-nos se esse efeito cascata chega até a organização da prática pedagógica na Educação Infantil. Os professores do Ensino Fundamental têm a ambição de que as crianças ingressem no primeiro ano bem preparadas para que seja possível ter resultados melhores nas avaliações. O nosso questionamento é justamente neste sentido: se essa ambição ou cobrança geram algum tipo de cobrança nos profissionais da Educação Infantil.

Pretendemos discutir e entender se as práticas pedagógicas da Educação Infantil têm como foco o desenvolvimento infantil ou se as cobranças e solicitações por atividades mecânicas superam esse entendimento. Tais discussões e argumentações estão todas embasadas nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e são apresentadas na próxima seção. É nesse ínterim que Fischer (2010, p. 44) evidencia a importância de se compreender sobre o desenvolvimento da criança:

Quando não se possui dúvida alguma acerca de 'como o aluno aprende', igualmente não se tem dúvida sobre como avaliá-lo. Ou seja, se acreditamos que o aluno aprende de tanto ouvir, de tanto ver, ou de tanto repetir, também acreditamos que ele mostra aprender ou reproduzir o que viu ou ouviu. [...]. Ainda hoje, muitos sistemas avaliativos são baseados em testes, cujas questões exigem que o respondente prove a quantidade do seu saber.

Cumpramos ressaltar que não estamos defendendo a não avaliação do sistema de educação, uma vez que concordamos com Sordi (2012, p. 12) ao asseverar que isso seria negar o direito da população de saber que ensino é oferecido a ela:

A educação enquanto política pública deve ser avaliada, pois não se concebe que este bem, tratado hoje como 'mercadoria', possa prescindir de qualidade. Trata-se de um direito a ser garantido à população, em especial aquela que frequenta a escola pública.

A nossa defesa e pesquisa é no sentido de como as organizações das práticas pedagógicas vêm sendo estruturadas e se elas estão apenas preocupadas com os resultados, fazendo com que a função da escola seja esquecida e o foco recaia apenas no direcionamento do ensino para a reprodução e bons resultados em testes padronizados, sem o objetivo do pensamento crítico.

Destarte, com o objetivo de pesquisar a organização da prática na Educação Infantil e as possíveis implicações das avaliações em larga escala aplicadas no Ensino Fundamental, discorreremos, na próxima seção, de que maneira entendemos que essa organização desta etapa deve ocorrer, com fundamento em autores da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

3. A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PRÉ-ESCOLA

[...] Eu queria uma escola que desde cedo usasse materiais concretos para que vocês pudessem ir formando corretamente os conceitos matemáticos, os conceitos de números, as operações... pedrinhas... só porcariinhas!... fazendo vocês aprenderem brincando...

Oh! meu Deus!

Deus que livre vocês de uma escola em que tenham que copiar pontos.

Deus que livre vocês de decorar sem entender, nomes, datas, fatos [...]

Para Sara, Raquel, Lia e para todas as crianças.
Carlos Drummond de Andrade

A escola idealizada por Carlos Drummond de Andrade nos encanta e, corroborando com o autor, defendemos e lutamos por uma escola que valorize a criança, os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, o lúdico, a motivação na aprendizagem e a relação do sujeito mais experiente na mediação de toda essa cultura construída historicamente. Tendo como base essa defesa e como subsídios os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, nesta seção, discutiremos como a organização da prática pedagógica na Educação Infantil, especificamente na pré-escola, deve estar estruturada.

Para iniciar a nossa defesa sobre a organização das práticas pedagógicas da pré-escola da Educação Infantil, partiremos de como essa etapa da Educação Básica é entendida nos documentos vigentes, para, depois, conceituá-la a partir das defesas dos autores da Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica (LURIA, 1979; 1991a; 1991b; 2018a; 2018b; VIGOTSKI, 1991; 1993; 2018a; 2018b; 2018c; LEONTIEV, 2004; 2018; ELKONIN, 2009; 2017; MARTINS, 2012; 2013; 2015; SAVIANI, 2012; NUNES, 2018; PASQUALINI, 2015; SAITO; OLIVEIRA, 2018). Faz-se necessário entender como a etapa é vista pelos documentos vigentes, pois é a partir desse entendimento que as medidas governamentais são tomadas, bem como é a partir dessa compreensão que milhares de professores são formados e profissionais contratados.

Conforme anunciado na parte introdutória, até que a Educação Infantil fosse considerada um direito da criança e parte da Educação Básica, houve um longo período de lutas e conquistas. Atualmente, a Educação Infantil é organizada em dois segmentos: a creche, que atende crianças de 0 a 3 anos de idade, e a pré-escola, que atende crianças de 4

e 5 anos de idade, foco desta pesquisa. A LDBEN (Lei nº 9.394/96) determina outros aspectos dessa etapa na seção II da seguinte forma:

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31º. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996, *on-line*).

De acordo com as definições legais, a Educação Infantil tem como ampla finalidade o desenvolvimento integral da criança e uma avaliação de cunho de acompanhamento do desenvolvimento sem fins de promoção. Dessa forma, podemos afirmar que a Educação Infantil não tem como finalidade, de acordo com a LDB, a preparação para o Ensino Fundamental.

Assim, como primeira etapa da Educação Básica e sem a finalidade de preparação para a etapa seguinte, a Educação Infantil vem sendo amplamente discutida e estudada, a fim de delimitar qual é a sua identidade. Diversas pedagogias, fundamentadas em diferentes psicologias, estão nessa luta pelo respeito e reconhecimento das especificidades dessa etapa da Educação Básica. Dentre os autores pesquisados para fundamentar a dissertação, além dos anteriormente citados, estão: Sforini e Cabó (2019); Lira e Saito (2011); Pasqualini e Lazaretti (2022); Lazaretti e Magalhães (2019); Arce (2013); e Bissoli e Moraes (2020).

Segundo Sforini e Cabó (2019), existem grupos de pesquisadores que se posicionam em diferentes direções em relação às especificidades das práticas na Educação Infantil. Um deles é voltado para ações que priorizem a socialização e as vivências infantis, como o brincar, desaprovando que a criança seja vista apenas como aluno, pois acreditam que isso favorece práticas próprias do Ensino Fundamental. O outro grupo é de pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica que entendem a relevância do trabalho intencional do professor da Educação Infantil, com um conteúdo sistematizado.

As autoras explicam que, nos espaços de Educação Infantil, encontram-se reflexos desses grupos acadêmicos que se pautam nas práticas dos profissionais. Enfatizam que

algumas práticas são organizadas de maneira que tenham os momentos de ensino e sistematização de conteúdos e momentos de brincadeiras livres. Essas organizações revelam que a brincadeira é vista como algo separado do pedagógico, um entendimento na tentativa de contemplar tanto o ensino quanto a brincadeira, todavia, sem levar em consideração a brincadeira na forma como esse ensino se sistematiza (SFORNI; CABÓ, 2019).

Ainda sobre os reflexos das discussões acadêmicas nos espaços com crianças pequenas, podemos afirmar, segundo o exposto, que existem diferentes grupos, a depender de sua formação ou concepção teórica-metodológica: um de profissionais que concebem e focalizam a Educação Infantil como um espaço para a socialização e ações espontâneas; outro que antecipa e prepara para o Ensino Fundamental, priorizando tarefas estereotipadas e mecânicas. Há, ademais, um terceiro que entende a importância do ensino sistematizado pelo professor, bem como a importância de considerar as especificidades do desenvolvimento infantil no momento do planejamento e na organização das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, entende-se a necessidade de um referencial teórico que sustente a ação docente, com a concepção de criança e o entendimento sobre o desenvolvimento infantil. Lira e Saito (2011, p. 4770) ressaltam essa necessidade ao afirmarem: “Ademais, o profissional precisa ter clara a sua concepção de criança e de educação infantil, procurando estabelecer relações entre o que está no plano das ideias e a realidade do grupo de crianças com o qual trabalha”.

O referencial teórico do presente trabalho está ancorado nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica para as reflexões e defesas no que se refere ao desenvolvimento infantil e às práticas pedagógicas nos espaços da Educação Infantil, uma vez que ambas as teorias têm os seus pressupostos no Materialismo Histórico-Dialético. Assim, consideram que é a partir da relação com a natureza que os homens se desenvolvem e, nessa relação, o homem vai “[...]transformando-a de acordo com suas necessidades (trabalho vital). Ao modificar a natureza, os homens modificam, também, a si mesmos, pois para operar no trabalho é necessário antecipar mentalmente as finalidades que serão alcançadas em suas ações” (NUNES, 2018, p. 67).

Diante do embasamento teórico adotado nesta dissertação, podemos, então, questionar: por quais meios o homem é capaz de desenvolver essa atividade possível de antecipar mentalmente as suas finalidades de forma consciente; de que maneira cada bebê

humano vai constituindo essas características próprias de autocontrole, de planificação das ações, uma vez que, diferentemente dos animais, não as trazemos em nossos genes. De tais indagações, podemos, por ora, dizer que a aquisição da linguagem por parte da criança é, para a Teoria Histórico-Cultural, o fator primordial do desenvolvimento da atividade consciente humana, mas, para entendermos melhor, é necessário estabelecer as diferenças entre o comportamento humano e o comportamento animal.

Para Luria (1991a), a análise do comportamento dos animais indica a existência de três traços fundamentais: o primeiro corresponde ao fato de que todo o comportamento individualmente variável do animal, até mesmo o mais complexo, conserva a sua ligação com os motivos biológicos e não ultrapassa os seus limites; o segundo diz respeito ao fato de ele estar sempre determinado por estímulos imediatamente perceptíveis ou por vestígios da experiência anterior, não podendo abstrair ou entrar em conflito; e o terceiro está nas limitações das fontes do comportamento animal, alicerçadas em sua experiência da espécie, transmitida por códigos hereditários (comportamento instintivo) ou que se formam na experiência imediata de dado indivíduo (comportamento reflexivo-condicionado), sem possibilidade de assimilação da experiência alheia por meio de outro indivíduo que a assimilou de gerações anteriores.

As características e peculiaridades da consciência humana são contrárias das descritas sobre o animal. Segundo Luria (1991a), a história natural dos animais tem transição à história social do homem por meio de dois fatores “Um desses fatores é o **trabalho social** e o **emprego dos instrumentos de trabalho**, o outro, o surgimento da **linguagem**” (LURIA, 1991a, p. 75, grifos nossos). Complementa: “Por isto as raízes do surgimento da atividade consciente do homem não devem ser procuradas nas peculiaridades da *alma* nem no íntimo do organismo humano, mas nas condições sociais de vida historicamente formadas” (LURIA, 1991a, p. 75).

Dessa forma, reconhece-se que a linguagem é um elemento fundamental no processo da consciência humana. Vigotski (1998) diferencia a linguagem oral exterior e a linguagem oral interior, sendo que a constituição desta última se faz, na criança, depois que ela compreende as outras funções da linguagem, que vão além da função de comunicação social. Isso ocorre quando a criança utiliza a fala egocêntrica, ou seja, quando começa a vocalizar sozinha, buscando organizar os seus pensamentos e não se comunicar com os outros. Ela fala enquanto age utilizando a linguagem como um instrumento de pensamento. A fala egocêntrica possibilita a transição para a linguagem oral interior, que é a fala

fragmentada que utilizamos em um diálogo interior, não precisando fazer uso de todas as palavras de uma frase, como fazemos quando conversamos com alguém. Ressalta, ainda, que a linguagem oral exterior é social, ao passo que a linguagem oral interior é a internalização, a apropriação pelo indivíduo de uma habilidade de pensamento constituída histórica e socialmente.

Luria (1979) reitera o encadeamento da linguagem com o pensamento e ressalta que a função inicial da linguagem é a comunicação, sendo um meio de expressão e compreensão. O autor destaca que a linguagem tem, além da função de comunicação com o meio exterior, o caráter de orientação e planejamento de uma determinada atividade mental. Assim, a linguagem é fundamental para a formação do pensamento, pois é por meio da linguagem que o homem reflete, faz relações, forma conceitos e resolve problemas.

A importância da linguagem para o desenvolvimento intelectual da criança está na combinação entre a função comunicativa com a de pensamento, porque é por meio da linguagem que conseguimos generalizar e transmitir o conhecimento. Destarte, para Vigotski (1998) e Luria (1979), a apropriação do conhecimento tem origem na linguagem; ela é o início, é o ponto de partida da constituição do pensamento verbal, que distingue os seres humanos dos animais: “Embora, no início, a linguagem seja uma forma de comunicação entre o adulto e a criança, a linguagem vai assim gradualmente se transformando em uma forma de organização da atividade psicológica humana” (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 1998, p. 197).

Em suma, a linguagem constitui o sistema de mediação simbólica que funciona como instrumento de comunicação, planejamento e autorregulação. É justamente pela sua função comunicativa que o indivíduo se apropria do mundo externo, pois é pela comunicação estabelecida na interação que ocorre o desenvolvimento dos conceitos cotidianos, que, depois, serão enriquecidos ou reconstruídos a partir dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos apropriados no processo de escolarização. Nesse processo, significados ingênuos, não sistematizados sobre as coisas da realidade e suas relações, vão sendo aprimorados, organizados e categorizados de maneira mais complexa.

Na mesma direção do exposto, Vigotski (1998) afirma que a linguagem simbólica (oral, escrita, matemática, estética, artística) é uma produção histórico-social e, assim, não é construída em cada sujeito individualmente ou isoladamente, mas na relação com outros sujeitos. Com isso, a linguagem passa a se constituir por meio da observação, imitação e

incorporação dos conceitos sociais, de modo a se tratar de um processo de internalização. Por exemplo, só conseguiremos aprender a linguagem da dança se observamos e, posteriormente, imitamos um sujeito dançando. No entanto, essa aprendizagem espontânea da dança passa a uma aprendizagem técnica quando recebemos a instrução de um professor, ou seja, quando entramos em um curso de dança. Assim, incorporamos essa linguagem como sendo a nossa linguagem, em um primeiro momento espontaneamente e, em um segundo momento, apropriando-nos da técnica cultural.

Por conseguinte, entendemos que os espaços escolares são fundamentais para o desenvolvimento dos alunos, sendo que, para a criança se desenvolver, é necessária a apropriação da cultura e dos conhecimentos produzidos historicamente pelo homem. Nesse sentido, legitimamos os versos de Drummond por uma pré-escola que não seja “uma escola que tenha que copiar pontos. [...] decorar sem entender, nomes, datas e fatos”, bem como ser contrária às condutas voltadas à espera do interesse que parta das próprias crianças ou de algo interessante que aconteça espontânea e inesperadamente.

Entendemos, também, que o simples fato de ter contato com os objetos da cultura não faz com que a criança se aproprie do uso desses objetos e todo conhecimento histórico nele contido. É nesse sentido que o papel do professor se faz, de fato, essencial no ambiente escolar, pois se considera substancial planejar de que forma os elementos da cultura serão apresentados às crianças, a fim de ampliar o conhecimento cotidiano que elas já têm.

Ao tomar-se a escola como *locus* privilegiado do saber sistematizado, afastamos a mesma do cotidiano, não significando que este será ignorado. O dia a dia das crianças e toda a bagagem oriunda deste, assim, constituir-se-ão apenas em pontos de partidas a serem superados. A escola passa a ser um momento de suspensão da vida cotidiana, para isso, artificializa-se, apresenta-se como ambiente criado, planejado pelos adultos que intencionalmente educam as crianças em seu interior. O principal direito a ser respeitado nessa instituição, no entanto, é o direito ao conhecimento (ARCE, 2013, p. 32).

À vista disso, o profissional precisa estar atento ao que as crianças trazem de experiências e vivências de casa. E, a partir desses conhecimentos cotidianos, enriquecer e possibilitar a apropriação da cultura, o que propicia que se alterem gradativamente de acordo com o ensino e as aprendizagens dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Essa possibilidade somente existe se ocorrer um trabalho educativo com uma

organização intencionalmente sistematizada pelo professor, na direção do que Saviani (2011, p. 13) propõe: “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade historicamente produzida pelo conjunto dos homens”. Ou seja, a apropriação da cultura historicamente produzida por meio dos produtos materiais e simbólicos.

A superação desse conhecimento cotidiano ou do senso comum, que permitiria a compreensão da realidade, efetiva-se pelo pensamento dialético. Tal como Marx, Vigotski (1993) e Saviani (2011) já apontaram que a essência dos fenômenos não se manifesta diretamente ao homem, e o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto por uma atividade peculiar, isto é, por meio da ciência e da filosofia. É possível captar o fenômeno em sua totalidade somente pela atividade científica e filosófica, ao indagar e descrever como a coisa, em si, manifesta-se naquele fenômeno e como, ao mesmo tempo, nele se esconde, isto é, para compreender o fenômeno, é necessário atingir a essência deste, ultrapassar o “reino das aparências”.

Desse modo, reiteramos que o trabalho por meio da atividade científica e filosófica precisa ser intencional, pois a criança não se apropria da cultura pelo simples fato de estar em contato com ela. Leontiev (2004) aponta que a apropriação da cultura ocorre por intermédio da relação com o meio e com o outro, uma relação permeada por uma atividade consciente, movida por motivos e necessidades socialmente construídas.

Assim, o desenvolvimento do homem não é resultado de uma experiência individual, mas, sim, forma-se conforme a inserção mediada em uma sociedade que comporta conhecimentos historicamente acumulados, por exemplo, sentar-se à mesa e utilizar os talheres para comer, dentre tantos outros que foram criados ao longo de milênios pela humanidade. Esses conhecimentos são transmitidos por meio da fala e das relações com os outros – e, mais tarde, por meio das diferentes linguagens na escola. Leontiev (2004) nos leva a refletir nesse sentido com uma suposição do que aconteceria com a cultura se todas as pessoas do planeta Terra fossem extintas e somente ficassem os bebês e as crianças pequenas.

Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam a sua função estética. A história da humanidade teria de recomeçar (LEONTIEV, 2004, p. 291).

A partir dessa reflexão, o autor elucida o quão essencial é a interação com os adultos, sobretudo porque é no desenvolvimento da criança, por meio das mediações e das relações coletivas, que ela se apropria da cultura. Vigotski (2018c) anuncia a relevância dessas experiências coletivas para o desenvolvimento ao formular como lei fundamental das funções psíquicas superiores¹⁰ o aparecimento dessas funções em dois momentos distintos: primeiro, no coletivo (interpsíquica) e, depois, no individual (intrapíquica).

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções interpsíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VIGOTSKI, 2018c, p. 114).

Portanto, as crianças têm acesso aos conhecimentos e à cultura por meio das relações com outros sujeitos e com os objetos. Esse acesso não é restrito ao espaço escolar, já que, desde o nascimento, as crianças interagem com a cultura por meio de experiências fora da escola, o que resulta em conhecimentos cotidianos que também são importantes e necessários para a apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, sistematizados e ensinados pela escola. Para Vigotski, a vida fora da escola não pode ser considerada desligada do que a criança vivencia dentro da escola:

No fim das contas só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital (VIGOTSKI, 2018a, p. 456).

O trabalho do professor, então, deve seguir para a superação dos conhecimentos cotidianos, do senso comum, mas também deve valorizá-los e considerá-los ao pensar e planejar como criar motivos para que as crianças compreendam os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que precisam ser ensinados na escola. Facci (2004, p. 243) afirma que o aluno “[...] apropria-se desse conhecimento existente, mas o transforma

¹⁰ Para Vigotski (1995), as funções psicológicas superiores são decorrentes da interiorização dos signos, da apropriação da cultura, diferentemente das características biológicas. São funções psíquicas, como a atenção voluntária, a memória voluntária, a fala, o pensamento, a escrita, o cálculo, o desenho etc. Para um aprofundamento maior, ler “O desenvolvimento do psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica”, de Lúcia Martins (2015).

e cria novos conhecimentos [...] o saber escolar interfere e provoca mudanças no conhecimento cotidiano, o que por sua vez vai alterar o conhecimento científico”. O conhecimento cotidiano é tomado, na escola, como ponto de partida no processo de aprendizagem e o conhecimento científico como objetivo de aprendizagem.

Ao ter em vista que ensinar não pode ser algo secundário, se levarmos em consideração os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, Vigotski (2018c) deixou inteligível que nem toda aprendizagem é efetivamente promotora de desenvolvimento. Assim, a seleção de conteúdo é algo importantíssimo para que, de fato, seja ensinado conhecimentos que, quando apreendidos, possibilitem o desenvolvimento humano.

Posicionamo-nos no entendimento de que conteúdo é mediador da atividade pedagógica e tem determinação fundamental no desenvolvimento psíquico das crianças. É o conteúdo - extraído da cultura humana - que coloca em movimento processos cognitivos e afetivos do aluno, provocando seu desenvolvimento em determinada direção. Pautadas pela concepção histórico-cultural e histórico-crítica compreendemos que, para a finalidade de promoção do pleno desenvolvimento humano, não serve qualquer conteúdo, nem podemos restringir a conteúdos cotidianos da experiência imediata (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022, p. 38).

Ao encontro do posicionamento das autoras, concebemos ser de suma importância entender que a Educação Infantil tem conteúdos a serem ensinados e que eles precisam superar o senso comum encontrado no cotidiano das crianças fora da escola, assim como defende Martins (2012, p. 94):

Concebemos como conteúdos de ensino os conhecimentos mais elaborados e mais representativos das máximas conquistas dos homens, ou seja, componentes do acervo científico, tecnológico, ético, estético etc. convertidos em saberes escolares. Advogamos o princípio segundo o qual a escola, independentemente da faixa etária que atenda, cumpra a função de transmitir conhecimentos, isto é, de ensinar como locus privilegiado de socialização para além das esferas cotidianas e dos limites inerentes à cultura de senso comum.

De maneira a considerar que a Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica, primordialmente, é de suma importância entender que a criança é uma unidade em seu desenvolvimento e que neste sentido o ensino e a organização escolar devem ocorrer de forma contínua entre as etapas de ensino. Como primeira etapa, deve ser entendida como

um espaço de ensino e de aprendizagem que possibilite a apropriação da cultura e de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, por meio de diferentes linguagens.

Como instituição formativa e educacional, tem o compromisso de ampliar o universo de conhecimentos, saberes, experiências e potencialidades das crianças, principalmente entre 0 e 5 anos, com propostas diversificadas e consolidadoras de novas aprendizagens; além de contribuir para a formação humana do sujeito, com olhares para ações mediadoras no campo da criatividade, socialização, criticidade e expressividade humana (SAITO; OLIVEIRA, 2018, p. 2).

Destarte, para a ampliação e apropriação desse universo de conhecimentos, é preciso que a organização da prática pedagógica seja intencionalmente planejada, a fim de promover situações de aprendizagens com possibilidade para o desenvolvimento infantil, ou seja, com sentido e significado para as crianças.

Entendemos que a necessidade de aprender o conteúdo e perceber o sentido dele é essencial para que a aprendizagem aconteça; nesse sentido, defendemos que as práticas da pré-escola devem ser organizadas. Acreditamos que práticas voltadas simplesmente à memorização e ao treino não são significativas para as crianças e, assim, não são propícias ao desenvolvimento. Ainda nesse ínterim, é importante destacar o que se entende por atividade, de acordo com as premissas da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica:

Nem todo o processo é uma atividade. Nós designamos apenas por este termo os processos que, realizando tal ou tal relação do homem com o mundo, respondem a uma necessidade particular que lhes é própria. Assim, os processos de memorização não são propriamente falando, uma atividade, pois não realizam, regra geral, qualquer relação autônoma com o mundo e não respondem a qualquer exigência particular (LEONTIEV, 2004, p. 315).

Visto que a memorização não é considerada propriamente uma atividade, enfatizamos que, enquanto profissional da pré-escola, a preocupação precisa ser a de criar necessidades e motivos nas crianças para que seja possível a apropriação de novos conhecimentos e, conseqüentemente, o desenvolvimento. Diante do exposto por Leontiev (2004), se o foco for o de preparação para a alfabetização, unicamente em treinos e exercícios de repetição e memorização, a aprendizagem não acontece, uma vez que a criança decora o que não garante a compreensão e, assim, é logo esquecido. Nesse sentido,

a organização das práticas pedagógicas deve fazer com que a criança pense, reflita, que a desafie, ou seja, que coloque a criança em atividade, criando a necessidade de descobertas.

Para que a criança compreenda e se aproprie dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, ela precisa estar em atividade mental. Colocar a criança em atividade mental é fazer com que pense sobre aquilo que está sendo ensinado; fazer com que ela seja capaz de comparar, generalizar, sintetizar a respeito do que se deseja que a criança aprenda (GALPERIN, 2015).

Leontiev (2018, p. 68) elucida que nem todos os processos podem ser chamados de atividade, apenas aqueles que “[...] realizando as relações do homem com o mundo satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele”. O autor ainda esclarece que é possível afirmar que o sujeito está em atividade quando esta parte de uma necessidade e, no objeto dessa atividade, ele encontra a sua determinação, “[...] uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se “objetiva” nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula” (LEONTIEV, 2004, p. 115).

Diante do exposto, pode-se afirmar que a atividade está diretamente relacionada com o motivo, com o que impulsiona essa atividade. Temos a necessidade de algo, e a atividade visa à satisfação dessa necessidade. Assim, enquanto espaço escolar que visa à apropriação de cultura e de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos por meio das atividades, o grande desafio do profissional da educação é criar necessidades na criança.

A pedagogia histórico-crítica, alicerçada pelo pressuposto da unidade afetivo-cognitiva (VYGOTSKI, 1996), reafirma a importância decisiva do aspecto afetivo-motivacional da aprendizagem, mas esclarece que não se trata de se pautar (apenas) por interesses previamente trazidos pelo aluno, mas de *produzir* o interesse. Em verdade, mais que criar o interesse, que tem carácter muitas vezes efêmero e circunstancial, é preciso intervir pedagogicamente na direção da formação de novas necessidades que, ao encontrar na realidade objetos que potencialmente as canalizem e satisfaçam, possam constituir-se em *motivos* a impulsionar e dirigir a atividade infantil. Logo, o ensino na educação infantil deve orientar-se pelo objetivo de *formar na criança novas necessidades que possam converter-se em motivos de sua atividade* (PASQUALINI, 2015, p. 205, grifos da autora).

Na mesma posição do que foi mencionado, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, é o professor que deve produzir o interesse e formar novas necessidades para que se tornem motivos na atividade; aliás, isso deve ser prévia e intencionalmente planejado.

Para que o professor possa fazer um planejamento diferenciado, ele precisa ter uma formação sólida. Não somente um conhecimento em relação ao que se vai ensinar à criança, já que promover o desenvolvimento da criança significa muito mais do que saber sobre o que se vai ensinar (SILVA; LIMA, 2015). Outros aspectos devem ser considerados e são tão importantes quanto o próprio conteúdo; é indispensável pensar, também, em como ensinar e para quem ensinar, a exemplo da tríade forma-conteúdo-destinatário, apresentada por Martins (2015).

Ademais, a afirmação da educação escolar calcada nos conhecimentos clássicos não se identifica com nenhuma proposta 'conteudista', centrada unilateralmente na transmissão de conteúdo científico em si e por si mesmo. A tríade forma-conteúdo-destinatário se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino. Como tal, nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico (MARTINS, 2015, p. 207).

Assim, para que a organização das práticas pedagógicas possibilite promover o desenvolvimento da criança, tendo em vista que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores resulta da apropriação da cultura, é primordial que o professor tenha clareza da tríade forma-conteúdo-destinatário.

Certamente, o primeiro passo para o profissional da Educação Infantil da pré-escola é entender que, nessa etapa, existem conhecimentos e conteúdos¹¹ que precisam ser ensinados às crianças e que, para isso, faz-se imprescindível compreender a forma como a criança aprende e quem é essa criança. Somente assim é que será possível organizar as práticas pedagógicas, a fim de promover a aprendizagem e o desenvolvimento que correspondem a essa etapa. Por esse motivo, o papel do professor é substancial para uma adequada organização do ensino, como elucidam Saito e Oliveira (2018, p. 2):

Ao professor da infância cabe a responsabilidade de se assumir um profissional fundamentado nas intenções claras e objetivas do ensino, com formação sólida e coerente com as necessidades da criança como sujeito em processo de formação e aprendizagem. Para tanto, as ações devem ser expressadas com intencionalidades objetivadas em planejamentos educativos, tendo em vista o ensino, a mediação, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança da educação infantil.

¹¹ Atualmente os conteúdos e objetivos da Educação Básica estão organizados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Por meio de práticas pedagógicas pensadas e organizadas nas interações com os outros, voltadas para a viabilização de aprendizagens, é possível ativar o processo de desenvolvimento que, aliás, não pode ser ativado, se não pela aprendizagem.

Nesse sentido, se o objetivo é promover o desenvolvimento da criança, sendo que a aprendizagem antecede o desenvolvimento, é fundamental entender como esse desenvolvimento acontece. Vigotski (2018c) afirma que o bom ensino é aquele que antecipa o desenvolvimento, aquele que estimula a criança a atingir outro nível de conhecimento que ela ainda não domina completamente.

Esse outro nível de conhecimento é o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) ou, nas novas traduções, zona de desenvolvimento iminente, que aparece nas discussões com premissas na tese de Vigotski (2018c). É justamente nele que o profissional deve atuar, pois, segundo o autor, para que a aprendizagem possa promover o desenvolvimento, é preciso se adiantar a ele, ou seja, acontecer não no que a criança já tem apropriado e consolidado (zona de desenvolvimento efetivo), mas, sim, em processos que ainda estão em vias de formação, na iminência de se desenvolver e, por isso, carecem do auxílio do adulto para serem executados. Para tanto, é necessário que o professor saiba sobre o desenvolvimento das crianças de sua turma, quais são as dificuldades e facilidades de cada uma delas.

Para Vigotski (2018c, p. 116), “[...] a aprendizagem e o conhecimento não caminham juntos, não são simétricos e nem paralelos, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial”.

Até o momento, pode-se depreender ao pensar a organização das práticas pedagógicas, o profissional precisa considerar o que a criança já sabe, o que tem de efetivo e aquilo que não está consolidado a ponto de realizar sozinha. Ou seja, é preciso realizar a avaliação contínua, a fim de saber no que a criança ainda precisa de auxílio, e assim, dedicar tempo e planejamento a esses conhecimentos. Por isso, é fulcral que as ações sejam no sentido de criar necessidades e motivos para colocar a criança em atividade e movimentar os processos psíquicos que estão prestes a se desenvolverem, por meio de questionamentos, desafios, direcionamentos e exemplos.

Esse conhecimento iminente é possível de ser desenvolvido com a ajuda de um mediador é tão significativo, no que tange ao desenvolvimento da criança, que pode – e deve – ser valorizado e considerado crucial para as próximas aprendizagens efetivas. Mesmo diante das mesmas perguntas ou exemplos, cada criança se comporta de uma

forma, o que evidencia que essa zona de desenvolvimento não pode ser simplesmente ignorada, como algo que a criança não sabe, mas, sim, considerada parte do processo de aprendizagem.

Vigotski (2018c) destaca uma relevante questão acerca das rotulações de crianças e o seu desenvolvimento – uma questão, a propósito, que se efetiva por testes escolares. É extremamente necessário considerar os dois níveis de desenvolvimento quando se fala do desenvolvimento mental da criança. Não apenas aquele conhecimento que já está efetivado, mas também o desenvolvimento que está iminente, a criança ainda não consegue realizar sozinha, porém já está em vias de formação. Por esse motivo, as avaliações que defendemos ocorrem continuamente, nos momentos em que a criança está em atividade de pensamento e surge uma dúvida que o professor pode agir por meio de novos questionamentos e direcionamentos, a fim de que a criança seja capaz de superar os desafios encontrados com a mediação do profissional.

Vale ressaltar, ademais, que a criança tem uma relação diferente com as matérias escolares de acordo com o seu desenvolvimento, e que, quando a criança passa de uma etapa do desenvolvimento para outra, essa relação com os materiais escolares também se modifica. Se essas relações vão se modificando de acordo com o nível de desenvolvimento da criança, é preciso entender que, para cada uma das etapas de desenvolvimento, existem diferentes atividades que despertam o maior interesse e que mais promovem o desenvolvimento.

Voltemos nosso olhar, agora, para o destinatário dessa organização das práticas pedagógicas; uma vez entendido que o desenvolvimento se dá pelas relações, respaldamo-nos novamente nos autores da Teoria Histórico-Cultural para discutir os diferentes espaços ocupados pelo sujeito nas relações, nos diferentes tempos de vida. Leontiev (2004, p. 95) nos aclara que o desenvolvimento do psiquismo é um processo de transformações qualitativas sob as condições de existência social do homem e, assim, devemos considerar o psiquismo “[...] no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações”.

No decorrer do desenvolvimento psíquico, a relação com o meio social vai se modificando de acordo com as relações e vivências estabelecidas no tempo e no espaço. Pode-se assim dizer que não nos relacionamos sempre da mesma forma com a realidade e, dessa maneira, os motivos de nossas atividades também vão se modificando.

Mesmo não sendo sobre a etapa educacional que nos debruçamos nesta pesquisa, trazemos um exemplo de Leontiev (2004) acerca da modificação dos motivos nas atividades; o exemplo se dá por meio da dificuldade de uma criança em se concentrar e fazer os seus deveres. O autor supõe que, por mais que a criança tenha a consciência de que ela precisa fazê-los e, com isso, possa tirar boas notas e/ou agradar os seus pais, ainda assim, o motivo não é suficiente para que consiga realizar os seus deveres. A partir do momento em que lhe é colocado que, se não fizer os deveres, ela não poderá sair para brincar, a criança passa a realizá-los. Nessa circunstância, o motivo de não poder brincar é o que move a atividade da realização dos deveres. Ressaltamos que, como expresso no início do parágrafo, o exemplo não é condizente com a etapa educacional pesquisada e foi selecionado para um melhor entendimento no que se refere à mudança dos motivos em uma atividade.

Destacamos que ameaçar as crianças pequenas de ficarem sem brincar para que, assim, elas realizem atividades, não criará motivo e sentido com foco na aprendizagem. Leontiev (2004) deixa claro que, com o tempo, a criança passa a se sentar sozinha para realizar os deveres; nota-se que o motivo, agora, é tirar boas notas. A partir desse momento, o motivo que antes era apenas compreendido por ela, agora, passa a ser o motivo que impulsiona a atividade, ou seja, ocorre a mudança da atividade guia.

Como se faz a mudança de motivo? A resposta é simples. Em certas condições, o resultado da ação conta mais que o motivo que realmente suscita a ação. A criança começa por fazer conscientemente os seus deveres para poder mais rapidamente ir brincar. Mas o resultado é bem maior: não apenas pode ir brincar, como ainda ter boa nota. Produz-se uma nova 'objetivação' das suas necessidades, isto quer dizer que das se elevam de um grau (LEONTIEV, 2004, p. 318-319).

Essas mudanças decorrem, portanto, de acordo com as passagens de uma etapa do desenvolvimento para outra. Isso não acontece de forma simples, como se as mudanças ocorressem, por exemplo, ao se completar um ano vivido durante o processo de desenvolvimento. Segundo Vigotski (2018b, p. 22), “[...] o desenvolvimento não é um processo organizado temporalmente de modo simples, mas de forma complexa; seu ritmo não coincide com o ritmo do tempo”. Cabe ao profissional entender quem é a criança que ele tem e criar as necessidades de acordo com a etapa em que a criança se encontra. Não resolve adiantar as propostas sistematizadas e fazer com que a criança fique sentada preenchendo espaços no papel ou copiando letras e numerais, se ela não estiver vendo

sentido no que faz. Também não se pode esperar que ela sinta necessidade por si só, pois a criança não tem necessidade daquilo que não conhece. Ao considerar o nível de desenvolvimento da criança e propor atividades desafiadoras, nas quais ela parte de seu conhecimento cotidiano e busca a apropriação de novos conhecimentos para solucioná-las, pode se sentir motivada.

A transição de um estágio para outro não respeita o ritmo da idade cronológica, ou seja, dias, meses ou anos; da mesma forma não ocorre, igualmente, para todos os indivíduos. Leontiev (2018, p. 59) enuncia que, para se pensar em desenvolvimento da psique infantil e as forças motivadoras que determinam a personalidade em qualquer um dos estágios, é preciso ter clareza que “[...] durante o desenvolvimento da criança, sob influência das circunstâncias concretas da vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas se altera”.

Assim, o lugar que a criança ocupa nas relações humanas se altera devido às influências das situações concretas de sua vida. Esse lugar ocupado pela criança caracteriza o estágio já alcançado, que oportuniza a compreensão do mundo sob nova forma. Não nos relacionamos sempre da mesma forma com a realidade; logo, os motivos das nossas atividades também vão se modificando. O que determina o desenvolvimento da psique é a atividade da criança nesse lugar ocupado, quer seja uma atividade aparente, quer seja uma atividade interna.

Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência (LEONTIEV, 2018, p. 63).

Essas atividades das crianças não são quaisquer atividades aleatórias. Estudos de Leontiev (2004; 2018a; 2018b), Elkonin (2009) e Vigotski (2018a; 2018b; 2018c) aclaram essa compreensão ao explicitar que cada uma das etapas de desenvolvimento tem uma atividade, que é a principal, enquanto as outras ocupam um papel secundário. A atividade principal no processo de desenvolvimento, em cada etapa, vai se modificando, conforme a criança se apropria da cultura humana. Leontiev (2004) esclarece que a atividade principal não é aquela que mais acontece, em relação ao tempo, mas, sim, a atividade que, em um dado estágio do desenvolvimento infantil, condiciona as principais mudanças nos

processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança. Em outro texto, o autor define atividade principal da seguinte forma:

Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 2018b, p. 122).

Por conseguinte, não é somente um tipo de atividade que deve ocorrer em determinada etapa do desenvolvimento, porém há uma atividade que será a que promoverá maiores transformações na criança.

Elkonin (2017) anuncia uma estrutura sobre a periodização do desenvolvimento infantil e considera que, para se organizar uma prática pedagógica promotora de desenvolvimento, precisamos compreender a etapa em que a criança se encontra e qual é a atividade principal dessa etapa.

Nessa estrutura da periodização, o desenvolvimento psíquico está organizado em três épocas: Primeira Infância, Infância e Adolescência. Cada uma das épocas é dividida em dois períodos: primeiro ano de vida e primeira infância; idade pré-escolar e idade escolar; e adolescência inicial e adolescência (ELKONIN, 2017). Por sua vez, as atividades principais são demarcadas em cada um desses períodos elencados. Diante da delimitação da pesquisa, adaptamos o quadro criado por Abrantes (2012) na figura a seguir.

Figura 3 – Época e período/atividade dominante

ÉPOCA			
Primeira Infância		Infância	
PERÍODO - IDADE APROXIMADA/ ATIVIDADE DOMINANTE			
Primeiro Ano 0 - 1 ano / Comunicação emocional direta	Primeira Infância 1 a 3 anos / Atividade objetal manipulatória	Idade pré- escolar 3 a 6 anos / Jogo de papéis	Idade escolar 6 a 10 anos / Atividade de estudo

Fonte: Adaptada de Abrantes (2012).

A utilização das cores foi pensada de forma a ser possível a visualização de períodos que não são estanques e que engendram a futura atividade na atual, diferentemente de etapas que iniciam à medida que a anterior finalizar. Sobre isso, Pasqualini (2017, p. 78) afirma:

Cada nova atividade é gestada no interior da atividade dominante de um dado período, progressivamente se diferenciando e se emancipando (da mesma maneira que diferentes formas de atividade tiveram relação genética com o trabalho na história humana). A atividade dominante vai esgotando-se como fonte de desenvolvimento de novas capacidades psíquicas e uma nova atividade desponta como guia na transição ao novo período.

São muitos os autores que descrevem sobre a periodização (ELKONIN, 2017; PASQUALINI, 2009; 2017; FACCI, 2016; TULESKI, 2016; LAZARETTI, 2016; MARTINS, 2016) e traçam idades aproximadas para cada um dos períodos, porém é necessário esclarecer que, em nenhum momento, anunciaram que essas etapas ocorrem em todos os contextos, em todos os tempos e para todos os seres humanos. As idades não são estanques e fiéis somente ao biológico. A Teoria Histórico-Cultural defende que o

desenvolvimento está vinculado às relações sociais, à apropriação da cultura e à mediação com os objetos e alguém mais desenvolvido. E, pensando em todos esses outros fatores para além do biológico, é essencial entender as forças motrizes do desenvolvimento psíquico e revelar as leis de transição de um período para outro.

Para o entendimento dessa divisão dos períodos, que não se estabelecem por condições biológicas rígidas, é importante destacar as neoformações, ou seja, as novas formações infantis que, de acordo com Tuleski e Eidt (2016, p. 53), surgem da seguinte forma:

As neoformações, ou sínteses complexas das funções psíquicas, emergem da situação social em que a criança está inserida, a qual lhe exige determinadas reações. Tais exigências, por sua vez, mobilizam funções ainda não completamente desenvolvidas, as quais se colocam em movimento para atender às exigências sociais externas. Nesse processo se produz e modifica-se a atividade infantil, que reconfigura em novos patamares as funções psíquicas, instituindo formas cada vez mais interdependentes entre elas.

As autoras complementam que a periodização ocorre em um espiral dialético, que envolve avanços, recuos, saltos e paralisações – e que, nesse processo, são efetuadas as neoformações e gestadas as atividades principais do próximo período de desenvolvimento (TULESKI; EIDT, 2016).

Leontiev (2004) aponta que a atividade principal que corresponde à etapa da pré-escola da Educação Infantil é o jogo de papéis¹². Na estrutura da periodização, esse período é compreendido, aproximadamente, dos 3 aos 6 anos de idade e nomeado de Idade Pré-Escolar. Vale ressaltar que a etapa da pré-escola na Educação Infantil atende crianças de 4 e 5 anos, diferentemente do período denominado Idade Pré-escolar na periodização, apesar da semelhança no nome. Como expresso anteriormente, Tuleski e Eidt (2016) esclarecem que as atividades principais dos próximos períodos são gestadas no período anterior; a atividade principal que é gestada nesse período pré-escolar equivale à atividade de estudo, preponderantemente a partir da entrada da criança na escola.

Ao ter em vista que a problemática desta dissertação teve início na preocupação exacerbada, por parte de profissionais da educação, em fazer com que as crianças da Educação Infantil tivessem mais atividades em papel a serem realizadas, debruçamo-nos

¹² Exploraremos sobre essa atividade guia mais adiante.

em discussões da atividade principal, o jogo de papéis, partindo do pressuposto de superação da Educação Infantil preparatória para o Ensino Fundamental.

De modo a se centrar nas contribuições da Teoria Histórico-Cultural ao campo das práticas pedagógicas, pode-se afirmar que treinar as crianças para o Ensino Fundamental, por meio de atividades mecânicas e sem sentido para elas, não promoverá uma aprendizagem e, por conseguinte, o desenvolvimento integral – e muito menos viabiliza uma educação que coloque a criança em pensamento.

Entendemos que essas atividades de treinamento não respeitam as especificidades de cada etapa do desenvolvimento psíquico da criança. Como já exposto, de acordo com Elkonin (2017), Leontiev (2004) e Vigotski (2018c), existem atividades que promovem o desenvolvimento e elas se modificam conforme o período de desenvolvimento psicológico. A criança da pré-escola, na Educação Infantil, tem como atividade guia os “jogos de papéis”, o que significa que a atividade que mais condiciona mudanças no processo psicológico é a brincadeira de faz de conta. Não pensar nessa atividade e não possibilitar que a criança esteja em atividade de jogo de papéis prejudicará a formação das bases para as futuras aprendizagens mais complexas (VIGOTSKI, 2018c). Nesse sentido, faz-se necessário entender a atividade de jogo de papéis; mais especificamente, compreender que é muito mais do que uma simples brincadeira de criança.

Conforme salientado, a atividade principal muda quando a criança deixa de ocupar um lugar nas relações para ocupar outro e isso se dá devido às suas novas necessidades que não podem ser suprimidas com as ações que estavam até então sendo realizadas, precisando, portanto, de novas ações. Elkonin (2009) expõe que a criança, ao se apropriar dos objetos e do modo de manipulá-los, começa a querer a fazer uso desses objetos tal qual os adultos os fazem, já que apenas manuseá-los não serve mais para as novas necessidades, iniciando, assim, a imitação.

A criança, que deseja fazer o que o adulto faz, mas não pode, satisfaz a necessidade por meio do jogo de papéis. Nas palavras de Elkonin (2009, p. 404): “Objetivamente, isso significa que a criança vê o adulto, sobretudo, pelo lado de suas funções. Quer atuar como o adulto, sente-se totalmente dominada por esse desejo”. Ela brinca que está dirigindo, cozinhando, segurando um neném, dando aula como professora, ou seja, esse momento é algo extremamente sério para ela. É a maneira de a criança se aproximar do mundo que a cerca.

No início, a criança se utiliza bastante do objeto que remete ao real, por exemplo, ao pegar panelinhas, pratos, copos, fogãozinho, brinca de casinha ou, quando se depara com estetoscópio e jaleco, brinca de médico. Os objetos determinam e influenciam as brincadeiras, mas também as vivências e os conhecimentos que a criança já tem consolidado e apropriado. Se a criança nunca viu um pedreiro e não sabe quais são os instrumentos que são utilizados em uma obra, mesmo que ela tenha ao seu alcance um esquadro, uma trena, uma colher de pedreiro, ela não fará um jogo de papéis se colocando como pedreiro, mas utilizará esses mesmos objetos e os adequará a algo que ela tenha conhecimento.

Essas brincadeiras podem ser variadas e ampliadas à medida que o profissional realiza intencionalmente as mediações adequadas, desafiando as crianças e criando problemas a serem resolvidos no decorrer dessas brincadeiras. Ademais, faz-se necessário que as vivências e os conhecimentos sejam ampliados para que as crianças tenham mais recursos apreendidos e, assim, sejam possíveis outros papéis que não sejam somente mamãe, professora, cabeleireira e/ou médico.

A brincadeira de faz de conta parte das vivências das crianças. Elkonin (2009) explica que o conteúdo/teor das brincadeiras é pautado no que elas veem em seu entorno, das atividades que os adultos fazem. Quanto mais experiências as crianças tiverem, maiores serão as possibilidades para a hora da atividade de jogo de papéis.

Ao evidenciar que, na Educação Infantil, almeja-se o desenvolvimento integral da criança, e não somente o cognitivo, defendemos que os momentos de brincadeiras de faz de conta sejam intensivamente planejados focalizando todos os aspectos de desenvolvimento possibilitados, bem como ponderando os conhecimentos que a criança já tem, a fim de que seja possível avançar. Sobre isso, Lima e Silva (2015, p. 61) ressaltam:

Todo o fazer pedagógico deve caminhar junto com a fase em que a criança se encontra. O educar deve respeitar suas limitações e não superestimar ou subestimar as capacidades inerentes ao seu estágio de evolução. Somente assim - atuando na totalidade desses fatores, explorando a brincadeira como uma “atividade principal” e, também, atuando sobre a “zona de desenvolvimento proximal” - o trabalho do educador na Educação Infantil será importante e efetivo.

Ao coadunar com os autores, a tarefa do professor é promover e organizar as brincadeiras das crianças, a fim de fortalecer o momento e a sua função no processo de

aprendizagem e desenvolvimento da criança. A atividade não deve ser deixada ao acaso, tampouco ser utilizada somente como um recurso para ensinar certo conteúdo.

Lazaretti (2016) recorre ao exemplo da brincadeira de mercadinho que, muitas vezes, é proposta nas escolas para ensinar conceitos matemáticos. A autora enfatiza que não é que não se possa utilizar uma brincadeira de mercadinho para ensinar pesos e medidas, porém não podemos deixar restrito a esse objetivo. Compreender a importância da atividade de jogo de papéis é entender que, em uma situação de mercadinho, faz-se necessário intervir para que as crianças percebam, também, as funções de trabalho envolvidas, como o vendedor ou o comprador. O professor deve participar desses momentos, brincando junto, criando desafios, instigando novas ações e direcionamentos “[...] incrementando e enriquecendo o conteúdo de valores e regras sociais que são fundamentais para se relacionar com o mundo circundante, em direção à almejada formação humana” (LAZARETTI, 2016, p. 136).

Um dos desafios do profissional da pré-escola é não dissociar a brincadeira das atividades “pedagógicas” e entender que, para a criança nesse período, é o faz de conta que mais promoverá o desenvolvimento do psiquismo. Entender esse momento como o maior promotor do desenvolvimento não é deixar “separado” alguns minutos da semana para que a criança brinque livremente no pátio, mas, sim, valorizar e planejar ações que coloquem a criança nessa atividade, pois, como afirma Leontiev (2018a, p. 59): “Em toda a sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassam agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz”. Por esse motivo, reforçamos a necessidade de o profissional conhecer acerca da periodização infantil para que possa organizar o ensino, de modo a colocar a criança, constantemente, em atividade.

Na brincadeira de faz de conta, atividade principal do pré-escolar, segundo Elkonin (2009), a criança adota e cria o seu papel na brincadeira. Ela vai conhecendo os seus limites e internalizando as regras nas ações durante o faz de conta. Mesmo que ela sinta vontade ou que tenha determinadas atitudes na realidade, se o seu papel na brincadeira não permitir tal ação, ela não fará. Essas regras cumpridas durante as brincadeiras vão também sendo apropriadas e gestando o autocontrole da conduta, que será responsável pela renúncia aos desejos imediatos da criança.

Tomemos como exemplo desse controle da conduta da criança, que está diretamente ligado às regras postas pelas brincadeiras de faz de conta, uma brincadeira de

médico. Por mais que o *paciente* queira manusear os instrumentos da criança que está representando o médico, ela não pode – e ainda precisa sair do *consultório* para que outro *paciente seja atendido*. Assim, a criança precisa renunciar às suas vontades e se submeter às regras. Lazaretti (2016, p. 133) reitera que: “[...] já no período pré-escolar, a criança consegue esperar por seus desejos, submete-se às exigências do adulto e realiza tarefas que lhe são desagradáveis, mas necessárias para cumprir algum objetivo”.

Todavia, estar em atividade de jogo de papéis não significa apenas desenvolver o controle da conduta na criança; também possibilita que a criança se utilize de outras funções psicológicas superiores, como a memória, o pensamento, a imaginação, a atenção, a linguagem, a emoção, dentre outras. Para garantir êxito na atividade lúdica, as crianças se concentram e memorizam situações que são exigidas pelas condições e regras da brincadeira.

Bissoli e Moraes (2020) sobressaltam que a atividade de jogo de papéis acarreta o desenvolvimento da personalidade da criança, de sua consciência e seu desenvolvimento completo, omnilateral. Assim, os processos psíquicos não se desenvolvem isoladamente, mas contribuem para esse desenvolvimento total. É pela brincadeira, pela atividade de jogo de papéis, que a criança representa o mundo à sua volta. Ao imitar a vida adulta, a criança sente que tem domínio da realidade e começa a tomar consciência de si e das relações humanas.

A consciência das relações humanas vai depender das relações sociais que a criança vivencia com as demais pessoas. Elas podem ser no sentido de cooperação, acolhida e respeito ao próximo, como também no sentido de indiferença, arrogância e desprezo. Na atividade de jogo de papéis, as ações das crianças vão depender diretamente das relações que elas têm:

Por isso, o desenvolvimento dessa atividade requer ações educativas que promovam o seu surgimento, o seu desenvolvimento e direcionamento, ou seja, é preciso intervenção para que o conteúdo dessa atividade avance nos processos de relações criança-mundo, com possibilidades humanizadoras (LAZARETTI, 2016, p. 134).

É nesse aspecto que a autora nos chama atenção para a importância do adulto no momento da atividade de jogo de papéis, algo que não pode ser deixado de forma espontânea para as crianças, sem, é claro, a mediação do adulto.

Outro importante aspecto da brincadeira de faz de conta é que, ao brincar, a criança está realizando representações simbólicas daquilo que conhece, ou seja, aquilo que ela está fazendo não está realmente acontecendo; é algo que está representado em outro objeto (LAZARETTI, 2016). Em uma brincadeira de médico, por exemplo, a criança não é realmente um médico com um estetoscópio de verdade em um consultório atendendo alguém que esteja verdadeiramente doente, porém ela faz uma representação simbólica, e um brinquedo, uma fantasia, um colchão, uma mesa e um colega se transformam no cenário perfeito para o momento do jogo de papéis. Nessa brincadeira a criança também aprende a conhecer as funções sociais das pessoas em sociedade.

Essa representação simbólica também será utilizada em momentos posteriores, em seu processo de desenvolvimento. Para Vigotski (2018), essa representação na brincadeira é um estágio precoce de uma forma particular de linguagem, que acarreta diretamente a linguagem escrita. Nesse sentido, Lucas, Saito e Lazaretti (2019, p. 910) explanam que “[...] a criança, ao representar simbolicamente na brincadeira, faz importantes conquistas que miram em direção à escrita, pois essa também é uma forma de representação”.

É por isso que a representação simbólica, vivenciada quando as crianças estão nos momentos de jogo de papéis, é de extrema importância para essa outra representação. Destarte, no processo de aquisição da linguagem escrita, a criança representa, simbolicamente, quando inicia as suas representações por meio dos desenhos e, futuramente, dos desenhos das primeiras letras, sílabas e palavras. Quando ela registra, por exemplo, uma casa por meio do desenho, aquele desenho é a representação de um objeto, e não o objeto propriamente dito. Da mesma forma, futuramente, ao iniciar a escrita das primeiras palavras, representando a palavra CASA no papel por meio da escrita, aquela junção de “símbolos” representa a sonoridade da fala, que, por sua vez, representa um objeto.

Contrariamente a esse entendimento, a preocupação com a alfabetização na Educação Infantil, muitas vezes, segue o caminho de atividades mecânicas e de treinos, sem entender a apropriação da linguagem escrita como um processo que se inicia antes do traçado das letras no papel. Como Luria (2018b, p. 143) afirma: “[...] a história da escrita na criança começa muita antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras”.

Dentre as tantas funções do jogo de papéis já exemplificadas, essa atividade é a base para a leitura e a escrita de cunho simbólico. Com esse entendimento, as ações e os

planos de aula, com objetivo de apropriação da linguagem escrita, teriam de priorizar, inicialmente, atividades que desenvolvam o simbólico, e não técnicas de escrita mecanizadas. As atividades mecanizadas e isoladas de sentido e significado se dão por meio de pontilhados, cópias de letras e números repetindo várias vezes até o final da linha ou da página, dentre outras ações que visam unicamente ao treino.

Vigotski (1991) enfatiza que, da mesma forma que as crianças aprendem a falar, inseridas em um contexto social que utiliza a linguagem como forma de comunicação, elas podem aprender a ler e escrever, percebendo o meio social que também utiliza a escrita e leitura para comunicação. Esse processo, por mais complexo que seja, precisa ocorrer de uma forma “natural”, não no sentido espontâneo, biológico e sem ensino, mas no sentido contrário à mecanização, memorização e treinos, com sentido real de utilização dessa escrita. Como mencionado, a criança carece de se apropriar da cultura e dos conhecimentos historicamente produzidos, e o código da escrita é um desses conhecimentos, já que a escrita não é natural do homem; logo, apenas em contato com ela, observando-a em seu cotidiano, a criança não irá aprender a ler e escrever, por isso a importância da escola.

Em outros escritos, Vigotski (1993, p. 314, tradução nossa) afirma que a linguagem oral é totalmente diferente da linguagem escrita em sua estrutura e modo de funcionamento:

[...] a linguagem escrita, inclusive em seu desenvolvimento mínimo, exige um alto grau de abstração. Se trata de uma linguagem sem entonação, sem expressividade, sem nada do aspecto sonoro. É uma linguagem de pensamento, de ideias, mas uma linguagem que carece da característica mais importante da linguagem oral: a sonoridade no concreto.¹³

Nesse sentido, defendemos que, para a criança se apropriar da linguagem escrita, ela precisa ter experienciado outras representações simbólicas, por meio do gesto, da fala e do desenho. E, somente nesse ínterim, é que podemos falar de “preparação”, como algo que é um pré-requisito para que novas aprendizagens ocorram. Sobre essas representações serem essenciais para a apropriação da linguagem escrita, Dangió e Martins (2018, p. 166, grifos das autoras) explicitam:

¹³ “[...] el lenguaje escrito exige incluso para su desarrollo mínimo un alto grado de abstracción. Se trata de un lenguaje sin entonación, sin expresividad, sin nada de su aspecto sonoro. Es un lenguaje en el pensamiento, en las ideas, pero un lenguaje que carece del rasgo más importante del lenguaje oral: el del sonido material”.

Enfim, de acordo com o *processo de simbolização* como uma das capacidades necessárias à alfabetização, a criança aprende a expressar seu pensamento por meio de gestos representativos, assim como aprende a representar as coisas do mundo nos desenhos, desenvolvendo a linguagem como forma de expressão e de representação, com conteúdos resultantes dos processos abstrativos formados a partir do desenrolar dessas ações.

Outro aspecto a ser retomado se refere ao que nos postula Leontiev (2004) sobre os motivos e as necessidades serem necessárias para que ocorram a aprendizagem e o desenvolvimento. As necessidades e os motivos colocam as crianças em pensamento e, assim, aprendem e se desenvolvem; logo, é preciso que elas percebam a função social da escrita antes da sistematização da alfabetização.

Perceber a função social da escrita é perceber que essa linguagem está constantemente presente e que fazemos uso dela a todo momento. Embasadas em Vigotski (1991), que afirma a necessidade de ensinarmos às crianças a linguagem escrita, e não apenas as letras, Bissoli e Moraes (2020) declaram que a criança vai se apropriando de linguagem escrita à medida que exercitam a função simbólica por meio de brincadeiras, desenhos, pinturas, construções, modelagens e conversas, bem como por meio de textos reais destinados às pessoas reais, produzidos com e pelas crianças com o auxílio do professor escriba. Esses textos produzidos, coletivamente, podem ser bilhetes, receitas culinárias, pequenas notícias, convites, dentre outros textos significativos para a criança dessa faixa etária. Enquanto professores, podemos – e devemos – criar a necessidade de uso dessa linguagem escrita nas crianças, promovendo o contato das crianças da pré-escola com situações reais da linguagem escrita, por meio de diferentes gêneros textuais existentes.

Consoante o exposto, entendemos que o desenvolvimento se efetiva em um processo e que todas as etapas são importantes e necessárias para que as próximas aconteçam. Primeiro, a criança precisa sentir a necessidade da escrita, precisa entender onde ela é usada e porque existe, para que, assim, a aprendizagem seja possível. Não adianta querer pular etapas, pois existe um caminho – da pré-história da escrita para a escrita – e não é possível seguir adiante caso a criança não tenha se apropriado da etapa anterior.

Assim, a criança, ao longo da idade pré-escolar, com a ajuda do gesto, da fala, do desenho e do faz-de-conta, vai tornando mais elaborada a forma como utiliza as diversas formas de representação de sua expressão. Com

isso, entende-se que a representação simbólica no faz-de-conta e no desenho é uma etapa anterior e uma forma de linguagem que leva à linguagem escrita: desenho e faz-de-conta compõem uma linha única de desenvolvimento que leva às formas superiores de expressão representada pela linguagem escrita (MELLO, 2010, p. 339).

Nesse âmbito, defendemos a relevância do entendimento e a reflexão por parte dos professores atuantes de Educação Infantil em relação aos estudos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Somente com apropriação teórica é que conseguiremos uma prática condizente com a etapa de crianças de 0 a 5 anos, e não uma prática preparatória para o Ensino Fundamental.

Ao considerar todas as leituras e estudos realizados para pontuar o que foi até agora discutido, enquanto pesquisadora da Educação Infantil, entendemos que esse espaço deve ser desenvolvente, ou seja, promotor de aprendizagem e desenvolvimento. Uma instituição intencionalmente organizada, que faça sentido para a criança e que precisa ter as práticas pedagógicas planejadas pelo profissional; este, cumpre frisar, necessita ter clareza de seu objetivo, de quem é a sua criança e, assim, definir a forma como deverá organizar as suas práticas, a fim de possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento para as crianças de sua turma.

O profissional realiza a mediação à proporção que coloca as crianças em atividade para se apropriarem dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, desenvolvendo as suas funções psíquicas superiores, por meio de uma atividade, um objeto, um vídeo, da linguagem, dentre outras possibilidades. Defendemos uma organização de práticas pedagógicas na pré-escola que tenha como prioridade o ensino de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, mas sempre com respaldo nos aspectos anteriormente discutidos, levando em consideração os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica no que tange à aprendizagem significativa.

Como vimos, esse processo não ocorre naturalmente pela criança; é preciso ter um ensino sistematizado que oportunize a apropriação da cultura historicamente produzida, sendo que o professor é quem fará essa mediação. Assim, gradativamente, os conhecimentos prévios, cotidianos, alteram-se de acordo com o ensino e as aprendizagens (MARTINS, 2015). Paulatinamente, a cada conceito aprendido, a criança se desenvolve um pouco mais e se reorganiza como um todo.

Na mesma posição do que foi mencionado, entendemos e defendemos que a organização das práticas pedagógicas da pré-escola deve considerar a tríade

forma-conteúdo-destinatário com embasamento na Pedagogia Histórico-Crítica e promover ações que considerem o desenvolvimento da criança e o direito dela aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Cumpre ressaltar que, quando enfatizamos que as ações devem considerar o desenvolvimento da criança, estamos concebendo uma criança que não é somente pensamento, mas, sim, pensamento, linguagem, corpo, movimento, emoção, ou seja, a criança de forma integral. Ou seja, a criança precisa desenvolver sua lateralidade, sua consciência corporal, para depois chegar ao papel.

Portanto, acreditamos ser errônea a crença de que é preciso que a criança seja treinada para o Ensino Fundamental por meio de atividades de cópias e repetições orais de letras e numerais ou de preenchimentos em folhas de papel. A criança tem muito a fazer na Educação Infantil que vai para além de completar atividades em sulfite sem sentido; já a sistematização realizada com significado e sentido após vivências organizadas pelo profissional é necessária.

Muitas vezes, tais ações mecanizadas são realizadas com a desculpa de que os pais cobram da escola produções de seus filhos e/ou que a criança precisa exercitar a coordenação motora para conseguir sentar e fazer atividades no Ensino Fundamental. Sem entrar na discussão de que o primeiro ano do Ensino Fundamental também não deve ser exclusivo de cópias e momentos sentados em carteiras na sala de aula, não acreditamos que é assim que deve acontecer a organização do ensino.

Certamente, a coordenação motora fina deve ser explorada e trabalhada, bem como a produção e a sistematização de conhecimentos, mas existem outros meios que não a impressão de várias folhas de papel com atividades, tentativas de cópias de letras e numerais, repetição do alfabeto diariamente etc. Por exemplo, ao brincar de faz de conta, ao participar de momentos fora da sala de aula com propósitos bem definidos e estabelecidos pelos profissionais, ao rasgar papel, aprender usar a tesoura, escrever coletivamente um bilhete, uma carta, uma lista de supermercado ou qualquer outra atividade que seja planejada, com a intenção de criar necessidades e de possibilitar a apropriação de novos conhecimentos. Desse modo, a criança está desenvolvendo a linguagem, o pensamento, a coordenação motora e, realmente, apropriando-se dos conhecimentos, muito mais do que ficar em sala de aula realizando cópias ou preenchimentos de folhas de sulfite que proporcionam um resultado imediato.

Enfatizamos, mais uma vez, a importância de o professor entender o desenvolvimento infantil como um dos fatores a serem considerados na organização de

suas práticas pedagógicas. Conforme assevera Leontiev (2004), é pela atividade guia que impulsionamos as mudanças mais significativas no desenvolvimento psíquico infantil e criamos condições para engendrar a próxima atividade guia. Com isso, é possível afirmar que, na atividade de jogo de papéis, já está sendo engendrada a atividade de estudo.

Sabemos que as idades da periodização estabelecidas pelos autores da Teoria Histórico-Cultural constituem um valor aproximado e que não dependem unicamente do fator biológico. Mas cumpre assinalar que, na periodização, a atividade de jogo de papéis compreende, aproximadamente, o intervalo de idade de 3 a 6 anos, e a atividade de estudo se inicia, aproximadamente, aos 7 anos (ELKONIN, 2009). Ainda que essas sejam as atividades guias, retomamos que não são unicamente estas atividades que ocorrem durante a etapa e que a criança tem interesse pelas outras atividades também.

Devido a isso, é mister entender que as crianças do primeiro ano ainda estão na atividade de jogo de papéis e têm as máximas possibilidades de desenvolvimento psíquico por meio dessa atividade, com a atividade de estudo sendo gestada. Assim, enfatizamos, novamente, o papel do professor, que precisa compreender o período de desenvolvimento que a criança se encontra, bem como organizar ações considerando a próxima atividade guia.

Marega (2010, p. 71) defende a respeito da transição sem rupturas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e se utiliza de Leontiev (1994) para explicar que, apesar da exigência com uma maior formalidade da escolarização no Ensino Fundamental, o elemento infantil da criança não desaparece e que, nas palavras da autora, “[...] ela não deixa de uma hora para outra de ser um sujeito que nessa faixa etária tem necessidade de brincar, fantasiar, criar, enfim, de interagir com o mundo de uma maneira lúdica”.

A organização das práticas do primeiro ano, dessa maneira, também deve compreender a atividade guia de jogo de papéis, tal qual a transição para a atividade de estudo, que acontece no período correspondente ao primeiro ano.

Nesse sentido, o primeiro ano do Ensino Fundamental, de acordo com a periodização escolar no nosso país, acontece ainda no interior da chamada idade pré-escolar, que tem como atividade principal ou dominante o jogo de papéis, notadamente. Isso, por si só, representa algo essencial para que o processo de transição aconteça de forma respeitosa: as crianças de seis anos, no primeiro ano, continuam a desenvolver, em suas máximas, possibilidades de quando e por que brincam (BISSOLI; AGUIAR, 2022).

Destarte, não promovemos a aprendizagem recorrendo unicamente às atividades mecânicas e sem sentido, como abordado nesta seção. Se, no primeiro ano, ainda é necessário que se pense a organização das práticas dessa forma, por que antecipar, na pré-escola, certas atividades e treinos? Seriam essas práticas incentivadas pelo entendimento de que, o quanto antes as crianças forem treinadas, melhores resultados em avaliações externas elas conseguirão? Avaliações estas do SAEB que englobam, inclusive, a avaliação de alfabetização.

Pensando nisso, a próxima seção abordará a análise da pesquisa de campo com professoras e supervisoras que responderam questionamentos referente à concepção de Educação Infantil, organização das práticas pedagógicas e avaliação Saeb.

4. EDUCAÇÃO INFANTIL E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS: EM PAUTA OS DADOS COLETADOS

Se nossas conclusões somente são possíveis em razão dos instrumentos que utilizamos e da interpretação dos resultados a que o uso dos instrumentos permite chegar, relatar procedimentos de pesquisa, mais do que cumprir uma formalidade, oferece a outros a possibilidade de refazer o caminho e, desse modo, avaliar com mais segurança as afirmações que fazemos (DUARTE, 2002, p. 140).

Ao considerar a afirmação de Duarte (2002), nesta seção, objetivamos discorrer sobre o nosso percurso de pesquisa de campo que compõe esta investigação, para, assim, permitir que outros refaçam o caminho por nós percorrido. A fim de que seja possível a compreensão do nosso próprio método investigativo, faz-se necessário um detalhamento de quais foram os critérios utilizados, como se deu a organização da pesquisa de campo e os encaminhamentos efetivados a partir dos dados coletados.

Optamos por realizar uma pesquisa de campo, a partir de uma entrevista semiestruturada e a coleta de dados por meio do planejamento dos profissionais da pré-escola. Na sequência, elencamos como se deu a escolha do público a ser pesquisado, das escolas nas quais foram realizadas as entrevistas e dos participantes selecionados. Posteriormente, anunciamos os eixos temáticos, definidos, a priori, para a elaboração das questões da entrevista semiestruturada e a organização dos participantes em três distintos grupos. A forma como os dados foram burilados também será explicitada, a fim de enriquecer os relatos do procedimento da pesquisa. Por fim, analisamos as respostas dos participantes em cada eixo temático norteador da pesquisa e criamos categorias de análise estabelecidas de acordo com as informações coletadas na entrevista.

Na intenção de ir além de pesquisas teóricas com o intuito de ouvir e dar voz aos profissionais da escola, superando a aparência para buscar a essência, optamos por realizar uma pesquisa de campo por meio de entrevista semiestruturada e observação de planejamentos dos profissionais da Educação Infantil. A escolha pela análise do planejamento se deu devido ao tempo hábil que tivemos disponível para a pesquisa, uma vez que, para realizar a entrevista e fazer a observação das práticas em sala de aula, demandaria muito tempo.

Acreditamos que, com o auxílio da pesquisa de campo, é possível averiguar se existe alguma implicação e/ou cobranças em relação aos resultados de avaliações externas

que possam influenciar na organização da prática pedagógica na Educação Infantil. Angaríamos materiais que nos deram possibilidade de observar se as práticas são organizadas com o foco de treinamento para essas avaliações externas ou se elas focalizam o desenvolvimento da criança.

A escuta dos profissionais aconteceu por meio de uma entrevista semiestruturada, a qual é uma ação:

[...] que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVINOS, 1987, p. 146).

Entendemos que a entrevista semiestruturada é a melhor opção para a coleta de dados de alguns conceitos dos profissionais da pré-escola, pois, com ela, são possíveis novos questionamentos, caso o objetivo não seja atingido na primeira resposta. Para a realização da entrevista, definimos a sua realização em um município do Noroeste do Paraná.

No município escolhido, a Secretaria de Educação é uma das maiores rede de Ensino do Paraná, contempla sessenta e quatro Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) que atendem crianças de até cinco anos e cinquenta e duas Escolas Municipais de Ensino Fundamental Ano Iniciais, das quais quatorze com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), totalizando, aproximadamente, 40 mil alunos.

No ano de 2020, tendo como base teórica a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, o currículo da cidade foi disponibilizado aos profissionais. Segundo o documento, a construção se deu de forma coletiva com a escolha de profissionais das unidades escolares que participaram de formações, orientações e acompanhamentos. O documento traz a importância de se ter uma fundamentação teórica enquanto rede de ensino que oriente as ações dos profissionais:

A necessidade de discutirmos a fundamentação teórica ancora-se na compreensão do trabalho docente como uma atividade que exige não apenas o saber técnico, mas o domínio teórico das ações de ensino e de aprendizagem. Além disso, a formação dos estudantes não se limita a ação isolada de um professor ou de um ano escolar, mas é resultado de

uma atividade coletiva que exige que cada docente possa vislumbrar a totalidade dessa formação reconhecendo sua própria ação como parte desse coletivo. O currículo em sua integralidade, não apenas o quadro curricular, é o que oferece os elementos teóricos que permitem aos profissionais da educação a consciência das ações de ensino realizadas, bem como possibilita a visão de totalidade da formação escolar (informações provenientes do currículo do município).

Os fundamentos teóricos que permeiam o currículo escolar são: fundamentos filosóficos do Materialismo Histórico-Dialético, os fundamentos psicológicos da Teoria Histórico-Cultural e os fundamentos pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica. De acordo com esses fundamentos teóricos, discussões sobre o desenvolvimento infantil, a apropriação de conhecimentos em cada período escolar, a forma de organização dos conteúdos escolares, a ação do professor nesse processo e a avaliação estão presentes no documento e são elas que embasam os PPPs das unidades escolares, que seguem a mesma linha dentro da rede de ensino, obedecendo à teoria que permeia o currículo escolar.

Posto isso, como a rede de educação do município escolhido tem uma unidade no currículo, a Secretaria de Educação envia o planejamento trimestral para as unidades escolares, como sugestão para os profissionais. Os planejamentos da Educação Infantil (etapa delimitada para a observação de planejamentos na pesquisa) são enviados de acordo com os saberes e conhecimentos e seguem uma sequência didática abarcando sugestões de atividades para que os profissionais organizem as suas práticas pedagógicas de forma significativa para as crianças, criando necessidades e motivos para as atividades.

A partir da escolha do município, foi necessário pensar acerca dos participantes da pesquisa, quantas unidades e quais profissionais precisariam ser contemplados para que o número de pesquisados fosse um quantitativo significativo na coleta de dados.

Concordamos com Freitas (2002) ao enfatizar os aspectos da abordagem sócio-histórica da pesquisa de campo e ressaltar que, em uma entrevista, tanto o pesquisador quanto o entrevistado são seres em um contexto histórico e social, sendo, portanto, necessário compreender a interação do individual com o social. Por esse motivo, “na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social” (FREITAS, 2002, p. 29).

Na mesma posição do que foi mencionado, entendemos que entrevistar e ouvir uma amostra dos profissionais que atuam nos segmentos selecionados para a pesquisa não

significa ouvir apenas particularidades. A aproximação com alguns participantes, de certa forma, expressa manifestações mais gerais. Assim, constatar opiniões específicas não representa apenas um sujeito e/ou uma instituição; representa conhecer como é que os professores, em seus contextos reais, são expressão de um contexto maior. Quanto a essa questão, Oliveira (2005, p. 2) discorre sobre a relação dialética entre singular-particular-universal:

Na concepção histórico-social de homem, essa relação só pode ser compreendida enquanto uma relação inerente a uma outra mais ampla, a qual tem essa primeira relação citada como sua mediação com o polo denominado “singular”. Trata-se da relação indivíduo-genericidade, isto é, a relação do homem com o gênero humano, o que inclui, necessariamente, a relação de cada indivíduo singular com as objetivações humanas, quais sejam, as objetivações concretizadas historicamente pelos homens através das gerações, ao longo de toda a história da humanidade. São objetivações que precisam ser apropriadas, pelo indivíduo, para que possa dominar o sistema de referências do contexto em que vive e, assim, objetivar-se como sujeito ativo e participante das transformações desse contexto. Mas para que isso possa ser compreendido nas suas múltiplas relações, é preciso considerar que todo esse processo entre o indivíduo (o singular) e o gênero humano (o universal) se concretiza na relação que o indivíduo tem com a sociedade (o particular).

Assim, o indivíduo na relação com o gênero humano e com as objetivações historicamente produzidas enquanto sujeito ativo realiza a ação no meio social, o que se concretiza por meio do particular dialeticamente, transformando, mais uma vez, o singular. Considerando essa compreensão, podemos afirmar que os participantes da pesquisa, que vivem em um contexto da cidade e que vivenciam um determinado ambiente escolar, agem junto aos colegas no meio social, transformando-o, historicamente e dialeticamente nessa relação. Entendemos, então, que as respostas dos participantes representaram um coletivo maior em determinado espaço e tempo.

Nessa perspectiva, pensar nas unidades escolares e nos participantes da pesquisa foi um processo de muita cautela. Ao considerar o objetivo da pesquisa, tivemos de definir duas questões: os profissionais que seriam entrevistados e as instituições que seriam selecionadas. Em relação aos profissionais, delimitamos aqueles que atuam com a pré-escola na Educação Infantil e os que atuam no primeiro e segundo ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que a avaliação externa para verificar a alfabetização no país, atualmente, voltou ao segundo ano do Ensino Fundamental. Por

acreditar que o papel da supervisão dentro de uma instituição escolar é de extrema importância, selecionamos, também, os supervisores desses professores como participantes da pesquisa, a fim de englobar uma amostra adequada.

No que se refere à seleção das instituições, a primeira delimitação foi pertencer à Rede Municipal de Ensino. Dentre as unidades escolares que o município atende, optamos por selecionar duas escolas e dois CMEIs, como amostra para a nossa pesquisa, pois não teríamos tempo hábil para contemplar mais participantes da pesquisa, visto que o tempo do mestrado é restrito. Em cada CMEI, participaram da pesquisa uma professora do Infantil 4, uma professora do Infantil 5 e uma supervisora; e, em cada escola, participaram da pesquisa uma professora do primeiro ano, uma professora do segundo ano e uma supervisora.

Depois de ponderar alguns critérios, tais quais: localização das unidades, sugestão da Secretaria de Educação, tempo de existência, dentre outros, optamos por utilizar o que acreditamos ser mais coerente com o tema da nossa pesquisa e, por isso, determinamos como critério de escolha o resultado do IDEB de 2019, por se tratar de resultado procedente de uma avaliação em larga escala.

Devido a isso, selecionamos a escola com a maior nota¹⁴ e a com a menor nota do IDEB¹⁵. Como no CMEI não é possível se valer do mesmo critério, optamos pelas instituições que são mais próximas às escolas selecionadas, uma vez que, por ficarem fisicamente perto uma da outra, atendem comunidades com características próximas.

Uma vez selecionados os lócus de pesquisa, iniciamos o encaminhamento para a autorização da entrevista no Comitê de Ética. Para isso, organizamos os documentos necessários a serem entregues na Secretaria Municipal de Educação. Em posse das autorizações, buscamos contato com a equipe diretiva de cada unidade, a fim de expor o objetivo do trabalho e o anseio em realizar a coleta de dados em seus locais de trabalho, bem como coletar assinaturas da direção para envio ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP) da UEM.

Em posse da aprovação do projeto de pesquisa por meio do Processo nº 5.456.561 (ANEXO A), agendamos horário com a equipe diretiva para o início da coleta de dados. Previamente, foi necessário estabelecer alguns critérios para a seleção dos professores que participariam da pesquisa, dentro de cada unidade, caso a unidade comportasse mais de

¹⁴ A nota em 2019 foi 7,8 – <https://qedu.org.br/municipio/4115200-maringa/ideb/escolas>

¹⁵ A nota em 2019 foi 6,3 – <https://qedu.org.br/municipio/4115200-maringa/ideb/escolas>

uma turma: 1) ser o professor regente da turma; 2) ter interesse em participar da pesquisa; 3) maior tempo de atuação com crianças dessa faixa etária.

Em nenhuma das unidades, foi preciso utilizar critérios de desempate, não havendo duas ou mais candidatas para cada turma de atuação. Ao chegar às instituições escolares, realizamos a apresentação do projeto de pesquisa, entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e comunicamos que o projeto estava aprovado pelo COPEP da UEM. Nessa ocasião, também foi anunciada a participação voluntária e que, a qualquer momento, o participante poderia se desligar. Esclarecemos que, cumprindo com as orientações e as exigências do Comitê, o anonimato e a privacidade seriam respeitados e não haveria identificação pessoal na pesquisa, sendo feitas as devidas referências durante o relato das entrevistas, utilizando-nos de nomes de flores para representá-las.

Elucidamos, igualmente, que as entrevistas seriam gravadas e utilizadas unicamente para fins de resultado da pesquisa, e os registros escritos e gravados – decorrentes das entrevistas – mantidos em arquivo pessoal da pesquisadora para fins de socialização dos resultados em eventos científicos e/ou publicações científicas. Informamos, também, que, após isso, os arquivos seriam descartados, a pesquisadora apagaria todos os vídeos e arquivos escritos de seu arquivo pessoal. Aos professores de Educação Infantil, informamos que utilizamos, também, os planos de aula realizados por eles em um período de dois meses e que, para isso, seria necessária uma cópia desse material.

Por conseguinte, iniciamos a coleta de dados. Cientes de que a postura do pesquisador e a relação estabelecida durante a entrevista interferem nas respostas, buscamos que os participantes ficassem confortáveis antes de iniciar a entrevista e que compreendessem a relevância das respostas dadas para o andamento da pesquisa de forma imparcial e real. Por essa razão, ressaltamos, mais uma vez, que não existiam respostas certas ou erradas e que gostaríamos de ouvir a perspectiva deles, enquanto professores e supervisores, no que tange ao que conversaríamos.

Conforme postulam Belei *et al.* (2008), ainda que as entrevistas semiestruturadas ofereçam mais liberdade ao pesquisador e ao entrevistado, faz-se necessário organizar um roteiro com eixos temáticos preestabelecidos, a fim de atingir o objetivo da pesquisa. Na definição dos eixos temáticos, entendemos a necessidade de dividirmos os doze participantes em três grupos, sendo eles: professores da Educação Infantil, professores do Ensino Fundamental e supervisores. Os três eixos definidos para comporem o roteiro da entrevista semiestruturada foram: 1. Conceito de Educação Infantil, 2. Implicações das

avaliações externas na organização das práticas pedagógicas e 3. Aprendizagens necessárias para a articulação da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Para cada grupo de participantes, as perguntas foram pensadas de forma a atingir as respostas para possíveis análises nesses três eixos temáticos estabelecidos.

As entrevistas foram todas gravadas, como anunciadas e autorizadas previamente aos/pelos profissionais, para que pudessem ser retomadas, a fim de um melhor detalhamento no momento da transcrição e, posteriormente, na análise.

Biel *et al.* (2006) explicitam que, ao realizar a transcrição, deve-se considerar os comportamentos não verbais para além das palavras, como as pausas, as mudanças de entonação de voz, os risos e outras possíveis variações no decorrer da entrevista. Os autores salientam, ainda, que as expressões e os erros gramaticais que acontecem durante a fala devem ser eliminados e feitos os devidos reajustes no ato da transcrição.

Em concordância com o exposto, a transcrição foi realizada com cautela e cuidado para que os vícios de linguagens, gestos e outras expressões fossem considerados no ato de passar o que foi ouvido nas gravações para o papel.

Após as transcrições, organizamos as primeiras informações dos participantes, que se referem aos dados pessoais e profissionais, em um quadro para uma melhor visualização.

Quadro 1 – Perfil dos entrevistados

Participante	Atuação	Sexo	Idade	Graduação P - (presencial) D - (a distância)	Especialização	Mestrado e/ou Doutorado	Tempo de atuação na educação	Tempo de atuação na função exercida atualmente
Jasmin	Inf. 4	F	36	D	Sim	Não	4	4
Camomila	Inf. 4	F	47	P	Não	Não	18	15
Rosa	Inf. 5	F	54	P	Sim	Cursando	19	8
Hibisco	Inf. 5	F	41	D	Sim	Não	5	3
Margarida	1º ano	F	47	P	Sim	Não	27	15
Lírio	1º ano	F	58	P	Sim	Não	20	6
Tulipa	2º ano	F	49	Semipresencial	Sim	Não	8	8
Gérbera	2º ano	F		P	Sim	Não	20	3

Girassol	Superv. Inf.	F	38	D	Sim	Não	10	4
Flor de Lis	Superv. Inf.	F	46	P	Sim	Não	8	1
Orquídea	Superv. Fund.	F	39	D	Não	Não	19	4
Suculenta	Superv. Fund.	F	41	P	Sim	Não	22	9

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos das entrevistas semiestruturadas (2022).

Nesse quadro, fica especificado o perfil dos profissionais que participaram da coleta de dados da nossa pesquisa. Podemos observar, dentre os entrevistados, os seguintes aspectos: as professoras são, em sua totalidade, do gênero feminino; quase todas têm, no mínimo, uma especialização e apenas uma está cursando o Mestrado, sendo que nenhuma tem a pós-graduação *stricto sensu* finalizada; a idade das profissionais participantes é superior a 36 anos; e o tempo de atuação varia entre 4 e 27 anos, já que as mais novas de carreira estão atuando na Educação Infantil.

Para construir uma análise mais didática dos dados coletados, separamos a discussão em subtítulos da seção e optamos por dividir a análise em duas partes. Na primeira, integraremos os eixos temáticos um e três: Conceito de Educação Infantil e Aprendizagens necessárias para a articulação da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Essa integração se deu, pois, ao analisar as informações do eixo três, percebemos que as discussões eram similares às realizadas no eixo temático um; dessa forma, decidimos uni-los. O eixo temático dois: Implicações das avaliações externas na organização das práticas pedagógicas será explorado na segunda parte, uma vez que ponderamos ser mais bem discutido e necessário que os dados fiquem separados.

4.1 Conceito de Educação Infantil e aprendizagens necessárias para a articulação da Educação Infantil e Ensino Fundamental: em apreço a percepção dos professores e supervisores

Compreendemos que as nossas ações explicitam conceitos, conhecimentos e concepções que formamos ao longo de nossa caminhada e das relações sociais que vivenciamos. Por isso, entendemos que a maneira como o profissional concebe tais

conceitos influencia no modo de conduzir a organização das práticas pedagógicas, ou seja, no planejamento das ações, do espaço, do tempo, dos materiais utilizados, dentre outras escolhas. Assim, solicitamos aos entrevistados que definissem como compreendem a Educação Infantil, as especificidades dessa etapa e a criança.

Tencionamos focalizar, por meio das entrevistas realizadas, o que os docentes e supervisores destacam sobre esses conceitos. A partir das enunciações das professoras e supervisoras, verificamos diferentes concepções de Educação Infantil e as agrupamos em três categorias de análises dentro desse eixo temático: 1. Educação Infantil livre e espontânea, 2. Educação Infantil preparatória para o Ensino Fundamental e 3. Educação Infantil com especificidades e ensino. Ainda que tenhamos tido a cautela na análise das respostas para classificá-las entre essas categorias de análises, algumas falas são contraditórias e transitam em mais de uma.

Na primeira categoria de análise, Educação Infantil livre e espontânea, agrupamos respostas que sinalizam o entendimento de que, nessa etapa, as atividades devem ser no sentido livre e de forma espontânea, sem uma organização sistematizada do professor. Na segunda categoria de análise, Educação Infantil preparatória para o Ensino Fundamental, identificamos elocuições no sentido da necessidade de atividades de treinamento, atividades que visem à preparação e, até mesmo, a antecipação do ensino. A terceira categoria de análise compilou percepções na direção de uma Educação com especificidades e ensino, considerando as aprendizagens e o ensino desta etapa como fundamental.

Vista a ideia que sobressaiu na entrevista de cada participante, organizamos as informações da seguinte forma:

Quadro 2 – Conceito de Educação dos participantes da pesquisa

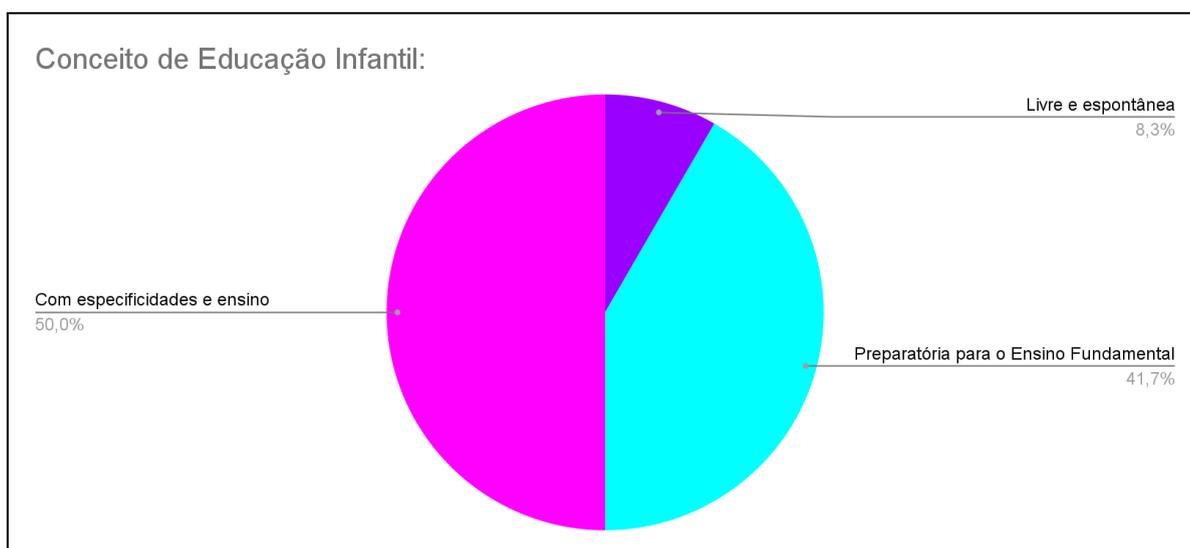
	Educação Infantil livre e espontânea	Educação Infantil preparatória para o Ensino Fundamental	Educação Infantil com especificidades e ensino
1	Gérbera (2º ano)	Camomila (Infantil 4)	Jasmim (Infantil 4)
2		Girassol (Supervisora Ed. Infantil)	Hibisco (Infantil 5)
3		Lírio (1º ano)	Rosa (Infantil 5)
4		Tulipa (2º ano)	Margarida (1º ano)

5		Orquídea/ Hortênsia (Supervisora Ens. Fundamental)	Flor de Lis (Supervisora Ed. Infantil)
6			Suculenta (Supervisora Ens. Fundamental)

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos das entrevistas semiestruturadas (2022).

Para visualizar a porcentagem de cada um dos grupos elencados, organizamos os dados em forma de gráfico:

Gráfico 1 – Conceito de Educação dos participantes da pesquisa em porcentagens



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos das entrevistas semiestruturadas (2022).

Na primeira categoria de análise, Educação Infantil livre e espontânea, apenas uma professora, *Gérbera*, que atua como professora do 2º ano, acredita que as atividades da Educação Infantil devem ser organizadas por meio de¹⁶:

[...] brincadeiras, envolvendo músicas, filmes, esses tipos de atividades, confecção de brinquedos, desenhos, produção espontânea, não aquela coisa programada, forçada, uma coisa livre. Deixar a criança mais livre para ela se desenvolver da maneira dela, não formatada, mas de forma mais livre (*GERBERA, 2022*).

¹⁶ Nesta seção, quando formos apresentar a fala dos participantes da pesquisa, optou-se por trazer sempre fora do texto mesmo quando for menos de 3 linhas. O nome escolhido pelos participantes, ficará referenciado em itálico para diferenciação de citação de autores teóricos.

A professora entende que as ações na Educação Infantil devam ser práticas livres, que não tenham sistematização por parte do professor, com produções espontâneas das crianças. Contrariamente a essa defesa, em relação aos processos educativos serem deixados à mercê da espontaneidade, Vigotski (2018c, p. 69) defende ser insensato, como podemos verificar na citação a seguir:

[...] não podemos aceitar que o processo educativo seja deixado a mercê dos elementos da vida. [...] deixar o desfecho da luta pelo campo motor da criança com o livre jogo dos estímulos seria tão louco quanto querer chegar à América lançando-se ao oceano e entregando-se ao jogo livre das ondas.

Coadunamos com a defesa de Vigotski (2018c) e assimilamos o espaço escolar como um local de ensino e formação de seres humanos que possam refletir, e não apenas reproduzir; que, desde crianças, sejam ensinadas e desafiadas a pensarem e a exporem a sua opinião. Assim, não é possível que a organização das práticas não tenha uma intenção muito bem definida, com ações previamente planejadas e pensadas, de modo que tenham sentido e significado às crianças, o que deixa sem espaço para o espontaneísmo. A propósito, sobre os espaços de Educação Infantil, a professora Gérbera complementa:

Eu entendo que seja mais a parte de socialização, mais trabalhar atividades lúdicas, a criança sair do espaço familiar e se relacionar com outras crianças, com outros adultos, eu entendo que seria isso (GERBERA, 2022).

Com as falas de *Gérbera*, pudemos observar o entendimento de que, nessa etapa da Educação Básica, a criança só brinca e se socializa, de forma livre, espontânea e aleatória. No sentido oposto ao que é colocado pela professora *Gérbera*, enfatizamos que não é apenas brincar e socializar, pois essas duas atividades são essenciais à organização das práticas na Educação Infantil.

Como vimos na seção anterior, a atividade guia da idade pré-escolar da periodização¹⁷ é o jogo de papéis, ou seja, é a atividade que mais promove o desenvolvimento nesse período. Sobre o faz de conta, Vigotski (2021) afirma ser uma situação nada casual na vida da criança. Nas palavras do autor, a brincadeira:

¹⁷ Ressaltando que o período pré-escolar da periodização (aprox. 3 a 6 anos) é diferente da divisão feita pela LDB de pré-escola (4 e 5 anos), como foi pontuado na seção anterior.

[...] tem como primeira consequência a sua emancipação das amarras situacionais. O primeiro paradoxo da brincadeira é que a criança opera com o significado, separadamente, mas numa situação real. O segundo é que ela age na brincadeira pela linha da menor resistência, ou seja, faz o que mais deseja, pois a brincadeira está ligada à satisfação. Ao mesmo tempo, aprende a agir pela linha de maior resistência: submetendo-se às regras, as crianças recusam o que desejam; pois, a submissão às regras e a recusa à ação impulsiva imediata, na brincadeira, é o caminho para a satisfação máxima (VIGOTSKI, 2021, p. 229).

Nesse sentido, é por meio da atividade de brincar que a criança da pré-escola entende as relações sociais, faz uso das representações simbólicas, desenvolve o controle de uma conduta própria, ou seja, é ela a atividade que mais promove o desenvolvimento nesse período. Destarte, a criança da Educação Infantil brinca, mas não é só brincar; é um brincar organizado, intencionalmente planejado e conscientemente possibilitado pelo professor às crianças, a fim de que seja possível o seu desenvolvimento.

Apesar de entendermos que o evidente nas respostas da professora *Margarida* é no sentido de que a Educação Infantil tem especificidades e faz parte de um processo, em alguns momentos, notamos uma contradição no que se refere à percepção do desenvolvimento psíquico. Percebemos que a professora se referiu ao desenvolvimento como algo natural e de cunho biológico, conforme podemos notar nesta fala:

Eu acredito que o objetivo da Educação Infantil é trabalhar o desenvolvimento da criança de acordo com a idade dela e não alfabetizar, por exemplo, claro que algumas crianças elas chegam no Infantil 5 e se alfabetizam, porque elas têm *condições próprias, maturidade, uma série da própria formação da criança enquanto outros não tem* (MARGARIDA, 2022, grifos nossos).

O fato de acreditar que a criança se alfabetiza por ter condições próprias de maturidade desvaloriza o papel do professor e enfatiza a formação da criança por condições biológicas, de modo que alguns nascem com, e outros nascem sem. Esse entendimento é contrário ao que discutimos na terceira seção, em que defendemos uma Educação Infantil que ensina, que compreende o processo do desenvolvimento psíquico, a fim de entender como a criança de cada período aprende para, assim, organizar as práticas pedagógicas, que valorizam e concebem a indispensabilidade da mediação do professor nesse processo de ensino e aprendizagem.

Ainda sobre a necessidade do outro no processo da construção humana, é possível ponderar sobre a segunda atividade relacionada pela professora *Gérbera* de ações que

ocorrem na Educação Infantil: a socialização. Entendemos que somos seres sociais e, para que haja desenvolvimento e ocorra a construção humana, precisamos das relações com os outros e com o meio. Leontiev (2021) evidencia essa relação demarcando a seguinte compreensão:

Já na própria organização corporal dos indivíduos se encerra a necessidade de que eles entrem em relações ativas com o mundo exterior; para existir eles devem agir, produzir os meios necessários à vida. Ao agir sobre o mundo exterior, eles o transformam; com isso eles também transformam a si mesmos. Portanto, a maneira como eles se apresentam é determinada por sua atividade, que é condicionada pelo nível atual de desenvolvimento de seus meios e formas de organização (LEONTIEV, 2021, p. 45).

Ao considerar tal afirmação que caracteriza as premissas das teorias adotadas, não há como se construir enquanto humano sem a socialização, a relação com o outro e com o mundo. Assim, ao restringir e objetivar a Educação Infantil a esses dois elementos, brincar e socializar, como algo natural sem valorizar e ressaltar a mediação do professor nesse processo, igualamos a instituição de ensino às idas ao clube, reuniões familiares, festas, brincadeiras no parque e tantos outros momentos de socialização e brincadeiras que a criança pode vivenciar. Sabemos que algumas crianças não têm oportunidades de acesso a situações como essas, porém a intenção dos exemplos se dá ao fato de igualar a escola às condições, como as expostas, não valorizando a Educação Infantil como um espaço de ensino.

Defendemos que as atividades lúdicas e a relação com outras crianças e adultos devem acontecer nas instituições de ensino, mas não de forma livre, espontânea ou sem serem programadas, planejadas pelo profissional. Não é uma defesa de que o brincar deve sempre ter a mediação e intervenção do adulto, uma vez que é livre para as crianças, mas o professor precisa ter planejado, organizado e pensado no tempo, no espaço e nos materiais que viabilizam essa brincadeira. Cabe ao profissional ter um planejamento com objetivos e a forma como aplicará as atividades, permitindo uma brincadeira livre para a criança, mas sempre intencional para o professor, sabendo de seu destaque para o desenvolvimento psíquico. Advogamos no sentido de que a organização das práticas pedagógicas da Educação Infantil deve ser planejada e intencional, com claros objetivos, pois como primeira etapa da Educação Básica não pode ser permeada por ações espontâneas, livres e sem planejamento por parte do professor. Sobre isso Saviani (2018, p. 78) explicita:

O professor deve antever com uma certa clareza a diferença entre o ponto de partida e o ponto de chegada, sem o que não será possível organizar e implementar os procedimentos necessários para se transformar a possibilidade em realidade. Diga-se de passagem, que essa capacidade de antecipar mentalmente os resultados da ação é a nota distintiva da atividade especificamente humana. Não sendo preenchida essa exigência, cai-se no espontaneísmo. E a especificidade da ação educativa esbora-se.

Diante tal informação, vale ressaltar que o papel do professor é fulcral se entendermos que existem conteúdos e objetivos a serem cumpridos na etapa da educação infantil. Sendo assim, desde a organização das práticas pedagógicas até a execução do planejamento, bem como para o desenvolvimento das crianças, é preciso a clareza do professor sobre tais aspectos. Dessa forma, não cabe entender a primeira etapa da Educação Básica como um local de práticas espontâneas, minimizando as ações de brincadeira e socialização, para não desconsiderarmos a relevância dessas atividades.

Com as entrevistas realizadas, percebemos que esse conceito de Educação Infantil é pouco considerado pelos participantes, uma vez que apenas um dos profissionais respondeu aos questionamentos com esse entendimento de espontaneidade.

As demais respostas se enquadram nas outras duas categorias de análises elencadas dentro do eixo temático sobre o conceito de Educação Infantil: Educação Infantil preparatória para o Ensino Fundamental e Educação Infantil com especificidades e ensino. Como já explicitado, buscamos analisar o que foi respondido pelos participantes, a fim de entender qual é o entendimento central sobre a primeira etapa da Educação Básica, porém, em alguns casos, registraram-se muitas contradições nas respostas, o que fez com que fosse necessário fragmentar e ponderar tais contrastes nas análises.

A segunda categoria de análise concebe a Educação Infantil como preparatória para o Ensino Fundamental, no sentido de práticas de treinos em relação às letras e aos números, ações voltadas às repetições e à mecanização do ensino. Um entendimento que predominou nas respostas de cinco participantes, as quais podem ser vistas no Quadro 1 exposto anteriormente.

As participantes enfatizam o trabalho da Educação Infantil com atividades que preparam para o Ensino Fundamental, evidenciando grande preocupação com a alfabetização e ações relacionadas a ela. Nas palavras de *Camomila*, o objetivo da Educação Infantil é:

[...] estar preparando a criança para a alfabetização, eu penso que nosso papel é pré-alfabetização. Mas ainda acredito que podemos ir além do que a gente vai, [...] essa pré-alfabetização poderia ser mais aprofundada com eles (CAMOMILA, 2022).

A docente é professora da Educação Infantil e afirmou algumas vezes, durante a entrevista, a necessidade de se fazer mais atividades que, segundo ela, são vistas como tradicionais, mas são de suma importância, por exemplo: pontilhar letras, passar o dedo sobre as letras e preencher as letras vazadas.

A Seduc, por ser histórico-crítica, vê essas atividades como tradicionais e a criança não pode fazer, mas eu penso que nesse tipo de atividade a criança consegue se desenvolver mais (CAMOMILA, 2022).

As falas da professora retratam descontentamento com as orientações e as sugestões de atividades da Secretaria de Educação e, durante a entrevista, foi possível notar que, mesmo entendendo que não são práticas coerentes com a teoria adotada pelo município, em alguns momentos, a professora organiza tais atividades por conta própria.

A supervisora da Educação Infantil, *Girassol*, relata o entendimento da etapa enquanto rede municipal e procura responder utilizando as premissas teóricas adotadas pela Secretaria de Educação do município pesquisado, comenta sobre a importância das brincadeiras, das vivências, das experiências e das atividades contextualizadas, porém, a todo o momento, enfatiza uma preocupação com a apropriação da escrita revelando o seu entendimento como algo separado desses outros momentos:

Nós, “desse município¹⁸”, entendemos que educação infantil seria o brincar, o vivenciar, e experienciar as atividades, que a gente priorizasse isso, porém **na prática a cobrança é outra** (GIRASSOL, 2022, grifos nossos).

Foi possível perceber contradições nas falas da supervisora: ao mesmo tempo em que demonstra coadunar com práticas que consideram o desenvolvimento infantil e a mediação do professor¹⁹, expõe que julga oportuna a preparação das crianças desde cedo para aprendizagens que são cobradas no Ensino Fundamental. Após *Girassol* explanar sobre as vivências em espaços externos, brincadeiras e associar experiências às misturas químicas e físicas, a supervisora volta o discurso para a preocupação em relação às crianças conseguirem registrar no papel as letras e as palavras.

¹⁸ A participante falou o nome da cidade; por essa razão, colocamos o “desse município” no lugar.

¹⁹ No sentido que foi defendido na terceira seção.

No Infantil 5 a criança já deve saber o nome, sobrenome, identificação ou até mesmo escrita de palavras, a gente vê que as professoras fazem as vivências, mas somos cobradas, a nossa preocupação, eu como supervisora, é que lá no primeiro ano ele vai ser cobrado isso ou aquilo, então eu preparo lá no Infantil 3, já começa a aprender a primeira letra inicial, depois o nome da criança, não precisa escrever ainda, quando chegar no Infantil 4, já deve ter aquele faz de conta, para que no Infantil 5 tenha a representação, mas quando não é bem trabalhado, **não é só experiência e brincar que vai resolver, tem que ter o caderno [...]** (GIRASSOL, 2022, grifos nossos).

Nesse trecho da entrevista, pode-se observar que a participante fala das vivências da Educação Infantil, mas parece acreditar que a criança aprende mesmo nas atividades em papel, o que demonstra que não reconhece, verdadeiramente, a atividade da brincadeira como promotora da aprendizagem e desenvolvimento. Não estamos defendendo que atividades de registro não devem ser feitas; pelo contrário: elas precisam, sim, acontecer, de forma sistematizada e com significado. O que se faz fundamental entender é que existe uma pré-história da escrita²⁰ e, por esse motivo, é preciso se apropriar gradativamente do sistema de escrita. Assim, realizar ações antecipadas repetitivamente não traz resultados. Kramer e Abramovay (1985) nos ajudam nesse sentido quando salientam os benefícios do processo de aquisição da linguagem escrita, ao serem exploradas as etapas anteriores.

Então, se estamos considerando que a alfabetização não se dá em um momento; e sim através de construção, precisamos ter em mente que as formas de representação e expressão do e sobre o mundo vão se diversificando, aos poucos, e se tornando mais complexas: de início são motoras e sensoriais (aparecem como imitação, dramatização, construção, modelagem, reconhecimento de figuras e símbolos, desenho, linguagem); posteriormente são codificadas (aparecem como leitura e escrita) (KRAMER; ABRAMOVAY, 1985, p. 104).

As autoras enfatizam a indispensabilidade de trabalhar as formas de representações sensoriais, motoras e simbólicas e apontam o papel da Educação Infantil em garantir que a criança se aproprie gradativamente de novas formas de expressão, reconhecimento e representação. Segundo Kramer e Abramovay (1985), é fundamental que a criança descubra a palavra escrita como mais uma forma de se expressar, e a escrita tendo uma função social.

²⁰ Conforme explanado brevemente na terceira seção. Para aprofundamento, ler “Pré-história da linguagem”, texto de Vigotski, e “O desenvolvimento da escrita na criança”, texto de Luria.

Outrossim, o profissional entende que o trabalho dessa aquisição ultrapassa o treinamento da coordenação motora e da discriminação visual e auditiva e que o faça de forma a favorecer a autoconfiança da criança. Esse é um entendimento que parece não estar claro para *Girassol*, pelo fato de suas respostas demonstrarem insegurança ao citar a importância das atividades propostas pela Secretaria de Educação, como brincadeiras e vivências significativas para as crianças e acentuar que não é assim que elas aprenderão.

Traremos outros trechos de respostas que indicam essa mesma compreensão de Educação Infantil preparatória para o Ensino Fundamental. A professora *Lírio* atua no primeiro ano e as suas compreensões sobre as atividades da Educação Infantil são:

As atividades devem ser com tesoura, com o lúdico, trabalhar autonomia, pois eles vêm (para o Ensino Fundamental) iguais “soldadinhos”, não conseguem pegar o caderno, se localizar, no primeiro ano eu entrego o caderno, dois, três meses, preciso mostrar onde começar a escrever, nos primeiros meses precisamos trabalhar bastante a localização de espaço, eles não têm essa noção (*LÍRIO, 2022*).

Nota-se que a professora *Lírio* é contraditória: ao mesmo tempo em que ela enfatiza que as atividades da Educação Infantil devem ser lúdicas e que desenvolvem autonomia, ressalta o entendimento que as crianças devem ingressar no Ensino Fundamental sabendo usar o caderno e, assim, não ser necessário que a professora do primeiro ano faça esse trabalho. Ela continua a resposta apontando que passa meses trabalhando e mostrando para as crianças o início das linhas no caderno. Salvaguardamos que o caderno é um dos recursos de registro, e não o único, dessa maneira não é um pré-requisito utilizar o caderno para que a criança se aproprie da linguagem escrita.

A partir dessa resposta, enfatizamos que entendemos ser importante o uso do caderno por ser um instrumento histórico e cultural, porém acreditamos ser mais coerente iniciar o trabalho com esse material no Ensino Fundamental, e não previamente na Educação Infantil, com o objetivo de que as crianças já cheguem “prontas” para tal fim. Contrariamente ao nosso entendimento, identificamos falas de que o trabalho com o caderno, desde a Educação Infantil, é de extrema importância para que as crianças no Ensino Fundamental não sofram tanto.

O que seria ideal é no segundo semestre do Cmei começar a ser trabalhado o que eles vão enfrentar no fundamental, caderno com linhas, margem, começo, fim, carteira e mesinhas individuais [...] (*HORTÊNSIA, 2022*).

A gente precisava ter caderno com linhas desde o Infantil 4 (CAMOMILA, 2022).

Na Educação Infantil deveria ter a iniciação de mesinha, carteiras, ligação com a escola próxima, levar as crianças lá, ter essa autonomia, ir ao banheiro sozinha a partir do quatro, autonomia muito bem trabalhada, **uso do caderno com linhas**, recortar, tudo isso ajuda na transição, o que é o começo o fim da linha, porque lá no primeiro a professora escreve no quadro e a criança tem que copiar, se forem para o primeiro ano e não tiver noção de nada, isso dificulta (GIRASSOL, 2022).

Nesse mesmo sentido de preparação para o Ensino Fundamental, outro trecho escolhido é o da professora *Tulipa* que atua no segundo ano e defende que, na Educação Infantil:

[...] deveria ser trabalhado essa parte de alfabetização mesmo, porque depois é muito cobrado no primeiro ano, questão de ficar sentado, questão comportamental, eles vêm bem complicado, talvez no final ou no meio do infantil cinco, mudar um pouquinho, eu sei que tem a parte lúdica que eles trabalham bastante, mas depois eles pegam uma realidade muito diferente e é um choque, já mudam para uma carteira diferente, toda uma rotina que é trocada muito rápido, tem criança que sofre muito (TULIPA, 2022).

Os argumentos da professora *Tulipa* são no sentido de que o primeiro ano é estruturado para momentos sentados em sala de aula, com organização de carteiras diferenciadas e o trabalho com o registro no papel para a alfabetização. E, no entendimento da professora, é por essa disposição da rotina escolar que a criança na Educação Infantil já precisa iniciar um trabalho mais sistematizado para a preparação no ingresso ao Ensino Fundamental. Percebemos a defesa de que é preciso que a primeira etapa da Educação Básica realize ações para a criança, a fim de que, ao ingressar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ela não sinta tanta diferença na organização²¹.

Em vista disso, diante dessas alegações, esses profissionais entendem que as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem ter foco no treino das crianças para realizar atividade em papel, sentados na carteira. *Tulipa* relata, ainda, sobre esse treinamento ser importante.

²¹ Discorremos mais sobre esse processo de transição na subseção 4.2.

Meus alunos hoje sabem escrever o nome completo, porque eu trabalho todo dia, nome da cidade, o nome da escola e o nome completo deles embaixo, faço eles copiarem. É treino, você entende que é treino?

Não concordamos com a ideia da professora de que a criança precisa realizar todos os dias a mesma atividade para que aprenda, por exemplo, o nome completo, tampouco sustentamos que não seja necessário organizar atividades em que é preciso escrever o nome completo. Defendemos a organização de práticas pedagógicas que proponham atividade significativas e que possuam motivo para a criança, ou seja, que, por exemplo, o nome completo seja escrito em momentos que realmente faça-se importante essa escrita, como na identificação de um registro que será exposto à comunidade, para preencher uma tabela que será usada para a presença das crianças na escola, para demarcar os integrantes de algum trabalho em grupo, entre tantas outras situações em que o nome é necessário. A supervisora *Hortênsia*, que atua no Ensino Fundamental, também demonstrou coadunar com a ideia do treino das crianças e foi enfática ao se posicionar:

Precisa trabalhar e apresentar também o conhecimento, apresentar as letras e os números, **não pode faltar**. Mas se trabalhado bem, quando vem para cá, eles conseguem se orientar, caderno, espaço, margem, então fica fácil, a gente sente muita falta (*HORTÊNSIA*, 2022, grifos nossos).

A partir das respostas destacadas, verificamos uma concepção de Educação Infantil marcada como uma antecipação e preparação para o Ensino Fundamental preocupada com a alfabetização das crianças de 4 e 5 anos. As ações pensadas como importantes a serem realizadas são todas voltadas para que a criança ingresse no Ensino Fundamental e seja um bom estudante, como se isso fosse determinado por tais atividades. Percebemos que o entendimento que se tem é o de que, para a criança aprender a ler e escrever, os professores precisam oferecer muitas atividades de repetição, treinos e de técnicas de escrita.

Coadunamos com Kramer e Abramovay (1985) no que se diz respeito à alfabetização na pré-escola, aos questionamentos de mecanização dos processos escolares e às reflexões de estratégias de como desenvolvê-la nessa etapa de educação. As autoras enfatizam a alfabetização como um processo contínuo, que engloba os momentos de expressão da criança ao falar de sua realidade e dos objetos que a cercam, o código escrito e a relação e interpretação deste código. Destarte, “alfabetizar não se restringe à aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculo” (KRAMER E ABRAMOVAY, 1985)

Entender a alfabetização de forma contínua e compreender quais são as atividades necessárias, a fim de que esse processo de desenvolvimento ocorra, é fundamental para a organização das práticas pedagógicas. As autoras deixam notório que alfabetizar não se limita à repetição, tampouco se inicia subitamente, mas, sim, é parte de um decurso em que são imprescindíveis outros fazeres. Vale ressaltar que, conforme foi explorado na terceira seção, a atividade de faz de conta, como atividade guia do período pré-escolar evidenciado por Elkonin (2009), é essencial para o processo da criança nas representações simbólicas.

Ao observar os planejamentos das professoras de pré-escola, pudemos constatar que, na maior parte deles, encontram-se as atividades encaminhadas pela Secretaria de Educação, porém notamos singularidades, por exemplo, na rotina diária da professora *Camomila*. A docente planeja para todos os dias a escrita do nome do CMEI, da cidade, a data e a comparação com as iniciais do nome das crianças, transformando, assim, a rotina em um ritual. Como as autoras Kramer e Abramovay (1985) alertam na citação, o processo fica restrito a repetições de escrita, leitura e cálculos.

Comprendemos que, ao realizar uma mesma atividade, todos os dias, da mesma forma, as crianças perdem o interesse sobre aquilo, pois já sabem o que vai acontecer, ou seja, nada de novo é apresentado ou novos desafios são lançados. Tuleski e Eidt (2016, p. 45) enfatizam que aprendemos de acordo com as nossas necessidades, de modo que: “A atividade humana é sempre movida por uma intencionalidade e busca responder a uma necessidade. Assim, a primeira condição de toda atividade é a necessidade” e, por isso, os rituais sem novas motivações ou necessidades não colocam a criança em atividade de pensamento.

Ao defender uma prática pedagógica na Educação Infantil que tenha sentido, que parta de uma necessidade e que esteja vinculada à vida cotidiana e à sua funcionalidade, a função do professor, nessa organização, é primordial. O direcionamento que o ensino vai tomar é intrínseco ao planejamento que foi feito. Discorremos sobre uma atividade exemplificada pela professora *Camomila* concernente a um desenho de um rio.

Camomila, ao relatar como acredita que as atividades devem acontecer, diz que sempre é necessário levar um modelo para que a criança consiga fazer, o que para nós caracteriza a subestimação da criança. Ela exemplifica com uma atividade sobre o rio, que, na visão dela, não tem como pedir para as crianças desenharem um rio sem, antes, levar uma imagem de um rio para que elas consigam fazer o desenho e, depois, sistematizar a

palavra RIO. Estamos de acordo que seja preciso levar a imagem de um rio para a criança, porém, em nosso entendimento, o objetivo não é simplesmente fazer um desenho.

Acreditamos que, para a criança chegar à representação do rio, por meio do desenho e da escrita da palavra, é preciso, sim, ver diversos rios em diferentes bacias hidrográficas, por intermédio de vídeos, fotos, imagens, literaturas, obras de arte, músicas, curiosidades, notícias, dentre outros suportes. Contudo, é preciso, também, pesquisar sobre os empregos que se utilizam de rios, os transportes que se locomovem nos rios, a importância dos rios em nossas vidas (de equilíbrio ambiental, alimentação, abastecimento das cidades), comparar diferentes tamanhos de rios que existem em nossa cidade, estado e país, contar a quantidade desses rios, vivenciar experiências que envolvam o rio, resolver situações complexas com o tema e participar de momentos de faz de conta, planejado, com situações referentes ao rio. Entretanto, a finalidade é de ensinar sobre o rio, de ensinar valores, relações humanas, sensibilização, resolução de problemas, enfim, apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos e superação do senso comum sobre o rio apreendido na vida cotidiana.

É nesse cenário que faz sentido a criança desenhar um rio, após ter experienciado, vivenciado, feito descobertas sobre o tema e, assim, utilizar o desenho e a escrita da palavra com um fim de registro de todo aprendizado e reconhecer o uso da função social da escrita. Isso ultrapassa o objetivo de levar uma imagem de rio para que a criança possa ter modelo e realizar o desenho e a escrita da palavra RIO no caderno.

Saito e Oliveira (2018) reiteram que não cabem ações mecanizadas de ensino na Educação Infantil ao se pensar nessa etapa de ensino como um espaço de ensino, de saber e de novas descobertas de conhecimentos, e ao entender que a formação da criança deve ser possibilitada em todas as áreas, como social, afetiva, física, psicomotora, cognitiva, cultural etc. Nesse sentido, pensar na criança como um ser integral e de diversas necessidades de desenvolvimento é um dos maiores desafios da Educação Infantil.

Vigotski (2007, p. 40), ao afirmar que “[...] todo processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem”, auxilia-nos com esse desafio, uma vez que é possível entender que não existem diferentes repartições nesse processo infantil. Com as novas aprendizagens e ao gerar mudanças na constituição das funções psíquicas superiores, a criança modifica a estrutura interna como um todo.

À vista da afirmação de Vigotski (2007), é possível afirmar que o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se desenvolvem sem a necessidade de exercícios de treino ou ligados à coordenação motora, como a escrita, contornos ou preenchimento de letras e números.

Outro aspecto que destacamos nessa categoria de análise é a despeito de salientar a importância das brincadeiras e dos momentos lúdicos. Foi possível identificar elocuições que revelam uma compreensão de que deve existir a hora de brincar e a hora de fazer atividades. Como se assim estivessem cumprindo com a especificidade da Educação Infantil, de brincar e ensinar, mas entendendo como dois momentos diferenciados:

[...] de manhã eles estão na sala, tem algumas atividades que a gente sai para fora? Tem, mas a maior parte é na sala. E a tarde eu acho que eles ficam muito na sala também. A criança tem que ser criança, ela precisa brincar, então a tarde deviam ser só atividades para fora da sala, para brincar, **a tarde deveria só brincar, não deveria ficar o tempo todo na obrigação, ficar só na sala de aula massacra a criança** (CAMOMILA, 2022, grifos nossos).

Temos a rotina, muitas vezes não damos a oportunidade deles serem crianças, queremos fazer tudo da maneira que tem que ser, o professor tem um cronograma para dar conta, a criança tem a necessidade de relatar a vida dela, o espaço para serem crianças, tudo é cronometrado, hoje isso, amanhã aquilo, a fala espontânea da criança vai ajudar, a gente consegue sentir ela feliz, quando sai da sala, tem todo um cronograma também, deveria existir uns momentos mais tranquilos, na parte da manhã é a parte pedagógica mesmo, **o turno da tarde** deveria ser bem criança mesmo, o lúdico, sem cobrança de papel, brincadeiras, vir para fora, roda de conversa, deixar eles terem esses momentos. No contraturno deveria ser diferente (GIRASSOL, 2022, grifos nossos).

A partir das falas, notamos a falta de compreensão no que diz respeito à organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Juntamente às outras respostas já analisadas, é plausível dizer que as participantes consideram atividades pedagógicas como expressão das ações que são ligadas à coordenação motora, discriminação auditiva e visual e de treinamento. Por essa razão, afirmam que ficar em atividade pedagógica o tempo todo pode ser massacrante para as crianças e que, para isso, no período da tarde, as crianças deveriam sair da sala e brincar.

No mesmo sentido das entrevistadas, também acreditamos ser massante para a criança ficar o tempo todo em atividades no papel, em atividades reprodutivistas da Educação Infantil. Porém, com a análise das respostas, pudemos observar que as

participantes defendem que no período da manhã as crianças deveriam ser expostas a esse tipo de atividade, que elas chamam de “atividades pedagógicas” e que no período da tarde, elas deveriam brincar.

Assim, perguntamo-nos: e no período da manhã, a criança ficaria o tempo todo nas consideradas atividades pedagógicas, de cobranças em papel? A nossa defesa é que tanto no período da tarde quanto no período da manhã, as atividades sejam lúdicas e significativas para as crianças, sem a necessidade de separar em dois momentos: um para os registros em papel, sentados na sala de aula, e outro para brincadeiras.

Sobre as atividades pedagógicas nas instituições da Educação Infantil, Pasqualini e Lazaretti (2022, p. 68) afirmam:

Assim, chamamos atenção para a necessidade de diferenciar a atividade lúdica das diferentes expressões da atividade produtora (como pintura, o desenho, a modelagem, a construção, o estudo etc.) que incorporam elementos lúdicos, garantindo, na atividade pedagógica, a presença de ambos - atividade lúdica e atividade produtiva - com a clareza da contribuição que cada uma pode oferecer ao desenvolvimento infantil.

Assim, é possível entender que atividades pedagógicas não são somente as atividades registradas no sulfite, mas, sim, que, ao entrar na instituição escolar, todas as atividades precisam ser pedagógicas e, para isso, intencionalmente, planejadas pelo professor. No que diz respeito ao planejamento observado das profissionais, constatamos que a forma como as atividades foram aplicadas, que envolvem a ludicidade, mostrou-se pouco demarcada. Em alguns momentos, percebemos a ludicidade por meio da inclusão das sugestões do planejamento enviado pela Secretaria da Educação com o objetivo de iniciar o conteúdo a ser explorado. Outro aspecto que também não encontramos nos planejamentos observados consiste nos momentos de brincadeira de faz de conta, o que nos alerta sobre a importância e a relevância dada a essa atividade na organização das práticas pedagógicas.

É preciso que a escola de Educação Infantil proporcione um conhecimento de mundo que subsidie as brincadeiras de faz de conta, bem como que, por meio das atividades lúdicas, possa-se despertar o interesse e a necessidade da criança em conhecer o mundo em que vivemos (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022). É nesse sentido de compreensão das instituições escolares de Educação Infantil que não cabem organizações de práticas pedagógicas voltadas ao treinamento e à restrição da aprendizagem a ações mecânicas, sem sentido e significado, desconectadas da realidade.

Na mesma direção das autoras, valorizando o lúdico nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, identificamos ponderações das participantes da pesquisa elencadas na terceira categoria de análise: Educação Infantil com especificidades e ensino. *Flor de Lis*, que atua na supervisão da Educação Infantil, e *Suculenta*, que atua na supervisão do Ensino Fundamental, asseveram:

As atividades devem ser lúdicas, proporcionar para a criança a vivência das atividades depois a contextualização, ela vivendo isso ela consegue ter a formação, se apropriar do conhecimento [...] A criança tem que viver, aprender, o aprendizado da criança é brincando, brincadeiras mediadas, proporcionando um contexto, brincando ela aprende, a criança precisa brincar, vivenciar o aprendizado dentro da brincadeira, do lúdico (*FLOR DE LIS, 2022*).

As atividades devem ser desenvolvidas de forma lúdica, para alcançar os objetivos descritos (*SUCULENTA, 2022*).

As supervisoras demonstram reconhecer a importância da ludicidade e das vivências no processo de ensino e aprendizagem. Nessa terceira categoria de análise, elencamos seis participantes que entendem que a Educação Infantil tem algumas especificidades, e as respostas são no sentido de que as práticas pedagógicas devem ser organizadas considerando o desenvolvimento da criança. Podemos notar tal compreensão na fala de *Hibisco* (2022):

A organização das atividades tem que ser de acordo com as necessidades das crianças e o marco de formação, sendo desenvolvido de acordo com a idade, pensar na idade e na necessidade, não dá para fazer uma atividade só pensando no geral.

Ainda sobre a organização das atividades, a professora *Margarida*, que atua no primeiro ano do Ensino Fundamental, discorre sobre a importância de se trabalhar por meio do lúdico e com o corpo da criança. Exemplifica por meio da percepção que teve após o período de pandemia em que as crianças ficaram em casa:

Mais visando o desenvolvimento, mais voltadas para o lúdico, trabalhar bastante o corpo da criança, o espaço, por exemplo, esse ano eu falo que foi o ano mais difícil em relação a pandemia, porque essas crianças que estão no primeiro ano elas fizeram o infantil três, já o quatro e o cinco foram em casa, então assim, nós tivemos que voltar a trabalhar por exemplo, lateralidade, que faltou trabalhar ali, porque em casa, ficou muito na atividade, no papel, no livro vamos dizer assim, livro, caderno,

apostila e faltou trabalhar o corpo da criança, enfim, todos os outros sentidos, a criança como um todo, então a gente voltou a trabalhar mesmo, não que a gente não trabalhe é diferente, mas com foco ali, andar em cima da porta, jogar mesmo a bola, sabe, as brincadeiras lúdicas, a gente percebeu que deu muita diferença, as crianças que chegaram esse ano para o primeiro ano (MARGARIDA, 2022).

Por meio desse relato da professora *Margarida*, identificamos o reconhecimento de uma professora do primeiro ano do Ensino Fundamental, em relação ao trabalho realizado na Educação Infantil. Nota-se que, ao falar da defasagem que as crianças chegaram após o período de pandemia, a professora não critica a falta de atividades sistematizadas e em sulfite; pelo contrário: anuncia que, nesse período, as atividades realizadas pelas crianças em casa foram nesse sentido de caderno, sulfite etc. Assim, aponta a carência do trabalho com o corpo da criança e com os aspectos dela como um todo, além da falta que fizeram nas práticas do primeiro ano.

Perante o exposto nas respostas das participantes, inseridas nessa categoria de análise, do trabalho na Educação Infantil, identificamos a relevância atribuída em atividades exploradas por meio da ludicidade, vivências das crianças, atividades contextualizadas, brincadeiras mediadas e trabalho com o corpo, tudo desenvolvido de acordo com as necessidades e idade das crianças. Assim, acreditamos ser importante enfatizar que a criança aprende fazendo uso de diferentes atividades, dada a importância para a atividade guia do período de desenvolvimento em que se encontra, porém, sem desqualificar as outras.

Ao considerar a atividade de jogo de papéis como a atividade principal, por ser o foco desta pesquisa, reafirmamos que a criança não deve ficar o tempo inteiro brincando de faz de conta, pois o desenvolvimento integral se dá simultaneamente em outras direções também. Os períodos da vida da criança são multifacetados, repletos de atividades e demarcados por diferentes relações da criança com a realidade. Essas atividades se alteram, se transformam, surgem novas atividades, porém, não se eliminam, e mudam apenas de lugar na relevância para o desenvolvimento (Elkonin, 2017).

Sendo assim, as crianças necessitam e se desenvolvem por meio de atividades variadas e pensadas intencionalmente pelo professor. Elkonin (2017) não enfatiza que as atividades devem ser todas organizadas pedagogicamente pensando somente na atividade guia, contrariamente, o autor afirma que em hipótese alguma pode-se deixar de lado as

outras atividades que estão em distinto lugar no que diz respeito ao sistema geral, e que ainda assim são de suma importância no desenvolvimento da criança.

É nesse sentido que se faz necessário o entendimento do professor que atua na Educação Infantil, a fim de compreender como se dá o desenvolvimento da criança e de que forma ela se apropria do conhecimento. Uma vez isso internalizado, é possível organizar as práticas pedagógicas de forma mais significativa, criando motivos e necessidades e mediando no desenvolvimento iminente. Assim, sem ter o foco na preparação para o Ensino Fundamental, o professor oportuniza vivências, de modo a valorizar, conscientemente, o processo de desenvolvimento como um todo, e não somente com o fim.

Em alguns momentos, as participantes mencionam o preparo das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, porém a ideia principal não remete a treinos. Como podemos notar nas palavras de *Jasmim* (2022), professora do Infantil 4:

Acredito que a Educação Infantil prepara o corpo da criança, para que lá no fundamental ela possa passar para o papel, aqui trabalhamos a coordenação motora global, motora fina, domínio do corpo, brincar, faz de conta, registros significativos e o corpo em geral.

Situação similar se nota na fala da supervisora *Suculenta*, ao relatar o que entende por Educação Infantil:

A preparação de todas as habilidades, menos a alfabetização, esquema corporal, lateralidade, equilíbrio, concentração e atenção. Esses são os requisitos que deveriam ser desenvolvidos na Educação Infantil (*SUCULENTA*, 2022).

A professora *Hibisco*, igualmente, utilizou termos que poderiam indicar um entendimento de Educação Infantil preparatória, porém o contexto não foi nesse sentido:

A Educação Infantil é construir a base para a alfabetização, toda base é construída na Educação Infantil, tanto no desenvolvimento neurológico, motor etc. (*HIBISCO*, 2022).

Como ideia central da entrevista, *Hibisco* relatou a importância do trabalho da Educação Infantil na formação da criança e de seu pensamento. Segundo Dangió e Martins (2018, p. 162): “[...] a formação do pensamento abstrato atravessa toda a educação infantil e torna-se essencial no ensino fundamental, em razão da natureza das aprendizagens a

serem apreendidas nesse nível de ensino”. As autoras não estão dizendo que a etapa da Educação Infantil é preparatória para Ensino Fundamental, mas que ela é essencial. Logo, é nesse âmbito que podemos pensar as falas de algumas preparações da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Uma preparação no sentido de que entendemos o desenvolvimento como um processo que ocorre por meio do ensino e da aprendizagem e que, para isso, na escola, precisa ser pensada e intencionalmente planejada pelo professor, a fim de proporcionar o que a criança necessita. Considerando um processo, não tem como a criança saltar algumas partes; é preciso seguir o caminho valorizando todos os períodos. Podemos notar essa situação nas palavras da professora *Rosa*:

Acredito que não seja alfabetização em si, mas nós já iniciamos o processo, temos outras habilidades mais importantes a serem desenvolvidas na Educação Infantil do que a própria alfabetização. Atender essa criança no todo na formação integral, não podemos pensar apenas no pedagógico, nós temos uma criança, com questões sociais, cognitiva, afetiva, temos vários aspectos para atender essa criança, para que ela tenha uma certa maturidade para que ela possa prosseguir com os estudos nos anos iniciais (ROSA, 2022).

A professora *Rosa* atua no Infantil 5 e demonstra uma compreensão de várias situações que envolvem o objetivo da Educação Infantil. Compete assinalar que, enquanto pesquisadora, não concordamos com o excerto em que *Rosa* fala que não podemos pensar somente no pedagógico, pois acreditamos que tudo o que acontece dentro de uma instituição escolar é pedagógico, desde o momento da acolhida, alimentação, recreio, parque, sala de aula, atividades no pátio, enfim, todas as ações são pedagógicas. Na fala da professora *Rosa*, mesmo que, em alguns momentos, volte-se para a “preparação” ao Ensino Fundamental, a professora ressalta sobre práticas que não são mecânicas ou de treino, mas, sim, no sentido de que são importantes para o desenvolvimento integral da criança:

Sim, motricidade, a brincadeira, sinto que o planejamento que a SEDUC envia ela não traz tanto o lúdico, mas como professora eu posso adaptar esse planejamento, posso pegar o conteúdo coloco uma história, uma brincadeira, um jogo, sempre partindo de algo nesse sentido, agora estava fazendo uma atividade contida no planejamento, não consigo partir sem algo lúdico, sempre faço alguma relação, imagem, na educação infantil eu não consigo fazer apenas na oralidade, eu também sou visual, eles precisam o tempo todo (ROSA, 2022).

A professora segue explanando no que diz respeito à organização do trabalho com atividades da rotina escolar e de como considera que esses momentos devem ser aproveitados para a ensinagem:

A educação infantil tem uma rotina, como o próprio nome já diz, temos uma rotina diária, ela é tão fundamental quanto o conteúdo proposto no planejamento, eu dou muito valor para a rotina diária, porque eu percebo que é um momento, primeiro que está no início da aula, momento em que a criança está mais tranquila, conseguindo se concentrar mais, puxando a questão do calendário, contagem dos alunos, iniciais dos nomes, cabeçalho, conceitos matemáticos eu consigo trabalhar bastante nesse momento, o “ontem, hoje e o amanhã, o depois”, os números em si, relação número quantidade, todos esses conceitos consigo trabalhar só pelo calendário, sobre a contagem dos alunos é sempre proposta uma contagem diferente, para não enjoar e que aconteça a interação, aguçando o interesse, os nomes cada dia é trabalhado de uma forma, crachás, alfabeto no quadro, onde eles vão falando quem começa com cada letra, todos os dias inovo para trabalhar todos os conceitos, trabalho consciência fonológica, conceitos matemáticos, mais ou menos meia hora a quarenta minutos nesse processo, depois o conteúdo em seguida, atendendo planejamento e currículo (ROSA, 2022).

Nos planejamentos de Rosa, foi possível observar que a professora pensou em atividades diferenciadas e significativas, contemplando a ludicidade e os desafios que envolvam as crianças. Por exemplo, esconder os crachás e fazer com que as crianças procurem; cada uma escrever seu nome no quadro de giz; solicitar que uma criança preencha o calendário e utilize conceitos matemáticos, como ontem, hoje e amanhã, dentre outras variações.

Consentimos com as práticas da professora e todo trabalho explorado no início da aula, porém divergimos da ideia exposta em entrevista de que, primeiramente, essas atividades são realizadas e, depois, trabalha-se o conteúdo. Ao entender que esses conhecimentos citados pela professora fazem parte do conteúdo e que, nessa rotina diária, pode-se pensar em diferentes objetivos e propostas de trabalho, a organização das práticas pedagógicas se direciona no sentido de função social, relação com a vida cotidiana, e não transformando ações importantes em rituais sem sentido e repetitivos.

Algumas vezes, observamos a desvalorização desses momentos com a ânsia em iniciar o conteúdo, como se eles também não estivessem inseridos. Pudemos notar, nos planejamentos observados, que esses momentos foram sistematicamente organizados e pensados pela professora Rosa, como foi expresso anteriormente, e pela professora Camomila, conforme explorado no início desta seção, lembrando que ela organizou os

momentos sempre da mesma forma. Nos outros dois planejamentos, o início da aula está descrito apenas como “rotina diária”, sem identificar como o trabalho pode ser realizado.

Acreditamos que nem sempre é preciso realizar um trabalho demorado na rotina diária e que, algumas vezes, a chamada e a contagem simples são importantes. Entendemos que podemos, sim, simplesmente contar as crianças e verificar quem está ou não presente. Igualmente, entendemos que é possível organizar vivências ricas nessas ocasiões. Preparar uma caixa com objetos na porta da sala e solicitar que cada uma das crianças pegue um deles ao entrar na sala, para que, posteriormente, seja entregue para a professora fazer a contagem desses objetos, é uma opção de trabalhar o conceito termo a termo e descobrir a quantidade de crianças presentes naquele dia. Por meio de um calendário que seja construído com um copo fixado em cada dia, em que serão colocados canudos ou palitos correspondentes ao número do dia, conceitos matemáticos também se fazem presentes. O trabalho com esse calendário se efetiva com a passagem dos canudos do dia anterior para o dia presente. Assim, a criança inicia a percepção de que, do dia oito para o dia nove, por exemplo, foi preciso somar mais um canudo aos oito que já existiam para completar os nove.

Para o registro de quais foram as crianças que se fizeram presentes em cada dia letivo, o professor pode organizar uma planilha com os dias do mês em colunas e o nome das crianças em cada linha, para, assim, explicar que cada um terá de fazer uma marcação em sua linha nos dias que forem para escola. Esse cartaz tem a função social de registro da presença das crianças da turma.

Outro recurso frequentemente utilizado nas instituições de ensino para a chamada consiste nos crachás empregados por meio de diferentes propostas de brincadeiras e/ou atividades, com o intuito de reconhecimento do nome. Atividades nesses moldes tornam os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos presentes no dia a dia; para além dos conhecimentos cotidianos, destaca-se que somente ocorrerá dessa maneira se o profissional reconhecer como se efetiva a aprendizagem das crianças e como se deve organizar o ensino na direção do desenvolvimento infantil, no sentido já explorado na terceira seção desta dissertação.

Vale ressaltar a indispensabilidade de professores conhecerem e entenderem sobre o desenvolvimento infantil, para organizarem suas práticas pedagógicas. Isso evidencia que o conhecimento sobre o destinatário é preciso ao ato educativo sistematizado e intencional (Saito e Barros, 2019).

A partir disso, consideramos que, se o objeto de trabalho é a criança e o seu desenvolvimento, é realmente obrigatório que se tenha conhecimento no que diz respeito a ela, realizando uma comparação com outros profissionais: o mecânico precisa conhecer veículos, o técnico de informática carece de saber sobre computadores, o dentista sobre os dentes e o professor sobre o desenvolvimento infantil. Assim, é preciso recorrer aos estudos da Psicologia para que seja possível termos uma melhor Pedagogia. Como já explorado anteriormente, a Psicologia que defendemos é a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, que se coaduna a essa vertente psicológica.

Embasadas na Pedagogia Histórico-Crítica, acreditamos, também, que a Educação Infantil tem objetivos definidos, com conteúdos a serem ensinados no sentido de possibilitar um saber elaborado e um conhecimento sistematizado. Assim como a professora *Hibisco* relata:

Enquanto professoras do Infantil, sabemos onde temos que chegar, o que queremos que nossas crianças aprendam, e assim, vamos trabalhando e também realizando avaliações diagnósticas no dia a dia para saber o que ainda precisamos dar uma atenção especial (*HISBISCO*, 2022, professora Infantil 5).

Consentimos com a professora que é preciso ter clareza dos objetivos da etapa de atuação, bem como conhecer quais são os conteúdos a serem trabalhados para que seja possível oportunizar à criança a superação dos conhecimentos cotidianos. Identificamos no currículo do município pesquisado essa discussão:

A relação do sujeito com a realidade é sempre mediada. Mas pode ocorrer por meio de “pobres” mediadores culturais ou por meio de mediadores que permitem captar a realidade objetiva de forma mais profunda e próxima à real. Na figura 5 temos a imagem de um fenômeno presente no cotidiano: um carro com vidros embaçados num tempo chuvoso; a imagem subjetiva que cada sujeito faz dessa realidade, que é objetiva, depende dos mediadores culturais de que ele dispõe (informações provenientes do currículo do município).

O documento segue explicando que a criança, ao receber a informação do adulto que o vidro está embaçado e, por isso, é capaz de desenhar nele, apropria-se do conhecimento cotidiano: vidro embaçado. Porém, a criança que tem o conceito de mudanças dos estados físicos da água consegue, além de desenhar no vidro, fazer a relação do fenômeno com base nos conceitos científicos apropriados.

É nesse sentido, considerando os aspectos levantados pelos participantes da pesquisa no que se refere à especificidade da Educação Infantil e as discussões realizadas a partir deles, que entendemos que essa etapa precisa ser realmente determinada como a primeira etapa da Educação Básica, mas ressaltando que é ela parte do processo, e não uma fase preparatória, de modo a ser preciso antecipar as práticas do Ensino Fundamental.

Por mais que os estudos e as reflexões já aconteçam há alguns anos e estejam, cada vez mais, ganhando forças, ainda é possível observar profissionais que entendem de outra forma. Vale ressaltar que o município pesquisado, por meio da Secretaria de Educação, tem um currículo e discussões no mesmo sentido de nossas defesas, o que nos leva a pensar que implica, significativamente, o entendimento do corpo docente.

Pensamos ser prudente realizar uma reflexão a partir do que a supervisora Flor de Lis (2022) demarca como o objetivo da Educação Infantil:

[...] proporcionar o desenvolvimento integral da criança, a fim de formar seres humanos melhores para o futuro.

É de suma importância pensar qual é o adulto que queremos para o futuro e quem é o cidadão que queremos formar. Não teremos adultos críticos que argumentam e se posicionam, se, durante todo processo de desenvolvimento e de Educação Básica, optarmos por atividades que somente exijam as informações explícitas, por exemplo, a cor do pintinho da música “Meu pintinho amarelinho”.

Diante do exposto, cumpre assinalar que defendemos e entendemos a Educação Infantil como um espaço de ensino, que oportuniza a apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos e que possibilita vivências desafiadoras que coloquem a criança em atividade de pensamento. Assim, a organização das práticas pedagógicas vai na contramão de atividades mecânicas e valoriza o processo como um todo, considerando as atividades guias e compreendendo que elas promovem o desenvolvimento psíquico da criança com as demais atividades, fazendo-se desnecessário expor a criança a treinos sem sentido em um longo período escolar.

Salienta-se que notamos uma diferença nas considerações dos profissionais das duas etapas da Educação Básica, em relação à Educação Infantil. Acreditamos ser importante pontuar esse aspecto e entender de onde falam as participantes ao analisar as respostas. As professoras e supervisoras do Ensino Fundamental, para conseguir responder sobre Educação Infantil e suas especificidades, partem de como julgam que as crianças

devem ingressar no primeiro ano e, a partir disso, em como acreditam que devem ocorrer as ações na Educação Infantil. Já as professoras e supervisoras dessa etapa, que demonstram a experiência de sala de aula com as crianças, evidenciam ter autonomia na hora de responder sobre o que acreditam como ideal de Educação Infantil.

Sobre esses diferentes locais de fala dos participantes da pesquisa, nos próximos eixos temáticos, também os consideramos para realizar a análise. Verificamos, a seguir, o entendimento dos profissionais pesquisados sobre as avaliações SAEB e se elas implicam – ou não – a organização das práticas pedagógicas.

4.2 As avaliações SAEB e as práticas pedagógicas: dando voz aos profissionais

A fim de atingir o objetivo da dissertação de verificar se, na organização da prática pedagógica da pré-escola, na Educação Infantil, existem implicações das avaliações em larga escala, em um município de médio porte do Paraná, acreditamos ser significativo, para além de observar e analisar como entendem a Educação Infantil e como organizam as suas práticas, considerar o que as participantes entendem sobre as avaliações SAEB e as suas possíveis implicações nas práticas pedagógicas. Dessa forma, organizamos a entrevista com uma pergunta direta sobre o assunto e ampliamos o questionamento para as possíveis implicações não somente na Educação Infantil, mas também nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A partir das respostas desse eixo temático, elencamos duas categorias de análise para a exploração das diferentes argumentações no tocante às avaliações SAEB e às possíveis implicações na organização das práticas pedagógicas: 1. Implicações nas práticas pedagógicas no Ensino Fundamental e 2. Implicações nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. As respostas para a categoria de análise 2 precisaram ser divididas em outras subcategorias: 2.1 Existem implicações nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, 2.2 As práticas pedagógicas da Educação Infantil não sofrem implicações e 2.3 Aleatórias no que se refere às implicações na Educação Infantil.

Como primeira categoria de análise, examinamos as respostas referentes às implicações das avaliações externas na organização das práticas pedagógicas do Ensino Fundamental. Na segunda, apontamos os diferentes entendimentos quanto às implicações na organização das práticas pedagógicas da Educação Infantil. Para isso, foi necessário

subdividir entre as participantes que acreditam que existem, sim, implicações nas práticas da Educação Infantil, das que não acreditam que ocorram mudanças na organização das práticas pedagógicas e das que não responderam sobre a pergunta.

As participantes, na categoria de análise 1, foram unânimes ao dizer que as avaliações externas implicam a organização das práticas pedagógicas do Ensino Fundamental. Na sequência, apresentaremos exemplos de falas acerca dessa compreensão.

Influencia muito, nós somos norteados por essas provas, principalmente no caso dos maiores [...]. Pegamos a prova e fazemos uma certa revisão, ano de IDEB a gente se norteia por ele (*HORTÊNSIA*, 2022, supervisora Ensino Fundamental).

No Ensino Fundamental tem muitas atividades para a preparação das provas do Saeb, preocupação com o IDEB (*HIBISCO*, 2022, professora Infantil 5).

As provas são diferentes do que trabalhamos em sala de aula, nós deixamos a criança ser protagonista, construir o conhecimento, dar opinião e daí a prova vem com “faça um x”, bem mecânica e as crianças ficam perdidas. Depois, a gente vê professores procurando provas antigas, atividades de marcar “X” para treinar as crianças nessas atividades. Hoje, não me sinto mais pressionada, trabalho no sentido de ter um ótimo resultado, mas não me preocupo que preciso fazer isso ou aquilo, procurar provas antigas, mas isso sou eu, as outras fazem e a prova interfere nas aulas (*MARGARIDA*, 2022, professora 1º ano).

No ano passado, que era ano de IDEB, voltamos para treinar as crianças, eu não fazia para aplicar teste nessas crianças, corrige, prepara para a Prova Paraná, para Prova Saeb. Eu vejo assim, não trabalho com meu aluno aquilo que a criança precisa, com a realidade da minha turma, trabalho para fazer uma prova, padrão que todo Brasil vai fazer, independente da região, eu me sinto assim, pressionada (*GÉRBERA*, 2022, professora 2º ano).

Existem escolas que massacram as crianças, fazendo simulados o tempo todo, tornando um processo mecânico e eu não acredito nisso, mas acontece muito (*SUCULENTA*, 2022, supervisora Ensino Fundamental).

Por mais que alguns participantes tenham explanado o descontentamento com o treinamento das crianças para a prova, todos afirmaram que ele existe. Como pudemos observar em alguns dos relatos exemplificados, essa prática prejudica o tempo oferecido às outras atividades que não sejam de escrita, leitura e matemática. Essas falas coadunam com as preocupações relatadas dentro da Secretaria de Educação por parte dos representantes do Ensino Fundamental em momentos de reuniões e discussões coletivas, como apontado na introdução desta dissertação. Visto que é essa a prática dentro das unidades do Ensino

Fundamental, a intenção é fazer com que, desde a Educação Infantil, elas também ocorram para que as crianças ingressem mais bem preparadas.

A professora *Gérbera* demonstrou insatisfação ao relatar que não pode realizar um trabalho para além do treino:

Com certeza, o que eu percebo que me angustia bastante, que a gente está sempre treinando as crianças para fazer essas provas externas e que a gente não está trabalhando com essas crianças com aquilo que é necessário, aquilo que a criança precisa, às vezes temos uma criança na sala que não está nem alfabetizada, mas precisamos ficar treinando as crianças, trabalhando descritores, coisas para marcar “X” na resposta certa (*GÉRBERA*, 2022, professora 2º ano).

Essa é uma angústia vivida nas salas de aula e demonstra que a organização das práticas pedagógicas sofre implicações decorrentes de uma avaliação externa, que é estabelecida pelo governo federal para o país inteiro. Assim, as políticas públicas e os educadores deveriam estar em comum acordo sobre qual cidadão querem formar, o que será difícil no sistema capitalista que não visa à predominância de cidadãos críticos.

Segundo Luckesi (2011), a ação educativa visa à formação do educando como sujeito-cidadão; para isso, todos os envolvidos devem trabalhar em prol dos melhores resultados possíveis, e isso significa a parte política do País e administrativa, como também a parte didático-pedagógica. É nesse sentido que Gontijo (2012) escreveu acerca da *Provinha Brasil* e assevera sobre o prejuízo das práticas voltadas unicamente para bons resultados em avaliações como esta:

[...] podemos dizer que, na perspectiva dos especialistas do MEC responsáveis pela elaboração da *Provinha Brasil*, a língua/linguagem é um sistema pronto e acabado; a leitura é concebida como decodificação; o texto, como enunciação monológica. Sendo assim, é importante questionar: de que modo a *Provinha*, pensada como instrumento pedagógico e, portanto, educativo, poderá contribuir para a formação de leitores e escritores? Infelizmente, se permanecer dessa forma, ela certamente só poderá contribuir para a formação de massas silenciosas e adaptadas à realidade socioeconômica (*GONTIJO*, 2012, p. 620).

Educar e treinar as crianças para que elas sejam capazes de responder ao que está explícito nos textos e que não exija uma reflexão ou criticidade faz parte dos ideais das políticas neoliberais. Assim, visando a esses objetivos cobrados nas avaliações, é que as práticas escolares, muitas vezes, são organizadas, sem a percepção de que o desenvolvimento de cidadãos críticos fica para trás, de modo a formar reprodutores.

Contrariamente a essa ideia, entendemos que a escola tem o papel de formar sujeitos críticos e que saibam refletir sobre a sociedade em que vivem a partir da apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Segundo Duarte (2016, p. 15): “[...] os conhecimentos aprendidos podem lançar sementes que venham a germinar em luta com ideais que os alunos tenham em relação ao mundo”.

Para esse propósito, é indispensável o professor que organiza as práticas pedagógicas e medeia a aprendizagem, a fim de que seja apropriada pelo aluno, de forma a compreendê-la dentro de um todo, e não fragmentada. Ou seja, para além de treinos com objetivos específicos de bons resultados em determinadas avaliações.

Em decorrência dessa cobrança aos profissionais do Ensino Fundamental Anos Iniciais, derivada de avaliações externas, bem como de outros fatores, a exigência de que os alunos cheguem cada vez mais preparados aumenta para os anos anteriores. É nesse sentido que organizamos a segunda categoria de análise.

Nela, elencamos as respostas no que diz respeito ao entendimento de que, se essas cobranças e implicações na organização das práticas pedagógicas atingem, também, a Educação Infantil. Dividimos os apontamentos em três: as que acreditam que existem implicações na organização das práticas na Educação Infantil, as que não acreditam que ocorram alterações e as aleatórias que alegaram não saber responder.

Quadro 3 – Implicações do SAEB nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, segundo o que nos revelam os participantes

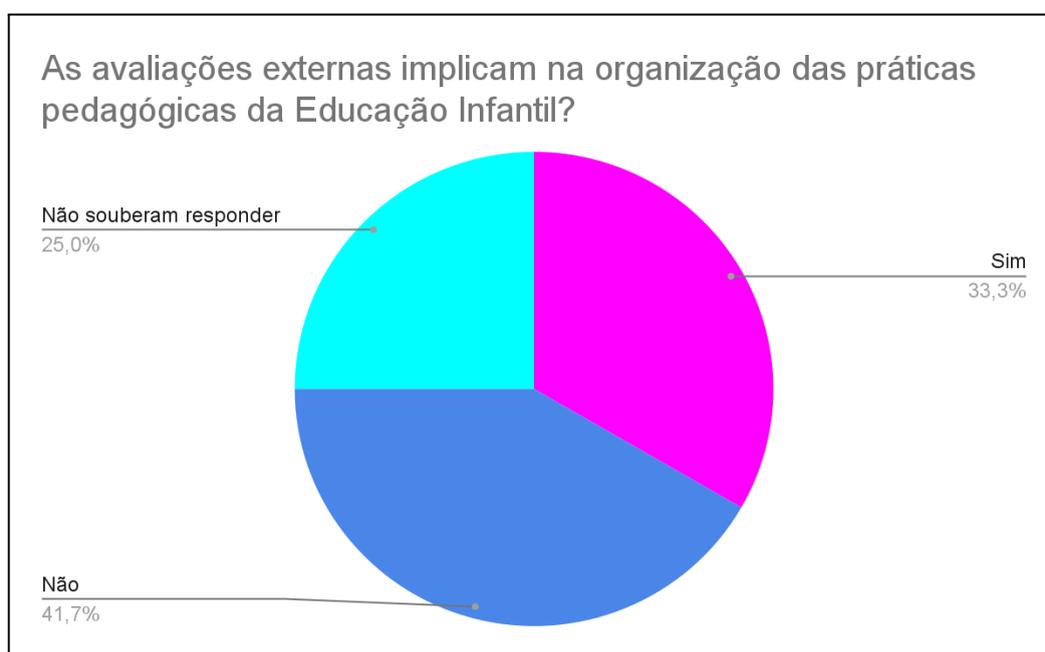
	Existem implicações na organização das práticas da Educação Infantil	Não ocorrem alterações nas práticas da Educação Infantil	Aleatórias/não souberam responder
1	Gérbera (2º ano)	Flor de Lis (Supervisora Ed. Infantil)	Lírio (1º ano)
2	Tulipa (2º ano)	Girassol (Supervisora Ed. Infantil)	Margarida (1º ano)
3	Suculenta (Supervisora Ens. Fundamental)	Jasmim (Infantil 4)	Orquídea/ Hortênsia (Supervisora Ens. Fundamental)
4	Camomila (Infantil 4)	Hibisco (Infantil 5)	

5		Rosa (Infantil 5)	
---	--	-------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos das entrevistas semiestruturadas (2022).

Para uma melhor apresentação dos dados durante as discussões traçadas, transformamos as informações do quadro anterior em porcentagens, o que ficou representado por meio do gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Implicações do SAEB nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, a porcentagem do que nos revelam os participantes



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos das entrevistas semiestruturadas (2022).

Dentre as participantes, 33,3%, sendo a maioria profissionais do Ensino Fundamental, acreditam que a organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil sofre implicações decorrentes das avaliações externas. Principalmente quando se pensa na avaliação SAEB de alfabetização, que, em anos anteriores, era realizada no terceiro ano e, agora, está em processo para voltar ao segundo ano, como foi explicitado na segunda seção desta dissertação. Observemos nas falas dessas profissionais:

A gente percebe assim, que tem um enfoque grande na alfabetização na Educação Infantil, não sei se mudou, nesse período de pandemia parece que a gente estabilizou um pouco, assim em relação a como está, mas a gente percebe muito em relação a cobrança de alfabetização, porém eles

chegam sem alguns requisitos básicos aqui, por exemplo no primeiro ano, movimento de pinça, criança pegando muito errado no lápis, eu acho que a **cobrança na verdade, é um efeito dominó**, o professor é cobrado disso, ele acaba atropelando as coisas e trabalhando coisas que não deveriam, pulando fases, as crianças chegam sem saber desenhar, sem saber pintar e são coisas que eu acho que é básico para eles poderem se alfabetizar, eu acredito que **acabam pulando etapas e acaba gerando prejuízos na alfabetização sim** (SUCULENTA, 2022, supervisora Ensino Fundamental, grifos nossos).

Sim, eu acho que já está começando lá atrás, igual eu falei pra você antes, eu trabalhava no CMEI, eu entrei na prefeitura e fiquei cinco anos no CMEI, depois quando implantou o ensino de nove anos, do pré três, eu quis ir para a escola e fui, aí foi passado nas formações que seria trabalhado mais lúdico, mais fora das salas. Então, vamos trabalhar fora das salas, desenhar alfabeto no chão, a criança vai andando no alfabeto, para na letra do nome, todos batem palmas aquela coisa divertida, aí de repente chegou a Provinha Brasil, aí quando foi aquela prova eu disse “Meu Deus, mas como assim, já mudou tudo?”, você não podia ficar lá fora não como tinham orientado, **você tinha que ficar na sala, trabalhando com aluno, pensando o aluno, naquele desespero**, porque aquela criança queria brincar, não estava a fim de fazer prova, não tinha despertado o interesse nesse sentido de “estou aqui pra fazer provas quero acertar”, não. Então eu percebo essa pressão desde lá de trás, e agora voltando a avaliação para o segundo ano, vai sempre cobrando o ano anterior para começar trabalhar mais cedo essas coisas para eles chegarem mais preparados no ano que tem as provas externas, daí fica mais forte ainda a cobrança desde o infantil (GÉRBERA, 2022, professora 2º ano, grifos nossos).

Eu não me sinto cobrada diretamente pelo Ideb, mas eu entendo que o quinto ano tenha uma cobrança nessa prova, não só aqui, mas em todas as escolas, uma cobrança que não pega a gente do segundo ano, mas é claro que é um processo gradativo, eles já vem fraco do primeiro e o segundo ano não é fácil ele precisa estar alfabetizado e ainda tem crianças que não está e não são poucos, mas não podemos reprovar também por conta do índice do Ideb. Com o início dessa avaliação de alfabetização no segundo ano, com certeza a cobrança para as crianças do Infantil chegarem mais preparadas vai aumentar (TULIPA, 2022, professora 2º ano).

Os relatos indicam a compreensão que os profissionais do Ensino Fundamental têm em relação à organização das práticas pedagógicas da Educação Infantil, com um lugar de fala baseado em experiências anteriores e de vivências do que escutam de outros profissionais em momentos diversos de conversas. No entanto, a professora *Camomila* expõe a sua crença em um trabalho com treinamento para que as crianças aprendam. Ela relata que essas práticas ocorrem clandestinamente:

Tudo que é feito aqui vai aparecer lá, por exemplo no segundo ano a prova do Saeb, vai ter melhores resultados se aqui no infantil fizermos mais atividades puxados para a alfabetização, isso implica que vai ter um resultado diferente lá, implicaria em um melhor resultado na provinha, eles chegariam no primeiro ano melhor preparados. Eu não sinto pressão para isso, mas tenho certeza de que o trabalho deveria ser assim para ter melhores resultados. Eu faço na minha turma, fico nessa ânsia. Tem muita professora que também faz, às vezes escondido, um caixa 2, mas faz, para as crianças aprenderem (*CAMOMILA*, 2022, professora Infantil 4).

Fica clara, mais uma vez, a concepção de *Camomila* de que, para a criança aprender, é necessário realizar atividades no papel voltadas para a alfabetização, que, segundo ela, é a forma adequada que a criança aprende e, como efeito, adentrar no Ensino Fundamental mais preparada. Em sentido contrário, Vigotski (1991, p. 120) alerta sobre esse tipo de atividade:

Parece claro que o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas. A única forma de nos aproximar de uma solução correta para psicologia da escrita é através da compreensão de toda história do desenvolvimento dos signos na criança.

É evidente, segundo o autor, que a criança precisa passar por um processo de desenvolvimento e, para isso ocorrer, o professor necessita ter a clareza da história do desenvolvimento dos signos na criança. É somente assim que organizará as suas práticas pedagógicas sem o equívoco de oferecer ações com treinamentos motores e mecânicos.

Destarte, as discussões e reflexões realizadas na seção 3 desta dissertação fazem-se necessárias para o entendimento deste processo e o afastamento de práticas voltadas unicamente ao treino como sendo elas as responsáveis pelo aprendizado da criança.

Os outros profissionais que atuam no Ensino Fundamental, 25% dos participantes da pesquisa, disseram não ter conhecimento sobre a Educação Infantil e se existem – ou não – implicações em busca dos resultados nas avaliações externas nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. A professora *Margarida*, do primeiro ano, diz não saber sobre os encaminhamentos realizados, porém afirma que acredita não ser necessária a preparação para as avaliações:

Eu não conheço a prática da Educação Infantil para dizer se tem ou não implicação, mas entendo que não deveria ter, se for falar de implicação, para mim tinha que ser o contrário, a provinha ter implicação de como é trabalhado na Educação Infantil e no primeiro ano, com a criança sendo protagonista, sem ser faça um “X”, de forma bem mecânica (MARGARIDA, 2022, professora do primeiro ano).

Em contrapartida, a supervisora *Hortênsia*, que também alega não ter conhecimento sobre as práticas da Educação Infantil, expressa uma diferente percepção no que tange às implicações nessa etapa:

Não sei como é no Infantil, mas deveria ter interferência. Se nós somos guiados pelas avaliações para ter bons resultados, e vai ter prova no segundo ano de alfabetização, lá no infantil precisa ser trabalhado. Tem que chegar conhecendo vogais, consoantes, escrita de algumas palavras. No Infantil deveria existir critérios que não existem, quais são os conhecimentos que as crianças têm que sair de lá? Eu não sei. Fica muito aberto (HORTÊNSIA, 2022, supervisora do Ensino Fundamental).

A supervisora comenta que as práticas pedagógicas na Educação Infantil deveriam ser mais sistematizadas, porque acredita que as crianças ingressam no Ensino Fundamental despreparadas no sentido dos conhecimentos que ela entende como necessários para que a criança termine a etapa. Segundo *Hortênsia*, a Educação Infantil não tem os seus objetivos claros, ficando muito abertos²². De maneira oposta, *Rosa* diz que os objetivos a serem atingidos na Educação Infantil estão bem definidos e são de conhecimentos dos profissionais:

Com orientação específica para isso, não, não existe discussão com a equipe sobre isso, com esse olhar, com essa preocupação. Mas se formos pensar que o desenvolvimento da criança é um processo, a base que é a educação infantil ela deveria estar muito bem estruturada, para que ela consiga atingir os objetivos dos anos iniciais, **sabemos dos objetivos que precisamos atingir na Educação Infantil**, para que a criança seja capaz de passar pela alfabetização e depois atingir os objetivos de quarto e quinto ano. Não como forma de treinamento para o Fundamental, mas como parte desse processo (ROSA, 2022, professora Infantil 5, grifos nossos).

²² Vale ressaltar que Hortênsia é supervisora e que o esperado é que as supervisoras saibam algo a mais, para que seja possível a orientação aos profissionais. O município pesquisado tem currículo no qual se encontram os objetivos de todas as etapas.

É nesse sentido, de entender os objetivos da Educação Infantil e acreditar que não existem implicações na organização das práticas pedagógicas por consequência das avaliações externas, que 41,7% dos profissionais responderam a esse questionamento. Todos os profissionais que responderam que não são atuantes nessa etapa da Educação Básica:

Se a criança está preparada em um contexto leve, vivenciada, ela estará preparada para qualquer situação lá no fundamental, mas atividades específicas eu acho que não, aqui treinamento para a prova não existe (*FLOR DE LIS, 2022, supervisora Educação Infantil*).

Nós não temos nenhum direcionamento específico, ninguém falou você tem que atingir isso, segue o currículo, qual a prioridade do infantil três, quatro e cinco, não temos essa preocupação, eu tenho o conhecimento dessa provinha, mas aqui a gente não fala sobre isso, os objetivos são de forma integral, o saber, a higiene, a autonomia, o reconhecimento de letras, alguns traçados os números, quando saem daqui já tem uma maturidade para saber isso e lá seria uma continuação (*GIRASSOL, 2022, supervisora Educação Infantil*).

Os profissionais relatam ter bem esclarecidos os objetivos da Educação Infantil e, dessa forma, não sentem pressão ou implicação das cobranças por resultados nas avaliações externas do Ensino Fundamental. É justamente em conformidade com o discernimento desses profissionais que negamos ações de treinamentos mecânicos como recurso para aprendizagem e valorizamos a organização do ensino, considerando as especificidades da Educação Infantil.

Neste sentido ressaltamos mais uma vez o nosso entendimento no que se refere à necessidade de o profissional entender sobre o desenvolvimento infantil e a importância da apropriação da criança dos conhecimentos científicos, artísticos, estéticos e filosóficos neste processo. Uma vez compreendida a relevância deste discernimento, é possível superar práticas pedagógicas realizadas unicamente de forma mecânica na Educação Infantil, em direção à organização que considere as especificidades desta etapa. Sobre isso, Ribeiro, Saito e Francisco (2021, p. 13) exprimem:

Assim, há um grande desafio a ser superado na organização da rotina pedagógica das crianças levando em consideração as dimensões gnosiológicas (quais conhecimentos adotar) e ontológica, de modo a respeitar suas necessidades, tendo clareza dos objetivos a serem alcançados no processo de ensino e aprendizagem com vistas à formação de seres humanos sensíveis e emancipados perante a realidade em que estão inseridos.

Na mesma direção, defendemos que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem ser organizadas e bem estruturadas com objetivos definidos, a partir de conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil, sobre como as crianças aprendem e a forma como os conhecimentos devem ser explorados com cada criança, a fim de formar cidadãos críticos.

As análises da pesquisa de campo nos permitem enunciar que existem muitos profissionais (41,7%) que consideram a Educação Infantil uma etapa preparatória do Ensino Fundamental, defendendo a antecipação escolar no sentido de relacionar a aprendizagem com a realização de atividades impressas e mecânicas, similares às que são feitas com as crianças maiores.

Apenas 50% dos participantes entendem a Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica, que abrange ensino e especificidades, diante do desenvolvimento das crianças atendidas. Assim, seguem a organização das práticas visando a atingir os objetivos delimitados, de modo que a criança se aproprie, ao ter em vista a maneira como ela aprende dentro da etapa de desenvolvimento em que se encontra.

Posto isso, é possível asseverar que atividades de treinamento, sem sentido, e práticas mecânicas em sala de aula vêm sendo realizadas nas unidades de Educação Infantil, seja por decorrência das avaliações em larga escala ou por crença dos profissionais de que estas atividades são importantes para a aprendizagem. Isso nos revela a falta de entendimento desses profissionais a respeito do desenvolvimento infantil, do ensino e da aprendizagem no sentido que discutimos nesta dissertação.

Por meio da análise do segundo eixo temático, pudemos observar se os participantes sentem diretamente a implicação das avaliações externas e a busca por resultados mais significativos nas práticas desde a Educação Infantil.

Nesse eixo, apenas 33,3% afirmaram que existem implicações na Educação Infantil, e 25% disseram não saber responder, o que resulta em 41,7% dos participantes que declararam que não existem implicações nas práticas pedagógicas da Educação Infantil por terem bem definidos os seus objetivos.

Colocamos, como hipótese inicial, que as avaliações externas e a busca por melhores resultados implicam a organização das práticas pedagógicas da Educação Infantil, no sentido de que as crianças sejam cobradas a finalizar a etapa com este ou

aquele conhecimento necessário para o Ensino Fundamental – e em algumas ações mecânicas que ainda são vistas nas unidades escolares de Educação Infantil.

Ao finalizar as análises, podemos asseverar que os profissionais que têm claramente definido o conceito de Educação Infantil no sentido aqui discutido, menos de 50%, sentem confiança para defender as suas ações sem sofrer implicações mecânicas na busca por resultados em avaliações externas. Já os profissionais do Ensino Fundamental ou aqueles da Educação Infantil que não acreditam nas defesas presentes nesta dissertação alegam que as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem ser no sentido de preparação e treino, a fim de que seja possível obter bons resultados nas avaliações externas.

Esse entendimento de que atividades de treinamentos e mecânicas são importantes para a aprendizagem revelam uma concepção de formação e conhecimento que devem ser apropriados pelas crianças na Educação Básica. Observamos que o que é importante, para esses profissionais, é saber responder o que for perguntado nas avaliações e assim, o ensino gira em torno de práticas voltadas para treinos. Vale aqui destacar que entendemos que o conhecimento deve ser para além disso.

Compreendemos que o fato de o município pesquisado ter um currículo com embasamento teórico definido que norteia as formações continuadas, as orientações pedagógicas e as sugestões de planejamentos trimestrais influencia no entendimento das profissionais em relação às práticas na Educação Infantil. Porém, pudemos notar que não são todas que defendem e acreditam a etapa dessa forma. Inclusive, relataram praticar ações contrárias às orientações ou, até mesmo, modificar algumas delas, fazendo mais a parte de registros em papel do que as experiências, vivências e brincadeiras.

Destarte, a busca por melhores resultados, mediante o treinamento, nas avaliações do SAEB, implica as práticas pedagógicas da Educação Infantil não como um único motivo de ações mecanizadas, mas como um deles, existindo a possibilidade de aumentar ao finalizar a implantação da avaliação SAEB de alfabetização no segundo ano. É por esse motivo que, no sentido oposto, foram realizadas as discussões e as defesas desta dissertação, a fim de ressaltar a relevância dos objetivos da Educação Infantil e as especificidades da etapa na organização das práticas pedagógicas serem inteligíveis.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises da pesquisa de campo e dos estudos realizados junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e ao Grupo de Estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (GEFOPPEI), assevera-se que a Educação Infantil é um local de ensino e aprendizagem que visa ao desenvolvimento infantil por meio da apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos historicamente produzidos, considerando as especificidades do desenvolvimento psíquico da criança nessa etapa da Educação Básica, ao necessitar, portanto, da clareza dessas defesas pelos profissionais dessa etapa.

Foram reflexões a partir de discussões e observações no ambiente de trabalho, detalhadas na introdução, que originaram o problema, o qual suscitou a seguinte pergunta que percorremos nesta pesquisa: a cobrança por resultados nas avaliações em larga escala, aplicadas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, implica as defesas e os discursos em prol de práticas com as crianças da Educação Infantil visando treinamento? Após o levantamento de teses e dissertações sobre o tema, além de uma breve retomada histórica da Educação Infantil e de discussões realizadas na atualidade, definimos como objetivo geral verificar se, na organização da prática pedagógica da pré-escola na Educação Infantil, existem implicações das avaliações em larga escala, em um município de médio porte do Paraná.

Para atingir tal intuito, foi necessário estabelecer objetivos específicos a serem pesquisados nas seções do trabalho. Ao entender que as partes integram a totalidade em um movimento dialético, pudemos observar a relevância das discussões em cada capítulo, a fim de alcançar a discussão no sentido de responder à pergunta. Assim, as seções definidas foram: 1. Introdução; 2. SAEB e IDEB: avaliações brasileiras em larga escala; 3. A organização da prática pedagógica na pré-escola; e 4. Educação Infantil e as avaliações externas: em pauta os dados coletados.

Na segunda seção, foi possível entender que, atualmente, algumas avaliações em larga escala em nível federal foram unificadas e são denominadas avaliações SAEB, dentro da delimitação feita na pesquisa. Até o final do Ensino Fundamental Anos Iniciais, são três avaliações que acontecem: a da Educação Infantil, que não tem avaliações com as crianças e ocorre por meio de um questionário para os professores, equipe e Secretaria de Educação; a de Alfabetização, que é realizada com as crianças do segundo ano; e a

avaliação SAEB do 5º ano, que é de finalização da etapa e tem a nota utilizada para a média do IDEB.

Segundo os discursos governamentais, essas avaliações são recursos substanciais para o aprimoramento da qualidade da educação brasileira, porém, com os estudos realizados nas discussões da seção em foco, constatamos que, muitas vezes, as notas são consideradas mais importantes que o próprio processo de desenvolvimento de aprendizagem. Além disso, as atividades desenvolvidas para atingir melhores resultados são por meio de treinos voltados aos descritores exigidos nas avaliações, o que favorece a reprodução, e não a reflexão e criticidade, justamente o que as políticas neoliberais almejam.

De modo a pensar se é esse sujeito que queremos formar enquanto escola, que seja reprodutor e não crítico, realizamos os estudos da terceira seção, com o objetivo de entender, por meio das premissas da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, como a criança da pré-escola da Educação Infantil se desenvolve e aprende, assim como qual é a forma de ensino que o professor dessa etapa deve organizar. Reforçamos, aqui, que essas teorias contribuíram para a compreensão de que não é qualquer ensino que promove o desenvolvimento, conforme afirma Vigotski (2018c).

Nesse ínterim, consideramos não bastar que o professor saiba que precisa atuar e realizar práticas pedagógicas nos conhecimentos que as crianças ainda não têm apropriado, ou seja, nos conhecimentos iminentes; afinal, se não é qualquer ensino que promove o desenvolvimento, isso significa que o professor pode, intencionalmente, organizar alguma prática que entendemos não ser a promotora do aprendizado. A prática intencional de um professor de Educação Infantil pode, por exemplo, ser no sentido de treinamentos mecânicos com o fim de apropriação crítica da linguagem escrita, a qual podemos asseverar que não se efetiva por meio de treinos.

Destarte, afirmamos que o professor precisa entender como ocorre o desenvolvimento infantil e, para isso, defendemos os estudos da Psicologia Histórico-Cultural, os quais auxiliam na Pedagogia Histórico-Crítica. Com essa base teórica, é possível defender um professor que organiza as suas ações, a fim de que as crianças superem o senso comum e ampliem os seus conhecimentos no sentido das máximas potencialidades humanas e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais oportunizam situações visando à necessidade e a um motivo para as crianças, de forma a desafiá-las e conferir sentido e significado às atividades propostas, e que entenda a

atividade principal da etapa do desenvolvimento em que as crianças se encontram, bem como a atividade a ser gestada. Será possível, desse modo, organizar práticas pedagógicas com o objetivo de um bom ensino para proporcionar a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento. Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil tem os seus objetivos que, conforme certificamos, serão alcançados se os trabalhos nas unidades escolares forem desenvolvidos nesse sentido.

Na quarta seção, analisamos os dados da pesquisa de campo para completar as partes estabelecidas, a fim de entender, com mais eficácia, o todo. Com as análises, constatamos o que acreditamos: as práticas pedagógicas são organizadas de acordo com a concepção de criança e de Educação Infantil que o profissional tem. Se essa concepção não estiver bem formada e consolidada, podem ocorrer implicações externas no momento da organização, a título de exemplo, a busca por resultados mais significativos nas avaliações externas que propiciam atividades mecânicas.

Com a pesquisa de campo, foi possível identificar que menos de 50% dos participantes da pesquisa afirmaram que as práticas pedagógicas na Educação Infantil não são no sentido de preparação para as avaliações SAEB, sendo, em sua maioria, profissionais dessa etapa. O município pesquisado tem como embasamento teórico, nas discussões de seu currículo e das características da Educação Infantil, a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, o que nos possibilita salientar que a concepção de criança e os estudos que se referem às especificidades favoreceram o entendimento dessas profissionais de Educação Infantil. As demais participantes afirmaram existir a implicação das avaliações SAEB ou afirmaram entender que acreditam na imprescindibilidade de haver inferências em prol de resultados melhores por meio de treinamentos.

Embora a preocupação com as avaliações SAEB aconteça, é preciso ter clareza e firmeza no trabalho desenvolvido com as crianças da Educação Infantil, a fim de desenvolvê-las. O trabalho que defendemos nesta etapa é aquele que objetiva o desenvolvimento das crianças, e não bons resultados em avaliações, o que não significa que elas não terão bons resultados, uma vez que o ensino vai para além das questões. Como exemplo, podemos imaginar uma questão em que se solicitou que as crianças circulassem uma imagem dentro de uma caixa; caso muitas crianças não marquem a resposta certa, qual será a interferência do profissional? Realizar muitas atividades impressas em papel sulfite até que ela aprenda o que é dentro? Ou atividades com sentido e

ludicidade em que as crianças poderão perceber a utilização do conceito matemático de dentro e fora, por exemplo, coelhinho sai da toca, amarelinha e/ou a verbalização no dia a dia?

Afirmamos que esta pesquisa não anseia findar as discussões sobre o tema e acreditamos que outros questionamentos possam surgir nos leitores – e, até mesmo, na pesquisadora –, de modo a ampliar as reflexões e as lutas pela especificidade da Educação Infantil cada vez mais consolidada nos profissionais. Na condição de pesquisadora, fica a lacuna da possibilidade de observação das práticas pedagógicas na Educação Infantil, e não somente do planejamento, como foi feito. Outro questionamento envolve a expectativa de uma pesquisa de longa duração, em que seja possível a ação com um grupo de crianças durante a trajetória da Educação Infantil. Nesse processo, a organização das práticas pedagógicas se voltaria no sentido das defesas da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, a fim de verificar o desenvolvimento das crianças ao final da etapa, sem a necessidade de atividades mecânicas ou de treinamentos.

Com o desfecho desta pesquisa, sustentamos que, ao organizar as práticas pedagógicas no sentido do processo de ensino e aprendizagem defendido nesta dissertação, a criança vai se desenvolver e se apropriar dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos necessários para tal etapa. Ao ingressar no Ensino Fundamental, ela seguirá com o seu desenvolvimento em direção a novas aprendizagens decorrentes do conhecimento efetivo adquirido na Educação Infantil. Para tanto, é preciso que o professor de cada etapa conheça os seus objetivos e não exija da turma anterior que faça atividades de preparação, a fim de facilitar o seu trabalho, bem como oportunize atividades significativas para atingir os objetivos propostos.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o Espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 3. ed. Campinas: Alínea, 2013. p. 13-37.

ASSUNÇÃO, M. F.; CARNEIRO, V. L. O papel do estado e as políticas públicas de educação: uma análise das avaliações externas no ensino fundamental. **RBP**, v. 28, n. 3, p. 645-663, 2012.

AVALIAÇÃO. **Michaelis**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/avalia%C3%A7%C3%A3o/>. Acesso em: 29 maio 2023.

BELEI, R. A. *et al.* O uso da entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, v. 1, p. 1-9, 2008.

BISSOLI, M. F.; AGUIAR, S. N. L. Da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental: reflexões sobre o processo de transição escolar. **Obutchénie – Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 6, n. 2, p. 54-79, 2022.

BISSOLI, M. F.; MORAES, A. J. A. A brincadeira de papéis sociais e a formação de bases para a apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 38, n. 78, p. 35-49, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 maio 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 29 maio 2023.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm. Acesso em: 29 maio 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Cartilha Saeb 2021**. Brasília, DF: INEP, 2021b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matrizes de referência de linguagens Língua Portuguesa do SAEB 5º ano**. Brasília, DF: INEP, 2022b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matrizes de referência de Matemática do SAEB 5º ano**. Brasília, DF: INEP, 2022c.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matrizes de referência de linguagens Língua Portuguesa do SAEB – BNCC 2º ano**. Brasília, DF: INEP, 2022d.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matrizes de referência de matemática do SAEB – BNCC 2º ano**. Brasília, DF: INEP, 2022e.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 29 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 29 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Portal do INEP**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 931, 21 de março de 2005**. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. Brasília, DF: MEC, 2005.

BRASIL. **Portaria nº 10, de 26 de abril de 2007**. Dispõe sobre a Provinha Brasil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. **Portaria nº 1.100, 26 de dezembro de 2018**. Estabelece as diretrizes para a realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb no ano de 2019. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2018.

BRASIL. **Portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021**. Estabelece parâmetros e fixa diretrizes gerais para implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, no âmbito da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2021a.

BRASIL. **Portaria nº 250, de 5 de julho de 2021**. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 2021. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2021c.

BRASIL. **Provinha Brasil: passo a passo**. Brasília, DF: MEC/PDE/INEP, 2008. Disponível em: http://www.cuiaba.mt.gov.br/upload/arquivo/passo_a_passo_1-2008.pdf. Acesso em: 29 maio 2023.

BRASIL. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 21 mar. 2022.

CORREIA, J. R. Provinha Brasil: uma análise da concepção de leitura: *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais [...]**. Porto de Galinhas, 2012.

COUTINHO, A. S.; MORO, C.; SOUZA, G. S. A pesquisa em rede: marcas do percurso acerca da avaliação de contexto em educação infantil. *In: SOUZA, G. S.; MORO, C.; COUTINHO, A. S. (org.). Formação da rede em educação infantil: avaliação em contexto*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

CRISTOFOLINI, C. Refletindo sobre a provinha Brasil a partir das dimensões sociocultural, linguística e cognitiva da leitura. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 56, n. 1, p. 217-247, 2012.

DANGIÓ, M. C.; MARTINS, L. M. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas**. Campinas: Autores Associados, 2018.

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

DUARTE, R. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, 2002.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. *In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). Ensino desenvolvimental: Antologia Livro 1*. Uberlândia: Edufu, 2017. p. 149-172.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FISCHER, B. T. D. Processos avaliativos e avaliação em larga escala: uma abordagem analítica a partir da Revista Nova Escola. *In*: WERLE, F. O. C. (org.). **Avaliação em larga escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, 2002.

GALPERIN, P. Y. A formação dos conceitos e as ações mentais. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Ensino desenvolvimental: Antologia Livro 1**. Uberlândia: Edufu, 2017. p. 199-210.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GATTI, B. A. A avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **EccoS**, v. 4, n. 1, p. 17-41, 2002.

GATTI, B. A. Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional. **Série-Estudos**, n. 33, p. 29-37, 2012.

GONTIJO, C. M. M. Avaliação da alfabetização: Provinha Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 3, p. 603-622, 2012.

KRAMER, S.; ABRAMOVAY, M. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, p. 103-107, 1985.

KUHLMANN, M. J. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAZARETTI, L. M. **A organização didática do ensino na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural**. 2013. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

LAZARETTI, L. M. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 129-148.

LAZARETTI, L. M.; MAGALHÃES, G. M. A primeira infância vai à escola. **Obutchénie – Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 3, n. 3, p. 1-21, 2019.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKI, L.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2018a. p. 59-84.

LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escola. *In*: VIGOTSKI, L.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2018b. p. 119-142.

LEONTIEV, A. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Bauru, SP: Mireveja, 2021.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; SAITO, Heloisa Toshie e Irie. Elementos essenciais na prática pedagógica na Educação Infantil e seus desdobramentos. 2011. **Disponível em** http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4542_2930.pdf

LUCAS, M. A. O. F.; SAITO, H. T. I.; LAZARETTI, L. M. Reflexões sobre o ensino da língua escrita em tempos de ampliação da escolarização obrigatória. **Quaestio – Revista de Estudos em Educação**, v. 21, n. 3, p. 901-919, 2019.

LURIA, A. **Curso de Psicologia Geral**. (v. IV.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. *In*: **Curso de Psicologia Geral**. (vol. I). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991a.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. (v. 1 e 3). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991b.

LURIA, A. R. O cérebro humano e a atividade consciente. *In*: VIGOTSKI, L.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2018a.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VIGOTSKI, L.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2018b. p. 143-190.

MAREGA, Á. M. P. **A criança de seis anos na escola**: transição da atividade lúdica para a atividade de estudo. 2010. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. *In*: ARCE, A.; MARTINS, M. M. (org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2012.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. *In*: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013

MARTINS, M. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2015.

MELLO, S. A. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. **A Psicologia Política**, v. 10, n. 20, p. 329-343, 2010.

MELLO, S. A. Prefácio à segunda edição brasileira. *In*: FALK, J. (org). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. *In*: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (org.). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

MORO, C. Avaliação em educação infantil: desafios, transformações, perspectivas. *In*: MORO, C.; SOUZA, G. S. (org.). **Educação infantil**: construção de sentidos e formação. 1. ed. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2018.

MORO, C. et al. Avaliação em educação infantil: desafios brasileiros em diálogo com as experiências de Portugal e da Itália. *In*: **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 103, n. 265, p. 655-674, set./dez. 2022.

MORO, C.; COUTINHO, A. S. Discutindo qualidade em educação infantil: considerações sobre a potencialidade de instrumentos avaliativos e da metodologia formativa e participativa. *In*: SOUZA, G. S.; MORO, C.; COUTINHO, A. S. (org.). **Formação da rede em educação infantil: avaliação em contexto**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

NUNES, R. L. Diferentes perspectivas sobre ser professor: a prática pedagógica sob a ótica da racionalidade técnica, do paradigma da prática reflexiva e da pedagogia histórico-crítica. **Revista Saber Acadêmico**, n. 25, 2018.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. *In*: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R. da; MARTINS, S. T. F. (org.). **Método Histórico-Social na Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2005.

PARANÁ. **Prova Paraná**. Disponível em: <https://www.provaparana.pr.gov.br/>. Acesso em: 29 maio 2023.

PASQUALINI, J. C. Contribuição ao debate sobre o problema da preparação para a escola. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n. 3, p. 93-106, 2014.

PASQUALINI, J. C. Objetivos do ensino na educação infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 200-209, 2015.

PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. *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, 2016.

PASQUALINI, J. C.; LAZARETTI, L. M. **Que educação infantil queremos?** Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas. Bauru: Mireveja, 2022.

PEREIRA, L. C. B. A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, v. 45, p. 49-95, 1998.

RIBEIRO, P. H.; SAITO, H. T. I.; FRANCISCO, M. V. Experiências artísticas e estéticas na aprendizagem e desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1-17, 2021.

SAITO, H. T. I.; BARROS, M. S. F. A prática pedagógica na Educação Infantil: contribuições da teoria histórico-cultural para pensar elementos essenciais à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança. *In*: MAGALHÃES, C.; EIDT, M. N. (org). **Apropriações teóricas e suas implicações na Educação Infantil**. Curitiba: CRV, 2019. p. 109-122.

SAITO, H. T. I.; OLIVEIRA, M. R. F. de. Trabalho docente na educação infantil: olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 1, p. 1-15, 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2018.

SFORNI, M. S. F.; CABÓ, L. J. F. Organização do ensino na Educação Infantil: unidade entre aprendizagem conceitual e atividade lúdica. *In*: MAGALHÃES, C.; EIDT, M. N. (org). **Apropriações teóricas e suas implicações na Educação Infantil**. Curitiba: CRV, 2019. p. 81-92.

SILVA, J. S.; LIMA, J. M. A brincadeira na educação infantil: implicações teóricas e práticas para a intervenção docente. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 26, número especial 1, p. 55-74, 2015.

SOARES, M. S. Avaliação da Educação em larga escala: (a) Prova Brasil? **Tópicos Educacionais**, v. 19, n. 2, p. 145-166, 2013.

SOARES, D. J. M.; SOARES, T. E. A.; SANTOS, W. Algoritmo do Ideb e as metas projetadas para a Educação brasileira: uma análise estatístico-matemática. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 31, n. 118, p. 1-25, 2023.

SORDI, M. R. L. de. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. *In*: VILLAS BOAS, B. M. de F. (org.). **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2002. p. 65-81.

SORDI, M. R. L. de; LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: Aprendizagens necessárias. **Avaliação**, v. 14, n. 2, p. 267-290, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TULESKI, S. C.; EIDT, M. N. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 35-62.

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

VIGOTSKI, L. S. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas II (Problemas de la Psicología General)**. Madrid: Visor, 1993. p. 247-284.

VIGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas (Tomo III)**. Madri: Visor/MEC, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: LEONTIEV, A. *et al.* **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2007. p. 25-42.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018a.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Tradução de Zoia Prestes, Elizabeth Tunes e Claudia da Costa Guimarães Santana. 1. ed. Rio de Janeiro: E- Papers, 2018b.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2018c.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento escritos de L.S. Vigotski**. Tradução de Zoia Prestes e Elisabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

WERLE, F. O. C. (org.). **Avaliação em larga escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n. 73, p. 769-792, 2011.

WERLE, F. O. C. Verificação do rendimento escolar: contributos e perspectivas a partir dos sistemas municipais de ensino. *In*: WERLE, F. O. C. **Avaliações em larga escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

ANEXOS

ANEXO 1: ACEITE DA COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: em pauta a Provinha Brasil

Pesquisador: HELOISA TOSHIE IRIE SAITO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 56512622.7.0000.0104

Instituição Proponente: CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.456.561

<p>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</p> <p>Título Público: ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: em pauta a Provinha Brasil Pesquisador Responsável: HELOISA TOSHIE IRIE SAITO Contato Público: MICHELLE LIANA SORIA CUESTA BAGGIO Condições de saúde ou problemas estudados: Descritores CID - Gerais: Descritores CID - Específicos: Descritores CID - da Intervenção: Data de Aprovação Ética do CEP/CONEP: 08/06/2022</p>	
<p>DADOS DA INSTITUIÇÃO PROPONENTE</p> <p>Nome da Instituição: CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes Cidade: MARINGÁ</p>	
<p>DADOS DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA</p> <p>Comitê de Ética Responsável: 104 - Universidade Estadual de Maringá Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4 Telefone: (44)3011-4597 E-mail: copep@uem.br</p>	
<p>CENTRO(S) PARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA</p> <p>_____</p>	
<p>CENTRO(S) COPARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA</p> <p>_____</p>	

APÊNDICES

APÊNDICE 1: QUADRO DAS HABILIDADES DO 2º ANO

HABILIDADES DAS MATRIZES DE REFERÊNCIA 2º ANO DO FUNDAMENTAL**1 - LÍNGUA PORTUGUESA**

	EIXOS DE CONHECIMENTO			
	APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA	LEITURA	PRODUÇÃO TEXTUAL	
HABILIDADES	Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita	Ler frases	Escrever texto	
	Ler palavras	Localizar informações explícitas em textos		
	Escrever palavras	Reconhecer a finalidade de um texto		
		Inferir o assunto de um texto		
		Inferir informações em textos verbais		
		Inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal		

2 - MATEMÁTICA - PARTE 1

EIXOS DE CONHECIMENTO		
NÚMEROS	ÁLGEBRA	GEOMETRIA

Compreender e Aplicar Conceitos e Procedimentos	Resolver Problemas e Argumentar	Compreender e Aplicar Conceitos e Procedimentos	Resolver Problemas e Argumentar	Compreender e Aplicar Conceitos e Procedimentos	Resolver Problemas e Argumentar
Reconhecer o que os números naturais indicam em diferentes situações: quantidade, ordem, medida ou identificação	Resolver problemas de adição ou de subtração, envolvendo números naturais de até 3 ordens, com significados de juntar, acrescentar, separar ou retirar.	Identificar a classificação OU classificar objetos ou representações por figuras, por meio de atributos, tais como cor, forma e medida		Identificar a localização OU a descrição/esboço do deslocamento de pessoas e/ou objetos em representações bidimensionais (mapas, croquis, etc)	Descrever OU esboçar o deslocamento de pessoas e/ou objetos em representações bidimensionais (mapas, croquis, etc) ou plantas de ambientes, de acordo com condições dadas.
Identificar a posição ordinal de um objeto ou termo em uma sequência (1º, 2º etc)	Resolver problemas de multiplicação ou de divisão (por 2, 3, 4 ou 5), envolvendo números naturais, com significados de formação de grupos iguais ou proporcionalidade	Inferir OU descrever atributos ou propriedades comuns que os elementos que constituem uma sequência de números naturais apresentam		Reconhecer/nomear figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera), relacionando-as com objetos do mundo físico,	
Escrever números naturais de até 3 ordens em sua representação por algarismos ou em língua materna OU associar o registro numérico de números naturais de até 3 ordens ao registro em língua materna	Analisar argumentações sobre a resolução de problemas de adição, subtração, multiplicação ou divisão envolvendo números naturais.	Inferir o padrão ou a regularidade de uma sequência de números naturais ordenados, de objetos ou de figuras		Reconhecer/Nomear figuras geométricas planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo)	
Comparar OU ordenar quantidades de objetos (até 2 ordens)		Inferir os elementos ausentes em uma sequência de números naturais ordenados, de objetos ou de figuras.			
Comparar OU ordenar números					

naturais de até 3 ordens com ou sem suporte da reta numérica					
Identificar a ordem ocupada por um algarismo OU seu valor posicional (ou valor relativo) em um número natural de até 3 ordens					
Compor OU decompor números naturais de até 3 ordens por meio de diferente adições					

2 - MATEMÁTICA - PARTE 2

EIXOS DE CONHECIMENTO			
GRANDEZAS E MEDIDAS		PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	
Compreender e Aplicar Conceitos e Procedimentos	Resolver Problemas e Argumentar	Compreender e Aplicar Conceitos e Procedimentos	Resolver Problemas e Argumentar
Comparar comprimentos, capacidade ou massas OU ordenar imagens de objetos com base na comparação visual de seus comprimentos, capacidades ou massas	Determinar a data de início, a data de término ou a duração de um acontecimento entre duas datas	Classificar resultados de eventos cotidianos aleatórios como “pouco prováveis”, “muito prováveis”, “certos” ou “impossíveis”	Representar os dados de uma pesquisa estatística ou de um levantamento em listas, tabelas (simples ou de dupla entrada) ou gráfico (barras simples, colunas simples ou pictóricos)
Estimar/inferir medidas de comprimento, capacidade ou massa de objetos, utilizando unidades de medida convencionais ou massa de objetos	Determinar horário de início, o horário de término ou a duração de um acontecimento		
Identificar a medida de comprimento, da capacidade ou da massa de objetos, dada a imagem de um instrumento de medida	Resolver problemas que envolvam moedas e/ou cédulas do sistema monetário brasileiro		
Reconhecer unidades de			

medida e/ou instrumentos utilizados para medir comprimento, tempo, massa ou capacidade.			
Identificar a sequência de acontecimentos relativos a um dia			
Identificar datas, dias da semana ou meses do ano em calendário ou escrever uma data, apresentando o dia, mês e o ano.			
Relacionar valores de moedas e/ou cédulas do sistema monetário brasileiro, com base nas imagens desses objetos			

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do quadro de DAEB/INEP pautado em Brasil/MEC (2018).

APÊNDICE 2: ROTEIRO DA ENTREVISTA DO PROFESSOR (EDUCAÇÃO INFANTIL)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Entrevista semiestruturada

Professor Infantil

Entrevista semiestruturada utilizada como instrumento para a coleta de dados a fim de subsidiar a pesquisa de mestrado intitulada “Organização da prática pedagógica na educação infantil: quais as implicações da Provinha Brasil?”

Dados gerais:

1. **Nome:** _____
 2. **Idade:** _____
 3. **Formação**
 - 3.1. Nível Médio: _____
 - 3.2. Graduação: _____ () Presencial () À distância
 - 3.3. Pós Graduação: () Sim () Não
- Especialização: _____

Mestrado: _____

Doutorado: _____

4. **Tempo de atuação como profissional da educação:** _____

5. **Tempo de atuação na função exercida atualmente:** _____

6. **O que você entende que seja o objetivo da Educação Infantil?**

7. **De que forma você acredita que as atividades da Educação Infantil devem ser organizadas?**

8. **Você acredita que a Educação Infantil tenha alguma especificidade? Qual?**

9. **Como você entende a criança da Educação Infantil? Qual seu conceito de criança?**

10. Você acredita que as avaliações externas do governo federal, para as crianças que frequentam o Ensino Fundamental Ano Iniciais (1º ao 5º ano), possuem alguma implicação na organização das atividades da Educação Infantil?

11. De que forma você acredita que a criança deva sair da Educação Infantil? Com quais aprendizagens?

12. Como você entende que deva ocorrer a articulação da Educação Infantil e o Ensino Fundamental?

13. Que tipo de ações podem e/ou devem acontecer para que essa articulação ocorra?

14. De que forma você organiza a sua prática pedagógica?

- **Exemplifique uma atividade organizada por você que envolva a linguagem escrita**
- **Exemplifique uma atividade organizada por você que envolva a linguagem matemática.**
- **Exemplifique uma atividade organizada por você que envolva a linguagem artística**
- **Exemplifique uma atividade organizada por você que envolva os momentos no parque**

15. Existe algum tipo de cobrança, de diferentes instâncias, para que alguma atividade aconteça? Em caso afirmativo, quais atividades são exigidas? Você concorda com essas atividades? Como as organiza?

APÊNDICE 3: ROTEIRO DA ENTREVISTA DO PROFESSOR (ENSINO FUNDAMENTAL)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Entrevista semiestruturada

Professor Ens. Fund

Entrevista semiestruturada utilizada como instrumento para a coleta de dados a fim de subsidiar a pesquisa de mestrado intitulada “Organização da prática pedagógica na educação infantil: quais as implicações da Provinha Brasil?”

Dados gerais:

1. Nome: _____
 2. Idade: _____
 3. Formação
 - 3.1. Nível Médio: _____
 - 3.2. Graduação: _____ () Presencial () À distância
 - 3.3. Pós Graduação: () Sim () Não
- Especialização: _____

Mestrado: _____

Doutorado: _____

4. Tempo de atuação como profissional da educação: _____

5. Tempo de atuação na função exercida atualmente: _____

6. O que você entende que seja o objetivo da Educação Infantil?

7. De que forma você acredita que as atividades da Educação Infantil devem ser organizadas?

8. Você acredita que a Educação Infantil tenha alguma especificidade? Qual?

9. Como você entende a criança da Educação Infantil? Qual seu conceito de criança?

- 10. Você acredita que as avaliações externas do governo federal, para as crianças que frequentam o Ensino Fundamental Ano Iniciais (1° ao 5° ano), possuem alguma implicação na organização das atividades da Educação Infantil?**
- 11. Entende que as cobranças por resultados nestas provas fazem com que as práticas pedagógicas da Educação Infantil tenham algum direcionamento específico?**
- 12. De que forma você acredita que a criança deva sair da Educação Infantil? Com quais aprendizagens?**
- 13. Como você entende que deva ocorrer a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental?**
- 14. Na sua compreensão, que tipo de ações podem e/ou devem acontecer para que essa articulação ocorra?**
- 15. De que forma você espera que a criança chegue no primeiro ano?**
- 16. Na sua compreensão, quais conhecimentos são essenciais para que o trabalho no primeiro ano ocorra de forma adequada?**

APÊNDICE 4: ROTEIRO DA ENTREVISTA (SUPERVISOR)



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Entrevista semiestruturada

Supervisor

Entrevista semiestruturada utilizada como instrumento para a coleta de dados a fim de subsidiar a pesquisa de mestrado intitulada “Organização da prática pedagógica na educação infantil: quais as implicações da Provinha Brasil?”

Dados gerais:

1. Nome: _____
 2. Idade: _____
 3. Formação
 - 3.1. Nível Médio: _____
 - 3.2. Graduação: _____ () Presencial () À distância
 - 3.3. Pós Graduação: () Sim () Não
- Especialização: _____

Mestrado: _____

Doutorado: _____

4. Tempo de atuação como profissional da educação: _____

5. Tempo de atuação na função exercida atualmente: _____

6. O que você entende que seja o objetivo da Educação Infantil?

7. De que forma você acredita que as atividades da Educação Infantil devem ser organizadas?

8. Você acredita que a Educação Infantil tenha alguma especificidade? Qual?

9. Como você entende a criança da Educação Infantil? Qual seu conceito de criança?

10. Você acredita que a Prova Brasil e o Ideb possuem alguma implicação na organização das atividades da Educação Infantil? As cobranças por resultados nesta prova fazem com que as práticas pedagógicas da Educação Infantil tenham algum direcionamento específico?

- 11. De que forma você acredita que a criança deva sair da Educação Infantil? Com quais aprendizagens?**
- 12. Como você entende que deva ocorrer a articulação da Educação Infantil e o Ensino Fundamental?**
- 13. Que tipo de ações podem e/ou devem acontecer para que essa articulação ocorra?**
- 14. Como você acompanha os planejamentos e as práticas pedagógicas dos profissionais?**
- 15. O que você espera do planejamento? O que deve conter e como deve ser organizado?**