

**UNIVERSIDADE DE UBERABA**

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**ANDREIA FERREIRA SANT'ANA**

**DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL  
A PARTIR DE PERSPECTIVAS DOCENTES**

**UBERABA - MG  
2023**

**ANDREIA FERREIRA SANT'ANA**

**DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL  
A PARTIR DE PERSPECTIVAS DOCENTES**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Adriana Rodrigues.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Sant'Ana, Andreia Ferreira.

S59 d Desenvolvimento da linguagem escrita na educação infantil a partir de perspectivas docentes / Andreia Ferreira Sant'Ana. – Uberaba-MG, 2023.

123 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Rodrigues.

1. Crianças – Escrita. 2. Crianças – Linguagem. 3. Educação infantil. I. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Título.

CDD: 372.414

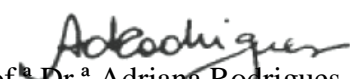
Andreia Ferreira Sant'ana

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL A  
PARTIR DE PERSPECTIVAS DOCENTES


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 31/03/2023.

BANCA EXAMINADORA

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Rodrigues (Orientadora)  
UNIUBE - Universidade de Uberaba.

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neire Márcia da Cunha  
UNIPAM – Centro Universitário de Patos  
de Minas.

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valeska Guimarães Rezende  
Cunha  
UNIUBE – Universidade de Uberaba.

Dedico esta pesquisa aos (às) professores (as) da Educação Infantil que com a nobre tarefa de educar e ensinar se envolvem e se comprometem com o desenvolvimento das crianças.

### **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, pela vida e pelas oportunidades de desenvolvimento espiritual, pessoal, familiar e profissional.

Aos meus pais Dirce e Wanderley pelos cuidados, educação, instrução e amor durante toda a vida e pelos princípios tão bem ensinados. Graças a tal estrutura familiar, desde o início da minha vida, é que cheguei até aqui.

Meu querido marido Júlio Cesar, meu companheiro diário, meu exemplo de determinação e foco. Obrigada por me encorajar e dar todas as condições de estudo e financeira para que esse curso de mestrado se realizasse. Dedico a você essa conquista, meu amor!

Agradeço a todos os meus professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, da linha de pesquisa: Desenvolvimento profissional, Trabalho Docente e Processo Ensino-Aprendizagem: Dr. José Carlos Souza Araújo, Dr. Orlando Fernández Aquino, Dr<sup>a</sup>. Vânia Maria de Oliveira Vieira, Dr<sup>a</sup>. Marilene Ribeiro Resende, Dr<sup>a</sup>. Valeska Guimarães Rezende da Cunha, Dr. Gustavo Araújo Batista e em especial minha orientadora Dr<sup>a</sup>. Adriana Rodrigues. Por meio das disciplinas ministradas e das orientações dadas me desenvolvi enquanto ser humano. Vocês são exemplos de mestres!

Obrigada professoras Dr<sup>a</sup>. Neire Márcia Cunha da UNIPAM e Dr<sup>a</sup>. Valeska Guimarães Rezende da Cunha da UNIUBE pela composição da banca examinadora e pelas contribuições com o desenvolvimento desta pesquisa. Grata pelas sábias considerações feitas de maneira tão respeitosa.

Minha sincera gratidão aos professores e diretores dos CEMEIS e escolas que atendem Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Uberaba. Sem a colaboração e o compromisso de vocês, essa pesquisa não seria possível! Deus abençoe a vida profissional de todas vocês!

A pedagogia, apesar da existência de muitos métodos de ensinar a ler e escrever, tem ainda de desenvolver um procedimento científico e eficaz para o ensino de linguagem escrita às crianças.  
(VIGOTSKI, 1998)

### **RESUMO**

As dificuldades acerca do ensino da escrita e leitura no Brasil estão entre os maiores desafios da educação. Nesse contexto, tem-se em destaque a importância da Educação Infantil no desenvolvimento da linguagem escrita por meio da organização didática intencional. Esta investigação científica vincula-se à linha de pesquisa Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-aprendizagem, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba – UNIUBE. Objetiva compreender o desenvolvimento da linguagem escrita a partir de perspectivas docentes, em turmas de 4 e 5 anos, nos CEMEIS (Centro Municipal de Educação Infantil) e Escolas da Rede Municipal de Ensino da Cidade

de Uberaba, que atendem a Educação Infantil. Tem-se como objeto de estudo o desenvolvimento da linguagem escrita no contexto da Educação Infantil, em turmas de 4 e 5 anos. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (THC), na qual foram utilizadas as pesquisas: bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica tomou como referência autores como: Vigotski (1993, 1997, 2000, 2001), Leontiev (1978, 1983), Luria (1998) Bozhovich (1987) e Elkonin (1998) e autores e pesquisadores brasileiros atuais do desenvolvimento da linguagem escrita, tais como: Giroto (2016, 2018), Mello (1999, 2015) e Arena (2010, 2019). A pesquisa documental foi feita considerando o marco legal da Educação Infantil: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) - (Material utilizado como Matriz Curricular por CEMEIS e Escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberaba que atendem a Educação Infantil) e Política Nacional de Alfabetização (PNA) (Curso ABC – Alfabetização Baseada na Ciência). Utilizou-se fichas de anotações e resumos como instrumentos de coleta dos dados bibliográficos. Na pesquisa de campo contou-se com um questionário no formato *Google forms*, contendo questões abertas e fechadas. A amostra foi composta por 69 professores(as) que atuam em turmas de 4 e 5 anos nos CEMEIS e nas escolas que atendem a Educação Infantil, da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, os quais responderam ao questionário, equivalente a 20,8% do total do corpo docente do referido segmento no ano de 2022. Realizou-se a triangulação dos dados obtidos a partir da investigação bibliográfica, documental e de campo. Por meio da análise dos dados foi possível compreender que o desenvolvimento da linguagem escrita na Educação Infantil acontece por meio de situações reais no dia-a-dia escolar em que a criança vai percebendo o significado do uso social da escrita e atribuindo sentidos a essas vivências. Concluímos que a organização didática do professor, devidamente planejada e mediada, cria condições que possibilitam o desenvolvimento da linguagem escrita, de modo que a criança vai percebendo a funcionalidade da linguagem escrita e desenvolvendo autonomia e interesse para se apropriar culturalmente desse conhecimento. Tais resultados trazem contribuições para o aprimoramento da organização didática para o desenvolvimento da linguagem escrita na Educação Infantil, proporcionando aos professores e gestores refletirem sobre suas práticas pedagógicas em turmas de 4 e 5 anos. Ademais, os resultados poderão contribuir com reflexões e subsídios para futuras formações de professores da rede Municipal de Ensino de Uberaba.

**Palavras-chave:** Linguagem Escrita. Educação Infantil. Teoria Histórico-Cultural.

## ABSTRACT

Difficulties regarding the teaching of writing and reading in Brazil are among the greatest challenges of education. In this context, the importance of Early Childhood Education in the development of written language through intentional didactic organization is highlighted. This scientific research is linked to the research line Professional Development, Teaching Work and Teaching-Learning Process of the Graduate Program in Education of the University of Uberaba – UNIUBE. It aims to understand the development of written language from teaching perspectives, in classes of 4 and 5 years, in CEMEIS (Municipal Center of Early



Childhood Education) and Schools of the Municipal School Network of the City of Uberaba, which serve Early Childhood Education. The object of study is the development of written language in the context of Early Childhood Education, in classes of 4 and 5 years. This is a qualitative research, based on the perspective of Historical-Cultural Theory (THC), in which the following researches were used: bibliographic, documentary and field. The bibliographic research took as reference authors such as: Vigotski (1993, 1997, 2000, 2001), Leontiev (1978, 1983), Luria (1998) Bozhovich (1987) and Elkonin (1998) and current Brazilian authors and researchers of written language development, such as: Giroto (2016, 2018), Mello (1999, 2015) and (Arena 2010, 2019). The documentary research was carried out considering the legal framework of Early Childhood Education: Constitution of the Federative Republic of Brazil 1988 (CF 1988), Law of Guidelines and Bases of Education (LDB), National Curriculum Reference for Early Childhood Education (RCNEI), National Common Curriculum Base (BNCC), Reference Curriculum of Minas Gerais (CRMG) - (Material used as Curriculum Matrix by CEMEIS and Schools of the Municipal Education Network of Uberaba that serve Early Childhood Education) and National Literacy Policy (PNA) (ABC Course - Science-Based Literacy). Note forms and abstracts were used as instruments to collect bibliographic data. In the field research, a questionnaire was used in Google forms format, containing open and closed questions. The sample was composed of 69 teachers who work in classes of 4 and 5 years at CEMEIS and in the schools that serve Early Childhood Education, of the Municipal Education Network of Uberaba, which answered the questionnaire, equivalent to 20.8% of the total teaching staff of this segment in the year 2022. The triangulation of the data obtained from the bibliographic, documentary and field investigation was performed. Through data analysis it was possible to understand that the development of written language in Early Childhood Education happens through real situations in the school day-to-day in which the child perceives the meaning of the social use of writing and attributes meaning to these experiences. We conclude that the teacher's didactic organization, properly planned and mediated, creates conditions that enable the development of written language, so that the child perceives the functionality of written language and developing autonomy and interest to culturally appropriate this knowledge. These results bring contributions to the improvement of the didactic organization for the development of written language in Early Childhood Education, providing teachers and managers to reflect on their pedagogical practices in classes of 4 and 5 years. In addition, the results may also contribute to reflections and subsidies for future teacher training of the Municipal Education Network of Uberaba.

**Keywords:** Written Language. Early Childhood Education. Historical-Cultural Theory.

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1** – Dados encontrados a partir dos descritores: “Leitura, Escrita, Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural”

**Quadro 2** – Dados encontrados a partir dos descritores “Leitura, Escrita e Educação Infantil”

**Quadro 3** – Produção científica em nível de Doutorado BDTD

**Quadro 4** – Produção científica em nível de Mestrado BDTD

**Quadro 5** – Produção científica em nível de Doutorado CAPES

**Quadro 6** – Produção científica em nível de Mestrado CAPES

**Quadro 7** – Artigos científicos encontrados no Scielo

**Quadro 8** – Análise documental segundo Cellard (2008) - CF 1988

**Quadro 9** – Análise documental segundo Cellard (2008) - LDB

**Quadro 10** – Orientações gerais dadas para o professor - Volume 3 do RCNEI

**Quadro 11** – Análise documental segundo Cellard (2008) – RCNEI

**Quadro 12** – Campos de experiência – BNCC

**Quadro 13** – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento - BNCC

**Quadro 14** – Análise documental segundo Cellard (2008) - BNCC

**Quadro 15** – Análise documental segundo Cellard (2008) – CRMG

**Quadro 16** – Exemplo das “Orientações Didáticas” e as “Experiências Propostas” do CRMG

**Quadro 17** – Análise documental segundo Cellard (2008) – PNA

**Quadro 18** – Questões do questionário e seus objetivos

**Quadro 19** – Eixos de análises

**Quadro 20** – Atividades profissionais exercidas pelos professores além da docência na EI

**Quadro 21** – Situações durante a pandemia

**Quadro 22** – Consequências em sala pós-pandemia

## **LISTA DE GRÁFICOS**

**Gráfico 1** – Faixa etária dos professores

**Gráfico 2** – Tempo que cursou a graduação

**Gráfico 3** – Professores que cursaram pós-graduação

**Gráfico 4** – Curso de pós-graduação dos professores

**Gráfico 5** – Tempo que os professores atuam com crianças de 4 e 5 anos

**Gráfico 6** – Periodicidade de cursos realizados nos últimos 5 anos

**Gráfico 7** – Conceito de “aprender a ler e escrever”

**Gráfico 8** – Importância em conhecer a história da criança

**Gráfico 9** – Importância dos desenhos e primeiros rabiscos da criança

**Gráfico 10** – Importância dos documentos oficiais na elaboração da prática pedagógica

**Gráfico 11** – Contribuição dos documentos oficiais na elaboração da prática pedagógica

**Gráfico 12** – Participação no curso “ABC”

**Gráfico 13** – Contribuição do curso “ABC” na prática pedagógica

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES**

ABC - Alfabetização Baseada na Ciência

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa  
 CF - Constituição Federal  
 CRMG - Currículo Referência de Minas Gerais  
 DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Infantil  
 EAD - Educação a Distância  
 EI - Educação Infantil  
 FBMG - Faculdade Batista de Minas Gerais  
 GEPIDE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Instrução, Desenvolvimento e Educação  
 IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina  
 LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
 MEC - Ministério da Educação  
 NDP - Nível de Desenvolvimento Potencial  
 NDR - Nível de Desenvolvimento Real  
 PNE - Plano Nacional de Educação  
 PNA - Política Nacional de Alfabetização  
 PNAIC - Pacto nacional pela alfabetização na idade certa  
 RCNEI - Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil  
 Sealf - Secretaria de Alfabetização  
 SELE - Seminário de Educação, Leitura e Escrita  
 Scielo - Biblioteca Eletrônica Científica Online  
 TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
 THC - Teoria Histórico-Cultural  
 UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais  
 UNIUBE - Universidade de Uberaba  
 UVA - Universidade Veiga de Almeida  
 ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>1.1 - Levantamento de pesquisas sobre linguagem escrita na Educação Infantil.....</b>	<b>23</b>
<b>1.2 - Conclusões referentes ao levantamento de pesquisa.....</b>	<b>31</b>
<b>1.3 - Breve apresentação dos capítulos .....</b>	<b>32</b>
<b>2 CAPÍTULO 1: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>34</b>
<b>2.1 - Metodologia da pesquisa bibliográfica.....</b>	<b>34</b>
<b>2.2 - Histórico de alguns autores da Teoria Histórico-Cultural.....</b>	<b>35</b>

2.2.1 - Lev Semionovitch Vigotski .....	35
2.2.2 - Aleksei Nikolaevitch Leontiev .....	36
2.2.3 - Lídia Ilinitchna Bozhovich .....	37
2.2.4 - Alexander Romanovich Luria .....	37
2.2.5 - Daniil Borisovich Elkonin.....	38
<b>2.3 - Conceitos fundamentais referentes ao desenvolvimento da linguagem escrita .....</b>	<b>39</b>
2.3.1- Apropriação da cultura e desenvolvimento humano .....	39
2.3.2 - As contribuições dos conceitos de Vigotski para a organização didática.....	42
2.3.3 - A pré- escrita de Luria e a valorização do processo de aprendizagem da criança.....	47
2.3.4 - A prática pedagógica e a influência social segundo Bozhovich.....	49
2.3.5 - A criança e o jogo – Contribuições de Elkonin .....	52
<b>2.4 - Pontos para reflexões.....</b>	<b>54</b>
<b>3 CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA INTERFACE COM A LEGISLAÇÃO.....</b>	<b>56</b>
<b>3.1 - Metodologia da pesquisa documental .....</b>	<b>56</b>
<b>3.2 - Resultados da pesquisa documental .....</b>	<b>57</b>
3.2.1 - A Constituição Federal de 1988 – CF 1988 .....	57
3.2.2 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB .....	59
3.2.3 - Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil – RCNEI .....	61
3.2.4 - Base Nacional Comum Curricular – BNCC.....	67
3.2.5 - Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG.....	73
3.2.6 - Política Nacional de Alfabetização – PNA.....	75
<b>3.3 - Marco legal no contexto da Educação Infantil .....</b>	<b>78</b>
<b>4 CAPÍTULO 3: PESQUISA DE CAMPO: ENTRELAÇANDO RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>81</b>
<b>4.1 - Metodologia da pesquisa de campo .....</b>	<b>81</b>
<b>4.2 - Análise dos dados - Discussão e resultados.....</b>	<b>84</b>
4.2.1 - Perfil profissional dos professores participantes da pesquisa .....	84
4.2.2 - Organização didática dos professores participantes da pesquisa.....	89
4.2.2.1 - Perspectivas docentes .....	89
4.2.2.2 - Interface entre documentos oficiais e a prática pedagógica .....	99
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>102</b>
<b>6 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>105</b>
<b>7 APÊNDICES.....</b>	<b>110</b>

## APRESENTAÇÃO

Antes de introduzir propriamente a pesquisa, quero me apresentar enquanto pessoa, profissional e pesquisadora. Considero que as vivências até aqui, de alguma forma, somaram e contribuíram para que essa dissertação tomasse sua forma, estrutura e conteúdo.

Meu nome é Andreia Ferreira Sant’Ana, tenho 44 anos, natural de Belo Horizonte, casada com Júlio César e mãe do Arthur. Desde a infância gostava de brincar de escolinha e me dedicava em ser a professora. O prazer de ensinar me levou a fazer o curso de pedagogia,

me formei em 2001, pela UEMG – BH. É importante dizer que durante o curso já me interessei pelo desenvolvimento da linguagem escrita, sendo que meu trabalho de conclusão teve como tema “A evolução da escrita infantil”.

Em 1999 assumi a primeira turma como professora de maternal III. A partir daí me envolvi com o processo ensino-aprendizagem, desenvolvimento infantil e a prática educativa de modo geral. Em 2000 assumi uma turma de 2º período, época em que tive as primeiras experiências de alfabetizar. A partir daí, o meu interesse pelo desenvolvimento da linguagem escrita na infância, especialmente na Educação Infantil, tomou grande proporção. Posteriormente, trabalhei em outras escolas particulares como professora de Educação Infantil, Fundamental I e supervisora pedagógica até o ano de 2019.

Fiz especialização em Psicopedagogia, pela UVA em 2005. De 2009 a 2013 trabalhei como professora de 1º e 2º ciclo na prefeitura de Belo Horizonte, onde tive a oportunidade de realizar um trabalho específico com a apropriação da leitura e da escrita. Paralelamente, assumi a supervisão da Educação Infantil de 2006 a 2017 na rede particular. Em 2018 concluí o curso de bacharel em Teologia pela FBMG – BH e 2021 concluí a pós-graduação em Psicopedagogia Clínica na modalidade EAD pela FBMG.

Durante esses 20 anos de experiência profissional, me envolvi especialmente com a Educação Infantil. Em minha prática pedagógica sempre procurava ensinar de maneira significativa, ou seja, de modo que os conteúdos e projetos fizessem sentido para a criança, principalmente ao que se refere à apropriação da leitura e da escrita. Trazia em meu interior uma inquietação em relação às práticas de alfabetização mecanizadas e sem prazer.

Final de 2019, me casei e me mudei para a cidade de Araxá. No 1º semestre de 2021 iniciei o curso de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, na linha de pesquisa: Desenvolvimento profissional, Trabalho Docente e Processo Ensino-Aprendizagem. O ingresso na UNIUBE representou o início de um novo ciclo: tempo de estudo, reflexão e pesquisa. O motivo de escolher pesquisar na área da educação estava totalmente relacionado à minha história de vida, especialmente profissional. Minha motivação estava em produzir um conhecimento que contribuísse de alguma forma com a Educação Infantil.

Desde o início ao me inscrever para o processo seletivo do Mestrado, apresentava uma inquietação profissional referente às práticas de alfabetização. Pelo fato de ter muito prazer em participar do processo de desenvolvimento das crianças no que se refere à linguagem escrita, especialmente da Educação Infantil, elaborei um pré-projeto de pesquisa que problematizava as práticas de alfabetização mecanizadas e sem sentido para as crianças.

Durante o curso do mestrado experimentei situações que contribuíram com meu desenvolvimento. Desde o processo seletivo, adentrei na reflexão sobre a prática pedagógica ao estudar os textos de Pedro Demo. Questões como a importância do professor, sua formação e a necessidade da pesquisa fomentaram em minha mente, trazendo ainda mais clareza sobre o desejo de estudar a organização didática para o desenvolvimento da linguagem escrita na Educação Infantil.

Posteriormente, iniciaram as aulas das disciplinas obrigatórias e eletivas. Foi um verdadeiro deleite intelectual reflexivo. Quero relatar aqui brevemente a contribuição de cada uma delas para meu desenvolvimento enquanto pesquisadora. No primeiro trimestre de 2021 cursei três disciplinas: “Pesquisa em educação”, “Didática: teoria e prática”, “Formação e desenvolvimento profissional docente”.

A disciplina “Pesquisa em educação” foi ministrada pelo professor Doutor José Carlos Souza Araújo. Por meio de suas aulas, seu carisma, sabedoria e abundante conhecimento, pude compreender o que era epistemologia. Fato crucial na minha formação enquanto pesquisadora, pois, como um descortinar diante de meus olhos, entendi que para fazer ciência é necessário ter clareza sobre qual “lente orientadora” será realizada a investigação e análise dos dados. Comecei a compreender que as mais diversas maneiras de ensinar a ler a e escrever estava relacionada ao tipo de raiz epistemológica.

Após essa compreensão optei pelo Materialismo Histórico-Dialético como “lente orientadora” pelo fato de considerar “a contradição e o conflito; o devir; o movimento histórico; a totalidade e a unidade dos contrários; além de apreender, em todo o percurso de pesquisa, as dimensões filosóficas, material/concreta e política que envolve seu objeto de estudo.” (LIMA e MIOTO, 2007, p. 39)

Referente à disciplina “Didática: teoria e prática”, tive o prazer de me desenvolver participando das aulas do professor Doutor Orlando Fernández Aquino e da professora Doutora Adriana Rodrigues (minha orientadora). Por meio de suas riquíssimas aulas, iniciei o meu contato com alguns importantes autores da Teoria Histórico-Cultural. Ressalto que as estratégias utilizadas por essa dupla de doutores durante as aulas atuaram de maneira significativa em minha Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Enfatizo a importância da sala virtual para elaboração do trabalho em grupo.

Através da realização dos trabalhos, pude entrar em atividade e relacionar as teorias dos autores estudados ao meu próprio desenvolvimento no decorrer de cada unidade do cronograma. Ainda sobre essa estratégia, quero evidenciar que participar do grupo com os queridos colegas Alcineia Suely de Sales, Abaporang Paes Leme Alberto e Ruan Carlos

Pereira Costa, contribuiu para que se transformasse a minha concepção de trabalho de grupo, pois realmente conseguimos nos desenvolver com a ajuda colaborativa uns dos outros. Tais experiências me oportunizaram reconhecer as teorias descritas no capítulo 1 dessa dissertação em meu desenvolvimento enquanto aluna.

Quanto à disciplina “Formação e desenvolvimento profissional docente”, evidencio a parceria perfeita entre as professoras Doutoradas Vânia Maria de Oliveira Vieira e Marilene Ribeiro Resende. Com bastante competência e carisma contribuíram para que dentre tantos conhecimentos, eu compreendesse a relação entre as concepções de professor e suas práticas pedagógicas, compreensão esta essencial para que eu pudesse repensar meu objeto de pesquisa.

Além desse entendimento, não posso deixar de relatar a excelente experiência em produzir textos acadêmicos em formato de artigo científico sobre as memórias de aprendizagem das aulas ministradas. Por meio dessa atividade, pude me desenvolver na escrita e na aplicação das normas da ABNT.

Ainda no primeiro semestre de 2021, tive o privilégio de participar do GEPIDE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Instrução, Desenvolvimento e Educação) coordenado pelos professores Doutores Orlando Fernández Aquino, Marilene Ribeiro Resende e Adriana Rodrigues. Cujo eixo temático foi: “A teoria da subjetividade na perspectiva do enfoque histórico-cultural: contribuições de Lev Semionovitch Vigotski, Lidia Ilinichna Bozhovich e Fernando González Rey”.

Ressalto que a oportunidade de participar do GEPIDE me permitiu apropriar de conceitos da Teoria Histórico-Cultural de maneira significativa. Por meio da leitura e estudos dos textos, assim como dos momentos de partilha com os colegas fui compreendendo e tirando dúvidas a respeito desse conteúdo tão denso, mas tão precioso para a organização didática.

Ponto ainda que a oportunidade de ouvir os colegas apresentando seus projetos de pesquisas no GEPIDE contribuiu para minha formação enquanto pesquisadora. Pude perceber na prática de cada pesquisador os critérios metodológicos e os processos de pesquisas.

Já no segundo semestre de 2021 tive a oportunidade de cursar mais duas disciplinas: “Fundamentos teóricos da Educação” e “Tópicos especiais em educação: Avaliação da aprendizagem – Fundamentos e prática”.

Por meio da disciplina “Fundamentos teóricos da Educação” ministrada pelo professor Doutor Gustavo Araújo Batista, pude me aproximar de teóricos da filosofia de maneira “desmistificada”. Com amplo conhecimento, sabedoria e carisma, o professor Gustavo



tornava a aula envolvente contribuindo para que eu compreendesse ideias, conceitos e doutrinas que fundamentaram as práticas pedagógicas em momentos distintos da história.

Referente à disciplina “Tópicos especiais em educação: Avaliação da aprendizagem – Fundamentos e prática” ministrada pelas professoras Doutoras Valeska Guimarães Rezende da Cunha e Adriana Rodrigues, tive a oportunidade de realizar uma retrospectiva enquanto aprendente, profissional e atual pesquisadora, ao elaborar o memorial reflexivo proposto por essa dupla tão competente. Ao realizar uma reflexão referente às práticas pedagógicas desde as que me influenciaram como aluna e as realizadas por mim profissionalmente, me fez problematizar com mais critério meu objeto de pesquisa.

Desde o início do curso do mestrado tive as riquíssimas orientações com a professora Doutora Adriana Rodrigues, as quais contribuíram para a minha formação enquanto pesquisadora. Ressalto sua sabedoria e paciência durante o meu processo de apropriação dos conceitos da Teoria Histórico-Cultural, assim como o respeito a minha escolha em relação ao objeto de pesquisa.

Ponto ainda a relevância de suas indicações, especialmente a palestra “O papel humanizador da leitura literária no desenvolvimento da criança” ministrada pela professora Doutora Ana Maria Esteves Bortolanza, no II SELE – Seminário de Educação, Leitura e Escrita, na IFSC – Campos Garopaba. Ouvir a professora Ana me levou a um nível de compreensão referente ao desenvolvimento da linguagem escrita na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural que foi “um divisor de águas” para que eu compreendesse a necessidade desse processo vivo e ativo de aprendizagem ser carregado de sentidos e significados para a criança.

Outra indicação da professora Doutora Adriana Rodrigues que contribuiu diretamente com o desenvolvimento da minha pesquisa se refere ao Minicurso: “A descoberta da escrita”, ministrado pela professora Doutora Selma Aparecida Ferreira da Costa, oferecido pelo Departamento de Formação Profissional da prefeitura Municipal de Uberaba. O envolvimento da professora Selma com o processo de desenvolvimento da linguagem escrita na Educação Infantil é “contagante”. Com seu conhecimento, experiência e empatia, ela frisou a importância do professor na concepção de que o ato de ler implica muito mais do que apenas decodificar, mas envolve uma promoção humana de desenvolvimento integral de pensamento e imaginação.

Por meio do Minicurso tive ainda a oportunidade de entrar em contato pela primeira vez com professoras de turmas de 4 e 5 anos da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, as quais tem participação considerável em minha pesquisa de campo.

Concluo, enfatizando que essa minha trajetória enquanto ser humano, professora, alfabetizadora e pesquisadora reforça o forte vínculo com o desenvolvimento da linguagem escrita no contexto da Educação Infantil, em turmas de 4 e 5 anos, sendo este o meu objeto de pesquisa. No tópico a seguir, apresento uma visão sistêmica de toda a pesquisa, com contexto, problematização, justificativa, objeto, objetivos, hipótese, levantamento de pesquisas já realizadas e a estrutura da dissertação.

## **1 - INTRODUÇÃO**

As dificuldades acerca do ensino da escrita e leitura no Brasil estão entre os maiores desafios da educação. Nesse contexto, tem-se em destaque a importância da Educação Infantil no desenvolvimento da linguagem escrita por meio da organização didática intencional. A Educação Infantil é o início da educação básica, desse modo, o trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos desse segmento, dada sua importância para a formação do sujeito nas relações histórico-cultural. Entendemos que esse eixo quando não trabalhado de forma

adequada na Educação Infantil, pode acarretar futuras dificuldades de aprendizagens, fracasso escolar e analfabetismo, assim como, desdobramentos no desenvolvimento da criança.

De modo geral, a temática sobre as dificuldades de aprendizagens perpassa gerações de estudos e pesquisas na área da educação, com diferentes tipos de argumentações e possíveis soluções. Geralmente, as crianças que não apresentam o desempenho esperado são rotuladas como portadoras de dificuldades de aprendizagem. Girotto (2016, p. 38) expressa sua preocupação em como essas dificuldades são tratadas. Muitas vezes culpando a criança e utilizando-se de medicamentos para solucioná-las.

[...] cujas denominações variam em “mansidões” de nomenclaturas “estereotipizantes” do senso comum, como “indisciplinado”, “agressivo”, “malcriado”, “desatento”, “preguiçoso”, “retardado”, “com problema mental”, “imbecil”, “burro”, “vagabundo”; ou com palavras-signos mais cientificizadas, todavia tão “pré-conceituosas” quanto às primeiras: hiperativo, disléxico, disgráfico, etc., cujas explicações e causas são atribuídas à própria criança, às suas condições de vida e de família, culminando em encaminhamentos médicos e terapêuticos, que fazem disso uma biopatologização da (des) escolarização.

Tais procedimentos resultam na exclusão dessas crianças das relações sociais que são essenciais para o desenvolvimento, podendo criar um ciclo de trajetórias de fracasso escolar e conseqüentemente para as suas vidas.

Além desse cenário, as estatísticas referentes ao analfabetismo no Brasil são preocupantes. Segundo a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais em 2019 era de 6,6%, o que equivale a 11 milhões de pessoas que não sabem ler ou escrever. Esse resultado foi divulgado dia 15 de julho de 2020 pelo IBG. (BRASIL, 2020)

Em 2020, devido à pandemia Covid-19 e à subsequente interrupção das atividades presenciais nas escolas, a data de referência do censo escolar foi antecipada de março para maio. Ou seja, o estudo nos mostra a situação nas escolas antes da pandemia e, portanto, não reflete o impacto da pandemia na educação. Fato que certamente afetou a educação consideravelmente.

Os dados estatísticos de avaliações internas e externas, de ONGs e institutos de pesquisas interessados nas dificuldades de aprendizagem e analfabetismo, revelam que temos um país de não-leitores ou não temos um país de leitores plenos. (GIROTTI, 2016)

Apesar desse duro cenário, podemos esperar reconhecendo a necessidade de estudos que possam contribuir com a efetiva apropriação da leitura e da escrita. Assim como na autonomia do professor em elaborar e realizar práticas pedagógicas bem fundamentadas. Reconhecemos na Teoria Histórico-Cultural uma possibilidade de efetiva compreensão,

aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita desde a Educação Infantil, de modo a transformar essa dura realidade das dificuldades de aprendizagem e do analfabetismo.

Se todo esse cenário pode nos dar por uma profunda visão desesperançada das possibilidades emancipadoras da civilização contemporânea; e se padecemos todos da carência de leitores, somando-se o atraso histórico de nossa nação ao direito à leitura, à capacidade de ler, à capacidade de aprender e se desenvolver mediante o acesso às máximas elaborações humanas, com os novos desafios contemporâneos provocados pela civilização digital e suas novas formas de escrever e ler, havemos de buscar a esperança... na medida em que, na relativa autonomia do professor, pode ele lançar mão de metodologias alternativas, fundamentadas em teorias da aprendizagem, que lhe deem sustentação para compreender como o sujeito aprende e se desenvolve, para que as “dificuldades de ensinagem” não obstaculizem o pleno desenvolvimento da inteligência e personalidade infantis. (GIROTTTO, 2016, p. 40)

Souza (2007, p. 131) enfatiza a importância da Teoria Histórico-Cultural enquanto fundamento de desenvolvimento humano a partir das relações sociais.

(...) o Enfoque Histórico-Cultural vê a criança como sujeito de sua atividade, capaz e competente na sua relação com o mundo. Tal visão contribui para uma criança rica em potencialidades e competências, ativa e ansiosa para se engajar no mundo da cultura, historicamente constituído.

Giroto et al (2018, p. 157) ressalta o valor da Teoria Histórico-Cultural enquanto base de práticas que valorizam o desejo infantil e que criam necessidades humanizadoras de aprendizagem.

Afinal, diversos pensadores de diversas vertentes, mas em especial os da Teoria Histórico-Cultural, sustentam a viabilidade do exercício da educação motivado pelo interesse, necessidade e desejo infantil, exponencialmente multiplicado, quando o professor constitui-se como um criador de novas necessidades humanizadoras, quais sejam, a de ler e escrever, envolvidos em práticas compartilhadas na quais aqueles detém um papel ativo, exercido por ações genuínas, na condição de práticas culturalmente constituídas.

Documentos que norteiam a Educação Infantil como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) definem que a criança é um ser ativo e histórico, que constrói sentidos e produz cultura a partir das interações sociais.

[...] a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 20)

É possível verificar que conforme as citações anteriormente mencionadas, tanto Souza (2007), Giroto (2018) e quanto as DCNEI e a BNCC reconhecem a criança como sujeito

histórico, ativo em seu processo de aprendizagem, que busca construir sentido ao se apropriar da cultura, produzida por gerações anteriores.

Giroto (2016, p. 44) expressa sua preocupação referente aos sentidos que muitas vezes motivam as crianças em turmas de Educação Infantil a realizar atividades relacionadas à cultura escrita. Sua crítica se refere ao fato do sentido não estar diretamente relacionado a apropriação da cultura escrita, mas de ser recompensado pelo adulto por realizar a tarefa proposta.

Experienciam assim, as crianças, somente situações em que nada há para compreender. São sentidos outros que motivam as crianças a agir, mas alheios à compreensão de um texto. Se perguntadas, possivelmente dirão que realizam tais tarefas para não ficar sem recreio, para não receber uma bronca na escola ou dos pais (já que a “pro”, a “tia” vai contar – a delação é prática também rotineira na escola da infância), para sair logo para brincar e uma infinidade de motivos à margem do próprio significado social do ato leitor. São sentidos, então, externos à leitura, à cultura escrita.

Arena (2010) evidencia a necessidade de a escola compreender o ensino da leitura enquanto uma ação cultural e não apenas com o domínio de técnicas.

[...] a escola costumeiramente ensina aos alunos como dominar alguns dos aspectos do sistema linguístico, por não compreender que o ato de ler é uma ação cultural, plural, histórica e social. [...] a educação da América Latina tem um caminho a percorrer: o de aprender a ensinar o ato de ler como prática cultural, em vez de entendê-lo apenas como o domínio das bases do sistema linguístico. (ARENA, 2010, p. 237)

Giroto (2016) também ressalta sua preocupação com o início do contato das crianças com a cultura escrita, no sentido de ser marcado como um momento em que têm de estar atentas e memorizar a relação entre som e letra, conhecer o alfabeto, vogais, consoantes, decifrar as sílabas, palavras e mesmo pequenos textos muitas vezes incoerentes e sem significado.

Giroto (2016) relata que em sua trajetória tem observado que ensinar a ler e escrever tem sido um grande desafio para as professoras alfabetizadoras. A autora afirma “que pouco ainda tem se discutido e pensado em relação à unidade apropriação-objetivação da capacidade e atitude leitoras, o sentido que as crianças aprendem a atribuir àquilo que vão conhecendo ainda é pouco investigado”. (GIROTO, 2016, p. 40)

Considerando a dimensão social apresentada; os desafios acerca do ensino da cultura escrita; assim como a importância da Educação Infantil e da organização didática para o desenvolvimento da linguagem escrita no contexto da Educação Infantil, a presente pesquisa tem como tema: Desenvolvimento da linguagem escrita na Educação Infantil a partir de perspectivas docentes. Sendo o objeto de pesquisa: O desenvolvimento da linguagem escrita

no contexto da Educação Infantil, em turmas de 4 e 5 anos. Apresentando a seguinte questão norteadora: Como desenvolver a linguagem escrita na Educação Infantil? E como desdobramento, tem-se a questão: como a organização didática contribui para o desenvolvimento da linguagem escrita no contexto da Educação Infantil? Tem-se como hipótese que o desenvolvimento da linguagem escrita pode ser potencializado pela organização didática intencional no contexto da Educação Infantil.

O objetivo geral da pesquisa foi compreender o desenvolvimento da linguagem escrita a partir de perspectivas docentes, em turmas de 4 e 5 anos, nos CEMEIS (Centro Municipal de Educação Infantil) e Escolas, que atendem a Educação Infantil, da Rede Municipal de Ensino de Uberaba.

Como objetivos específicos, elencamos: traçar o perfil profissional dos professores participantes na pesquisa; compreender o contexto da Educação Infantil no que se refere ao desenvolvimento da linguagem escrita, em turmas de 4 e 5 anos de idade, nos âmbitos científico e legal; identificar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural sobre a apropriação da leitura e da escrita e os avanços científicos da área e analisar a organização didática dos professores para o desenvolvimento da linguagem escrita em turmas de 4 e 5 anos nos CEMEIS e Escolas, que atendem Educação Infantil, da Rede Municipal de Ensino de Uberaba.

Para alcançar os objetivos mencionados foi realizada uma investigação, abrangendo as pesquisas bibliográfica, documental e de campo. Que serão apresentadas nos capítulos da dissertação, assim como a metodologia utilizada em cada processo.

Considerando que a pesquisa não é um constructo isolado, que faz parte de outras investigações e movimentos sociais e acadêmicos, intencionamos compreender os avanços científicos acerca do desenvolvimento da linguagem escrita na Educação Infantil, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Para tanto, no tópico a seguir explanamos o levantamento das pesquisas realizadas nos últimos cinco anos.

Esse movimento se fez necessário para compreensão do lugar e da contribuição das pesquisas desenvolvidas e, a partir desse estudo, como a nossa pesquisa poderia contribuir com as discussões e reflexões sobre organização didática para o desenvolvimento da linguagem escrita no contexto da Educação Infantil.

### **1.1 - Levantamento de pesquisas sobre linguagem escrita na Educação Infantil**

Por meio da pesquisa bibliográfica realizamos um levantamento de pesquisas já realizadas durante 5 anos, aplicando-se o recorte temporal de 2016-2021. As buscas foram realizadas na Base de dados BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e Periódico de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Utilizamos os descritores “Leitura, Escrita, Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural”. É importante dizer que a escolha dos descritores foi realizada após uma consulta criteriosa das pesquisadoras no Tesouro<sup>1</sup>. Obtivemos na BDTD 10 resultados, sendo apenas 4 relacionados com o tema da presente pesquisa (1 tese e 3 dissertações) e 50 resultados na CAPES sendo 17 relacionados com o tema (4 teses e 13 dissertações) conforme descreve o Quadro 1:

**Quadro 1** – Dados encontrados a partir dos descritores: “Leitura, Escrita, Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural”

Plataforma	Recorte anual	Quantidade	Teses	Dissertações
BDTD	2016–2021	4	1	3
CAPES	2016–2021	17	4	13

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos resultados de busca (2023)

Num segundo momento realizamos a busca no Scielo (Biblioteca Eletrônica Científica Online - do inglês: Scientific Electronic Library Online) com os mesmos descritores “Leitura, Escrita, Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural”, no entanto não encontramos nenhum artigo. Então utilizamos os descritores “Leitura, Escrita e Educação Infantil”. Obtivemos 7 resultados, sendo 3 artigos relacionados com o tema da pesquisa:

**Quadro 2** – Dados encontrados a partir dos descritores “Leitura, Escrita e Educação Infantil”.

Plataforma	Recorte anual	Quantidade
Scielo	2016–2021	3 artigos

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos resultados de busca (2023)

<sup>1</sup> Tesouro ou [Thesaurus Brasileiro da Educação \(Brased\)](https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/cibec/gestao-terminologica) é um vocabulário controlado que reúne termos e conceitos relacionados entre si, com base em uma estrutura conceitual previamente estabelecida da área de educação. Surgiu a partir da demanda de indexação e recuperação de acervos da Biblioteca do Cibec, desde então, tem orientado pesquisas de usuários, produtos e serviços de instituições educacionais. Fonte: BRASIL. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/cibec/gestao-terminologica>

A seguir descrevemos cada um dos trabalhos encontrados e sua relação com o objeto da presente pesquisa. O quadro 3 apresenta a única pesquisa em nível de Doutorado encontrada na BDTD.

**Quadro 3** – Produção científica em nível de Doutorado BDTD

Ano	Título	Autor	Orientador	Instituição	UF
2018	Atividades de letramento na Educação Infantil: o trabalho com a literatura como elo entre as modalidades oral e escrita	Ariane Ranzani	Maria Sílvia Cintra Martins	Universidade Federal de São Carlos	SP

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos resultados de busca (2023)

Ranzani (2018) relaciona às práticas de letramento na EI como uma maneira de possibilitar o acesso à linguagem de forma competente e autônoma, fundamentando-se em teóricos da Teoria Histórico-Cultural. Conforme o resumo da tese, a autora considera a “brincadeira como atividade principal no desenvolvimento afetivo-cognitivo que possibilita a atividade de tradução literária da criança; e, ainda, por possibilitar que a criança adentre o mundo da linguagem de forma subjetiva e criativa, transformando-a e transformando-se”.

O quadro 4 apresenta as três dissertações em nível de Mestrado encontradas na BDTD.

**Quadro 4** – Produção científica em nível de Mestrado BDTD

Ano	Título	Autor	Orientador	Instituição	UF
2019	O lugar da literatura infantil no espaço educativo: vozes de professoras	Ana Cláudia Bazé de Lima	Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	SP
2019	A prática com a cultura escrita na educação infantil: desafios e possibilidades	Odavilma Calado Pompermaier	Sinara Almeida da Almeida	Universidade Federal do Oeste do Pará	PA
2020	A criança na educação infantil: a roda de conversa como espaço/tempo de infância, criação e experiência	Regina Jodely Rodrigues Campos Aguiar	Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino	Universidade de Brasília	DF

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos resultados de

busca (2023)



Lima (2019) realizou um importante trabalho ao ouvir duas professoras sobre suas práticas pedagógicas no processo de formação leitora. Fundamentou-se na concepção do homem como ser social. Os resultados de sua pesquisa contribuíram para que se compreenda que a literatura infantil emancipa e humaniza, e que o apropriar-se do ato de ler, como necessidade, conduz para a formação de um leitor pleno.

Pompermaier (2019) expressa a necessidade de transformações nas ações docentes, especialmente na forma de trabalhar a linguagem escrita na Educação Infantil. Para a referida autora, embora as professoras tenham desejo em aprender, ainda pautam suas práticas em experiências docentes anteriores, expressando conhecimentos teóricos superficiais, o que certamente tem dificultado o desenvolvimento das crianças.

Aguiar (2020) investigou a roda de conversa na Educação Infantil como contexto de desenvolvimento e educação. Para Aguiar, a experiência vivenciada nas rodas possibilita visualizar uma prática pedagógica da infância, cheia de possibilidades e manifestação infantil onde as crianças demonstram suas ações criadoras.

O quadro 5 apresenta as quatro pesquisas em nível de Doutorado encontradas na CAPES.

**Quadro 5** – Produção científica em nível de Doutorado CAPES

<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientador</b>	<b>Instituição</b>	<b>UF</b>
2016	Práticas pedagógicas em Educação Infantil: princípios e propostas, o que não pode faltar?	Dirce Hechler Herbertz	Maria Inês Corte Vitória	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	RS
2017	Linguagens sociais: modos de dizer e compreender o mundo em histórias e desenhos de crianças da educação infantil	Adriana Santos da Mata	Cecília Marta Aldigueri Goulart	Universidade Federal Fluminense	RJ
2018	A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural	Maria Claudia da Silva Saccomani	Newton Duarte	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara)	SP

2020	A fala na Educação Infantil: um estudo neurolinguístico	Betina Rezze Barthelson	Maria Irma Hadler Coudry	Universidade Estadual de Campinas	SP
------	---	-------------------------	--------------------------	-----------------------------------	----

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos resultados de busca (2023)

Herbertz (2016) ao investigar as práticas pedagógicas na EI, concluiu que se deve levar em conta o interesse das crianças; valorizar as diferentes linguagens; reconhecer e respeitar à singularidade e à diversidade das crianças; considerar a relação entre teoria e prática e se comprometer com o processo educativo, por meio de registros e reflexões sobre a própria prática pedagógica e a avaliação mediadora e formativa.

Mata (2017) pontua no resumo de sua tese que “crianças pequenas têm linguagens sociais próprias, modos próprios de compreender e de se expressar no mundo sociocultural.” Para a autora “as linguagens sociais das crianças estão ancoradas e restringidas pelas referências do mundo sociocultural, pelas vivências pessoais neste mundo, e pelas especificidades da organização do pensamento.” As conclusões de seu trabalho trazem valiosas contribuições para se repensar a organização didática para o desenvolvimento da linguagem escrita no contexto da Educação Infantil.

Para Saccomani (2018) as práticas pedagógicas devem ser intencionais de modo a impulsionar a construção de relações cada vez mais conscientes e voluntárias da criança com a linguagem.

Barthelson (2020) afirma no resumo de sua tese que a escrita é o “desdobramento da fala e do pensamento (...) – a fala interna –, que organiza o pensamento e permite o planejamento do escrever”. A pesquisa evidencia a potência da prática pedagógica “para despertar na criança a curiosidade, a possibilidade de reflexões e o prazer pelo aprendizado.”

O quadro 6 apresenta as treze dissertações em nível de Mestrado encontradas na CAPES.

**Quadro 6** – Produção científica em nível de Mestrado CAPES

<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientador</b>	<b>Instituição</b>	<b>UF</b>
2016	Desenvolvimento das funções psicológicas superiores de crianças em situações de interação: um estudo exploratória em turmas de pré-escola	Francieli Sander Sartori	Adriana Dickel	Fundação Universidade de Passo Fundo	RS
2016	A linguagem escrita na educação infantil: direito da criança, desafio do professor	Eduardo Bezerra de Souza	Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	SP
2016	A complexificação de conhecimentos de crianças, na educação infantil: um estudo de caso	Mariele Fatima de Camargo	Adriana Dickel	Fundação Universidade de Passo Fundo	RS
2016	Interfaces entre desenho e letramento na educação infantil: contribuições da Teoria Histórico-Cultural	Aline Cristina de Castro Garcia Leite	José Carlos Libaneo	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	GO
2016	Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC): conquistas e desafios	Vania Regina Barbosa Flauzino Machado	Marta Chaves	Universidade Estadual de Maringá	PR
2016	O lugar da cultura escrita nos documentos legais e oficiais da educação infantil: “Mais respeito, eu sou criança!”	Priscila Souza Damazio Piol	Regina Aparecida Marques de Souza	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	MS
2017	“Uma letra puxa outra”: práticas de linguagem com crianças de cinco anos	Elen Garcia Mudo Liedke	Heloísa Helena Oliveira de Azevedo	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	SP
2017	A apropriação da cultura escrita na educação da criança pequena: desafios e possibilidades de uma prática docente	Lene Cristina Salles da Cruz	Regina Aparecida Marques de Souza	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	MS

2017	A presença da cultura da escrita na educação infantil: “O que você está escrevendo? Quem mandou?”	Laís Paula Freitas dos Santos	Ana Lúcia Espindola	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	MS
2018	A leitura e a escrita na infância: As políticas públicas no Brasil e a Teoria Histórico-Cultural	Mirna Almeida Motta Soares	Zoia Ribeiro Prestes	Universidade Federal Fluminense	RJ
2018	Do letramento a formação de atitude leitora e produtora de texto por meio dos gêneros textuais: uma prática possível na educação infantil?	Marcia Cristina Capistrano da Rosa	Ana Lúcia Espindola	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	MS
2018	Era uma vez... A contação de história no fazer pedagógico de professores de creche	Maria Socorro de Almeida	Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	MS
2019	Escrita na pré-escola: a concepção hegemônica, as diretrizes curriculares e os pressupostos contra hegemônicos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural	Thais Rocha Barbieri Vatanabe	Eliza Maria Barbosa	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara)	SP

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos resultados de busca (2023)

Ao investigar sobre o desenvolvimento das crianças na EI, Sartori (2016) conclui que as funções psicológicas superiores, baseadas em Vigotski, agem como um sistema integrado, de modo que tanto a intervenção da professora quanto dos pares auxilia na (re)estruturação da linguagem e do pensamento das crianças.

Souza (2016) evidencia a necessidade de compreender a criança como sujeito social e, portanto, um sujeito de direitos. No resumo de sua dissertação ela ressalta que um “desses direitos é o acesso à linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, produtos culturais construídos historicamente, instrumentos de expressão, sentimentos e imaginação em sociedades letradas”. Os resultados de sua pesquisa revelaram a falta de clareza das professoras quanto às fundamentações teóricas das práticas pedagógicas que realizam em sala de aula.

No resumo de sua pesquisa, Camargo (2016) destaca que a EI “é um momento imprescindível à formação integral da criança e tem, pela intervenção do (a) professor(a), o compromisso (...) de criar oportunidades para que, na atividade, ela possa aprender e se desenvolver cognitivamente e afetivamente (...) em diálogo com a cultura.”

Leite (2016) ao pesquisar as interfaces entre desenho e letramento na EI, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, constatou que as professoras valorizam o desenho, mas, tendem ainda a considerá-lo como treino de coordenação motora ou introdutório a noções matemáticas para o Ensino Fundamental.

Machado (2016) ao estudar as contribuições do PNAIC na melhoria do processo de apropriação da leitura e da escrita, destacou a possibilidade de implementação de novas metodologias; a proposta de práticas que alteram antigas concepções e possibilitam a reflexão sobre o uso social da leitura e da escrita.

Piol (2016) teve por objetivo identificar e analisar o lugar que a cultura escrita ocupa nos documentos legais e oficiais que orientam o trabalho pedagógico na EI. No resumo de sua dissertação, a autora destaca que “em nenhum documento é orientada a alfabetização de crianças na EI, mas todos propõem um trabalho com a cultura escrita que fortalece a compreensão de criança que se desenvolve enquanto brinca e que se relaciona com a escrita como produção cultural.” Assim, a partir da THC, foram identificados caminhos para a superação de práticas pedagógicas descontextualizadas e elementos para (re)pensar a criança, ouvindo-a e considerando-a na elaboração do planejamento pedagógico, ou seja, dando ênfase no respeito pela criança, suas aprendizagens e desenvolvimento.

Liedke (2017) investigou as práticas docentes relativas à aquisição da linguagem escrita na EI, buscando compreender como o professor organiza suas práticas. Concluiu que as práticas de linguagem realizadas pelas professoras, bem como a mediação delas, estimulam o processo de aquisição da linguagem dos alunos.

Os resultados da pesquisa de Cruz (2017) apontaram que é possível trabalhar a linguagem escrita enquanto produto cultural, de forma que as crianças percebam sua funcionalidade. Evitando assim um processo de alfabetização pautado em uma aprendizagem mecânica e descontextualizada. Nessa perspectiva, a autora considera o triplo protagonismo criança; professora; cultura, como elementos essenciais para o processo de apropriação da cultura escrita.

Ao observar durante três meses a prática de duas professoras de turmas de 4 e 5 anos, Santos (2017) analisou as práticas pedagógicas e constatou que há um trabalho com a linguagem escrita, e não diretamente com a cultura escrita. A autora concluiu que essa prática

é decorrente das próprias experiências das professoras enquanto alunas, o que permitiu inferir que a centralidade das práticas é na professora, e não na criança. Observou-se ainda a falta de uma teoria pedagógica que fundamente suas práticas e que na maioria está vinculada aos objetivos e metas do ensino fundamental (caracterizados pela aprendizagem de conteúdos).

A dissertação de Soares (2018) buscou analisar as políticas públicas brasileiras atuais referentes à leitura e à escrita com base na THC, e apresentar contribuições para o debate sobre a centralidade da criança em seu processo de aprendizagem. A autora apontou a utilização das traduções incompletas ou deturpadas das obras de Vigotski em documentos oficiais do Ministério da Educação.

Rosa (2018) evidencia a urgência em entender a criança enquanto sujeito histórico-cultural, de modo garantir a apropriação do bem cultural por meio de múltiplas linguagens, dentre elas a escrita. Para a autora, a Educação Infantil deve priorizar a aprendizagem por meio do sentido e significado, apropriando-se da cultura escrita como função social.

Almeida (2018) ao tratar das práticas pedagógicas com objetivos voltados para a potencialização da linguagem oral e escrita, concluiu que as professoras compreendem a relevância da contação de história para o desenvolvimento criativo, afetivo, cognitivo e físico das crianças, de forma a promover atividades voltadas ao prazer de aprender brincando.

Por meio da análise das DCNEI, Vatanabe (2019) percebeu uma deliberada imprecisão do conceito de linguagem escrita, além da naturalização da aquisição deste processo e a pouca intencionalidade e sistematização do trabalho docente referente a este conteúdo. A autora indica os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural como caminho fértil para o ensino da linguagem escrita na EI.

O quadro 7 apresenta os três artigos científicos encontrados no Scielo relacionados ao tema da pesquisa.

**Quadro 7** – Artigos científicos encontrados no Scielo

<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Publicação</b>
2018	Literatura para a escola primária e educação do cidadão republicano, na revista de ensino (SP-BRASIL) - 1902/1918	Maria do Rosário Longo Mortatti	História da Educação
2019	Ler e escrever como possibilidade de uma relação infantil com o tempo	Betina Schuler	História da Educação

2019	Linguagem oral e escrita na Educação Infantil: relação com variáveis ambientais	Natália Martins Dias e colaboradores	Psicologia Escolar e Educacional
------	---	--------------------------------------	----------------------------------

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos resultados de busca (2023)

Mortatti (2018) visando compreender aspectos da história da literatura infantil e do ensino de leitura e escrita no Brasil focou a Seção “Literatura infantil” da Revista de Ensino, editada entre 1902 e 1918, pela Associação Beneficente do Professorado Público Paulista. Por meio da análise constatou-se que as traduções/adaptações contribuíram para disseminar a concepção de literatura infantil oscilante entre gênero didático e gênero literário.

Schuler (2019) problematiza como as crianças vêm se relacionando com o tempo. Destaca-se o deslocamento de práticas de escrita e de leitura, em que a infância vem sendo narrada como promessa de futuro e, mais contemporaneamente, atravessada pelos sintomas da aceleração, do desempenho e da instrumentalidade utilitária. A autora sugere tomar a infância como uma condição da experiência, potencializada por escritas e leituras que podem tornar possíveis outros modos de pensamento e existência.

O estudo de Dias (2019) et al investigou a relação de variáveis ambientais (nível socioeconômico, ambiente familiar e frequência à pré-escola) com vocabulário em pré-escolares e desempenho em leitura/escrita. Os autores identificaram aspectos específicos do ambiente familiar que favoreceram o desenvolvimento linguístico infantil.

O tópico a seguir tem como objetivo apresentar as conclusões da pesquisadora após análise das pesquisas já realizadas e a relação dessas conclusões com a relevância para a realização da pesquisa: Desenvolvimento da linguagem escrita na Educação Infantil a partir de perspectivas docentes.

## **1.2 – Conclusões referentes ao levantamento de pesquisas**

A partir do levantamento das pesquisas já realizadas e da análise de cada um dos textos, foi possível chegar às seguintes conclusões:

- 1 – As pesquisas selecionadas se fundamentaram na Teoria Histórico-Cultural reconhecendo-a como um possível e rico caminho no processo de desenvolvimento da linguagem escrita na EI;
- 2 – A criança é reconhecida enquanto sujeito social, que tem direito de se apropriar da cultura escrita enquanto um patrimônio cultural da humanidade;

- 3 – A apropriação da leitura e da escrita, enquanto produto cultural com função social deve acontecer por meio do sentido e significado, evitando-se o processo mecânico e descontextualizado;
- 4 – O reconhecimento da importância da EI na formação integral da criança e a potência das intervenções do professor em seu processo de desenvolvimento;
- 5 – A necessidade de uma organização didática intencional, transformadora, humanizada, criativa, prazerosa e bem fundamentada;
- 6 – Há desejo dos professores de realizarem uma prática pedagógica eficiente que se contrapõe a falta de fundamentação teórica nos documentos legais que regem a EI.

Desse modo, as pesquisas endossam a relevância e a necessidade de compreender o desenvolvimento da linguagem escrita a partir de perspectivas docentes, em turmas de 4 e 5 anos, nos CEMEIS e Escolas da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Uberaba, que atendem a Educação Infantil. De maneira a tornar conhecidos aspectos referentes ao perfil desses profissionais assim como suas concepções e organização didática para o desenvolvimento da linguagem escrita. No decorrer da investigação, pretende-se beneficiar professores, gestores e todo corpo docente das instituições de ensino envolvidas na pesquisa, a partir de provocações e reflexões realizadas por meio da aplicação do questionário.

Além disso, espera-se que os resultados possam contribuir com novas reflexões e subsídios para futuras formações de professores da rede Municipal de Ensino de Uberaba, beneficiando centenas de milhares de crianças que passarão pelo processo de desenvolvimento da linguagem escrita nos CEMEIS e Escolas de EI da cidade de Uberaba.

A seguir apresentamos a estrutura da dissertação e os objetivos de cada capítulo.

### **1.3 – Breve apresentação dos capítulos**

O capítulo 1 é intitulado como “Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o desenvolvimento da linguagem escrita na Educação Infantil”. O mesmo apresenta a metodologia utilizada na pesquisa bibliográfica assim como seus resultados. Expõe o marco conceitual a partir da explanação de conceitos da THC que dialogam com o objeto da pesquisa. Aborda brevemente a vida e as teorias dos autores Vigotski (1993, 1997, 2000, 2001), Leontiev (1978, 1983), Luria (1998) Bozhovich (1987) e Elkonin (1998). Dialogando com autores e pesquisadores brasileiros atuais do desenvolvimento da linguagem escrita, tais como: Girotto (2016, 2018), Mello (1999, 2015) e Arena (2010, 2019).



O capítulo 2 é intitulado como “Educação Infantil e sua interface com a legislação”. O mesmo descreve a metodologia e os resultados da pesquisa documental, realizada por meio da contextualização das legislações que regem a Educação Infantil e das diretrizes específicas para o desenvolvimento da linguagem escrita. Apresenta a análise dos seguintes documentos: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF 1988), Lei de Diretrizes e bases da Educação (LDB), Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) - (Material utilizado como Matriz Curricular por CEMEIS e Escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberaba que atendem a Educação Infantil) e Política Nacional de Alfabetização (PNA) (Curso ABC – Alfabetização Baseada na Ciência). A referida análise dos documentos foi realizada na perspectiva de Cellard (2008), considerando o contexto social global, no qual o documento foi produzido e a quem foi destinado; a identidade do autor; a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto e finalmente os conceitos-chave e a lógica interna do texto.

O capítulo 3 é intitulado como “Pesquisa de campo: entrelaçando resultados e discussões”. O mesmo apresenta a metodologia utilizada na pesquisa realizada com professores efetivos e contratados que atuaram durante o ano de 2022 em turmas de 4 e 5 anos nos CEMEIS e nas escolas que atendem a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Uberaba. Esclarece que foram convidados os 331 professores(as) das 35 unidades de CEMEIS e 17 unidades de Escolas que atendem o Pré I e o Pré II (crianças de 4 e 5 anos). Sendo 162 professores(as) que atuam com crianças de 4 anos e 169 professores(as) que atuam com crianças de 5 anos. A amostra foi composta por 69 professores(as) os quais responderam ao questionário, equivalente a 20,8% do total do corpo docente do referido segmento no ano de 2022. Realizou-se a triangulação dos dados obtidos a partir da investigação bibliográfica, documental e de campo. Os resultados são apresentados da seguinte forma: 1 Perfil profissional; 2 Organização didática; 2.1 Perspectivas docentes; 2.1.1 Concepções sobre o desenvolvimento da linguagem escrita; 2.1.2 Práticas realizadas para o desenvolvimento da linguagem escrita; 2.1.3 Desafios pós-pandemia; 2.2 Interface entre documentos oficiais e a prática pedagógica.

## **2 - CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Neste capítulo objetivamos explicar a metodologia utilizada na pesquisa bibliográfica, apresentar um breve histórico dos autores da Teoria Histórico-Cultural que fundamentam a pesquisa e descrever conceitos centrais da THC relacionados ao desenvolvimento da linguagem escrita na Educação Infantil de modo a permitir ao leitor a compreensão do objeto de estudo, na perspectiva da THC.

### **2.1 – Metodologia da pesquisa bibliográfica**

Por meio da pesquisa bibliográfica, além do levantamento de pesquisas já realizadas sobre o tema (apresentado já na introdução), elaboramos um marco conceitual a partir dos conceitos da Teoria Histórico-Cultural.

Conforme afirmam Lima e Miotto (2007) a pesquisa bibliográfica é um conjunto ordenado de procedimentos de busca por respostas. Busca de maneira criteriosa solucionar problemas ou responder indagações de cunho científico através da leitura, análise e discussão reflexiva e sistematizada de livros, textos, revistas, artigos, dissertações, teses, ou seja, referenciais teóricos publicados anteriormente.

Tomamos alguns autores da Teoria Histórico-Cultural, notadamente Vigotski (1993, 1997, 2000, 2001), Leontiev (1978, 1983), Luria (1998) Bozhovich (1987) e Elkonin (1998) e de autores e pesquisadores brasileiros atuais do desenvolvimento da linguagem escrita, tais como: Giroto (2016, 2018), Mello (1999, 2015) e Arena (2010, 2019). Para o levantamento de dados foi elaborada uma ficha de anotações e resumos. (Apêndice I)

Apresentamos a seguir, um breve histórico da vida dos autores da Teoria Histórico-Cultural que fundamentam a pesquisa, e posteriormente, os principais conceitos que esclarecem o processo de desenvolvimento da linguagem escrita pela criança na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Abordaremos “Apropriação da cultura e desenvolvimento humano”, “As contribuições dos conceitos de Vigotski para a organização didática”, “A pré-escrita de Luria e a valorização do processo de aprendizagem da criança”, “A prática pedagógica e a influência social segundo Bozhovich” e “A criança e o jogo – Contribuições de Elkonin”.

## **2.2 – Histórico de alguns autores da Teoria Histórico-Cultural**

Abordaremos brevemente um pouco da vida e das obras de Lev Semionovitch Vigotski (1896 – 1934), Aleksei Nikolaevitch Leontiev (1903 – 1979), Lídia Ilinitchna Bozhovich (1908 – 1981), Alexander Romanovich Luria (1906 – 1977) e Daniil Borisovich Elkonin (1904 – 1984). Nosso intuito é evidenciar como suas experiências de vida, enquanto profissionais e estudiosos carregam uma preocupação com o desenvolvimento, numa perspectiva humanizadora do ser.

Os estudiosos mencionados partem do princípio que o ser humano é um ser histórico e social e seu desenvolvimento está intimamente relacionado às suas necessidades, emoções e aspirações. Além disso, defendem que o desenvolvimento está articulado com as várias dimensões do sujeito que vive em sociedade, ou seja, envolvem aspectos culturais, econômicos e políticos, sejam no âmbito familiar ou escolar. Essa premissa poderá ter uma significativa influência no processo ensino-aprendizagem, incluindo o desenvolvimento da linguagem escrita.

### **2.2.1 - Lev Semionovitch Vigotski**

Lev Semionovitch Vigotski nasceu em 1896 na cidade de Gomel, na Bielorrússia, numa família judaica. Aos 17 anos entrou na Faculdade de Medicina, posteriormente se transferiu para o curso de Direito. Estudou ainda História e Filosofia na Universidade Popular Chaniavski.

Em 1917, Vigotski voltou para sua cidade natal Gomel e realizou intensa atividade como professor de Literatura e Psicologia Pedagógica e se dedicou as atividades culturais. É no âmbito desses cursos que Vigotski organizou o gabinete de psicologia, espaço onde germinaram ideias apresentadas no 11º Congresso Russo de Psiconeurologia, em Petrogrado, no início de 1924. (PRESTES, 2015)

Alguns meses depois, Vigotski passou a integrar um grupo de pesquisadores no Instituto de Psicologia da primeira Universidade de Moscou e se envolveu no campo de educação das crianças cegas e surdas.

É necessário pontuar que os estudos de Vigotski se desenvolveram no momento histórico da Revolução Russa, quando a sociedade necessitava da formação de um novo homem que viveria a nova sociedade socialista.

Em 1926, Vigotski publicou o livro “Psicologia Pedagógica”, logo após assumiu o papel de líder intelectual do grupo formado com Luria e Leontiev no Instituto de Psicologia. Esse grupo realizou estudos que provocaram uma espécie de revolução na interpretação da consciência, através da psicologia fundamentada na organização do comportamento do homem, superando as bases naturalistas e fenomenologistas. Tais estudos teriam suas raízes em bases materialistas e nas teorias de Marx e Engels<sup>2</sup>. (PRESTES, 2015)

Concluindo, Vigotski é considerado o fundador da Psicologia marxista. Escreveu mais de 200 trabalhos de amplo impacto intelectual no seu campo, influenciando de maneira considerável a sua época e os tempos atuais. (PRESTES, 2015) Morreu em 11 de junho de 1934, no entanto, os conceitos desenvolvidos por ele atualmente têm sido estudados e reconhecidos como uma das maiores contribuições para a Teoria Histórico-Cultural e conseqüentemente para o desenvolvimento e organização intencional do processo ensino-aprendizagem da linguagem escrita na Educação Infantil.

### **2.2.2 - Aleksei Nikolaevitch Leontiev**

Aleksei Nikolaevitch Leontiev nasceu em Moscou, no dia 5 de maio de 1903, é reconhecido mundialmente como um dos fundadores e participantes ativo da Psicologia Histórico-Cultural. Suas contribuições teóricas foram desenvolvidas no início do século XX, em um contexto de grande turbulência na Ex-União Soviética.

Mesmo nesse contexto revolucionário, Leontiev concluiu no ano de 1930 seus estudos em Psicologia na Faculdade de História e Filologia. Em 1920 concluiu sua monografia “O desenvolvimento da memória”, analisando a memória como integrante dos processos psicológico superiores.

Em 1928 publicou “O desenvolvimento cultural da criança”, considerado um modelo da Teoria Histórico-Cultural. Ele se aprofundou no estudo dos elementos da Teoria da Atividade, “a diferenciação dos instrumentos humanos e animais, como se davam os processos psíquicos internos e externos, além da estrutura geral da atividade.” (FRANCO; LONGAREZI, 2015, p.7)

---

<sup>2</sup> Em linhas gerais, o pensamento Marx e Engels expressa a indissociabilidade entre Teoria e Práxis; enfatiza a Dialética como método de abordagem; concebe a realidade como uma constante operação de momentos contraditórios. A dialética Marxiana é materialista, ou seja, a “coisa” determina a ideia. É histórico, ou seja, é fundado nas relações de produção ao longo da história. É dialético, baseado nos antagonismos de classes. Segundo Marx, tudo aquilo que não interpreta a realidade sob a ótica materialista histórico-dialética faz parte do âmbito da alienação ou da ideologia.

Em síntese, Leontiev destacou-se pelos trabalhos que desenvolveu durante sua trajetória de vida. Seus estudos nos ajudam a compreender o processo de apropriação da cultura, cujo conhecimento é essencial para a organização didática intencional para o desenvolvimento da linguagem escrita, a partir do entendimento de que a apropriação da linguagem escrita é também apropriar-se da cultura.

### **2.2.3 - Lídia Ilinitchna Bozhovich**

Lídia Ilinitchna Bozhovich nasceu em outubro de 1908 em Kursk e morreu em julho de 1981. Durante sua época de estudante no Instituto Lenine de Moscou realizou sua primeira pesquisa experimental sobre psicologia de imitação sob a direção de Vigotski.

Nos anos 30, trabalhou em Poltava e passou a integrar o chamado Grupo de Jarkov, trabalhando como pesquisadora na Divisão de Psicologia da Academia Psiconeurológica de Jarkov em colaboração com Leontiev, Luria, Zaporozhets e Zinchenko.

Em 1939 defendeu sua tese de doutorado, na qual, concluiu que a assimilação do conhecimento por parte do aluno está significativamente condicionada pela mediação da personalidade. “A Personalidade e sua formação na idade infantil” é considerado seu livro mais relevante. (BOZHOVICH, 1987)

A primeira parte de sua obra traz investigação psicológica da personalidade e sua importância para a pedagogia, com observações sobre os requisitos da pesquisa, voltada para a solução de problemas escolares. A segunda parte faz uma análise da situação social de desenvolvimento e dos principais fatores que o impulsionam; aborda o estudo das relações entre as condições de vida e educação da criança e as particularidades da sua personalidade. E finalmente, a terceira parte analisa as regularidades na formação da personalidade dos alunos em diferentes idades. (BOZHOVICH, 1987)

Para finalizar, Bozhovich deixou um legado riquíssimo que aponta para a influência do meio ambiente no processo de aprendizagem da criança, assim como no desenvolvimento de suas necessidades de se envolver com a realidade, favorecendo a construção de conceitos e o desenvolvimento da linguagem escrita.

### **2.2.4 – Alexander Romanovich Luria**

Alexander Romanovich Luria nasceu em Cazã, em 1906, filho de uma família judia de médicos e professores universitários. Terminou sua faculdade em 1921, na Universidade de

Kazan, período no qual criou a Associação Psicanalítica, tendo trocado correspondência com Sigmund Freud.

A partir de 1923, iniciou o seu trabalho no Instituto de Psicologia de Moscovo, onde conheceu Lev Vigotski e Alexei Leontiev. Juntamente com estes, procurou estabelecer uma abordagem da Psicologia, na qual se poderia descobrir a forma como processos naturais se entrelaçam com os processos determinados culturalmente produzindo as funções psicológicas do adulto. (LURIA, 1979)

No livro “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem” (1998, p. 144), Luria afirma que “a escrita pode ser definida como uma função que se realiza culturalmente por mediação”. O autor destaca que a criança já aprendeu e elaborou diversas técnicas que formam o caminho de aprendizado da escrita antes mesmo de atingir a idade escolar. A compreensão dessas primícias é fundamental para que o professor elabore sua prática pedagógica com conhecimento do que a criança já é capaz de fazer e com intencionalidade para que ela avance no processo de desenvolvimento da linguagem escrita.

Luria cursou medicina e se manteve focado nos estudos da relação entre linguagem e pensamento. Faleceu em 1977, com 75 anos, no entanto, suas pesquisas ainda hoje têm contribuído para o entendimento do desenvolvimento da escrita da criança na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

### **2.2.5 - Daniil Borisovich Elkonin**

Daniil Borisovich Elkonin nasceu em 16 de fevereiro de 1904 na província de Poltava. Em 1916 trabalhou como professor em uma colônia infantil, onde havia criminosos juvenis. Em 1924 estudou na Universidade de Educação Social, localizada em Leningrado. Em 1927, Elkonin se formou e depois trabalhou por dois anos como pedologista em uma clínica vocacional pediátrica. Em 1929, começou a ensinar na universidade em sua especialidade. Desde 1931 ele trabalhou com outros pesquisadores, desenvolvendo os problemas dos jogos infantis.

Em 1932, Elkonin tornou-se vice-diretor da instituição de ensino. Nos anos seguintes, um grande número de artigos foi publicado, dedicados ao estudo de vários tipos de atividade infantil. O autor acreditava que, através da atividade no mundo, um pré-escolar compreende os princípios básicos da cultura humana, formando gradativamente seu sistema nervoso. Após a publicação em 1936 da ordem “Sobre as distorções pedológicas no conceito de

Comissariado do Povo para a Educação”, ele foi removido de todos os postos. (LAZARETTI, 2011)

Em 1998, o livro *Psicologia do jogo* foi traduzido e publicado em português. Elkonin fornece uma análise crítica das teorias estrangeiras do jogo em um nível teórico e experimentalmente, demonstra o significado do jogo para o desenvolvimento psicológico das crianças.

O trajeto biográfico e sua obra demonstram a preocupação em efetivar suas produções teóricas com o desenvolvimento psicológico. É importante dizer que Elkonin “realizou pesquisas referentes à psicologia do desenvolvimento infantil, psicologia da brincadeira, desenvolvimento da linguagem e do pensamento, atividade de estudo e periodização do desenvolvimento humano.” (LAZARETTI, 2011, p. 18)

Elkonin morreu em 4 de outubro de 1984, no entanto deixou sua preciosa contribuição para “reflexões sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita”. (LAZARETTI, 2011, p. 9)

Concluindo, a biografia dos teóricos mencionados reforça o compromisso dos mesmos durante a trajetória de suas vidas com o desenvolvimento dos seres humanos numa perspectiva histórico-cultural. A seguir apresentaremos um tópico das teorias de cada autor citado e as relações e influências com a organização didática para o desenvolvimento da linguagem escrita na Educação Infantil.

### **2.3 - Conceitos fundamentais referentes ao desenvolvimento da linguagem escrita**

Neste tópico objetivamos dar subsídios teóricos para que o leitor compreenda o objeto de estudo e as análises aqui realizadas, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

#### **2.3.1 - Apropriação da cultura e desenvolvimento humano**

Antes de falarmos propriamente do processo de apropriação da leitura e da escrita, abordaremos a apropriação da cultura de maneira geral, tendo em vista que a escrita é também uma produção cultural da humanidade.

Karl Marx foi o primeiro a fornecer uma análise teórica da natureza social do homem e do seu desenvolvimento sócio-histórico. Leontiev (1978) cita os manuscritos de 1844 de Marx, e defende a ideia de que o indivíduo aprende a ser homem através da sua relação com a riqueza cultural acumulada, ao longo dos séculos, por inúmeras gerações da humanidade.

As ideias de Leontiev (1978) estão alicerçadas na relação de interdependência entre a atividade humana e o desenvolvimento do homem. Para o autor, o homem nasce homem em sua espécie (hominização), mas se torna homem humano, por meio do processo de humanização, que ocorre nas relações sociais. Esse processo de humanização realiza um movimento dialético: ao apropriar-se da cultura já produzida pela humanidade, o homem se humaniza, se desenvolve e influencia a cultura.

Para Leontiev (1978) tal relação entre o homem e o mundo se dá pela atividade, ou seja, de maneira ativa, o homem atua sobre o objeto e é transformado enquanto atua. Em outras palavras, é através do processo de apropriação cultural que os conhecimentos construídos pela humanidade são transmitidos de geração a geração, permitindo a evolução da humanidade, por meio da atividade fundamental do trabalho.

Para Vigotski (1930) o tipo biológico humano mudou pouco no decurso do desenvolvimento humano, dando espaço para um amplo desenvolvimento do indivíduo como ser social. Diferente de outras teorias que explicavam o processo de formação humana como herança genética, a Teoria Histórico-Cultural entende o ser humano como produto da história, ou seja, o ser humano é o conjunto de qualidades criadas pelos próprios seres humanos ao longo da história por meio da sua atividade produtiva.

Leontiev (1978, p. 267) distingue a característica do desenvolvimento humano enquanto um processo de apropriação da cultura, diferente de evoluções hereditárias e biológicas. Se por um lado o animal se adapta a natureza para sobreviver, por outro lado, o homem cria sua própria natureza, formando novas aptidões ou funções psicológicas superiores. Sendo que a criação humana vai se desenvolvendo no decorrer da história, por meio da atuação e transformação do próprio homem.

As aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes. [...] Cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Nesta perspectiva, o que diferencia os homens dos animais é a capacidade do ser humano de trabalhar. Por meio do trabalho, desenvolve-se a consciência e a linguagem. Marx e Engels esclarecem:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo esse que é condicionado por sua organização corporal. Produzindo seus meios de vida,



os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (MARX; ENGELS, 1986, p. 27)

Nesse sentido, a atividade (descrita por Leontiev) é inerente ao processo de humanização. O ser humano de maneira consciente age sobre o objeto e o transforma, nessa relação dialética, o sujeito é transformado pelo objeto em questão, através do reflexo formado em sua mente. Esse reflexo passa a orientá-lo em sua atividade, de modo que o homem com tal capacidade de refletir e transformar o mundo compartilha suas produções com a sociedade. É nesse processo de apropriação de conhecimentos humanos, produzidos anteriormente pelas gerações, que ocorre a atividade em determinado contexto histórico e social, permitindo que o ser humano se aproprie da cultura.

Arena (2010) chama atenção para o fato de que ensinar a ler é ensinar uma prática social e cultural e não apenas ensinar a decifrar sinais gráficos. O autor evidencia a necessidade da prática para o desenvolvimento da linguagem escrita indicar para a criança que ler é atribuir sentido.

A importância do meio constituído pela cultura e pelas relações entre seus membros revela a necessidade de, desde o início, colocar em prática atitudes do ato de ler que indiquem para a criança a intenção clara de que ler é a ação de atribuir sentido por meio de sinais gráficos, em situações elaboradas pela cultura humana. Essas atitudes, constituintes do entorno, são vitais para a formação do leitor e são desenvolvidas nas relações com os gêneros enunciativos porque são as relações culturais que orientam os modos de ler. É importante entender que ensinar o sistema linguístico não é ensinar a ler; ensinar a ler é ensinar as próprias práticas sociais e culturais que exigem o domínio desse sistema. (ARENA, 2010, p. 242)

Sintetizando, ao relacionarmos o processo de apropriação da cultura ao processo de apropriação da leitura e da escrita, esclarecemos que tal processo não acontece como mera transmissão de conhecimento, mas como um processo ativo, em que a criança entra em atividade de maneira intencional. E para que a criança entre em atividade ao se relacionar com o objeto em questão, aqui nos referimos à linguagem escrita, é necessário que ela tenha necessidade que a motive a agir. Esse entendimento influencia diretamente a organização didática do professor. Nesse sentido, vejamos a seguir alguns conceitos que norteiam a teoria desenvolvida por Lev Semionovitch Vigotski e suas contribuições para a organização didática do processo de ensino-aprendizagem.

### 2.3.2 – As contribuições dos conceitos de Vigotski para a organização didática

Os estudos realizados por Vigotski estão fundamentados na filosofia marxista e no entendimento do valor das relações sociais para o desenvolvimento humano, os quais trouxeram significativas contribuições para a Teoria Histórico-Cultural. Descreve-se a seguir os seguintes conceitos: “Situação social do desenvolvimento”, “Unidade entre instrução e desenvolvimento”, “Zona de Desenvolvimento Proximal” e “A linguagem na perspectiva de Vigotski”. Entendemos que a apropriação de tais conceitos e suas interrelações colabora para a organização intencional da prática pedagógica, contribuindo para o processo ensino-aprendizagem que promova o desenvolvimento da linguagem escrita na EI.

Para o autor, a situação social do desenvolvimento se caracteriza como o ponto de partida para a aprendizagem de uma criança e para todas as mudanças que ocorrerão em sua personalidade. É na situação social que se encontra uma fonte de possibilidades e elementos que contribuirão de maneira significativa na transformação do indivíduo. Vale considerar a explicação da situação social de desenvolvimento nas palavras de Vigotski (1997, p. 264):

No início de cada período de idade, a relação que se estabelece entre a criança e o ambiente que o cerca, especialmente o social, é totalmente peculiar, específica, única e irrepitível para essa idade. Chamamos essa relação de situação social de desenvolvimento nessa idade. A situação social do desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que ocorrem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, uma vez que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, a possibilidade de que o social seja transformado em individual. [...] a primeira questão que devemos resolver, ao estudar a dinâmica de alguma idade, é esclarecer a situação social do desenvolvimento. (Tradução nossa)<sup>3</sup>

Ainda sobre a citação anterior, é importante pontuar que a relação entre a criança e o meio social se caracteriza como algo único. Para exemplificar, consideremos duas irmãs gêmeas que convivem com a mesma família, na mesma igreja e fazem os mesmos passeios,

---

<sup>3</sup> Al inicio de cada período de edad la relación que se establece entre el niño y el entorno que le rodea, sobre todo el social, es totalmente peculiar, específica, única e irrepitible para esta edad. Denominamos esa relación como situación social del desarrollo em dicha edad. La situación social del desarrollo es el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen em el desarrollo durante el período de cada edad. Determina plenamente y por enterro las formas y la trayectoria que permiten al niño adquirir nuevas propiedades de la personalidad, ya que la realidad social es la verdadera fuente del desarrollo, la posibilidad de que lo social se transforme em individual. [...] la primera cuestión que debemos resolver, al estudiar la dinámica de alguna edad, es aclarar la situación social del desarrollo.

no entanto a maneira que cada uma se apropria de tais relações sociais é algo único, pessoal e totalmente peculiar.

Em outras palavras, a situação social do desenvolvimento define a existência social do indivíduo, caracteriza o conjunto das suas condições internas, construídas a partir de interações sociais e dos papéis que o indivíduo ocupa socialmente. Esse conjunto, ou essa situação social atual representa o momento inicial para todas as mudanças que ocorrerão em sua personalidade durante o desenvolvimento. À medida que o indivíduo vai se desenvolvendo, a situação social também se transforma e torna-se o novo ponto de partida para o desenvolvimento a seguir, conforme esclarece Vigotski (1997, p. 265):

Não podemos esquecer que a situação social do desenvolvimento nada mais é do que o sistema de relações da criança de uma determinada idade e da realidade social; se a criança mudou radicalmente, é inevitável que essas relações sejam reestruturadas. [...] a nova situação de desenvolvimento torna-se o ponto de partida para a próxima era. (Tradução nossa)<sup>4</sup>

É importante ressaltar que para que esse desenvolvimento humano ocorra, o indivíduo conta com a instrução de um adulto ou de uma pessoa mais experiente. É sobre a relação dialética entre instrução e desenvolvimento que se trata a seguir.

Aquino (2016) esclarece que instrução vem do latim *instruere*, que significa inserir, introduzir, ensinar, mas também significa acervo de conhecimentos adquiridos. Ou seja, tem de maneira implícita a ação ativa do sujeito na sua autoinstrução. Em russo, instrução significa ensino-aprendizagem.

É interessante dizer que embora a expressão ensino-aprendizagem expresse a ideia de questões dissociáveis, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural ela apresenta-se como uma unidade. A palavra russa utilizada por Vigotski para expressá-la é – *obutchènie* – cuja tradução é instrução. Nesse contexto a palavra instrução carrega a ideia tanto de ensino quanto de aprendizagem, numa relação dialética. (AQUINO, 2016)

Para Vigotski (1997) a instrução boa é aquela que vai adiante do desenvolvendo, despertando e provocando as funções mentais que estão em processo de amadurecimento, que podem ser desenvolvidas com a ajuda colaborativa de alguém mais experiente, conforme evidenciado em sua explicação sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos:

---

<sup>4</sup> No debemos olvidar que la situación social del desarrollo no es más que el sistema de relaciones del niño de una edad dada y la realidad social; si el niño ha cambiado de manera radical, es inevitable que esas relaciones se reestructuren. [...] la nueva situación del desarrollo pasa a convertirse en el punto de partida para la edad siguiente.

O desenvolvimento do conceito científico ocorre nas condições do processo de instrução, o que constitui uma forma única de cooperação sistemática do pedagogo com a criança. Durante o desenvolvimento dessa cooperação, as funções psíquicas mais elevadas da criança amadurecem com a ajuda e a participação do adulto. (VIGOTSKI, 1997, p. 183) (Tradução nossa)<sup>5</sup>

Prestes (2015, p.14) afirma que “a instrução ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento.” Nesse sentido, entendemos que a Teoria Histórico-Cultural concebe na educação escolar a unidade entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. Sendo que esse processo se promove por meio da mediação intencional do professor, convertendo a aprendizagem em desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, conforme reforça Libâneo (2012, p. 42):

Desde a perspectiva histórico-cultural: a aprendizagem envolve a apropriação pelo indivíduo da experiência social e histórica expressa nos conhecimentos e modos de ação, o que, com a adequada orientação do ensino, leva ao desenvolvimento mental, afetivo e moral. Trata-se essencialmente de um processo de mudança, de reorganização e enriquecimento do próprio aluno, implicando sua participação ativa e, ao mesmo tempo, a intencionalidade educativa daquele que ensina.

Giroto (2018) destaca a importância das relações sociais e ações colaborativas no processo de aprendizagem, seja com o colega ou com a professora.

Há que se destacar que as crianças trabalham de forma colaborativa, cooperativa e que por essa razão a interação entre elas, com a professora, com as pessoas presentes na escola, com o meio e com os materiais, promove aprendizagens porque elas estabelecem relações intensas. (GIROTO, 2018, p. 167)

Para Vigotski (1997) o desenvolvimento da criança ocorrerá principalmente através do processo de instrução, com ações intelectuais e afetivas mútuas entre quem ensina e quem aprende. Esta compreensão pode orientar o professor a agir de maneira colaborativa, contribuindo para que o aluno entre em atividade de maneira ativa e consciente, com o intuito de aprender o que o professor se propõe a ensinar. Dessa maneira, ambos são atuantes, de modo que o processo ensino-aprendizagem não seja algo bilateral, mas uma unidade.

Nessa perspectiva, é necessário dizer que a organização didática intencional do professor no processo de desenvolvimento da linguagem escrita requer o entendimento do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

---

<sup>5</sup> El desarrollo del concepto científico de carácter se produce en las condiciones del proceso de instrucción, que constituye una forma de singular de cooperación sistemática del pedagogo con el niño. Durante el desarrollo de esta cooperación maduran las funciones psíquicas superiores del niño con la ayuda y participación del adulto. (VIGOTSKI, 1997, p. 183)

Para esclarecer o significado da ZDP, Vigotski (1997) observou que a criança apresenta um nível de desenvolvimento real (NDR), caracterizado pelo desenvolvimento atual da criança, ou seja, aquilo que ela já é capaz de fazer por conta própria. O autor constatou ainda que existem tarefas, que posteriormente à aprendizagem com a colaboração do outro, ela conseguirá realizar de maneira autônoma, a esse nível, o autor denominou nível de desenvolvimento potencial (NDP). A distância entre NDR e NDP, Vigotski (1997, p. 239) conceituou como ZDP.

Essa divergência entre [...] o nível atual de desenvolvimento, que é determinada com a ajuda de tarefas resolvidas de forma independente, e o nível que a criança atinge ao resolver as tarefas, não por conta própria, mas em colaboração, é o que determina a zona de desenvolvimento proximal. (Tradução nossa)<sup>6</sup>

Ainda sobre o significado de ZDP, pode-se afirmar que a criança, quando auxiliada por um adulto ou alguém mais experiente e devidamente estimulada por este, tende a desenvolver habilidades e conhecimentos superiores ao seu nível atual. Essa ajuda ou auxílio encaminhará a criança de modo que algum tempo depois esta poderá realizar a tal tarefa sem ajuda ou colaboração.

A Zona de Desenvolvimento Proximal refere-se à área entre o nível de desenvolvimento real da criança e o nível de desenvolvimento potencial que a criança poderá atingir em breve, desde que seja estimulada mediante a colaboração de um adulto ou alguém mais experiente. Essa ação colaborativa seria a alavanca para possibilitar que a criança se desenvolva, de modo que deixará de necessitar da colaboração do outro para a execução das tarefas, culminando, portanto, com a aprendizagem.

Nesse sentido, entendemos que para termos a compreensão da relação entre o processo de desenvolvimento da criança e as possibilidades de ensino, precisamos ter consciência dos seus níveis de desenvolvimento, sendo que a função primária do ensino é proporcionar o desenvolvimento proximal. A Zona de Desenvolvimento Proximal é exatamente a área que o professor deve atuar diretamente. Conhecendo a Zona de Desenvolvimento Proximal do aluno, o professor define a área onde deve planejar ações colaborativas para que o aluno avance. Nesse processo de intervenção do professor, a linguagem tem um papel fundamental.

---

<sup>6</sup> Esa divergencia entre [...] o ell nivel de desarrollo actual, que se determina con ayuda de las tareas resueltas de forma independiente, y el nivel que alcanza el niño al resolver las tareas, no por su cuenta, sino em colaboración, es lo que determina la zona de desarrollo próximo.

Para Vigotski (2000) a linguagem faz parte dos sistemas de signos criados pelo homem e se constitui como fundamental no processo de desenvolvimento humano. Vigotski (2000, p.83) denomina signos “os estímulos e meios artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica”, ou seja, por meio dos signos, o ser humano atribui significado e sentido e desenvolve formas de dominar sua conduta.

No que se refere à fala, a mesma possibilita que a criança se relacione com o mundo por meio das pessoas e com o desenvolvimento de conceitos. Vigotski (1997) pontua duas instâncias de fala, sendo a fala externa, usada para acessar o mundo na relação com as pessoas e a fala interna, que é o principal acesso às funções superiores do indivíduo, funções que caracterizam o comportamento do homem como memória, consciência, pensamento e a formação de conceitos.

Vigotski (2001, p. 150) afirma que “nós nos tornamos nós mesmos através do outro”. Ou seja, a significação do mundo cultural para a criança está relacionada aos significados que o outro atribui a ele. O que de fato é internalizado pela criança são as significações produzidas pelas relações sociais que são mediadas pela linguagem, que posteriormente, assumirão uma significação subjetiva.

No âmbito educacional, a ênfase é dada a uma manifestação específica de linguagem – a escrita. Para Vigotski (2001) a linguagem escrita é um exemplo do processo de elaboração de um conceito científico. Trata-se de uma função totalmente especial da linguagem, distinta da oralidade por sua estrutura e modo de funcionamento.

Nesse sentido, é necessário que se estabeleçam quais os motivos que levam uma criança a iniciar-se em atividades tão complexas como a escrita e a leitura. O autor explica tais motivos na perspectiva do gesto como signo visual. (VIGOTSKI, 2001) Sua análise focaliza o encontro de dois domínios, em que os gestos estão ligados à origem dos signos escritos:

O primeiro domínio é o dos rabiscos das crianças. Ao estudar o ato de desenhar, Vigotski (2001) observou que quando as crianças usavam a dramatização, demonstravam por gestos o que deveriam mostrar nos desenhos. Nesse contexto, os traços constituíam somente um suplemento a essa representação gestual.

O segundo domínio se refere à esfera de atividades que unem os gestos e a linguagem escrita, nesse caso, alguns objetos podem denotar outros, substituindo-os e se tornando seus signos. Aqui a similaridade entre a coisa com que a criança brincava e o objeto que era denotado não era importante, mas sim, a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo.

Vigotski (2001) nos alerta que a significação que a criança fará está relacionada à maneira como a produção cultural lhe é apresentada. A prática pedagógica contribuirá para o desenvolvimento da linguagem escrita de maneira significativa, enquanto uma produção cultural ativa e viva. Nesse sentido, o domínio da escrita não deve ser considerado como uma forma de comportamento puramente externa mecânica, e sim como um momento de desenvolvimento.

Girotto (2016) ressalta que a concepção que o professor tem do ato de ler e escrever enquanto prática cultural e sua compreensão em relação à maneira de pensar da criança influenciarão diretamente a sua prática pedagógica.

[...] passa a condicionar sua aprendizagem e pode revolucionar a forma como o professor pensa e propõe, por exemplo, o ensino do ato de ler, como prática cultural, ainda, como este mesmo professor concebe a leitura, como pensa que a criança aprende e se desenvolve nas diferentes áreas do conhecimento. (GIROTTTO, 2016, p. 41)

Concluindo, apropriar-se dos conceitos desenvolvidos por Vigotski e colocá-los em prática, significa potencializar o desenvolvimento infantil através da organização didática intencional para a aprendizagem. Apresentaremos no próximo tópico as contribuições de Luria, também seguidor de Vigotski, ao que se refere ao processo de desenvolvimento da linguagem escrita.

### **2.3.3 – A pré- escrita de Luria e a valorização do processo de aprendizagem da criança**

Em seus estudos acerca do desenvolvimento da linguagem escrita das crianças, Luria (1998) apresentou aspectos que antecedem a vida escolar, os quais precisam ser considerados quando a criança adentra o contexto escolarizado. O autor afirma existir uma “pré-história” da escrita que se refere a um processo de desenvolvimento de habilidades e competências que favorecerão a aprendizagem da linguagem escrita.

[...] o desenvolvimento da linguagem escrita inicia muito antes da criança entrar na escola, o começo dessa apropriação remete ao início do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil. Nesse longo caminho a criança vai adquirindo inúmeras habilidades e competências que permitirão a aprendizagem da escrita. (LURIA, 1998, p. 143)

Luria (1998) descreveu os estágios pelos quais a criança passa referente ao desenvolvimento da linguagem escrita. Esses estágios são carregados de simbolismo e faz-de-conta, em que a criança utiliza a escrita como imitação, como desenhos ou marcas para recordar algo. O autor nomeou o primeiro estágio de pré-instrumental.

No estágio pré-instrumental, Luria (1998) percebeu que a escrita para a criança era uma tentativa de imitar a atividade de escrita dos adultos, pois se apresentava em forma de rabiscos indiferenciados, sendo caracterizado pelo autor como um ato intuitivo, como se fosse um brinquedo para a criança.

O ato de escrever é, neste caso, apenas extremamente associado à tarefa de anotar uma palavra específica; é puramente intuitivo. A criança só está interessada em “escrever como os adultos”; para ela, o ato de escrever não é um meio para recordar, para representar algum significado, mas um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo. (LURIA, 1998, p. 149)

Em um segundo momento, denominado de “fase do signo primário ou signo estímulo”, Luria (1998) percebeu que a criança faz uso de rabiscos que ainda não possuem diferenças, porém são organizados por ela de forma que possa recordar o que foi ditado. Porém, “(...) em si mesmo, nenhum rabisco significava coisa alguma, mas sua posição, situação e relação com outros rabiscos conferiam-lhe a função auxiliar técnico da memória”. (LURIA, 1998, p. 157)

O próximo estágio denomina-se “fase do signo-símbolo”, Luria afirma que “(...) a escrita na criança prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não-diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos”. (LURIA, 1998, p. 161) Nessa fase, os riscos feitos pela criança começam a seguir uma sequência de acordo com a frase ditada, frases curtas são registradas com linhas curtas e, frases longas com um número maior de rabiscos.

Posteriormente, a criança utiliza desenhos para registrar e recordar seus registros. Nesse caso, os desenhos vão adquirindo a função de signos, auxiliando, assim, a recordação do significado daquilo que foi registrado. Este representa um grande avanço intelectual, pois com o uso de desenhos caracteriza uma diferenciação entre uma escrita e outra. Conforme esclarece Luria (1998, p. 166):

[...] A quantidade e a forma distinta levavam a criança à pictografia. Através destes fatores, a criança, inicialmente, chega à ideia de usar o desenho (no qual antes já era bastante boa) como meio de recordar e, pela primeira vez, o desenho começa a convergir para uma atividade intelectual complexa. O desenho transforma-se, passando de simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada.

O próximo nível refere-se a “escrita simbólica” que surge quando a criança não consegue registrar por desenho aquilo que lhe é solicitado. Luria (1998, p. 179) destaca que “(...) a criança já ultrapassou a supramencionada tendência em retratar um objeto em sua



totalidade, em todos os seus detalhes, e está no processo de aquisição de habilidades psicológicas, em cuja base se desenvolverá a última forma, a escrita simbólica.”

Ainda sobre a fase da escrita simbólica é importante salientar que se caracteriza como o estágio em que a criança faz uso de estratégias metalinguísticas, ou seja, passa a ter fluidez na leitura; demonstra certo controle em sua fala e produz textos com palavras. Embora apresente alguns erros, a escrita da criança é compreensível. Dessa forma, utiliza as funções mentais superiores para regular o seu próprio processo de aprendizagem.

Mello (2015) reconhece a importância dos estudos de Luria e Vigotski para o desenvolvimento da linguagem escrita, à medida que os mesmos apontam para a necessidade da prática pedagógica considerar os significados e os sentidos atribuídos ao ato de ler e escrever.

Nas pesquisas realizadas por Luria, Vigotski e seus colaboradores, podemos compreender que o aprender a ler e escrever passa por um processo que se caracteriza essencialmente pela atribuição e desenvolvimento de significados aos gestos, aos desenhos, aos objetos com que a criança brinca e também à linguagem escrita. Dos trabalhos realizados por esses autores podemos apreender princípios importantes para o trabalho pedagógico, superando práticas cristalizadas e bem pouco refletidas que são encontradas ainda hoje nas escolas. (MELLO, 2015, p. 139 - 140)

Considerando ainda a citação de Mello (2015), salientamos que algumas escolas de EI ainda se pautam numa prática mecanizada e com pouco sentido pra criança ao que se refere ao desenvolvimento da linguagem escrita. Muitas vezes, práticas que se repetem anos após anos sem passar por uma reflexão crítica. Nesse sentido, enfatizamos a importância e necessidade de estudos que possam contribuir com a mudança dessa realidade. De modo que mais professores e escolas tenham acesso a esses conhecimentos e possam realizar uma prática cada vez mais intencional atribuindo sentidos e significados. Pensando nesta prática intencional, procuramos fundamentá-la nas contribuições de Bozhovich e de Elkonin.

#### **2.3.4 – A prática pedagógica e a influência social segundo Bozhovich**

O estudo apresentado nesse tópico está fundamentado na obra “A Personalidade e sua formação na idade infantil” de Lídia Ilinitchna Bozhovich (1987). Esta obra contribui de maneira significativa para se repensar a organização didática, sendo aqui nossa ênfase na Educação Infantil durante o processo de desenvolvimento da linguagem escrita.

Segundo Bozhovich (1987) a personalidade do indivíduo está relacionada ao seu desenvolvimento psíquico, num processo de construção do conceito do eu. À medida que o

ser humano vai se desenvolvendo nesse processo, ele é influenciado pelo meio e posteriormente, ao atingir certo nível de consciência passa a influenciar sua realidade.

Consideramos que o termo personalidade corresponde à pessoa que atingiu um certo nível de desenvolvimento psíquico. Esse nível é caracterizado pelo fato de que, no processo de autoconhecimento, o homem começa a perceber e vivenciar a si mesmo como um todo único, diferente das outras pessoas e expresso no conceito "eu". [...] Uma característica essencial da personalidade é sua atividade. O homem nesse nível de desenvolvimento é capaz de influenciar conscientemente a realidade ao seu redor, transformá-la e transformar-se de acordo com seus objetivos. (BOZHOVICH, 1987, p. 9) (Tradução nossa)<sup>7</sup>

Mello (1999) também destaca a influência do meio e das experiências vividas pela criança desde o seu nascimento, na formação de sua personalidade e de seu desenvolvimento.

Pesquisas recentes desenvolvidas no campo das neurociências - e, em parte, divulgadas em revistas de grande circulação - apontam que, para o desenvolvimento da inteligência e da personalidade humana, não basta uma rica carga genética. É necessária uma rica experiência desde o nascimento da criança: de contato com a natureza, com as outras pessoas e com a cultura acumulada pela humanidade ao longo de sua história. Esse contato provoca no cérebro infantil a ginástica de que este necessita para formar as ligações neurais que criam as condições para o desenvolvimento da consciência e, conseqüentemente, as bases para o desenvolvimento infantil. (MELLO, 1999, p. 16 - 17)

Nesse dinâmico processo de desenvolvimento, é necessário considerar a atividade que é realizada pela pessoa de acordo com suas necessidades e objetivos. Esclarecendo, a atividade realizada pelo indivíduo que promove o seu desenvolvimento, só é realizada se a pessoa tiver de fato uma necessidade que o motive a entrar em ação, sendo esse processo motivacional carregado de emoções, desejos e aspirações. E é justamente sobre compreender como esses motivos conscientes que levam o ser humano a entrar em atividade, que o estudo de Bozhovich (1987, p. 1) se propõe, conforme citado a seguir.

Tentamos estudar as regularidades de desenvolvimento no ramo da esfera afetiva e das necessidades do homem. Queremos entender como especificamente as necessidades humanas, aspirações, desejos são formados; como surgem sistemas funcionais tão complexos quanto o sistema de sentimentos humanos; queremos entender como as metas conscientes

---

<sup>7</sup> Consideramos que el término personalidad corresponde a la persona que ha alcanzado un nivel determinado de desarrollo psíquico. Este nivel se caracteriza por el hecho de que en el proceso de autoconocimiento, el hombre comienza a percibir y vivenciarse como un todo único, diferente de las otras personas y que se expresa en el concepto "yo". (...) Una característica esencial de la personalidad es su actividad. El hombre en este nivel de desarrollo es capaz de influir conscientemente en la realidad que lo rodea, transformarla y transformarse a sí mismo conforme a sus objetivos. (BOZHOVICH, 1987, p. 9)

estabelecidas pelo homem adquirem força motriz e permitem que ele alcance o domínio sobre si mesmo e o ambiente que o cerca. (Tradução nossa) <sup>8</sup>

Qual seria então a contribuição de Bozhovich enquanto fundamento científico para se pensar a organização didática para o desenvolvimento da linguagem escrita na EI? Em primeiro lugar, entendemos que a prática do professor influencia na formação psíquica do ser humano e em seu desenvolvimento enquanto indivíduo. Em segundo lugar, que de maneira dialética esse desenvolvimento está relacionado ao tipo de tarefa (proposta pelo professor) que motivará a criança a entrar em atividade de maneira consciente e intencional. E finalmente, o entendimento de que para que esse processo ocorra, é necessário que o professor conheça os reais interesses, aspirações e necessidades das crianças, para de fato planejar e executar as suas aulas.

Girotto (2016) enfatiza a importância de o professor perceber o sentido que a criança dá à cultura escrita enquanto recurso para se pensar a organização didática.

Tomando a apropriação da linguagem escrita, o ler e escrever, como instrumento essencial para o sucesso da criança no início de sua escolarização e para o resto de sua vida, investigar e conhecer o sentido que ela atribui para si mesma em relação à cultura escrita é condição essencial para a organização do trabalho docente, e dessa mesma maneira o professor deverá estar atento aos sentidos que ela vai construindo para si a partir de suas propostas. (GIROTTI, 2016, p. 41)

Arena (2010) enfatiza a necessidade de elaborar condutas metodológicas que consideram a construção de sentidos no processo de desenvolvimento da linguagem escrita.

Se escrever é entendido como o ato de construir sentidos pelo discurso, o ato de ler também seria a ação de construir sentido. Essa função transformadora da língua obriga a didática da leitura a elaborar novas condutas metodológicas para atender a esse novo leitor e às funções redescobertas do ato de ler. (ARENA, 2010, p. 243)

Bozhovich (1987) destaca que a pedagogia, enquanto ciência, não se deve converter em receitas práticas, regras ou manuais. Mas sim, servir de aporte teórico para auxiliar o professor. Para a autora, desde quando o bebê nasce ele já passa por um processo de educação, seja ele casual ou espontâneo, ambos contribuem para formação da personalidade da criança. Nesse sentido, é importante que o professor compreenda as características de

---

<sup>8</sup> Nosotros tratamos de estudiar estas mismas regularidades del desarrollo en la rama de la esfera afectiva y de las necesidades del hombre. Deseamos comprender cómo se forman las necesidades específicamente humanas, las aspiraciones, los deseos; cómo surgen sistemas funcionales tan complejos como el sistema de los sentimientos humanos; deseamos comprender cómo los objetivos conscientes planteados por el hombre adquieren fuerza impulsora y le permiten lograr dominio sobre sí mismo y sobre el medio que lo rodea. (BOZHOVICH, 1987, p.1)

desenvolvimento da criança e aproprie das teorias pedagógicas, identificando uma perspectiva que contribua na formação da vida prática do ser humano.

Bozhovich (1987) ressalta que ao elaborar uma aula, o professor deve oferecer a criança capacidade de decidir, de modo a estimular a independência, a organização e a perseverança nas atividades. Desse modo, a dinâmica das relações em sala de aula se conecta com outras particularidades individuais contribuindo para a formação de sua personalidade.

Bozhovich (1987) chama a atenção que o ingresso da criança na escola muda radicalmente sua vida, essa nova posição na sociedade traz novos saberes, generalizações, novas relações e responsabilidades. A autora compreende que a vida psíquica interna da criança no ambiente escolar tem ligação com os docentes, segundo ela, os conteúdos passados pela escola devem contribuir para que a criança se perceba como um membro social.

Mello (1999) reforça a aprendizagem enquanto uma atividade ativa de imitação, mas também de criação, ressaltando a necessidade da prática pedagógica ter intencionalidade.

[...] a aprendizagem resulta sempre de um processo ativo por parte do sujeito, que deve desenvolver em relação ao objeto a ser apropriado uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade para a qual o objeto foi criado. Em outras palavras, as crianças aprendem por sua própria atividade, imitando o adulto e procurando fazer sozinhas aquilo que vão testemunhando em seu meio, fazendo sozinhas aquilo que aprendem a fazer com os outros. (MELLO 1999, p. 21)

Para concluir, é importante que a escola identifique o nível de desenvolvimento das operações intelectuais e necessidades da criança. Esse nível de desenvolvimento é o parâmetro para a organização das atividades cognitivas e afetivas. Nesse contexto, a “Psicologia do Jogo” proposta por Elkonin (1998) tem muito a nos acrescentar.

### **2.3.5 – A criança e o jogo – Contribuições de Elkonin**

O presente tópico se fundamentou na obra “Psicologia do jogo” de Elkonin (1998) resultado de mais de meio século de investigações teóricas e experimentais. O referido autor afirma que seu interesse pela psicologia da brincadeira infantil foi despertado no início da década de 1930, “em virtude da observação das brincadeiras de suas duas filhas e também em vista das conferências que já proferia nesse período”. (LAZARETTI, 2011, p.60)

É importante destacar que Elkonin estudou o jogo protagonizado enquanto um fenômeno social e fato histórico, para o autor “a natureza dos jogos infantis só se pode compreender pela correlação existente entre eles e a vida da criança na sociedade.” (ELKONIN, 1998, p.25) Ao estudar a origem do desenvolvimento infantil, considerou o meio

que a criança vive, num mundo de objetos humanos, ou seja, na cultura humana. “Tudo que está ao nosso redor pertence às mãos humanas, à cultura histórica. E como todos os objetos são humanos, a maneira de lidar com essas ferramentas também tem uma característica humana.” (LAZARETTI, 2011, p.70)

Ao buscar a historicidade da brincadeira de papéis sociais, Elkonin (1998) salienta que as primeiras brincadeiras infantis estavam relacionadas à formação e educação da sociedade a qual as crianças estavam inseridas. “A atividade da criança, desde seus primeiros anos, nas sociedades primitivas estava aliada com a função laboral, participava como membro da sociedade (...), inclusive aprendendo a fazer as mesmas tarefas que os adultos.” (LAZARETTI, 2011, p. 105 - 106)

As investigações de Elkonin (1998) demonstram que a brincadeira, onde a criança é protagonista, influencia o desenvolvimento psíquico. Por meio da brincadeira, que por sua vez envolve relações humanas, a criança age atribuindo sentido social as suas ações.

Na primeira infância, as crianças aprendem a ação com os objetos, sua função e destino social. Contudo, essa função e esse destino não se encontram na ação objetual tomada de forma isolada, não está escrito no objeto para que se realiza, qual é seu sentido social, seu motivo eficaz. Elkonin postula que só é possível se apropriar desse sentido “(...) quando a ação objetual se inclui no sistema das relações humanas e põe-se ao descoberto nela seu verdadeiro sentido social, sua orientação para as outras pessoas. Tal inclusão tem lugar na brincadeira”. (LAZARETTI, 2011, p. 183)

Elkonin (1998) conceitua os jogos protagonizados como importantes contribuintes para a interiorização das regras sociais e construção da coletividade. Para o autor, analisar a origem dos jogos protagonizados também é investigar o lugar que as crianças ocupam nas mais diversas épocas históricas.

Nessa senda, jogar para a criança é dominar seu mundo e, conseqüentemente, propor soluções para os principais problemas que visualizam em sua realidade. Sendo que as situações representadas nos jogos não constituem um mundo separado da realidade, pois eles se dialogam constantemente, a criança joga a partir da apropriação que faz da realidade. O autor destaca que no jogo, a criança vira protagonista de certa situação, prova e experimenta suas forças e criações. Assim, o jogo assume o caráter de atividade principal para as crianças pequenas.

Para Elkonin (1998) o conteúdo desenvolvido nos jogos infantis pode ser caracterizado como uma teia de relações sociais, no qual através da transposição de suas significações históricas permite a criança uma efetiva entrada no âmbito das diversas aprendizagens sociais, incluindo a cultura escrita.

Nesse contexto, cabe ao professor contribuir para que essas aprendizagens aconteçam, promovendo experiências, situações e jogos que estimulem a criança a pensar e construir significados e sentidos para suas descobertas. Girotto (2018) evidencia a função do professor enquanto aquele que colabora com o desenvolvimento, estimulando experiências e busca de respostas.

Um dos deveres do professor é criar uma atmosfera laboriosa na escola, de modo a estimular as crianças a fazer experiências, procurar respostas para suas necessidades e inquietações, ajudando e sendo ajudadas por seus colegas e buscando no professor alguém que organize o trabalho. (GIROTTTO, 2018, p. 162)

Finalizando, por intermédio de experiências significativas, como por exemplo os jogos protagonizados, a criança pode se apropriar da complexidade do mundo objetivo dos adultos, esse fato coloca essas atividades como potentes elementos educacionais, incluindo práticas pedagógicas intencionais para o processo de desenvolvimento da linguagem escrita.

## **2.4 – Pontos para reflexões**

Apesar de todas as experiências e de todos os métodos, a escola segue enfrentando problemas no processo de desenvolvimento da linguagem escrita. Infelizmente nem todos os alunos chegam à idade adulta compreendendo um texto escrito e sua função social. (GIROTTTO, 2016). Nesse sentido, a Teoria Histórico-Cultural apresenta-se enquanto uma rica possibilidade de contribuir satisfatoriamente com a apropriação da leitura e da escrita. Tendo em vista que a mesma considera tal apropriação como a apropriação da cultura. Essa concepção influencia diretamente a prática do professor, a partir do momento que o mesmo passa a considerar o significado que a leitura e a escrita têm para a criança.

Desse modo, conhecer o histórico dos principais autores da THC assim como conceitos fundamentais para o desenvolvimento da linguagem escrita torna-se essencial e significativo para que o professor da Educação Infantil organize e planeje sua prática pedagógica de maneira intencional e colaborativa para que a criança se desenvolva.

Além disso, trabalhar a linguagem escrita enquanto produto cultural, de forma que a criança perceba sua funcionalidade, priorizando a aprendizagem por meio do sentido e significado, contribuirá para um efetivo desenvolvimento infantil.

Para concluir, entendemos que a partir do momento que o professor se apropria de conhecimentos como, por exemplo: entender que a criança passa por estágios de desenvolvimento da linguagem escrita e que esses estágios são carregados de simbolismo e

faz-de-conta, e que os jogos é uma rica estratégia de ensino-aprendizagem; a sua organização didática possivelmente contribuirá com o desenvolvimento da linguagem escrita.

Finalizamos esse capítulo, ressaltando que o desenvolvimento da linguagem escrita na perspectiva da THC vai além de aprender ler e escrever, é o acesso à cultura escrita de maneira humanizada e feliz, onde os interesses e as necessidades do ser humano devem ser considerados e respeitados.

### **3 - A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA INTERFACE COM A LEGISLAÇÃO**

Neste capítulo descrevemos a metodologia e os resultados da pesquisa documental, realizada por meio da contextualização das legislações que regem a Educação Infantil e das diretrizes específicas para o desenvolvimento da linguagem escrita.

#### **3.1 – Metodologia da pesquisa documental**

A pesquisa versa sobre os principais documentos norteadores da Educação Infantil: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF 1988), Lei de Diretrizes e bases da Educação (LDB), Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) - (Material utilizado como Matriz Curricular por CEMEIS e Escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberaba que atendem a Educação Infantil) e Política Nacional de Alfabetização (PNA) (Curso ABC – Alfabetização Baseada na Ciência).

De acordo com os estudos realizados por Cellard (2008), a pesquisa documental faz uso do documento, termo que assume o significado de prova - instrumento escrito que, por direito, faz fé daquilo que atesta; para servir de registro, prova ou comprovação de fatos ou acontecimentos.

A análise documental foi realizada conforme Cellard (2008) nos orienta, considerando as seguintes dimensões: o contexto social global, no qual o documento foi produzido e a quem será destinado; a identidade do autor; a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto e finalmente os conceitos-chave e a lógica interna do texto.

Com o trabalho de análise preliminar devidamente completado, é o momento de reunir todas as partes – elementos de problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave. O pesquisador poderá, assim, fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial. (CELLARD, 2008, p. 303)

Para o levantamento de dados nas pesquisas documental foi elaborada uma ficha de anotações e resumos. (Apêndice II)

Nos tópicos que se seguem abordaremos a análise da CF 1988, LDB, RCNEI, BNCC, CRMG e PNA nas dimensões propostas por Cellard (2008) e no final será exposta uma interpretação dessas análises e suas relações com o objeto de pesquisa: O desenvolvimento da linguagem escrita no contexto da Educação Infantil. Iniciaremos a análise da CF 1988 pelo



fato da mesma garantir a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Infantil enquanto dever do Estado.

## **3.2 – Resultados da pesquisa documental**

### **3.2.1 – A Constituição Federal de 1988 – CF 1988**

Durante a presidência de José Sarney de Araújo Costa vice de Tancredo de Almeida Neves, primeiro presidente da nova democracia brasileira é que a Constituição Federal de 1988 foi elaborada pela Assembleia Nacional Constituinte, formada pelos deputados e senadores eleitos na eleição de 1985. Nesse período, havia um clima de esperança de que uma Constituição democrática sustentasse o Brasil em tempos de crise.

A Constituição Federal de 1988 fundamenta a existência e manutenção do estado, por meio: da soberania (capacidade e o direito do Estado de tomar decisões independente e livre de quaisquer intervenções externas); da cidadania (direito do indivíduo de intervir e participar das atividades do Estado); da dignidade da pessoa humana; dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; e do pluralismo político (o direito das pessoas à representação política desde que se organize e se comporte na forma da lei). Conforme a citação a seguir:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. (CF 1988)

O texto da nova Constituição só ficou pronto no segundo semestre de 1988 e foi submetido à aprovação em uma seção do Congresso Nacional de 22 de setembro de 1988 e promulgada no dia 5 de outubro de 1988<sup>9</sup>.

Trataremos a seguir sobre o Capítulo III da CF 1988 – da Educação, da Cultura e do desporto, especialmente a Seção I.

Um aspecto nesse documento é que a educação escolar passa a ser um direito de todos e dever do Estado e da família, conforme o “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do

---

<sup>9</sup> O documento oficial pode ser acessado no site [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em jun.2022.

Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

É importante dizer que esse direito significou uma conquista para as famílias, pois podiam contar com o espaço escolar enquanto trabalhavam. Desse modo, após a emenda Constitucional da CF 1988 a Educação Infantil passou a ser reconhecida como educação básica obrigatória e gratuita garantida pelo Estado, superando o formato de assistencialismo.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
- IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Outra conquista significativa para a Educação, inclusive para a Infantil está expressa no Artigo 214 quando a lei estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) sendo um dos focos diminuir o índice de analfabetismo.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

- I - erradicação do analfabetismo;

Para concluir, a CF 1988 além de garantir a gratuidade para a Educação Infantil, apresenta uma preocupação em ser mais do que um meio assistencial, mas sim comprometido com o processo ensino-aprendizagem, trazendo um olhar para a criança como sujeito de direitos. Nesse contexto, se fez necessário a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. No tópico seguinte analisaremos a LDB e suas influências na EI.

O quadro 8 apresenta a análise da CF 1988 utilizando as orientações de Cellard (2008):

**Quadro 8** – Análise documental segundo Cellard (2008) - CF 1988

<b>Análise documental - Constituição Federal de 1988</b>	
Contexto social e a quem foi destinado	Destinado ao cidadão Brasileiro no início da democracia no Brasil.
Identidade do autor	Elaborada pela Assembleia Nacional Constituinte, formada pelos deputados e senadores eleitos na 1ª eleição direta no Brasil e com participação de representantes do povo.

Autenticidade, confiabilidade do texto e natureza do texto	Submetido à aprovação em uma seção do Congresso Nacional e pode ser acessado no site <a href="http://www.planalto.gov.br">www.planalto.gov.br</a>
Conceitos-chave e a lógica interna do texto relacionado ao objeto da pesquisa	Obrigatoriedade e gratuidade da EI enquanto dever do Estado; comprometimento com o processo ensino-aprendizagem e visão da criança enquanto cidadão, favorecendo legalmente o desenvolvimento linguagem escrita.

**Fonte:** Elaborado pela autora com base na análise da Constituição Federal de 1988 (2023)

### 3.2.2 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96<sup>10</sup>) é a legislação que estabelece as diretrizes e bases da educação do Brasil, tanto na iniciativa pública quanto privada, da educação básica ao ensino superior.

A LDB é composta por 92 artigos que versam sobre os mais diversos temas da educação brasileira, desde o ensino infantil até o ensino superior. Foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato em 20 de dezembro de 1996. Baseada no princípio do direito universal à educação para todos, a LDB de 1996 trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, como a inclusão da Educação Infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica. Ficou conhecida popularmente como Lei Darcy Ribeiro, em homenagem ao educador e político brasileiro, que foi um dos principais formuladores desta lei.

É importante ressaltar o Artigo 29 que garante a Educação Infantil enquanto primeira etapa da educação básica. Sem dúvida essa foi uma grande conquista, pois a EI deixa de ser vista como uma “pré-educação” e passa a ser “Educação” com objetivos de desenvolvimento definidos. “Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996, art. 29)

Outra conquista significativa para a EI consta no Artigo 31 que garante critérios como avaliações, registros, carga horária e frequência mínima para a organização da Educação Infantil.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

<sup>10</sup> O documento oficial pode ser acessado no site [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em jun.2022.

- I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 1996, art. 31)

É importante ainda salientar que a partir do momento que o Estado assume seu dever com a Educação pública inclusive com a Educação Infantil, há também um impacto nas práticas pedagógicas devido às incumbências determinadas aos professores no que se refere à elaboração da proposta pedagógica, planos de ensino, processo ensino-aprendizagem, estratégias de recuperação e parceria com as famílias e com a comunidade.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996, art. 13)

O fato da EI se tornar educação básica com critérios para organização e incumbências aos professores influencia diretamente a prática pedagógica e conseqüentemente a qualidade da educação oferecida para as crianças, especialmente de 4 e 5 anos. O que representa uma grande conquista legal e história para a Educação Infantil no Brasil. Nesse contexto surge a necessidade da elaboração do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) em 1998.

O quadro 9 apresenta a análise da LDB de acordo com as orientações metodológicas de Cellard (2008):

**Quadro 9** – Análise documental segundo Cellard (2008) - LDB

<b>Análise documental - LDB</b>	
Contexto social e a quem foi destinado	A LDB é um conjunto de leis que regem a educação brasileira. Podemos dizer que são as leis mais importantes da educação em nosso país. Destinado a todo cidadão brasileiro.

Identidade do autor	Elaborada pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa em articulação com o poder executivo através do MEC.
Autenticidade, confiabilidade do texto e natureza do texto	A LDB da Educação Nacional é composta por 92 artigos que versam sobre os mais diversos temas da educação brasileira, desde o ensino infantil até o ensino superior. Foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato em 20 de dezembro de 1996. Pode ser acessado no site <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm">www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm</a>
Conceitos-chave e a lógica interna do texto relacionado ao objeto da pesquisa	A EI passa a ser a 1ª etapa da educação básica, com critérios bem definidos para a sua organização (avaliações, registros, carga horária e frequência mínimas) e com incumbências determinadas aos professores no que se refere à elaboração da proposta pedagógica, planos de ensino, processo ensino-aprendizagem, estratégias de recuperação e parceria com as famílias e com a comunidade.

**Fonte:** elaborado pela autora com base na análise da LDB. (2023)

### 3.2.3 -- Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil - RCNEI

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil foi lançado em 1998 pelo Ministério da Educação com o objetivo de servir como um material de reflexão no que se referem aos objetivos, conteúdos e orientações didáticas para professores da EI, de modo a contribuir com o exercício da cidadania das crianças.

Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. (BRASIL, 1998, 1v, p. 13)

É importante dizer que a elaboração desse material veio para atender às determinações da LDB que estabelece que a Educação Infantil seja a primeira etapa da educação básica. Em sua elaboração participaram professores e profissionais que atuam diretamente com as crianças. Ele representa um avanço para a EI ao buscar soluções educativas para a superação do assistencialismo das creches e, de outro, a antecipação da escolaridade das pré-escolas. (BRASIL, 1998)

O RCNEI foi organizado em três volumes<sup>11</sup> (1) **Introdução:** apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas, fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, definição dos objetivos da EI. (2) **Formação Pessoal e Social:** contém o eixo de trabalho que favorece os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças. (3) **Conhecimento de Mundo:** contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

O RCNEI propõe o desenvolvimento de oito capacidades: (1) à imagem que a criança tem de si mesma; (2) ao próprio corpo e aos seus cuidados; (3) ao vínculo com os adultos ampliando a comunicação e interação social; (4) respeito à diversidade e atitude de colaboração; (5) à observação e exploração do meio ambiente que a circunda; (6) ao brincar; (7) à utilização de diferentes linguagens e ao conhecimento de diferentes culturas; (8) ao conhecimento de manifestações culturais.

- 1) desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- 2) descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- 3) estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- 4) estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- 5) observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- 6) brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- 7) utilizar diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- 8) conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade. (BRASIL, 1998, 1v, p. 63).

Ainda sobre a citação feita anteriormente é possível notar que o RCNEI percebe a criança enquanto um ser social. A proposta de desenvolver as capacidades mencionadas

---

<sup>11</sup> Os três volumes podem ser acessados no portal do Ministério da Educação <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf> Acesso em jun.2022.

considera as relações sociais, vínculos afetivos, comunicação, expressão de emoções, manifestações culturais e uso de diversas linguagens. Tais considerações representam avanços para se repensar as práticas pedagógicas na EI na perspectiva da THC.

Analisaremos o volume 3 do RCNEI, intitulado como “Conhecimento de mundo” focaremos no tópico que se refere a Linguagem Oral e Escrita (p. 115 a 160) onde são apresentados os seguintes subtemas relacionados ao desenvolvimento da cultura escrita: “Presença da Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil: ideias e práticas correntes”; “A criança e a linguagem”; “Desenvolvimento da linguagem oral e escrita”; “Objetivos, conteúdos, orientações didáticas, práticas de leitura e escrita”; “Orientações gerais para o professor: ambiente alfabetizador, organização do tempo, atividades, projetos, recursos didáticos, avaliação”.

Logo na introdução do volume 3, o RCNEI apresenta a concepção de aprendizagem da linguagem enquanto um dos elementos para a participação das crianças nas práticas sociais e no desenvolvimento do pensamento.

O trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento. (BRASIL, 1998, 3v, p. 117)

Outro relevante aspecto se refere à concepção da língua enquanto “um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade.” (BRASIL, 1998, 3v, p. 117). De acordo com RCNEI, aprender a língua escrita envolve compreender um sistema de representação de ordem conceitual por meio de práticas sociais que envolvem a escrita. Em outras palavras, “Aprender a ler e a escrever fazem parte de um longo processo ligado à participação em práticas sociais de leitura e escrita.” (BRASIL, 1998, 3v, p. 123). É importante dizer que os aspectos mencionados parecem ir de encontro a primícias da Teoria Histórico-Cultural no sentido de compreender os significados culturais da linguagem escrita.

A aprendizagem da linguagem escrita é concebida como: a compreensão de um sistema de representação e não somente como a aquisição de um código de transcrição da fala; um aprendizado que coloca diversas questões de ordem conceitual, e não somente perceptivo-motoras, para a criança; um processo de construção de conhecimento pelas crianças por meio de práticas que têm como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e a participação nas diversas práticas sociais de escrita. (BRASIL, 1998, 3v, p. 122)

Sobre o processo de construção da aprendizagem da escrita, é necessário dizer que o RCNEI concebe o erro da criança enquanto tentativa de acerto, ou seja, a criança cria hipóteses de como a escrita funciona e testa a medida que realiza atividades propostas pela professora.

No processo de construção dessa aprendizagem as crianças cometem “erros”. Os erros, nessa perspectiva, não são vistos como faltas ou equívocos, eles são esperados, pois se referem a um momento evolutivo no processo de aprendizagem das crianças. Eles têm um importante papel no processo de ensino, porque informam o adulto sobre o modo próprio de as crianças pensarem naquele momento. E escrever, mesmo com esses “erros”, permite às crianças avançarem, uma vez que só escrevendo é possível enfrentar certas contradições. (BRASIL, 1998. 3v, p. 128)

Refere aos objetivos para o desenvolvimento da leitura e da escrita em crianças a partir de 4 anos, o RCNEI expõe que deve-se promover habilidades relacionadas ao conhecimento de vários gêneros orais e escritos; ao manuseio de portadores de textos; a escutar textos lidos, ao reconhecimento do nome e à escolha espontânea de livros. Conforme podemos verificar:

- ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos e participando de diversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas;
- familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário;
- escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor;
- interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional;
- reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano;
- escolher os livros para ler e apreciar. (BRASIL, 1998. 3v, p. 131)

O documento apresenta também práticas de leitura, ainda que a criança não a faça de maneira convencional. Nesse sentido, o RCNEI propõe que as crianças participem de situações que os adultos leiam, assim como o manuseiem materiais escritos nos mais diversos contextos. Essa prática contribui para que a criança compreenda o papel social da escrita e se interesse por aprender a ler.

- Participação nas situações em que os adultos leem textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, notícias de jornal, informativos, parlendas, trava-línguas etc.
- Participação em situações que as crianças leiam, ainda que não o façam de maneira convencional.
- Reconhecimento do próprio nome dentro do conjunto de nomes do grupo nas situações em que isso se fizer necessário.
- Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos etc., previamente apresentados ao grupo.
- Valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento. (BRASIL, 1998. 3v, p. 140 - 141)



Em relação às práticas de escrita, o RCNEI evidencia a participação das crianças em situações cotidianas, tanto individual quanto coletivamente. Essa orientação nos remete à necessidade de reconhecer a criança enquanto ser social que por meio das relações se apropria da cultura já produzida pela humanidade.

- Participação em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da escrita.
- Escrita do próprio nome em situações em que isso é necessário.
- Produção de textos individuais e/ou coletivos ditados oralmente ao professor para diversos fins.
- Prática de escrita de próprio punho, utilizando o conhecimento de que dispõe, no momento, sobre o sistema de escrita em língua materna.
- Respeito pela produção própria e alheia. (BRASIL, 1998. 3v, p. 145)

É importante dizer que ao abordar a utilização da escrita em diferentes situações, o documento enfatiza a importância de se organizarem atividades que apresentem sua funcionalidade social que façam sentido para a criança, como podemos verificar em:

O trabalho com produção de textos deve se constituir em uma prática continuada, na qual se reproduzem contextos cotidianos em que escrever tem sentido. Deve-se buscar a maior similaridade possível com as práticas de uso social, como escrever para não esquecer alguma informação, escrever para enviar uma mensagem a um destinatário ausente, escrever para que a mensagem atinja um grande número de pessoas, escrever para identificar um objeto ou uma produção, entre outras. (BRASIL, 1998, p. 146)

Pra finalizar a análise do volume 3 do RCNEI, apresentamos brevemente de maneira sucinta as orientações gerais dadas para o professor referentes: ao ambiente alfabetizador, à organização do tempo, aos recursos didáticos e sua utilização e a observação, registros e avaliação:

O quadro 10 apresenta as orientações gerais, referentes à linguagem oral e escrita, dadas para o professor:

**Quadro 10** – Orientações gerais dadas para o professor - Volume 3 do RCNEI

<b>Orientações gerais referentes à linguagem oral e escrita</b>	
Ambiente alfabetizador	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação ativa das crianças em situações de usos reais de leitura e escrita.</li> <li>- Experiências com textos variados e de diferentes gêneros.</li> <li>- Exemplo de textos: receitas culinárias; regras de jogos; textos impressos em embalagens, rótulos, anúncios, slogans, cartazes, folhetos; cartas, bilhetes, postais, cartões; convites; diários; histórias em quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis; parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas e trava-línguas; contos; mitos, lendas, “causos” populares; fábulas; relatos históricos; textos de enciclopédia etc.</li> </ul>
Organização do tempo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pode-se organizar o tempo com atividades permanentes, projetos e sequência de atividades.</li> </ul>

Recursos didáticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disponibilizar material escrito para manuseio das crianças.</li> <li>- Espaço acolhedor (almofadas, boa iluminação e facilidade de acesso aos materiais).</li> <li>- Uso de gravador para refletir sobre tom, ritmo e entonação da fala.</li> <li>- Se possível o uso de computador.</li> </ul>
Observação, registros e avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação sistemática, contínua ao longo do processo.</li> <li>- Levantamento de conhecimentos prévios das crianças.</li> <li>- Avaliação por meio de atividades contextualizadas para se observar a evolução das crianças.</li> <li>- Retorno do professor referente à avaliação para as crianças, ou seja, expressar o que elas já aprenderam.</li> <li>- O professor deve colecionar produções das crianças, suas escritas, desenhos com escrita, ensaios de letras, os comentários que fez e suas próprias anotações como observador.</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pela autora com base na análise do v.3do RCNEI, tópico “Orientações gerais para o professor” (2023)

É importante dizer que o RCNEI veio para atender a conquista da EI fazer parte da primeira etapa da escola básica. Podemos perceber que as concepções da prática pedagógica, assim como as orientações dadas ao professor consideram as práticas sociais para o desenvolvimento da leitura e da escrita, no entanto em nenhum momento o documento faz citações ou referências em quais teorias o material se baseia cientificamente.

O quadro 11 apresenta a análise do RCNEI segundo Cellard (2008):

**Quadro 11** – Análise documental segundo Cellard (2008) - RCNEI

<b>Análise documental - RCNEI</b>	
Contexto social e a quem foi destinado	Elaborado para atender às determinações da LDB que estabelece que a Educação Infantil seja a primeira etapa da educação básica. Destinado aos profissionais da EI como guia de reflexão referente aos objetivos, conteúdos e orientações didáticas.
Identidade do autor	Lançado em 1998 pelo Ministério da Educação, sendo que em sua elaboração participaram professores e profissionais que atuam diretamente com as crianças.
Autenticidade, confiabilidade do texto e natureza do texto	Organizado em três volumes: Introdução; Formação Pessoal e Social; Conhecimento de Mundo, que podem ser acessados no portal do Ministério da Educação <a href="http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf">http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf</a>
Conceitos-chave e a lógica interna do texto relacionado ao objeto da pesquisa	Propõe desenvolver capacidades que consideram as relações sociais, vínculos afetivos, comunicação, expressão de emoções, manifestações culturais e uso de diversas linguagens. Concebe a língua enquanto um sistema de signos histórico e social. Concebe a aprendizagem da linguagem oral e escrita enquanto um dos elementos para a participação das

	<p>crianças nas práticas sociais e no desenvolvimento do pensamento.          Concebe o erro da criança enquanto tentativa de acerto.          Propõe práticas de leitura e escrita que possibilitem a compreensão da função social desse conhecimento de modo a fazer sentido para a criança.</p>
--	--

**Fonte:** Elaborado pela autora com base na análise da RCNEI (2023)

Com a LDB, houve a necessidade da criação de metas estabelecidas e de uma base comum. Observe o artigo 26 da LDB:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, art. 26. Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Desse modo, o Estado precisou pensar em uma formação com equidade, assegurando aprendizagens essenciais em cada etapa, nesse contexto é elaborada Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

### 3.2.4 - Base Nacional Comum Curricular – BNCC

Em 20 de dezembro de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC<sup>12</sup>) foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho. O documento é de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica.

A BNCC foi direcionada a todas as escolas da Educação Básica da rede pública e particular, sendo que seu comprimento tornou-se obrigatório a partir de 2019.

Documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar a cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá. (BRASIL, 2019, p. 5)

<sup>12</sup> O documento pode ser acessado no site do Mec <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>. Acesso em jun.2022.

Um forte enfoque do documento se refere ao desenvolvimento de competências, enquanto mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Conforme esclarece a citação a seguir:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2019, p. 13)

A BNCC afirma que a Educação Básica deve visar à formação e o desenvolvimento humano global, propõe considerar os alunos como sujeitos de aprendizagem. Desse modo, o documento assegura seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

**Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

**Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

**Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

**Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

**Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

**Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2019, p. 38)

Outro forte aspecto da BNCC se refere aos campos de experiência. O quadro 12 a seguir apresenta todos os campos de maneira sintética:

**Quadro 12 – Campos de experiência - BNCC**

<b>O eu, o outro e o nós</b>	Respeitar e expressar sentimentos e emoções. Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros. Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.
<b>Corpo, gestos e movimentos</b>	Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis. Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo. Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio. Coordenar suas habilidades manuais.
<b>Traços, sons, cores e formas</b>	Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva. Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais. Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.
<b>Escuta, fala, pensamento e imaginação</b>	Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.
<b>Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</b>	Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles. Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles. Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências. Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano. Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).

**Fonte:** Base Nacional Comum Curricular (2019)

Em cada campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária: creches - bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); pré-escola - crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Daremos maior ênfase ao campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e ao grupo de faixa etária de crianças pequenas, por ter maior relação com o objeto de estudo da pesquisa: O desenvolvimento da linguagem escrita no contexto da Educação Infantil, em turmas de 4 e 5 anos.

Ao tratar do campo de experiência mencionado, a BNCC reconhece a importância da interação social da criança para seu desenvolvimento. “As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro.” Embora essa concepção vá ao encontro com a teoria de Vigotski, em nenhum momento a BNCC faz referência ao autor.

Vigotski (1977) considera que a fala, no sentido de domínio da língua, é o primeiro instrumento propulsor ainda na criança. Pela fala a criança se relaciona com o mundo através das pessoas, e ainda se relaciona com o desenvolvimento de conceitos. É muito importante uma criança se apropriar de sua língua materna, com total domínio de seus símbolos e significados. Vejamos a semelhança do estudo de Vigotski com a citação abaixo presente na BNCC se referindo ao campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”:

Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BRASIL, 2019, p. 42)

Ainda nesse campo de experiência, a BNCC esclarece que a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e observar textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar. Assim, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo o uso social da escrita.

Outro aspecto apresentado na BNCC refere-se à importância da mediação do professor para o desenvolvimento da criança. Mais uma vez percebemos a ausência de referências e citações teóricas nesse documento:

Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas,

cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. (BRASIL, 2019, p. 42)

Segundo a BNCC, no convívio com textos escritos, “as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.” Essa afirmação embora não traga nenhum tipo de citação vai ao encontro dos estudos de Luria (1998) que ao estudar o desenvolvimento da linguagem escrita das crianças apresentou aspectos que antecedem a vida escolar: “pré-história” da escrita. O autor descreveu os estágios pelos quais a criança passa até adquirir a escrita. Esses estágios são carregados de simbolismo e faz-de-conta, em que a criança utiliza a escrita como imitação, como desenhos ou marcas para recordar algo.

Dentro de cada campo de experiência e grupo por faixa etária, a BNCC apresenta os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. A seguir os objetivos no campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e a faixa etária de crianças pequenas:

O quadro 13 apresenta os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento segundo a BNCC:

**Quadro 13 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento - BNCC**

Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
<b>(EI03EF01)</b> Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
<b>(EI03EF02)</b> Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
<b>(EI03EF03)</b> Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
<b>(EI03EF04)</b> Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
<b>(EI03EF05)</b> Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.
<b>(EI03EF06)</b> Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
<b>(EI03EF07)</b> Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.

Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)

**(EI03EF08)** Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).

**(EI03EF09)** Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

**Fonte:** Base Nacional Comum Curricular (2019)

A partir desses objetivos, é importante que o professor estabeleça e organize estratégias para sua prática pedagógica, de modo a alcançar os mesmos. Nesse sentido, se fez necessário que cada município construísse sua matriz curricular articulada as políticas elaboradas nos âmbitos federal e estadual. No caso específico da Rede de Ensino de Uberaba, a partir de 2022, passou-se a utilizar o Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG. Analisaremos a seguir o capítulo 2 (referente a EI) do CRMG.

O quadro 14 apresenta a análise da BNCC segundo Cellard (2008):

**Quadro 14 – Análise documental segundo Cellard (2008) - BNCC**

<b>Análise documental - BNCC</b>	
Contexto social e a quem foi destinado	Em 20 de dezembro de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho. Foi direcionada a todas as escolas da Educação Básica da rede pública e particular, sendo que seu comprimento tornou-se obrigatório a partir de 2019.
Identidade do autor	A BNCC começou a ser elaborada em 2015, a partir de uma análise dos documentos curriculares brasileiros realizada por 116 especialistas indicados por secretarias municipais e estaduais de educação e por universidades.
Autenticidade, confiabilidade do texto e natureza do texto	O documento pode ser acessado no site do Mec <a href="http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao">http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao</a> .
Conceitos-chave e a lógica interna do texto relacionado ao objeto da pesquisa	Define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Dá ênfase ao desenvolvimento de competências. Assegura seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Estabelece os seguintes campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Em cada campo de experiências, define objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária: bebês, crianças bem pequenas; crianças pequenas.



	Ao expor concepção em relação ao campo de experiência que mais se aproxima do objeto da pesquisa, traz considerações relacionadas à THC, no entanto não faz nenhum tipo de citação.
--	---

**Fonte:** Elaborado pela autora com base na análise da BNCC (2023)

### 3.2.5 - Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG

O CRMG<sup>13</sup> foi homologado em dezembro de 2018. Elaborado a partir da BNCC e é resultado da revisão dos currículos das redes educacionais mineiras. Tem como objetivo orientar as instituições de Educação Infantil de Minas Gerais na construção de um currículo próprio. Foi elaborado articulando os direitos de aprendizagem, os campos de experiências, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, as orientações didáticas e práticas cotidianas.

O documento apresenta a concepção de infância, de criança e de Educação Infantil. Percebe a condição da criança como sujeito de direito, desse modo, o CRMG reconhece “a urgência de um novo fazer pedagógico, tanto do docente quanto das instituições de educação infantil a fim de articular a educação dos bebês e demais crianças pequenas com as demandas contemporâneas.” (BRASIL, 2019, p.33)

Ainda sobre as concepções, o documento expressa o entendimento de que a criança faz parte da construção cultural e dá significado enquanto aprende. Conforme esclarece o texto a seguir:

A criança dá sentido ao mundo construindo sua própria cultura a partir de interações que estabelece com o seu meio físico e social, buscando compreendê-lo e dar significado através de produções que são características da infância como o brincar, o cantar, o desenhar, o jogar e tantas outras manifestações que correspondem às suas inquietações e questionamentos sobre a realidade, muitas vezes ligada ao mundo adulto, mas criadas a partir da sua própria lógica. (BRASIL, 2019, p. 33)

Nesse sentido, é essencial que a concepção de criança capaz, ativa e produtora de cultura, seja considerada no planejamento da Educação Infantil, uma vez que a sua aprendizagem se efetiva na intencionalidade pedagógica.

<sup>13</sup> O documento pode ser acessado no site <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br>. Acesso em jun.2022.

Ao que se refere às práticas pedagógicas, o documento reconhece a importância da intencionalidade do professor enquanto mediador do processo ensino-aprendizagem, conforme esclarecido na citação:

A intencionalidade da ação docente constitui-se elemento essencial da prática pedagógica para a concretização de um trabalho comprometido com a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, pressupõe-se que o (a) professor (a) desenvolva uma prática pedagógica reflexiva, pautada na escuta, no olhar sensível, na mediação e na promoção de um ambiente acolhedor e propício à aprendizagem. (BRASIL, 2019, p. 35)

Ao propor a organização curricular na Educação Infantil, o CRMG realiza uma espécie de resumo da BNCC, onde são explanados os campos de experiência, os grupos de faixa etária, os direitos de aprendizagem e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Posteriormente é proposto “Orientações Didáticas” e “Experiências Propostas” para o professor fazer seu planejamento. Da página 158 a 166 é apresentada a estrutura curricular no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” para crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), sendo este o que mais se aproxima do nosso objeto de pesquisa.

O quadro 15 apresenta a análise do CRMG segundo Cellard (2008):

**Quadro 15** – Análise documental segundo Cellard (2008) - CRMG

<b>Análise documental - CRMG</b>	
Contexto social e a quem foi destinado	O CRMG foi homologado em dezembro de 2018. Destinado às instituições de Educação Infantil de Minas Gerais na construção de um currículo próprio.
Identidade do autor	A construção do CRMG foi embasada em documentos oficiais, que apresentam os parâmetros de qualidade; DCNEI; BNCC; em sistemas de ensino que têm atuado de forma significativa na educação de crianças; bem como, em pesquisas e em outros saberes fundamentais, construídos nas vivências cotidianas.
Autenticidade, confiabilidade do texto e natureza do texto	Pode ser acessado no site <a href="https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br">https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br</a> .
Conceitos-chave e a lógica interna do texto relacionado ao objeto da pesquisa	Percebe a criança como sujeito de direito. A criança dá sentido ao mundo construindo sua própria cultura a partir de interações que estabelece com o seu meio físico e social, buscando compreendê-lo e dar significado. Reconhece a importância da intencionalidade do professor enquanto mediador do processo ensino-aprendizagem. Propõe “Orientações Didáticas” e “Experiências Propostas” para o professor realizar em sua prática pedagógica.

**Fonte:** Elaborado pela autora com base na análise da CRMG (2023)

As “Orientações Didáticas” e as “Experiências Propostas” estão bem interligadas. O documento apresenta um determinado interesse da criança, logo depois descreve a importância do professor atender aquele interesse ou necessidade e finalmente sugere ações que vão de encontro às orientações dadas para serem praticadas juntamente com as crianças. É um material esclarecedor e simples de ser aplicado.

Logo a seguir apresentamos um exemplo da explanação das “Orientações Didáticas” e as “Experiências Propostas” presentes no documento:

O quadro 16 apresenta um exemplo das “Orientações Didáticas” e as “Experiências Propostas” no CRMG:

**Quadro 16** – Exemplo das “Orientações Didáticas” e as “Experiências Propostas” do CRMG

<b>“Orientações Didáticas”</b>	
Apresenta o interesse e/ou necessidades da criança.	Descreve a importância do professor atender aquele interesse ou necessidade.
As crianças pequenas interessam-se por escrever suas histórias e também por ditá-las a um(a) professor(a), que as escreve.	Nesse contexto, é importante que as crianças pequenas tenham a oportunidade de escutar diversas vezes as mesmas histórias, de forma a se apropriarem de elementos de sua estrutura narrativa e memorizarem algumas partes.
<b>“Experiências Propostas”</b>	
Sugere ações para a prática pedagógica dos professores.	
*Recontar histórias oralmente e/ou através de gestos, movimentos corporais, fantoches e outros objetos ou brinquedos. *Participar de sarau literário, recitais, narrativas, entre outros. *Escrever espontaneamente suas narrativas. *Recontar histórias tendo o professor como escriba. *Produzir textos em pequenos grupos de forma espontânea. *Relatar (fatos, passeios, visitas, filmes, entrevistas, etc.), tendo o professor como escriba.	

**Fonte:** Elaborado pela autora com base na análise da CRMG (2023)

No tópico a seguir, analisaremos o Plano Nacional de Alfabetização, especialmente o curso Alfabetização Baseado na Ciência (ABC) caracterizado como uma das dez ações do programa “Tempo de Aprender”.

### 3.2.6 – Política Nacional de Alfabetização – PNA

Política Nacional de Alfabetização (PNA<sup>14</sup>) foi instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, e conduzida pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf). Tem como objetivo elevar a qualidade da alfabetização e combater o

<sup>14</sup> O documento pode ser acessado no site <http://alfabetizacao.mec.gov.br/#pna>. Acesso em jun.2022.

analfabetismo no Brasil. Segundo o próprio documento afirma, o mesmo foi elaborado inspirado em países que formularam suas políticas públicas de alfabetização com base em evidências científicas e melhoraram os indicadores de leitura e escrita. Sua elaboração realizou-se com a colaboração de pesquisadores brasileiros e estrangeiros, especialistas em diversas áreas relacionadas à alfabetização.

É importante dizer que a PNA foi implementada por meio de programas e ações do governo federal, destinada aos professores, gestores e alunos do pré-escolar, 1º e 2º anos do ensino fundamental.

Analisaremos a seguir o curso Alfabetização Baseada na Ciência (ABC), gestado no âmbito da Secretaria de Alfabetização, caracterizado como uma das dez ações do programa “Tempo de Aprender” que integra o eixo formação continuada de profissionais da alfabetização.

O curso ABC compartilha no Brasil as políticas públicas para a alfabetização de países como Inglaterra, França, Austrália, Israel e Finlândia, levando em consideração principalmente as experiências de Portugal conforme esclarecido na citação.

[...] a pontuação de Portugal é significativamente superior ao ponto central da escala (500 pontos). Esses e outros resultados atraíram a atenção do governo brasileiro, levando-o a convidar o exministro da Educação de Portugal, Nuno Crato, para proferir palestra de lançamento da Conabe. Na ocasião, o conferencista destacou que, em sua gestão, a evolução de Portugal no campo da educação decorreu sobretudo da elaboração de um currículo estruturado, sequencial e exigente, centrado em disciplinas essenciais e com metas progressivas, do qual decorrem políticas educacionais voltadas à elaboração de materiais, à capacitação de professores e à avaliação. Essa experiência tornou-se uma das principais inspirações para as ações da Sealf. . (BRASIL, 2021, p. 11)

A fundamentação teórica do curso ABC está na psicologia genética, nos estudos da neurociência e nos resultados eficazes de alfabetização. A concepção de aprendizagem da leitura e da escrita se baseia na promoção de “competências centrais, como a consciência fonológica, o princípio alfabético e a decodificação.” (BRASIL, 2021, p. 12)

Sobretudo nas últimas quatro décadas, investigadores de todo o mundo e das mais variadas áreas (da educação às neurociências, passando pela psicologia e pela genética) fizeram descobertas científicas importantíssimas sobre: i) os processos psicolinguísticos envolvidos na leitura e escrita hábeis; ii) como se desenvolvem esses processos ao longo da aprendizagem; iii) o tipo de instrução e materiais que se têm revelado mais eficazes no seu ensino-aprendizagem; iv) o conjunto de fatores que podem condicionar o sucesso na aprendizagem; e v) os conhecimentos que os professores devem dominar para poderem ensinar de forma mais eficaz. (BRASIL, 2021, p. 2)

Até aqui podemos pontuar duas grandes contradições. A primeira se refere ao fato de desconsiderar o contexto social do Brasil e simplesmente importar uma prática pedagógica de maneira engessada. Outro aspecto está relacionado à falta de coerência na concepção da leitura e da escrita e de seus processos de aprendizagem presentes nos documentos anteriormente analisados.

Ainda que o RCNEI, BNCC e CRMG não façam citações teóricas, nem mesmo fundamentam suas orientações didáticas na ciência, ao analisá-los, é possível perceber a presença de concepções da Teoria Histórico-Cultural referentes à apropriação da leitura e da escrita. Em contra partida, o curso ABC propõe uma prática que contradiz os documentos oficiais que até então regem a Educação Infantil, evidenciando que tais propostas se baseiam na ciência. Subentendendo-se que os documentos oficiais citados não se baseiam na ciência?

É importante dizer que os professores do pré-escolar (5 anos), 1º e 2º ano do ensino fundamental da rede pública são obrigados a fazer o curso e colocar em prática uma proposta de alfabetização focada apenas na técnica e na decodificação do sistema alfabético. O curso em nenhum momento considera a “bagagem da criança” enquanto ser social pensante, nem mesmo a necessidade da brincadeira e das interações sociais das crianças no processo de aprendizagem.

O quadro 17 apresenta análise do PNA segundo Cellard (2008):

**Quadro 17** – Análise documental segundo Cellard (2008) - PNA

<b>Análise documental - PNA</b>	
Contexto social e a quem foi destinado	Política Nacional de Alfabetização (PNA) foi instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, e conduzida pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf). Destinado aos professores, gestores e alunos do pré-escolar, 1º e 2º anos do ensino fundamental.
Identidade do autor	Sua elaboração realizou-se com a colaboração de pesquisadores brasileiros e estrangeiros, especialistas em diversas áreas relacionadas à alfabetização.
Autenticidade, confiabilidade do texto e natureza do texto	O documento pode ser acessado no site <a href="http://alfabetizacao.mec.gov.br/#pna">http://alfabetizacao.mec.gov.br/#pna</a> .
Conceitos-chave e a lógica interna do texto relacionado ao objeto da pesquisa	O curso ABC é uma das dez ações do programa “Tempo de Aprender” que integra o eixo formação continuada de profissionais da alfabetização. A concepção de aprendizagem da leitura e da escrita se baseia na consciência fonológica, no princípio alfabético e na decodificação. Proposta pedagógica de alfabetização tecnicista.

**Fonte:** Elaborado pela autora com base na análise da PNA (2023)

Pra finalizar, após realizar a análise dos principais documentos oficiais que regem a EI (CF 1988, LDB, RCNEI, BNCC, CRMG e PNA) nas dimensões propostas por Cellard (2008), foi possível realizar um marco legal e suas implicações na organização didática para o desenvolvimento da linguagem escrita no contexto da Educação Infantil, em turmas de 4 e 5 anos de idade. Nosso objetivo no tópico a seguir é explanar esse marco.

### **3.3 - Marco legal no contexto da Educação Infantil**

A Educação Infantil é o início do processo educacional. No Brasil, até a década de 1980 não era dessa forma, a Educação Infantil era considerada “pré-escolar”, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa preparatória para a escolarização, ou seja, situava-se fora da educação formal.

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento às crianças de zero a 6 anos de idade tornou-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passou a ser parte integrante da Educação Básica. Em 2006, uma modificação na LDB antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade. Assim, a Educação Infantil passou a atender crianças de zero a 5 anos.

Com a Emenda Constitucional nº 59/2009<sup>26</sup> ficou determinado a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Ou seja, a Educação Infantil passou a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos. Essa extensão da obrigatoriedade foi incluída na LDB em 2013, consagrando a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil.

Nesse contexto, a criança passou a ser vista como sujeito de direitos se fazendo necessário que Educação Infantil fosse submetida a padrões mínimos de qualidade, com critérios bem definidos para a sua organização e com incumbências determinadas aos professores no que se refere à elaboração da proposta pedagógica, planos de ensino, processo ensino-aprendizagem, estratégias de recuperação e parceria com as famílias e com a comunidade. Assim, surgiu a necessidade da elaboração do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) em 1998.

De acordo com RCNEI, aprender a língua escrita envolve compreender um sistema de representação de ordem conceitual por meio de práticas sociais que envolvem a escrita. Em outras palavras “Aprender a ler e a escrever fazem parte de um longo processo ligado à participação em práticas sociais de leitura e escrita.” (BRASIL, 1998, 3v, p. 123).

Entendendo que o Estado, além de oferecer uma Educação de qualidade, precisou pensar em uma formação com equidade, assegurando aprendizagens essenciais em cada etapa, foi elaborada Base Nacional Comum Curricular – BNCC, em 2017.

A BNCC assegura seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, estabelece campos de experiência e define objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária. No entanto, não se caracteriza enquanto currículo. Desse modo, foi necessário elaborar um Currículo referência.

Analisamos o Currículo Referência de Minas Gerais (parte que se refere a EI). O CRMG foi homologado em dezembro de 2018. Elaborado a partir da BNCC e resultado da revisão dos currículos das redes educacionais mineiras. Tem como objetivo orientar as instituições de Educação Infantil de Minas Gerais na construção de um currículo próprio.

O CRMG realiza uma espécie de resumo da BNCC, onde são explanados os campos de experiência, os grupos de faixa etária, os direitos de aprendizagem e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Finalmente é proposto “Orientações Didáticas” e “Experiências Propostas” para o professor fazer seu planejamento.

Até aqui, é possível perceber que esses documentos compreendem a língua escrita enquanto uma produção cultural da humanidade, a qual a criança tem o direito de se apropriar de maneira dinâmica, com as mais diversas experiências. No entanto, apesar da criança ser vista como um ser histórico e cultural, não há nenhuma referência teórica que sustente a THC.

Prosseguindo com o marco histórico, em 11 de abril de 2019 foi instituída, pelo Decreto nº 9.765, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), conduzida pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf). A mesma tem como objetivo elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo no Brasil.

A PNA foi implementada por meio de programas e ações do governo federal, destinada aos professores, gestores e alunos do pré-escolar, 1º e 2º anos do ensino fundamental. O ABC é uma das dez ações do programa “Tempo de Aprender” que integra o eixo Formação continuada de profissionais da alfabetização.

É necessário dizer que o curso ABC apresenta uma proposta tecnicista para a alfabetização, entrando em contradição com os documentos oficiais mencionados anteriormente, o que certamente acarreta dificuldades para que o professor atenda todas as solicitações propostas e seja eficiente e coerente teoricamente com sua prática pedagógica ao que se refere ao desenvolvimento da linguagem escrita em turmas de 4 e 5 anos.

Para finalizar, ao analisarmos os documentos, vemos avanços e conquistas, mas também falta de fundamentação teórica e infelizmente contradições referentes às orientações

para a prática do professor para o desenvolvimento da linguagem escrita. Vemos também um ideal pedagógico, no entanto, na realidade, vemos descontinuidade de políticas públicas que dificultam a efetivamente implementação das propostas, assim como a formação de professores e situações concretas que possibilitem que o que está apregoado seja efetivado. Isto nos sinaliza a necessidade de aprofundamos as pesquisas na THC e possibilitar que professores tenham acesso a esse conhecimento.



## 4 - PESQUISA DE CAMPO: ENTRELAÇANDO RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo objetivamos descrever a metodologia da pesquisa de campo e apresentar os resultados e discussões da pesquisa, realizada por meio da aplicação do questionário aos professores turmas de 4 e 5 anos dos CEMEIS e das escolas que atendem Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Uberaba

### 4.1 – Metodologia da pesquisa de campo

A pesquisa de campo foi realizada com professores efetivos e contratados que atuaram durante o ano de 2022 em turmas de 4 e 5 anos nos CEMEIS e nas escolas que atendem a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Uberaba. Foram convidados os 331 professores(as) das 35 unidades de CEMEIS e 17 unidades de Escolas que atendem o Pré I e o Pré II (crianças de 4 e 5 anos). Sendo que 69 participantes responderam ao questionário.

Minayo (1996) define que a pesquisa de campo permite aproximarmos os fatos ocorridos na realidade da teoria existente sobre o assunto analisado, a partir da combinação entre ambos.

A pesquisa de campo <sup>15</sup> foi realizada por meio de um questionário composto de questões abertas e fechadas para a coleta das informações acerca da organização didática dos professores, assim como, para conhecer quem são esses professores (perfil profissional). (Apêndice III)

Para a aplicação do questionário foi utilizado o *Google Forms*. Como se trata de pesquisa com etapas em ambiente virtual, foram observadas as orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), apresentadas no Ofício Circular nº 2/2021, conforme esclarecido a seguir.

A coleta dos dados foi realizada por meio do envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice IV) aos participantes por e-mail e do link do formulário *Google Forms*.

Atendendo às orientações da CONEP, Ofício Circular nº 2/2021, concluída a coleta de dados, a pesquisadora fez o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou nuvem.

---

<sup>15</sup> A pesquisa de campo foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade de Uberaba, registrada com o CAAE: 58900422.3.0000.5145.

Ainda que tenham sido mínimos os riscos, foram observados os princípios da eticidade na pesquisa e as normativas contidas na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 e nas Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual da CONEP/DECNS/MS, de 24 de fevereiro de 2021.

Os resultados da pesquisa foram descritos e analisados a partir da triangulação dos dados, com foco na pesquisa qualitativa, como aquela que: “(...) trabalha com o universo de significados, motivações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo de relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização”. (MINAYO, 2004, p. 21-22, apud MARCONDES e BRISOLA, 2014, p. 203)

A triangulação prevê dois momentos distintos que se articulam dialeticamente, favorecendo uma percepção de totalidade acerca do objeto de estudo e a unidade entre os aspectos teóricos e empíricos, sendo essa articulação a responsável por imprimir o caráter de cientificidade ao estudo. (MARCONDES e BRISOLA, 2014)

No primeiro momento, a pesquisadora realizou a preparação dos dados coletados, por meio da própria organização do *Google forms*. No segundo momento realizou a análise dos dados, a qual implicou o refletir sobre a percepção e respostas dos professores, e o diálogo com a THC e os documentos oficiais que regem a EI. Este procedimento se fundamentou conforme a citação a seguir.

Dito isso, conclui-se, portanto, que, na triangulação está presente um modus operandi pautado na preparação do material coletado e na articulação de três aspectos para proceder à análise de fato, sendo que o primeiro aspecto se refere às informações concretas levantadas com a pesquisa, quais sejam, os dados empíricos, as narrativas dos entrevistados; o segundo aspecto compreende o diálogo com os autores que estudam a temática em questão; e o terceiro aspecto se refere à análise de conjuntura, entendendo conjuntura como o contexto mais amplo e mais abstrato da realidade. (MARCONDES e BRISOLA, 2014, p. 204)

Esta articulação entre dados coletados configura-se, em nosso entendimento, como uma possibilidade, dentre várias outras, para os que se propõem minimizar o “distanciamento entre a fundamentação teórica e a prática da pesquisa” (GOMES, 2004, p. 69 apud MARCONDES e BRISOLA, 2014, p. 204)

Salienta-se que, no estudo em que a triangulação é utilizada para análise qualitativa das informações coletadas, o processo interpretativo deve ser realizado num movimento analítico, as informações devem ser “contextualizadas, criticadas, comparadas e trianguladas” (GOMES et al., 2010, p. 185 apud MARCONDES e BRISOLA, 2014, p. 204)

O quadro 18 apresenta os objetivos de cada pergunta do questionário:

**Quadro 18** – Questões do questionário e seus objetivos:

Questões	Objetivos
A.1 a A.13	Traçar o perfil profissional dos(as) professores(as).
B.1 a B. 17	Compreender o desenvolvimento da linguagem na EI a partir da perspectiva dos docentes e analisar a organização didática dos mesmos.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Ao realizar as análises, considerando os objetivos da pesquisa, já de posse dos questionários respondidos, optamos, eu e minha orientadora, pela apresentação dos resultados da seguinte forma:

- 1 – Perfil profissional
- 2 – Organização didática
  2. 1 – Perspectivas docentes:
    - 2.1.1 - Concepções sobre o desenvolvimento da linguagem escrita
    - 2.1.2 - Práticas realizadas para o desenvolvimento da linguagem escrita
    - 2.1.3 - Desafios pós-pandemia
  - 2.2 – Interface entre documentos oficiais e a prática pedagógica

O quadro 19 apresenta os eixos que os resultados serão apresentados e as respectivas questões relacionadas.

**Quadro 19** – Eixos de análises

EIXOS	QUESTÕES
<b>Perfil profissional</b>	A.1 a A.13
<b>Organização didática</b>	B.1 a B.17
<b><i>a) Perspectivas docentes</i></b>	
Concepções sobre o desenvolvimento da linguagem escrita	B1, B2, B4, B7, B9
Práticas realizadas para o desenvolvimento da linguagem escrita	B3, B5, B6, B8, B10, B11, B12
Desafios pós-pandemia	B17
<b><i>b) Interface entre documentos oficiais e a prática pedagógica</i></b>	B13, B14, B15, B16

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Realizamos a triangulação dos dados obtidos a partir da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. O tópico a seguir expõe a discussão e resultados obtidos.

## 4.2 - Análise dos dados - Discussão e resultados

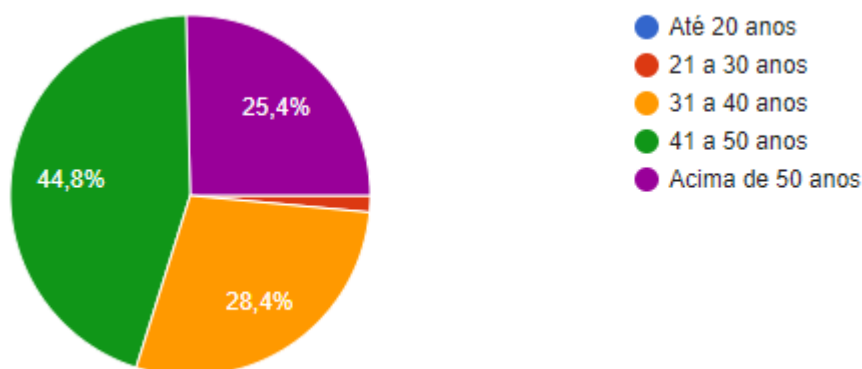
No presente tópico, serão apresentados os dados obtidos mediante questionário aplicado aos professores das turmas de 4 e 5 anos dos CEMEIS e das escolas que atendem a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Uberaba.

A seguir, os resultados serão apresentados, conforme separação do questionário em duas partes: inicialmente, com questões relativas ao perfil profissional dos professores; em seguida, serão apresentados os resultados das questões relativas à organização didática.

### 4.2.1 - Perfil profissional dos professores participantes da pesquisa

O questionário inicia indagando sobre a faixa etária do professor. Dos 69 que responderam, constatamos que 44,8% dos professores possuem entre 41 a 50 anos, 28,4 % de 31 a 40 anos, 25,4% acima de 50 anos, apenas 0,14% entre 21 a 30. Ou seja, quase metade dos professores que responderam está entre a faixa etária de 41 a 50 anos, conforme demonstra o Gráfico 1.

**Gráfico 1** – Faixa etária dos professores



**Fonte:** Dados do questionário (2023)

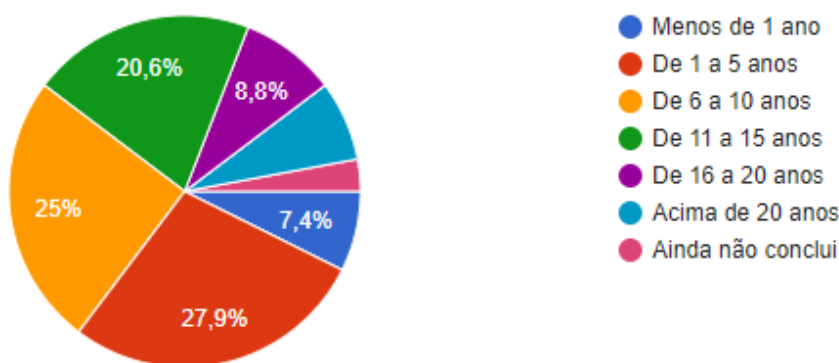
Constatamos que 75% dos professores que responderam ao questionário cursou magistério; 94,1% cursaram graduação e 4,9% está com o curso em andamento. Dos professores que cursaram graduação 78,8% cursaram Pedagogia; 10,5% cursaram Letras, 6% cursaram Normal Superior e 4,7% cursaram outras licenciaturas como Artes Visuais, Física, Matemática, Ciências Biológicas e Educação Física, deste grupo um professor cursou Direito.

Por meio desses dados, foi possível constatar a representatividade do curso de Pedagogia na formação dos professores de 4 e 5 anos. Fato significativo, para a organização didática na EI, tendo em vista que desde 2006 o curso de Pedagogia se destina essencialmente à formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, incluindo o desenvolvimento de competências para atividades da gestão democrática escolar<sup>16</sup>.

É interessante ressaltar que em nosso país assistimos um movimento de migração em massa da oferta do Curso de Pedagogia para a modalidade a distância. O que em muitos casos são ofertas aligeiradas de práticas e ou fundamentações teóricas, entendemos que isso pode desdobrar nas práticas pedagógicas que são efetivadas na Educação Infantil e no desenvolvimento da linguagem escrita pelas crianças. Ou seja, é necessário um olhar crítico para os cursos de Pedagogia no Brasil, para a formação inicial de professores que está sendo oferecida.

Conforme o Gráfico 2, 80,9% dos professores que cursaram graduação se referem ao período de 1 a 15 anos, ou seja, tiveram habilitação para se trabalhar com Educação Infantil.

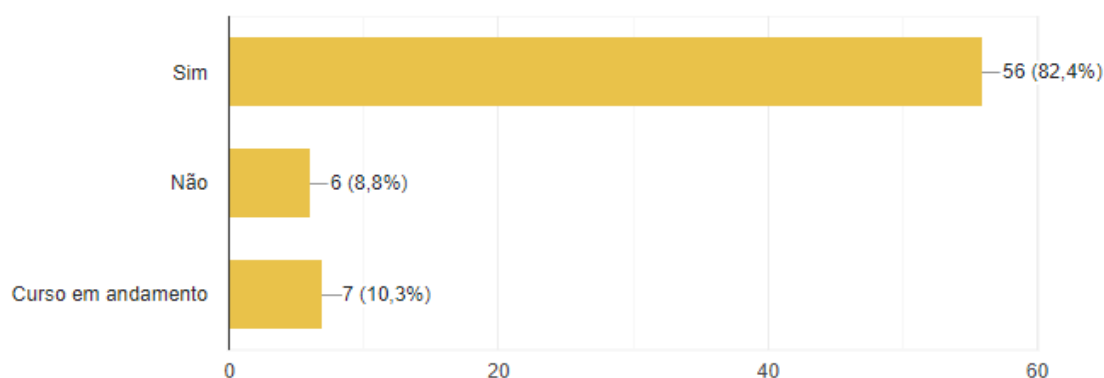
**Gráfico 2** – Tempo que cursou a graduação



**Fonte:** Dados do questionário (2023)

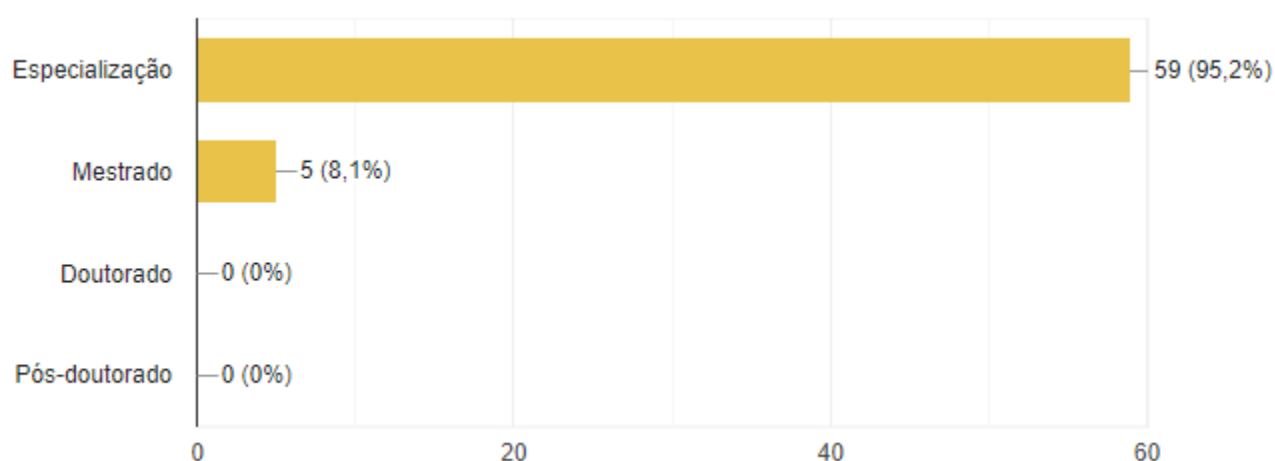
Conforme o gráfico 3, 82,4% cursaram pós-graduação e 10,3% está com o curso em andamento.

<sup>16</sup> Informação retirada do <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/5934-sp-1439203157>. Acesso em out.2022.

**Gráfico 3** – Professores que cursaram pós-graduação

**Fonte:** Dados do questionário (2023)

Dentre os professores que cursaram pós-graduação, 95,2% fizeram especialização e 8,1% cursaram mestrado, conforme o gráfico 4 nos mostra.

**Gráfico 4** – Curso de pós-graduação dos professores

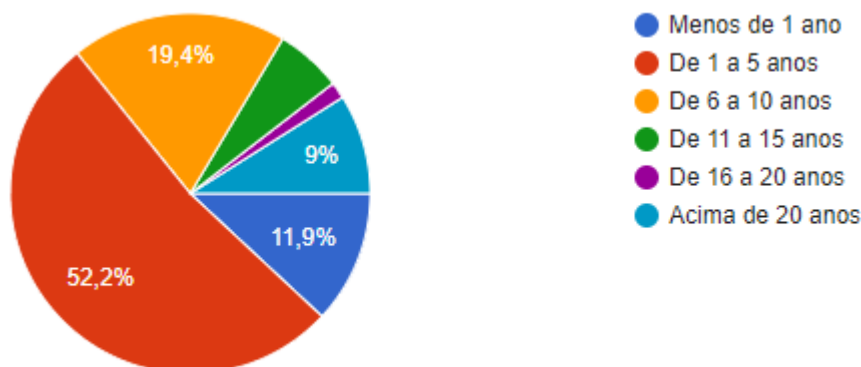
**Fonte:** Dados do questionário (2023)

Os dados referentes à formação profissional nos mostram que o grupo de professores que responderam ao questionário possui uma formação acadêmica compatível com o que a lei determina e busca a formação na pós-graduação, o que nos dá indicativo de que os professores estão procurando desenvolvimento profissional.

Constatamos que 66,2% professores têm cargo efetivo e 33,8% são professores contratados pela prefeitura Municipal de Uberaba. Consideramos significativo o percentual de contratados, o que em nossa visão, pode comprometer o vínculo do docente com a instituição de Educação Infantil e com as crianças.

Conforme o gráfico 5, 52,2% dos professores que responderam ao questionário trabalham com turmas de 4 e 5 anos no período de 1 a 5 anos; 19,4% de 6 a 10 anos; 11,9% menos de 1 ano; 9% acima de 20 anos.

**Gráfico 5** – Tempo que os professores atuam com crianças de 4 e 5 anos



**Fonte:** Dados do questionário (2023)

Dentre os professores que responderam ao questionário, 25% exercem outra atividade profissional além da docência na EI, sendo que a maioria exerce a função de professor também no Ensino Fundamental I. O quadro 19 a seguir apresenta as atividades que são realizadas:

**Quadro 20** – Atividades profissionais exercidas pelos professores além da docência na EI:

Atividade profissional	Porcentagem
Docência fundamental I	22%
Cargo de gestão	16,5%
Educação especial	16,5%
Docência fundamental II	11%
Área da saúde	11%
Educação física	11%
Curso superior	5,5%
Curso de aperfeiçoamento	5,5%

**Fonte:** Dados do questionário (2023)

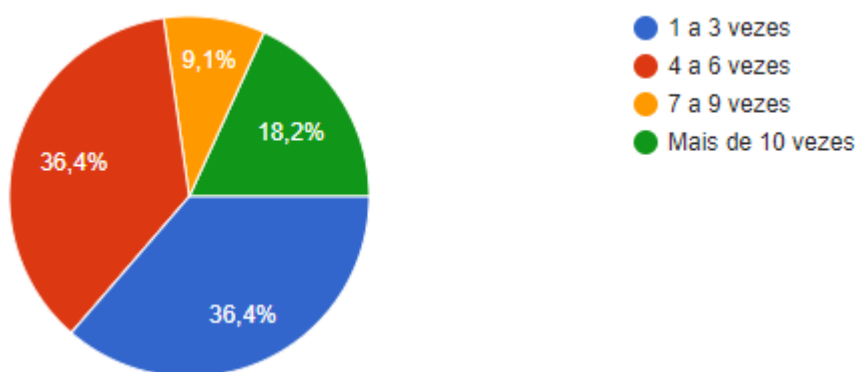
A análise desses dados parece nos apontar para a precarização da profissão docente e a necessidade do professor ter mais de um emprego/atuação.

Outro fato significativo é que a experiência com o Ensino Fundamental I pode favorecer a organização didática na EI em turmas de 4 e 5 anos, especialmente por serem turmas de transição entre um segmento e outro.

Em relação à formação docente, evidenciamos que 77% dos participantes da pesquisa participaram de alguma atividade de formação continuada relacionada ao desenvolvimento da linguagem escrita na EI (atualização, capacitação ou desenvolvimento profissional docente) nos últimos 5 anos.

O gráfico 6 a seguir mostra quantas vezes os professores participaram de cursos nos últimos 5 anos.

**Gráfico 6** – Periodicidade de cursos realizados nos últimos 5 anos



**Fonte:** Dados do questionário (2023)

Concluimos que mais de 72% dos participantes da pesquisa possuem idade acima de 31 anos, sendo que 1/3 de professores são contratados. O que pode implicar em rotatividade docente, devido ao não vínculo com a escola. Os dados referentes à formação profissional nos mostram a representatividade do curso de Pedagogia na formação dos professores participantes da pesquisa, apresentando uma formação acadêmica compatível com o que a lei determina, além de cursos de pós-graduação e de formação continuada. O fato dos participantes exercerem outras funções parece apontar para a precarização da profissão docente e a necessidade do professor ter mais de um emprego. Nesse sentido, após traçarmos o perfil profissional dos participantes da pesquisa, concluimos que a atividade docente requer mais investimentos pelo setor público e atenção às peculiaridades de sua profissionalização e atuação.



## 4.2.2 – Organização didática dos professores participantes da pesquisa

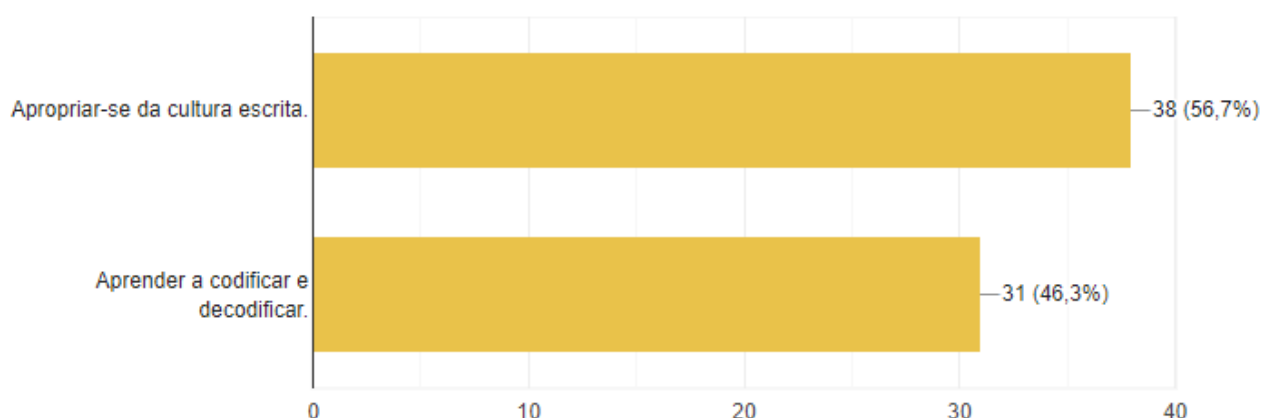
As questões referentes à organização didática serão analisadas a partir de dois eixos: perspectivas docentes e interface entre documentos oficiais e a prática pedagógica. Sendo que as perspectivas docentes foram subdivididas em: 1 - Concepções sobre o desenvolvimento da linguagem escrita; 2 - Práticas realizadas para o desenvolvimento da linguagem escrita; 3 - Desafios pós-pandemia.

### 4.2.2.1 - Perspectivas docentes

#### *Perspectivas docentes: Concepções sobre o desenvolvimento da linguagem escrita*

Inicialmente, perguntamos a respeito da concepção que o professor tem do conceito de “aprender a ler e escrever”. Apresentamos dois conceitos: o primeiro foi “Apropriar-se da cultura escrita” e o segundo “Aprender a codificar e decodificar”. É importante destacar que ambos os conceitos se relacionam com o desenvolvimento da linguagem escrita, não havendo uma resposta correta. No entanto, optar por um conceito em detrimento do outro, nos permite fazer alguns apontamentos. 56,7% dos professores participantes da pesquisa, afirmaram que o conceito para aprender a ler e escrever é “Apropriar-se da cultura escrita” e 46,3% afirmaram que é “Aprender a codificar e decodificar”, conforme nos mostra o gráfico 7:

**Gráfico 7** – Conceito de “aprender a ler e escrever”



**Fonte:** Dados do questionário (2023)

Arena (2019) ao escrever seu artigo “Consciência fonológica convergências e divergências entre pesquisadores vigotskianos e não-vigotskianos” conclui que os princípios vigotskianos sobre a apropriação da linguagem escrita podem oferecer dados tanto para os

pesquisadores que defendem a consciência fonológica como uma necessidade no processo de alfabetização quanto para os que dela discordam.

O autor traz uma citação de Vigotski que esclarece a consciência fônica da criança ao se apropriar da linguagem escrita, mostrando uma certa harmonia entre visões distintas.

A criança, ao pronunciar qualquer palavra, não se dá conta conscientemente dos sons que pronuncia, e não realiza nenhuma ação intencional ao pronunciar cada som isolado. Na linguagem escrita, ao contrário, deve tomar consciência da estrutura fônica da palavra, desmembrá-la e reproduzi-la voluntariamente em signos (VIGOTSKY, 1997, p. 231) (...) Esta prescrição metodológica de desmembramento e restauração de fonemas sugerida por Vigotski se harmoniza com vertentes que tomam o desenvolvimento da consciência fonológica como pré-requisito e como fundamento para a apropriação da linguagem escrita pela criança, cujos princípios podem ser encontrados também em publicações oficiais brasileiras. (ARENA, 2019, p. 5 - 7).

É importante considerar que a THC compreende a apropriação da linguagem escrita como a apropriação de um riquíssimo instrumento de comunicação produzido pela humanidade e transmitido de geração a geração, passando por transformações.

Nesse sentido, embora Vigotski (1997) concorde que a aprendizagem da linguagem escrita perpassa pela consciência da estrutura fônica da palavra, conforme mencionado anteriormente, Mello (2015) ressalta que para o autor a compreensão da escrita representa um desenvolvimento, que se inicia com gesto e culmina com uma representação com intenção de se comunicar e não simplesmente de decodificar sons.

O primeiro desafio, apontado por Vigotski (1995b), para a compreensão da história da linguagem escrita da criança é perceber que esta é representada por uma linha única de desenvolvimento que começa com o gesto como primeira expressão indicativa da criança e culmina com a escrita utilizada como representação de primeira ordem, isto é, como representação não de sons, mas de ideias, de intenção de comunicação. (MELLO, 2015, p. 140)

Entendemos que a maneira de conceber o desenvolvimento da linguagem escrita influencia diretamente a organização didática do professor. Ou seja, os significados e os sentidos que esse instrumento de comunicação e mediação tem para a criança darão indícios para que o professor planeje atividades e ações que vão ao encontro desses significados e sentidos, contribuindo para que a criança se desenvolva. Ainda nessa senda, Giroto (2016) considera essencial para o trabalho docente investigar e conhecer o sentido que a criança dá a cultura escrita.

[...] investigar e conhecer o sentido que ela atribui para si mesma em relação à cultura escrita é condição essencial para a organização do trabalho docente, e dessa mesma maneira o professor deverá estar atento aos sentidos que ela vai construindo para si a partir de suas propostas. (GIROTO, 2016, p. 41)

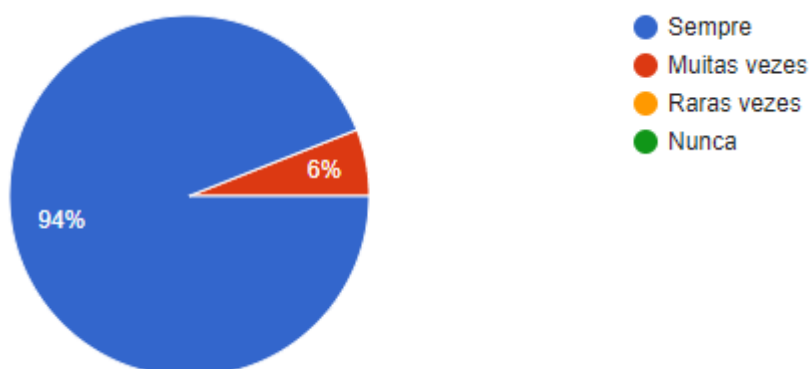
Em relação a concepção a respeito do “aprender a ler e escrever”, consideramos relevante pontuar aspectos presentes nos documentos oficiais que regem a EI. De acordo com RCNEI, aprender a língua escrita envolve compreender um sistema de representação de ordem conceitual por meio de práticas sociais que envolvem a escrita. Em outras palavras, “Aprender a ler e a escrever fazem parte de um longo processo ligado à participação em práticas sociais de leitura e escrita.” (BRASIL, 1998, 3v, p. 123). Em contrapartida, a fundamentação teórica do curso ABC está na concepção de que a aprendizagem da leitura e da escrita se baseia na promoção de “competências centrais, como a consciência fonológica, o princípio alfabético e a decodificação.” (BRASIL, 2021, p. 12)

Aqui encontramos uma contradição entre os documentos oficiais anteriormente publicados e o curso ABC, sendo que ambos têm como objetivo orientar o professor em sua organização didática para o desenvolvimento da linguagem escrita. Essa contradição parece nos apontar enquanto uma justificativa para os resultados referentes ao conceito de aprender a ler e escrever, sendo que 56,7% dos professores participantes da pesquisa, afirmaram que o conceito para aprender a ler e escrever é “Apropriar-se da cultura escrita” e 46,3% afirmaram que é “Aprender a codificar e decodificar”. Esse resultado nos indica em certa medida uma divisão na compreensão sobre a linguagem escrita, podendo dificultar o trabalho em equipe no processo da organização didática para o desenvolvimento da linguagem escrita na EI.

Constatamos que 92,5% dos participantes da pesquisa sempre consideram a necessidade e o interesse da criança ao realizar seu plano de aula para o desenvolvimento da linguagem escrita e 7,5% consideram muitas vezes. Essa concepção parece nos apontar que ao se organizar didaticamente, o professor considera a necessidade da criança que motiva a criança a agir, ou seja, a entrar em atividade humana.

De acordo com Leontiev (1978), a atividade ocorre a partir de uma necessidade humana. A necessidade, portanto, é o primeiro elemento da atividade humana. Essa necessidade pode ser estética, emocional, social. Pode-se afirmar que se não há necessidade o ser humano não entra em atividade. A necessidade será de origem social e passa a ser individual. A necessidade é um dos componentes que impulsionam a atividade, pois, se os seres humanos não tivessem necessidades não avançariam.

Conforme o gráfico 8 nos mostra, 94% dos participantes sempre consideram importante conhecer a história da criança, seu ambiente familiar e seus conhecimentos para um bom desenvolvimento da linguagem escrita e 6% consideram muitas vezes. Esses dados nos dão indicativos de que na concepção dos professores participantes da pesquisa, há uma valorização de aspectos que caracterizam a situação social de desenvolvimento das crianças.

**Gráfico 8** – Importância em conhecer a história da criança

**Fonte:** Dados do questionário (2023)

Para Vigotski (1997), a situação social de desenvolvimento se caracteriza como o ponto de partida para a aprendizagem, onde se encontra uma fonte de possibilidades e elementos que contribuirão de maneira significativa na transformação da criança. A situação social de desenvolvimento caracteriza o conjunto das condições internas da criança, construídas a partir de suas interações sociais e dos papéis que ela ocupa socialmente. Nesse sentido, entendemos que o professor considerar a situação social do desenvolvimento, ao se organizar didaticamente contribui para o desenvolvimento da linguagem escrita na EI.

A LDB no artigo 13 parágrafo VI traz como uma das incumbências determinadas aos professores “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”. (BRASIL, 1996). Possivelmente, esse artigo também contribui para a formação dessa concepção do professor referente à importância de conhecer a história e o ambiente familiar da criança.

Ao pontuar de 0 a 5 a importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento da linguagem escrita, 97% dos participantes da pesquisa deram 5 pontos. Esse percentual nos dá um indicativo de que os professores consideram o valor dos jogos e da brincadeira para o desenvolvimento infantil.

As investigações de Elkonin (1998) demonstram que, na prática da Educação Infantil, a brincadeira de papéis sociais influencia o desenvolvimento psíquico e a personalidade da criança. Por meio da brincadeira protagonizada, a criança age atribuindo sentido social às suas ações.

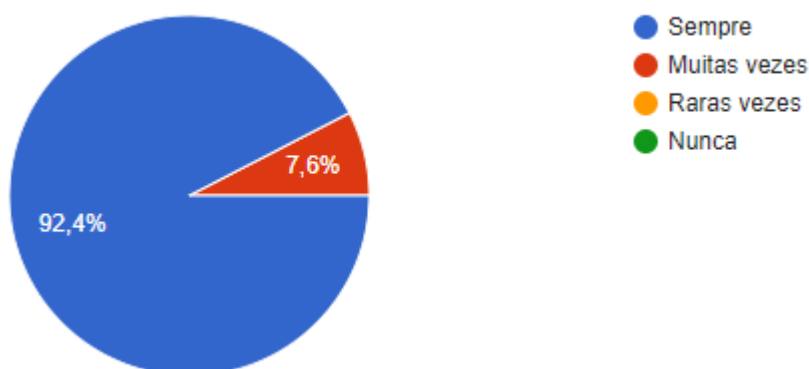
A BNCC também reconhece a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, sendo que o brincar é um dos seis direitos de aprendizagem.

**Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2019, p. 38)

O RCNEI propõe o desenvolvimento de oito capacidades, sendo o brincar uma dessas: “brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;” (BRASIL, 1998, 1v, p. 63)

Referente à valorização dos registros espontâneos das crianças, 92,4% dos participantes sempre consideram que os desenhos e primeiros rabiscos devem ser valorizados e utilizados como estratégias para o desenvolvimento da linguagem escrita e 7,6% consideram muitas vezes, conforme nos mostra o gráfico 9:

**Gráfico 9** – Importância dos desenhos e primeiros rabiscos da criança



**Fonte:** Dados do questionário (2023)

Luria (1998) apresenta uma “pré-história” da escrita que se refere a um processo de desenvolvimento de habilidades e competências que favorecerão a aprendizagem da linguagem escrita.

[...] o desenvolvimento da linguagem escrita inicia muito antes da criança entrar na escola, o começo dessa apropriação remete ao início do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil. Nesse longo caminho a criança vai adquirindo inúmeras habilidades e competências que permitirão a aprendizagem da escrita. (LURIA, 1998, p. 143)

O RCNEI concebe o erro da criança enquanto tentativa de acerto, ou seja, considera que os rabiscos e desenhos tem um “papel no processo de ensino, porque informam o adulto sobre o modo próprio de as crianças pensarem naquele momento. E escrever, mesmo com esses “erros”, permite às crianças avançarem, uma vez que só escrevendo é possível enfrentar

certas contradições.” (BRASIL, 1998. 3v, p. 128). Os dados nos mostram que os participantes da pesquisa reconhecem a importância desses registros espontâneos das crianças para o desenvolvimento da linguagem escrita.

Após analisar as respostas dos participantes da pesquisa de campo referentes à concepção sobre o desenvolvimento da linguagem escrita, realizamos a triangulação dos dados obtidos na investigação bibliográfica e documental. Concluímos que quase metade dos professores concebe que o conceito para aprender a ler e escrever é “Apropriar-se da cultura escrita” e a outra metade que é “Aprender a codificar e decodificar”. Essa divisão parece nos indicar que a causa pode estar ligada a contradição entre os documentos oficiais anteriormente publicados e o curso ABC. Se por um lado os documentos como RCNEI, BNCC e RCMG abordam o desenvolvimento da linguagem escrita como acesso à produção cultural, por outro lado o curso ABC prioriza e apenas enfatiza o reconhecimento dos sons das letras.

Concluímos ainda que ao se organizar didaticamente, os professores participantes da pesquisa consideram a necessidade da criança que a motiva a agir; valorizam aspectos que caracterizam a situação social de desenvolvimento das crianças; consideram o valor da ludicidade e a utilização de jogos e brincadeiras e reconhecem a importância dos registros espontâneos das crianças para o desenvolvimento da linguagem escrita. Aspectos esses valorizados pela THC e em certa medida abordados nos documentos oficiais que regem a EI.

#### *Perspectivas docentes: Práticas realizadas para o desenvolvimento da linguagem escrita*

Ao aplicar uma atividade de linguagem escrita para as crianças, 84,6% dos professores participantes da pesquisa afirmaram que instruem como fazer, depois encorajam a criança e auxiliam em caso de necessidade. 53,8% afirmam realizar atividades em duplas e pequenos grupos, de modo que as crianças possam colaborar umas com as outras. 18,5% deixam que ela realize sozinha, evitando fazer intervenções e ajuda de outros colegas.

Giroto (2018) destaca a importância das relações sociais e ações colaborativas, seja com o colega ou com a professora, no processo de aprendizagem.

Há que se destacar que as crianças trabalham de forma colaborativa, cooperativa e que por essa razão a interação entre elas, com a professora, com as pessoas presentes na escola, com o meio e com os materiais, promove aprendizagens porque elas estabelecem relações intensas. (GIROTO, 2018, p. 167)

Para Vigotski (1997) o desenvolvimento da criança ocorrerá principalmente através do processo de instrução, com ações intelectuais e afetivas mútuas entre quem ensina e quem aprende. Esta compreensão pode orientar o professor a agir de maneira colaborativa,

contribuindo para que o aluno entre em atividade de maneira ativa e consciente com o intuito de aprender o que o professor se propõe a ensinar. Os dados obtidos parecem indicar que os professores participantes compreendem e valorizam a ação colaborativa ao realizar atividades para o desenvolvimento da linguagem escrita.

Constatou-se que 95,6% dos professores participantes da pesquisa utilizam de jogos e brincadeiras como recurso para tornar a aula motivacional para a criança, especialmente no se refere ao interesse pela cultura escrita. 80,9% utilizam de desenhos e registros espontâneos das crianças. 73,5% utilizam de músicas e poemas.

Ranzani (2018) no resumo de sua tese considera a “brincadeira como atividade principal no desenvolvimento afetivo-cognitivo que possibilita a atividade de tradução literária da criança; e, ainda, por possibilitar que a criança adentre o mundo da linguagem de forma subjetiva e criativa, transformando-a e transformando-se”.

Para Elkonin (1998) é por meio da brincadeira que a criança age atribuindo sentido social as suas ações. Tanto a BNCC quanto o RCMG enfatizam a importância dos jogos, brincadeiras, registros espontâneos, músicas e poemas como estratégias de ensino-aprendizagem. Os dados obtidos nos indicam um grande percentual de professores que utilizam desses recursos.

Ao questionar sobre as práticas mais utilizadas para o desenvolvimento da linguagem escrita e suas relações com as vivências das crianças em casa e em outros espaços sociais, obtivemos os seguintes resultados: 58,5% dos participantes da pesquisa realizam projetos de acordo com as vivências que os alunos trazem para a sala de aula, buscando relacionar com a leitura e com a escrita. 56,9% procuram envolver as famílias com o processo ensino-aprendizagem através de atividades enviadas para casa. 53,8% têm em sua sala um espaço com diversos portadores de textos que foram coletados com as crianças para manuseio constante. 50,8% confeccionam jogos com a turma utilizando rótulos, placas de trânsito e encartes de supermercados. 43,1% enviam livros literários para as famílias terem o hábito da leitura desde cedo. 7,7% realizam excursões com a turma e exploram a escrita em espaços sociais.

O documento RCNEI propõe que as crianças participem de situações que os adultos leiam, assim como o manuseio de materiais escritos nos mais diversos contextos. Essa prática contribui para que a criança compreenda o papel social da escrita e se interesse por aprender a ler. O RCNEI evidencia também a participação das crianças em situações cotidianas, tanto individual quanto coletivamente. Essa orientação nos remete à necessidade de reconhecer a criança enquanto ser social que por meio das relações se apropria da cultura já produzida pela

humanidade. Além disso, o referido documento enfatiza a importância de organizar atividades que apresentem sua funcionalidade social e que façam sentido para a criança.

Os resultados da pesquisa de Cruz (2017) apontaram que é possível trabalhar a linguagem escrita enquanto produto cultural, de forma que as crianças percebam sua funcionalidade. Evitando assim um processo de alfabetização pautado em uma aprendizagem mecânica e descontextualizada. Os dados parecem nos apontar que os professores participantes da pesquisa procuram considerar e valorizar aspectos sociais ao se organizarem didaticamente para o desenvolvimento da linguagem escrita das crianças.

Após realizar a triangulação dos dados obtidos da investigação bibliográfica, documental e as respostas dos participantes da pesquisa de campo referentes às práticas realizadas para o desenvolvimento da linguagem escrita, concluímos que: os professores participantes parecem valorizar a ação colaborativa entre professor e as crianças; valorizam jogos, brincadeiras e uso social da escrita como estratégias de ensino-aprendizagem; parecem considerar o papel social da linguagem escrita ao se organizarem didaticamente. Por meio das respostas foi possível perceber a forte influência dos documentos oficiais na organização didática do professor.

#### *Perspectivas docentes: Desafios pós-pandemia*

Desde meados do mês de fevereiro de 2020 a humanidade foi surpreendida pela luta contra o invisível: o novo Corona vírus. O isolamento social, imposto pela contaminação, trouxe consequências para o contexto educacional, para o desenvolvimento das crianças e da socialização das pessoas de uma forma geral, além dos desafios econômicos causados.

As aulas presenciais foram suspensas, as escolas, em sua maioria, fechadas e as práticas pedagógicas reestruturadas. O ensino remoto foi uma realidade para uma parcela da sociedade brasileira, principalmente, nas escolas da rede privada. Nas escolas públicas, a realidade foi concretizada, em sua maioria, por meio de atividades impressas distribuídas aos alunos.

Nesse sentido, a pandemia evidenciou a sociedade dividida em classes que perpetua em nosso país, com desigualdades de acesso aos bens mais elaborados pela humanidade, seja do ponto de vista tecnológico, ou ainda, do ponto de vista didático-pedagógico.

Professores se encontraram diante de uma pressão social e tiveram que se adaptar a novo estilo didático. Reportagem do dia 04 de agosto de 2020, o jornal “O Globo” trouxe a seguinte manchete “Para 82 % dos professores, trabalho remoto traz aumento da jornada de



trabalho.” Toda essa sobrecarga de trabalhar em casa juntamente com toda a rotina do lar, trouxe consequências emocionais negativas à categoria.

Diante desse complexo cenário, foi solicitado, no questionário elaborado para a pesquisa de campo, que os professores citassem um desafio enfrentado em sua prática pedagógica referente ao desenvolvimento da linguagem escrita após o retorno das aulas presenciais. Ao analisar os dados obtidos foi possível organizar as situações descritas pelos professores durante a pandemia e as consequências identificadas em sala de aula pós-pandemia, conforme os quadros 20 e 21:

#### **Quadro 21 - Situações durante a pandemia**

<b>Situações descritas pelos professores durante a pandemia</b>
Falta de estímulo e incentivo familiar
Excesso do uso de celulares e TV
Aprendizagem do modelo remoto inferior comparado ao presencial

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados do questionário (2023)

#### **Quadro 22 - Consequências em sala pós-pandemia**

<b>Consequências identificadas pelos professores em sala pós-pandemia</b>
Falta de envolvimento, compromisso e compreensão das famílias
Interesse maior por telas e vídeos curtos X livros
Rotatividade e baixa frequência de alunos
Falta de atenção e concentração
Falta de limite
Agitação e ansiedade
Impacto emocional
Desinteresse
Insegurança
Indisciplina
Dificuldade na coordenação motora fina (manuseio de lápis, livros e jogos de encaixe)
Dificuldade no reconhecimento de letras e relação letra/som
Dificuldade na compreensão de comandos
Dificuldade na fala e expressão oral
Dificuldade de memória

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados do questionário (2023)

As respostas do questionário nos apontam que os professores participantes da pesquisa perceberam falta de estímulo e incentivo familiar durante a pandemia e uso excessivo de celulares e TV. Além disso, consideraram os resultados da aprendizagem do modelo remoto inferior comparado ao presencial.

Tanto a CF 1988 quando a LDB evidenciam o dever e a importância da família na educação. No capítulo III da CF 1988 – Seção I. Artigo 205 diz que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. A LDB no Artigo 29 diz que a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos complementando

a ação da família e da comunidade. No Artigo 13 uma das cinco incumbências dos docentes é: “VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.” (BRASIL, 1996)

A família tem um papel de suma importância no processo educacional e, especialmente na pandemia, essa importância se intensificou tendo em vista que as crianças ficaram em casa e os pais tiveram que participar inclusive do processo ensino-aprendizagem. Muitas vezes exercendo uma função que estavam despreparados. Esse fato evidenciou a importância da atuação presencial do professor.

Os dados obtidos na pesquisa de campo nos indicaram que os participantes da pesquisa identificaram consequências da pandemia que refletiram em desafios em sala de aula. Para os professores, as famílias têm apresentado falta de envolvimento, compromisso e compreensão. O que tem ocasionado rotatividade e baixa frequência de alunos nas atividades escolares.

Constatou-se que as crianças tem apresentado maior interesse por vídeos curtos do que por livros, esse fato parece nos indicar que é uma consequência do uso excessivo de celulares e TV durante a pandemia, já que as mesmas tinham que ficar o tempo integral em casa.

Os participantes da pesquisa mencionaram que as crianças estão apresentando falta de atenção, de concentração e de limite. Mostram-se agitadas, ansiosas, desinteressadas, inseguras e indisciplinadas. Consideram que as mesmas foram impactadas emocionalmente pela pandemia.

Os dados obtidos nos mostram que os professores identificaram dificuldades nas crianças assim que as aulas presenciais voltaram. Foram mencionadas as seguintes dificuldades: na coordenação motora fina (manuseio de lápis, livros e jogos de encaixe); no reconhecimento de letras e relação letra/som; na compreensão de comandos; na fala e na expressão oral, assim como dificuldades de memória.

Todos esses desafios mencionados pelos participantes da pesquisa nos dão indicativos da falta que essas crianças sentiram das aulas presenciais, das relações diárias com os professores e colegas. Remete-nos a falta do lugar e espaço delas exercerem o seu papel social de estudante. Da falta dos momentos de conversarem uns com os outros, de colaborar com o colega e receber orientação contínua do professor.

Giroto (2018) enfatiza a importância das relações que as crianças estabelecem com os colegas e com o professor.

Há que se destacar que as crianças trabalham de forma colaborativa, cooperativa e que por essa razão a interação entre elas, com a professora,

com as pessoas presentes na escola, com o meio e com os materiais, promove aprendizagens porque elas estabelecem relações intensas. (GIROTTO, 2018, p. 167)

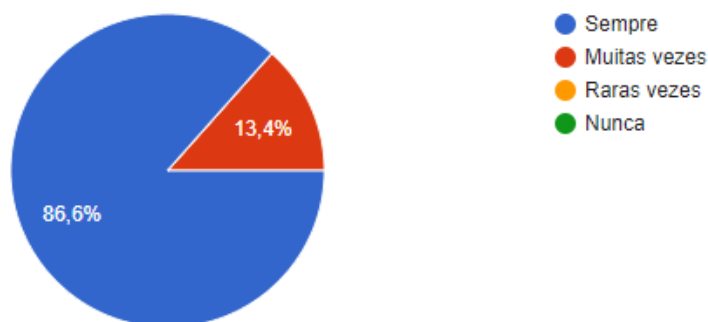
Prestes (2015, p. 14) afirma que “a instrução ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento.” Nesse sentido, entendemos que a suspensão das aulas presenciais limitou as ações colaborativas entre a criança e o professor, assim como com seus colegas, trazendo prejuízos para o desenvolvimento infantil.

Concluindo, na perspectiva dos docentes participantes da pesquisa, a pandemia promoveu o ensino remoto e a suspensão das aulas presenciais, trazendo consequências na rotina das crianças. Situações como a falta de estímulo e incentivo familiar durante a pandemia e uso excessivo de celulares e TV trouxeram consequências que refletiram em desafios em sala de aula. Dentre elas, a rotatividade e baixa frequência de alunos, assim como dificuldades no processo aprendizagem e emocionais que tem impactado as aulas pós-pandemia. Esse cenário nos indica a importância das relações sociais e da falta que as crianças sentiram de seus professores e colegas durante a pandemia para o desenvolvimento da linguagem escrita.

#### 4.2.2.2 - Interface entre documentos oficiais e a prática pedagógica

Os dados obtidos mostraram que 86,6% dos participantes da pesquisa consideram que os documentos oficiais que regem a Educação Infantil, como o RCNEI, BNCC e CRMG, “sempre” auxiliam na elaboração de sua prática pedagógica para o desenvolvimento da linguagem escrita. 13,4% consideram que “muitas vezes” esses documentos auxiliam, conforme nos mostra o gráfico 10:

**Gráfico 10** – Importância dos documentos oficiais na elaboração da prática pedagógica



**Fonte:** Dados do questionário (2023)

Quando questionados sobre qual aspecto os documentos oficiais que regem a Educação Infantil (RCNEI, BNCC e CRMG) mais auxiliam, 70,2% dos professores afirmaram ser nos esclarecimentos dos objetivos a serem alcançados, 16,4% na fundamentação teórica e 13,4% nas sugestões de atividades práticas, conforme o gráfico 11:

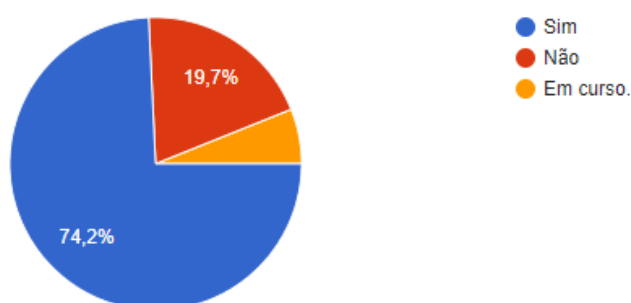
**Gráfico 11** – Contribuição dos documentos oficiais na elaboração da prática pedagógica



**Fonte:** Dados do questionário (2023)

Constatou-se que 74,2% já fizeram o curso “ABC” do programa “Aprender a aprender”, 19,7% ainda não fizeram, 6,1% estão fazendo o curso, conforme o gráfico 12:

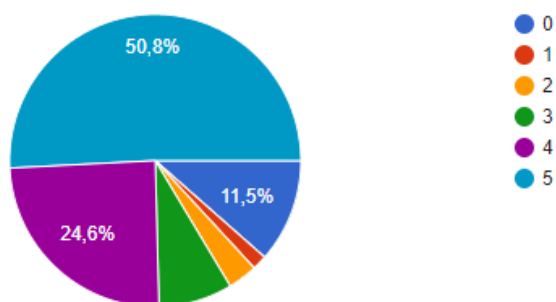
**Gráfico 12** – Participação no curso “ABC”



**Fonte:** Dados do questionário (2023)

Ao pontuar de 0 a 5 o quanto o curso “ABC” do programa “Aprender a aprender” auxilia na prática pedagógica para o desenvolvimento da linguagem escrita, 50,8% pontuaram 5; 24,6% pontuaram 4; 11,5% pontuaram 0. Conforme o gráfico 13 nos mostra:

**Gráfico 13** – Contribuição do curso “ABC” na prática pedagógica



**Fonte:** Dados do questionário (2023)

Apenas menos de 20% dos professores participantes da pesquisa ainda não fizeram o curso “ABC” proposto pelo MEC, no entanto, os dados indicam certa influência desse curso na concepção do professor referente ao desenvolvimento da linguagem escrita na EI.

Concluindo, os dados obtidos parecem nos indicar uma forte influência dos documentos oficiais que regem a EI na organização didática do professor para o desenvolvimento da linguagem escrita. Sendo que os esclarecimentos dos objetivos a serem alcançados presentes nesses documentos são os aspectos mais relevantes para os participantes da pesquisa. A incoerência entre documentos oficiais (RCNEI, BNCC e CRMG) e a metodologia proposta pelo curso “ABC” provavelmente tem contribuído com a divisão na concepção sobre o desenvolvimento da linguagem escrita na percepção dos participantes da pesquisa.

## 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fundamentando-se na Teoria Histórico-Cultural, nos propusemos, na presente pesquisa, ao desafio de responder as seguintes perguntas: Como desenvolver a linguagem escrita na Educação Infantil? Como a organização didática contribui para o desenvolvimento da linguagem escrita no contexto da Educação Infantil? Para tanto, contamos com um processo envolvendo três tipos de investigação: bibliográfica, documental e de campo.

A investigação bibliográfica se ateve ao estudo de autores e conceitos da Teoria Histórico-Cultural e ao levantamento de pesquisas já realizadas que envolvessem a linguagem escrita na EI com enfoque na THC. Por meio desse processo, foi possível identificar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural sobre a apropriação da leitura e da escrita e os avanços científicos da área.

Com base nas orientações de Cellard (2008), a investigação documental abordou estudos dos seguintes documentos que regem a EI: CF 1988, LDB, RCNEI, BNCC, CRMG, PNA - Curso ABC. Tais estudos nos possibilitaram compreender o contexto da Educação Infantil no que se refere ao desenvolvimento da linguagem escrita no âmbito legal.

De posse dos resultados obtidos por meio das investigações bibliográfica e documental, elaboramos um questionário no formato *Google forms* contendo questões abertas e fechadas. Obtivemos respostas de 69 professores(as) que atuam em turmas de 4 e 5 anos nos CEMEIS e nas escolas municipais que atendem a EI em Uberaba, equivalente a 20,8% do total do corpo docente. Graças à disposição destes professores de compartilharem de sua formação e de suas práticas, foi possível traçar o perfil profissional e analisar a organização didática dos mesmos para o desenvolvimento da linguagem escrita em turmas de 4 e 5 anos.

É importante ressaltar que inicialmente encontramos dificuldades ao realizar a pesquisa de forma virtual. Foi necessário entrar em contato com os diretores dos CEMEIS e Escolas que atendem a Educação Infantil solicitando que nos enviassem os e-mails dos professores para que pudéssemos convidar cada um individualmente. Obtivemos como resultados não somente 69 participantes, mas mensagens por e-mails encorajando-nos para que a pesquisa fosse realizada. Fica a gratidão a todos que se dispuseram a participar da pesquisa e pela empatia de educador infantil.

Após o acesso as respostas do questionário, com respeito e zelo a esses profissionais da infância, realizamos a triangulação dos dados obtidos a partir da investigação bibliográfica, documental e de campo. Assim, foi possível alcançar o objetivo geral da pesquisa: compreender o desenvolvimento da linguagem escrita a partir de perspectivas docentes, em

turmas de 4 e 5 anos, nos CEMEIS e Escolas que atendem a Educação Infantil, da Rede Municipal de Ensino de Uberaba.

Como resultado da pesquisa, reconhecemos na Teoria Histórico-Cultural uma possibilidade de efetiva aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita na Educação Infantil, por reconhecer a criança como sujeito social, com direito de ter acesso à linguagem escrita enquanto uma produção cultural construída historicamente. O desenvolvimento da linguagem escrita na EI acontece por meio de situações reais no dia-a-dia escolar em que a criança vai percebendo o significado do uso social da escrita e atribuindo sentidos a essas vivências. Desse modo a criança vai percebendo a funcionalidade da linguagem escrita e desenvolvendo autonomia e interesse para se apropriar culturalmente desse conhecimento.

Ressalta-se que ler e escrever são direitos de todos os cidadãos. Do ponto de vista da THC, o acesso a esse bem cultural é essencial no processo de humanização. Conhecer os objetos da cultura escrita é imprescindível para que as crianças desenvolvam a inteligência e a personalidade, e se apropriem do que lhes é de direito. Essa relação que se estabelece entre a criança e a cultura escrita é mediada intencionalmente pelo professor na EI.

É importante enfatizar que o desenvolvimento da linguagem escrita pela criança na perspectiva da THC vai além de aprender ler e escrever, mas possibilita o acesso a cultura de uma maneira humanizada e feliz, onde os interesses e as necessidades do ser humano são considerados e respeitados. Nesse sentido, ao considerar o interesse, a necessidade e o desejo da criança, o professor potencializa o desenvolvimento da linguagem escrita. Desse modo, a organização didática contribui para o desenvolvimento da linguagem escrita quando o professor de maneira intencional planeja atividades que vão ao encontro das necessidades das crianças, atuando na ZDP, por meio de ações colaborativas.

Na perspectiva dos docentes (participantes da pesquisa) de turmas de 4 e 5 anos dos CEMEIS e Escolas da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Uberaba, que atendem a Educação Infantil, quase metade concebe que o conceito para aprender a ler e escrever é “Apropriar-se da cultura escrita” e a outra metade que é “Aprender a codificar e decodificar”. Essa dicotomia do modo de conceber o que é ler e escrever nos mostra, de alguma forma, a existência de concepções diferentes que são efetivadas no cotidiano. Entendemos que a incoerência entre documentos oficiais (RCNEI, BNCC e CRMG) e a metodologia proposta pelo curso “ABC” provavelmente tem contribuído com a divisão dessa concepção.

Ao se organizar didaticamente, com o objetivo de promover o desenvolvimento da linguagem escrita, os professores participantes da pesquisa consideram a necessidade da criança; valorizam a situação social de desenvolvimento; consideram o valor da ludicidade

dos jogos e das brincadeiras; reconhecem a importância dos registros espontâneos; valorizam a ação colaborativa entre professor e as crianças e procuram considerar o papel social da escrita. Os dados obtidos nos deram indícios de uma forte influência dos documentos oficiais que regem a EI na organização didática do professor para o desenvolvimento da linguagem escrita. Concluímos que a organização didática do professor, devidamente planejada e mediada, cria condições que possibilitam o desenvolvimento da linguagem escrita, de modo que a criança vai percebendo a funcionalidade da linguagem escrita e desenvolvendo autonomia e interesse para se apropriar culturalmente desse conhecimento.

Essa pesquisa nos possibilitou conhecer aspectos até então desconhecidos referentes à organização didática dos professores de turmas de 4 e 5 anos dos CEMEIS e Escolas da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Uberaba, que atendem a Educação Infantil. Tais resultados trazem contribuições para o aprimoramento da organização do ensino-aprendizagem da linguagem escrita na Educação Infantil, proporcionando aos professores e gestores refletirem sobre suas práticas pedagógicas. Ademais, os resultados podem ainda contribuir com reflexões e subsídios para futuras formações de professores da rede Municipal de Ensino de Uberaba. No entanto, entendemos que não esgotamos as possibilidades de conhecer essa organização de maneira mais profunda. Desse modo, sugerimos para futuras investigações uma pesquisa de campo com prática vivenciada, de modo que o pesquisador possa observar a prática pedagógica do professor no que se refere ao desenvolvimento da linguagem escrita na EI.

Finalmente, constatamos que há muito que pesquisar no que se refere ao desenvolvimento da linguagem escrita na EI, de modo a contribuir com avanços científicos necessários para a fundamentação teórica da prática do professor de crianças pequenas.



## 6 - REFERÊNCIAS

AGUIAR, Regina Jodely Rodrigues Campos. A criança na educação infantil: a roda de conversa como espaço/tempo de infância, criação e experiência. Distrito Federal: UnB, 2020.

ALMEIDA, Maria Socorro. Era uma vez... A contação de história no fazer pedagógico de professores de creche. Campo Grande: UFMS, 2018.

AQUINO, Orlando F. Fundamentos epistemológicos da ciência Didática: contribuições de Mikhail A. Danilov. **Educação Unisinos** 20(2):234-244, maio/agosto 2016.

ARENA, Dagoberto Buim. Consciência fonológica: Convergências e divergências entre pesquisadores Vigotskianos e não- Vigotskianos. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 22, p. 1-21, 2019.

ARENA, Dagoberto Buim. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino em Revista**, v. 17, n. 1, p. 237-247, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/115190>>.

BARTHELSON, Betina Rezze. A fala na Educação Infantil: um estudo neurolinguístico. São Paulo: UEC, 2020.

BOZHOVICH, Lidia I. **La personalidad y su formación en la edad infantil**. La Habana: Pueblo y Educación, 1987.

BRASIL. **Agência IBGE. PNAD**: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. 16 jul.2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285>. Acesso em: 17 out. 2021.

BRASIL. **Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do curso ABC**. MEC: 2021. Disponível em: [http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/manual\\_do\\_curso\\_abc.PDF](http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/manual_do_curso_abc.PDF). Acesso em jun.2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: MEC:2019. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>>. Acesso em: 07 set. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao). Acesso em: 02 jul. 2021.

BRASIL. **Currículo Referência de Minas Gerais**. 2019. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br>. Acesso em jun.2022.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009, Seção 1, p. 8. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso em: 07 set. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: [Ministério da Educação e do Desporto], 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 27. abr. 2021.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 8 ago 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização:** MEC: 2019. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/#pna>>. Acesso em: jun. 2022.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1,2 e 3.

CAMARGO, Mariele Fátima de. A complexificação de conhecimentos de crianças, na educação infantil: um estudo de caso. Passo Fundo: FUPF, 2016.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CRUZ, Lene Cristina Salles da. A apropriação da cultura escrita na educação da criança pequena: desafios e possibilidades de uma prática docente. Campo Grande: UFMS, 2017.

DIAS, Natália Martins, et al. **Linguagem oral e escrita na Educação Infantil: relação com variáveis ambientais.** Psicologia Escolar e Educacional, v. 23, 2019.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Celebrando possibilidades leitoras: as crianças necessitam, podem e apreciam ler já desde a pequena infância. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, p. 35-48, jul./dez. 2016.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SILVA, Greice Ferreira da; RAZER, Cassiana Magalhães. Freinet; vigotsky e bakhtin: uma aproximação possível ao acesso à cultura escrita. **Revista ibero-americana de estudos em educação.** 2018. V 13, p. 155-174.

HERBERTZ, Dirce Hechler. Práticas pedagógicas em Educação Infantil: princípios e propostas, o que não pode faltar? Porto Alegre: PUCRS, 2016.

LAZARETTI, Maria Lucinéia. **D.B. Elkonin: Vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural.** São Paulo: UNESP, 2011.

LEITE, Aline Cristina de Castro Garcia. Interfaces entre desenho e letramento na educação infantil: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Goiás: Puc, 2016.

LEONTIEV, Alexei N. El Problema de la Actividad em la Psicología. In: **Actividad, Conciencia y Personalidad.** La Habana: Pueblo y Educación, 1983, p. 45-61.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Ensinar e aprender, aprender e ensinar: O lugar da teoria e da prática em didática**. 2012.

LIEDKE, Elen Garcia mudo. “Uma letra puxa outra”: práticas de linguagem com crianças de cinco anos. Campinas: PUC, 2017.

LIMA, Ana Cláudia Bazé de. **O lugar da literatura infantil no espaço educativo: vozes de professoras**. Marília: UNESP, 2019.

LIMA, T. C. S; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**. Florianópolis, v. 10. n. esp, p. 37-45, abril. 2007.

LONGAREZI, Andréa M; FRANCO, Patrícia, L. J. A. N. Leontiev: a vida e obra do Psicólogo da atividade. In: **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obras dos principais representantes russos**. Andréa Maturano Longarezi, Roberto Valdés Puentes (Orgs.). 2ª Edição. EDUFU: Uberlândia, 2015.

LURIA, A.R. et al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Tradução de Rubem Eduardo Frias. São Paulo: Moraes Editora, 1991.

LURIA, A.R. **Fundamentos de Neuropsicologia**. Editora da Universidade de São Paulo, 1979.

LURIA. A. R; LEONTIEV. A. N. VIGOTSKI, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

MACHADO, Vania Regina Barbosa Flauzino. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC): conquistas e desafios. Maringá: UEM, 2016.

MARCONDES, N. A. V., & BRISOLA, E. M. A. (2014). Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, 20(35), 201–208. Disponível em: <<https://doi.org/10.18066/revunivap.v20i35.228>>. Acesso em: jun. 2022.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Feuerbach. **Oposição das concepções materialista e idealista**. In: A ideologia Alemã. 1986. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1845/ideologia-alema-oe/cap1.htm#i1>>. Acesso em: 23 jun. 2022.

MATA, Adriana Santos da. Linguagens sociais: modos de dizer e compreender o mundo em histórias e desenhos de crianças da educação infantil. Rio de Janeiro: UFF, 2017.

MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. In: **Revista Pro-Posições**, v. 10. n. 1, UNICAMP, 1999.

MELLO, Suely Amaral; BISSOLI, Michele De Freitas. **Pressupostos da teoria histórico-cultural para a apropriação da cultura escrita pela criança**. UFSC, 2015. v 33, p. 135-160.

MINAYO, Maria Cecília de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 3.ed. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 1996.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Literatura para a escola primária e educação do cidadão republicano, na revista de ensino (SP-BRASIL) - 1902/1918. **História da Educação**, v. 22, nº56, 2018.

PIOL, Priscila Souza Damazio. O lugar da cultura escrita nos documentos legais e oficiais da educação infantil: “Mais respeito, eu sou criança!”. Campo Grande: UFMS, 2016.

POMPERMAIER, Odavilma Calado. A prática com a cultura escrita na educação infantil: desafios e possibilidades. UFOP, 2019.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Ruben. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obras dos principais representantes russos**. Andréa Maturano Longarezi, Roberto Valdés Puentes (Orgs.). 2ª Edição. EDUFU: Uberlândia, 2015.

RANZANI, Ariane. Atividades de letramento na Educação Infantil: o trabalho com a literatura como elo entre as modalidades oral e escrita. São Paulo: UFSC, 2018.

ROSA, Marcia Cristina Capistrano da. Do letramento á formação de atitude leitora e produtora de texto por meio dos gêneros textuais: uma prática possível na Educação Infantil? UFMS, 2018.

SACCOMANI, Maria Claudia da Silva. A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. São Paulo: UNESP, 2018.

SANTOS, Laís Paula Freitas dos. A presença da cultura da escrita na educação infantil: “O que você está escrevendo? Quem mandou? Campo Grande: UFMS, 2017.

SARTORI, Francieli Sander. Desenvolvimento das funções psicológicas superiores de crianças em situações de interação: um estudo exploratória em turmas de pré-escola. Passo Fundo: FUPF, 2016.

SCHULER, Betina. Ler e escrever como possibilidade de uma relação infantil com o tempo. **História da Educação**, v. 23, 2019.

SOARES, Mirna Almeida Motta. A leitura e a escrita na infância: As políticas públicas no Brasil e a Teoria Histórico-Cultural. Rio de Janeiro: UFF, 2018.

SOUZA, Eduardo Bezerra de. A linguagem escrita na educação infantil: direito da criança, desafio do professor. São Paulo: PUC, 2016.

SOUZA, M. C. B. R. A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural. Marília: UNESP, 2007.

VATANABE, Thais Rocha Barbieri. Escrita na pré-escola: a concepção hegemônica, as diretrizes curriculares e os pressupostos contra hegemônicos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. São Paulo: UNESP, 2019.

VIGOTSKI, L. S. **A transformação socialista do homem**. Tradução de Nilson Dória. Varnitso (USSR), 1930. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>>. Acesso em: 23 jun. 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. (Vol.II). Madrid: Visor, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. (Vol.III). Madrid: Visor, 2000.


VIGOTSKI, L. S. El problema de la edad. In: **Obras Escogidas**. T. IV. Segunda Edición. Madrid: Visor, 1997, p. 251-273.

VIGOTSKI, L. S. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In: **Obras Escogidas**. T. II. Segunda Edición. Madrid: Visor, 1997, p. 181-285.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.


## APÊNDICE I:

## Ficha de anotações e resumos – Pesquisa bibliográfica

FICHA DE RESUMO E ANOTAÇÕES – Pesquisa bibliográfica	
 <b>UNIVERSIDADE DE UBERABA - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO</b>	
<b>Linha de pesquisa:</b> Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.	
<b>Pesquisadora:</b> Andreia Ferreira Sant'Ana	<b>Orientadora:</b> Doutora Adriana Rodrigues
<b>Tema:</b> Desenvolvimento da linguagem escrita na Educação Infantil a partir de perspectivas docentes.	
<b>Nome da obra:</b>	
<b>Autor:</b>	<b>Ano:</b>
<b>Gênero textual:</b> ( ) Artigo ( ) Dissertação ( ) Tese ( ) Livro ( ) Outro: _____	
<b>Referência (Normas ABNT):</b>	
<b>Relação com o objeto:</b> ( ) THC ( ) Linguagem ( ) Leitura e escrita ( ) EI ( ) Prática pedagógica ( ) Outros: _____	
<b>Resumo (citações diretas):</b>	
<b>Considerações da pesquisadora:</b>	
<b>Data do fichamento:</b>	

## APÊNDICE II:

### Ficha de anotações e resumos – Pesquisa documental

FICHA DE RESUMO E ANOTAÇÕES – Pesquisa documental	
	UNIVERSIDADE DE UBERABA - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
<b>Linha de pesquisa:</b> Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.	
<b>Pesquisadora:</b> Andreia Ferreira Sant'Ana	<b>Orientadora:</b> Doutora Adriana Rodrigues
<b>Tema:</b> Desenvolvimento da linguagem escrita na Educação Infantil a partir de perspectivas docentes.	
<b>Documento:</b>	
<b>Referência (Normas ABNT):</b>	
<b>Análise documental segundo Cellard (2008):</b>	
<b>1 - Contexto social e a quem foi destinado</b>	
<b>2 - Identidade do autor</b>	
<b>3 - Autenticidade, confiabilidade do texto e natureza do texto</b>	
<b>4 - Conceitos-chave e a lógica interna do texto relacionado ao objeto da pesquisa</b>	
<b>Considerações da pesquisadora:</b>	
<b>Data do fichamento:</b>	

**APÊNDICE III:****Questionário de pesquisa****A - Perfil dos(as) professores(as)**

As questões a seguir pretendem coletar informações com o objetivo de traçar o perfil profissional dos(as) professores(as),

**A.1 – Qual sua idade**

- a) ( ) Até 20 anos
- b) ( ) 21 a 30 anos
- c) ( ) 31 a 40 anos
- d) ( ) 41 a 50 anos
- e) ( ) Acima de 50 anos

**A.2 – Você cursou Magistério?**

- a) ( ) Sim
- b) ( ) Não
- c) ( ) Curso em andamento

**A.3 – Você cursou graduação? Em caso afirmativo ou em andamento, responda as questões a seguir:**

- a) ( ) Sim
- b) ( ) Não
- c) ( ) Curso em andamento

**A.4 – Qual graduação cursou ou está cursando?**

- a) ( ) Pedagogia
- b) ( ) Normal superior
- c) ( ) Outro: \_\_\_\_\_

**A.5 – Há quanto tempo concluiu a graduação?**

- a) ( ) Menos de 1 ano
- b) ( ) De 1 a 5 anos
- c) ( ) De 6 a 10 anos
- d) ( ) De 11 a 15 anos
- e) ( ) De 16 a 20 anos
- f) ( ) Acima de 20 anos
- g) ( ) Ainda não conclui

**A.6 – Cursou pós-graduação? Em caso afirmativo ou em andamento, responda a questão a seguir:**

- a) ( ) Sim



- b) ( ) Não
- c) ( ) Curso em andamento

**A.7 - Especifique o(s) curso(s) de pós-graduação que cursou ou que está cursando:**

- a) ( ) Especialização
- b) ( ) Mestrado
- c) ( ) Doutorado
- d) ( ) Pós-doutorado

**A.8 – Há quanto tempo você atua com turmas de 4 e 5 anos como docente?**

- a) ( ) Menos de 1 ano.
- b) ( ) De 1 a 5 anos.
- c) ( ) De 6 a 10 anos
- d) ( ) De 11 a 15 anos
- e) ( ) De 16 a 20 anos
- f) ( ) Acima de 20 anos

**A.9 – Você exerce atualmente outra(s) atividade(s) profissional(is) além da docência na Educação Infantil? Em caso afirmativo especifique a(s) atividade(s) profissional(is) na questão a seguir:**

- a) ( ) Sim
- b) ( ) Não

**A.10 – Especifique a(s) outra(s) atividade(s) profissional(is) além da docência na Educação Infantil:**

---

**A.11 - Seu cargo na Rede de Ensino da Prefeitura Municipal de Uberaba é:**

- a) ( ) Efetivo
- b) ( ) Contrato

**A.12 – Você participou de alguma atividade de formação continuada nos últimos 05 anos relacionada ao desenvolvimento da leitura e escrita na Educação Infantil (Atualização, capacitação ou desenvolvimento profissional docente)?**

- a) ( ) Sim
- b) ( ) Não

**A.13 - Em caso afirmativo especifique quantas vezes participou de alguma atividade de formação continuada relacionada ao desenvolvimento da leitura e escrita na Educação Infantil nos últimos 05 anos::**

- a) ( ) 1 a 3 vezes
- b) ( ) 4 a 6 vezes
- c) ( ) 7 a 9 vezes
- d) ( ) Mais de 10 vezes

**B – Práticas pedagógicas (Organização didática)**

As questões a seguir buscam identificar concepções, práticas e recursos adotados pelos professores de turmas de 4 e 5 anos para o desenvolvimento da linguagem escrita.

**B.1 - Para você, qual o melhor conceito de “aprender a ler e escrever”?**

- a)  Apropriar-se da cultura escrita.
- b)  Aprender a codificar e decodificar.

**B.2 – Ao realizar seu plano de aula para o desenvolvimento da linguagem escrita, você considera a necessidade e o interesse da criança para realizar aquela determinada atividade?**

- a)  Sempre
- b)  Muitas vezes
- c)  Raras vezes
- d)  Nunca

**B.3 – De que maneira você concilia sua prática pedagógica e a utilização do livro didático?**

- a)  Dou prioridade ao livro didático e se sobrar tempo complemento com outras atividades.
- b)  Considero um desafio conciliar o livro didático com outras atividades, pois não sobra muito tempo.
- c)  Dou prioridade as necessidades das crianças e realizo as atividades do livro didático de acordo com o ritmo da turma.
- d)  Concilio de maneira harmônica e equilibrada a utilização do livro didático e demais práticas pedagógicas.
- e)  Outro: \_\_\_\_\_

**B.4 - Em sua opinião é importante conhecer um pouco sobre a história da criança, seu ambiente familiar e seus conhecimentos para um bom desenvolvimento da linguagem escrita?**

- a)  Sempre
- b)  Muitas vezes
- c)  Raras vezes
- d)  Nunca

**B.5 – Ao aplicar uma atividade de linguagem escrita para as crianças, você:**

**Obs: Fique a vontade para assinalar mais de um item.**

- a)  Deixa que ela realize sozinha, evitando fazer intervenções e ajuda de outros colegas.
- b)  Instrui como fazer, depois encoraja a criança e auxilia em caso de necessidade.
- c)  Realiza atividades de duplas e pequenos grupos, de modo que possam colaborar uns com os outros.
- d)  Outro: \_\_\_\_\_

**B.6 – Descreva brevemente uma prática pedagógica que você realiza com as crianças valorizando a linguagem oral no desenvolvimento da leitura e da escrita.**

---

**B.7 – Que valor você daria para a importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento da linguagem escrita, de 0 a 05?**

- a) ( ) 0
- b) ( ) 1
- c) ( ) 2
- d) ( ) 3
- e) ( ) 4
- f) ( ) 5

**B.8 - Cite 2 jogos ou brincadeiras que você utiliza em sua prática pedagógica que contribui com o desenvolvimento da linguagem escrita.**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_

**B.9 – Na sua opinião, os desenhos e primeiros rabiscos que a criança faz antes de aprender a ler e escrever devem ser valorizados e utilizados como estratégias de ensino-aprendizagem para desenvolvimento da linguagem escrita?**

- a) ( ) Sempre
- b) ( ) Muitas vezes
- c) ( ) Raras vezes
- d) ( ) Nunca

**B.10 – Cite uma prática pedagógica que você realiza que valoriza a pré-escrita da criança.** \_\_\_\_\_

**B.11 – Quais recursos você utiliza em sua prática pedagógica para tornar sua aula motivacional para a criança, especialmente no que se refere ao seu interesse pela leitura e escrita? Obs: Fique a vontade para assinalar mais de um item.**

- a) ( ) Música e poemas
- b) ( ) Jogos e brincadeiras
- c) ( ) Histórias e teatro
- d) ( ) Desenhos e registros espontâneos das crianças
- e) Outros: \_\_\_\_\_

**B.12 – De que maneira você relaciona sua prática pedagógica para o desenvolvimento da linguagem escrita com as vivências das crianças em casa e em outros espaços sociais? Obs: Assinale de 1 a 3 itens que mais se aproximam da sua prática pedagógica.**

- a) ( ) Procuo envolver as famílias com o processo ensino-aprendizagem através de atividades enviadas para casa.
- b) ( ) Envio livros literários para as famílias terem o hábito da leitura desde cedo.

- c) ( ) Realizo excursões com minha turma e exploramos a escrita em espaços sociais.
- d) ( ) Tenho em minha sala um espaço com diversos portadores de textos que foram coletados com as crianças para manuseio constante.
- e) ( ) Confecciono jogos com a turma utilizando rótulos, placas de trânsito e encartes de supermercados.
- f) ( ) Realizo projetos de acordo com as vivências que os alunos trazem para a sala de aula, buscando relacionar com a leitura e com a escrita.
- g) Outros: \_\_\_\_\_

**B.13 – Os documentos oficiais que regem a Educação Infantil, como o RCNEI, BNCC e CRMG auxiliam na elaboração de sua prática pedagógica para o desenvolvimento da linguagem escrita?**

- a) ( ) Sempre
- b) ( ) Muitas vezes
- c) ( ) Raras vezes
- d) ( ) Nunca

**B.14 – Em qual aspecto os documentos oficiais que regem a Educação Infantil, como o RCNEI, BNCC e CRMG mais te auxiliam em sua prática pedagógica?**

- a) ( ) Na fundamentação teórica
- b) ( ) Nos esclarecimentos dos objetivos a serem alcançados.
- c) ( ) Nas sugestões de atividades práticas.
- d) ( ) Os documentos não me auxiliam.

**B. 15 – Você já fez o curso “ABC” do programa “Aprender a aprender”? Caso tenha feito ou esteja em andamento responda a questão a seguir.**

- a) ( ) Sim
- b) ( ) Não
- c) ( ) Em curso

**B.16 – De 0 a 5 marque o quanto o curso “ABC” do programa “Aprender a aprender” te auxiliou em sua prática pedagógica para o desenvolvimento da linguagem escrita.**

- a) ( ) 0
- b) ( ) 1
- c) ( ) 2
- d) ( ) 3
- e) ( ) 4
- f) ( ) 5

**B.17 - Cite um desafio que você tem enfrentado em sua prática pedagógica referente ao desenvolvimento da linguagem escrita após o retorno das aulas presenciais.**

---

**Agradecemos a sua valiosa participação!**

## APÊNDICE IV:

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Local Data

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**NOME DO PARTICIPANTE DA PESQUISA:** \_\_\_\_\_

**EMAIL DO PARTICIPANTE DA PESQUISA:** \_\_\_\_\_

Título da pesquisa: **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO A PARTIR DE PERSPECTIVAS DOCENTES**

Instituição onde será realizada: Universidade de Uberaba

Pesquisadoras Responsáveis: Andreia Ferreira Sant'Ana – mestranda, (31) 993626094, [andreiasantanaaraxa@gmail.com](mailto:andreiasantanaaraxa@gmail.com) e Dr.<sup>a</sup> Adriana Rodrigues – orientadora, (34) 99252-7446, [adriana.rodrigues@uniube.br](mailto:adriana.rodrigues@uniube.br)

CEP-UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 1801, bloco C, sala 2C09 – Campus Aeroporto, Bairro: Universitário – CEP: 38055-500-Uberaba/MG, tel.: 34-3319-8816 - E-mail: [cep@uniube.br](mailto:cep@uniube.br). O atendimento à comunidade acadêmica e comunidade externa, acontece às segundas-feiras das 08h às 12h.

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa: **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO A PARTIR DE PERSPECTIVAS DOCENTES**, de responsabilidade da mestranda em Educação pela Universidade de Uberaba, Andreia Ferreira Sant'Ana, (31) 993626094, [andreiasantanaaraxa@gmail.com](mailto:andreiasantanaaraxa@gmail.com) e orientadora Dr.<sup>a</sup> Adriana Rodrigues, (34) 99252-7446, [adriana.rodrigues@uniube.br](mailto:adriana.rodrigues@uniube.br)

Considerando as dificuldades acerca do ensino da escrita e leitura no Brasil enquanto um dos maiores desafios da educação; assim como a importância da Educação Infantil e das práticas dos professores que nela atuam, em consonância com a necessidade da apropriação da leitura e da escrita pelas crianças, formulou-se a seguinte questão norteadora: Como as práticas pedagógicas dos professores que atuam com turmas de 4 e 5 anos contribuem para o desenvolvimento da leitura e da escrita?

Esta pesquisa tem como objetivo principal compreender as práticas pedagógicas de leitura e escrita realizadas pelos(as) professores(as) que atuam em turmas de 4 e 5 anos, nos CEMEIS e Escolas que atendem Educação Infantil, da Rede Municipal de Ensino de Uberaba.

Se aceitar colaborar nesta pesquisa, você responderá a um questionário, via Google Forms, cujo link será enviado individualmente, para o seu e-mail. Os formulários eletrônicos serão armazenados em arquivo pessoal dos pesquisadores, aos quais caberá a guarda e o devido descarte. Após o download, serão apagados imediatamente de qualquer plataforma virtual ou “nuvem” e sugerimos que você faça o mesmo.

Pela sua participação no estudo, você não receberá nenhum pagamento, e também não terá nenhum custo. Você pode parar de participar a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo para você. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos

que julgar necessários. Caso decida-se por não participar, ou por não ser submetido a algum procedimento que lhe for solicitado, nenhuma penalidade lhe será imposta.

Os riscos que podem ocorrer durante a sua participação são mínimos, como por exemplo você ficar constrangido(a) ao responder alguma questão ou parte dela. Considerando que sua participação é totalmente voluntária, no caso de você se deparar com algum tipo de constrangimento, poderá encerrá-la sem que nenhum prejuízo lhe seja imposto, seja ele de ordem física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual.

Outros possíveis riscos se referem à perda da confidencialidade e do anonimato. Como medidas preventivas, o material será manuseado somente pelas pesquisadoras e, devidamente armazenado e descartado ao final do trabalho, garantindo, assim, a privacidade, a confidencialidade e o anonimato. As informações somente serão utilizadas para os fins acadêmicos e científicos. No intuito de proteger os participantes dos riscos de vazamento de dados, o procedimento de coleta de dados seguirá as regras contidas nas orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual da CONEP/DECNS/MS, de 24 de fevereiro de 2021.

Enquanto desdobramento da pesquisa espera-se que os resultados contribuam com novas reflexões e subsídios para futuras formações de professores da Escola Básica da Rede Municipal de Ensino de Uberaba.

Você receberá uma via desse termo, assinada por você e pelo responsável pela pesquisa, rubricada em todas as páginas. Nela consta a identificação e os telefones das pesquisadoras, caso você queira entrar em contato com elas e email do CEP-UNIUBE<sup>17</sup>, que avaliou e aprovou este projeto.

### CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Li o esclarecimento acima e compreendi a finalidade do estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Estou ciente de que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo a mim por essa decisão. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei pagamento para participar do estudo. Concordo em participar da pesquisa: **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO A PARTIR DE PERSPECTIVAS DOCENTES.**

Uberaba, \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante pesquisa




\_\_\_\_\_  
Andreia Ferreira Sant'Ana – mestrandia  
(31) 993626094  
[andreiasantanaaraxa@gmail.com](mailto:andreiasantanaaraxa@gmail.com)

\_\_\_\_\_  
Dr.ª Adriana Rodrigues - orientadora  
(34) 99252-7446  
[adriana.rodrigues@uniube.br](mailto:adriana.rodrigues@uniube.br)  
[PPGE – Uniube](#)

<sup>17</sup> "Um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é composto por um grupo de pessoas que são responsáveis por supervisionarem pesquisas em seres humanos que estão sendo feitas na instituição e tem a função de proteger e garantir os direitos, a segurança e o bem-estar de todos os participantes de pesquisa que se voluntariam a participar da mesma" (adaptado de [http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/Manual\\_ceps.pdf](http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/Manual_ceps.pdf).)