

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ÉLICA DOS SANTOS SOUZA

**A APROPRIAÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL EM PESQUISAS  
RELACIONADAS À ALFABETIZAÇÃO E AO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

SÃO CARLOS - SP

2021

ÉLICA DOS SANTOS SOUZA

**A APROPRIAÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL EM PESQUISAS  
RELACIONADAS À ALFABETIZAÇÃO E AO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Estado, Política e Formação Humana

**Orientadora:** Profa. Dra. Alessandra Arce Hai

SÃO CARLOS - SP

2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Élica dos Santos Souza, realizada em 18/06/2021.

**Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Alessandra Arce Hai (UFSCar)

Profa. Dra. Janaina Cassiano Silva (UFG)

Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

*Dedico este trabalho à minha amada família*

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus, por ser sempre a minha força superior, por me conceder a vida, pela sua perseverança e minhas conquistas;

Aos meus pais, pelo amor, carinho, conselhos, exemplos de honestidade, caráter, força, cooperação e também pelo investimento na minha educação e formação;

À minha orientadora Profa. Dra. Alessandra Arce Hai, por ser um grande exemplo de mulher e docente, que tantos inspira, pela paciência em me ouvir, acreditar e incentivar a minha pesquisa desde o começo;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSCar por compartilharem os conhecimentos e demonstrarem a importância da pesquisa na educação;

Aos novos colegas que tive o prazer de conhecer nos corredores da UFSCar, o meu obrigada pelas trocas de experiências, inquietações e risadas confortantes;

As professoras Dra. Maria Iolanda Monteiro e Dra. Janaina Cassiano Silva, por aceitarem em participar da minha banca de qualificação e da banca de defesa do mestrado e proporcionarem a troca de saberes e orientações importantes na construção deste trabalho;

E agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro e incentivo à pesquisa nas instituições públicas de Ensino Superior.

[...] Não é maravilhoso pensar  
em todas as coisas que ainda temos de descobrir?  
É o que me deixa feliz por estar viva...  
Este mundo é tão interessante.  
Não seria nem metade do que é se soubéssemos tudo,  
não é mesmo?  
Aí não haveria espaço para a imaginação,  
não é? [...]

Lucy Maud Montgomery (Anne de Green Gables, 2019, p. 31)

## RESUMO

A presente dissertação de mestrado teve como questão de pesquisa: Como a chamada “psicologia histórico-cultural, perspectiva histórico-cultural, abordagem histórico-cultural, matriz histórico-cultural, concepção histórico-cultural, conceito histórico-cultural”, tem se configurado nos estudos sobre a alfabetização e o letramento voltados para a educação de crianças menores de 5 anos? E como objetivo geral identificar e analisar a apropriação da Teoria Histórico-Cultural (aprendizagem, desenvolvimento, ensino de leitura e escrita) nas pesquisas sobre alfabetização e letramento na Educação Infantil. Assim, para o desenvolvimento do nosso objetivo, utilizamos como metodologia, a pesquisa teórico-bibliográfica de teses no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes publicadas entre os anos de 2013 e 2016, que abordem a temática alfabetização e letramento na Educação Infantil e estejam baseadas também nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Como fundamentação teórica utilizamos os conceitos da Teoria Histórico-Cultural, como por exemplo, o desenvolvimento psicológico da criança, a sua aprendizagem, a aquisição da linguagem, a constituição da sua consciência e sua percepção de mundo, nos estudos produzidos por Vigotski, Luria e Leontiev. Após as nossas análises, consideramos que a Teoria Histórico-Cultural foi configurada nas teses com uma ferramenta para caracterizar, as melhores práticas pedagógicas para se realizar com as crianças da Educação Infantil e para demonstrar também, que a educação escolar é encarregada pela construção do conhecimento científico, e pelo desenvolvimento das funções psíquicas superiores, e por isso dá necessidade de apresentar esses conceitos desde a Educação Infantil. Compreendemos também, que as teses não saíram muito do que os documentos oficiais do MEC, direcionados para essa etapa de ensino, já apresentaram, para se obter novos dados e resultados, não havendo assim um distanciamento, e esses aspectos estão inseridos na chamada “gramática da escolarização”. Ressaltamos além disso, que o papel do professor é fundamental e ele necessita ter o domínio das técnicas pedagógicas para ensinar o conhecimento científico as crianças e as habilidades do uso da língua e dos conceitos metalinguísticos.

**Palavras-Chave:** Teoria Histórico-Cultural. Educação Infantil. Alfabetização e Letramento.

## ABSTRACT

The present master's dissertation had as its research question: How has the so-called "historical-cultural psychology, historical-cultural perspective, historical-cultural approach, historical-cultural matrix, historical-cultural conception, historical-cultural concept", been configured in the studies on literacy and literacy focused on the education of children under 5 years old? And as a general goal to identify and analyze the appropriation of Historical-Cultural Theory (learning, development, teaching of reading and writing) in research on literacy and literacy in early childhood education. Thus, for the development of our goal, we use as methodology, the theoretical-bibliographical research of theses in the Catalogue of Theses and Dissertations of Capes published between 2013 and 2016, which address the issue of literacy and literacy in early childhood education and are also based on the assumptions of Historical-Cultural Theory. As theoretical basis we use the concepts of Historical-Cultural Theory, such as the psychological development of the child, his learning, the acquisition of language, the constitution of his conscience and his perception of the world, in the studies produced by Vigotski, Luria and Leontiev. After our analyses, we consider that the Historical-Cultural Theory was configured in the theses as a tool to characterize the best pedagogical practices to be carried out with children in Early Childhood Education and also to demonstrate that school education is responsible for the construction of scientific knowledge and for the development of higher psychic functions. We also understand that the theses did not go much beyond what the official documents of the MEC, directed to this stage of education, have already presented, in order to obtain new data and results, thus not having a distance, and these aspects are inserted in the so-called "grammar of schooling". We also emphasize that the teacher's role is fundamental and he/she needs to master pedagogical techniques to teach children scientific knowledge and language use skills and metalinguistic concepts.

**Keywords:** Historical-Cultural Theory. Early Childhood Education. Literacy and Literacy.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Teses selecionadas no banco de dados da Capes.....	17
Quadro 2.Documentos oficiais do MEC para a Educação Infantil selecionados.....	45
Quadro 3. Síntese das teses selecionadas no banco de dados da Capes.....	57
Quadro 4. Relação das atividades de pesquisa desenvolvidas nas teses.....	70
Quadro 5. As principais obras do campo da Teoria Histórico-Cultural apresentadas nas teses..	72
Quadro 6. Relação das obras complementares utilizadas nas teses.....	73

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E APRENDIZAGEM PARA A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....</b>	<b>21</b>
1.1 A construção e internalização das funções psíquicas superiores na criança.....	21
1.2 A aquisição da linguagem e o desenvolvimento do pensamento.....	25
1.3 O desenvolvimento da linguagem escrita.....	30
<b>2 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>37</b>
2.1 A contextualização da alfabetização e do letramento na Educação Infantil pela Teoria Histórico-Cultural.....	38
<b>3 DOCUMENTOS OFICIAIS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DIRECIONADOS À EDUCAÇÃO INFANTIL E A TEMÁTICA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....</b>	<b>45</b>
3.1 Introdução geral a respeito dos documentos oficiais para a Educação Infantil.....	46
3.2 O conceito de alfabetização e letramento na Educação Infantil para os documentos oficiais.....	49
<b>4 ANÁLISE DAS DEFINIÇÕES DOS PESQUISADORES A RESPEITO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>57</b>
4.1 Breve contextualização das pesquisas coletadas e os materiais de análise utilizados.....	57
4.2 As concepções que os pesquisadores possuem sobre a alfabetização e letramento na Educação Infantil.....	70
4.2.1 O processo de construção do desenvolvimento e da aprendizagem.....	75
4.2.2 A concepção da linguagem.....	81
4.2.3 O processo de alfabetização e Letramento na Educação Infantil.....	86
4.3 Análise conclusiva dos dados coletados nas teses.....	91
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>106</b>

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi desenvolvida no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), vinculada a linha de pesquisa Estado, Política e Formação Humana, orientada pela Profa. Dra. Alessandra Arce Hai.

Antes de apresentarmos como se definiu a escolha pela temática de estudo, consideramos relevante destacar a trajetória acadêmica da pesquisadora, que de certa forma define o seu olhar sobre esse trabalho. Assim, peço a licença de utilizar a primeira pessoa em alguns momentos dessa introdução.

Nas minhas brincadeiras de infância, o brincar de “escolinha” sempre esteve presente, e confesso que ser professora estava na minha lista de desejos do que queria trabalhar quando fosse adulta. E quando chegou o momento dos vestibulares tive muitas dúvidas em que profissão seguir, afinal eram muitas opções, porém, me direcionei para a área de humanas onde prestei vestibular para dois cursos, o de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual Paulista (Unesp) – Júlio de Mesquita Filho e o de Bacharelado em Linguística na UFSCar, na qual acabei conseguindo a aprovação.

A minha trajetória acadêmica iniciou-se no ano de 2010, quando ingressei no curso de Bacharelado em Linguística na UFSCar. Durante a realização do curso tive contato com diversas esferas do funcionamento, construção e estrutura da linguagem dentro da Língua Portuguesa, e também, entender que ela é um aspecto que diferencia e determina o indivíduo, percorrendo as suas várias atuações no mundo e que possui um lado individual e social, em que um não se concebe sem o outro.

Logo no primeiro semestre do curso, temos a disciplina Introdução aos Estudos Linguísticos, que tem como base teórica principal os conceitos de Ferdinand de Saussure. Nesse sentido Saussure (2006) definiu que a linguagem incide conjuntamente, em um sistema determinado e uma evolução, ou seja, a cada momento ela é uma instituição atual e uma obra do passado. Vista em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita (distinta, única), do mesmo modo, física, fisiológica e psíquica, mas ela não é natural do homem e sim, a competência de ele estabelecer uma língua, isto é, um sistema de signos distintos que correspondem a ideias distintas (SAUSSURE, 2006).

O curso de Bacharelado em Linguística da UFSCar perpassa por três áreas de estudos<sup>1</sup> que são, o Processamento de Línguas Naturais (PLN), Análise do Discurso e Meios e Materiais

---

<sup>1</sup> Informações acessadas no Projeto Pedagógico do curso de Bacharelado em Linguística disponível em: <<https://www.dl.ufscar.br/arquivos/regimento/projeto-pedagogico-do-curso-de-bacharelado-em-linguistica.pdf>>

Instrucionais, que são estudados nas aulas de laboratórios, durante os quatro anos do curso. No último ano, os alunos devem escolher uma dessas três áreas para se aprofundar, que no meu caso escolhi a temática Meios e Materiais Instrucionais.

Nessa temática, são estudados o processo de construção de textos e os diferentes gêneros do discurso, análise e produção de texto e atividades de retextualização, que engloba o oral e o escrito. Foi nesse período, último ano do curso em 2013, que realizei um projeto no laboratório de Meios e Materiais Instrucionais sobre a literatura infantil nos primeiros anos do Ensino Fundamental, levando-me assim, a me aproximar de conteúdos relacionados a área da Pedagogia e despertar um interesse antigo de ser professora.

Ao final do curso de Bacharelado em Linguística decidi prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e passei no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSCar, na turma de 2014. O curso apresentou diversos questionamentos importantes sobre a educação, o seu papel transformador e a importância de o professor ter uma formação de qualidade e continuada para avançar solidamente na aprendizagem das crianças. Pude utilizar também, muitos dos conceitos que aprendi enquanto cursava Linguística e notar que os cursos se encaixavam em algumas perspectivas e isso foi muito enriquecedor para a minha formação.

E o meu interesse pela pesquisa em Educação Infantil foi emergindo em discussões realizadas nas disciplinas do curso de Pedagogia<sup>2</sup>, relacionadas principalmente à perspectiva Histórico-Cultural, a infância e a alfabetização e o letramento, como por exemplo, a disciplina de “Educação e Desenvolvimento Psicossocial”, que trata das contribuições da psicologia na educação e das percepções sobre aprendizagem e desenvolvimento nos percursos educativos.

Como também, a disciplina “Ensinando crianças menores de 03 anos na Educação Infantil”, com o objetivo de fazer o aluno assimilar o desenvolvimento das crianças menores de três anos e as possibilidades de ensino. E “A brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil”, que aborda o desenvolvimento das crianças de zero a seis anos sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, as atividades principais e as brincadeiras de papéis sociais.

Outro fator que agregou para a escolha em realizar a pesquisa na Educação Infantil foram as vivências obtidas em estágios curriculares obrigatórios, em instituições de Educação Infantil públicas, e também os não-obrigatórios (remunerados) em instituições de Educação Infantil privadas, durante os anos de 2015 a 2018, que realizei durante o curso.

E observar, dessa maneira como a alfabetização e o letramento são concebidos e desenvolvidos com as crianças pelos professores, dentro das duas instituições de ensino,

---

<sup>2</sup> Informações disponíveis no Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia, que pode ser acessado em: <<https://www.pedagogia.ufscar.br/arquivos/projeto-politico-pedagogico-2012.pdf>>

destacando assim, o meu interesse em compreender melhor esse tema. Ou seja, notar que é possível realizar práticas de leitura e escrita, de interagir com diferentes linguagens e gêneros textuais, porém, sem deixar de lado a ludicidade, os jogos e as brincadeiras.

Assim, realizei no meu Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia, também sob a orientação da Profa. Dra. Alessandra Arce Hai, a análise de trabalhos acadêmicos, como artigos e dissertações de mestrado sobre a contribuição da Teoria Histórico-Cultural nas reflexões de alfabetização e letramento na Educação Infantil. Podendo perceber, a recorrência dessa temática “Educação Infantil e as práticas de alfabetização e letramento”, em sites vinculados à educação e a pesquisa, bem como, a citação dos autores da Teoria Histórico-Cultural em suas referências bibliográficas.

A partir de todas essas experiências apresentadas, compreendemos que o cenário da alfabetização e letramento na Educação Infantil tem muito ainda a ser aprofundado. Visto que, os professores dessa etapa do ensino têm muitas dúvidas e receios a respeito, se deve ou não ensinar as crianças menores de seis anos a leitura e a escrita e os outros conceitos científicos produzidos pela cultura.

Nos pressupostos de Vigotski e Luria (2012) a criança já possui contato com diferentes gêneros textuais e a escrita o tempo inteiro e muito antes de ser inserida a escola. E conforme apresenta Cagliari (1997) aos três anos a criança já carrega propriedades de um falante nativo da sua língua materna. Desse modo, as crianças pré-escolares já atravessaram um extenso percurso linguístico, antes mesmo dos conhecimentos ofertados pela escola sobre a língua.

Elas aprenderam com o dialeto local da sua comunidade, nas brincadeiras, nas cantigas de roda, nas histórias, desenhos, na televisão, nos livros, nas revistas, dentre outros. E cabe a escola utilizar-se desses conhecimentos para dar continuidade a essa aprendizagem (CAGLIARI, 1997).

Visto que, a linguagem se faz pela interação comunicativa entre os sujeitos, e é por meio dessa relação que a palavra vai se transformando e ganhando diferentes significados, de acordo com o contexto. Dessa forma, o importante é apresentar oportunidades de fala, mostrando o ajustamento da língua a cada situação social de comunicação. A sala de aula, assim sendo, passa a ser um lugar de interação verbal entre o professor e seus alunos.

Entretanto, a aprendizagem da leitura e escrita não podem ser exercícios isolados, sem significados, tem que haver relação com a experiência da criança, devendo responder a sua realidade imediata, por isso, o papel do professor é fundamental. O professor, segundo Cagliari (1997) necessita estar ciente de como as crianças se situam, em relação aos aspectos do desenvolvimento emocional, da interação social e da realidade linguística quando está

ocorrendo à alfabetização, para assim, prosseguir de maneira prazerosa e produtiva o processo de aprendizagem.

Compreendemos, a partir desses aspectos, que o papel da Educação Infantil para a Teoria Histórico-Cultural é escolar, em que se deve ser ensinado o conhecimento científico e a nossa cultura humana. E esse ensino não é algo ruim, que acabará com a liberdade da criança, a educação científica, como pontua Hai et al. (2020a) se remete a exploração do mundo real (ideias constituídas pelo homem), em que a criança ao entender a cada momento, o ambiente em que está introduzida, ela o compreenderá melhor e terá o desenvolvimento de capacidades de raciocínio e expressão através do brincar, da convivência, da descoberta e da sua identificação, portanto,

O conhecimento científico é o resultado do desenvolvimento de ideias, conceitos e teorias para se conhecer, compreender e apreender o mundo e, ao se trabalhar uma educação científica, não se pode prescindir delas.

Em outras palavras, o conhecimento científico é nosso ponto de chegada no trabalho com as crianças, lembrando que o conhecimento cotidiano e o mundo real serão sempre os nossos pontos de partida (HAI, et al., 2020a, p. 85).

O professor abordará com as crianças as áreas das ciências, história, geografia, matemática, língua portuguesa, motricidade, artes, música, mas não igual ao que é trabalhado no Ensino Fundamental, pelo fato, da faixa etária dos alunos, que necessitam ter alcançado um certo grau de desenvolvimento.

Entendemos dessa forma, que essas atividades devem abarcar a ludicidade, enfatizando a brincadeira de papéis sociais, porque nela se pode fazer um trabalho vasto de conhecimento da língua, e também, a criança é capaz de construir e criar, a partir da liberação da imaginação e perceber a sua identidade. Nesse sentido, de acordo com Hai et al. (2020a) a brincadeira de papéis sociais é a prática que causa a revolução e não a ação de estudo.

Enfatizamos aqui também, que o termo apropriação que aparece tanto no título do nosso trabalho, quanto no corpo do texto dessa dissertação de mestrado se refere, aos sentidos e significações que um ou vários sujeitos dão a determinados conceitos, que no nosso caso é a Teoria Histórico-Cultural para compreender atividades, ações e normas sociais presentes na cultura que nos circunda, visto que, a apropriação possui um caráter social.

E como mesmo considerou Leontiev (2004, p. 340) “a apropriação é um processo que tem por resultado a *reprodução* pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamentos humanos formados historicamente [...]”. Nesse sentido, o nosso foco é analisar de qual forma os sujeitos utilizaram e aplicaram esses conceitos.

Isto é, como a Teoria Histórico-Cultural em seu processo de viagem e apropriação ela tem se ressignificado, se transmutado. Como bem apresenta Hai et al. (2015) o conhecimento e

as teorias são conduzidos de um lugar para outro, obtendo distintos significados em seus vários espaços de chegada, pois o deslocamento não significa replicação.

E de que o processo de difusão e assimilação de uma teoria conduz diferentes culturas para uma mistura e influência mútua. E a acessibilidade desse conhecimento constitui em transformar esse conceito, texto em algo tangível, sólido para o novo público, sendo guiado por princípios de hábitos nativos do pensamento (HAI et al., 2015).

Baseado em todos esses aspectos, compomos a ideia dessa dissertação de mestrado que tem como questão de pesquisa: Como a chamada “psicologia histórico-cultural, perspectiva histórico-cultural, abordagem histórico-cultural, matriz histórico-cultural, concepção histórico-cultural, conceito histórico-cultural”, tem se configurado nos estudos sobre alfabetização e letramento voltados para a educação de crianças menores de 5 anos?

Assim, como objetivo geral definimos identificar e analisar a apropriação da Teoria Histórico-Cultural (aprendizagem, desenvolvimento, ensino de leitura e escrita) nas pesquisas sobre alfabetização e letramento na Educação Infantil.

E sendo os objetivos específicos sintetizar a compreensão da alfabetização e do letramento na Educação Infantil pela Teoria Histórico-Cultural; bem como as concepções que cinco documentos oficiais do MEC, direcionados para a Educação Infantil trazem a respeito das práticas de alfabetização e letramento nessa etapa de ensino; e verificar os métodos de pesquisa utilizados pelos pesquisadores para compreensão da alfabetização e letramento.

E para a realização dessa pesquisa que se configura como teórico-bibliográfica, realizamos um levantamento de dados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes<sup>3</sup>, para analisar as teses de doutorado produzidas sobre a temática da alfabetização e letramento na Educação Infantil. E escolhemos pelas teses, por acreditar que elas trazem um caráter inovador para a área da pesquisa em educação.

Sendo assim, como um período histórico de delimitação, pensamos em realizar a busca de dados, a partir do ano da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) em 2010, até a Resolução de 22 de dezembro de 2017 que instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e por serem os dois últimos grandes documentos oficiais a serem publicados. Nesse sentido, nossa busca resumiu-se para 6 anos, datando dos anos de 2011 a 2016.

De tal modo, as palavras-chave que utilizamos nesse processo foram <educação infantil; alfabetização e letramento; teoria histórico cultural>, todas seguidas com o ponto e

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>

vírgula para direcionar especificamente aos trabalhos que abordassem ao tema proposto. Como também, utilizamos os filtros que estão disponíveis no próprio site do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, que foram:

- **Tipo:** doutorado
- **Ano:** 2011-2016
- **Grande área de conhecimento:** ciências humanas
- **Área de conhecimento:** educação
- **Área de avaliação:** educação
- **Área de concentração:** educação
- **Nome do programa:** educação

Vale destacar que, priorizamos a busca para a área de ciências humanas, com ênfase na subárea da educação. Apesar da utilização dos filtros e do uso das palavras-chave, apareceram muitas teses com temáticas voltadas para a área da Educação Física, Educação Especial, Educação a Distância, da Psicologia, da Educação de Jovens e Adultos, do Ensino Fundamental, Formação de professores, dentre outros. Contudo, buscamos focar somente nas teses voltadas para a etapa da Educação Infantil, que estavam inseridas na área da Pedagogia e em Programas de Pós-Graduação em Educação das instituições superiores.

Dessa forma, o resultado total que obtivemos com a utilização de todos os filtros foi de 2.420 trabalhos, todos referentes as teses de doutorado. Entretanto, dentro desse número, as teses que apareceram datavam somente a partir do ano de 2013 até 2016, diminuindo a nossa busca para um período de 4 anos.

E para realizar a seleção das teses dentro desse número do 2.420 e reduzi-lo ainda mais, procuramos verificar um por um, se eram vinculadas aos Programas de Pós-Graduação em Educação. Em seguida, fizemos a leitura do título de cada uma dessas teses, bem como suas palavras-chave, o resumo, para constatar se encaixavam na temática que estamos pesquisando, que é a alfabetização e letramento na Educação Infantil.

Posteriormente, observamos nas teses que se enquadravam na nossa temática, se também sinalizavam o uso da Teoria Histórico-Cultural, isto é, se utilizavam dos conceitos produzidos por Vigotski e seus colaboradores.

Para isso, tivemos o cuidado de fazer uma leitura exploratória, por meio da introdução e da metodologia das teses, ou seja, o seu objeto de estudo, a questão de pesquisa, os objetivos, os referenciais teóricos e os principais conceitos da Teoria Histórico-Cultural que seriam destacados na pesquisa, além das concepções de alfabetização e letramento que seriam

analisadas. Assim, o total de teses que se encaixavam nesses apontamentos foram somente 9, como demonstrado no quadro abaixo:

**Quadro 1. Teses selecionadas no banco de dados da Capes**

<b>AUTORES</b>	<b>ORIENTADOR</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
ALVES, Bruna Molisani Ferreira	Profa. Dra. Ludmila Thomé de Andrade	Palavras que contam: discursos de professoras em formação sobre o trabalho com a linguagem na educação infantil	2015	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
BRAGAGNOLO, Adriana	Profa. Dra. Adriana Dickel	A interação verbal entre professoras e crianças de Educação Infantil: um encontro com a palavra	2016	Universidade de Passo Fundo – (UPF)
BRITO, Ângela do Céu Ubaiara	Profa. Dra. Tizuko Morchida Kishimoto	Práticas de mediação de uma professora de Educação Infantil	2013	Universidade de São Paulo (USP)
CISNE, Margareth Feiten	Profa. Dra. Patrícia Laura Torriglia	As bases ontológicas do processo de apropriação do conhecimento e seus desdobramentos para a educação infantil	2014	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
DANTAS, Elaine Luciana Sobral	Profa. Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes	Educação Infantil, Cultura, Currículo e Conhecimento: sentidos em discussão	2016	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
GONZÁLEZ, Abel Gustavo Garay	Profa. Dra. Maria Aparecida Mello	Fundamentos da teoria histórico cultural para a compreensão do desenvolvimento	2016	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

		do pensamento conceitual de crianças de 4 a 6 anos		
NOGUEIRA, Arlene Araujo	Profa. Dra. Michelle de Freitas Bissoli	Interações e desenvolvimento da linguagem oral em crianças na creche: uma abordagem histórico-cultural	2016	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
OTTONI, Teresinha de Paula Machado Esteves	Profa. Dra. Marta Sueli de Faria Sforzi	Aprendizagem conceitual na Educação Infantil	2016	Universidade Estadual de Maringá (UEM)
SILVA, Márcia Maria e	Profa. Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos	Formação do Leitor Literário na Educação Infantil	2016	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
TOTAL		<b>9</b>		

Fonte: Elaborado pela autora com base no material coletado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Durante a nossa primeira busca no banco de dados percebemos também, que o número de teses relacionadas a temática alfabetização e letramento na Educação Infantil é bem menor, em relação ao número de dissertações. E que as instituições de Ensino Superior que os trabalhos foram desenvolvidos se concentram mais na região Sudeste e Sul do país.

Destacamos além disso, que optaremos por utilizar no momento em que fazemos a apresentação das teses pesquisadas, a nomenclatura Psicologia Histórico-Cultural, visto que, na maioria desses trabalhos os pesquisadores denominam-na dessa forma. Contudo, como pesquisadora, nas nossas reflexões, trabalhamos com o termo Teoria Histórico-Cultural, que é a nossa linha teórica, pois os trabalhos de Vigotski, Leontiev, Luria não se limitaram apenas ao campo da psicologia e também, os autores contemporâneos não se limitam somente a esse campo.

Pois, Vigotski (2007) criticava que não se tinha o materialismo histórico dialético no método da psicologia, isto é, ela não olhava os objetos de estudos como processos em movimento e em mudança. Assim, “Não só todo fenômeno tem sua história, como essa história é caracterizada por mudanças qualitativas (mudança na forma, estrutura e características básicas) e quantitativas” (VIGOTSKI, 2007, p. XXV).

Em relação, a grafia do nome de Lev Semenovich Vigotski possuir diferentes escritas em diversas obras publicadas, como por exemplo, Vigotskii, Vygotsky, Vygotski dentre outras,

nessa pesquisa optaremos pela grafia Vigotski, fazendo exceção nas citações diretas dos referenciais bibliográficos, que manteremos a forma idêntica como apresentada nos textos e livros originais.

Desse modo, essa dissertação está dividida em quatro capítulos subsequentes, sendo que no primeiro capítulo “O desenvolvimento da linguagem e aprendizagem para a Teoria Histórico-Cultural” destacamos os conceitos de Vigotski, Luria e Leontiev a respeito do desenvolvimento psicológico da criança, que perpassa pela constituição e apropriação das funções psíquicas superiores, que estão ligadas diretamente as interações sociais e a percepção de mundo por meio da cultura.

Percorremos também, os conceitos do desenvolvimento da linguagem e do pensamento nas crianças pequenas, que se configuram como uma das principais funções psíquicas superiores, por auxiliarem no domínio da atenção e da conduta. E por último, discorreremos sobre a aquisição da linguagem escrita nas crianças de 0 a 5 anos, que é uma função que se aprende culturalmente por meio da mediação e tendo o seu controle, as crianças conseguem dominar um sistema complexo de signos.

Para o segundo capítulo “Alguns apontamentos sobre a alfabetização e o letramento na Educação Infantil” trazemos os conceitos sobre a alfabetização e o letramento para as crianças de 0 a 5 anos, por meio de autores teóricos, que estudam o tema e se orientam também, na Teoria Histórico-Cultural.

No terceiro capítulo “Documentos oficiais do Ministério da Educação relacionados à Educação Infantil e a temática alfabetização e letramento” sintetizamos como a questão da Educação Infantil em relação a aprendizagem, a leitura e a escrita é posta em cinco documentos oficiais do MEC, que neste caso foram, os RCNEIs, as DCNEI e a BNCC. Buscamos por esses documentos, pelo fato, deles aparecerem como fontes teóricas no nosso *corpus* de análise, isto é, nas discussões das teses que coletamos e também por se embasarem em alguns conceitos da Teoria Histórico-Cultural.

E no quarto capítulo “Análise das definições dos pesquisadores a respeito da alfabetização e letramento na Educação Infantil” apresentamos as teses coletadas e suas definições. E para isso, fizemos primeiro uma contextualização desses materiais, enfatizando os seus objetivos, metodologias, sujeitos e atividades pesquisadas.

Depois, partimos para as concepções que esses pesquisadores têm sobre a alfabetização e letramento na Educação Infantil, demonstrando e analisando como eles abordam em seus trabalhos o processo do desenvolvimento e aprendizagem nas crianças, como também, a

concepção e aquisição de linguagem e como observaram e compreenderam o processo de leitura e escrita nessa etapa de ensino.

Além disso, no último item desse capítulo discorreremos a resposta referente ao nosso problema de pesquisa, de como a Teoria Histórico-Cultural e suas tantas nomenclaturas tem se configurado nas teses analisadas. Além disso, trazemos um destaque sobre a importância do papel do professor da Educação Infantil, da qual a interação com a criança é central geradora do desenvolvimento. E do desenvolvimento da fala, que necessita ser considerado pelo professor no planejamento de suas atividades com as crianças, para realizar assim, a ampliação do mundo linguístico delas.

Nas considerações finais do nosso trabalho, retomamos o percurso realizado na nossa pesquisa e também enfatizamos que a Educação Infantil é o começo do trabalho com a alfabetização e o letramento, visto que, se não tiver o comprometimento do professor e da escola a aprendizagem não acontecerá. Destacamos também, a tendência de pesquisa que ocorre nos trabalhos na área da Educação Infantil e que utilizam a Teoria Histórico-Cultural como referencial teórico e além disso, quais caminhos as futuras pesquisas nesse campo poderiam realizar para compreender ainda mais a especificidade da alfabetização e do letramento na Educação Infantil.

## **1 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E APRENDIZAGEM PARA A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Propomos neste primeiro capítulo do trabalho realizar, uma abordagem teórica sobre como a Teoria Histórico-Cultural define e compreende os conceitos relativos a linguagem, isto é, ao desenvolvimento e aquisição da linguagem nas crianças, que estão diretamente ligadas as concepções de alfabetização e letramento na Educação Infantil.

Nessa perspectiva, apresentamos as discussões principais realizadas por Vigotski, Luria e Leontiev<sup>4</sup> a respeito, do desenvolvimento psicológico da criança, da apropriação da fala, da leitura e da escrita nas crianças de zero a cinco anos de idade e também do papel do professor e da criança nesse processo de aprendizagem.

### **1.1 A construção e internalização das funções psíquicas superiores na criança**

Partindo dos conceitos da Teoria Histórico-Cultural compreende-se que, no decorrer do processo de desenvolvimento da criança, o espaço em que ela se encontra no conjunto das relações humanas se modifica. Isto é, a criança começa a perceber que esse lugar não condiz com as suas potencialidades e se empenha para mudá-lo (LEONTIEV, 2012).

Ainda para Leontiev (2012) é na infância pré-escolar, que o universo da cultura humana que envolve a criança se amplia muito mais para ela, fazendo-a o assimilar de maneira mais eficaz e eficiente. Dessa forma, as crianças captam o mundo material como um mundo de objetos humanos que reproduz ações humanas com elas.

Essa assimilação da criança, em relação aos conhecimentos acumulados pela humanidade se refere ao que Leontiev (2012) definiu de atividade principal, que conduz as transformações mais significativas nos processos psíquicos e nas características psicológicas da

---

<sup>4</sup> Lev Semenovich Vigotski nasceu em 1896 na Rússia, era formado em Direito e Filologia pela Universidade de Moscou e posteriormente em Medicina. Atuou como professor e também geriu um Departamento de Educação para deficientes físicos e mentais. Entre os anos de 1925 a 1934 iniciou um estudo ancorado no materialismo histórico-dialético, sobre as tensões entre os conceitos idealista e mecanicista dentro do campo da psicologia, tendo a interação social como guia para compreender o desenvolvimento mental dos indivíduos. Esse estudo, guiou Vigotski e seus parceiros de pesquisa Luria e Leontiev a ideais teóricos inovadores, como o desenvolvimento da criança e a relação entre pensamento e linguagem. Vigotski faleceu em 1934 vítima de tuberculose (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2012).

Alexander Romanovich Luria nasceu em 1902 na Rússia, matriculou-se no Departamento de Ciências Sociais, tendo interesse para a Psicologia. Em 1924 entrou no Instituto de Psicologia de Moscou e se juntou a Leontiev com o interesse de estudar as estruturas materiais do fenômeno psicológico humano. No mesmo ano conheceu Vigotski, que passou a ser a espécie de um guia intelectual para esses dois jovens. Luria faleceu em 1977 (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2012).

Alexis Nikolaevich Leontiev nasceu em 1903 foi um dos psicólogos importantes da Rússia a trabalhar com Vigotski e Luria. Suas pesquisas se relacionavam ao desenvolvimento do psiquismo humano e a cultura e também criticava as concepções mecanicistas sobre o comportamento humano. Ele defendia a natureza sócio-histórica do psiquismo humano. Faleceu em 1979 (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2012).

personalidade da criança. Nesse sentido, Leontiev (2012) destaca que o estágio de passagem do período pré-escolar da infância para o desenvolvimento da vida psíquica ocorre com a criança na escola.

Vigotski (1995) afirmou que a interação da criança com o mundo adulto é fundamental para o seu desenvolvimento. A cultura assim, possui os signos e as ferramentas para a transformação do ser humano, pois, o biológico e o social estão interligados. Assim, a palavra signo é utilizada por Vigotski, para se referir aos estímulos meios artificiais introduzidos pelo homem na função de autoestimulação e conexões cerebrais. E isso é o que os diferencia dos animais, ou seja, a apropriação da linguagem. Há de ressaltar também, que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores não interfere a estrutura biológica do homem, ou seja, seu corpo físico (VIGOTSKI, 1995).

Nessa medida, o processo do desenvolvimento psíquico da criança, acompanha o desenvolvimento do seu cérebro e das experiências que ela terá durante a vida. E se a criança não estiver imersa em uma cultura humana, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores não ocorrerá e/ou ficará primitiva.

E para compreender como se desenvolve essas funções psíquicas superiores, de acordo com Vigotski (1995) tem que se partir da gênese, a raiz do período pré-histórico social, ou seja, o seu estado embrionário:

mas também porque é impossível estudar a história do desenvolvimento de funções psíquicas superiores sem ter estudado a pré-história de tais funções, suas raízes biológicas e suas inclinações orgânicas. As raízes genéticas de duas formas básicas de comportamento cultural são encontradas na idade do bebê: o uso de ferramentas e a linguagem humana. Só isto coloca a idade do bebê no centro da pré-história do desenvolvimento cultural (VYGOTSKY, 1995, p. 18, tradução nossa)<sup>5</sup>.

Dessa forma, as funções psíquicas superiores possuem dois grupos de fenômenos, que segundo Vigotski (1995) parecem heterogêneos, contudo, são dois caminhos fundamentais do desenvolvimento das formas superiores de conduta. O primeiro, são os processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento, que é a linguagem, o desenho, a escrita, o cálculo, dentre outros.

E o segundo são os processos do desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, que fazem parte, a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos, as

---

<sup>5</sup> No texto original temos: sino también porque es imposible estudiar la historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores sin haber estudiado la prehistoria de tales funciones, sus raíces biológicas e inclinaciones orgânicas. En la edad del bebé se encuentran las raíces genéticas de dos formas culturales básicas del comportamiento: el empleo de herramientas y el lenguaje humano. Esta sola circunstancia sitúa la edad del bebé en el centro de la prehistoria del desarrollo cultural (VYGOTSKY, 1995, p. 18).

emoções complexas, o domínio da conduta, etc. Esses dois aspectos em conjunto, formam o que Vigotski (1995) chamou de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança, que só ocorrem, por meio da cultura.

A escola por exemplo, é um importante meio de fortalecimento do desenvolvimento natural e social. Uma vez que, não existe uma cultura infantil e sim uma cultura humana, do mundo adulto. E a cultura, para Vigotski (1995) ocasiona novas formas de conduta, transforma as atividades das funções psíquicas e constrói novos níveis do sistema do comportamento humano.

O desenvolvimento cultural possui uma característica única, que não se compara com nenhum outro, pois acontece juntamente com o processo de amadurecimento orgânico da criança. Um exemplo disso, é o desenvolvimento da linguagem que ao mesmo tempo que é natural também é um fator cultural.

Como pontuou Vigotski (1995) a cultura não inventa nada, ela somente utiliza o que está pronto na natureza, modificando-o e colocando à disposição do homem. As funções psíquicas superiores são base da personalidade e do desenvolvimento cultural da criança e elas acontecem em dois planos, no primeiro ela ocorre de forma externa, no social e depois no segundo é internalizada na criança, nas atividades individuais, que é o psicológico. Vigotski (1995) chamou esse processo de interpessoal, partilhado entre as pessoas, e o outro de intrapessoal, características internas do pensamento.

Assim, a criança irá dominar a sua conduta, a partir do domínio de estímulos dos meios externos, que lhe forem ofertados, um exemplo seria o uso dos signos para solucionar problemas. De acordo com Vigotski (2007) o signo opera com uma ferramenta da atividade psicológica.

Por isso, para um desenvolvimento revolucionário, depende da ação dos mediadores. E não privar a criança em uma pedagogia da espera, isto é, esperar que ela faça algo, por si mesma. Entendemos com isso que, a criança não necessita amadurecer para aprender, mas o seu desenvolvimento depende das experiências as quais a criança tem acesso, ao que lhe ensinado, ao que lhe é proporcionado vivenciar. E isso só é possível, pela interação com o outro, de uma mediação intencional, que provoque a curiosidade e a transformação.

Considera-se assim como Luria (2012a) que a criança ao entrar na escola não é um papel em branco, que o professor possa moldar da forma que quiser. Esse papel já possui marcas do ambiente em que ela vive e também possui suas próprias aptidões culturais. Entretanto, esses conhecimentos são primitivos e obsoletos, que não foram tecidos pela influência metódica do

meio pedagógico, “mas pelas próprias tentativas primitivas feitas pela criança para lidar, por si mesma, com tarefas culturais” (LURIA, 2012a, p. 101).

Ressaltando esse aspecto, para Vigotski (2012) a aprendizagem escolar da criança não parte do zero, ela se apresenta muito antes, pois toda aprendizagem da criança possui uma pré-história. Um exemplo disso, é quando a criança começa a aprender matemática na escola, ela já pode ter visto ou experimentado em outro lugar a noção de quantidade, de operações de soma e divisão, demonstrando que ela teve uma pré-escola da matemática.

Nesse sentido, Vigotski (1995) afirmou que a aprendizagem e o desenvolvimento não são paralelos, o desenvolvimento não segue a aprendizagem escolar, visto que, enquanto a criança dá um passo à frente na aprendizagem, ela anda dois no campo do desenvolvimento. Porém, eles estão ligados entre si desde os primeiros dias de existência das crianças.

O aprendizado na visão de Vigotski (2007) não é somente a obtenção da habilidade de pensar, e sim a aquisição de várias habilidades especializadas para pensar a respeito de muitas coisas.

Nessa perspectiva, o aprendizado realizado na idade pré-escolar distingue claramente do aprendizado escolar, em que está direcionado para a assimilação de preceitos do conhecimento científico. Assim, quando a criança, por meio dos seus questionamentos, consegue se apropriar dos nomes dos objetos que está a sua volta, ela já está imersa em uma etapa de aprendizagem. (VIGOSTKI, 2012).

E para descobrir as reais relações entre a ação de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado da criança, Vigotski (2012) apresentou que se tem que determinar ao menos dois níveis de aprendizagem. O primeiro nível é categorizado como nível de desenvolvimento efetivo/real, ele é o nível das funções mentais (psicointelectuais) da criança, que procede de um resultado específico de características de desenvolvimento já realizadas pela criança em um dado momento.

E esse nível é determinado a partir de testes referentes a idade mental da criança “Nos estudos do desenvolvimento mental das crianças, geralmente, admite-se que só é indicativo da capacidade mental das crianças o que elas conseguem fazer por si mesmas” (VIGOTSKI, 2007, p. 96). No entanto, ele não consegue indicar totalmente o estado de desenvolvimento que elas se encontram.

Já o segundo nível, que é definido por Vigotski (2012) como o nível da zona de desenvolvimento potencial, se refere as atividades que as crianças podem fazer com o auxílio dos adultos. Ou seja, com esse método se pode aferir tanto o processo de desenvolvimento atual e os de maturação que já ocorreram, quanto os processos que ainda estão amadurecendo e se

desenvolvendo. Resumidamente, ele pode ser de certa forma, mais sinalizador do desenvolvimento mental da criança do que a noção do nível da zona de desenvolvimento efetivo/real.

Vigotski (2012) salientou ainda que, no processo desse desenvolvimento, futuramente a criança poderá realizar sozinha o que ela faz hoje com a ajuda do adulto. Ressaltando assim, a importância da mediação e do papel do professor no processo de aprendizagem da criança. Pois, o professor tem a competência de ampliar na criança, distintas capacidades de refletir sobre diversos campos de conhecimentos, não reforçando somente a sua atenção e concentração.

A aprendizagem deve sempre agir para o progresso e rompimento das barreiras que as crianças possuem, desenvolvendo o que lhes é escasso. Ainda mais que, quando a criança fica presa a sua espontaneidade e abandonada à própria sorte, ela não alcança qualquer configuração evoluída de pensamento abstrato (VIGOTSKI, 2012).

Com base nesses apontamentos, sintetizamos que o desenvolvimento da criança é um processo único que não ocorre de maneira linear e natural. Todavia, está intensamente ligado aos aspectos do ambiente social e da apropriação dos signos linguísticos. E que um ensino organizado desde a pré-escola impulsiona para uma aprendizagem sistematizada.

Buscaremos no próximo tópico, aprofundar os conceitos relacionados a apropriação da linguagem, da fala e do pensamento na criança pequena. Enfatizando, que essa função psíquica se constitui desde os primeiros anos de vida da criança e se desenvolve completamente pela interação social. E também que a criança quando apresentada ao mundo linguístico, desenvolve sozinha o seu próprio caminho sobre a linguagem, muitas vezes não coerente, entretanto adequado ao seu jeito de agir e pertencer ao mundo.

## **1.2 A aquisição da linguagem e o desenvolvimento do pensamento**

O desenvolvimento da linguagem para Vigotski (1995) é em primeiro lugar, uma das mais importantes funções do comportamento cultural da criança, pelo fato, dele se estabelecer pela interação social e por auxiliar no domínio da atenção e da conduta. E um aspecto importante de ser destacado é o fato de que, a linguagem nos primeiros anos de vida da criança, se desenvolve independentemente do pensamento, assim como, o pensamento também se desenvolve independentemente da linguagem infantil. Porém, os dois são fundamentais para o pensamento verbalizado e para a concepção linguística da criança.

Posto isto, a linguagem aparece basicamente como um canal de comunicação entre a criança e as outras pessoas que a cercam. E “só depois, convertido em linguagem interna,

transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança” (VIGOTSKII, 2012, p. 114).

A criança antes mesmo de controlar o seu próprio comportamento, ela domina o ambiente com o auxílio da fala. Fazendo novas relações com o ambiente e com isso, organiza o seu comportamento. Para Vigotski (2012) a concepção dessas configurações tipicamente humanas de comportamento, constrói o raciocínio e constitui o modo humano de utilizar os instrumentos.

Nos seus experimentos realizados com as crianças Vigotski (2007) observou que a fala da criança não somente segue a atividade prática que ela está realizando, como também, tem um importante papel para a sua realização. Nesse sentido, a fala e a ação são partes de uma mesma função psíquica complexa, direcionada para resolução de problemas.

E quanto mais difícil for a ação estabelecida, maior será a importância da fala na operação. “Às vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação” (VIGOTSKI, 2007, p. 13). Suscintamente compreendemos que, as crianças definem suas atividades práticas com a ajuda da fala, assim como, utilizam os olhos e as mãos.

E a grande transformação na capacidade das crianças de usarem a linguagem como um instrumento para a resolução de problemas, de acordo com Vigotski (2007) se dá, quando a fala socializada, que foi utilizada para comunicar com o adulto é internalizada. Visto que, ao invés de recorrer para o adulto, a criança passa a recorrer para si mesma e a linguagem adquire assim, além da função interpessoal, uma função intrapessoal.

A utilização da linguagem na comunicação da criança, conforme demonstrou Vigotski (2001) está absolutamente ligada a distinção dos significados das palavras em sua linguagem e a conscientização desses casos. Ou seja, o desenvolvimento do significado da palavra na criança está ligado às alterações externas e às associações que se faz entre a palavra e o seu significado. Ao mesmo tempo, que esses vínculos podem mudar no percurso do desenvolvimento da linguagem infantil.

A história do desenvolvimento psicológico do significado das palavras para Vigotski (1995) auxilia na compreensão, de certa forma, de como se dá o desenvolvimento dos signos, de como surge de forma natural o primeiro signo, de como a partir do reflexo condicionado ocorre a denominação do mecanismo da designação e como surge, por meio desse mecanismo, um fenômeno novo que parece ir além dos limites do reflexo condicionado.

E isso significa de acordo com Vigotski (1995) que as palavras que utilizamos para designar os objetos não são inventadas, pois a linguagem não é um produto de vocábulos

arquitetados convencionalmente e nem um pacto entre os homens para denominar palavra por palavra. A linguagem surgiu de forma natural, e percorreu psicologicamente todo o traço do desenvolvimento do reflexo condicionado.

Portanto, a história de qualquer palavra tem a sua base estrutural ligada a uma determinada imagem, pois, quando a criança apreende as palavras, ela assimila a sua imagem externa. De tal modo que, as palavras não se resultam de condições extremas e determinações arbitrárias, mas resultam da derivação de outras palavras, sendo que novas palavras podem surgir porque o seu significado antigo foi transferido para novos objetos (VIGOTSKI, 1995).

A palavra nos pressupostos de Vigotski (2001, p. 398) “desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior”. Igualmente, o significado da palavra pode ser considerado como sendo uma generalização ou conceito. Tanto a generalização, quanto o significado da palavra são sinônimos e desse modo, são o ato mais característico do pensamento.

Nesse sentido, o pensamento e a linguagem como já apontamos não estão conectados mutuamente por um vínculo primário e não possuem uma relação externa, entretanto, em um certo momento, eles se encontram na curva do desenvolvimento do pensamento e da fala da criança, para dar início assim, a um novo formato de comportamento constitutivo do homem. Até porque, o desenvolvimento do pensamento na criança está sujeito, ao domínio dos meios sociais do pensamento, que nesse caso é a linguagem. (VIGOTSKI, 2001).

O pensamento da criança aparece primeiramente, em seu todo, de forma confusa. E é na linguagem, que a criança encontra a forma de se expressar. “É como se a criança escolhesse para o seu pensamento uma veste de linguagem sob medida” (VIGOTSKI, 2001, p. 411). O pensamento nesse sentido, se separa e começa a construir, por meio, de unidades particulares, isto é, a criança no seu primeiro vocábulo reproduz, muitas vezes, uma frase concisa. Começando pelo todo da frase, oração, para somente depois estudar as suas unidades, como os morfemas, a sintaxe, a semântica e os sentidos das palavras.

Com isso, ao tornar-se em linguagem, o pensamento se reorganiza e se transforma e torna-se na maior ferramenta do homem. Bem como, que “a linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao se transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica” (VIGOTSKI, 2001, p. 412). Desse modo, o pensamento não se expressa, contudo, se realiza na palavra.

Para Vigotski (2001) todo pensamento busca unir algo, constituir uma relação entre as coisas, como é o caso da memória. E em relação a isso, Vigotski (2007, p. 47-48) definiu que:

A memória, em fases bem iniciais da infância, é uma das funções psicológicas centrais, em torno da qual se constroem todas as outras funções. Nossas análises sugerem que o ato de pensar na criança muito pequena é, em muitos aspectos, determinado pela sua memória e, certamente, não é igual à mesma ação em crianças maiores. Para as crianças muito pequenas, pensar significa lembrar; em nenhuma outra fase, depois dessa muito inicial da infância, podemos ver a conexão íntima entre as duas funções psicológicas.

Em relação a memória, assim como a linguagem ela não se desenvolve por si mesma, independentemente das outras funções psíquicas superiores. Esses aspectos se desenvolvem em um estreito processo de interação social, evoluindo em conjunto e se apoiando por todos os meios.

Um aspecto a se considerar é de que a memória da criança avança em um sentido e ao mesmo tempo também, retrocede em outro. A memória nesse sentido, não se desenvolve de maneira aparente na idade infantil, ela pode até diminuir. Entretanto, de acordo com Vigotski (1995) em um determinado período a memória da criança aumenta rapidamente e se torna visível, tornando-se ativa, baseada em funções intelectuais e volitivas.

E no processo de aprendizagem ocorre o mesmo, e isso significa que a criança está reafirmando novamente aquilo que aprendeu, porém, restou alguma dúvida, ou por falta concreta de compreensão, ela volta para desenvolver melhor o seu raciocínio. Esse fato, demonstra que a memória está ligada a experiência, a explicação e a relação com o meio social e os seus mediadores, e não somente a repetição ou a técnica utilizada.

Em relação ao desenvolvimento da memória cultural existem duas linhas importantes, em que uma é direcionada a memorização lógica e a outra a escrita. De acordo com Vigotski (1995) o lugar mediador entre uma linha e outra no desenvolvimento da memória é tomado pela memória verbal, ou seja, a memorização através da palavra. E mesmo que a criança utilize o desenho para representar/descrever algo, por exemplo, a sua memorização vai acontecer por um nome, uma anotação verbal.

A memória verbal tem uma função de destaque, para o surgimento da linguagem interior. Na criança essa linguagem aparece primeiramente como uma linguagem egocêntrica, isto é, o pensamento verbalizado, sonoro, que ocorre na tenra infância. Nesse sentido, a fala egocêntrica, segundo Vigotski (2007) está relacionada a fala social da criança, e ela pode ser considerada como um meio de transição entre a linguagem exterior e a linguagem interior, ou seja, das funções interpsicológicas para intrapsicológicas.

Vigotski (2001) acrescentou ainda que, a linguagem egocêntrica é uma série de etapas que são anteriores ao desenvolvimento da linguagem interior. E também, que a linguagem egocêntrica está,

mais para os processos de desenvolvimento da criança, que estão voltados para o futuro e, por sua natureza, são processos de desenvolvimento construtivos, criativos e plenos de significado positivo. Nossa hipótese vê a linguagem egocêntrica como uma linguagem interior por sua função psicológica e exterior por sua estrutura. Seu destino é transformar-se em linguagem interior (VIGOTSKI, 2001, p. 430).

A particularidade essencial da linguagem interior é ser psicológica, para Vigotski (2001) ela é uma linguagem para si, enquanto a linguagem exterior é para os outros. E mais do que isso, a linguagem interior é uma mudança das ações sociais coletivas da criança para as funções individuais. E esse caminho real do desenvolvimento da criança, não é somente a socialização gradual, inserida de fora, mas a individualização gradual que nasce com base na sociabilidade interior da criança (VIGOTSKI, 2001).

A linguagem interior para Vigotski (2001) é silenciosa, e esse é o seu aspecto mais constitutivo, pelo fato, dela se desenvolver por meio do enfraquecimento externo de seu caráter sonoro. E no aumento gradual desse aspecto, é que ocorre a evolução da linguagem egocêntrica, na qual, a vocalização declina e se torna uma linguagem muda. Em outras palavras, ela passa pelo percurso da fala para o sussurro, do sussurro para a surdez da linguagem, de um afastamento funcional e estrutural e da linguagem externa para a egocêntrica e da egocêntrica para a linguagem interior.

Implica-se com isso, que a linguagem egocêntrica não se extingue, mas evolui em um percurso ascendente, de um caráter oral, para indutivo. A partir do distanciamento da linguagem egocêntrica, com a linguagem exterior, ou seja, a perda da sua vocalização, da linguagem para os outros, ela consegue fazer a ilusão do seu desaparecimento total. Com isso, faz surgir o nascimento de uma nova configuração de linguagem (VIGOTSKI, 2001).

Portanto, pode-se afirmar que, quando a criança alcança a linguagem interior, a palavra desaparece, para assim gerar o pensamento. A criança “para de pensar e imaginar as palavras em vez de pronunciá-las, para operar com a imagem da palavra em vez da própria palavra” (VIGOTSKI, 2001, p.435). Visto que, o pensamento não corresponde com a verbalização, ele não é algo sentenciado, e sim integral, com uma extensão muito maior do que a palavra por si só.

A partir dessas apresentações se tem a compreensão de que, o desenvolvimento da linguagem interior, do pensamento verbal e do intelecto não são uma simples continuação um do outro, e sim uma mudança do próprio tipo de desenvolvimento, passando do biológico para o cultural. E além do que, o pensamento verbal não é algo natural e inato, mas sim uma forma histórico-social.

Sendo assim, para Vigotski (2001) a linguagem verbal encontra-se em meio a linguagem escrita e a linguagem interior, pois, o rascunho da escrita que fazemos na mente é a linguagem interior. A linguagem escrita e interior são formas individuais, seguem uma lógica pessoal de interpretação, enquanto a linguagem falada é dialógica, discursiva.

Por isso, a importância de favorecer nas crianças a externalização do seu pensamento, com as conversas entre si, com a escrita para manifestar o seu grau de desenvolvimento humanizado. Essa orientação deve acontecer por uma inserção progressiva, propiciando na criança, o contato com textos, livros, artes, com materiais que direcionem a uma reflexão e subjetividade sobre a língua.

A criança assim, formata sua própria cultura primitiva e mesmo que não tenha o domínio da escrita, acaba escrevendo, assim como, se não possa contar, acaba contando (LURIA, 2012a). Contudo deve levar em consideração, que a criança necessita do adulto para ter a consciência do seu papel social, histórico e cultural para a promoção do seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva abordaremos a seguir, como ocorre o desenvolvimento da escrita na criança, que é uma habilidade culturalmente obtida e é um instrumento essencial para a vida do ser humano civilizado.

### **1.3 O desenvolvimento da linguagem escrita**

A escrita é um dos fatores tipicamente culturais do comportamento humano. E seu uso ocorre, para o armazenamento de alguma ideia na memória, através de signos e símbolos. Assim, a pessoa escreve, registra realizando uma marca que quando notada, retoma na mente a ideia que foi registrada (LURIA, 2012a).

O processo de desenvolvimento da escrita na criança surge como apontou Luria (2012b) bem antes da inserção dela na escola, ou seja, antes mesmo do professor ensinar os primeiros movimentos para se formar as letras. O desenvolvimento da escrita aparece na criança, com pontuou Vigotski (1995) quando surge os seus primeiros signos visuais, que nesse caso são os gestos, a escrita no ar. E eles se amparam na mesma história natural do nascimento dos signos da linguagem.

As primeiras anotações escolares da criança em seu caderno, por exemplo, não são a sua primeira etapa do desenvolvimento da escrita, visto que,

As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podemos até dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto (LURIA, 2012b, p. 143).

E esse processo de aprendizagem do escrever apesar, de acionar uma fase de desenvolvimento dos processos psicointelectuais absolutamente nova e complexa na criança, demonstra, contudo, que ela tem uma extraordinária rapidez na aprendizagem dessa técnica, que possui anos de cultura por detrás de si. E isso ocorre, segundo Luria (2012b) pelo fato, de nos primeiros anos do desenvolvimento da criança, antes dela ter a idade escolar, já tenha aprendido e assimilado um determinado número de técnicas que auxiliam na trajetória para a escrita, facilitando a aprendizagem de escrever.

Nesse sentido, Luria (2012b) intitula essa trajetória como a pré-história “individual” da criança, pelo fato, de as crianças terem desenvolvido técnicas primitivas análogas ao que conhecemos como escrita e até cumprir papéis semelhantes, porém elas são perdidas, quando a escola oferta a criança um sistema de signos convencional e econômico, culturalmente organizado.

Além do mais, essas técnicas servem como estágios essenciais para o desenvolvimento infantil e o desenvolvimento da escrita. Como também, que a pré-história da escrita pode auxiliar o trabalho do professor, pois ele tendo o conhecimento do que a criança é capaz de realizar antes de entrar na escola, poderá ampliar, enriquecer e “fazer deduções ao ensinar seus alunos a escrever” (LURIA, 2012b, p. 144).

Nessa linha, Luria (2012b) argumentou que a melhor forma de estudar a pré-história da escrita e os diversos fatores presentes nela, seria caracterizar os estágios que se pode observar, quando uma criança desempenha suas habilidades para escrever e as causas que a proporcionam passar de um estágio para o outro superior.

Assim, a escrita é uma função psicológica que se concretiza culturalmente por meio da mediação. Pelo fato de que,

A condição mais fundamental exigida para que a criança seja capaz de tomar nota de alguma noção, conceito ou frase é que algum estímulo, ou insinuação particular, que, em si mesmo, nada tem que ver com esta ideia, conceito ou frase, é empregado como um *signo auxiliar* cuja percepção leva a criança a recordar a ideia etc., à qual ela se refere (LURIA, 2012b, p. 145).

Com isso, o escrever implica na habilidade de utilizar alguma linha, traço, ponto, marca, como signo funcional auxiliar, sem nenhum sentido ou significado em si, somente mesmo como uma dinâmica auxiliar (LURIA, 2012b). Escritas enfeitadas, adornadas, pictográficas, por exemplo, demonstram o quanto diversificado podem ser os artifícios da transmissão das ideias e das relações.

No caso, se solicitarmos para a criança anotar, escrever em um papel palavras ou frases que apresentarmos para ela, em muitos casos, a criança não recusa a atividade, mas a sua

inaptidão não deixa cumpri-la. E essa habilidade da criança de utilizar um objeto ou signo aparece tardiamente, pois para Luria (2012b) no período pré-escolar ainda se pode notar que o signo está fora do alcance da criança e algumas ações aparecem para ela de forma primitiva.

Além do que, o domínio da linguagem escrita significa para a criança o domínio de um sistema de signos extremamente complexos (VIGOTSKI, 1995). Em meio a isso, Luria (2012b) destacou também, que a criança necessita preencher duas condições para ser capaz de escrever.

A primeira seria as relações que a criança tem com os objetos a sua volta, e que devem ser diferentes de tal forma, que se incluam em dois grupos: “a) ou as coisas representam algum interesse para a criança, coisas que gostam de possuir ou com as quais brinca; b) ou os objetos são instrumentais” (LURIA, 2012b, p. 145). No caso do grupo “b” os objetos são como um auxílio para a obtenção de qualquer outro objeto ou objetivo.

Em relação a segunda condição, a criança tem que ser apta em controlar a sua conduta através dos aspectos mencionados na primeira condição, e nesse sentido eles servem como sugestões que são convocadas por ela mesma. Para Luria (2012b) somente quando as relações da criança com o meio social que a cerca se diferenciarem, e também, quando ela desenvolver a sua relação funcional com os objetos é que as difíceis configurações intelectuais do comportamento humano se desenvolverão.

Entretanto, a de considerar também, que a criança em um primeiro momento do desenvolvimento da escrita, não utiliza o escrever somente para registrar, recordar alguma coisa ou até mesmo repassar uma mensagem, simplesmente usa como um recurso imitativo em relação ao adulto, a criança quer só escrever igual os adultos. (LURIA, 2012b). Para Luria (2012b) é possível observar essa situação em crianças de três até cinco anos de idade, dependendo do ambiente cultural em que está inserida.

Nessa etapa, a criança vê esses atos como uma forma de brincadeira de papéis sociais, pela simples satisfação de rabiscar um papel com um lápis, não havendo assim, concepção sobre o mecanismo da escrita e a sua finalidade. Desse modo, conforme Luria (2012b) a ligação entre os rabiscos da criança e a concepção que eles anseiam representar é meramente externa, sem significado:

A criança nesse estágio não aprende ainda o sentido e a função da escrita, sabe que o adulto escreve, e quando recebe a tarefa de anotar uma sentença, tenta reproduzir, ainda que apenas em sua forma exterior, a escrita adulta com a qual está familiarizada” (LURIA, 2012b, p. 154).

Contudo, com essa coordenação mediada, a criança consegue superar a escrita com uma brincadeira e passa a adquirir os primeiros sentidos sobre a sua concepção. Vale ressaltar, além disso, que nesse estágio da pré-escrita da criança, ela não consegue lembrar a sentença que

escreveu ou que lhe foi ditada, conforme aponta Luria (2012b), a escrita não exerce ainda a função de memorização.

Ainda nessa perspectiva, Luria (2012b) em seus experimentos relatou que na sua grande maioria, a criança se lembrava bem menos das sentenças que lhe foram ditas, quando ela as escrevia, do que quando não as anotava. Nesse caso, escrever ao invés de auxiliar nesse estágio, atrapalhava a memória da criança. O que ocorre realmente é que, por acreditar em suas anotações (garatujas) ela não vê a necessidade de recordar, visto que, a escrita recorda para si.

O comportamento da criança ao relembrar é de um indivíduo que recorda e não que lê. “A criança fixa e relembra; não registra para, em seguida ler: algumas de suas notas estão muito além do ponto e não produzem efeito” (LURIA, 2012b, p. 156). Nas suas experiências Luria (2012b) observou que a criança constantemente repetia a palavra e ou a frase depois de anotada, de tê-la absorvida. E quando lhe era pedido para recordar o que estava escrito, a criança não lia o todo de suas anotações, mas recorria as últimas sentenças, que estavam recentes em sua memória.

Em outros casos, é possível que a criança consiga relembrar perfeitamente de todas as sentenças que escreveu, e seus rabiscos passam a ser mais que simples garatujas, tornando-se uma verdadeira escrita. Um exemplo trazido por Luria (2012b) é de uma criança que lia toda a sentença, indicando alguns rabiscos específicos e também sem errar qual rabisco significava cada sentença que foi ditada.

A relação da escrita com a criança nesse caso mencionado por Luria (2012b) muda de uma ação motora autocontida e se converte em um signo auxiliar da memória. A criança começa a ligar a palavra e ou frase ditada com seu rabisco não-diferenciado, que começa a moldar-se como função auxiliar de um signo.

E para a escrita da criança ficar sólida e livre do número de elementos registrados é necessário que ela diferencie o signo e faça-o propagar verdadeiramente um conteúdo determinado e também constituir os elementos da habilidade de escrever, no sentido exato da palavra (LURIA, 2012b).

Com isso, a memória receberá um forte instrumento e expandirá o seu alcance. Só nessas condições que a escrita caminhará para a objetividade, passando de rabiscos não-diferenciados para signos com significados. Isto é, as linhas e rabiscos segundo Luria (2012b) serão alterados por imagens e desenhos e estes conseqüentemente darão lugar para os signos. Essa sequência de fatores apresenta o percurso do desenvolvimento da escrita na história da humanidade e também no desenvolvimento da criança.

Luria (2012b) também descreve que existem dois caminhos que determinam os fatores da mudança na criança de um estágio de escrita não-diferenciado, que seria o signo primário, para uma condição de signos com sentido/diferenciados. Assim sendo, a criança pode, por um viés, reproduzir os tópicos dados sem exceder as fronteiras dos rabiscos imitativos e convencionais, ou ela pode passar pela transição de um formato escrito que reproduz os conteúdos para o registro de um conceito, que seriam neste caso, os pictogramas.

Nessa etapa da aprendizagem da escrita, a criança também irá misturar símbolos com desenhos (pictografia), demonstrando a sua espontaneidade e a vontade de escrever da sua maneira. Como apresentou Vigotski (1995) o desenho é o gesto da mão com o lápis, que antecede a escrita:

podemos considerar que o desenho é uma etapa anterior à linguagem escrita. Devido a sua função psicológica, o desenho infantil é uma linguagem gráfica peculiar, uma história gráfica sobre algo. A técnica do desenho infantil demonstra, sem dúvida, que na realidade se trata de uma história gráfica, ou seja, uma linguagem escrita peculiar. De acordo com a expressão precisa de Bühler, o desenho infantil é uma linguagem e não uma representação (VYGOTSKY, 1995, p. 192, tradução nossa)<sup>6</sup>.

Desse modo, de acordo com Vigotski (1995) quando a criança identifica pela primeira vez uma similaridade do desenho com o objeto, ela o considera como um objeto análogo e não como sua representação ou símbolo. Além do que, a criança desenha de memória, sem necessidade de olhar para o objeto original, em resumo, “as crianças não desenharam o que veem, mas sim o que conhecem” (VIGOTSKI, 2007, p. 135).

Em seus estudos, Luria (2012b) descreveu também que a escrita por imagens ou pictográfica se desenvolve inteiramente na criança, quando ela atinge os cinco e seis anos de idade. E caso, ela não se desenvolva inteiramente nesse período, significa que a escrita alfabética simbólica começou a aparecer. Essa escrita simbólica, a criança irá aprender quando frequentar a escola, ou até antes.

Para Vigotski (2007) a chave do ensino da linguagem escrita para a criança é preparar e organizar corretamente essa mudança do desenho dos objetos para a escrita das palavras de maneira natural. E quando ela é alcançada, a criança consegue dominar o princípio da linguagem escrita restando somente o seu aperfeiçoamento por parte dos professores.

---

<sup>6</sup> No texto original temos: podemos considerar que el dibujo es una etapa previa al lenguaje escrito. Por su función psicológica, el dibujo infantil es un lenguaje gráfico peculiar, un relato gráfico sobre algo. La técnica del dibujo infantil demuestra, sin ligar a duda, que en realidad se trata de un relato gráfico, es decir, un peculiar lenguaje escrito. Según la atinada expresión de Bühler, el dibujo infantil es más bien un lenguaje que una representación (VYGOTSKY, 1995, p. 192).

Nessa circunstância, quando a criança dá o primeiro passo para a substituição do signo primário, ela se torna capaz de escrever e conseqüentemente ler o que escreveu. E com essa passagem para a atividade gráfica diferenciada, Luria (2012b) demonstra que, o comportamento da criança vai se transformando, isto é, a mesma criança que não conseguia recordar uma ou duas sentenças, agora está hábil para lembrar todas com convicção a partir da sua própria leitura.

Ainda sobre a pré-história da escrita ela chega ao fim, quando o professor oferece um lápis para a criança. Contudo, Luria (2012b) ressalta que entre o momento que a criança começa a aprender escrever a escrita alfabética simbólica, até a total dominação dessa habilidade, existe uma longa trajetória. Pois, para ele a escrita não progride de maneira linear, com um desenvolvimento contínuo. Essa função psicológica aprendida culturalmente, necessita de técnicas relacionadas a escrita e que devem ser aperfeiçoados gradativamente.

Vigotski (2007) destacou também um aspecto importante, de que o ensino da escrita pode ser antecipado naturalmente para a pré-escola. Visto que, as crianças com três anos conseguem descobrir a função simbólica da escrita e também podem dominar uma composição arbitrária de sinais e significados e conseqüentemente progredir a atenção e a memória.

Ressalta-se além disso, que para Vigotski (2007) a leitura e a escrita devem ser uma atividade em que a criança veja sentido e sinta a necessidade de realizar, isto é, tem que ser relevante para a vida. Bem como, que ações de brincar e desenhar devem ser etapas introdutórias para o desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. E só assim, poderemos ter a certeza de que a escrita desenvolverá, não como uma habilidade motora das mãos, mas como uma configuração nova e complexa de linguagem.

Luria (2012b) complementa que não é a forma de compreender que faz o ato, e sim, o ato que causa a compreensão, neste caso ele sempre a precede. Com isso, é dentro das práticas sociais que os textos vão produzindo sentido para as crianças e a leitura deve estar sempre presente no cotidiano delas.

É importante também, para uma aprendizagem estruturada, que o educador tenha conhecimentos sobre o desenvolvimento histórico-social das crianças e ser um leitor e pesquisador crítico, para organizar toda a ação da transição de uma forma de linguagem escrita para outra.

Além do mais, para Vigotski (2007) o professor deve demonstrar para as crianças nos momentos críticos desse processo de mudança da linguagem, que ela pode desenhar não só objetos, mas também a fala. E ensinar as crianças a linguagem escrita e não apenas a caligrafia das letras. A partir disso, a criança irá conseguir construir novos e complexos elementos

culturais relacionadas às funções psíquicas superiores, ou seja, ela aperfeiçoará o seu processo de escrita e conseqüentemente o domínio desse instrumento da cultura.

Após essa abordagem teórica, avançaremos para o próximo capítulo do nosso trabalho, em que apresentaremos o conceito da alfabetização e do letramento em crianças pequenas, a partir de autores que estudam essa temática e também se baseiam nos estudos da Teoria Histórico-Cultural.

## **2 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A alfabetização e o letramento são dois conceitos díspares, contudo, estão conectados entre si. Conforme aponta Marlene Carvalho (2015) se pode ensinar as crianças a ler, a apreender e reconhecer os sons das letras, no mesmo momento e também, com a mesma evidência, incentivá-los a tornarem leitores e adquirirem o conhecimento sobre a leitura e sua função social.

Dessa forma, o termo alfabetização está ligado a aquisição do código alfabético, da relação letra e som e existem diversos métodos de se alfabetizar. Porém, de acordo com Carvalho (2015) esse ofício de alfabetizar gera muitos questionamentos e preocupações sobre esses vários métodos, e isto pode ocorrer pelo fato, das metodologias da alfabetização ficarem em segundo plano nos cursos de formação inicial de professores.

O letramento nesse caso, é conduzir a criança na familiarização entre os vários usos da leitura e da escrita no meio social. Do mesmo modo, o letramento seguindo os apontamentos de Carvalho (2015, p. 65) “traz consequências (políticas, econômicas, culturais etc.) para indivíduos e grupos de suas vidas como meio de expressão e comunicação”.

E nessa mesma linha de pensamento Magda Soares (2014) destaca que no campo do “saber” sobre a alfabetização existem divergências, bem como, discordâncias dentre os diferentes referenciais teóricos (o linguístico, o fonológico, o cognitivo, o sociocultural, o da neurociência, etc.) que buscam fundamentar o campo da alfabetização. Em outras palavras, para Soares (2014) não existe uma analogia nos sentidos relacionados a alfabetização e sim, uma pluralidade de saberes.

Por isso, que não podemos intitular um único método de alfabetização como sendo essencial para todas as crianças. Para Soares (2014) o fazer (método) não se concretiza somente pela direção dos saberes, teorias, ele se solidifica também nas e pelas práticas cotidianas, como por exemplo, no dia a dia da sala de aula.

Soares (2014) destaca também a importância do querer no processo da alfabetização. Isto é, que busquemos querer superar o fracasso na alfabetização das crianças, de querer formar professores/alfabetizadores eficientes, de querer afirmar a todos o direito a leitura e a escrita e junto com isso, a conquista da igualdade social e cultural. É no querer que se pode constituir uma base homogênea, sem desacordos, nem incompatibilidades e chegar a fundação de um “nós” na alfabetização, em que se juntem os múltiplos fazeres e saberes (SOARES, 2014).

A partir desses apontamentos seguiremos agora, para uma apresentação das concepções a respeito da alfabetização e letramento pelo olhar da Teoria Histórico-Cultural. Ou seja,

buscamos em autores do âmbito da alfabetização e letramento, como por exemplo, Ana Luiza Bustamante Smolka, Goulart, Maria Cecília de Oliveira Micotti, Marilyn Fleer, Marta Sueli de Faria Sforzi, Suelly Amaral Mello, que também se fundamentam nos estudos e conceitos de Vigotski, Luria e Leontiev, para demonstrar como a Teoria Histórico-Cultural contextualiza e compreende a alfabetização e o letramento em crianças pequenas.

## **2.1 A contextualização da alfabetização e do letramento na Educação Infantil pela Teoria Histórico-Cultural**

Em seus estudos, McLachlan, Fleer e Edwards (2010) embasadas em Vigotski apresentam, que a inserção da alfabetização e do letramento para grande parte das crianças ocorrem em um continuum, espelhando a interação da habilidade biológica, como também, as experiências culturais e comunitárias e o intermédio do seu aprendizado nos meios domésticos e escolares.

Em relação as pesquisas sobre o desenvolvimento da alfabetização de crianças McLachlan, Fleer e Edwards (2010) destacam que elas recaem em dois campos, que são, o da alfabetização emergente e o da alfabetização como uma prática social, sendo que ambos não são úteis um sem o outro. As autoras reafirmam, que o conceito da alfabetização emergente é tido como um aspecto ininterrupto, com raízes no começo da vida da criança, ao contrário de um fenômeno do tudo ou nada, que ocorre quando as crianças iniciam a vida escolar. Essa teoria sugere que não se tem uma determinação clara entre a leitura e a pré-leitura.

Já a alfabetização como prática é uma construção social, delineada por fatores sociais, culturais e históricos, e com ligações entre a alfabetização, poder e desigualdade (McLACHLAN; FLEER; EDWARDS, 2010). E nessa perspectiva, as autoras complementam que, os professores devem possuir um conhecimento denso de quais línguas e literaturas são utilizadas nas moradias das crianças, para que elas possam ser reconhecidas e valorizadas nos ambientes escolares da primeira infância e também, para que as crianças não sintam muitas dificuldades, estranhezas com as literaturas da escola, por estarem menos familiarizadas.

De acordo com Goulart e Mata (2016) o progresso das crianças no processo de aprendizagem se relaciona também, com o entendimento e o respeito pelas suas formas de brincar, compreender o mundo, falar, reproduzir, formar conexões e gerar significados para o mundo. Por essa razão,

Conhecendo os saberes das crianças – suas histórias, experiências, desejos, brincadeiras –, as professoras podem se sentir mais preparadas e legitimadas para selecionar materiais e planejar situações e atividades mais vivas, dinâmicas, interessantes, nas quais as crianças participem ativamente e aprendam de maneira significativa (GOULART; MATA, 2016, p. 46).

Nesse processo, o professor deve apresentar e ensinar a criança um grande número de variedades linguísticas, e saber selecionar esses exemplares, para que ele possa se expressar e passar a informação com consciência cultural, social, política, artística, dentre outros. Transformando a criança em um multilíngue dentro do seu próprio idioma materno (GOULART; MATA, 2016).

E ainda segundo McLachlan, Flear e Edwards (2010) quanto maior for a troca pedagógica entre a escola e a casa da criança, maior será a possibilidade dela de conseguir a alfabetização com sucesso.

Um dos fatores relevantes da alfabetização relatado por McLachlan, Flear e Edwards (2010) é o conhecimento do nome da letra, pelo fato, de atuar como uma passagem para o princípio alfabético e mutualmente para a consciência fonológica, que se define em ser capaz de ouvir e dividir os fonemas em palavras. E juntamente com o conhecimento dos sons das letras, a consciência fonética é tida como um elemento importante das habilidades de memorização. E em complemento a isso,

O ensino dessas habilidades e conhecimentos é considerado essencial para as crianças com maior risco de dificuldades de leitura, que têm menos conhecimentos emergentes de alfabetização, particularmente na consciência fonológica e no conhecimento do alfabeto (McLACHLAN; FLEER; EDWARDS, 2010, p. 178, tradução nossa)<sup>7</sup>

Por esse motivo, se torna indispensável que os professores apresentem uma concreta compreensão dos conceitos ligados ao desenvolvimento da linguagem e da alfabetização em bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas (McLACHLAN; FLEER; EDWARDS, 2010).

Além disso, de acordo com McLachlan, Flear e Edwards (2010) baseadas em Vigostki, as crianças necessitam tanto do acesso aos instrumentos de alfabetização de uma cultura, quanto da mediação dos adultos ou dos pares com mais conhecimento, para que elas apreendam as funções das distintas ferramentas de alfabetização disponíveis.

Visto que, as próprias ferramentas não ensinarão conceitos de alfabetização por si só, para isso acontecer um mediador deve chamar a atenção das crianças para elas, modelando o seu uso, ou orientando-as para práticas de alfabetização que estejam inseridas em um contexto social significativo (McLACHLAN; FLEER; EDWARDS, 2010).

---

<sup>7</sup> No texto original temos: The teaching of these skills and knowledge are considered essential for children most at risk of Reading difficulties, who have less emergent literacy knowledge, particularly in phonological awareness and alphabet knowledge (McLACHLAN; FLEER; EDWARDS, 2010, p. 178).

Micotti (2014) ressalta também, que a alfabetização como sendo uma função escolar demanda mais apoio, quando a criança tem poucas chances de constituir essas interações em outros espaços, que não seja a escola. Nesse sentido,

a alfabetização requer a inserção da leitura e da escrita em situações reais que envolvam sua ocorrência, para que as crianças possam compreender o processo leitor como prática social, exigindo aportes didáticos a fim de que elas possam desenvolver seus conhecimentos (MICOTTI, 2014, p. 196).

A autora enfatiza com isso, que o ensino da leitura deve-se orientar para a execução de atividades que explorem textos escritos com apoio pedagógico a fim de que, a produção de conhecimentos caminhe, sem a necessidade de repassar de forma direta o código alfabético para as crianças. Assim, “A descoberta desse código será feita pela própria criança, em suas abordagens da escrita convencional com apoio pedagógico” (MICOTTI, 2014, p. 202).

Como destaca Costa, Godoy e Manhente (2017) a ação da aquisição da leitura e da escrita acontece, por meio de um movimento na qual, primeiro a palavra é tida em sua definição, em seu sentido e em seus componentes menores e que depois, voltam a ser observados na integralidade da palavra dentro da frase e dentro do texto.

E além do mais, no momento em que a leitura e a escrita de textos acontecem com a exploração da estrutura textual do gênero discursivo a ser trabalhado, a criança entende a organizar o seu texto, de acordo com esse gênero (COSTA; GODOY; MANHENTE, 2017).

E como um exemplo disso, Costa, Godoy e Manhente (2017) destacam que, se o professor estiver falando sobre uma história e a atividade escrita a ser realizada necessitar de informações estruturais da narrativa, no decorrer da explicação o professor tem que ressaltar com as crianças, em que local aconteceu a história, quem eram os personagens, as ocasiões de conflito e suas soluções, como aconteceu o desfecho da história. E essas perguntas poderão ser usadas no processo da escrita.

A partir disso, é oferecido as crianças a oportunidade “de, na oralidade, apreender a sequência tipológica da narrativa do gênero textual histórias infantis tradicionais e assim, antecipar, organizar e preparar para o enunciado escrito” (COSTA; GODOY; MANHENTE, 2017, p. 568).

E nesse processo da construção da escrita, os autores afirmam que haverá supressões, omissões, divisões, aglutinações, que terão uma diminuição conforme, a mediação do professor ou dos colegas, a criança consiga demonstrar de forma lógica o pensamento através da fala e da escrita.

E além disso, para Micotti (2014) quando a leitura não sendo vista somente como uma passagem da linguagem escrita para a linguagem oral, presume outra categoria de ensino, que

não fique somente em decorar e repetir as grafias e os sons das sílabas. Pois, o ensino da leitura e da escrita, abrange além da prática, questões institucionais e conhecimentos organizados e aprovados pela comunidade científica.

Para Sforini (2016) “as palavras utilizadas no processo de alfabetização não podem ser aleatoriamente escolhidas e com referência apenas em sua presença no gênero textual trabalhado [...]” (SFORINI, 2015, p. 15). Essas palavras, para a autora devem ser operadas como termos singulares nas distintas ligações entre grafema e fonema, ajudando os estudantes assim, a se apoderar desse conhecimento como um instrumento para seus atos de escrita.

Por isso, para essa autora as concepções a respeito da organização do ensino, e dos conceitos científicos essenciais na Teoria Histórico-Cultural, proporcionam subsídios para que observemos a organização da transmissão do processo da escrita, na base do método de escolarização, reconhecendo suas barreiras e sinalizando prováveis superações (SFORINI, 2016).

Assim, não é viável reduzir o trabalho com a leitura de textos, somente aos que demonstram palavras e frases conforme as convenções grafema-fonemas que são o cerne das atividades de alfabetização, pois isso, faria com que as crianças tenham contato com textos e conteúdos artificiais, distanciando da grandeza que a cultura escrita oferece.

À vista disso, Goulart (2014) entende que esse processo da aquisição do conhecimento da língua feito pela criança demonstra uma maleabilidade, que é notada nas indicações de “estruturação e de reestruturação das produções, à medida que as crianças adicionam e descartam regras às suas gramáticas ainda em construção” (GOULART, 2014, p. 164).

Em relação a apresentação e utilização do livro com as crianças por exemplo, Smolka, Magiolino e Rocha (2016) entendem que, os mínimos gestos como, segurar, abrir, folhear, apontar, nomear as figuras, fazer relações com outros objetos, demonstrar surpresa, cantar, entram no contexto das relações sociais e dentro delas constroem sentido. Essa forma de ler o livro, pode expandir o mundo de experiências, de linguagem e informações das crianças.

Para Smolka, Magiolino e Rocha (2016) as crianças quando participam das ações cotidianas de forma ativa e intensa, elas tornam particulares seus modos sociais de compreender, sentir, falar, refletir, relacionar com outros indivíduos. E nessa mudança,

ao se apropriarem da cultura, as crianças deixam nela suas marcas. É nesse sentido que Vigotski propõe o conceito de desenvolvimento cultural da criança, enfatizando a primazia das relações sociais e das condições concretas de trabalho e de vida nessa constituição (SMOLKA; MAGIOLINO; ROCHA, 2016, p. 91).

Assim, a compreensão do desenvolvimento humano na escola, segundo Mello (2010) é primordial para entender as crianças e os seus problemas de aprendizagem. Para essa autora, é

corriqueiro entre pais e professores tentar explicar as dificuldades das crianças, por meio da herança ou condição biológica. Deste modo, a escola e a sociedade afastam-se desse cenário e direciona a culpa da aprendizagem para as crianças e suas famílias, porém,

Do ponto de vista histórico-cultural, a aptidão ou a falta de aptidão para a escrita não existem *a priori*. Essa não é uma questão de herança biológica, mas sim do lugar que a escrita tem na vida da criança e de como esse instrumento cultural é apresentado às novas gerações, uma vez que, a necessidade e as capacidades necessárias à aquisição da escrita são formadas nas crianças por suas condições materiais de vida e educação (MELLO, 2010, p. 333).

Nesse viés, o sentido que se dá para a criança, por meio da atividade que ela realiza e ligado ao motivo que a estimula a agir, pode ser tomado com um dos fatores que a direcionam para o sucesso ou o fracasso escolar (MELLO, 2010).

Muitas vezes, a criança vê a escrita como uma obrigação, algo que alguém manda ela fazer. Por isso, conforme Mello (2010), para superar essa questão é importante o professor perceber as circunstâncias que causam esse significado nas crianças. Uma delas, são as práticas de demonstração da escrita, a partir de sua característica técnica presentes ainda em escolas brasileiras, que acabam dificultando a formação de leitores promissores:

pois ao enfatizar inicialmente o reconhecimento de letras, sílabas e palavras, mas não as ideias do texto, tendem a formar um pseudoleitor capaz de reconhecer letras e sílabas num texto, mas não sua mensagem. Nesse sentido, contribuem mais para a formação do analfabeto funcional que do leitor (MELLO, 2010, p. 336).

A escrita para Vigotski (2007) sendo imposta de fora e pelas mãos do professor, sem se fundamentar nas necessidades naturais da criança, lembra bastante o percurso do desenvolvimento de uma habilidade técnica, como no caso do piano, em que, o aluno “desenvolve a destreza de seus dedos e aprende quais teclas deve tocar ao mesmo tempo que lê a partitura; no entanto, ele não está, de forma nenhuma, envolvido na essência da própria música” (VIGOTSKI, 2007, p. 126).

Ou seja, quando se coloca a escrita como uma ação que se caracteriza, não como um método de aproximação ao que se é esperado, mas sim como uma barreira a ser vencida para a aproximação desse fim desejado, ela se estabelece como uma atividade de alienação. Com isso, a aprendizagem da criança fica debilitada, visto que, realizar o ato de escrever atraído por receber como recompensa no final a brincadeira, tira a atenção da criança do processo de aprendizagem (MELLO, 2010).

Em contrapartida, segundo Mello (2010) sem a atividade principal, apontada por Leontiev, até os 6 anos, momento em que elas mais aprendem e se desenvolvem, as crianças ficarão prejudicadas nas funções como o desenvolvimento do pensamento e o desenvolvimento da conduta, que se formam em conjunto ao longo da idade pré-escolar, através do brincar, do

desenho, da pintura, da dança e da modelagem. E sem essas funções constituídas o professor e as crianças terão um maior esforço em relação, ao desempenho das atividades escritas. E,

Para além disso, quanto mais experiências significativas tiver, mais terá o que expressar por meio de diferentes linguagens. Dessa maneira, formamos uma criança que, ao final da educação infantil, esteja ávida por aprender a ler e a escrever e não cansada de treinos de escrita (MELLO, 2010, p. 340).

Goulart e Mata (2016) afirmam que na Educação Infantil as crianças são levadas a assimilarem a aplicação e as funções sociais da linguagem escrita, como também, as formas que ela se organiza, ao invés, de tentar fazer com que elas aprendam as afinidades interiores e exteriores do sistema alfabético e gramatical.

Assim, as crianças que tenham a oportunidade de demonstrar suas concepções, anseios, inquietações e valores e sendo respeitadas, ampliam a segurança naquilo que expõem, atuando e compreendendo-se como produtores de seus textos orais e escritos. “Aprendam no contexto crítico de expressar, mas de também ouvir e ler ideias, posições e opiniões diferentes das suas” (GOULART; MATA, 2016, p. 62).

Outro aspecto importante destacado por McLachlan, Fleer e Edwards (2010) é que as crianças estão cada vez mais, entrando nos primeiros anos de vida com uma série de competências, capacidades e experiências, que as crianças do passado não possuíam, e dessa forma os professores do futuro necessitam entender as chamadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)<sup>8</sup> e utilizá-las na sala de aula, para oferecer um currículo que seja cultural e socialmente significativo para as crianças (McLACHLAN; FLEER; EDWARDS, 2010).

Um ponto relevante, ressaltado no texto de McLachlan, Fleer e Edwards (2010) é que o letramento digital e o impresso não são ideais opostos, mas sim necessários:

Na verdade, a leitura e a escrita tradicionais baseadas na impressão foram consideradas de importância vital. Por exemplo, a escrita foi significativamente importante como ferramenta de memória, para planejar, projetar e registrar ideias e informações. A leitura era extremamente importante para a previsão, escaneamento, interpretação, análise e seleção a partir da abundância de informações. Curiosamente, as crianças trocaram sem esforço entre gêneros, escaneando material em busca de informações, seguindo procedimentos, pesquisando através de menus e interpretando ícones e instruções escritas em barras de ferramentas (McLACHLAN; FLEER; EDWARDS, 2010, p.192, tradução nossa)<sup>9</sup>

O que as autoras querem dizer é que, apesar da leitura, da escrita, da escuta e da fala serem essenciais, as crianças de hoje devem ser aptas a fazerem ainda mais, pelo fato de

<sup>8</sup> Na escrita original: Information and Communication Technologies (ICT).

<sup>9</sup> In fact, traditional print based Reading and writing was found to be vitally importante. For example, writing was significantly important as a memory tool, for planning, designing and recording ideas and information. Reading was critically important for predicting, scanning, interpreting, analysing and selecting form the adundance of informetion. Interestingly the children switched effortlessly between genres, sacanning through menus, and interpreting icons and written instructions on tool bars (McLACHLAN; FLEER; EDWARDS, 2010, p.192).

conseguirem interpretar, quebrar códigos, alcançar significados e exporem opiniões, por meio, de vários meios de comunicação, absorvendo design, layout, cores, informações, dentre outros. Assim, agregar as TIC em sala de aula é abraçar instrumentos culturais, ao invés de reinventar a pedagogia.

Sendo assim, as práticas educativas necessitam estar orientadas na esfera de diversas linguagens e conhecimentos sociais, tal como, no âmbito da cultura escrita. Assim, segundo Goulart (2014) afastar a cultura escrita da rotina das crianças pequenas significa, ocultar concepções que tem real importância para compreender a sociedade letrada e o valor social do sistema da escrita (o que fazemos com ele e o que ele faz com nós). Além do mais, para a autora esse apego da escola com as questões gráficas e ortográficas age ocasionando submissão, ou seja, como sendo o lugar da lei.

Diante dessa contextualização, seguiremos para o próximo capítulo, buscando sintetizar o entendimento dos documentos oficiais produzidos pelo Ministério da Educação acerca da alfabetização e letramento na Educação Infantil.

### 3 DOCUMENTOS OFICIAIS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DIRECIONADOS À EDUCAÇÃO INFANTIL E A TEMÁTICA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A Educação Infantil sofreu grandes transformações em sua estrutura, desde que foi implantada no Brasil, até chegar ao ponto em que estamos vivenciando hoje. Ressaltamos, que não iremos nos aprofundar nesse capítulo, sobre a história da Educação Infantil no Brasil, visto que, existem muitas pesquisas relevantes que trabalharam com essa questão, como é o caso dos estudos feitos por Lenira Haddad, Maria Machado Malta Campos, Moysés Kuhlmann Jr., Sônia Kramer, Tizuko Morchida Kishimoto e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.<sup>10</sup>

Considerando esses aspectos, partimos para a construção desse capítulo em que decidimos selecionar cinco documentos oficiais, produzidos a partir da década de 90 pelo Ministério da Educação (MEC) referentes a etapa da Educação Infantil.

Elegemos esses cinco documentos pelo fato, de partirem como marco temporal para a seleção de dados da nossa pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, que foi o caso da data de publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e da data de publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e também por aparecerem no nosso *corpus* de análise, como referencial bibliográfico, para destacar as questões de leitura e escrita na Educação Infantil, com por exemplo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). No quadro abaixo, segue a relação desses documentos oficiais:

**Quadro 2. Documentos oficiais do MEC para a Educação Infantil selecionados**

TÍTULO	VOLUME	ANO DE PUBLICAÇÃO
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI	1	1998
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI	2	1998

<sup>10</sup> Para consulta das pesquisas produzidas por esses estudiosos, destacamos a seguir o link dos respectivos currículos lattes: Lenira Haddad: <<http://lattes.cnpq.br/2781919765100738>>; Maria Machado Malta Campos: <<http://lattes.cnpq.br/3955405978153246>>; Moysés Kuhlmann Jr.: <<http://lattes.cnpq.br/5395628476390038>>; Sônia Kramer: <<http://lattes.cnpq.br/6812712541815164>>; Tizuko Morchida Kishimoto: <<http://lattes.cnpq.br/4438310675742691>>; Zilma de Moraes Ramos de Oliveira: <<http://lattes.cnpq.br/4768636508473586>>.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI	3	1998
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI	Único	2010
Base Nacional Comum Curricular – BNCC	Único	2017
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos oficiais do MEC

Nesse sentido, apresentaremos num primeiro momento, a introdução geral a respeito do que se constituiu o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular, e em seguida, como as concepções de alfabetização e letramento são propostas por esses documentos para se trabalhar com crianças de 0 a 5 anos de idade.

### **3.1 Introdução geral a respeito dos documentos oficiais para a Educação Infantil**

Os documentos oficiais servem como guia para as instituições de ensino de Educação Infantil e seus professores, para orientarem a prática pedagógica com as crianças. No caso do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, ele foi publicado no ano de 1998, seguindo as deliberações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), buscando indicar caminhos de qualidade, socializadores, que auxiliem as crianças a terem um avanço total de suas identidades e aptidões para se desenvolverem como indivíduos, em que os direitos da infância sejam legitimados (BRASIL, 1998a, v. 1).

E para o desenvolvimento do RCNEI, foi realizado um grande debate nacional, com a participação de professores e de profissionais que trabalhavam com crianças, colaborando com diversas noções advindas tanto da ampla e extensa experiência prática de uns, quanto do pensamento científico, acadêmico ou administrativo dos demais.

Ainda na apresentação do Referencial, que se encontra igualmente em todos os três volumes do documento, está especificado o que contém cada volume disponível para os professores. Dessa forma, o primeiro volume traz o histórico da Educação Infantil no Brasil, como a consolidação de uma educação institucional para as crianças de 0 a 5 anos e o reconhecimento de leis que garantem o seu acesso.

Bem como, as características curriculares do RCNEI, que visa contribuir com as políticas e programas de Educação Infantil; os fundamentos sobre a concepção do que é ser criança, isto é, que ela é um sujeito social, histórico e possuidora de direitos; da importância conjunta do educar e cuidar; do brincar e da interação social entre crianças-crianças e crianças-adultos e do papel e funções do profissional da Educação Infantil, que necessitam ter uma formação sólida e de permanente atualização (BRASIL, 1998a, v.1).

Além disso, o documento apresenta a organização do RCNEI,

Com o objetivo de tornar visível uma possível forma de articulação, a estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil relaciona objetivos gerais e específicos, conteúdos e orientações didáticas numa perspectiva de operacionalização do processo educativo (BRASIL, 1998b, v. 2, p. 43).

E também, a organização do espaço físico, dos recursos materiais e do tempo, da parceria e troca com as famílias e do respeito as suas várias estruturas, do atendimento educacional especializado para as crianças portadoras de deficiências e da orientação dos eixos de trabalho, que são incorporados nos dois outros volumes do RCNEI, que se direcionam para os campos de experiências que são a Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo.

Seguindo esse contexto, o segundo volume do RCNEI - Formação Pessoal e Social aborda os métodos de construção da identidade e autonomia das crianças, que é compreendido nesse documento, como os processos de socialização e interações sociais. E o trabalho educativo pode “criar condições para as crianças conhecerem, descobrirem e ressignificarem novos sentimentos, valores, ideias, costumes e papéis sociais” (BRASIL, 1998b, v. 2, p. 11).

Logo depois, o documento apresenta as questões sobre adaptação e construção de vínculos nas crianças, expressão da sexualidade, como o reconhecimento do seu corpo, e da aprendizagem da criança, que deve ter como recursos a imitação e o faz de conta, o brincar e a linguagem.

Os objetivos e os conteúdos direcionados para as crianças são apontados no decorrer do documento e são destinados para as duas fases da Educação Infantil, que são as crianças de 0 a 3 anos e as de 4 a 6 anos. Como também, as orientações gerais para o professor desenvolver o seu trabalho (BRASIL, 1998b, v. 2).

No terceiro volume do RCNEI - Conhecimento de mundo são demonstrados seis eixos de trabalho dirigidos para a constituição das distintas linguagens nas crianças, que são eles, o movimento, a música, as artes visuais, a linguagem oral e escrita, matemática, a natureza e a sociedade (BRASIL, 1998c, v.3).

Com isso, o documento faz uma síntese do que significa cada eixo, e de como ele pode ser trabalhado com as crianças nas distintas fases da Educação Infantil, contendo assim, a

introdução ao tema, os objetivos, os conteúdos, as orientações didáticas, as orientações gerais para o professor, a organização do tempo e o registro e avaliação formativa.

Partindo para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o documento foi fixado na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 e reúne os objetivos como,

princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 11).

As DCNEI apontam também, as definições a respeito da Educação Infantil, da criança, do currículo e da proposta pedagógica; além da concepção de Educação Infantil, que compõe a matrícula, faixa etária das crianças e a jornada escolar, e os princípios que devem ser respeitados. Ainda assinalam como deve ser a organização de espaço, tempo e dos materiais; a valorização e respeito a diversidade, como a proposta pedagógica para as crianças indígenas e do campo; e os eixos norteadores do currículo, que são as interações e as brincadeiras.

Outros aspectos apresentados na DCNEI são os procedimentos avaliativos, sem o objetivo de seleção, promoção e classificação; a articulação com o ensino fundamental em relação ao processo de transição, como também, a implementação das diretrizes pelo MEC e a sua concepção e elaboração.

Em relação a BNCC, ela foi homologada em 20 de dezembro de 2017 e sua Resolução nº 2, foi apresentada em 22 de dezembro de 2017, instituindo e orientando a implementação da Base Nacional Comum Curricular. Nesse sentido, a BNCC é um documento de natureza normativa

que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2017, p. 7).

Assim, o objetivo desse documento é solucionar o fracionamento das políticas educacionais, assegurar a permanência e o acesso na escola e mais do que isso, que os sistemas e as instituições escolares garantem um grau comum de aprendizagens a todos os alunos (BRASIL, 2017).

E essas aprendizagens para a BNCC devem firmar nos estudantes, ao longo das três etapas da Educação Básica, o desenvolvimento de dez competências gerais, que “consustanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento”

(BRASIL, 2017, p. 8). E a palavra competência é definida no documento como a concentração de conceitos, habilidades, atitudes e valores para solucionar questões difíceis da vida diária, da vida social e do âmbito do trabalho.

Ao longo da explanação do documento são sintetizados, os marcos legais que fundamentaram a BNCC, como a Constituição Federal de 1988, a LDB, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Bem como, os fundamentos pedagógicos da BNCC; construção de currículos, que envolvam a igualdade, diversidade e equidade; e sobre o regime de colaboração, com a participação da União, dos Estados, Distrito Federal e Municípios.

Por fim, é demonstrado a estrutura da BNCC, que de acordo com o próprio documento “está estruturada de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica e em cada etapa da escolaridade [...]” (BRASIL, 2017, p. 23).

Dessa forma, o documento divide as etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, esclarecendo o contexto de cada etapa na Educação Básica, os campos de experiências, que se dividem entre as áreas do conhecimento, competências específicas de área, componentes curriculares, competências específicas de componente e os códigos alfanuméricos dispostos para identificar tais áreas de aprendizagens.

O conceito da aprendizagem da linguagem, como também a alfabetização na Educação Infantil, pode ser percebida nos cinco documentos apresentados acima de forma bastante relevante. A seguir, iremos explorar como o letramento e a alfabetização são compreendidos nesses materiais e como eles auxiliam no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

### **3.2 O conceito de alfabetização e letramento na Educação Infantil para os documentos oficiais**

Com base nos documentos oficiais, apresentamos nesse tópico, os conceitos relativos a linguagem (letramento) e alfabetização na Educação Infantil. Os objetivos gerais da Educação Infantil relacionados a imersão e utilização das crianças em diferentes linguagens e narrativas, sejam elas, corporal, musical, oral, plástica e escrita; expressar as ideias, sentimentos, desejos em diversas situações de interação; ouvir, contar, recontar e criar histórias, são citados e se convergem, nos cinco documentos oficiais do MEC, ou seja, no RCNEIs, DCNEI e BNCC.

Sendo assim, a aprendizagem da linguagem oral e escrita apresentada no RCNEI (BRASIL, 1998c, v. 3) é um dos subsídios relevantes para as crianças expandirem os momentos de inserção e participação nas ações sociais. Visto que,

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, 1998c, v.3, p. 117).

Na interação social, de acordo como o RCNEI (BRASIL, 1998b, v. 2) as crianças submergem na linguagem, compartilhando sentidos e ao mesmo tempo sendo constituídas pelo outro. E cada língua possui sua estrutura e sua forma de entender o mundo, relacionando as particularidades culturais e grupos sociais. E aprendendo a língua materna a criança tem contato com essas concepções e estabelece um espírito de pertença social (BRASIL, 1998b, v. 2).

Para a BNCC as crianças desde a tenra idade, demonstram a curiosidade com a cultura escrita, sendo, observando a circulação e ouvindo a leitura de textos no seu ambiente familiar, escolar ou na comunidade; estabelecendo sua compreensão de língua escrita e distinguindo os diferentes usos sociais da escrita (BRASIL, 2017).

Nesse seguimento, esse contato com a cultura escrita deve nascer do que as crianças conhecem, do que tem interesse. E a literatura infantil, sugeridas pelo professor, cooperam para o desenvolvimento do hábito da leitura, da imaginação e 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. Nesse 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 (BRASIL, 2017, p. 42).

E em direção a isso, o RCNEI (1998c, v.3) expõe que o processo de letramento está ligado a construção do discurso oral e do discurso escrito. Especificamente as crianças que vivem nos meios urbanos, “estão em contato com a linguagem escrita por meio de seus diferentes portadores de texto, como livros, jornais, embalagens, cartazes, placas de ônibus etc.” (BRASIL, 1998c, v.3, p.121), antes de iniciarem na escola de Educação Infantil.

E a partir disso, as crianças já começam a criar presunções sobre a escrita de maneira lenta ou rápida, e isso vai depender da importância e da estimulação da escrita no seu ambiente social. E esse aspecto, para o RCNEI (1998c, v.3) admite entender o fato de que, as crianças oriundas de famílias em que o ler e escrever é um aspecto marcante demonstram mais desembaraço para lidar com ações da linguagem escrita, do que as crianças oriundas de famílias em que essa prática não é tão acentuada.

Por isso, a ação do professor é crucial para que na escola de Educação Infantil as crianças, em momentos de interação, possam ampliar suas competências na assimilação dos conceitos, dos códigos sociais e da linguagem, através, da expressão e comunicação de emoções

e ideias, da reflexão, na construção de perguntas e respostas, como também na construção de objetos, brinquedos dentre outros (BRASIL, 1998a, v. 1).

Pois, parte da função do professor é refletir, escolher, organizar, planejar, discutir, mediar e inspecionar a relação das práticas pedagógicas e interações, assegurando a pluralidade de conjunturas que proporcionem o desenvolvimento total das crianças (BRASIL, 2017).

O docente também, para o RCNEI não deve simplificar, excluir, trocar as palavras difíceis de um texto, por exemplo, por sinônimos já conhecidos das crianças, pelo fato, de empobrecer a história. Dado que, a leitura de histórias “é uma rica fonte de aprendizagem de novos vocabulários. Um bom texto deve admitir várias interpretações, superando-se, assim, o mito de que ler é somente extrair informação da escrita” (BRASIL, 1998, v. 3).

O trabalho com a música também é destacado nos documentos, como demonstra o RCNEI (BRASIL, 1998c, v.3) ela é um meio de comunicação acessível para os bebês e crianças pequenas. E também a linguagem musical, contribui para o desenvolvimento da expressão, firmeza, conhecimento de si mesmo e da autoestima.

A BNCC também pontua essa questão, para ela as linguagens como música, dança, teatro, brincadeiras de papéis sociais, se convergem e se manifestam na intersecção entre o corpo, emoção e linguagem (BRASIL, 2017). Deste modo, as crianças aprendem as funcionalidades do seu corpo e reconhecem suas dificuldades, habilidades e ampliam a consciência daquilo que é seguro ou não.

O documento do RCNEI (1998c, v.3) traz um aspecto importante, sobre como o trabalho com a linguagem oral em instituições de Educação Infantil se limita, a atividades como as rodas de conversa, que são pensadas com o propósito de desenvolver a fala, mas acabam se caracterizando, “por um monólogo com o professor, no qual as crianças são chamadas a responder em coro a uma única pergunta dirigida a todos, ou cada um por vez, em uma ação totalmente centrada no adulto” (BRASIL, 1998c, v.3, p. 119).

Já em relação ao aprendizado da linguagem escrita, ocorre situações parecidas com o trabalho da linguagem oral, um exemplo disso seria,

Por um lado, há uma crença de que o desenvolvimento de determinadas habilidades motoras e intelectuais, necessárias para aprender a ler e escrever, é resultado da maturação biológica, havendo nesse caso pouca influência externa. Por meio de testes considera-se possível detectar o momento para ter início a alfabetização. Por outro lado, há os que advogam a existência de pré-requisitos relativos à memória auditiva, ao ritmo, à discriminação visual etc., que devem ser desenvolvidos para possibilitar a aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças (BRASIL, 1998c, v.3, p.119-120).

Por isso, que atividades de coordenação perceptivo-motora, como conduzir o lápis sobre as linhas pontilhadas, ligar os elementos, são atividades características de algumas instituições

de Educação Infantil (BRASIL, 1998c, v.3). Além disso, a aprendizagem da leitura e escrita, segundo o RCNEI surge na Educação Infantil também, com o exercício da cópia das vogais e das consoantes, apresentadas uma por uma, com o intuito que as crianças associem, repitam e memorizem sons e escritas.

Existe também, a concepção de que a escrita das letras está ligada ainda, a experiência corporal e motora que permite a internalização dos movimentos fundamentais para a aprendizagem (BRASIL, 1998c, v.3). Assim, nas atividades do ensino das letras se vê em algumas instituições de Educação Infantil, exemplos como, andar sobre linhas, fazer o contorno das letras com areia, tinta, cópia. E essa percepção faz considerar a aprendizagem da escrita, somente como um sistema de codificação (BRASIL, 1998c, v.3).

Posto isso, aprender a falar, não se restringe a memorização de sons e palavras, e a constituição da linguagem oral não é um fator linear, ela sucede de um percurso de proximidade com a fala de outras pessoas, que pode ser os pais, o professor, amigos, bem como, as vozes ouvidas na televisão ou rádio (BRASIL, 1998c, v.3).

E ainda no RCNEI (BRASIL, 1998c, v.3) a linguagem não é exclusivamente vocabulário, ou lista de palavras, ela não é homogênea, existem variações de fala, diferenças entre a linguagem formal e não-formal. E quão mais as crianças falarem em circunstâncias distintas, como “contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa” (BRASIL, 1998c, v.3, p. 121).

No processo de aprender a escrever a criança, para o RCNEI lidará com dois mecanismos de aprendizagem correspondentes que são “o da natureza do sistema de escrita da língua – o que a escrita representa e como – e o das características da linguagem que se usa para escrever” (BRASIL, 1998c, v.3, p. 128).

Assim, para as crianças estabelecerem a capacidade de ler e escrever independentemente, tem que ter sempre contato com textos diversos. E a verificação e análise das elaborações escritas das crianças salientam que elas se conscientizam gradualmente das particularidades formais da linguagem (BRASIL, 1998c, v.3).

A partir disso, o RCNEI considera como conhecimentos preferenciais para as crianças de 0 a 3 anos de idade, o uso da linguagem oral para se manifestar e o conhecimento de materiais escritos. E existe um grupo de elementos que indicam e permitem ao professor observar se as oportunidades ofertadas para as crianças dessa idade são satisfatórias, para elas se ambientarem as práticas culturais da leitura e escrita (BRASIL, 1998c, v.3). Por exemplo,

se a criança pede que o professor leia histórias, se procura livros e outros textos para ver, folhear e manusear, se brinca imitando práticas de leitura e escrita. O professor pode também observar se a criança reconhece e utiliza gestos, expressões fisionômicas e palavras para comunicar-se e expressar-se; se construiu um repertório de palavras, frases e expressões verbais para fazer perguntas e pedidos; se é capaz de escutar histórias e relatos com atenção e prazer etc (BRASIL, 1998c, v.3, p.158).

E as crianças de 4 até 6 anos de idade, por ter vivenciado diversas oportunidades de linguagem oral e escrita espera-se que elas participem de diálogos, tenham interesse por ouvir histórias e testarem a escrita em ocasiões que seja necessário, como escrever seu nome em desenhos. E para isso o professor tem que, dar oportunidades para que elas realizem questionamentos e preparem as respostas, escutem os outros colegas, manuseiem materiais escritos e incluam em suas brincadeiras, brinquem de escrever, dentre outros (BRASIL, 1998c, v.3).

No que diz respeito a avaliação da etapa da Educação Infantil o RCNEI (BRASIL, 1998a, v.1) apresenta, que ocorrem práticas na Educação Infantil que tem uma compreensão errônea sobre a avaliação, e que gera problemas graves, com resultados preocupantes, principalmente para as crianças de algumas camadas da sociedade. Um desses aspectos, é atribuir a Educação Infantil o caráter de terminalidade, ou seja, garantir que as crianças já cheguem alfabetizadas no primeiro ano do Ensino Fundamental, com os padrões aceitáveis de leitura e escrita.

Há também as práticas de avaliação que verificam as atividades das crianças, com notas, estrelas, carimbos com caras tristes ou felizes, de acordo com o julgamento do professor (BRASIL, 1998a, v.1). Vale ressaltar, como aponta a DCNEI e os outros documentos oficiais, que na etapa da Educação Infantil os procedimentos pedagógicos e a avaliação não podem ter objetivo de classificação, promoção, mas sim, ter uma observação crítica e criativa das interações e a criação de táticas apropriadas aos diversos momentos de mudança presenciados pela criança (BRASIL, 2010).

Compreende-se assim, que a alfabetização para o RCNEI (BRASIL, 1998c, v.3) não significa o desenvolvimento dos conhecimentos relacionados a compreensão, memorização e treino das habilidades motoras. Ela é um processo em que as crianças necessitam solucionar questões de caráter lógico até chegarem a compreensão, de como o código alfabético representa a linguagem e assim começarem a escrita.

E a etapa da transição para o Ensino Fundamental, conforme aponta a BNCC (BRASIL, 2017) tem que ser cuidadosa e deve garantir integração e continuidade na aprendizagem das crianças, considerando as suas particularidades “e as diferentes relações que elas estabelecem

com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa” (BRASIL, 2017, p. 53). Uma vez que, cada criança tem um ritmo próprio de desenvolvimento.

Ressaltamos agora algumas considerações sobre esse capítulo. Notamos com a leitura desses documentos oficiais, que eles apresentam em sua estrutura alguns elementos em comum e diferentes em relação a questão da aprendizagem e desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Como elementos comuns, destacamos os conceitos do educar e cuidar que são necessários nessa etapa do ensino; a definição de quais atividades devem ser trabalhadas com as crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos, nos cinco documentos essa divisão é bastante aparente e também a importância de se manter um diálogo e o compartilhamento da responsabilidade entre a instituição e a família.

Outros elementos em comuns entre os documentos são, a relevância da interação e das brincadeiras que são eixos norteadores para desempenhar o conhecimento de si e do mundo nas crianças, além da realização do trabalho com a diversidade e pluralidade de cultura e sujeitos. E em relação ao processo de linguagem e escrita os documentos concordam que o trabalho com literatura infantil é a chave para desencadear o conhecimento da língua, da imaginação e do hábito da leitura, e o papel do professor nesse percurso é importante para guiar as crianças a conhecerem a diversidade da língua.

Contudo, faz necessário destacar também os elementos que se diferenciam nos documentos, como por exemplo, nos RCNEIs trazem uma seção exclusiva para explicar a concepção da linguagem, suas dimensões oral e escrita e como é o seu processo no ambiente alfabetizador das crianças da Educação Infantil, dando uma boa direção para o trabalho dos professores. Entretanto, esse elemento não é apresentado dessa maneira específica na DCNEI e na BNCC, nesses dois documentos o trabalho com a linguagem é citado de maneira geral, dentro das propostas pedagógicas, sem uma grande discussão.

Um outro ponto é que a BNCC traça mais especificamente dos aspectos curriculares, que devem ser seguidos de maneira igual por todas as instituições, que são os campos de experiências e apresenta também os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) que já não aparecem nos RCNEIs e na DCNEI.

A DCNEI por exemplo, é a única que apresenta as orientações sobre a realização da matrícula das crianças na Educação Infantil. E os RCNEIs são os únicos que conceituam a respeito, da relevância da formação continuada para os professores dessa etapa de ensino.

Dessa forma, observamos com todos esses elementos, que esses cinco documentos se complementam para o desempenho de um ensino de qualidade para as crianças, mas é

necessário também, que eles possuam um bom embasamento teórico. No caso dos RCNEIs, por exemplo, há no referencial bibliográfico dos seus três volumes, referências de produções realizadas por autores das áreas da Psicologia, Pedagogia, Educação Infantil, Sociologia, Linguística e História, como por exemplo, Philippe Ariés, David Ausubel, Mikhail Bakhtin, Gilles Brougère, Luiz Carlos Cagliari, John Dewey, Daniil Elkonin, Emília Ferreiro, Michel Foucault, Célestin Freinet, Paulo Freire, Tizuko M. Kishimoto, Kuhlmann Jr., Sonia Kramer, Mukhina, Piaget, Demerval Saviani, Smolka, Ana Teberosky, Wallon entre outros.

Há ainda nos RCNEIs, referências bibliográficas dos autores da Teoria Histórico-Cultural, como Vigotski, Luria e Leontiev. Entretanto, a citação dos conceitos referentes aos estudos de Vigotski por exemplo, aparece de maneira bastante sucinta (em nota de rodapé) e somente no 1º volume do RCNEI, em que é destacado o conceito da interação social, como uma ferramenta para a construção de conhecimentos pelas crianças, e também a questão da zona de desenvolvimento proximal. Não havendo nesse sentido, um aprofundando no tema.

Já nos documentos da DCNEI e da BNCC não é apresentado as referências bibliográficas que foram utilizadas para o desenvolvimento dos argumentos, eles só destacam os representantes de instituições nacionais, os colaboradores, pesquisadores, leitores críticos, revisores e coordenadores que auxiliaram na formulação dos documentos. E também, não se tem nenhuma citação direta no corpo dos textos, de que se basearam em algum momento dos autores clássicos da Teoria Histórico-Cultural e nem de outros autores da área da educação.

Dessa forma, não podemos afirmar com clareza, qual é a opção teórica seguida pelos cinco documentos oficiais do MEC, visto que, aparece em suas referências bibliográficas uma mistura de vários autores, documentos e projetos pedagógicos, como destacado nos RCNEIS, de diferentes correntes teóricas que eles utilizaram. Isto é, não se tem uma corrente teórica bem definida, que o leitor possa visualizar.

E compreendemos, que isso é um problema epistemológico para os pesquisadores que utilizam esses documentos para realizar suas pesquisas e utilizá-los como embasamento teórico. Observamos que eles, não oferecem um posicionamento seguro, orientador e teórico, sobre o que o professor da Educação Infantil pode realizar com as crianças, em relação a alfabetização e letramento, o único documento que aprofundou um pouco nessa questão foram os RCNEIS. Os outros documentos, a DCNEI e a BNCC apresentam conceitos e situações gerais, vagas, não explícitas, ou seja, estão frágeis nesse campo.

E destacamos ainda, que a intenção dos documentos oficiais do MEC é deixar essa questão da alfabetização e do letramento na Educação Infantil em aberto, pois, a área da Educação Infantil ainda é posta como indefinida, pelo fato, dela não ser considerada por muitos

como escola, por vezes ela aparece como à parte da escola. E isso é obra de uma parte hegemônica dessa etapa de ensino, que ainda defende que o professor não pode ensinar os conteúdos científicos para as crianças menores de 5 anos. Pressupomos também, que todo esse movimento apresentado nos documentos, está ancorado em interesses e em um processo político, social e econômico, que os orientaram para serem apresentados dessa forma e não de outra.

Finalizado essa conjuntura, destacamos mais uma vez que essa síntese apresentada em relação aos documentos fez-se necessária, pelo fato do nosso *corpus* de pesquisa referenciá-los em seus trabalhos. No próximo capítulo desse trabalho, aprofundaremos nas definições e análises apresentadas pelos pesquisadores em suas teses, que foram coletados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Assim, enfatizaremos nas concepções que eles trazem sobre a aprendizagem, desenvolvimento, ensino da leitura e escrita das crianças da Educação Infantil. E como utilizam os conceitos da Teoria Histórico-Cultural para defender seus resultados.

#### 4 ANÁLISE DAS DEFINIÇÕES DOS PESQUISADORES A RESPEITO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste quarto capítulo abordaremos, como os pesquisadores em suas produções definem a temática alfabetização e letramento na Educação Infantil. Para isso, a partir do levantamento de dados realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, que está descrito na introdução dessa dissertação, buscaremos compreender como os pesquisadores em suas produções vêm se apropriando da Teoria Histórico-Cultural para se pensar questões relacionadas a alfabetização e letramento, e quais as bibliografias e métodos que esses pesquisadores estão utilizando para reafirmar as suas análises.

E também, observar, se esse processo pode ampliar os conceitos sobre a aquisição de linguagem e contribuir na formação docente de professores atuantes e futuros professores da Educação Infantil.

##### 4.1 Breve contextualização das pesquisas coletadas e os materiais de análise utilizados

Antes de explorarmos as ideias sobre alfabetização e letramento presentes nos materiais analisados, apresentaremos primeiramente, uma retomada com o quadro síntese das 9 teses coletadas no nosso *corpus* de pesquisa:

**Quadro 3. Síntese das teses selecionadas no banco de dados da Capes**

AUTORES	ORIENTADOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO
ALVES, Bruna Molisani Ferreira	Profa. Dra. Ludmila Thomé de Andrade	Palavras que contam: discursos de professoras em formação sobre o trabalho com a linguagem na educação infantil	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
BRAGAGNOLO, Adriana	Profa. Dra. Adriana Dickel	A interação verbal entre professoras e crianças de Educação Infantil: um encontro com a palavra	Universidade de Passo Fundo – (UPF)
BRITO, Ângela do Céu Ubaíara	Profa. Dra. Tizuko Morchida Kishimoto	Práticas de mediação de uma professora de Educação Infantil	Universidade de São Paulo (USP)

CISNE, Margareth Feiten	Profa. Dra. Patrícia Laura Torriglia	As bases ontológicas do processo de apropriação do conhecimento e seus desdobramentos para a educação infantil	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
DANTAS, Elaine Luciana Sobral	Profa. Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes	Educação Infantil, Cultura, Currículo e Conhecimento: sentidos em discussão	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
GONZÁLEZ, Abel Gustavo Garay	Profa. Dra. Maria Aparecida Mello	Fundamentos da teoria histórico cultural para a compreensão do desenvolvimento do pensamento conceitual de crianças de 4 a 6 anos	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
NOGUEIRA, Arlene Araujo	Profa. Dra. Michelle de Freitas Bissoli	Interações e desenvolvimento da linguagem oral em crianças na creche: uma abordagem histórico- cultural	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
OTTONI, Teresinha de Paula Machado Esteves	Profa. Dra. Marta Sueli de Faria Sforzi	Aprendizagem conceitual na Educação Infantil	Universidade Estadual de Maringá (UEM)
SILVA, Márcia Maria e	Profa. Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos	Formação do Leitor Literário na Educação Infantil	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
TOTAL		<b>9</b>	

Em seguida, traremos uma explanação com as questões de pesquisa, bem como dos objetivos, aportes teóricos, sujeitos participantes e recursos metodológicos utilizados pelos pesquisadores para constituir as suas análises.

Sendo assim, a tese de Alves (2015) “Palavras que contam: discursos de professoras em formação sobre o trabalho com a linguagem na educação infantil” teve como objetivo analisar de que forma, os discursos dos professores são expostos nos ambientes de formação continuada e por meio dessas falas, compreender perspectivas do trabalho com a linguagem na Educação Infantil.

Para Alves (2015) trabalhar com os discursos dos professores é perceber que eles produzem conhecimentos e necessitam de espaços para dizer sobre suas práticas. Dessa forma, as questões de pesquisa que percorreram a tese foram as seguintes:

Há espaço para que os professores falem/escrevam nas propostas de formação continuada? Quando falam/escrevem, como seus discursos são compreendidos e avaliados? Como os conteúdos e as metodologias de formação dialogam com os discursos dos professores? É possível conhecer saberes e práticas docentes através de seus discursos? (ALVES, 2015, p. 23).

Por meio disso, Alves (2015) considera que sua pesquisa se insere no âmbito da formação, com perspectivas nos campos da linguagem e da Educação Infantil. Assim sendo, o referencial teórico que envolveu sua análise foi a concepção de linguagem de Bakhtin, como também, Benjamin e Rancière. E em alguns momentos faz referência a conceitos de Vigotski e da Psicologia Histórico-Cultural, porém, sem muita abrangência.

A metodologia utilizada por Alves (2015) partiu da realização de observação participante nos encontros de formação, nomeado de Encontros de Professores de Estudos sobre Letramento, Leitura e Escrita (EPELLE), com professoras que atuam na Educação Infantil, durante os anos de 2011 a 2013.

Participaram desses encontros 62 professoras, porém Alves (2015) escolheu 6 para a sua pesquisa, sendo que cinco atuam na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro e uma na Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC).

Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram gravações de áudio e vídeo, entrevistas coletivas e análise de discursos orais e escritos realizados pelas professoras e também pelas formadoras.

Em meio a isso, as análises realizadas por Alves (2015) detectaram que, os discursos das professoras de Educação Infantil têm como características, as formas como elas se estabelecem na docência. Além de que, os enunciados expostos na formação do EPELLE foram retomados nas falas das professoras, demonstrando a compreensão sobre os conceitos abordados e dando sentidos e reflexão sobre as próprias práticas.

Dentre os exemplos dos discursos das professoras pesquisadas apresentados na tese de Alves (2015) destaca-se os enunciados relativos a linguagem na Educação Infantil, em que a professoras comentam dos perigos de antecipar a escolarização das crianças nessa primeira etapa do ensino, fazendo a Educação Infantil ser uma preparação para a alfabetização. Ou seja, como pontua a pesquisadora:

Preocupadas com o que as crianças vão enfrentar “lá”, ao chegar ao 1º ano do ensino fundamental, sentem-se impelidas a mudar, a reformular o trabalho pedagógico, recorrendo ao ensino sistemático da escrita, focado basicamente na aprendizagem de letras, privilegiando aspectos da cultura escolar em detrimento do que é próprio da infância (ALVES, 2015, p. 134).

O que se propõe com esse enunciado é consolidar que a Educação Infantil não é um espaço para um trabalho metódico do ensino da escrita e da leitura. O importante é que o

professor tenha um papel ativo, de preparar o ambiente da sala de aula, com espaços em que a criança possa falar e ser ouvida, ofertar diversidade de materiais, proporcionar brincadeiras, trazer experiências com diferentes formas de linguagem e interagir com as crianças, não deixando as práticas ficarem somente na espontaneidade (ALVES, 2015).

Seguindo para a tese “A interação verbal entre professoras e crianças de educação infantil: um encontro com a palavra” de autoria de Bragagnolo (2016) objetivou-se pesquisar de que forma a interação verbal é formada e compreender quais mecanismos e de que natureza são ativados, para que haja a ação pelo e com o outro, e também com e pela linguagem.

A base teórica que auxilia o estudo, está fundamentada na teoria metodológica da Psicologia Histórico-Cultural e sociodiscursivo, como por exemplo, Vigotski, Bakhtin/Volochinov e Bronckart. Os conceitos desses autores estudados por Bragagnolo (2016) são, a linguagem, a interação verbal, o diálogo e a ação de linguagem.

Bragagnolo (2016) define a sua pesquisa como sendo qualitativa, por meio do qual ela realiza uma investigação de atividades e intervenções de linguagem intencionais, em uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Passo Fundo/RS, com crianças entre dois e cinco anos de idade, do Maternal I e do Pré II, juntamente com as professoras responsáveis. Ao todo, foram cinco turmas pesquisadas entre os anos de 2014 e 2015. Como material para a coleta de dados, a pesquisadora utilizou do diário de campo, videograções e fotografias das crianças em diversos momentos.

Do mesmo modo, Bragagnolo (2016) fez também, uma revisão de literatura de teses e dissertações já realizadas na área da educação, psicologia, letras/linguística, para observar como os pesquisadores analisaram e compreenderam a aquisição da linguagem verbal, da língua na criança, ou simplesmente a voz da infância em crianças de 0 a 6 anos de idade.

Como atividades observadas e analisadas por Bragagnolo (2016) durante a sua pesquisa de campo com as crianças da Educação Infantil, foram observados momentos como a roda de conversa, com a escuta e relatos das crianças pela professora, por exemplo, sobre o final de semana, brinquedos e brincadeiras, piolho, passeio no zoológico, entre outros. A docente da turma também vai realizando perguntas para potencializar suas narrativas e o diálogo.

Outra atividade observada foi a do projeto sobre pintores, como Van Gogh, Frida Khalo, que são apresentados por meio de imagens e vídeos, na qual as crianças conhecem suas vidas e suas obras de artes. Bem como, atividades com os nomes das crianças, com poemas, como por exemplo o poema “O nome do gigante” de Pedro Bandeira. Nessa atividade a professora faz a leitura e pede para que as crianças acompanhem na folha, repetindo em voz alta as palavras.

Houve também, atividades como a construção de um texto escrito, tendo a professora como escriba; da contação de histórias, em que a professora escolhia uma criança para contar a história utilizando um livro, ela chamava essa atividade de “emprestando a voz”; e também a atividade de realização da receita de um pão, em que a professora, por meio da história “A galinha ruiva” leva a receita de um pão, faz a leitura com as crianças, e em seguida, todos participam do modo de preparação.

Essas atividades analisadas por Bragagnolo (2016) são sempre desenvolvidas com as crianças por meio do diálogo, da preservação da escuta das crianças pela professora, que apresenta para elas diferentes meios em que a escrita circula, e de que forma podemos utilizá-la. E também os diferentes usos da linguagem verbal e não-verbal.

Já Brito (2013) em sua tese “Práticas de mediação de uma professora de Educação Infantil” partiu do objetivo de analisar as práticas de mediação de uma professora, que atua com crianças da Educação Infantil de 4 e 5 anos, buscando melhorar a participação delas perante as atividades. A pesquisa foi sustentada com base nos conceitos da criança participativa de Dewey e da mediação e da brincadeira no processo de aprendizagem de Vigotski.

Como questões de pesquisa, que orientam a análise do seu trabalho, Brito (2013, p. 26) destacou,

- Quais as mediações feitas pelo adulto dentro de uma educação que partilha valores democráticos, éticos e participativos, que insere a criança nesse processo como sujeito de sua aprendizagem e que pode garantir mais envolvimento e interações?
- Em que medida as práticas de mediação favorecem as ações das crianças em suas aprendizagens, como um ser social que participa na tomada de decisões, no contexto educativo?
- Em que medidas as práticas de mediação possibilitam as experiências das crianças, considerando o eixo da brincadeira e interações, favorecendo sua participação?

A metodologia realizada por Brito (2013) foi um estudo de caso, nos princípios da pesquisa-ação, com 30 crianças de 4 e 5 anos e a professora responsável da turma, de uma escola de Educação Infantil da rede municipal da cidade de São Paulo/SP.

E para a coleta dos dados, que ocorreu entre os anos de 2010 e 2011, Brito (2013) utilizou como instrumento a escala criança-alvo (Target), para analisar as interações e envolvimento das crianças e também a escala de desempenho do adulto. E para construir o material, necessitou de filmagens, gravações de áudio dos diálogos das crianças e dos pais para com a pesquisadora, além de notas de campo.

Das atividades desenvolvidas pela professora com as crianças e observadas/analizadas por Brito (2013) destacam-se a roda de conversa, parque, projeto sobre as aranhas, contação de

histórias, atividade de leitura das pesquisas realizadas pelas crianças sobre as aranhas, jogos de imitação, brincadeiras de papéis sociais, desenho dos conteúdos apreendidos, escuta das histórias que as crianças contam, pela professora, sala de leitura, com leituras coletivas e individuais e escrita coletiva.

Nesse sentido, com a observação do envolvimento das crianças nas atividades, Brito (2013) em sua pesquisa buscou avaliar e compreender, como o adulto se dedica no desenvolvimento do brincar e em outras circunstâncias; como também, avaliar, mediar e entender o envolvimento na criança nas brincadeiras e na interação das atividades; notar as ações que auxiliam no acréscimo do brincar e no engajamento da criança, permitindo a mediação com sua participação. Em todas essas etapas de análise, foram utilizadas a escala de envolvimento e a escala Target.

Brito (2013) destaca também, que a professora da turma organizou a sala de aula, de modo que, existissem diferentes materiais disponibilizados para as crianças para viabilizar as atividades. Essa organização segue os conceitos sobre educação de John Dewey, em relação as vivências que as crianças têm no ambiente educacional. “O importante, na sala, é possibilitar que os materiais estejam ao alcance das crianças, para propiciar o brincar e as atividades de seus projetos (BRITO, 2013, p. 230)”.

Na tese de Cisne (2014) com o título “As bases ontológicas do processo de apropriação do conhecimento e seus desdobramentos para a Educação Infantil” tem como princípios, os meios de aquisição do conhecimento para o desenvolvimento humano, suas noções interiores, sua estrutura, apontando reflexões e desdobramentos para os métodos educacionais relacionados ao constituir humano da criança para a Educação Infantil.

E busca como base teórica, György Lukács que segue a perspectiva filosófico marxista e de autores voltados para o campo da Psicologia Histórico-Social como Lev Semiónovich Vigotski, Serguéi Leonidovich Rubinstein, Vasíli Vasíl’evitch Davídov, Aleksei Nikolaevitch Leontiev e Alexander Romanovich Luria.

Durante a explanação de sua pesquisa Cisne (2014) vai apresentando vários questionamentos relacionados ao seu objeto de estudo. Destacaremos a seguir, aquele que consideramos ser o mais relevante:

O que desejamos e buscamos entender é como esse processo ocorre, quais são seus movimentos que permitem ao homem tornar cognoscível o mundo objetivo. Para isso, procuramos desvelar as formas iniciais de desenvolvimento dos processos gerais do pensamento para compreender suas bases ontológicas, seus nexos e sua gênese. Se consideramos que o homem transforma a natureza por meio de sua atividade prática e que essa transformação é bilateral — envolve tanto a transformação da natureza como a transformação do próprio homem —, podemos perguntar: Quais elementos da atividade psíquica estariam presentes no processo sociometabólico dessa

transformação? É possível identificar bases ontológicas nos processos dessa apropriação? (CISNE, 2014, p. 32).

Nesse sentido, o objeto de investigação de Cisne (2014) foi uma submersão teórica intensa nos estudos dos pesquisadores como Lukács, que do âmbito filosófico, amplifica e contextualiza de modo ontológico, o ser social e o seu processo de desenvolvimento, como também, Vigotski, Rubinstein dentre outros estudiosos da Psicologia Histórico-Cultural, que apresentam que o desenvolvimento pode ser compreendido e pesquisado por outro ponto de vista, em que considera a formação da personalidade uma conjuntura de todos os processos psíquicos, uma articulação com o biológico, emocional e afetivo.

Cisne (2014) procura com isso, sair do limite das aparências desses conceitos e conhecer as suas leis gerais, para pensar outras formas de ensino para a Educação Infantil que colaborem no processo de desenvolvimento humano. Pois, para Cisne (2014) nota-se que as crianças constituem os conceitos espontâneos desde o início da vida, através das diversas formas do pensamento, nas várias fases do seu desenvolvimento, por diferentes mediações.

Por isso, que Cisne (2014) reitera que a Educação Infantil tem o dever de ensinar as crianças os conhecimentos empíricos, com base em dados científicos, para desenvolver os seus conhecimentos espontâneos, do cotidiano. E que os conhecimentos dispostos para as crianças sejam pensados e planejados diretamente para elas, sendo enriquecidos pela arte, literatura, ciências, filosofia, entre outros. E o professor tem papel fundamental nessa construção.

A tese de Dantas (2016) intitulada “Educação Infantil, cultura, currículo e conhecimento: sentidos em discussão” tem por finalidade analisar os sentidos concedidos ao currículo e aos conhecimentos que necessitam se estabelecer como elementos e objetivos na Educação Infantil por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e por docentes que trabalham nessa etapa de ensino.

Como referencial teórico utilizado por Dantas (2016) estão os princípios da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski e a análise dialógica do discurso de Bakhtin. E a questão que a pesquisa procura responder é:

que sentidos são atribuídos ao currículo e aos conhecimentos que podem se constituir como objetos e objetivos da educação infantil no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e nas vozes de professores que atuam nessa etapa educativa? (DANTAS, 2016, p. 31).

Nesse sentido, a questão de pesquisa irá auxiliar a pesquisadora a entender, que a educação se dá em processo de mudança dos indivíduos, através da apropriação da cultura, da significação dos modos sociais do funcionamento da mente, como por exemplo, modos de pensar, agir, sentir, fazer e dizer (DANTAS, 2016).

Partindo para a metodologia Dantas (2016) apresenta sua investigação como sendo qualitativa, na qual abarca uma análise documental sobre as noções curriculares para a Educação Infantil, que nesse caso é a DCNEI, e a realização de processos baseados na escuta de professores, por meio de entrevistas.

Para a seleção dos professores participantes Dantas (2016) seguiu alguns critérios, como por exemplo, ter pelo menos cinco anos de atuação em sala de aula, ter tido experiência com diferentes faixas etárias e ter participado de cursos de formação inicial e continuada. Com isso, a pesquisadora conseguiu selecionar nove professoras que atuam em um município de Natal/RN.

Assim, Dantas (2016) abordou com as professoras nas entrevistas uma discussão acerca da estrutura, dos objetivos, dos eixos e dos conteúdos de forma geral descritos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Após esse diálogo foi questionado com elas, os sentidos a respeito do conhecimento que aparece nesse documento.

A partir dos discursos das professoras durante as entrevistas, elas relataram os conteúdos que trabalham com as crianças da Educação Infantil no auxílio do seu desenvolvimento, e se esses conteúdos estão nos parâmetros apresentados nos documentos oficiais dos currículos para a Educação Infantil.

Sendo assim, algumas dessas práticas curriculares praticadas pelas professoras são, a leitura e a escrita, por meio de contos, brincadeiras que trabalham com a coordenação motora fina, rodas de conversa, produção de textos lidos, escrita espontânea de palavras, contagem de letras e palavras, músicas, linguagem oral e escrita, números, jogos, desenhos, teatros, receitas e propostas que estejam dentro da alfabetização e do letramento, como se pode observar na fala de uma dessas professoras entrevistadas pela pesquisadora:

A gente trabalha dentro de uma proposta de letramento e alfabetização, que a gente sabe que não é prioridade na educação infantil a questão da alfabetização e sim mais do letramento, procuramos trabalhar mais com a literatura, poesia. [...] Eu na minha turma priorizo a questão do letramento pra elas, com as crianças de 4 e 5 anos e 11 meses, eu procuro assim letrar, trazer coisas que incluam elas na sociedade letrada [...] – Professora Marta (DANTAS, 2016, p. 250).

Com base nesses dados Dantas (2016) verificou que o texto da DCNEI precisa de mais nitidez, profundidade e desenvolvimento em suas descrições, visto que, os professores necessitam de elementos não disponíveis no texto, para ter acesso a significações que estão integradas nele. E também, de maior investimento na formação, apropriação e reflexão dos professores da Educação Infantil, de noções teóricas e oficiais para a educação da criança de 0 a 6 anos.

Sobre a tese “Fundamentos da Teoria Histórico Cultural para a compreensão do desenvolvimento do pensamento conceitual de crianças de 4 a 6 anos”, González (2016) partiu do objetivo de analisar e sistematizar os conceitos teóricos-metodológicos essenciais, para a concepção do desenvolvimento e da formação do pensamento conceitual na Educação Infantil com crianças de 4 a 6 anos de idade na percepção da Teoria Histórico-Cultural.

O aporte teórico da pesquisa é embasado pelo método histórico-dialético utilizado por Vigotski, visto que, segundo González (2016) ele admite aprofundar nas particularidades que constituem o objeto que está sendo estudado:

O método dialético utilizado por Vygotski (1996) lhe permite estudar a essência dos objetos e dos fenômenos em movimento, ou seja, dentro de um contexto histórico e cultural, segundo as leis da própria dialética, até chegar a uma síntese que será o início de algo novo. Estudar o pensamento humano por meio do método dialético é mostrar como se dá o desenvolvimento e a formação do próprio pensamento, como acontece o salto do pensamento pré-conceitual para o pensamento complexo, objeto de estudo de nossa pesquisa (GONZÁLEZ, 2016, p. 146).

Assim sendo, González (2016) define sua pesquisa como sendo qualitativa de caráter bibliográfico teórico, conceitual e explicativo, e seu objeto de pesquisa, parte de duas fontes de escolha e análise, que são a primeira as obras dos autores clássicos da Psicologia Histórico-Cultural, e as secundárias são obras de autores que interpretam os autores clássicos e também, de pesquisadores atuais que fazem estudos teóricos, conceituais e experimentais.

Os materiais bibliográficos utilizados para a análise da pesquisa foram coletados na Biblioteca Comunitária da Universidade Federal de São Carlos (BCo/UFSCar) e na Biblioteca da Faculdade de Psicologia da Universidad de la Habana em Cuba, na época em que González (2016) fez o seu doutorado-sanduíche.

Além disso, o pesquisador realizou anotações em seu caderno de campo, na qual resumia as análises dos dados sobre a formação e o desenvolvimento do pensamento conceitual das crianças de 4 a 6 anos.

Os conceitos do referencial teórico analisados por González (2016) eram os direcionados ao desenvolvimento e a formação do pensamento conceitual, a formação da personalidade infantil, as categorias do materialismo histórico-dialético e as questões referentes a lógica e teoria do conhecimento.

Partindo para as análises González (2016) afirma que, para haver o desenvolvimento do pensamento conceitual nas crianças de 4 a 6 anos se faz necessário, elaborar com elas atividades que possuam riquezas de significados, para que assim elas avancem com o seu pensamento. A cultura material e ideal, por exemplo, segundo o pesquisador é essencial para esse

desenvolvimento, pois ele não é fator somente da maturação biológica, mas também, da multiplicidade cultural que a criança presencia no seu meio educativo e social.

Nesse sentido, quando a criança interioriza o sentido e o significado da imagem legítima do objeto e consegue objetivá-lo, pode-se afirmar que ela começa a se comunicar, fazendo-se compreensível as formas e os conteúdos dos objetos e da realidade (GONZÁLEZ, 2016).

Igualmente, que deixar a criança fazer o que quiser, para preservar a cultura da infância, segundo González (2016) é defender uma atitude incongruente e abstrata da importância objetiva da comunicação como aparelho da mediação. Com isso, para o pesquisador percebeu-se com esse trabalho teórico que, o desenvolvimento e a formação do pensamento conceitual na criança de 4 a 6 anos de idade estabelecem o apoio para a sua aprendizagem escolar.

Em sua tese “Interações e desenvolvimento da linguagem oral em crianças na creche: uma abordagem Histórico-Cultural” Nogueira (2016) investiga como objeto de estudo, o desenvolvimento da linguagem oral nas crianças que frequentam a creche, e procura entender de que forma, as interações entre adulto/criança e criança/criança proporcionam o desenvolvimento dessa linguagem nas crianças de um a dois anos de idade.

O aporte teórico utilizado por Nogueira (2016) se pautou nos preceitos da Psicologia Histórico-Cultural, mais especificamente em Vigotski. A metodologia utilizada pela pesquisadora foi uma investigação de campo, em uma Creche Municipal localizada na zona norte da cidade de Manaus/AM. Os sujeitos investigados foram sete crianças, na idade de um e dois anos, que frequentavam o Maternal I, além das três professoras responsáveis. Os elementos utilizados para a coleta dos dados foram, a fotografia, a filmagem, entrevistas, diário de campo, encontros de formação e a observação participante.

Como questões norteadoras da pesquisa Nogueira (2016) apresentou as seguintes:

de que maneira ocorre o desenvolvimento da linguagem oral na primeira infância segundo a perspectiva histórico-cultural?; como as interações adulto-criança e criança-criança interferem no desenvolvimento da linguagem oral das crianças em situação de creche?; como o trabalho pedagógico na creche pode propiciar interações verbais significativas?

E os conceitos utilizados para responder a essas questões apresentadas pela pesquisadora foram, a interação, a linguagem, a mediação, a atividade de comunicação, as práticas pedagógicas, zona do desenvolvimento iminente, o desenvolvimento psíquico, atividade-guia, formação de conceitos, jogo, atividade lúdica, dentre outros.

Os momentos observados por Nogueira (2016) para compor sua pesquisa, foram as atividades cotidianas das crianças na creche, como a hora da alimentação, a hora do banho, atividades de letramento, como a contação de história e exploração de livros pelas crianças, as

brincadeiras, as ocasiões em que assistiam a um filme, vídeo. E ela dava ênfase na oralidade das crianças e nas intervenções das professoras.

Assim, de acordo com Nogueira (2016) o seu trabalho buscou provocar as professoras a refletirem sobre suas práticas, por meio do diálogo. E Nogueira (2016) ressalta também, que é importante que as professoras de bebês e crianças pequenas tenham a compreensão da relevância da sua mediação, para o processo de desenvolvimento da linguagem e do pensamento nas crianças, e da consolidação das funções psíquicas superiores.

A tese de Ottoni (2016) com o título “Aprendizagem conceitual na Educação Infantil” buscou como objetivo investigar, quais ações educativas favorecem o desenvolvimento da aprendizagem dos conceitos das crianças na pré-escola. E para embasar sua pesquisa utilizou-se dos apontamentos teóricos de Vigostki, Luria, Leontiev e Elkonin, sobre a compreensão da relação entre pensamento e linguagem, da formação dos conceitos na criança e do caráter social do desenvolvimento.

Como metodologia de pesquisa Ottoni (2016) realizou uma pesquisa de campo, isto é, um experimento didático, no Centro Estadual de Educação Infantil (CEEI) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E para a realização desse experimento didático Ottoni (2016) se baseou na teoria da atividade de Leontiev e na Atividade Orientadora de Ensino (AOE) de Manoel Oriosvaldo de Moura sobre o ensino de matemática.

O experimento desenvolvido por Ottoni (2016) abordou os conteúdos do reino animal, ou seja, a classificação dos animais ovíparos e animais mamíferos. Dessa forma, os sujeitos participantes dessa pesquisa de campo foram, dezenove crianças da sala de Educação Infantil 5 (quatro e cinco anos) integral do Centro Estadual de Educação Infantil. A escolha por essa faixa etária se deu, de acordo com a pesquisadora, por considerar que essas crianças tinham experimentado mais vivências.

Ottoni (2016) optou por manter as duas professoras responsáveis pela turma para aplicarem o experimento com as crianças. E isso ocorreu, para não modificar a rotina das crianças e para observar melhor, como pesquisadora, os acontecimentos da sala de aula. Para captar todas as informações da pesquisa de campo Ottoni (2016) utilizou-se de videogravações e fotografias.

Em relação a apresentação na tese, das atividades desenvolvidas com as crianças, sobre os animais ovíparos e mamíferos, durante o experimento didático (pesquisa de campo), realizado por Ottoni (2016) pode-se perceber algumas atividades de alfabetização e letramento, como por exemplo, a roda de conversa, em que ocorre a contação de uma história, exposição das ideias das crianças, ou apresentação do conteúdo pela professora.

Ocorreu também, o uso da atividade do desenho, para as crianças apresentarem o que assimilaram do conteúdo estudado (animais), e nomear o que desenhou, tendo a professora como escriba. Utilizou também a realização de uma síntese coletiva oral, com as crianças sobre a leitura da história “Júlia e o mistério dos cinco ovos” contada pela professora da turma.

Em outro momento, as crianças da turma foram visitar uma fazenda-escola, para conhecerem os animais mamíferos e ovíparos de perto. Após essa visita, na sala de aula as crianças e juntamente com a professora realizaram uma escrita coletiva sobre o que gostaram da visita. A professora desempenhou a função de mediadora e escriba, fazendo as perguntas, para as crianças organizarem os pensamentos e construírem o texto coerentemente. Como exemplo, ela utilizou um livro de história, para as crianças relembrares como se pode começar a escrita de uma história.

Nessa perspectiva, a partir da investigação e das análises do material, Ottoni (2016) conseguiu identificar algumas ações de ensino, que são adequadas para a aprendizagem dos conteúdos pelas crianças na etapa da Educação Infantil, alguns exemplos dessas ações foram proporcionar situações problemas, que desafiem as crianças a partir, dos conceitos que estão sendo apreendidos; além de levar em consideração a idade da criança pré-escolar, sem deixar a ludicidade de lado nas atividades; utilizar-se de material concreto, palpável, por exemplo, revistas, massa de modelar, maquetes; realizar visitas a ambientes, em que as crianças possam visualizar e vivenciar o conteúdo; diferenciar com as crianças os conhecimentos espontâneos dos científicos, dentre outros.

Para Ottoni (2016) a análise realizada em sua pesquisa pode auxiliar para as instituições de Educação Infantil, a organizar o ensino, apontando possibilidades metodológicas mais adequadas para o desenvolvimento das crianças.

Partimos agora para a tese “Formação do leitor literário na Educação Infantil” de Silva (2016) que teve como objetivo compreender o processo de formação das crianças-leitoras, por meio da investigação das mediações de leitura literária coletiva de uma professora com as crianças de sua turma, em uma escola de Educação Infantil da rede pública municipal de Niterói/RJ.

A perspectiva teórico-metodológica que sustenta essa pesquisa é a Psicologia Histórico-Cultural, com os conceitos de Vigotski, sobre a linguagem, educação, arte, dentre outros. E também de autores como Bakhtin, Zilberman, Lajolo, Sarmento, Corsaro e Vasconcellos.

Sendo assim, os sujeitos participantes dessa pesquisa foram 17 crianças de 3 a 5 anos de idade, assim como a professora responsável. O período da coleta de dados ocorreu entre os anos de 2013 e 2014. E os procedimentos utilizados por Silva (2016) foram a observação

participante, filmagem, fotografias, conversas com a professora sobre as crianças, sua formação e a organização do seu trabalho docente, consulta das atas de conselho de avaliação das crianças pesquisadas, lista dos livros lidos e diário de bordo da professora.

Além disso, Silva (2016) realizou um levantamento bibliográfico de dissertações e teses produzidas nos anos de 2008 e 2014, que tratavam da temática de literatura na Educação Infantil.

As atividades realizadas com e pelas crianças observadas por Silva (2016) durante a sua pesquisa, circulam no âmbito do letramento, como por exemplo, o uso da roda de conversa para as crianças compartilharem suas histórias, realizar a chamada, cantar músicas e brincar com palavras.

Houve também, várias atividades relacionadas a formação do leitor literário, alguns exemplos são, o projeto Palavra Cantada, ações de teatro no pátio da escola, contação de histórias pela professora com o uso do teatro de varetas, atividades com vídeo, com o lego, em que as crianças tinham que montar cenas a partir de textos literários, a bolsa leitura, aonde as crianças levavam para casa, em uma sacola, um livro e um caderno meia pauta para ela realizar as suas impressões da leitura do livro, por meio de um desenho, com o auxílio dos pais.

Vale ressaltar também, que dentro da sala de aula havia uma estante com livros, que as crianças podiam manusear. E eram sempre trocados pela professora, quando ela percebia que as crianças iam perdendo o interesse. Silva (2016) destaca ainda que a leitura é um exercício contínuo no grupo em que fez a sua pesquisa. Toda semana, essas crianças têm contato com os livros de literatura, histórias dançadas, dramatizadas, cantadas e assim sucessivamente.

Percebeu-se também, que em todos os momentos observados, as crianças sempre dividiam a sua leitura com alguém, fosse com a professora, que era a mediadora da leitura das palavras, ou com outras crianças. Desse modo, conforme Silva (2016) a formação do leitor literário dentro da escola, também se dá através das interações infantis.

Assim, “O ato de ler literatura está intimamente ligado ao processo de imaginação e criação. A oferta de livros e o investimento nas experiências com ele e a partir dele expandem as possibilidades criativas [...]” (SILVA, 2016, p. 170). E considerar que cada criança tem seu tempo, seu modo de significar o livro e a leitura. E que a literatura é um percurso de criação.

No item a seguir, iremos demonstrar as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento, que foram analisadas nas teses pelas pesquisadoras e professoras pesquisadas, como também, as obras teóricas principais e as complementares utilizadas nas teses para fundamentar as pesquisas.

#### 4.2 As concepções que os pesquisadores possuem sobre a alfabetização e letramento na Educação Infantil

As teses coletadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, entre os anos de 2013 a 2016, para a realização da nossa pesquisa como apresentamos, se relacionam ao tema alfabetização e letramento na Educação Infantil. Apesar, de não estar especificado diretamente nos títulos das teses os termos alfabetização e/ou letramento, podemos observar no decorrer dos textos explicitamente o estudo desses conceitos, principalmente nas análises dos seus objetos de estudos, que na grande maioria optaram por estudos de casos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças da Educação Infantil. Como se nota no quadro a seguir:

**Quadro 4. Relação das atividades de pesquisa desenvolvidas nas teses**

AUTORES	ESTUDOS TEÓRICOS	ESTUDOS EMPÍRICOS	ATIVIDADES DE PESQUISA DESENVOLVIDAS	REFERENCIAL TEÓRICO
ALVES, Bruna Molisani Ferreira		Sim	Encontro de formação com professoras da Educação Infantil e 1º ao 3º do Ensino Fundamental.	Bakhtin; Benjamin; Racière e Vigotski.
BRAGAGNOLO, Adriana		Sim	Observação da interação verbal das crianças, rodas de conversas, leitura e contação de histórias.	Vigotski; Bakhtin; Volochinov e Bronckart.
BRITO, Ângela do Céu Ubaiara		Sim	Diálogo com a professora, observação da roda de conversa, parque, contação de histórias, brincadeira de papéis sociais, jogos, desenhos, sala de leitura e escrita coletiva.	Dewey e Vigotski.
CISNE, Margareth Feiten	Sim		Análise de obras da área da filosofia e psicologia, como György Lukács, Vigotski, Loentiev, Luria, Rubinstein, Davídov entre outros.	Lukács; Vigotski; Rubinstein; Davídov; Leontiev e Luria.

DANTAS, Elaine Luciana Sobral		Sim	Entrevistas com professoras da Educação Infantil, sobre os sentidos dos currículos nas DCNEI e no RCNEI.	Vigotski e Bakhtin.
GONZÁLEZ, Abel Gustavo Garay	Sim		Análise de obras dos autores clássicos da Psicologia Histórico-Cultural, e obras de autores que interpretam esses autores clássicos e outros autores contemporâneos.	Vigotski.
NOGUEIRA, Arlene Araujo		Sim	Observação da rotina diária de higiene das crianças, da contação de histórias, das brincadeiras e da interação verbal.	Vigotski.
OTTONI, Teresinha de Paulo Machado Esteves		Sim	Realizou um experimento didático sobre a classificação dos animais, roda de conversa, contação de histórias, escrita coletiva, desenho.	Vigotski; Luria; Leontiev e Elkonin.
SILVA, Márcia Maria e		Sim	Diálogo com a professora e observação das rodas de conversa, contação de histórias, desenho, brincadeiras, teatro.	Vigotski; Bakhtin; Zilberman; Lajolo; Sarmiento, Corsaro e Vasconcellos.
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>7</b>		

Fonte: Elaborado pela autora com base no material coletado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Percebeu-se assim, que essas práticas desenvolvidas pelas pesquisadoras e professoras da Educação Infantil de certa forma se assemelham em vários aspectos e percorreram o âmbito do letramento e da alfabetização, como por exemplo, atividades como as rodas de conversa, contação de histórias, leitura e escrita coletiva, manuseio dos livros pelas crianças, teatro, musicalização, receitas, escrita dos nomes, distinção das letras e dos números, linguagem oral e verbal, dentre outros.

Todas as análises apresentadas nas teses afirmam basear-se na Teoria Histórico-Cultural e em seus autores clássicos, como Vigotski, Luria, Leontiev, Davídov. E alguns dos conceitos

da Teoria Histórico-Cultural utilizados por esses pesquisadores para consolidarem as suas análises foram: o método histórico-dialético, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, o significado da palavra, desenvolvimento infantil, a aprendizagem conceitual, formação de conceitos, as funções psíquicas superiores, mediação do adulto, imitação, a zona de desenvolvimento proximal, a memória, a imaginação e a brincadeira.

No quadro a seguir está explícito, as principais obras da Teoria Histórico-Cultural mais utilizadas pelos pesquisadores, observa-se que existe uma recorrência relevante desses trabalhos e também dos autores, que em grande parte são sempre os mesmos:

**Quadro 5. As principais obras do campo da Teoria Histórico-Cultural apresentadas nas teses**

<b>AUTORES</b>	<b>OBRAS</b>	<b>RECORRÊNCIA NAS TESES</b>
DAVÍDOV	- La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS	3
	- La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico	2
	- Tipos de abstracción en el aprendizaje	1
ELKONIN	- Psicologia do jogo	5
LEONTIEV	- O desenvolvimento do psiquismo	4
LURIA	- A construção da mente	3
	- Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria	1
	- Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais	1
VIGOTSKI	-Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem	5
	- Pensamento e linguagem	4
	- A formação social da mente	5
	- Obras escogidas	6
	- A construção do pensamento e da linguagem	5
	- O desenvolvimento psicológico na infância	1
	- Psicologia Pedagógica	6
	- Imaginação e criatividade na infância	2

Fonte: Elaborado pela autora com base no material coletado no Catálogo de Teses e dissertações da Capes

E em complemento com os conceitos da Teoria Histórico-Cultural, percebemos ainda, que os pesquisadores em suas teses, também utilizaram outros autores, que abordam tanto as questões de alfabetização e letramento, quanto as questões do desenvolvimento infantil, do papel da educação na formação das crianças, do percurso histórico da Educação Infantil, da brincadeira e dos jogos, da filosofia, da linguística, dentre outros temas, na realização de suas análises, para tentar dialogar com a Teoria Histórico-Cultural.

Entretanto, cremos que esse grande volume de outros autores pode apresentar um ecletismo teórico nas teses, assim como observamos nos documentos oficiais do MEC, pois alguns desses estudiosos que foram utilizados não seguem os conceitos propostos pela Teoria Histórico-Cultural. Fazendo assim, com que os seus trabalhos não tenham como base teórica exclusiva, a Teoria Histórico-Cultural, ela acaba aparecendo nas teses, somente como mais uma citação geral sobre o percurso da aprendizagem das crianças na Educação Infantil. Demonstramos no quadro abaixo, os outros autores utilizados:

**Quadro 6. Relação das obras complementares utilizadas nas teses**

<b>AUTORES</b>	<b>OBRAS</b>	<b>RECORRÊNCIA NAS TESES</b>
ARCE	- Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar	3
	- Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo	1
	- Interações e brincadeiras na Educação Infantil	1
	- A pedagogia na era das revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel	1
ÀRIES	- História social da criança e da família	2
BAKHTIN	- Marxismo e filosofia da linguagem	3
	- Estética da criação verbal	5
FREIRE	- Pedagogia do oprimido	3
	- Pedagogia da autonomia	2
	- A importância do ato de ler: em três artigos que se completam	2
KISHIMOTO	- Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação	2
	- Brinquedos e brincadeiras na educação infantil	2
	- Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental	1
	- O jogo e a Educação Infantil	1
	- Pedagogia da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro	1
KRAMER	- Retratos de um desafio: crianças e adultos na Educação Infantil	2
	- A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce	3
	- Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas	1
	- As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Fundamental	1
	- Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças	1

	- Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos	2
KUHLMANN Jr	- Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica	3
	- As exposições internacionais e a difusão das creches e jardins de infância	1
MARX	- Contribuição à crítica da Economia política	2
	-Manuscritos econômicos-filosóficos	1
	- O capital: crítica da economia política	1
	- A ideologia alemã	1
MUKHINA	- Psicologia da idade pré-escolar;	2
	- O espaço e o tempo na pedagogia em participação	1
	- O trabalho de projeto na pedagogia em participação	1
	-Formação em contexto: uma estratégia de integração	1
	-Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro	2
PIAGET	- Psicologia e Pedagogia	1
	- A psicologia da criança	1
	- Seis estudos de psicologia	1
	- A linguagem e o pensamento da criança	1
SMOLKA	- Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico	2
	- A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo	1
	- O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais	2

Fonte: Elaborado pela autora com base no material coletado no Catálogo de Teses e dissertações da Capes

Além desses fatos, observamos que os pesquisadores apontam a importância de inserir a cultura socialmente construída na Educação Infantil, bem como, atividades que sejam significativas para as crianças, não no sentido de elas já saírem alfabetizadas dessa primeira etapa do ensino, mas sim de conhecerem a cultura construída pelos sujeitos da sociedade na qual estão inseridas.

Destacam também, que é necessário compreender que a criança é um ser criativo e protagonista do seu desenvolvimento, que ocorre por meio das interações com seus pares e do meio à sua volta e da mediação dos adultos. E a importância dos docentes da Educação Infantil participarem de formações continuadas, para refletirem sobre as suas práticas.

Assim, faz-se necessário dessa forma, exemplificar e analisar como os pesquisadores apresentam em seus trabalhos, os conceitos de aprendizagem, desenvolvimento da linguagem

e alfabetização e letramento na Educação Infantil, e de como utilizaram os conceitos da Teoria Histórico-Cultural para sustentarem as suas ideias, como veremos nos próximos itens.

#### 4.2.1 O processo de construção do desenvolvimento e da aprendizagem

No processo de aprendizagem da criança, González (2016) traz em sua tese o conceito do idealismo subjetivo, que considera que a consciência humana está relacionada ao biológico, carregando em si de maneira genética, suas características sem a contribuição do social, visto que, o mundo objetivo não acontece fora da consciência humana.

E conseqüentemente esse idealismo subjetivo posto no ensino e na aprendizagem da criança, pode acarretar em resultados preocupantes para o desenvolvimento humano, no sentido de afirmar que o meio social, o exterior não modifica em nada a consciência humana (GONZÁLEZ, 2016). E as teorias pedagógicas que se norteiam nesse idealismo lideram a concepção da existência das inteligências múltiplas.

E outro sinal negativo do investimento desse idealismo na educação, conforme apontou González (2016) consistiria em não batalhar para transformar o ensino e a aprendizagem, pelo fato, das leis objetivas não poderem mudar a consciência humana. Assim, um problema de aprendizagem sempre será responsabilidade do aluno e as causas para esse problema é visto de forma sobrenatural e espiritual.

A partir dessa discussão González (2016) complementa que os métodos de ensino e aprendizagem propostos pela escola tradicional, fundamentados na lógica conceitual e empírica, não respondem mais as finalidades sociais e atuais da educação da criança, pois as suas temáticas e suas técnicas não fortalecem as habilidades das funções psíquicas superiores.

Alves (2015) reflete também sobre a práticas de escolarização em excesso na Educação Infantil, pois deixar as crianças sentadas por horas, fazendo atividades mecanizadas, em uma rotina monótona, repetitiva, pode conflitar com as necessidades e particularidades do desenvolvimento infantil.

E nessa direção Nogueira (2016) embasada na Psicologia Histórico-Cultural, destaca que o ensino atrasado é muito prejudicial, quanto o ensino precoce, visto que, existe um limite inferior de probabilidades de aprendizagem em cada idade, porém existe além disso, um limite superior, ou seja, quando alguma função ou capacidade da criança está em processo de maturação ou desenvolvimento, é o momento de apresentá-la a vida.

Em sua tese Silva (2016) demonstra que a escola é um ambiente que pode desenvolver o papel “de uma das organizadoras de ambientes sociais de desenvolvimento da criança” (SILVA, 2016, p. 82). Sem perspectivas de padronizar esses espaços nem os meios de ensino e

aprendizagem, visto que, para cada criança, cada ocasião é única, difícil de ser contida, ainda que muitas instituições de ensino persistam nesse tema, pensando ser a sua função.

A escola atual de Educação Infantil nessa perspectiva, não pode ficar à mercê desse processo de desenvolvimento do pensamento conceitual. Para as crianças de 4 a 6 anos de idade, a brincadeira/atividade principal, pode organizar procedimentos de ensino e aprendizagens eficientes e com qualidade, como por exemplo, métodos de análise, síntese, isto é, conjuntos que resumem o valor de um ensino que trabalhe na Zona de Desenvolvimento Principal das crianças, como um campo fecundo para desempenhar um pensamento conceitual nelas (GONZÁLEZ, 2016).

Além de que, elas não poderão ficar limitadas somente ao cuidado e a alimentação. Cabe ao professor/adulto criar momentos desafiadores e difíceis, sem ultrapassar os limites que a criança consegue atingir. Nessa faixa etária dos 4 a 6 anos é importante a assimilação dos conceitos científicos, até porque,

a idade não pode ser vista como problema para oferecer-lhes essas situações desafiadoras, pelo contrário, a realização de uma atividade desafiadora, acorde a sua idade, é enriquecedora no processo de desenvolvimento da sua própria personalidade. Por isso, muitas situações problemáticas que são realizadas com sentido e significado para as crianças conseguem encontrar as soluções para os problemas levantados (GONZÁLEZ, 2016, p. 191).

Por isso, que a criança em idade escolar necessita de um ensino que a conduza para além daquilo que ela já saiba hoje, provocando-a para ir acima de si própria e a aprendizagem escrita é uma ótima amostra do que queremos destacar (CISNE, 2014).

Cisne (2014) aponta também, partindo da perspectiva de Vigotski, que a aprendizagem é a mola propulsora do desenvolvimento e por isso,

o ensino é uma premissa indiscutível e inquestionável; tem prioridade ontológica para o desenvolvimento do psiquismo na teoria histórico-cultural — razão pela qual, para Vigotski (2001a), a educação escolar é a uma das grandes responsáveis pela formação do conceito científico, isto é, pelo desenvolvimento superior das formas de pensamento (CISNE, 2014, p. 271).

E o desenvolvimento da criança como apresentado em sua pesquisa está relacionado ao apoderamento da cultura por meio de uma grandeza de mediações, dado que, para a Teoria Histórico-Cultural, a função da educação e da aprendizagem é fundamental, posto que, uma das ações da Educação Infantil é precisamente dar elementos para que a criança se apodere da cultura e dos conhecimentos acumulados ao longo da história.

E dando continuidade a essas considerações, Silva (2016) baseada em Vigotski sobre o desenvolvimento da criança, vê a importância de aprofundar nas questões históricas, políticas,

sociais, psicológicas, éticas, estéticas e pedagógicas do processo de formação literária na Educação Infantil, por meio do olhar do professor.

Para Silva (2016) ao observar as crianças em atividades, pode nos proporcionar a aprendizagem de como elas se relacionam no contato com os livros, com as ilustrações, com a história descrita em voz alta e a troca de livros e leituras entre diversas crianças pequenas.

Assim, sem haver a necessidade da intervenção do adulto se pode mapear aptidões alcançadas pelas crianças e oportunizar experiências literárias que estão presentes no campo da infância. “Nesse sentido, garantir *espaçotempo* de falar, agir, movimentar é muito importante na formação de pequenos leitores, porque a leitura começa antes da apresentação formal dos livros e da proposta de atividade” (SILVA, 2016, p. 81).

A interação, a brincadeira, o jogo e o gesto aparecem nas teses como ações principais e predominantes para o desenvolvimento da criança pequena. Conforme destaca Brito (2013) a brincadeira gera na criança um progresso, para obter experiências que poderão servir de apoio para outras ações de construção de conhecimentos. E seguindo as definições de Vigotski a pesquisadora pontua que a brincadeira institui uma zona de desenvolvimento proximal na criança, visto que, na brincadeira ela está além da média da sua idade mental.

Contudo, a criança não brinca pelo fato de satisfazer os seus desejos, até porque a brincadeira pode causar aborrecimentos. Ela simplesmente brinca sem ter consciência das causas da ação da brincadeira e por isso que nela estão as bases para o desenvolvimento da criança (SILVA, 2016).

As brincadeiras cantadas, que apresentam diferentes linguagens, permitem segundo Nogueira (2016) que as crianças se manifestem por meio do movimento, que brinquem com as palavras e imitem os personagens. E sem a informação da necessidade dessa forma de atividade para o desenvolvimento da criança, se tem a ameaça de considerá-la como simples ou sem importância.

Visto que, ao mesmo tempo, para tudo o que para os adultos é visto como simples, para as crianças pequenas “é uma fonte de aprendizagem: escutar e aprender uma canção, imitar sons, repetir movimentos e gestos, compreender o sentido de uma cantiga” (NOGUEIRA, 2016, p. 212).

Passando para o papel do professor Ottoni (2016) afirma que ele é sem dúvida, o responsável pela disposição das circunstâncias do processo educativo. Porém, ele não é o único a interferir no desenvolvimento da criança, pois as afinidades entre os pares, no espaço escolar vem sendo destacadas, em pesquisas recentes, baseadas nos conceitos de Vigotski de que o ser humano mais experiente é fonte de desenvolvimento (OTTONI, 2016).

Sendo assim, para Ottoni (2016) organizar possibilidades de aprendizagem, significa compreender como acontece a sua relação como o mundo que está a sua volta, e de como a criança entende a realidade. E para o professor trabalhar os conteúdos de maneira que possa influenciar na aprendizagem das crianças é importante que haja a diversidade tanto de “materiais de apoio para as aulas, como aqueles que servem às pesquisas de planejamento pelo professor que terá, na hora-atividade, um espaço de tempo para estruturar suas ações em sala” (OTTONI, 2016, p. 205).

Considera-se também, de acordo com Ottoni (2016) que o grupo formado pelo professor e os pares expandem as relações sociais das crianças e também o seu contexto, mudando consideravelmente a trajetória do seu desenvolvimento. Assim, esse novo arranjo na vida da criança, em um grupo social diferente, desempenha nela um determinado comportamento, que procede nas transformações da sua expressão psíquica geral.

Há de ressaltar também, que a qualidade das interações indica ao mesmo tempo, a qualidade das ações do desenvolvimento humano, e das possibilidades de envolvimento cultural, sujeita de existir entre as crianças e adultos nas instituições de Educação Infantil (BRAGAGNOLO, 2016). Nesse contexto, a participação guiada pode servir como mecanismo, segundo a pesquisadora, para as crianças pequenas e os bebês, se comunicarem e desenvolverem.

De acordo com Nogueira (2016) o desenvolvimento da criança é uma ação caracterizada por ligações que ocorrem por quebras, saltos e superações, não lineares. “Essas intrincadas relações incluem mudanças qualitativas e não apenas quantitativas, avanços e retrocessos de processos, fatores externos e internos, superação e adaptação ativa ao meio externo” (NOGUEIRA, 2016, p. 123).

Assim, Dantas (2016) salienta que, todos os meios de aprendizagem e desenvolvimento na criança, se fundamentam como meios de interiorização e apropriação, isto é, a criança torna próprio os sentidos sociais corriqueiros nas interações.

Nesse sentido, não existe um desenvolvimento da criança que seja igual, natural e singular. E também que as crianças do mundo atual não se desenvolvem do mesmo jeito que as crianças do século passado (CISNE, 2014).

Com isso, Dantas (2016) apresenta os conhecimentos que constituem os currículos na Educação Infantil, como objetos e objetivos de aprendizagem que abarcam técnicas, metodologias, comportamentos, emoções, valores, concepções da cultura, como também, símbolos, signos, significados, sentidos realizados historicamente pela sociedade em diferentes

ambientes, como acadêmico, literário, artístico, científico, dentre outros. Assim, uma boa aprendizagem está sujeita a um currículo significativo para as crianças e para os professores.

Nesse sentido, é indispensável que na Educação Infantil os professores possuem conhecimentos específicos e conheçam intensamente a história de cada esfera desses conhecimentos, para desempenhar projetos e métodos curriculares que favoreçam significativas ações de ensino e de aprendizagem de forma planejada e sucessivamente acompanhada e avaliada (DANTAS, 2016).

De tal modo, as áreas de aprendizagem conforme apontado por Brito (2013) auxiliam as crianças na efetivação de atividades dirigidas ou auto-orientadas pela professora. As sessões ofertadas dentro da sala de aula demonstram que os materiais ajudam as crianças em suas vivências, também na aprendizagem e na liberdade de construir suas brincadeiras e idealizações.

Outro aspecto importante é que, quando o professor reorganiza as crianças na sala de aula, ele associa distintas maneiras de se relacionar com elas e também entre os pares, impulsionando o meio social, em benefício da aprendizagem, do próprio objetivo a ser obtido (OTTONI, 2016).

E um exemplo que vai de encontro com esse argumento de Ottoni (2016) é quando a professora participante da sua pesquisa, organiza as crianças em círculos, para a hora da roda de conversa, que teve como objetivo, demonstrar o conteúdo a ser trabalhado com as crianças, dando oportunidades para que elas também apresentassem as suas ideias e assim, construir o percurso de aprendizagem por meio do que já tinham absorvido sobre o assunto.

Em relação a roda de conversa Bragagnolo (2016) argumenta que, a organização das falas compõe em uma ação importante das professoras. Nesse sentido, as professoras administram muitos pontos nessa dinâmica enunciativa, como a competição pela palavra, as construções e reelaborações das crianças, a aprendizagem do escutar e de apreciar a fala do outro, a distração de algumas crianças, o silêncio de outras e o tempo do começo e fim da atividade (BRAGAGNOLO, 2016).

E para ampliar o cenário educativo proporcionando as experiências de vida das crianças, é necessário que o adulto/professor ouça as crianças, para transformar essa escuta, em apoio para as atividades e os projetos que se dão por meio de suas aspirações. E o ato de ouvir as crianças é um aspecto difícil, porém apresenta uma gama de oportunidades em sua aprendizagem (BRITO, 2013).

Nessa perspectiva, as professoras para Bragagnolo (2016) descobrem na instituição de Educação Infantil o seu ambiente profissional, sendo observadas e cobradas pelo coletivo

social, por seu trabalho de ensinar. São indivíduos que transportam na sua fala e sua prática um conhecimento pedagógico, ou seja, “Professoras de crianças sabem como aconchegar, como colocar limites e como desafiá-las a aprender mais, pelos ditos e pelos não ditos” (BRAGAGNOLO, 2016, p. 33-34). E a palavra que rodeia no meio delas tem convivência, afetividade e um engajamento sério com o conhecimento.

Entretanto, vale ressaltar mesmo que as professoras sejam sutis na forma de relacionar com as crianças pequenas, elas possuem funções diferentes das mães, na qual, uma delas é ter no mínimo, o conhecimento a respeito do desenvolvimento infantil e das suas necessidades, e também de realizar um conhecimento didático-pedagógico (BRAGAGNOLO, 2016).

É importante que as crianças participem também junto com o professor, na construção dessas experiências. Em relação a isso, Brito (2013) em sua pesquisa traz o conceito de educação democrática no âmbito da Educação Infantil, em que a criança atua como parte determinante de sua aprendizagem. Os métodos são divididos com ela, que experimenta o processo em sua forma integral, na reestruturação do conhecimento.

Posto isso, a educação democrática para Brito (2013) não se teoriza nos percursos da aprendizagem e não se forma em atos isolados, na prática da Educação Infantil. A educação democrática se concretiza no meio educacional, quando as atividades são compartilhadas, partindo do interesse da criança e permitindo a reflexão, o diálogo e a negociação de acontecimentos vivenciados pelos seus membros.

Sobre o pensar reflexivo Brito (2013) apresenta que ele não se fundamenta na questão de guardar um enorme número de informações e de usá-las como reprodução. Para a pesquisadora o ato de memorizar de maneira excessiva, certa quantidade de informações não significa a constituição de conhecimento para a aprendizagem, mas somente um treinamento automático de memorização que teoricamente a criança usa de maneira correta.

Assim, compreendemos que o pensar reflexivo permite que a criança não armazene de maneira automática, e sim estabeleça uma ligação com o conhecimento, ou seja, que aprenda por meio da experiência e avance na aprendizagem. E não vire somente um depósito de informações sem sentido.

As mediações no contexto familiar foi outro aspecto abordado por Brito (2013) em sua pesquisa, na qual destaca que a professora estabelece uma prática pedagógica que transpassa as paredes da escola de Educação Infantil, envolvendo a família em dois aspectos, que são a escola na casa da criança e a casa da criança na escola. Com isso, essa colaboração transforma-se em um vínculo que gera confiança dentre a família e a docente. E o mais fundamental é que essa ação seja um processo contínuo (BRITO, 2013).

Como considerações gerais desse item sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças a partir da visão dos pesquisadores, podemos compreender que para eles, o conhecimento científico deve ser apresentado para as crianças desde a Educação Infantil, porém, os professores necessitam ter as informações necessários de cada área, para assim realizar projetos e atividades pedagógicas que sejam significativas para as crianças.

E também, que os professores devem organizar momentos provocativos e difíceis, para a criança ultrapassar suas limitações, isto é, aquilo que ela já sabe, e compreender a realidade e a influência que o mundo a sua volta possui na sociedade. Bem como, que as atividades como a brincadeira e o jogo, são para os pesquisadores, boas estratégias para desenvolver a aprendizagem na criança, pois trabalham com a interação entre os pares, facilitando a assimilação da cultura.

E como aspecto primordial o professor deve sempre ouvir as crianças, os seus desejos e questionamentos para construir um ambiente de aprendizagem rico, facilitador e menos mecânico. Demonstraremos no próximo item, as acepções que as teses trazem sobre o trabalho com linguagem na Educação Infantil.

#### 4.2.2 A concepção da linguagem

Em relação a linguagem González (2016) destaca que ela é o meio ou ferramenta de relação entre os sujeitos, tendo origem histórica e social. E que o desenvolvimento do órgão vocal em aparelho de comunicação, necessitou de vários anos para se consolidar no ser humano. E também, que a linguagem humana é a medida necessária no desenvolvimento do pensamento conceitual.

Outro ponto que González (2016) apresenta em sua pesquisa é que o papel da comunicação é um fator que distingue o ser humano dos animais. “Comunicar é fazer cognoscível os sentidos, os movimentos e os significados das ações do pensamento humano por meio das variadas formas de linguagem” (GONZÁLEZ, 2016, p. 73). Para o pesquisador, o ser humano só é humano, não somente por criar ferramentas e se ligar a natureza, mas por comunicar-se e se fazer compreensível pelo outro.

Para Alves (2015) por exemplo, é na e pela linguagem que o homem se constitui e faz a sua história, socialmente, na ligação com o outro. E essa ligação abrange hierarquia e poder, que afastam as pessoas, normatizando indivíduos e falas. Porém, a partir da linguagem os sujeitos podem questionar, denunciar, romper com as regras e se fazer ouvido.

Desse modo, a aprendizagem da linguagem é o fator mais importante para o desenvolvimento mental da criança, uma vez que, o conteúdo da vivência histórica e social da

sociedade não esteja solidificado somente em coisas materiais, e sim difundido por meio da linguagem, em seu formato verbal (CISNE, 2014).

Igualmente, González (2016) coloca ainda que, a linguagem humana com um instrumento, transmite conceitos, anseios, desejos, formas conceituais, símbolos e signos gerados pelo próprio ser humano, como maneira de se comunicar e de dominar a sua própria conduta. No caso do animal, por falta do desenvolvimento da linguagem não consegue controlar a natureza e não organiza o raciocínio lógico. O animal nesse sentido, possui uma relação instantânea e acessível do objeto, não descrevendo nenhuma forma de conceito ou assimilação do mesmo.

Ainda embasada nas considerações de Vigotski, Cisne (2014) entende que a formação dos conceitos não se denomina pelo progresso de um estágio inferior para um estágio superior com base no aumento qualitativo dos vínculos associativos, e sim que se caracteriza por novas ligações qualitativas em que a linguagem, como uma das funções superiores mais importantes, desempenha seu papel funcional.

Entretanto para González (2016), a relação da criança com o objeto se inicia com o auxílio da mediação de um adulto, ou alguém com maior conhecimento do que ela. E ao produzir um pensamento conceitual sobre um objeto, ela apreende as suas características e essencialidades, pois o pensamento e a linguagem se relacionam de maneira própria.

A linguagem do adulto segundo Ottoni (2016) ocorre como mediadora da ação da criança, em que ela segue as atitudes do próprio adulto, isto é, se um adulto pede para uma criança pequena que ela pegue a bola e o entregue, ela só conseguirá realizar essa ação depois de observar o gesto do adulto, que servirá como exemplo, demonstrando como a criança deve fazer. Nessa etapa, a linguagem sozinha não controla o comportamento da criança, ela somente acarreta nela uma ação dirigida genericamente, que se perde caso não esteja seguida do gesto do adulto.

Na interação verbal, para Bragagnolo (2016) as crianças absorvem e repetem os artifícios utilizados pelas professoras, intensificando e explorando a linguagem na vivência com os outros. A pesquisadora afirma ainda que, a ação de retomar a palavra, a forma de interação e a participação dirigida permitiu-lhes entender que as ações de linguagem conseguem ser experimentadas e ofertadas para a criança no percurso do desenvolvimento da linguagem verbal.

E o que se beneficia a criança, na Educação Infantil, por intermédio da mediação em contato com os signos, para Brito (2013) é a linguagem simbólica. E essa linguagem abrange o

sistema de contar, da linguagem escrita, dos símbolos algébricos, os mapas, desenhos, dentre outros sinais culturais em que a criança está em contato.

A linguagem infantil, analisada por meio de elementos, sempre se distinguiu em separar os elementos externos, como, as suas características sonoras, fonéticas e semânticas, para atingir a sua essência. E essa forma de analisar a linguagem infantil não consegue revelar o primordial que dispõe cada elemento e como se associa internamente (GONZÁLEZ, 2016).

Nesse sentido, González (2016) acrescenta que a análise da linguagem infantil em unidades, baseada na lógica dialética, pode encontrar a essência que associa o pensamento e a linguagem no seu todo. Que nesse caso é o significado, que transporta em si as resoluções históricas do desenvolvimento do ser humano. O significado, como unidade e totalidade para González (2016) é o que reflete o real na consciência de maneira qualitativa.

Quando a criança se apropria do processo de abstração é que ocorreu um passo qualitativo maior do seu pensamento. Sendo assim, González (2016) apresenta que a linguagem como signo contraído no método de socialização do homem:

se caracteriza como fundamental para o desenvolvimento do pensamento conceitual da criança de 4 a 6 anos. O desenvolvimento da linguagem da criança pressupõe o domínio das significações das palavras. Quanto maior apropriação dos significados das palavras que a criança começa a possuir, a sua linguagem verbal dá um salto qualitativo e os significados das palavras se generalizam a ponto da criança fazer uma abstração dialética dos objetos e fenômenos da realidade. Por meio da abstração a criança começa a pensar, e não só a memorizar para lembrar-se dos objetos e dos fenômenos da realidade (GONZÁLEZ, 2016, p. 177).

E para que haja a ampliação dos conhecimentos do universo infantil, deve-se incluir no cotidiano da criança ações que envolvam, conforme pontuou Cisne (2014) a arte, a música, a história, a filosofia, as ciências e as mais variadas áreas do conhecimento, para introduzir nelas a humanidade produzida historicamente.

De acordo com Nogueira (2016) na creche devem ser favorecidas experiências que auxiliam nas interações verbais, visto que, a linguagem não é algo que se desenvolve naturalmente. Nesse sentido, já que o homem é um ser histórico e cultural, que se estabelece nas relações sociais, por meio da linguagem, a pesquisadora afirma baseada em Leontiev, que cada sujeito aprende a ser um homem. Sendo que, o que a natureza lhe oferece quando ele nasce não é suficiente para viver em sociedade, é necessário conquistar o que foi realizado no percurso do desenvolvimento histórico da humanidade.

Assim, as primeiras manifestações vocais, conforme aponta Nogueira (2016) iniciadas por meio da troca emocional direta com o adulto, se transformam para o bebê, em formas de comunicação com as pessoas ao seu redor, se ativando ainda mais, no processo de interação

com elas. Com isso, “a comunicação prática-situacional nasce da interação prática da criança com o adulto, em forma de colaboração” (NOGUEIRA, 2016, p. 144).

A aquisição da linguagem como demonstra Nogueira (2016) desprende a criança da percepção imediata, modificando as características específicas desse momento. Mediante isso, a criança se liberta da situação e começa a se relacionar de outra maneira com os objetos e com os indivíduos, passando a se notar separada da situação e conseqüentemente, começa a se constituir nela a consciência de si própria, a consciência do seu eu.

Por isso, Nogueira (2016) esclarece que é necessário pensar e estabelecer a creche como um espaço educativo favorável as interações, pois nesse ambiente as crianças coabitam juntas em variados momentos e são expostas em circunstâncias que ajudam no encontro entre si, como por exemplo, no acolhimento, nas brincadeiras, nas refeições, na hora do sono e assim sucessivamente.

E ao observar essas situações, o docente pode ajudar bastante para que se efetuem trocas enriquecedoras, como na mediação dos olhares, nos movimentos, nas risadas e nos choros, nas conversas, nos conflitos, contribuindo dessa forma, para a formação da linguagem das crianças pequenas, uma vez que essas situações beneficiem a apropriação da linguagem oral (NOGUEIRA, 2016).

Bragagnolo (2016) considera ainda que, no espaço da Educação Infantil, as professoras deixam as crianças falarem, expressando que as demonstrações verbais são realizadas e experimentadas no coletivo. E mesmo que algumas crianças ainda não saibam falar formalmente, são tratadas como falantes nativos com o direito de aprender pelo diálogo com o outro. “Nessa relação, as adultas professoras ‘levam a sério’ as falas das crianças, o que nos faz inferir que, entre elas, também aprendem a ‘levar a sério’ as falas de seus pares, respeitando-se mutuamente” (BRAGAGNOLO, 2016, p. 112).

Silva (2016) também destaca que experienciar atividades em grupo, em rodas, orientadas, pode ser algo difícil de se aplicar quando as crianças são pequenas. Havendo desse modo, um conflito entre a cultura escolar e a cultura infantil. Uma vez que, a escola tem a expectativa de contenção dos movimentos corporais das crianças e o corpo delas tem a necessidade de se expressarem. E ainda segundo Silva (2016) essas tensões podem ser amenizadas, não pela procura de sua extinção, mas pela sua aceitação como desafiadora e como aspectos reflexivos para a escola de Educação Infantil.

É importante, de acordo com Nogueira (2016) que nas interações com as crianças os adultos comuniquem de maneira correta com elas, que façam uso de uma linguagem

desenvolvida desde sempre, pelo fato, da criança se encontrar em fase de desenvolvimento, até mesmo das formas socialmente aceitas de linguagem.

Na leitura de histórias Ottoni (2016) sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural considera que ao ouvir uma história, em uma linguagem mais sofisticada do que a não formal, a criança aos poucos vai desenvolvendo a atenção, a memória e a imaginação. Dessa forma, a linguagem da história por si só, ocasiona novos sentidos de vocabulário e é necessário que para alcançar os objetivos de aprendizagem das crianças, o professor deve considerar a qualidade da história e da linguagem apresentada.

Além disso, Ottoni (2016) ressalta que o uso de textos científicos e clássicos de distintas áreas do conhecimento, podem auxiliar os docentes a atender a origem da unidade entre o nível material e o verbal. Bem como, essa linguagem científica também é importante para que os estudantes possam tirar da atividade externa, material e ilustrativa, as informações necessárias que a fizeram artifício de aprendizagem. Assim,

Quando o professor apresenta um conceito às crianças, ele está apresentando uma objetivação histórico-social (VIGOSTKI, 2001); significa, então, que, ao transmitir determinado conteúdo, ele lhes fornece conhecimentos novos que as auxiliarão no processo de formação daquele conceito (OTTONI, 2016, p. 198).

Os jogos também, são táticas importantes na aprendizagem da linguagem, pelo fato, de que o temperamento da criança requisita situações que direcionam ao brincar, jogar e imaginar. E ainda naquelas circunstâncias em que não existe a mediação do adulto ou do jogo, por estar culturalmente dentro do universo infantil, tem alguma coisa estabelecidas pelas crianças (BRAGAGNOLO, 2016).

As atividades planejadas pelos docentes e pelas instituições de Educação Infantil, devem nesse sentido, respeitar as crianças como sujeitos históricos e de direitos. E essas atividades como afirma Silva (2016) devem dar condições das crianças imaginarem, brincarem, desejarem, fantasiarem, observarem, experimentarem, aprenderem, dentre outros e estabelecerem sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo assim, cultura.

Além disso, Alves (2015) acentua que a linguagem se vincula com a formação para refletir sobre os discursos produzidos pelos docentes em seus processos formativos. E essa formação se vincula com a Educação Infantil para se pensar a respeito do método histórico de constituição das creches e pré-escolas e das requisições para a formação dos profissionais. E a Educação Infantil “encontra pontos de intersecção com a linguagem para pensar sobre a oralidade, leitura e escrita na escola, a partir da formação e dos discursos dos professores” (ALVES, 2015, p. 28).

Como síntese das nossas considerações sobre esse item direcionado a concepção da linguagem, apontamos que para os pesquisadores o ser humano se estabelece socialmente no mundo, pela linguagem e pela relação com o outro, visto que, ela é uma ação estritamente social. E a linguagem apresenta-se em um primeiro momento na criança, pelo gesto do adulto, quando demonstra uma ação para criança realizar, agindo assim como um mediador.

Foi argumentado nas teses também, que qualquer ambiente (parque, refeitório, sala de aula, etc.) e situação que ocorra dentro da creche ou pré-escola, pode auxiliar no desenvolvimento da linguagem. E por isso, da necessidade de sempre beneficiar vivências com a interação verbal, demonstrar que a linguagem é parte do nosso hábito cultural.

E essa etapa de comunicação entre os adultos/professores e crianças deve acontecer de forma clara, correta e sem haver o excesso de infantilização em todas as palavras, pois como já foi dito anteriormente, a criança consegue compreender a linguagem como ela é, mutável, com diversos significados, o importante é não ultrapassar os seus limites de desenvolvimento.

E quanto mais a criança se apropriar das palavras e dos seus significados, maior será o desenvolvimento da sua linguagem verbal. E ela também começará a fazer a abstração dos objetos e da realidade, por meio do pensamento e não somente pela memorização dos objetos. Assim, partiremos para o próximo item desse capítulo, que trará as definições dos pesquisadores sobre a alfabetização e letramento na Educação Infantil.

#### 4.2.3 O processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil

Nesse item abordaremos sobre as afirmações apresentadas nas pesquisas coletadas, a respeito da construção da alfabetização e do letramento dentro da Educação Infantil. Nesse sentido, Alves (2015) traz em seu trabalho os conceitos de que as relações entre alfabetização e letramento tem provocado fortes debates no meio educacional brasileiro. Visto que, existem autores que creem que a concepção de letramento carrega o sentido das técnicas culturais de leitura e escrita, já que alfabetização estaria para a aprendizagem do código alfabético.

Contudo, existem autores que asseguram que a introdução da concepção de letramento no Brasil cooperou para escoar a essência política da alfabetização de base freireana, acercando-se da praticidade, do realismo evocado nos conceitos de habilidades e capacidades individuais e dos usos e funções da escrita. Restringindo assim, a aprendizagem da leitura e da escrita ao domínio somente da técnica e das requisições sociais (ALVES, 2015).

Alves (2015) observou também, que ainda é muito atual no dia a dia da Educação Infantil a presença de métodos preparatórios para a alfabetização, que são caracterizados como exercícios de prontidão, que se embasam em uma compreensão de desenvolvimento em linha

reta e de acumulação, em que a aprendizagem está ligada ao amadurecimento da criança e da língua como código distante da cultura social.

Sobre isso, Alves (2015) na análise das falas das professoras realizadas no Encontros de Professores de Estudos sobre Letramento, Leitura e Escrita (EPELLE) demonstraram que, antecipar o processo de escolarização das crianças acarreta em perigos de não somente fazer obrigatória a presença na escola cada vez mais cedo, como também, de tornar a Educação Infantil um processo de preparação para a alfabetização.

Já que, as professoras do Ensino Fundamental esperam que as crianças ao saírem da Educação Infantil tenham conhecimentos como o escrever o próprio nome, conhecer as vogais, reconhecer letras e dominar habilidades motoras necessárias para a aprendizagem da escrita (ALVES, 2015).

Em sua pesquisa Dantas (2016) também entrevistou professoras de Educação Infantil e diferentemente de Alves (2015) observou que os conhecimentos referentes as metodologias de alfabetização e letramento das crianças surgiu em distintas circunstâncias, em todas as falas das professoras entrevistadas.

Assim, esses conhecimentos apareceram como leitura e escrita, e em alguns momentos explicitados como, assimilação de letras e palavras; assimilação da primeira letra do seu nome; identificação do nome do crachá; produções textuais; analogia entre fala e a escrita, gêneros textuais como, músicas, receitas, contos, poesia, dentre outros; contação de histórias e obras literárias (DANTAS, 2016). A pesquisadora constatou além disso, que:

por vezes, os sentidos sobre a alfabetização são restritos ao aprendizado das letras e memorização do nome. E, também identificamos, nos relatos das professoras, boas experiências de leitura e escrita que propiciam seu aprendizado em contextos letrados envolvendo diferentes gêneros textuais e sua funcionalidade em práticas sociais. Embora, pudemos entrever que nas turmas menores, o trabalho com conhecimentos da linguagem escrita é mais “problemático” para as professoras (DANTAS, 2016, p. 253).

Dantas (2016) destaca também, que existe uma preocupação com a alfabetização na escola de Educação Infantil, no fato do uso do caderno pelas crianças, porém, se o caderno é um lugar de registro, em que as crianças podem vivenciar o escrever e a leitura, não tem porque se preocupar.

Percebeu-se assim, que os sentidos das professoras atribuídos aos conhecimentos implicados nos processos de alfabetização e letramento, se acercam dos aspectos teóricos e metodológicos expandidos na atualidade, que conceituam o direito das crianças de viverem as particularidades da infância, sem opô-las o direito aos conhecimentos e habilidades referentes a apropriação da linguagem escrita (DANTAS, 2016).

Já González (2016) compreende em sua pesquisa, que a criança inicia a assimilação dos fenômenos e objetos da realidade dentro da educação escolar, contudo, acredita que a Educação Infantil é um lugar importante para aperfeiçoar e consolidar a observação e dar passagem para o letramento das crianças estimulando a Zona de Desenvolvimento Proximal.

Em relação a leitura do mundo e dos signos, realizadas pelas crianças, ocorre de modo geral, como apresenta Silva (2016) pela mediação das professoras, dos adultos ou de crianças mais experientes:

Sabendo que a leitura literária entre crianças de 3 a 5 anos requer mais do que a leitura de palavras escritas, compreendemos necessário o debate sobre os mediadores de leitura nesse contexto de formação, a fim de conhecer os modos de apropriação da literatura e seus objetivos em contextos escolares de formação do sujeito leitor de literatura. Em outras palavras, nosso interesse é conhecer a docência com literatura, implicada nas interações de professoras com as crianças no primeiro segmento da Educação Básica (SILVA, 2016, p. 18).

Dessa forma, Silva (2016) demonstra que existe um consenso na certificação de que é imprescindível o investimento na formação de intermediários de leitura literária com aprofundamentos nos conceitos da infância, da linguagem e da teoria literária infantil.

Brito (2013) apresenta essa questão em sua tese, que para ela a mediação que conduz a criança a ter contato com os sinais inclusos em livros, revistas, e jornais despertam a vontade de descobrir informações. A criança demonstra assim, um fascínio pelo que descobre e por esse motivo busca os sinais que possuem significado em suas vivências, como por exemplo, o nome do time do futebol que gosta, ou o seu próprio nome. E esse contato com as letras é proporcionado em um ambiente rico de leituras, visto que, auxilia a compreensão das crianças na ação (BRITO, 2013).

Ainda em sua análise Brito (2013) destaca um momento de sua pesquisa, em que a professora de Educação Infantil percebe que as crianças queriam ler sobre fatos ligados a natureza e propicia assim, uma leitura informativa para elas com revistas. Dessa forma, a professora segundo a pesquisadora incentiva a leitura, a escuta e o diálogo sobre o tema dentro da roda de conversa, além do que, deixou as crianças explorarem as revistas e levar um exemplar para casa.

A obra literária com o seu caráter social estabelecido na interação com o seu leitor, dispõe o valor da leitura literária como espaço da construção do sujeito (SILVA, 2016). A criança nesse sentido, imerge no universo da obra, envolvendo sua dimensão social e cultural formada nos diversos campos extraverbais conectados pelo grupo social em que pertence.

Além disso, para Silva (2016) conhecer e apreciar a literatura, procurar aproximar os estudos a respeito da educação literária e os estudos sobre crianças e infâncias pode auxiliar no

entendimento do papel das escolas de Educação Infantil para a formação do indivíduo leitor em sua “sensibilidade estética, afetiva, social e intelectual no ato de suas interações no tempo presente, sem justificações de que é preciso formá-las para o futuro” (SILVA, 2016, p. 92).

Nessa conjuntura, a mediação feita por um leitor mais vivido é um caminho de acesso ao mundo literário (SILVA, 2016). Para essa pesquisadora o livro para a criança pequena é um brinquedo, em que as elas brincam, descobrem, interagem e acabam lendo também. O adulto nessa situação tem papel secundário, dando condições materiais e ambientais para que a criança seja protagonista. A literatura se estabelece assim, como um método de criação, que se apresenta na tenra infância (SILVA, 2016).

Para essa pesquisadora ler é um treinamento de ser criança, e o discurso que se propaga de que as crianças não gostam de ler, que não obedecem, que não tem interesse é incabível. Na sua tese, Silva (2016) não observou nenhuma ocasião em que não foram disponibilizados a leitura, entretanto, notou crianças para além do seu tempo e com diferentes interesses.

E seguindo essa perspectiva, a leitura para as professoras pesquisadas na tese de Alves (2015) é um elemento necessário da alfabetização das crianças. E esse foi um tema bastante presente nas discussões das professoras. As rodas de conversa foram apresentadas por elas como um ambiente privilegiado para a leitura e a oralidade.

Porém, as formas de pensar essas atividades, os seus desdobramentos, segundo Alves (2015) ainda conservam dessemelhanças e indicam para a necessidade de investir em conjunturas pedagógicas na qual a linguagem seja experimentada nas suas dimensões significativas e dialógicas, de maneira que, na roda de conversa, aconteça realmente diálogos entre as crianças e os adultos, compartilhando experiências.

Alves (2015) ressaltou além do mais, que todas as professoras pesquisadas leem para as crianças, entretanto, a literatura foi estudada como arte, surgindo mais com um motivo para o desenvolvimento de projetos. Assim, para a pesquisadora a linguagem literária, a investigação dos sentidos realizados com os elementos linguísticos, a intertextualidade das histórias lidas são elementos que necessitam ser mais explorados nos ambientes de formação (ALVES, 2015).

O trabalho com a escrita para alguns dos pesquisadores tem que partir das crianças, demonstrando, que isso ocorre porque se tem um trabalho pedagógico sendo desenvolvido de maneira que a leitura e a escrita tenham sentido para elas. A escrita é deste modo, um investimento ou uma exigência indispensável (ALVES, 2015).

E os sentidos para a escrita rodeiam entre a aprendizagem das letras, da cópia, das anotações de acontecimentos vividos e do relato de histórias já lidas, que são realizados como textos de escrita coletiva, em que a professora tem o papel de mediadora e também de escriba

(ALVES, 2015). A pesquisadora notou também que as professoras pesquisadas, disseram que as crianças possuem o desejo de escrever, empregando o uso de rabiscos, letras e zigue-zagues.

Para Bragagnolo (2016) a escrita consolida e certifica o dizer das crianças e as posicionam na vivência com essa categoria da língua e com determinadas funções, como o artifício da memória e do recurso do conhecimento disposto.

Outro aspecto observado por Silva (2016) foi de que, utilizar a literatura como um subterfúgio para o adiantamento da apropriação do sistema de escrita, pode vir a ser uma condição de empobrecimento das vivências de ser uma criança leitora.

Pois, como expôs Cisne (2014) que no momento em que a criança inicia o processo de escrita, ela não possui todos os subsídios necessários para fazê-la. As funções não estão totalmente desenvolvidas para garantir a linguagem escrita, e é por esse fato que a aprendizagem da escrita provoca o desenvolvimento de determinadas funções, sendo constituída como uma aprendizagem produtiva.

Em relação a linguagem Dantas (2016) afirma que é fundamental refletir sobre as condições que a criança possa ser inserida na cultura escrita de maneira relevante, na qual cada uma seja provocada a experimentar, brincando e também possa aprender a respeito do que e para que lemos e escrevemos e gradualmente “experimentar como se lê e como se escreve, em situações em que a escrita é linguagem e, como propôs Vigotski (2007) um outro e complexo modo de dizer, de pensar, de agir (DANTAS, 2016, p. 221).

A partir de ações como essas, as crianças passam a adquirir sentidos sobre a prática escrita e seus instrumentos, usos e funções na sua vida e na das outras pessoas, sem que ocorra uma escolarização antecipada na Educação Infantil, como muitos criticam, e sim, uma imersão nas práticas de leitura e escrita em condições e características próprias para elas e para a própria linguagem escrita (DANTAS, 2016).

Dando fechamento a esse item sobre alfabetização e letramento na Educação Infantil, observamos que alguns dos pesquisadores apresentaram em suas teses, um debate a propósito de se deve ou não ensinar na Educação Infantil a escrita e a leitura, e de que algumas professoras do Ensino Fundamental já esperam que as crianças saiam alfabetizadas dessa etapa de ensino.

Nessa direção percebemos, que para os pesquisadores, o investimento na leitura literária é bastante significativo pelo fato, de que o contato com os livros, revistas, jornais e outros tipos de meios impressos despertam a curiosidade e o interesse em descobrir novas informações e leitura de mundo, como também, de entender com a língua e a escrita funcionam. E esse processo deve ocorrer sempre pela mediação do adulto/professor.

Em relação a escrita, os pesquisadores relataram que ela pode demonstrar para as crianças a concretização das suas falas, quando posta no papel e além disso, ensinar-lhes a suas diversas funções na sociedade, sejam elas como recurso para lembrar, deixar um recado, anunciar uma ação, contar uma história, apresentar o seu nome, dentre outros.

Outro aspecto levantado nas teses foi de que não se deve utilizar a leitura com as crianças, apenas como um meio para se chegar a escrita, pois a leitura pode passar a ser um momento cansativo, mecanizado, perdendo a sua função real, que é o conhecimento da cultura, e o movimento que a linguagem realiza. Assim, seguiremos para o próximo item no nosso trabalho, em que realizaremos a análise final desse capítulo e traremos a resposta para a nossa questão de pesquisa.

### **4.3 Análise conclusiva dos dados coletados nas teses**

A partir da apresentação no capítulo anterior, dos pesquisadores, das suas metodologias, do seu aporte teórico e das concepções de alfabetização e letramento presentes nas teses do nosso *corpus* de análise, realizaremos assim, a análise conclusiva, contendo a resposta da nossa questão de pesquisa.

A construção dessa dissertação de mestrado partiu em tentar responder a seguinte questão de pesquisa: Como a chamada “psicologia histórico-cultural, perspectiva histórico-cultural, abordagem histórico-cultural, matriz histórico-cultural, concepção histórico-cultural, conceito histórico-cultural”, tem se configurado nos estudos sobre alfabetização e letramento voltados para a educação de crianças menores de 5 anos?”.

Como já demonstramos, os pesquisadores em suas análises utilizaram alguns dos conceitos presentes na Teoria Histórico-Cultural para validar as suas compressões sobre os dados aferidos referentes a aprendizagem e a alfabetização e letramento na Educação Infantil. Porém, a nomenclatura Teoria Histórico-Cultural variou para Psicologia Histórico-Cultural nas teses, pelo fato de observamos que muitos pesquisadores a apresentam assim, e também por utilizarem outros autores, que de certa forma, estudam também os conceitos de aprendizagem, linguagem, desenvolvimento humano e social, infância e educação, para fazer uma relação/comparação com os autores clássicos da Teoria Histórico-Cultural.

Os exemplos de alguns desses estudiosos são, Dewey, Bakhtin, Lukács, Rubinstein, Zilberman, Piaget, Marx, Freire, Mukhina, Kishimoto, Smolka etc., enfatizando assim, como um determinado conhecimento pode viajar e se transmutar, obtendo novos significados nos diversos espaços que circula. No caso das teses, no momento que se agrega esses novos autores, pressupõe-se que os pesquisadores estão tentando vincular os conceitos da Teoria Histórico-

Cultural aos seus padrões de pesquisa e a visão que se tem sobre os fatos que estão sendo estudados em um determinado tempo e espaço.

Assim, conforme Hai et al. (2015) mesmos ressignificados, os conhecimentos e as teorias devem refletir os seus formatos originais, para assim ter significado social e cultural para os seus receptores. E ainda nesse sentido, o fator de como o conhecimento foi selecionado, adaptado e modificado deve ser ressaltado em seus novos ambientes.

Nesse sentido, compreendemos que a Teoria Histórico-Cultural, Psicologia Histórico-Cultural, Perspectiva Histórico-Cultural, Abordagem Histórico-Cultural, e tantas outras nomenclaturas tem se configurado nas teses aqui analisadas, sobre alfabetização e letramento voltados para a Educação Infantil, como um meio para exemplificar quais as melhores práticas pedagógicas para se realizar com as crianças pequenas e que possuam um resultado efetivo na aprendizagem delas.

E como uma prática pedagógica principal aportadas na Teoria Histórico-Cultural, que foram destacadas nas teses está o jogo. Ottoni (2016) embasada em Vigotski e Luria, aponta que o jogo é uma atividade dominante na pré-escola e no entendimento das funções intelectuais do desenvolvimento da criança e na formação de conceitos.

Além disso, buscaram demonstrar que a Educação Infantil precisa levar em consideração a etapa de desenvolvimento infantil (de como a criança se torna sujeito), como também, o processo de imitação e da mediação, e do desenvolvimento da linguagem oral e do pensamento nas crianças no planejamento do ensino, para que não se torne em algo imediatista.

Nessa questão, por exemplo, Ottoni (2016) relaciona a Teoria Histórico-Cultural na sua tese, na questão da formação de conceitos, ou seja, para explicar que ela ocorre de maneira gradativa, com passos no pensamento infantil. E por isso, que o professor de Educação Infantil precisa preparar didaticamente as suas práticas pedagógicas.

Os pesquisadores também, utilizaram a Teoria Histórico-Cultural para enfatizarem que a educação escolar é encarregada pela construção do conceito científico, e pelo desenvolvimento das formas superiores de pensamento, e por isso dá importância de apresentar esses conceitos desde a Educação Infantil. Como podemos observar na tese de Cisne (2014, p. 280):

Para a teoria histórico-cultural, a relação do ensino na educação com crianças pequenas se constitui como uma prioridade ontológica que, como sabemos, decorre da relação entre duas categorias: a primeira — o ensino — pode existir sem a segunda — a aprendizagem —, mas esta não pode existir sem a outra. Logo, não há aprendizagem sem uma relação de ensino, o que necessariamente não significa o ensino tradicional, conservador, impositivo.

Para González (2016) as pesquisas realizadas na Rússia pela Teoria Histórico-Cultural só confirmam que as crianças com idades entre 4 e 6 anos conseguem desenvolver um pensamento “conceitual, abstrato, lógico e racional, porque internalizam os significados dos conceitos e chegam a realizar generalizações para compreender a essência dos objetos e fenômenos” (GONZÁLEZ, 2016, p. 192).

E mais do que isso, de como o conhecimento científico aplicado nessa primeira etapa do ensino amplia a percepção de mundo, desperta a curiosidade, desenvolve os conhecimentos espontâneos, traz mais segurança e compreensão dos termos e favorece a maturação das funções psíquicas superiores.

Outra questão que podemos acrescentar na nossa resposta é que os pesquisadores procuram, através dos conceitos da Teoria Histórico-Cultural saírem da limitação imposta pelas regras, que algumas instituições de ensino apresentam, como por exemplo, de um ensino que engesse as crianças, a somente memorizar e repetir processos muitas vezes sem sentido.

De modo geral, a questão da inserção da cultura socialmente construída na Educação Infantil foi a que prevaleceu em todas as teses, até porque esse é um dos conceitos centrais pontuados pelos autores clássicos da Teoria Histórico-Cultural, de que os sujeitos se constituem por meio da cultura. Por isso, que os conhecimentos ensinados para as crianças devem permear a arte, as ciências, a literatura e a história, sem esquecer da diversidade que existe no mundo social.

E também, como destaca Silva (2016) embasada em Vigotski, a nossa atuação no mundo não é infundada, ocasional, nós somos retratos daquilo que exercemos e do que fizeram de nós. Ou seja, a história de cada um é particular, única do seu desenvolvimento cultural, contudo ela é ao mesmo tempo, história da humanidade (SILVA, 2016).

E indo de encontro com Leontiev (2004) em que assegurou, que as gerações iniciam a sua vida em um mundo de objetos e de acontecimentos instituídos por gerações anteriores. Dessa forma, elas tomam para si, as riquezas desse mundo envolvendo-se no trabalho, na elaboração e nas distintas atividades sociais, constituindo nesse sentido, as habilidades especialmente humanas.

Acreditamos diante disso, que os conceitos da Teoria Histórico-Cultural não só auxiliam os pesquisadores e os professores que atuam com as crianças menores de 5 anos de idade, mas também, direcionam as escolhas de práticas pedagógicas que despertem o interesse para a aquisição da leitura e escrita dos pequenos. E que a educação deve ser igualitária, aonde se somam conhecimentos e vivências, pois toda criança independente da sua realidade social é capaz de aprender.

Nesse viés, retomamos também, os documentos oficiais produzidos pelo MEC, que no caso foram os RCNEIs, a DCNEI e a BNCC, nos quais os pesquisadores utilizaram em suas teses, para destacar o trabalho que se deve seguir com as crianças da Educação Infantil sobre os conceitos da leitura e escrita, bem como, a importância do acompanhamento da família nesse processo.

Todavia, observamos que algumas análises descritas nas teses pesquisadas, não diferem do que os documentos já haviam trazidos em seus textos. Como por exemplo, as atividades pedagógicas apresentadas nas teses de dados empíricos, seguem o mesmo modelo das atividades pedagógicas propostas pelos documentos oficiais, isto é, atividades que envolvam a interação social e a cultura escrita, como a roda de conversa, contação de história, escrita coletiva, leitura, manuseio de livros, jogos, brincadeiras de papéis sociais, desenho, escrita espontânea, musicalização, oralidade, dentre outros.

E outro ponto que as teses descrevem e que é comum com os documentos oficiais é em relação ao contato com a cultura escrita, que deve partir dos conhecimentos e dos interesses das crianças. E por isso é necessário que elas tenham sempre contato com textos diversos, visto que, elas vão se conscientizando em relação as características da linguagem de forma gradativa. Destacando assim, que as teses não foram além do que os documentos oficiais já propõem, para conseguir novos dados e resultados, ou seja, não houve um distanciamento.

Pressupomos, que esse episódio possa ter ocorrido, pelo fato, dos pesquisadores seguirem em seus trabalhos, o “padrão” de ensino (*modus operandi*) proposto nos currículos e nos projetos políticos pedagógicos que são adotados por diversas escolas de Educação Infantil. Deste modo, há ressignificações, mas não inovações na forma de operar a sala de aula da Educação Infantil.

Por exemplo, a roda de conversa que foi bastante ressaltada nas teses, pelo fato, de trabalhar muito com o resgate da memória das crianças e também, com estímulos auxiliares, como sons, signos, imagens, objetos, para despertarem a atenção e o interesse das crianças, é algo que já estava nos estudos propostos, por exemplo, em Freinet e Montessori. E isso, nos faz retomar ao que Hai (2018, p. 111) aponta:

Quando pensamos em uma metodologia para o trabalho com crianças menores de cinco anos, não podemos nos esquecer de que já temos práticas pedagógicas que se tornaram tradicionais no âmbito da educação infantil. Afirmamos isso porque certas práticas estão nas salas de aula a um longo tempo, traduzindo-se em atividades, na forma pela qual os espaços são organizados, em como os professores estão com as crianças. Por exemplo: a utilização de blocos de construção; as rodas de conversas; a divisão da sala em diversos cantinhos; a presença das atividades de alinhavo, colagem, perfuração, desenho, massinha etc [...].

Hai (2018) ressalta ainda, que essas práticas pedagógicas surgem muitas vezes desconectadas, mecanizadas, para realizar a atividade somente pela atividade. E com isso, “A preocupação com a apreensão do conhecimento científico, bem como a compreensão dos conhecimentos cotidianos não se fazem presentes” (HAI, 2018, p. 111).

Com isso, as escolas a fim de educar os alunos no mundo civilizado, estabeleceram grupos de ações semelhantes em realidades diferentes. E esses hábitos, rotinas de ensino reorganizam intensamente os discursos sobre inovação, em grande parte das vezes dando a eles roupagens e significados antigos, remodelando-os, assimilando-os as práticas existentes. Assim, compreende-se de que não são as inovações, postas com muita ênfase, que transformam a escola, mas sim, a escola que necessita ter o controle dessas inovações (HAI et al., 2015).

De fato, compreendemos que todos os aspectos apresentados e experimentados nas teses estão presentes no que se pode chamar de “gramática da escolarização” da Educação Infantil, isto é, nas práticas que remontam, por exemplo, aos trabalhos realizados, em Comenius, Froebel, Pestalozzi, Montessori, Freinet, Decroly. Para Hai et al. (2020b) esse conceito de existência de uma “gramática da escolarização” da Educação Infantil faz com que, se encontre nos discursos de inovação acerca do processo de apropriação de um conhecimento, características de imutabilidade e conservadorismo.

E explanando esse conceito de “gramática da escolarização” Hai et al. (2020b) realiza um estudo sobre o Jardim de Infância Caetano de Campos, localizado em São Paulo e que funcionou entre os anos de 1896-1926, e foi constituído com um ambiente para novas metodologias e treinamento de professores, apresentando métodos modernos e científicos que eram considerados como os melhores do mundo, como os estudos de Pestalozzi, Froebel, Dewey, para inovações na educação no Brasil na época.

A partir desse estudo, Hai et al. (2020b) destaca que o conceito infantil e idealista de Froebel foi estabelecido no jardim de infância, mesmo ainda sem ser estudado, visto que, um mesmo determinismo imposto a infância, estava presente nas primeiras teorias do estudo infantil influentes no Brasil. Assim,

Este determinismo, juntamente com a ideia de que a criança deve agir através do jogo com objetos, fez parte do nascimento da educação moderna, como no trabalho de Comenius sobre a infância ou mesmo já em 1575 quando Michel Montaigne escreveu sobre o jogo como uma ação importante para que as crianças aprendessem. Um continuum é evidente aqui. Como argumentamos neste capítulo, uma gramática da escolarização já existia antes de Froebel. Esta gramática foi ampliada pela ideia de que, para trabalhar com crianças pequenas, o professor deveria basear o ensino em agir sobre objetos e explorá-los, educando os sentidos das crianças através de

brincadeiras, música, explorando a natureza e espaços próximos ao corpo das crianças (HAI et al. 2020b, p. 107-108, tradução nossa)<sup>11</sup>.

E a viagem da metodologia de Froebel ao Brasil, por meio do olhar para os jardins de infância americanos, fez com que a apropriação dos conceitos e materiais desse estudioso, fosse mais difusa, facilitando o seu uso como uma “caixa de ferramentas” para constituir a prática do jardim de infância aqui no Brasil (HAI et al., 2020b).

E nessa conjuntura, de mergulho na gramática de ensino e afastamento do modelo anterior do jardim de infância no Brasil, fez surgir segundo Hai et al. (2020b) um novo modelo de professor, na qual a formação era enciclopédica, e ele era preparado a aprender a ensinar observando as melhores práticas em ação. Isto é, seguia formas e roteiros de aulas de maneira inventiva, que podia ser adaptada e transformada.

Porém, como aponta Hai et al. (2020b) o Jardim de Infância Caetano de Campos que era para formar uma criança republicana brasileira acabou, com seu discurso político e prático, se entrelaçando à “gramática da escolarização”. Desse modo, a “gramática da escolarização” continuou mesmo dentro de um novo movimento educativo.

Percebemos com essa exposição, que a “gramática da escolarização” é um fato que vem perdurando ao longo dos anos dentro da Educação Infantil, como se pode observar nas pesquisas realizadas nas teses, portanto, muda-se as escolas, os tempos, mas não muda a execução de certas práticas pedagógicas.

Sendo assim, para que o ensino se transforme e tenha sucesso, conforme destacou Emerson White em seu livro “A arte de ensinar”<sup>12</sup> de 1911, apontado por Hai et al. (2020b), não será por meio da cópia dos métodos padrão, e sim, por um entendimento claro pelos professores, dos conceitos essenciais da sua profissão e a aplicação consciente deles na prática. E também, os professores necessitam entender que as etapas do desenvolvimento físico e psicológico das crianças devem ser respeitadas. “Assim, os professores precisavam aprender sobre a natureza das crianças através dos conhecimentos adquiridos pela área de estudo infantil, se quisessem dominar a arte de ensinar” (HAI et al., 2020b).

Além do mais, quando se fala do desenvolvimento infantil, não significa somente em como a criança se modifica, ou enquanto o ambiente transforma a criança, e sim, que as relações

---

<sup>11</sup> No texto original temos: This determinism, together with the idea that the child should act through play with objects, was part of the birth of modern education, as in Comenius’s work on infancy or even as early as 1575 when Michel Montaigne wrote about play as an important action for children to learn. A continuum is evident here. As we argued in this chapter, a grammar of schooling already existed before Froebel. This grammar was broadened by the idea that, to work with young children, a teacher should base teaching on acting on objects and exploring them, educating children’s senses through play, music, exploring nature and spaces close to children’s bodies.

<sup>12</sup> No original “The art of Teaching”

que a criança troca e obtém com o meio é que a transformam e alteram esse ambiente (HAI, 2018).

Nas teses por exemplo, os pesquisadores apontam as etapas do desenvolvimento infantil, como o cerne para a realização de práticas pedagógicas de alfabetização e letramento e conseqüentemente, a importância do professor da Educação Infantil de compreender o desenvolvimento infantil e a sua periodização para a aprendizagem das crianças, visto que, ele ocorre por meio de diferentes mediações.

Um exemplo, da questão da periodização no desenvolvimento infantil é o da brincadeira de papéis sociais, que dentro da Teoria Histórico-Cultural ela não se desenvolve espontaneamente nas crianças, existem momentos anteriores a ela que precisam ser trabalhados, como a fala, o pensamento, a memória e a interação social.

Conforme conceituou Leontiev (2004) o desenvolvimento do psiquismo na criança necessita não só da atividade do seu conjunto (local onde ocupa nas suas relações), mas também, da atividade dominante. E cada estágio do desenvolvimento psíquico se distingue por determinadas relações da criança com a realidade, sendo dominantes em uma certa etapa e “determinadas pelo tipo de atividade que é então dominante para ela” (LEONTIEV, ANO, p. 310).

Assim, a atividade dominante da criança perpassa por três características, sendo a primeira, “aquela sob a forma da qual aparecem e no interior da qual se diferenciam tipos novos de atividade” (LEONTIEV, 2004, p. 311). Como um exemplo temos o ensino, que surge primeiro na idade pré-escolar, mas antes disso ele ocorre no jogo, que é a atividade dominante nesse estágio do desenvolvimento, desse modo, a criança inicia sua aprendizagem jogando. (LEONTIEV, 2004).

A segunda característica da atividade dominante é quando sucede e se reorganizam os processos psíquicos particulares, como o caso da imaginação ativa e o raciocínio abstrato, que se dão também por meio do jogo. E a terceira característica da atividade dominante seria aquela em que ocorrem as alterações psicológicas essenciais da individualidade da criança, verificadas em uma determinada etapa do desenvolvimento. Exemplificando, é no jogo que a criança pré-escolar, constitui um traço importante da sua personalidade, através da assimilação das funções sociais e códigos de comportamentos que são característicos de certas pessoas (LEONTIEV, 2004).

Dessa forma, segundo Leontiev (2004) a atividade dominante é quando o desenvolvimento conserva as mudanças fundamentais nos processos psíquicos da criança e as

características psicológicas da sua individualidade em um determinado estágio do seu desenvolvimento.

Por isso, conforme apresenta Hai (2018) como professores da Educação Infantil temos que buscar compreender o desenvolvimento infantil de forma integral e o lugar de pertença da criança, pois as atividades e ações das crianças nos diferentes espaços estão sempre relacionadas, sendo que uma prática influencia a outra.

Destacamos também, a questão dos desejos e vontades nas crianças, pois eles têm relação com o desenvolvimento infantil. As teses do nosso *corpus* de pesquisa, não deixam claro em suas análises, que esses dois fatores não ocorrem naturalmente. Na Teoria Histórico-Cultural a formação dos interesses, vontades é uma construção, fruto das interações travadas a princípio entre as crianças e os adultos que a educam para aos poucos ir recebendo a influência dos pares. Como mesmo destacou Vigotski (1995) a vontade é uma constituição do desenvolvimento cultural da criança.

Nesse sentido, o desenvolvimento da vontade está no plano das funções psíquicas superiores, ou seja, primeiro em uma categoria intersíquica, entre as pessoas e depois numa categoria intrapsíquica, que acontecerá dentro da criança (VIGOTSKI, 1995). Como já destacamos anteriormente, todas as funções psíquicas superiores partem de legítimas relações humanas.

O brincar, por exemplo, que é um produto cultural e que atua diretamente no desenvolvimento psicológico da criança é destacado nos estudos de Vigotski (2007) pelo fato, de ele estabelecer na criança uma nova forma de desejos, uma vez que, a regra que consiste nele acaba se tornando em um desejo. Nesse ponto,

Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brincar, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. (VIGOTSKI, 2007, p. 118).

Entendemos com isso, que a vontade não é uma ação direta e imediata, conforme pontuou Vigotski (1995) ela significa o domínio a respeito do ato que é autorrealizável, assim criamos somente circunstâncias artificiais, para que seja realizada. Em resumo, a vontade e o desejo necessitam da cultura humana para se desenvolver.

Por isso, temos que reafirmar que a cultura infantil não existe, que as crianças/crianças por si só, não são geradoras de desenvolvimento, necessitam da mediação do adulto, no caso da Educação Infantil, do professor. Hai (2018) ressalta o mito, que existe no interior de muitas escolas de Educação Infantil, de que brincadeira livre liberta a criança das correntes que sujeitaram a nós adultos.

Nessa conjuntura, a criança seria tida como um indivíduo produtor de cultura, que pode se autoeducar e desenvolver sua criatividade de maneira natural, em que a interferência do adulto causaria prejuízos. E isso leva a escola de Educação Infantil a não ser vista como um ambiente sério (HAI, 2018).

De acordo com Leontiev (2004, p. 290) “As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas não são aí apenas *postas*”. Para assimilar-se desses conhecimentos e torná-los suas habilidades, a criança deve relacionar com os fenômenos do mundo que a cerca, através de outros homens, havendo assim, uma ação de comunicação entre ambos. E esse processo se dá, por meio da educação.

A experiência particular/própria do homem, por mais diversificada que se possa ser, não é suficiente para realizar a concepção de um pensamento lógico e conceitual ou matemático abstrato. Para isso, seria necessário mais de uma vida, pois o pensamento e a sabedoria de uma determinada geração se constituem por meio da apropriação das atividades cognitivas das gerações anteriores (LEONTIEV, 2004).

Como destaca Hai et al. (2020a) as crianças, por meio da orientação de um adulto, quando relacionam e manipulam os objetos, produzidos pelo homem, e que carregam conhecimentos históricos, culturais e sociais, compreendem a forma de operar com cada um deles, ou melhor, identificam suas características e absorvem a vivência das gerações antecedentes para assim utilizá-los.

Outro ponto relevante a ser destacado em nossa análise e que também foi discutido nas teses pesquisadas, é em relação ao desenvolvimento da fala da criança, que é o primeiro trabalho a ser realizado na Educação Infantil.

As teses apontam que os professores de Educação Infantil devem ter a consciência da importância de deixar as crianças se expressarem por meio da fala, seja na hora da roda de conversa, nos momentos das brincadeiras ou nas atividades coletivas em sala de aula. E o professor deve sempre proporcionar esses momentos, para despertar o interesse da fala nelas.

É importante também, que o professor escute e trate com respeito as falas das crianças, confirmando o papel delas como falantes nativos da língua, pois isso fará com que elas também tenham interesse nas falas dos adultos e das outras crianças.

Até porque, segundo Vigotski (2001) a criança no seu segundo ano de vida, já começa a utilizar as funções da fala, por estar imersa em um ambiente falante. E ela não faz uso de sons desconexos, mas sim de palavras legítimas, e conforme vai se desenvolvendo relaciona-se com significados mais diferenciados das palavras.

Por meio da fala e de instruções verbais é viável também, conduzir a atenção da criança para que ela possa explorar, objetos, circunstâncias, acontecimentos, que sozinhas não realizaria. Nesse caso, a atenção da criança não é mais levada pelo encanto do objeto, e sim por comandos que façam ela se desligar gradativamente do campo sensorial, pois a atenção voluntária está diretamente ligada a presença constante de elementos linguísticos que gerem as atividades infantis (HAI et al., 2020a).

Ainda conforme Hai et al. (2020a) a fala deve ser levada em consideração, no momento em que o professor planeja as atividades que serão efetuadas com as crianças na sala de aula. E sua atuação tem que ser sempre no caminho da expansão do mundo linguístico da criança, dado que, para haver o desenvolvimento do vocabulário e o uso das composições gramaticais de uma língua necessita-se observar as condições de vida e educação da criança.

Assim, de acordo com Hai et al. (2020a) a experiência que a criança passa a ter na Educação Infantil com distintas pessoas, objetos, características e literatura transforma expressivamente a sua vida e, também, o uso da fala e o seu desenvolvimento.

Por meio disso, o trabalho com a linguagem deve ir além da leitura de textos, que tenham frases e palavras curtas e que trabalhem com a letra e o som dos fonemas. Esse processo deve envolver também, situações reais do uso da linguagem, e que fazem parte da nossa vasta cultura, pois a nossa língua não é algo artificial. E “Isso implica passar por um processo de aquisição de conhecimentos e habilidades, os quais, ao mesmo tempo em que parecem se distanciar da finalidade são o meio para alcançá-la” (SFORNI, 2016, p. 10).

Nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, Vigotski destaca que as crianças menores de seis anos são capazes de entender conceitos considerados difíceis, ainda mais se ele for apresentado em uma linguagem acessível. Por isso, da necessidade do professor conhecer profundamente o material que irá trabalhar com as crianças. Ou seja, assistir a um desenho, a um filme, ler o livro, ouvir as músicas, parlendas, conhecer o contexto, tudo antes de apresentá-los para as crianças, para não ser algo vago, superficial ou até mesmo, inadequado para a faixa etária.

Consideramos assim, que a linguagem é uma ferramenta do conhecimento, e os conceitos inexistem sem ela, uma vez que, ela nos ajuda a assimilá-los e fixá-los. E que o percurso da alfabetização tem que orientar a criança a ter a destreza dos sons, vocabulários e das estruturas gramaticas que constituem a língua (HAI et al., 2020a).

E partindo para o fechamento do nosso trabalho, chegamos no papel do professor dentro do contexto da Educação Infantil. Observamos nas teses, que nesse processo de apropriação da Teoria Histórico-Cultural o papel do professor cuja interação é central geradora de

desenvolvimento aparece sendo tratado com muito cuidado, como se não pudesse definir o seu papel profissional.

Hai (2018) faz um destaque em seus estudos sobre esse apagamento do trabalho pedagógico do professor na escola, que por vezes, se associa a formação inicial deficiente e também, é confundido nesse espaço, com o papel de um empregado doméstico ou babá, por alguns pais, escolas e muitas vezes pelo próprio Estado.

E com isso, fica somente a figura do guardador de crianças, que cuida para que elas estejam bem alimentadas, limpas e sem machucados na hora que os pais vem buscá-las na escola. Assim, retira o professor do ato de ensinar, que por consequência acaba julgando a criança como inábil para a aprendizagem por conta da sua idade, colocando ela na inatividade (HAI, 2018).

Ainda de acordo com Hai (2018) quando se fala de políticas públicas para a Educação Infantil o que se observa é um descuido social e político relevantes. Isto é, não se tem recursos eficientes para assegurar a proteção necessária para as crianças e as famílias e o profissional que atua nessa etapa de ensino não é reconhecido como sujeito que precisa de uma formação inicial e continuada consistente e condições de trabalho apropriadas.

Sobre a importância do professor, Vigotski (2012) lembrou o fato de que as relações das crianças com as professoras na Educação Infantil são fundamentais, únicas e peculiares, e também, o quanto imprescindível é para as crianças a atenção da professora, e de que as crianças invocam a sua mediação nas relações com outras crianças. Desse modo, entende-se que as relações com a professora desempenham um papel principal e se situam no pequeno e íntimo grupo de convívio das crianças.

Nesse mesmo pensamento, Hai et al. (2020a) acrescenta que o trabalho do professor de Educação Infantil “vivifica, revigora, estimula e conduz a criança no seu processo de constituir-se como um ser humano que tem abertas as possibilidades para o seu desenvolvimento” (HAI et al., 2020a, p. 70).

Nas teses os pesquisadores apresentaram alguns apontamentos que podem auxiliar o trabalho do professor. Como por exemplo, o de proporcionar as crianças atividades e situações desafiadoras, utilizar a ludicidade articulada com o conteúdo, sempre estabelecer um diálogo entre professor e crianças e observar individualmente a aprendizagem delas em relação aos conteúdos trabalhados.

E que para condicionar tudo isso, foi apontando também, que o professor precisa de uma formação sólida (que é a base de tudo), continuada e estar sempre pesquisando, para ter clareza das teorias, que embasam a sua prática pedagógica. E que o processo de refletir deve ser uma

prática constante entre os docentes, em que ele possa tanto escrever, quanto dialogar com outros pares, pois ser reflexivo é enxergar a própria prática.

Dessa forma, Reali e Reyes (2009) entendem que a reflexão é um meio para atribuir significados, que conduz o professor de uma experiência a outra, com maior nível de concepção, dando margem a novas conexões, valores e ideias. Outros aspectos importantes para o processo de reflexão é a interação, da pessoa com o mundo e a continuidade da aprendizagem.

É necessário também, que o professor de Educação Infantil tenha a lucidez de que a criança que ele está ensinando se encontra em desenvolvimento, na etapa de descobrimentos e experimentações de si mesmo e do mundo a sua volta e com isso as possibilidades de atividades são inúmeras. E por isso, o professor deve conservá-las nessa perspectiva, mantendo a ciência do papel essencial que os adultos e professores realizam no desenvolvimento infantil (HAI et al., 2020b).

Outro aspecto importante é considerar a posição social que a criança se encontra, pois, ela também determina o desenvolvimento da sua aprendizagem. Seguindo os estudos de Hai (2018) a posição social orienta as atividades e ações direcionadas a criança, instigando pontualmente seus argumentos e atitudes em relação a essas situações.

O ponto primordial quando se pensa no trabalho nas salas de aula da Educação Infantil está localizado na sua vida diária, no momento que o professor consegue incluir os conceitos científicos aos conhecimentos existentes no seu dia a dia. E assim que esses conhecimentos ganham nova roupagem, constitui que a escola cooperou significativamente para o desenvolvimento intelectual das crianças (HAI, 2018).

E sobre a apropriação da Teoria Histórico-Cultural nas teses pesquisadas consideramos que ela acabou sendo mergulhada em um ambiente eclético, sendo por vezes desnecessária, já que algumas discussões fazem parte do *modus operandi* da Educação Infantil, não havendo assim, uma inovação nas análises do processo de ensino-aprendizagem nas crianças. Passaremos a seguir, para as considerações finais do nosso trabalho.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa pesquisa teve como objetivo geral, identificar e analisar a apropriação da Teoria Histórico-Cultural (aprendizagem, desenvolvimento, ensino de leitura e escrita) nas pesquisas sobre alfabetização e letramento na Educação Infantil.

E para confirmá-lo, primeiramente partimos para a compreensão dos conceitos da Teoria Histórico-Cultural, explanados por Vigotski, Luria e Leontiev, a respeito do desenvolvimento psicológico da criança e sua aprendizagem, o desenvolvimento da linguagem oral e a apropriação da leitura e da escrita nas crianças pequenas. A partir disso, compreendemos que o processo de aprendizagem e conhecimento de mundo na criança, ocorre pelas interações sociais, por meio da cultura produzida pela sociedade e que a escola é um ótimo ambiente para fortalecer essas relações e o desenvolvimento natural, da gênese das funções psíquicas superiores.

E se a criança não estiver inserida dentro de uma cultura, as funções psíquicas superiores não se desenvolveram por completo, visto que, o percurso do desenvolvimento psíquico da criança, segue o desenvolvimento do seu cérebro e das vivências que terá ao longo da vida. Por isso, o estímulo é fundamental na etapa da Educação Infantil, pois nessa idade o cérebro da criança é plástico e ela possui maior facilidade em absorver e apreender o conhecimento.

Realizamos também, uma síntese sobre como a Teoria Histórico-Cultural descreve e situa a alfabetização e letramento na Educação Infantil, por meio de autores da área da alfabetização e letramento e que se embasam nos estudos de Vigotski, Luria e Leontiev. E assim, destacar a importância do desenvolvimento da oralidade na criança pelo professor, nesse processo de aprendizagem da alfabetização e letramento. Além, da apresentação dos documentos oficiais do MEC e das suas definições sobre a abordagem da leitura e escrita para crianças menores de 5 anos.

Assim chegamos, ao nosso *corpus* de estudo que foram nove teses de doutorado relacionadas ao tema alfabetização e letramento na Educação Infantil, coletadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e que foram publicadas entre os anos de 2013 a 2016. Diante da leitura desses materiais, da sua contextualização e da nossa análise e reflexão, constatamos que os pesquisadores em sua grande maioria fizeram um estudo empírico sobre as práticas pedagógicas utilizadas por professoras, que exploram principalmente o letramento (ler e escrever), a linguagem oral e as brincadeiras.

E consideramos, com o nosso trabalho que na Educação infantil a criança não sairá, necessariamente, alfabetizada e letrada, tendo pleno domínio da gramática da língua, porém a Educação Infantil é o começo desse trabalho, que não ocorrerá senão houver intencionalidade

da parte do professor e da escola. Além do mais, a criança pode sair com informações que a ajudem a compreender a complexidade da língua, reconhecer as suas formas, em que lugar a utilizamos, e de que a língua é mutável e está sempre em movimento, que dentro dela existem variações linguísticas, influenciadas pela época em que se vive e pelas escolhas dos seus falantes.

Ressaltamos também, que a Educação Infantil não é um preparo ou uma antecipação para os anos iniciais do Ensino Fundamental, contudo, as estruturas mentais, que estão sendo constituídas no processo de transição de um estágio para outro são fundamentais para a elaboração e a direção de uma ação educacional lógica, que auxilia para o desenvolvimento psíquico da criança (HAI et al., 2020a).

Enfatizamos também, de que o papel das universidades nos cursos de formação inicial de professores (Educação Infantil) deve estar embasado principalmente nos aspectos do desenvolvimento psíquico das crianças e nas etapas da sua aprendizagem, com disciplinas que recorrem aos conceitos da Teoria Histórico-Cultural, e demonstrar que o social está relacionado com o cultural, e de que os seres humanos desenvolvem a cultura pela própria necessidade, que a aprendizagem necessita ser significativa, pois se não houver sentido a criança não se interessará em fazer.

E essa formação tem que ser muito bem consistente, definida, isto é, que o professor tenha o domínio tanto das técnicas pedagógicas para ensinar o conhecimento científico as crianças da Educação Infantil, como também das habilidades de uso da língua, para saber analisá-la utilizando conceitos metalinguísticos.

Durante a realização deste trabalho, percebemos também, que ocorre uma tendência de pesquisa na área da Educação Infantil tendo a Teoria Histórico-Cultural como base teórica, que é a observação por parte dos pesquisadores das práticas pedagógicas das professoras dessa etapa de ensino, ou seja, como elas elaboram esse processo de aprendizagem para as crianças.

Vigotski (1995) destacou que a observação por si só, não oferece a noção da realidade, ela não faz com que o seu dado seja confirmado. E que o método muitas vezes, pode não estar adequado a realidade analisada e o pesquisador pode ter um resultado incompatível com seu objetivo.

A observação tem sempre que ser participativa, em que o pesquisador busca entender as reações e ações envolvidas. E não ficar preso ao objeto de estudo, mas observar o seu movimento, o externo e o interno. E é isso que propõe a Teoria Histórico-Cultural.

É necessário nesse sentido, pesquisas que buscam, por exemplo, investigar os sentidos e significados dos discursos produzidos pelos professores da Educação Infantil sobre a

alfabetização e o letramento e se esses discursos se relacionam com os conceitos da Teoria Histórico-Cultural. Como também, identificar que tipo de concepções teóricas esses profissionais se apoiam na construção de suas práticas pedagógicas e se na sua formação inicial ele estudou sobre os autores clássicos da Teoria Histórico-Cultural, como Vigotski, Luria e Leontiev.

Um outro ponto que destacamos é em relação as políticas públicas de formação de professores. Observamos ao longo da pesquisa, que os documentos oficiais do MEC não abordam claramente os caminhos essenciais, que o professor da Educação Infantil necessita exercer para se ter um trabalho efetivo. Existe também, a ausência do referencial teórico desses documentos, o que dificulta a pesquisa desses profissionais, na ampliação do seu conhecimento e enriquecimento pedagógico.

Compreendemos, a necessidade da reformulação desse material, como também, de políticas públicas mais efetivas na prática, que não deixem o professor à deriva, de somente permitir que a criança de 0 a 5 anos manipule objetos ou assistam a desenhos e filmes sem sentidos, mas uma vez ressaltamos que o papel da Educação Infantil é o do conhecimento científico aplicado juntamente com as brincadeiras e a ludicidade.

Enfim, complementamos essas considerações assinalando que esse trabalho possuiu um fator importante para a formação de professores da Educação Infantil, pois pode ampliar o seu entendimento sobre o papel dessa etapa de ensino no desenvolvimento cognitivo da criança, bem como, que esse professor necessita ter a sensibilidade de entender o processo de formação humana, dos conceitos metalinguísticos do uso da língua, e que as práticas com as crianças devem envolver dimensões intelectuais, sociais, emocionais, expressivas e culturais. Isto é, não se deve transmitir a criança uma cultura pronta, mas sim oferecer condições para que ela se aproprie de aprendizagens que lhes promovam o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar.

## REFERÊNCIAS

ALVES, B. M. F. **Palavras que contam:** discursos de professoras em formação sobre o trabalho com a linguagem na Educação Infantil. 2015, 199f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2015/tbrunamolisan.pdf>> Acesso em: 28 out. 2019

BRAGAGNOLO, A. **A interação verbal entre professoras e crianças de Educação Infantil:** um encontro com a palavra. 2016. 225f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2016. Disponível em: <<http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/1265/2/2016AdrianaBragagnolo.pdf>> Acesso em: 18 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEF, 1998a, 1v. 103p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rnei_vol1.pdf)> Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEF, 1998b, 2v. 85p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>> Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEF, 1998c, 3v. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>> Acesso em: 24 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC, 2010. 36 p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. 470 p. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)> Acesso em: 22 jun. 2020.

BRITO, A. do C. U. **Práticas de mediação de uma professora de Educação Infantil.** 2013. 368f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <[https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05062013-111320/publico/ANGELA\\_DO\\_CEU\\_UBAIARA\\_BRITO\\_rev.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05062013-111320/publico/ANGELA_DO_CEU_UBAIARA_BRITO_rev.pdf)> Acesso em: 18 nov. 2019.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & linguística.** 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997. 191 p.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar:** um diálogo entre a teoria e a prática. 12.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. 142 p.

CISNE, M. F. **As bases ontológicas do processo de apropriação do conhecimento e seus desdobramentos para a Educação Infantil.** 2014, 318f. Tese (Doutorado em Educação) –

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/129528>> Acesso em: 31 out. 2019.

DANTAS, E. L. S. **Educação Infantil, cultura, currículo e conhecimento: sentidos em discussão.** 2016. 311f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN\\_13229e199d1aec9abdefed14546cb0d8](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_13229e199d1aec9abdefed14546cb0d8)> Acesso em: 25 nov. 2019.

COSTA, S. S.; GODOY, J. P.; MANHETE, W. Alfabetização e letramento em uma perspectiva histórico cultural. **Obutchénie: Revista de didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 1, n. 3, p. 553-575, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/40205/21744>>. Acesso em: 20 out. 2020.

GONZÁLEZ, A. G. G. **Fundamentos da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão do desenvolvimento do pensamento conceitual de crianças de 4 a 6 anos.** 2016. 225f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7834>> Acesso em: 11 nov. 2019.

GOULART, C.; MATA, A. S. da. Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e escrita na Educação Infantil: práticas e interações.** Brasília: MEC, SEB, 2016, p. 45-76.

GOULART, C. M. A. Perspectivas de alfabetização: lições da pesquisa e prática pedagógica. **Raído**, Dourados, v. 8, n. 16, p. 157-175, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/3753>>. Acesso em: 30 set. 2020.

HAI, A. A.; SIMON, F.; DEPAEPE, M. Translating Ovide Decroly's ideas to Brazilian teachers. **Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education.** Routledge Taylor & Francis Group, v. 51, mar. 2015, p. 744-767. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00309230.2015.1021361>> Acesso em: 14 mar. 2020.

HAI, A. A. **Educação Infantil: alimentação, neurociência e tecnologia.** Campinas, SP: Alínea, 2018. 134 p.

HAI, A. A.; SILVA, D. A. S. M. da; VAROTTO, M.; MIGUEL, C. C. **Ensinando Ciências na Educação Infantil.** 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2020a. 307 p.

HAI, A. A. Caetano de Campos Kindergarten, Brazil. In: HAI, A. A.; MAY, H.; NAWROTZKI, K.; PROCHNER, L.; VALKANNOVA, Y. Reimagining Teaching in Early 20th Century Experimental Schools. Gewerbestrasse, Suíça: Palgrave Macmillan, 2020b. p. 77-114.

LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004. 352 p.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 12.ed. São Paulo: Ícone, 2012. p. 59-83.

LURIA, A. R. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012a. p. 85-102.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12.ed. São Paulo: Ícone, 2012b. p. 143-189.

McLACHLAN, C.; FLEER, M.; EDWARDS, S. Content Knowledge: language, literacy and ICT. *In*: McLACHLAN, C.; FLEER, M.; EDWARDS, S. **Early Childhood Curriculum: planning, assessment and implementation**. 2010. p. 176-197.

MELLO, S. A. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva Histórico-Cultural. **Psicologia Política**. São Paulo, v. 10, n. 20, p. 329-343, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v10n20/v10n20a11.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2020.

MICOTTI, M. C. de O. A construção da leitura e da escrita e o ensino. *In*: MORTATTI, M. do R. L.; FRADE, I. C. A. da S. (Orgs.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos**. São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 187-206.

MONTEGOMERY, Lucy Maud. Anne de Green Gables. São Paulo: Martin Claret, 2019. 420 p.

NOGUEIRA, A. A. **Interações e desenvolvimento da linguagem oral em crianças na creche: uma abordagem Histórico-Cultural**. 2016. 294f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016. Disponível em: <<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5119>> Acesso em: 15 nov. 2019.

OTTONI, T. de P. M. E. **Aprendizagem conceitual na Educação Infantil**. 2016. 224f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/teses/2016/2016%20-%20Terezinha%20Ottoni.pdf>> Acesso em: 31 out. 2019.

REALI, A. M. de M.; REYES, C. R. Unidade 2 A reflexão e a docência. *In*: REALI, A. M. de M.; REYES, C. R. **Reflexões sobre o fazer docente**. São Carlos: EdUFSCar, 2009. p. 25-37.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 27.ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2006. 279 p.

SFORNI, M. S. de F. Um olhar para a alfabetização mediado por conceitos da Teoria Histórico-Cultural. Maringá. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n.3, p. 07-18, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/36617/pdf>>. Acesso em: 15 out. 2020.

SILVA, M. M. e. **Formação do leitor literário na Educação Infantil**. 2016. 280f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/122715>> Acesso em: 20 nov. 2019.

SMOLKA, A. L. B.; MAGIOLINO, L. L. S.; ROCHA, M. S. P. M. L. da. Crianças, Linguagem oral e linguagem escrita: modos de apropriação. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e escrita na Educação Infantil: práticas e interações**. Brasília: MEC, SEB, 2016, p. 81-118.

SOARES, M. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos**. São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 27-35.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496 p.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12.ed. São Paulo: Ícone, 2012.p. 103-117.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas Tomo III**. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Moscú: Pedagógica, 1995.