

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

KEILA CRISTINA ARMANDO DE MORAES

**LINGUAGEM ESCRITA DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO
1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: análise da transição
segundo as professoras**

SÃO CARLOS – SP

2022

KEILA CRISTINA ARMANDO DE MORAES

**LINGUAGEM ESCRITA DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO 1º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: ANÁLISE DA TRANSIÇÃO SEGUNDO AS PROFESSORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da **Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti**.

São Carlos – SP

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Keila Cristina Armando de Moraes, realizada em 29/09/2022.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti (UFSCar)

Profa. Dra. Andréia Melanda Chirinea (USC)

Profa. Dra. Heloisa Chalmers Sisle (UFSCar)

DEDICATÓRIA

Todas as conquistas começam com o simples ato de acreditar que elas são possíveis e vocês acreditaram na minha caminhada. Por isso dedico este trabalho a todos, família e amigos, que seguraram minhas mãos e me encorajaram a ir até o final.

AGRADECIMENTOS

Nesses anos de mestrado, em meio a uma pandemia que revolucionou a minha vida em uma nova era digital, fazendo-me adaptar a um novo normal, dediquei intensamente meus esforços aos estudos e aprendizados e não foi fácil vencer este desafio. Gostaria de agradecer a algumas pessoas que me acompanharam e foram fundamentais na realização deste sonho.

Agradeço à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e aos funcionários no qual tive contato, mesmo virtualmente, pelo acolhimento e receptividade em me atender em todas as minhas dúvidas e necessidades.

Minha gratidão especial à minha orientadora Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti, sobretudo, querida e uma grande amiga. Obrigada pelo que fez, sua dedicação que, por muitas vezes, ajudou-me e orientou nos seus momentos de descanso. Sem seu apoio, orientação e amizade, não venceria este desafio. Agradeço por sempre ter acreditado e depositado sua confiança em mim durante esses dois anos de trabalho, mesmo estando longe fisicamente, deixou-me bem próxima a sua sabedoria.

À professora Heloisa Chalmers Sisle e à professora Andréia Melanda Chirinea, pelas contribuições proporcionadas no exame geral de qualificação e também na defesa.

À Secretaria Municipal de Educação pela oportunidade de realizar minha pesquisa com professoras da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Aos amigos do mestrado na contribuição de seus conhecimentos, no compartilhamento de alegrias e angústias no decorrer do curso, pela amizade sincera que se foi constituindo durante esse percurso, mesmo de modo virtualmente.

À coordenação e aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil e Pequena Infância em Contexto (EDIPIC) pelas valiosas discussões que participo desde 2020.

Aos meus queridos primos Prof. Dr. Sérgio Romaniuc Neto e Prof. Ms. Hormando Cespedes Junior pelo apoio e ajuda na revisão dos textos.

A toda minha família, pelo apoio e carinho de sempre. Em especial, aos meus pais Argentino (in memorian) e Maria Dalva, minha imensa gratidão. Meu pai, pela simplicidade, calma e pelo esforço em proporcionar, a sua maneira, o melhor para nossa família e a minha mãe, pela persistência, dedicação, cuidados e sacrifícios para conquistar o meu sucesso. A minha irmã, cunhado e sobrinha meu muito obrigada.

Aos meus amores preciosos, meu marido Marcelo e meu filho Heitor, que me incentivaram e ficaram ao meu lado o tempo todo. Gratidão pela compreensão e o apoio nos momentos em que estive ausente para minha dedicação aos estudos. Vocês foram fundamentais para que eu permanecesse firme nos meus objetivos

E por fim, o meu agradecimento maior é a DEUS, meu porto seguro e única convicção diante das dúvidas, angústias e vitórias que a vida me apresenta.

RESUMO

A criança estabelece relações com outros seres humanos e com o meio desde o nascimento e amplia sua comunicação por meio dos diversos tipos de linguagens. Sustentada pelos aportes da Teoria Histórico-Cultural, esta pesquisa visou investigar o olhar das professoras na condução do processo de transição tendo como base o desenvolvimento infantil e a aquisição da linguagem escrita, considerando a função simbólica que é tão importante no processo complexo do desenvolvimento histórico e cultural da aquisição da linguagem escrita na criança pré-escolar. Também busquei o conhecimento de como se dá o processo de formação das funções psíquicas superiores no desenvolvimento infantil. Por meio de estudiosos como Vigotski¹, Luria e autores contemporâneos que se debruçam sobre o desenvolvimento infantil e a pré-história da escrita à luz deste mesmo fundamento, explorei teoricamente pesquisas sobre o desenvolvimento humano e o papel da escola na evolução da criança, o pensamento e a linguagem no movimento de reflexão e suas inter-relações, o processo de aquisição da linguagem oral e escrita, finalizando com a palavra na interação entre o pensamento e a linguagem como meio da comunicação humana. A investigação tem como suporte metodológico a pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, descritiva exploratória, com a utilização da pesquisa de campo. A geração de dados foi realizada em duas etapas. A primeira, com 11 professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental, selecionada a entrevista semiestruturada, realizada presencialmente e seguindo os protocolos de segurança exigidos na pandemia de Covid19, mas também pelo suporte tecnológico Google Meet, quando não foi possível o contato presencial. A segunda etapa, como complemento dos dados, foi entregue um questionário a três professoras que lecionam tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, confrontando as percepções quanto ao que está sendo pesquisado. Os dados gerados, tanto nas entrevistas quanto no questionário, foram analisados e interpretados por meio de tabelas e textos descritivos, com base no método da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) e os resultados evidenciam que a ludicidade e jogos estão presentes no planejamento das professoras, a articulação da teoria com a ação pedagógica ainda não acontecem efetivamente, o olhar diferenciado no trabalho com a linguagem verbal e não verbal, e ainda, o investimento na formação continuada, na urgência de estratégias para mudança de olhares e postura no processo de transição entre as etapas da educação básica, na adaptação de uma nova rotina, envolvendo toda a equipe escolar. Fica evidenciada a importância do Currículo Comum como fio condutor, considerando que professoras ainda sinalizam a alfabetização na Educação Infantil e as contradições da avaliação da escrita diante da Teoria Histórico-Cultural. Além disso, a educação escolar proporciona atividades educativas estimulantes na promoção do avanço da linguagem infantil, entre elas a linguagem escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Transição. 1º Ano do Ensino Fundamental. Linguagem Escrita.

¹Encontramos o nome desse autor grafado de várias formas na literatura ocidental, como Vygotsky, Vygotski, Vigotsky e Vigotski. Adotamos neste ensaio a grafia Vigotsky, em concordância com Mello (2020), tendo em vista que a letra *y* em russo tem o som de *u* correspondendo à pronúncia *Vigótskú* e manteremos a escrita original nas referências bibliográficas.

ABSTRACT

The child establishes relationships with other human beings and with the environment from birth and expands their communication through different types of languages. Supported by the contributions of the Historical-Cultural Theory, this research aimed to investigate the teachers' perspective in conducting the transition process based on child development and the acquisition of written language, considering the symbolic function that is so important in the complex process of historical development. and cultural impact of written language acquisition in preschool children. I also sought knowledge of how the process of formation of higher psychic functions occurs in child development. Through scholars such as Vygotsky , Luria and contemporary authors who focus on child development and the prehistory of writing in the light of this same foundation, I theoretically explored research on human development and the role of school in the child's evolution, thinking and language in the movement of reflection and its interrelations, the process of acquisition of oral and written language, ending with the word in the interaction between thought and language as a means of human communication. The investigation is methodologically supported by qualitative research, of an applied, descriptive and exploratory nature, with the use of field research. Data generation was performed in two stages. The first, with 11 teachers from the first year of Elementary School, selected the semi-structured interview, carried out in person and following the security protocols required in the Covid19 pandemic, but also by the technological support Google Meet, when face-to-face contact was not possible. The second stage, as a complement to the data, was given a questionnaire to three teachers who teach both in Early Childhood Education and in Elementary School, confronting perceptions about what is being researched. The data generated, both in the interviews and in the questionnaire, were analyzed and interpreted through tables and descriptive texts, based on the Content Analysis method (BARDIN, 2011) and the results show that playfulness and games are present in the planning of the activities. teachers, the articulation of theory with pedagogical action still does not happen effectively, the differentiated look at work with verbal and non-verbal language, and also, the investment in continued education, in the urgency of strategies to change perspectives and posture in the process of transition between the stages of basic education, in the adaptation of a new routine, involving the entire school team. The importance of the Common Curriculum as a guiding thread is evident, considering that teachers still signal literacy in Early Childhood Education and the contradictions of writing assessment in the face of the Historical-Cultural Theory. In addition, school education provides stimulating educational activities to promote the advancement of children's language, including written language.

KEYWORDS: Child education. Transition. 1st Year of Elementary School. Written language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A criança e o movimento.....	53
Figura 2 – Pré-história da escrita: rabiscos.....	54
Figura 3 – Pré-história da escrita: marcas topográficas.....	55
Figura 4 – Pré-história da escrita: pictografia.....	56
Figura 5 – Pré-história da escrita: simbologia.....	57
Figura 6 – O professor e as diferentes linguagens.....	105
Figura 7 – Representação da fala das professoras: leitura e escrita.....	113
Figura 8 – Expectativas.....	113
Figura 9 – Pontos de transição ditas pelas professoras.....	115
Figura 10 – A criança de 6 anos no Ensino Fundamental segundo as professoras.....	126
Figura 11 – A linguagem no 1º ano segundo as professoras.....	127
Figura 12 – Definições de linguagem de acordo com as professoras.....	129
Figura 13 – Vivências da formação continuada.....	134

LISTA DE FLUXOGRAMA

Fluxograma 1 – Linguagem Verbal.....	102
Fluxograma 2 – Linguagem não verbal.....	103
Fluxograma 3 – Ações e o conhecimento.....	106
Fluxograma 4 – Outras falas.....	109
Fluxograma 5 – Pontuações sobre documentações e a família.....	109
Fluxograma 6 – Linguagem Escrita: orientações pedagógicas.....	116
Fluxograma 7– Apresentação das categorias de análise do questionário.....	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Período de Desenvolvimento da Criança.....	36
Quadro 2 – Diferenciação entre linguagem oral e escrita.....	48
Quadro 3 – Quantidade de trabalhos identificados por descritores.....	90
Quadro 4 – Referência Teórica Geral.....	91
Quadro 5 – Categorização dos dados da pesquisa: entrevista.....	99
Quadro 6 – O ensino infantil e a linguagem escrita.....	106
Quadro 7 – Pré-requisitos para o início do Ensino Fundamental.....	108
Quadro 8 – Saberes para a transição.....	108
Quadro 9 – Ações no ambiente escolar.....	112
Quadro 10 – A linguagem escrita dita pelas professoras.....	115
Quadro 11 – Opinião de uma professora sobre a formação continuada.....	117
Quadro 12 – Dimensão da linguagem e linguagem escrita das professoras entrevistadas.....	118
Quadro 13 – Olhar da linguagem direcionados pelas professoras.....	118
Quadro 14 – Olhar da linguagem escrita por duas professoras entrevistadas.....	118
Quadro 15 – Identificação das professoras participantes do questionário.....	120
Quadro 16 - Cursos de Pós-Graduação.....	121
Quadro 17 – Alfabetização na Educação Infantil segundo as professoras.....	123
Quadro 18 – Educação Infantil e as linguagens trabalhadas segundo as professoras.....	124
Quadro 19 – A visão das professoras sobre Desenvolvimento Infantil e Periodização.....	125
Quadro 20 – As professoras e o desenvolvimento da linguagem escrita.....	130
Quadro 21 – Ações para a aquisição da linguagem escrita.....	130
Quadro 22 – Dimensões da avaliação no 1º ano.....	132

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo de atuação no 1º ano do Ensino Fundamental em anos.....	120
Gráfico 2 – Formação das professoras participantes.....	121

LISTA DE SIGLAS

ATPI	Atividade do Trabalho Pedagógico Individual
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
DCNEI	Diretrizes e Bases Nacionais Curriculares para a Educação Infantil
DPPPE	Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil Integral
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PROFG	Professora Girassol
PROFM	Professora Micaella
PROFR	Professora Rosa
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEB	Secretaria da Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
THC	Teoria Histórico-Cultural
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
2 - COMUNICAÇÃO HUMANA: AS DIFERENTES MANIFESTAÇÕES DA LINGUAGEM.....	24
2.1 – A Teoria Histórico-Cultural e a formação do homem.....	26
2.2–A criança de zero a seis anos e as diferentes linguagens no desenvolvimento infantil.....	31
2.3 – O Desenvolvimento Infantil e as Funções Psicológicas Superiores: as representações do pensamento e da linguagem.....	39
2.4 –A pré-história da escrita e seu processo de apropriação segundo a perspectiva Histórico-Cultural.....	46
3 - A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E A LINGUAGEM EM UM NOVO PERCURSO.....	59
3.1 – A Educação Infantil como o início da Educação Básica nas orientações oficiais.....	60
3.2 – O Ensino Fundamental de nove anos: o que mudou desde a LDB 9.9394/96.....	71
3.3 – Concepção dialógica da linguagem na mudança entre as etapas: Educação Infantil e Ensino Fundamental.....	80
4 - O CAMINHO DA PESQUISA – DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....	86
4.1 – Levantamento inicial segundo o método Estado da Questão.....	87
4.2 –A contextualização e caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	90
4.3 – O processo metodológico e a produção de dados.....	92
5 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA.....	96
5.1 - Professoras do 1º ano do Ensino Fundamental: o olhar da linguagem escrita e o processo de transição.....	98
5.1.1 – Ensino Fundamental de 9 anos.....	98
5.1.2 – A essência das linguagens no 1º ano.....	101
5.1.3 – O papel da Educação Infantil e a linguagem.....	103
5.1.4 – Saberes no 1º ano do Ensino Fundamental.....	106
5.1.5 – Alfabetização na Educação Infantil.....	109
5.1.6 – Alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental.....	110

5.1.7 – Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e o ensino da linguagem.....	113
5.1,8 – Orientações pedagógicas sobre a linguagem escrita.....	114
5.1.9 – O que é linguagem? E linguagem escrita?.....	116
5.2 - Professoras atuantes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.....	118
5.2.1 – Educação Infantil.....	122
5.2.2 – Desenvolvimento Infantil e Periodização.....	124
5.2.3 – Ensino Fundamental.....	125
5.2.4 – Linguagens e linguagem escrita.....	127
5.2.5 – Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e os conhecimentos das crianças.....	130
5.2.6 – Avaliação do processo.....	131
5.2.7 – Formação Continuada.....	132
5.3 – Achados da Pesquisa.....	133
6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICES	164
ANEXOS.....	176

INTRODUÇÃO²

A constituição do ser humano se dá nas relações sociais inseridas em um determinado contexto histórico por meio das vivências com o outro. Ao escolher a minha profissão, professora, a ampliação das experiências e do conhecimento teórico tornam-se necessários para atender as demandas exigidas neste exercício. Na função de educadora, principalmente dedicada à alfabetização, é essencial que se compreenda que para as crianças aprenderem a ler e escrever não se constitui apenas na apropriação de uma nova função humana, mas o desenvolvimento qualitativo das diferentes funções psicológicas superiores que envolvem a generalização, abstração, atenção, imaginação, linguagem e autonomia.

Mas o que me levou a escolher a educação, ser professora e refletir sobre os problemas e impactos que ela pode causar vem de minha trajetória histórica.

Iniciei meus estudos na Educação Infantil, antes chamada de Pré-Escola, até aos 6 anos de idade. Após esta etapa, cursei o Ensino Fundamental da primeira à oitava série, nomenclatura utilizada até a sanção da Lei 11.274/2006 e, depois disso o Colegial, hoje Novo Ensino Médio, regulamentado pela Lei 13.415/2017. Lembro-me que na Educação Infantil a escola tinha um espaço amplo, muitas árvores, parque com brinquedos rústicos e apenas duas salas de aula onde as turmas se revezavam na realização das atividades. As professoras eram muito carinhosas, atenciosas, as aulas eram dinâmicas, muitas brincadeiras, histórias, pinturas e desenhos. Se comparar ao estudo que faço hoje, poderia considerar que as educadoras trabalhavam segundo a Teoria Histórico-Cultural (THC). Com o ingresso no Ensino Fundamental, mudanças radicais aconteceram. No primeiro dia de aula, os alunos deveriam aguardar no pátio a diretora indicar a sala de aula e a professora, nesse momento aprendi que era necessário formar duas filas, a dos meninos e a das meninas para entrar na sala. Além disso, toda vez que a diretora entrasse onde estudava, tinha que me levantar em sinal de respeito. Este período foi vivenciado na década de 1980, em que passava pelo enfrentamento do fracasso escolar em alfabetização das crianças devido aos problemas sociais, educacionais e políticos, cuja herança foi outorgada pelo governo militar (MELO E MARQUES, 2017). Da primeira à terceira série estudei em uma escola onde as professoras eram autoritárias, não admitiam erros, chamando a atenção sempre que algo não estava ao seu contento. A cartilha “Caminho Suave” (1979) era utilizada na alfabetização, além de conteúdos trabalhados, que eram

² Colocado em 1ª pessoa do singular pois representa colocações pessoais.

avaliados por meio das chamadas orais e provas escritas. Na matemática, a reprodução acontecia por meio da tabuada. Naquele momento, a escola era vista como insensível aos sentimentos, necessidades e interesses dos alunos. Com os estudos de hoje é possível saber que o medo impede a aprendizagem e o desenvolvimento, e isso leva a refletir que as práticas e posturas autoritárias, com imposições da ordem e da obediência reduziam o desenvolvimento humano (DÍAZ, 2011).

Com a mudança para a quarta série, houve também a mudança de escola e pude conhecer uma nova realidade quando a professora, uma senhora meiga, atenciosa e mesmo utilizando métodos considerados tradicionais, não aterrorizava os alunos e sim os ajudava a aprender mais. Da quinta à oitava série também vivenciei nesta mesma instituição escolar com professores mais atentos e mais dinâmicos. A sétima e oitava séries foram as mais marcantes e decisivas; foram nas aulas de matemática que decidi ser professora, detalhe, na disciplina de matemática, devido à inspiração do professor que ensinava de forma envolvente e clara.

Em 1992, prestei a seleção para ingressar no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) e lá estudei por quatro anos consecutivos e também realizei estágios que me direcionaram para o que eu realmente gostava, ensinar crianças pequenas e alfabetizar. Após a saída do magistério, em 1995, já entrei no mercado de trabalho, em uma escola particular e lecionava para crianças da Educação Infantil. Juntamente com o trabalho, fiz a faculdade de Pedagogia e especialização em Psicopedagogia.

Como já citei acima, minha trajetória profissional começou logo após a saída do magistério, trabalhando oito anos ininterruptos com Educação Infantil e Ensino Fundamental, em escolas particulares. No ano de 2004, prestei o concurso para o Ensino Fundamental no município de Bauru, SP, fui classificada e assim dei início à minha jornada no ensino público, em uma turma de 1ª série, com foco em alfabetização. Com o passar dos anos lecionei em outras turmas, mas em 2009, com a ampliação da duração do Ensino Fundamental para nove anos, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9395/96, por meio da Lei Ordinária 11.274/2006, onde houve alteração nos artigos 29, 30, 32 e 87, ordenou a implementação da Lei pelos sistemas de ensino acontecesse até o ano de 2010, me foi atribuída uma turma de primeiro ano.

Trabalhar com uma turma especificamente nova na divisão da Educação Básica, com leis vigentes, mas sem materiais apropriados gerou muitas inquietações e reflexões, ou seja, considerar crianças de pré-escola ou primeira série? Neste momento, o importante

foi pensar em condições que favorecessem a aprendizagem com condições de pensar ações pedagógicas adequadas para educar. Com o passar do tempo e com cursos de formação continuada, algumas dúvidas foram se dissipando, mas outras foram surgindo, uma professora foi se constituindo e me senti mais confiante na criação da minha prática e em novas possibilidades para a educação. Em 2013 assumi a função de orientadora do “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (PNAIC) onde vivenciei e aprendi que para proporcionar um ensino democrático e dinâmico é necessário abranger os conteúdos formais do sujeito e do grupo. Em 2015, assumi também a coordenação pedagógica da escola municipal na qual lecionava, orientando professores de primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Enquanto professora do primeiro ano uma inquietação me fazia refletir: as crianças vinham com defasagens da Educação Infantil? Qual a lacuna entre as duas fases do Ensino Básico? Assumindo a coordenação pedagógica, essa inquietação que pensava ser só minha, era de outras professoras da escola também. Então comecei a me aprofundar mais no assunto.

Passados três anos na coordenação pedagógica, recebi um novo convite para assumir a Coordenação de Área em Alfabetização, na Secretaria de Educação do Município de Bauru, SP. Após o aceite, minha função era orientar os professores quanto ao processo de alfabetização além de proporcionar formações. Sabendo da demanda das escolas com relação à transição e também minhas inquietações, estudar e aprofundar o tema sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e entender a linguagem como comunicação entre os seres humanos torna-se o ápice da pesquisa. Ressalto ainda que na participação de formação continuada enquanto ouvinte e depois, na mudança de papéis, enquanto formadora gerou-se a necessidade de evoluir neste tema, pois só na teoria ou somente na prática, não seria possível ver ações e atitudes de mudanças provocadas pela interação entre as etapas. Isso gerou uma vontade de mudança direcionada ao atendimento do personagem principal deste contexto, que é o aluno.

Então, pensar na transição entre as etapas da Educação Básica e o desenvolvimento da linguagem é compreender que a criança, ao chegar à instituição escolar, já estabeleceu relações com a cultura, e isto acontece desde a primeira infância nos mais diferentes ambientes como familiar, social ou mesmo escolar. O mundo representativo já faz parte da sua vida, principalmente, a linguagem escrita. Mello (2010) explica que pelo uso das diferentes linguagens como oral, gestual, arte, entre outras, em conversas, músicas, desenhos, por exemplo, a criança apropria-se da função da leitura e da escrita modelizada pelas pessoas mais experientes.

(...) ao longo de sua história de contato com a escrita, quando vive ou testemunha situações em que a escrita é utilizada pelas pessoas – em sua função social (como cultura escrita) ou apenas em seu aspecto técnico (como hábito motor) -, dependendo do lugar que ocupa nessa relação e da vivência que estabelece com esse instrumento cultural, a criança forma para si um sentido do que seja a escrita. (MELLO, 2010, p. 333)

Quando ela inicia a Educação Infantil, sua formação e preparação para a alfabetização torna-se contínua. É função da escola desenvolver a cultura e o conhecimento sistematizado da criança enquanto que o professor assume seu dever como mediador com relação ao desenvolvimento humano, a apropriação do conhecimento científico bem como a capacidade de aprendizagem e a habilidade nas ações humanizadoras. Torna-se proficiente nos relacionamentos e convivências sociais, compreendendo sua natureza social, humana e motivadora do desenvolvimento cultural, por meio das objetivações dos objetos criados historicamente pelos seres humanos. Complementando, a missão da educação é proporcionar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção, configurando novos sentidos e significados, promovendo um salto qualitativo no desenvolvimento do sujeito, possibilitando as elaborações humanas (culturais) historicamente produzidas (VIGOTSKI, 2001).

Assim, por meio desta pesquisa, busco a compreensão do avanço da linguagem em crianças que estão transitando entre as etapas da Educação Básica e os processos de integração do aprendizado ao sistema de ensino, e ainda, a interpretação dos saberes docentes com a aquisição e desenvolvimento desta mesma linguagem na infância, em especial, voltada para a escrita, analisando a ideia do trabalho pedagógico realizado no contexto da Educação Infantil e sua influência do processo de alfabetização. Sobre isso, Mello (2010) destaca que

Percebido o ponto de vista histórico-cultural, parece claro que o lugar de aprendizagem do aspecto técnico da escrita – do como se escreve e se lê – não é a educação infantil. A educação infantil provoca a criança para conhecer o mundo e para expressar esse conhecimento nas múltiplas linguagens por meio das quais é capaz de se expressar em sua relação com o mundo: a fala, o desenho, o faz-de-conta, a pintura, a modelagem, a dança, a música, o teatro. (MELLO, 2010, p. 340).

Me debruço sobre as particularidades do psiquismo infantil, a função da educação escolar, o pensamento e de diferentes linguagens, em especial, o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, bem como a palavra como instrumento de representação que organiza o trabalho pedagógico, tendo em vista a evolução da criança no processo de

ensino e aprendizagem. Destarte, o objetivo proposto pela pesquisa é investigar como as docentes pesquisadas conduzem o processo de transição e de desenvolvimento infantil implicados com a aquisição da linguagem escrita da Educação Infantil ao 1º ano do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos são investigar a transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental de acordo com a perspectiva da Teoria Histórico Cultural; identificar e analisar as ações materializadas pelas docentes na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental que contribuem para a aquisição da linguagem escrita e para o desenvolvimento do psiquismo infantil e apresentar suas contribuições para o processo de apropriação da linguagem a partir dos estudos de Lev Semenovich Vigotski, Alexander Romanovich Luria e Alexis Nikolaevich Leontiev.

E mesmo com muitos estudos, discussões e a vivência na função de coordenação pedagógica e posteriormente em alfabetização, uma inquietação me consumia no sentido de entender o movimento. Assim, desponta a seguinte questão investigativa: Qual a compreensão das professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental sobre o desenvolvimento infantil e quais ações elas mobilizam para o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita na transição entre as etapas iniciais da Educação Básica?

Neste percurso, o processo educativo que estimula o desenvolvimento psíquico é aquele que coloca o sujeito em atividade, ou seja, gera no indivíduo motivos, ações, finalidades e operações para aprender. Segundo Pasqualini e Eidt (2016), a cada evolução psíquica a lógica de funcionamento do psiquismo infantil ou o conjunto de características psicológicas mudam, assim como há também uma alteração na forma pela qual a criança se relaciona com a realidade. Em seu convívio social na escola de Educação Infantil, conquista condição para o avanço das funções psicológicas, como por exemplo, o autodomínio da conduta (atenção e concentração), a unidade afetivo-cognitivo que envolve o desenvolvimento das capacidades como observar, escutar, memorizar, recordar, compreender as instruções e significados de tarefas, ter bagagem cultural e também um bom vocabulário.

Estudiosos da Teoria Histórico-Cultural (THC) como Lev Semenovich Vigotski (2001) e Alexander Romanovich Luria (2001) e pesquisadores contemporâneos como Dermeval Saviani, Ana Luiza Smolka, Cláudia Maria Mendes Gontijo, Zoia Ribeiro Prestes, entre outros, comungam da mesma ideia que a aprendizagem da escrita motiva o desenvolvimento de funções psicológicas superiores e propicia condições e elementos para que ocorra o desenvolvimento do psiquismo humano por meio de um ensino

sistematizado. De acordo com essa teoria, a apropriação de conceitos científicos contribui para o desenvolvimento da consciência da realidade na qual o homem está inserido tornando-se fundamental a inserção desses conceitos na educação escolar. Nesta perspectiva, é importante que a educação escolar esteja em sintonia com a teoria e a prática para que os docentes organizam seu pensar e suas ações pedagógicas desenvolvendo, agregando conhecimentos sobre a infância, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem escrita, que é a base e continuidade de um trabalho com a alfabetização para os primeiros anos do Ensino Fundamental buscando minimizar a fragmentação e os rompimentos. Neste período, o simbolismo está presente, portanto, a criança compreende que pode desenhar além das coisas, também a fala, por meio dos signos (LURIA, 2010; VIGOTSKI, 1984). Com isso, passa por uma mudança cultural com a conversão dos sons reflexos em palavras e, em seguida, a formação do pensamento da escrita.

Para tanto, esta mudança cultural acontece também com as práticas pedagógicas, certificando-se que todas as crianças tivessem condições de se desenvolverem como sujeitos da infância nas atividades dominantes em cada período de desenvolvimento. O olhar à transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental tornou-se essencial para que a aprendizagem desses estudantes fosse menos prejudicada neste processo, entendendo que, mesmo a atividade guia³ sendo diferente em cada etapa escolar, é preciso uma continuidade em seu desenvolvimento. A criança do primeiro ano do Ensino Fundamental, no que se refere à periodização, ainda precisa vivenciar os jogos de papéis, atividade predominante na Educação Infantil para que, quando estiver em atividade de estudo que a atividade principal na idade escolar, desenvolva a autonomia e a formação de sua identidade, e assim, consiga prosseguir com sua aprendizagem, superando suas dificuldades e conquistando o conhecimento.

Quando se fala em periodização, significa compreender sua relevância no desenvolvimento psíquico como um processo histórico-cultural determinado em sua essência pela relação criança-sociedade. De acordo com Pasqualini e Eidt (2016, p. 101) “os períodos do desenvolvimento infantil são condicionados pela forma de organização social e (re)produção da existência a cada momento histórico, é condicionada pela experiência sociocultural do indivíduo”. É importante reforçar que não é a idade cronológica da criança que determina o desenvolvimento do psiquismo, mas é o processo

³ Este termo conceitual será desenvolvido na seção 2

que a criança vivencia com mudanças qualitativas (rupturas e saltos) na relação dela com o mundo.

No que diz respeito à linguagem, em sua concepção, promove no ser humano a possibilidade de se relacionar, interagir, refletir, objetivando suas experiências, tornando-se algo que organiza e intensifica sua vida individual e coletiva em suas convivências. Assim, a atividade humana é entendida como atividade educativa pois os indivíduos apropriam-se da cultura humana por meio das relações interpessoais nos diferentes grupos sociais e a linguagem tem como uma das principais funções realizar a mediação dos vínculos criados. (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010)

Neste sentido, a criança se apropria da cultura historicamente construída pela humanidade, tendo os signos como ferramentas no processo de mediação da linguagem e, no momento em que as relações sociais da criança se desenvolvem, suas possibilidades de comunicação também se modificam. Ela tem o contato com a linguagem escrita, internaliza os signos, e vai dando-lhes significados culturais. Segundo Martins e Marsiglia (2015), a criança utiliza a palavra como diálogo do pensamento e da linguagem gerado pelo motivo e pela necessidade de se comunicar e se fazer entendida. Atribui sentido ao que quer expressar, primeiramente pela linguagem oral ao falar e, em seguida, pela linguagem escrita, criando situações de representação.

Reconhecendo as especificidades da infância, o processo de transição, a prática pedagógica e a importância do docente do Ensino Fundamental, especificamente, do primeiro ano, torna-se relevante a realização deste estudo para que, a aprendizagem da criança seja contínua, mediada, promotora de seu desenvolvimento humano, social e cultural.

Deste modo, a presente pesquisa conta com a primeira seção como introdução ao tema da pesquisa e ao processo de análise, divididos em categorias. A segunda seção teoriza as manifestações da linguagem como comunicação humana, refletindo sobre a Teoria Histórico-Cultural na formação do homem, a criança como sujeito do pensamento e das diferentes linguagens de acordo com o desenvolvimento infantil e suas representações nas funções psicológicas superiores e a pré-história da linguagem escrita enquanto processo para vivenciar a alfabetização.

A terceira seção aborda o contexto histórico da legislação da Educação Básica, com ênfase na Educação Infantil e a mudança do Ensino Fundamental para nove anos, seus documentos oficiais, conduzindo ao estudo do processo de transição entre as etapas, com foco na linguagem enquanto interação e sua função social.

A quarta seção apresenta o encaminhamento metodológico da pesquisa em sua contextualização, bem como o processo de produção e análise de dados. Para a coleta de material foram realizados entrevistas e questionário. Sobre a entrevista, Lüdke e André (1986, p. 34), explicam que a entrevista semiestruturada apresenta grande vantagem na sua técnica em relação às demais pois “é a que permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre vários tópicos”. Continuando com a mesma temática, Moreira (2002, p. 54) diz que a entrevista pode ser definida como “uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente”. Sendo assim, é por meio da entrevista aplicada que as informações mais pertinentes e desejadas pelo pesquisador possam ser colhidas.

A quinta seção foi dedicada à descrição, análise e discussão dos resultados da pesquisa. Para esta ação, minha deliberação estava voltada para metodologia de Análise de Conteúdo amparada em Bardin (2011), uma vez que “por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar.” (BARDIN, 2011, p.20). Para orientar a análise de conteúdo utilizei unidades de análise para explorar, analisar e interpretá-los. Neste sentido, defini as categorias seguindo critérios pré-determinados, sendo necessários dividi-los em subcategorias e acompanhando estes dois itens foi possível distinguir as unidades de registro e unidades de contexto, na obtenção dos resultados (BARDIN, 2011). Assim foi possível criar categorias que abordam Educação Infantil, Ensino Fundamental, Transição, Linguagens, Linguagem Escrita, Orientações, Avaliação e Formação.

E finalizo com as considerações finais, esperando que essa pesquisa contribua para as discussões sobre o processo de transição e o desenvolvimento da criança, de acordo com a etapa escolar na qual se encontra, com contribuições na aquisição das diferentes linguagens, especificamente, a linguagem escrita.

2. COMUNICAÇÃO HUMANA: AS DIFERENTES MANIFESTAÇÕES DA LINGUAGEM

A explicação da constituição do ser humano no mundo com suas diferentes histórias, culturas, valores e crenças caracteriza-se por suas necessidades e motivações diante do processo de aprendizagem, permitindo compreender a sua própria essência. Assim, a atividade humana é entendida como atividade educativa, pois os indivíduos apropriam-se da cultura humana por meio das relações interpessoais nos diferentes grupos sociais e a linguagem, que em suas diferentes manifestações, medeia os vínculos criados. Sendo assim, esta seção aborda a formação do homem baseado na teoria que fundamenta a pesquisa, o desenvolvimento infantil, tendo como faixa etária, crianças de zero a seis anos e as diferentes linguagens que envolvem este período, especificando as funções psíquicas superiores, na representação do pensamento e da própria linguagem e por fim, a pré-história da escrita e seu processo de apropriação segundo a mesma teoria.

Este trabalho tem como base a Teoria Histórico Cultural (THC), e para tanto é necessário entender porque Vigotski chamava seus estudos de psicologia cultural, histórica ou instrumental. (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010).

Luria (2010), em parceria aos seus estudos, explicou cada termo. Inicialmente, o elemento “instrumental”, se refere ao caráter mediador das funções psicológicas complexas, que necessitam de estímulos auxiliares para responder aos próprios estímulos já apresentados, como também modificá-los, tornando-se instrumentos de referência do seu comportamento. Outro elemento utilizado pela sociedade para estruturar as tarefas enfrentadas pelas crianças em desenvolvimento e seus instrumentos de domínio destas tarefas é o “cultural”, tendo a linguagem como papel especial na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento. A linguagem, segundo a teoria histórico cultural, possibilita ao ser humano relacionar, interagir, refletir, objetivando suas experiências, tornando-se algo que organiza e intensifica sua vida individual e coletiva, em suas convivências. Nas palavras de Luria (2010, p. 26) “ a linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano. ” Com isso, este mesmo autor justifica a fusão entre o elemento “histórico” e o cultural considerando que os instrumentos utilizados para dominar seu comportamento e o ambiente foram criados e aperfeiçoados ao longo de sua história para facilitar e mediar suas vivências, tendo a linguagem mediadora desta junção.

No desenvolvimento infantil, a criança vivencia elementos da teoria quando está em interação com o outro, que compartilha ativamente a sua relação com o adulto e estes

inserem a sua cultura e seus significados acumulados historicamente. A criança, quando nasce, estabelece relação com o outro e inicialmente, suas respostas são dadas de acordo com suas heranças biológicas. A partir do momento que acontece a mediação do adulto, processos psicológicos instrumentais complexos começam a se intensificar e com a necessidade de comunicação, primeiramente vivencia o processo intersíquico, ou seja, ações externas compartilhadas entre a criança e o adulto. Com o desenvolvimento e crescimento da criança, as ações antes realizadas externamente, passam a acontecer no interior da criança, convertendo-se em processo intrapsíquico, por meio de um processo de internalização das informações, no meio historicamente determinado e culturalmente organizado, se constituindo como ser humano em plena formação.

A comunicação estabelecida entre a criança e o adulto se manifesta por meio dos diferentes tipos de linguagem. Como já foi mencionado, desde o seu nascimento, a criança se apropria da cultura historicamente construída pela humanidade e o processo de mediação da linguagem nas relações sociais da criança se desenvolve e se modifica. Quando começa a frequentar a instituição oficial de ensino, Educação Infantil, é importante o trabalho com as diversas linguagens, pois é no ambiente escolar que a aprendizagem se intensifica. A relação entre a aprendizagem e desenvolvimento se dá pela apropriação do conceito, no processo de internalização, provocando mudanças qualitativas e quantitativas nas funções psíquicas superiores. É importante destacar as características do psiquismo para o desenvolvimento infantil, a função da educação escolar, o pensamento e a linguagem na organização do trabalho pedagógico tendo em vista a evolução da criança no processo de ensino e aprendizagem. (LURIA, 2001)

Assim, com sua capacidade de manipular símbolos mentais, gráficos e gestos, a linguagem se divide em verbal, abrangendo o oral (fala) e a escrita (leitura e escrita) e não-verbal, expressada de maneira artística por meio da música, pintura, escultura, teatro, cinema, gestos, movimentos e sinais gráficos. E a palavra é utilizada oralmente, ao ouvir e falar e também é utilizada de maneira escrita, ao ler e escrever. De acordo com Vigotski (2010), o início do desenvolvimento da escrita antecede a inserção da criança na escola, vivenciando a instrumentalização quanto aos desenhos (pictografia), jogos infantis e brinquedos simbólicos ligados à origem dos signos escritos, que são rabiscos das crianças e atividades que unem os gestos e a linguagem escrita como ações, dominando as propriedades naturais das funções psíquicas elementares e avançando para as superiores, culturalmente formadas.

Sendo assim, a tessitura desta seção contribui para um estudo sobre a formação do homem segundo a Teoria Histórico Cultural, a abordagem sobre as diferentes linguagens no desenvolvimento infantil, bem como as funções psicológicas superiores, com ênfase em pensamento e linguagem, finalizando com a abordagem da pré-história da escrita e sua aprendizagem.

2.1– A Teoria Histórico Cultural e a formação do homem

A Teoria Histórico Cultural é fundamentada metodologicamente pelo materialismo histórico dialético, a partir das obras de Marx, que considera o humano como resultado do vínculo entre o aspecto individual, no sentido biológico, como social, no sentido cultural, ou seja, apresentou o homem como ser social e cultural, impulsionando um novo espaço para a compreensão da formação do ser humano. Assim, é possível compreendê-lo no movimento histórico da humanidade em suas dimensões filogenética como ontogenética. A aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento das funções psíquicas ocorrem pela interação do sujeito com o meio e as pessoas que o cercam, ressaltando o papel da mediação e da linguagem na conquista deste desenvolvimento.

Lev Semionovitch Vigotski foi o grande fundador da escola soviética de psicologia histórico-cultural, sendo necessário naquele momento de uma construção da ponte que ligasse a psicologia "natural", mais quantitativa, à psicologia "mental", mais subjetiva. Viveu em meio a Revolução Russa de 1917 e estudou as obras de Karl Marx e Friedrich Engels a partir das afirmações teóricas do materialismo histórico, sugeriu uma reorganização da Psicologia, conjecturando a tendência de unificação das Ciências Humanas, no que denominou como "psicologia cultural-histórica" (SEVERO E BACKER, 2018).

A situação socioeconômica e política da Rússia pós-revolucionária vivida naquela época, segundo Guilherme e Morgan (2018), foi extremamente difícil, pois a Primeira Guerra Mundial, a Guerra Civil, a fome e a repressão política atingiram a sociedade russa e milhões de crianças ficaram desabrigadas. Neste momento, o país apresentava níveis significativos de analfabetismo, com diferenças culturais acentuadas entre os povos diversos, somando ao estado já precário de um sistema educacional que pouco fazia em termos de lidar com dificuldades de aprendizagem e questões relacionadas à situação que vivia.

A pesquisa descrita nesta dissertação se firmou na perspectiva histórico-cultural que apresenta uma concepção pedagógica que valoriza a aquisição do conhecimento histórico e socialmente produzido com caráter ativo de apropriação (DUARTE, 2011). Mas durante os estudos, foi possível se deparar com antagonistas ou críticos às teorias de Vigotski, que conduzem para diferentes reflexões que não foram aprofundadas neste momento, mas que indagam sobre concepções, ideias, conceitos e contrastes dos discursos. Somente para exemplificar um confronto de ideias, pois não é o foco da pesquisa e não será aprofundado neste momento, trago Paul Cobb, que estabelece contrastes entre duas concepções mais conhecidas como a construtiva-cognitiva e a sociocultural, defendendo que elas abordam diferentes problemas e tópicos, além de falarem e usarem vocabulários diferentes, mas não constituem conflitos que criam impedimentos na coordenação das duas abordagens. Há muito o que se discutir sobre o assunto, o que se pode pensar agora é que os objetos focados por Vigotski não são os mesmos focados por Piaget por apresentarem discursos diferentes e Cobb (1998, p. 57), com suas palavras tenta explicar os contrastes entre as duas concepções:

Ao propor essas diferentes interpretações, os teóricos sócio-culturais tenderiam a invocar metáforas sócio-históricas como a da apropriação, enquanto os teóricos cognitivos tipicamente empregariam metáforas interacionistas como a da acomodação e adaptação mútua. Adicionalmente, enquanto os teóricos socioculturais enfatizam a homogeneidade dos membros de comunidades estabelecidas e evitam analisar diferenças qualitativas no pensamento individual, os teóricos cognitivos tendem a enfatizar a heterogeneidade e evitam análises que destacam práticas sociais e culturais predeterminadas. A partir de uma perspectiva o foco é a base social e cultural da experiência pessoal. A partir da outra perspectiva, é a constituição de processos sociais e culturais pela interpretação ativa dos indivíduos.

Após uma reflexão sobre de algumas contradições da teoria histórico-cultural e uma breve contextualização da vida e época vivida por Vigostki, Guilherme e Morgan (2018) analisaram a perspectiva deste mesmo pesquisador em relação à importância de sua teoria e fazem um pareamento entre dois pesquisadores. Segundo os autores, as teorias de Piaget e Vigotki são distintas, mas seus pensamentos se assemelham por apresentarem surpreendente trajetória na construção de notáveis teorias do desenvolvimento mental. Não são consideradas perspectivas antagônicas, mas pontos de vista analisados por perspectivas diferentes: enquanto Piaget apresenta uma teoria com ênfase no aspecto biológico, Vigotski estrutura sua teoria com ênfase na contribuição da cultura, da integração cultural e da dimensão histórica, com forte influência marxista, entendida

como uma teoria da atividade humana colocada em oposição ao naturalismo e à receptividade passiva da tradição empirista (SEVERO E BECKER, 2018).

A base deste trabalho que tem a perspectiva histórico-cultural de Vigotski tem seus seguidores como Leontiev, Luria e outros, e argumenta que é a cultura que diferencia o ser humano dos outros animais, ou seja, o homem, com suas particularidades humanas produz cultura e torna-se social. De acordo com Leontiev (2004, p. 279), “o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade”.

Um outro pressuposto fundamental da Teoria Histórico Cultural, proveniente da teoria de Marx é o papel do trabalho como atividade humana por primazia, no desenvolvimento humano, possibilitando a evolução da cultura. Leontiev (2004) argumenta que a cultura é um fenômeno social e produto da criação humana formando aquilo que o homem produz por meio do seu trabalho, é a soma de todas as criações materiais produzidas pelo homem no contexto social.

Nas palavras de Rigon, Asbahr e Moretti (2016)

O homem cria necessidade que têm por objetivo não apenas garantir sua existência biológica, mas principalmente, sua existência cultural. Satisfazendo suas necessidades, constitui-se como ser ético, como um ser que cria princípios e preceitos para guiar sua ação, ao mesmo tempo que tais princípios norteiam a constituição de suas necessidades e ações. (RIGON, ASBAHR E MORETTI, 2016, p. 19)

Com a intencionalidade de satisfazer suas necessidades, o homem age sobre a natureza produzindo o que deseja e deixa sobre a natureza traços da atividade humana e enfatiza que os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens e, nesse sentido, o conhecimento humano.

Um outro ponto enfatizado por Leontiev (1978) e pertencente à Teoria Histórico Cultural é a configuração da atividade humana movida por uma intenção, um motivo e necessita ser compreendida como condição essencial da ação, dos comportamentos e atitudes humanas. Para o autor, toda atividade humana consciente é socialmente motivada, sempre dirigida por intenções sociais e deve ser vista como a categoria que orienta e regula a atividade concreta dos homens em seu meio.

Em seus estudos, Filho (2009), baseado em Martins (2004) salienta que

(...)na teoria da atividade de Leontiev, o homem como indivíduo nasce dotado de necessidades elementares (biológicas), as quais são inicialmente satisfeitas

pelas ações de outras pessoas e, à medida que o indivíduo começa a agir no mundo, são estabelecidos vínculos cada vez mais dinâmicos entre essas necessidades e os objetos que a elas atendem e salienta a autora que, os objetos responsáveis pelo atendimento das necessidades do sujeito precisam ser por ele descobertos, tornando-se assim, motivo, função estimuladora e orientadora da sua atividade. (FILHO, 2009, p. 688)

Assim, o homem (indivíduo) se humaniza, tornando-se parte do gênero humano e o ato da construção de objetos culturais é denominado objetivação, sendo a relação com os objetos culturais que gera a necessidade objetiva e o motivo social, regulamentando a atividade humana constituídas nas relações e produzidas culturalmente.

Compreender a atividade humana é também relacioná-la com a consciência formando uma unidade dialética. Neste momento, a consciência faz referência à perspectiva humana, isto é a expressão das relações do ser humano com o mundo social, cultural e histórico. A transposição de uma consciência social para a consciência individual substancia a linguagem e a atividade coletiva na qual a atividade é organizada, a linguagem passa a ser essencial na condição de compartilhar representações, conceitos e técnicas ao meio em que esteja inserido e também para as futuras gerações. Leontiev (1978) argumenta que a atividade humana possibilita transformações objetivas da natureza e subjetivas do homem por meio de mediações na apropriação de instrumentos, realizando a ligação entre o próprio sujeito e o objeto da atividade, incorporando ações psíquicas e motoras existentes na apropriação. Comparado com as ações de apropriação de instrumentos, o mesmo autor explica o processo semelhante da linguagem onde

[...] aquisição da linguagem não é outra coisa senão o processo de apropriação das operações de palavras que são fixadas historicamente nas suas significações; é igualmente a aquisição da fonética da língua que se efetua no decurso da apropriação das operações que realizam a constância do seu sistema fonológico objetivo. É no decurso destes processos que se formam no homem as funções de articulação e de audição da palavra (LEONTIEV, 1978, p.269).

Sendo assim, é possível refletir que a linguagem está relacionada com a interação com os objetos culturais, marcando sua emancipação dos limites orgânicos, evoluindo na edificação de sua humanização, em seu modo de pensar, agir e sentir no meio social em que está inserido. A compreensão da essência social do homem e de sua relação diferenciada com a natureza, transforma o sujeito e objeto, compreendendo o princípio do desenvolvimento da regulação do comportamento, regulação esta que envolve todo um sistema de linguagens e significados desenvolvidos pela cultura humana (VIGOTSKY, 2001).

A educação escolar na Teoria Histórico Cultural, igualmente importante na formação do homem, considera o conhecimento, em suas diversas dimensões, como produto da atividade humana, estando em cada concepção, o processo sócio histórico de sua produção. A atividade escolar ou educação, se torna uma ação reflexiva diante das atividades desenvolvidas no processo pedagógico. Rigon, Asbahr e Moretti (2016) explicam que

O objeto da atividade pedagógica é a transformação dos indivíduos no processo de apropriação de conhecimentos e saberes; por meio dessa atividade- teórica e prática -, é que se materializa a necessidade humana de se apropriar dos bens culturais como forma de constituição humana. (RIGON, ASBAHR E MORETTI, 2016, p. 28)

O professor, enquanto mediador do processo de aprendizagem, deve organizar o ensino tendo em vista os conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade e que possam ser apropriados pelos indivíduos, constituindo-se como sujeitos.

Davidov (1988) destaca que no processo educativo, além do conhecimento apropriado pela criança, ela assimila as capacidades desenvolvidas historicamente, estando na base da formação da consciência e do pensamento teórico que é a reflexão, a análise e a experiência mental, gerando o desenvolvimento psicológico, colocando assim, o sujeito em atividade.

Leontiev (1978), em sua perspectiva, já reforçava a função da educação como processo de transmissão e assimilação da cultura produzida ao longo da história e a criança, por estar inserida neste mundo de grandes conquistas, tem a necessidade de entrar em contato com os fenômenos que circundam este mundo por meio da mediação do outro pela ação da comunicação. Neste sentido, o processo educativo apresenta uma especificidade histórica, mas presente na formação do homem, permitindo o conhecimento do estágio de desenvolvimento humano do momento para superá-lo em suas vivências.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que o encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar desses resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a ativar a atividade adequada. Pela sua função, esse processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 1978, p. 290).

Ao pensar no processo da cultura humana, é preciso refletir que na educação a aprendizagem não acontece somente com conteúdos científicos e sistematizados, mas envolve também os conhecimentos produzidos pela humanidade, envolvendo valores, arte, comportamentos, entre outros. Há a necessidade de uma educação sistematizada, organização dos processos de formação dos indivíduos, a intencionalidade de um ensino para a apropriação do conhecimento, considerando a escola como lugar privilegiado de formação e humanização destes mesmos indivíduos.

Para finalizar, Paro (2001) resume a função da escola nas seguintes palavras

A escola fundamental reveste-se, assim, de uma dupla responsabilidade social: por um lado, é a mediação indispensável para a cidadania, ao prover, de modo sistemático e organizado, a educação que atualiza historicamente as novas gerações; por outro. Porque não pode dar conta de todo o saber produzido historicamente, ela precisa fazer isso de modo seletivo, priorizando aquilo que é mais relevante para a formação dos cidadãos. (PARO, 2001, p. 22)

Após pensar o que se torna mais relevante na formação do ser humano, as prioridades para compor um currículo que forma um grupo de crianças em pleno desenvolvimento, seus conteúdos devem refletir sobre as expectativas de formação de cada ser humano. Para este autor, a aula é o trabalho pedagógico, o estudante é o objeto de trabalho e de sua educação, participando ativamente do processo.

Neste sentido, a próxima subseção aborda cada momento da aprendizagem da criança, respeitando seus períodos e utilizando as diferentes linguagens no desenvolvimento infantil, colaborando na compreensão da formação do homem no processo de ensino.

2.2 – A criança de zero a seis anos e as diferentes linguagens no desenvolvimento infantil

Pensar em criança, é considerá-la, na concepção infantil de forma concreta, que faz parte das relações e vivencia a cultura da qual está inserida.

O processo de desenvolvimento e aprendizagem desta criança começa muito antes de sua entrada na escola, mas considera-se que é no espaço escolar que se apropria do conhecimento científico, há a legitimação das atividades e práticas escolares, materializando a sua formação. De acordo com a Teoria Histórico Cultural, a criança é vista como sujeito de sua própria atividade, responsável pela sua relação com o meio,

competente e com potencial para se envolver com o mundo cultural e historicamente organizado.

A criança, em plena evolução, traz a cultura como elemento indispensável diante do processo do seu desenvolvimento e esta é um dos elementos facilitadores de apropriação do conhecimento para a transformação social. De acordo com Vigotski (1995), a cultura é promotora do desenvolvimento das funções psíquicas superiores presentes nos seres humanos, pois “[...] la cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano en desarrollo.” (VIGOTSKI, 1995, p. 34).⁴

É importante destacar a cultura e as relações sociais construídas entre os seres humanos e o meio agindo na sua transformação e possibilitando ações conscientes para pensar e atuar no meio. Luria (1992) levanta a questão de que não é apenas o meio que causa a transformação no ser humano, mas ao contrário também acontece, ou seja, o ser humano, por ser ativo e criativo neste processo, pode transformar o meio e a cultura. O mesmo autor referenda esta reflexão

Influenciado por Marx, Vygotsky concluiu que as origens das formas superiores do comportamento consciente estavam nas relações sociais do indivíduo com o meio externo. Mas o homem não é só um produto de seu meio ambiente; também é um agente ativo na criação desse meio ambiente (LURIA, 1992, p. 48).

Portanto, é possível perceber como o meio social externo é fundamental na formação humana e no seu comportamento sobre ele de maneira consciente e ativa.

A criança, em torno de dois anos, em suas vivências e descobertas, inicia um processo marcante que é o de pensar e conseqüentemente, desenvolver conceitos. No primeiro momento, antes da entrada da educação básica, o pensamento se dá pela formação dos conceitos espontâneos, relacionados às situações em seu dia a dia, por meio das interações sociais

[...] o desenvolvimento dos processos que acabam por gerar a formação dos conceitos começa durante as fases mais precoces da infância, mas as funções intelectuais que, em determinadas combinações formam a base psicológica da formação do conceito amadurecem, tomam forma e desenvolvem-se apenas durante a puberdade (VIGOTSKI, 2005, p. 82).

⁴ “[...] a cultura origina formas especiais de comportamento, modifica a atividade das funções psíquicas, constrói novos níveis no sistema de comportamento humano em desenvolvimento.” (Tradução nossa).

Assim, é possível identificar a formação de conceitos distribuídos em diferentes momentos, iniciando pelo pensamento sincrético, que resulta da junção de distintos elementos filosóficos, ideológicos, sociais, culturais e históricos. Em seguida, há a formação do pensamento por complexos, considerando ser mais coerente e objetivo, mas seus componentes são “mais concretos e factuais do que abstrato e lógico”. (VIGOTSKI, 2005, p. 86). Neste mesmo momento, o pseudoconceito também é desenvolvido, assemelhando-se ao conceito verdadeiro, mas que, na sua essência, torna-se complexo, o mesmo acontece com o conceito científico (VIGOTSKI, 2005, p. 86). Para finalizar, o pensamento por conceitos é formado onde a criança torna-se proficiente, opera mentalmente de modo que ao mesmo tempo reúne e separe o conhecimento, isto é, realize a combinação da síntese com a análise, o que possibilita produzir conceitos (VIGOTSKI, 2005, p. 104).

O mesmo autor ainda destaca que

Os pseudosconceitos predominam sobre todos os outros complexos no pensamento da criança em idade pré-escolar, pela simples razão de que, na vida real, os complexos que correspondem ao significado das palavras não são espontaneamente desenvolvidos pela criança: a trajetória seguida por um complexo no seu desenvolvimento encontra-se pré-determinada pelo significado que determinada palavra já possui na linguagem dos adultos (VIGOTSKI, 1979, p. 92-93).

Isto quer dizer que o processo de aprendizagem de conceitos da criança não intercorre por transmissão ou repetição de informações, mas sim pelas peculiaridades estruturais funcionais e genéticas” próprias do seu modo de pensar (VIGOTSKI, 2005, p. 93)” pois é um processo longo no qual o conceito se transforma em diferentes situações vivenciadas possibilitando a generalização e organização do pensamento.”[...] o pensamento verbal não é uma forma natural de comportamento, inata, mas é determinado pelo processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais do pensamento e do discurso” (VIGOTSKI, 2005, p. 74).

Para que aconteça a formação e apropriação do conceito, o processo de aprendizagem da criança ocorre antes do conhecimento sistematizado e formal, como já foi citado acima, e, por meio de suas experiências e relações sociais vivenciadas, apropria-se de elementos da língua como meio de comunicação, desenvolvendo as diferentes linguagens, além da aquisição de noções do raciocínio lógico. Mas a evolução da criança só ocorre se a mediação for assertiva para o seu crescimento. Neste sentido, Vigotski (2005) estabelece o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente para definir a

distância entre aquilo que a criança consegue realizar sozinha e o que necessita da mediação do adulto. Quando consegue realizar de modo independente a aprendizagem da criança passa a pertencer a um lugar chamado Zona de Desenvolvimento Real pois pelo estágio de seu psiquismo, apropriou-se do conhecimento.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente, no contexto educacional, gera uma tradução, muitas vezes equivocada e também discussões sobre o seu sentido e significado. Inclusive, Prestes (2012) defende o termo “imminente” e ainda explica a que Vigotski se referia quando o utilizava. Em sua explicação, reforça que este conceito é algo que está para acontecer em pouco tempo, respeitando que na Teoria Histórico Cultural (THC), o desenvolvimento humano não acontece de modo pré-determinado, mas resulta das condições sociais que propicia o desenvolvimento intelectual da criança.

[...] sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento (PRESTES, 2012, p. 205)

Nesta perspectiva, sustenta-se a importância do ensino no desenvolvimento humano, o planejamento de um trabalho educativo, mediado, conduzindo a apropriação de conhecimentos indispensáveis ao processo de aprendizagem. A mediação, que envolve a criança em seu processo de aprendizagem, está pautada não somente com o outro, mas também por meio dos signos e instrumentos da cultura humana, permitindo assim a apropriação dos objetos culturais materiais e simbólicos, conceitos e significações, possibilitando a objetivação humana.

Porém, para a THC, os aspectos emocionais também contribuem para a compreensão da evolução humana visto que são mediadas pelas relações culturais, no entanto, são consideradas de origem biológica quando estão direcionados para a sua sobrevivência, denominadas como Funções Psicológicas Elementares. Com isso, o desenvolvimento biológico é considerado relevante, unindo ao pensamento de que, sem as relações sociais e a cultura, imprescindíveis para a formação humana, não teriam condições de desenvolver a consciência e a personalidade (VIGOTSKI, 1995).

Com isso, na vivência das mudanças qualitativas que a criança participa, a sempre uma intencionalidade para atender a uma necessidade que movimenta a atividade humana. Explorar a *atividade* da criança, na fase da Educação Infantil, é analisar a

evolução da mesma, sua apropriação e a formação de novas ações propiciadas pelas anteriores. Em cada período do desenvolvimento apresenta-se a dominância de uma atividade, chamada de *atividade dominante ou atividade guia*, compreendida como “aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do desenvolvimento”. (LEONTIEV, 2004, p. 312).

É importante destacar que a atividade dominante ou guia propicia o surgimento de novos tipos de atividade, no interior de sua própria estrutura e as neoformações (formação ou reorganização dos processos psíquicos), ocasionando as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil em cada fase. (TULESKI E EIDT, 2017).

Em seus estudos, Martins (2006) ressalta que

É apenas pela análise do conteúdo da atividade da criança que podemos compreender a formação de seu psiquismo e de sua personalidade, e, acima de tudo, o papel da educação em seu desenvolvimento. A qualidade da construção da atividade é uma consequência social, não decorre de propriedades naturais biologicamente dispostas na criança nem da convivência social espontânea. (MARTINS, 2006, p. 30)

A compreensão do processo de desenvolvimento da criança é fundamental para direcionar o trabalho realizado na Educação Infantil, base para a evolução das diferentes linguagens. Com a utilização da atividade foi possível categorizar os tipos de ações em cada atividade considerada principal como brincar, instruir e trabalhar, na afirmação de Leontiev (2010)

1. “Atividade principal” é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. (...) na infância pré-escolar, surge inicialmente no brincar (...). A criança começa a aprender de brincadeira.
2. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados (...)
3. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil (...). É precisamente no brincar que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento (...) e este é um momento muito importante de modelagem de sua personalidade (LEONTIEV, 2010, p.64-65).

Cada estágio de desenvolvimento está dividido em segmentos, podendo ser chamados de periodização. O quadro a seguir foi elaborado pelo Prof. Dr. Angelo Antonio

Abrantes, Professor Assistente da Universidade Estadual Paulista (Unesp) explicita o modelo teórico da periodização do desenvolvimento.

Quadro 1 – Período de Desenvolvimento da Criança



Este quadro retrata os períodos vivenciados pelo ser humano⁵ de 0 a 17, de acordo com os estudos de Leontiev (2010), mas a ênfase desta pesquisa está voltada para as épocas da Primeira Infância e Infância. As épocas são subdivididas em períodos evolutivos nos quais apresentam as crises que permitem identificar a transição de uma fase a outra, são etapas de mudanças no desenvolvimento ontogenético da personalidade que expõe a essência psicológica no processo (BOZHOVICH, 1987). Em cada período de desenvolvimento humano é identificada a atividade dominante ou principal, começando pela comunicação emocional direta (própria dos bebês que se inicia nos primeiros dias de vida e estabelece a comunicação diretamente com a mãe, sua primeira relação social). Em seguida é a atividade objetal manipulatória (tem início por volta de um ano de idade e pode se estender até aos três anos onde a criança amplia seu campo

⁵ Infância – entendida como categoria social e da história humana, compreendendo a adolescência e juventude

das relações, mantendo contato com outros que estão à sua volta e realiza a interação com os objetos).

No período pré-escolar, os jogos de papéis se intensificam (identificados entre três e sete anos), em que a criança interage com o outro e neste contexto representa aquilo que vivencia em seu meio social, criando situações em que se coloca no papel do adulto (imitação). Participar deste período é importante pois prepara para a nova fase - que é atividade de estudos (quando a criança ingressa na escola de ensino fundamental), sendo necessário estar com diferentes funções psíquicas desenvolvidas além do autodomínio da conduta para ter uma aprendizagem mais efetiva. E por fim, a comunicação íntima e pessoal (direcionada a adolescência) e atividade profissional de estudo (entrada para o mundo do trabalho).

A criança, em cada período de desenvolvimento vivencia diferentes expressões de linguagem, bem como as utilizam para se comunicar, manifestar seus desejos e vontades, pois quando corpo, mente e emoção estão em sintonia, possibilitam à própria criança, construir sua forma de expressão da linguagem ampliando sua leitura de mundo. É preciso compreender que o termo “linguagem” não pode ser restrito apenas à fala e à escrita. A linguagem é expressiva também na criança quando se trata do desenho, do jogo simbólico, da dramatização espontânea, da música e são condições essenciais ao processo de estruturação do psiquismo (PEIXOTO E AZEVEDO, 2010). As mesmas autoras ainda refletem sobre a não articulação das diferentes linguagens, trabalhadas, muitas vezes, separadas uma da outra: “não se articula a escrita com a colagem, o corpo com a escrita, a modelagem com a pintura, o jogo simbólico/dramático com o desenho, a música com a escrita, além, de não convocar o corpo todo à aprendizagem. (PEIXOTO E AZEVEDO, 2011, p. 83).

É preciso ter em mente que é no espaço escolar que as linguagens são mais exploradas e estão mais vivas e o tempo dedicado à sua utilização determinará a sua constituição. Segundo Vigotski (2010), o ser humano se constitui pela linguagem e a constituição do sujeito se dá pelas ferramentas culturais (cultura). Por este motivo, as diferentes linguagens percorrem o meio e a escola torna-se espaço formador proporcionando a vivência destas linguagens para que se desenvolva a força criativa de construção/recriação/transformação de si e da realidade a sua volta. É necessário, de modo contínuo, estar articulada para que elas ofereçam um sentido, de forma crítica, à aprendizagem do educando.

Em seus estudos, Peixoto e Azevedo (2010, p. 87)

A pluralidade expressiva das crianças é fruto de uma série de solicitações e experiências. Ao propor vivências utilizando diferentes linguagens e suportes, estamos oferecendo oportunidades, encorajando-as a se soltarem e transcenderem a si mesmas, explorando diferentes materiais/recursos, alicerçando-se na ideia de pesquisa, na busca de soluções frente aos problemas artísticos, vivendo o processo criativo como produto da interlocução da afetividade/emoção com a cognição.

A criança tem o direito de conhecer e desenvolver a potência da própria linguagem em uma consciente construção do conhecimento, possibilitando a inclusão das diferentes manifestações de comunicação e da subjetividade individual e coletiva e proporcionando a apropriação de sua própria história de modo criativo e crítico, desenvolvendo seu olhar e interesse pelas manifestações culturais de seu meio social.

Documentos oficiais que norteiam o trabalho da Educação Infantil e que referendam legalmente o seu aprendizado, também se manifestam a favor da articulação das diferentes linguagens e consideram-nas importantes para o desenvolvimento do psiquismo infantil. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI -1998), por exemplo, é, no Brasil, uma publicação na área de Educação Infantil que deu novo sentido à linguagem, argumentando que o termo “linguagem” deve ser representado no plural porque atende ao desenvolvimento das linguagens não verbais como: movimento, desenho, pintura, modelagem, colagem, música, dança, brincadeira, escultura, construção, fotografia, ilustração, cinema. Tomando a linguagem musical como um modelo, ela trata do som, silêncio, altura, duração, intensidade e timbre (RCNEI, 1998). Já a linguagem visual, em sua composição, apresenta o ponto, a linha, a forma, a cor, o volume, o espaço, o contraste, a luz, entre outros (RCNEI, 1998). Então, é possível verificar que as diferentes manifestações de linguagem são consideradas produtos culturais do homem, com a importância do conhecimento e representação do mundo, além de promover a interação, socialização, expressão e comunicação entre os seres humanos. E atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) estrutura a Educação Infantil em cinco campos de experiências, definindo os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, enfatizando as diversas linguagens, que são manifestadas na relação com o outro, no entrelaçamento do corpo, das emoções, das expressões artísticas, da comunicação e interação com o outro.

Por fim, pensar a criança na Educação Infantil é compreender todo o processo de desenvolvimento que ocorre em cada etapa, justificando que cada atividade dominante está intimamente relacionada com a linguagem em suas diferentes formas: no toque

quando bebê, nos gestos, nas brincadeiras, nos desenhos, nos jogos, nos registros escritos. À medida que se utiliza da linguagem, ela consegue organizar sua relação com o meio, explora novos objetos, se expressa, amplia seu vocabulário, desenvolve pronúncia e articulação das palavras, memoriza pequenos textos, conquista linguagem textual, apropriando-se de relações da linguagem oral e escrita.

2.3 – O Desenvolvimento Infantil e as Funções Psíquicas Superiores: as representações do pensamento e da linguagem

A educação escolar atua diretamente nas funções psíquicas promovendo a formação de conceitos e da própria consciência humana. A instituição de ensino é um dos espaços privilegiados de humanização e tem como especificidade garantir que os estudantes, desde a mais tenra infância, apropriem-se das formas mais desenvolvidas de consciência social. Seguindo o pensamento de Vigotski (2001) a criança desde o início de sua vida escolar, assimila as origens das formas mais desenvolvidas da consciência social, unidos com o pensamento teórico dos outros seres humanos.

O desenvolvimento vivenciado pela criança requer mediações e estímulos para a formação do psiquismo, onde este se revela como imagem subjetiva da realidade objetiva e situa a materialidade do mundo das atividades, isto é, é o reflexo psíquico da realidade como referenda Martins (2015, p. 28). A criança desenvolve o controle da própria conduta, forma sua identidade, compreendendo o seu papel na sociedade diante do processo de internalização. Segundo essa mesma autora

(...) a imagem psíquica desenvolve-se com a complexificação estrutural dos organismos por meio da atividade que a condiciona, e nisso reside a materialidade da própria consciência. Os fenômenos objetivos preexistem a ela, a quem compete a capacitação e a reconstituição no plano subjetivo. (MARTINS, 2015, p. 29)

O mundo das vivências é identificado como imagem subjetiva, construção das ideias e imagens na formação da consciência, em seu sentido pessoal, mas que, ao mesmo tempo, demonstra em suas relações, de forma simples e objetiva, o significado social, isto é, a objetivação.

Observando as etapas de desenvolvimento da criança, no primeiro ano de vida, a reação fônica da criança passa a cumprir algumas funções. Inicia-se com a vocalização, que primeiramente, os sons são emitidos apenas pelo prazer de brincar, mas que, com o

passar do tempo, transforma-se em tentativas de comunicação, principalmente pelo ambiente estimulador. Em seguida, começam os balbucios, que são sons labiais repetindo os mesmos movimentos e um pouco mais adiante a linguagem compreensiva, escutando e reagindo às ordens dos adultos; a linguagem expressiva, sinalizando mudanças no estado emocional do organismo com significação das primeiras palavras; a linguagem situacional, entendida pelas pessoas que estão envolvidas no diálogo e a linguagem contextual, que no contato social, relata detalhadamente e de modo bem clara, situações, sendo compreendido por todos.

Os estudos de Luria (2010) teorizam as funções citadas acima:

Sob a influência da linguagem dos adultos, a criança distingue e estabelece objetivos para o seu comportamento; ela repensa as relações os objetos; ela imagina novas formas de relação criança-adulto; reavalia o comportamento dos outros e depois o seu; desenvolve novas respostas emocionais e categorias afetivas, as quais se tornam, através da linguagem emoções generalizadas e traços de caráter. Todo esse processo complexo, intimamente relacionado com a incorporação da linguagem na vida mental da criança, resulta em uma reorganização radical do pensamento, que possibilita a reflexão da realidade e o próprio processo da atividade humana. (LURIA, 2010, p. 25)

Desta forma, na palavra e junto ao seu significado há sempre um sentido individual, que em sua premissa depara-se com a reelaboração do significado, a separação entre os possíveis elos presentes na palavra, relacionado ao momento atual vivenciado.

No ensino formal, cabe ao professor compreender como se constitui a formação da consciência para desenvolver, de modo individual, novas estruturas mentais evolutivas e, partindo da prática social, modificar a realidade do aluno, de modo qualitativo, tornando-se agentes e transformadores sociais. O professor planeja com intencionalidade para atuar em sua prática pedagógica, ensina, desenvolve conceitos, realiza a mediação do conhecimento assegurando que o ensino irá gerar o desenvolvimento. Martins (2015), embasada nos estudos da teoria de Vigotski, afirma que

O processo de desenvolvimento de conceitos, como afirmou Vigotski, exige e se articula a uma série de funções, a exemplo da atenção voluntária, da memória lógica, da compreensão, generalização, abstração, etc. Por isso, diante de processos tão complexos, não pode ser simples o processo de instrução escolar que de fato vise a esse desenvolvimento. Ademais, alertou que o professor, ao assumir o caminho da simplificação do ensino, não conseguirá nada além de assimilação de palavras, culminando em um verbalismo que meramente simula a internalização de conceitos. (MARTINS, 2015, p. 280)

Na busca da conquista das propriedades superiores formadas culturalmente, a partir do momento que a criança tem contato com os conteúdos científicos, desenvolve-se a capacidade de generalização e começa a operar com conceitos abstratos, superando as propriedades naturais e elementares das funções psíquicas.

Por meio da educação e das ações idealizadas, a criança se apropria da cultura humana e desenvolvem as funções psíquicas que estão divididas em dois grupos ou fenômenos: dos processos de formação da linguagem, da escrita, do cálculo e do desenho e o que se reporta às funções psíquicas superiores especiais como atenção voluntária, memória e formação de conceitos. Há também as funções psicológicas elementares como sensação, percepção, inteligência prática, atenção e memória involuntária.

El concepto de “desarrollo de las funciones psíquicas superiores” y el objeto de nuestros estudios abarcan dos grupos de fenómenos que primera vista parecen completamente heterogéneos pero que de hecho son dos ramas fundamentales, dos cauces de desarrollo de las formas superiores de conducta que jamás se funden entre sí aunque están indisolublemente unidas. Se trata, en primer lugar, de procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; y, en segundo, de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales, no limitadas ni determinadas con exactitud, que en la psicología tradicional se denominan atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc. Tanto unos como otros, tomados en conjunto, forman lo que calificamos convencionalmente como procesos de desarrollo de las formas superiores de conducta del niño (VIGOTSKY, 1995, p.29).⁶

A citação de Vigotski (1995) salienta a influência das funções psíquicas superiores no processo de desenvolvimento individual mudando o comportamento dos seres humanos.

Dentre todas as funções psíquicas, ganha destaque para este estudo, a linguagem e o pensamento uma vez que sua relação evidencia o psiquismo humano. O pensamento e a linguagem são princípios geradores da realidade e da consciência por meio do trabalho ou atividade humana prática que pode ser externa, agindo sobre o mundo ou interna, no pensamento. De acordo com Vigotski (2001), no desenvolvimento ontogênico, o pensamento e a linguagem apresentam fundamentos diferentes, mas a partir de um

⁶ O conceito de "desenvolvimento de funções psíquicas superiores" e o objeto de nossos estudos abrangem dois grupos de fenômenos que à primeira vista parecem completamente heterogêneos, mas que na verdade são dois ramos fundamentais, dois canais de desenvolvimento de formas superiores de comportamento que nunca foram Eles se fundem, embora estejam inextricavelmente ligados. Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e de pensamento: linguagem, escrita, cálculo, desenho; e, em segundo lugar, dos processos de desenvolvimento de funções psíquicas superiores especiais, não limitadas ou exatamente determinadas, que na psicologia tradicional são chamadas de atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. Tanto um como o outro, tomados em conjunto, formam o que convencionalmente qualificamos como processos de desenvolvimento das formas superiores de comportamento da criança.(Tradução nossa).

determinado momento, nos primeiros anos de vida, os dois processos mentais se interpenetram consubstanciando a formação do pensamento verbal e a linguagem intelectual. Porém, se complexifica à medida que se percebe outras formas de linguagem e ela mesma assume o caráter intelectual. Prestes (2010), após aprofundamento dos estudos das obras de Vigotski, aponta que a relação entre pensamento e fala pode ser expresso de forma oral ou escrita. A mesma autora ainda aborda que Vigotski relata que a fala e o pensamento são processos psíquicos diferentes e separados, mas que em um momento do desenvolvimento, a ontogênese, unificam-se em pensamento e fala (pensamento verbal já citado acima).

Tanto a linguagem quanto o pensamento são funções psíquicas superiores extremamente importantes para a formação do ser humano, não sendo possível falar em desenvolvimento do pensamento sem exprimir a linguagem. Por meio da linguagem acontece a representação de ideias e pensamentos com o objetivo de realizar a comunicação. É um processo de interlocução nas práticas sociais, essencial para desenvolver outras funções e, além disso, a linguagem produz e organiza o pensamento, propiciando o desenvolvimento mental da criança e realizando reflexões sobre atitudes e atos formando os pensamentos mais complexos.

Segundo Souza e Parente (2016) há três funções para a linguagem, mas inter-relacionadas com o pensamento: a generalização por onde se conquista novas experiências das gerações anteriores; a linguagem torna-se base do pensamento e sua incorporação estrutura a percepção e a memória; a reflexão sobre os objetos do mundo exterior, tornando-se capacitados para realizar suas próprias observações, potencializando, assim, o seu pensamento.

No momento em que as funções analíticas e generalizadoras estão mais desenvolvidas na criança devido às construções e evolução das funções psicológicas, as transformações começam a acontecer, sendo que, pelo desenvolvimento do pensamento por complexos e dos conceitos potenciais que a criança iniciará o processo de elaboração conceitual. Vigotski (2001) chama este processo como “ideia dos blocos” pois para que o desenvolvimento aconteça, os conceitos reunidos evoluem para pensamento complexo, possibilitando a formação de pseudoconceitos.

A linguagem exerce um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento, na evolução histórica da consciência além das relações sociais e a conduta da personalidade que se dá pelo domínio da palavra (signo que designa um objeto), tornando-se a estrutura fundamental da unidade de representação. A atividade suscita o

desenvolvimento da linguagem e a palavra torna-se condutora da aprendizagem na administração de ações em direção aos objetos, nas operações intelectuais e na formação de conceitos. Luria (1986) entende a palavra como “célula da linguagem”, fragmento que concentra signos e conceitos decisivos para a formação da consciência. Destaca-se primeiramente como instrumento social, e com a internalização, propicia as elaborações psíquicas complexas na estrutura da imagem real, qualificando as funções superiores e operações como a abstração e generalização. A palavra é o elemento central da linguagem e o instrumento para apropriação de conhecimentos. De acordo com Vigotski (2001), “a palavra 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”. Neste sentido, para Luria e Youdovich (1987)

A palavra tem uma função básica, não só porque indica o objeto correspondente do mundo externo, mas também porque abstrai e isola o sinal necessário, generaliza os sinais percebidos e os relaciona com determinadas categorias. A esta sistematização da experiência direta deve-se ao fato de o papel da palavra na formação dos processos mentais ser tão excepcionalmente importante. (LURIA E YUDOVICH, 1987, p.13).

Sendo assim, a palavra converge seu signo e forma em abstrações e generalizações, partindo do social para o pessoal, produzidos culturalmente e historicamente. A apropriação é realizada por cada indivíduo, envolvendo seu contexto, as emoções e relações presentes na experiência. Sua função significativa conceitual implica abstração, o aspecto de significado de uma palavra envolve internalização das características físicas e suas relações, constituindo o objeto e sua ideia. Nos dizeres de Luria:

A palavra não só separa um traço, também generaliza as coisas, as inclui em determinadas categorias e esta sua função é uma das mais importantes. Ao generalizar objetos, a palavra converte-se em um instrumento de abstração e generalização, que é a operação mais importante da consciência. Precisamente por isso, ao designar com uma palavra este ou outro objeto, o incluímos em uma determinada categoria. Isto significa que a palavra não é somente um meio de substituição das coisas, é a célula do pensamento, precisamente porque a função mais importante do pensamento é a abstração e a generalização (LURIA, 1986, p.37).

É necessário entender a estrutura geral da linguagem, a generalização que amplia a abstração, possibilitando o pensamento. É possível acompanhar o processo de formação do signo na criança, passando a compreender o significado da palavra e que, de acordo

com sua aparência, estava ligada a uma determinada imagem. Dangió e Martins (2018, p. 31) reitera que “o significado eleva a palavra ao grau de conceito, de generalização, tornando-se um fenômeno do pensamento”.

Luria (2001), descreve dois componentes fundamentais na composição da palavra

O primeiro, denominado *referência objetal*, é compreendido como a função da palavra que consiste em designar o objeto, o traço, a ação ou a relação. O segundo componente fundamental da palavra é o seu significado, compreendido por nós como a função de separação determinados traços no objeto, sua generalização e a introdução do objeto em um determinado sistema de categorias. Desta forma, a palavra cumpre o enorme trabalho realizado na história social da linguagem. Assim, são dados os fundamentos para que a palavra se transforme na base da *generalização* (instrumento do pensamento) e *meio de comunicação* (instrumento da comunicação verbal). (LURIA, 2001, p. 43)

O significado da palavra que, antes, existe para os outros, após a sua evolução, começa a existir para a criança e o processo de desenvolvimento do pensamento infantil torna-se vivo na elaboração da forma histórica e social do comportamento, mediando o avanço das demais funções psíquicas superiores. No uso da palavra, composta de significações e essencial nas relações sociais, acontece a materialização do pensamento de forma singular em cada indivíduo e a linguagem, ação exclusivamente do ser humano é o meio para torná-lo compreensível para si e para os demais.

Luria (2001), quando trata da palavra em sua composição e como forma de linguagem, apresenta os conceitos do *significado*, como está brevemente referenciado na citação do autor e do *sentido*. Aprofundando estas concepções, *significado* representa o sistema de relações se formou objetivamente no processo histórico, concluído na palavra. É considerado um sistema de generalizações que pode ter diferentes profundidades e amplitudes de alcance do objeto por ele designado, mas seu núcleo conserva-se permanente. Diferentemente, *o sentido* apresenta um significado individual da palavra, composto por ligações que tem relação com o momento e com a situação vivenciada afetivamente pelo sujeito. “O sentido é o elemento fundamental da utilização viva, ligada a uma situação concreta afetiva, por parte do sujeito” (LURIA, 2001, p. 46).

Nesta primeira fase, a linguagem cumpre uma função exclusivamente dinâmica, reflexiva, desenvolvendo-se com a autonomia do pensamento. A linguagem tornando-se intelectualizada, há a junção ao pensamento, e o pensamento sendo verbalizado, se expressa pela linguagem, acontecendo momentos significativos como o salto do

crescimento do vocabulário, de questões relevantes e o aumento ativo do número de palavras expressadas.

É com aquisição da fala, que, é possível a criança apropriar-se das palavras e seus significados e usufruir delas, de acordo com sua necessidade comunicativa, de modo que consiga se localizar no espaço, analisar os movimentos nele composto e determinar suas ações. (SANTOS et al, 2017, p. 18229)

É possível afirmar que, nos primeiros momentos de vida, a linguagem é compreendida como mecanismo das expressões de sentimentos e emoções bem como se torna o primeiro contato social. Além disso, é entendida como instrumento de comunicação, manifestação de interesses e representação de conceitos.

No movimento de internalização dos conceitos na atividade educativa, Vigotski (1993) identifica quatro etapas fundamentais, considerando o processo de investigação sobre o uso de signos na formação das operações mentais das crianças: *i) primitiva ou natural*, as primeiras fases do desenvolvimento humano, correspondente à linguagem pré-intelectual e ao pensamento-verbal, com a emissão de som para estabelecer contato com o outro; *ii) ingênua* que corresponde a associação das propriedades do próprio corpo e dos objetos que estão à sua volta aos termos linguísticos na identificação social. É o momento que estabelece vínculo entre o signo e o significado da palavra, assumindo sua função comunicativa; *iii) fala egocêntrica da criança* caracterizada pela utilização de signos externos na resolução das tarefas psíquicas, em que, neste momento do desenvolvimento da linguagem acontece um planejamento mental das ações mediada por instrumentos concretos, recurso da memória, signos constituídos em conceitos sociais e há a variação das ações abstratas; *iiii) crescimento para dentro* compreendida como linguagem externa convertida em linguagem interna, estabelecendo uma relação mútua entre ambas. Estas etapas são desenvolvidas quando as ações educativas são planejadas de forma intencional e sistematizada potencializando o desenvolvimento infantil.

É importante a compreensão da relação do pensamento e da linguagem para um agir intencional e mediado, pois segundo Moreira (2009)

A formação de conceito ou da aquisição de sentido por meio da palavra é o resultado de um processo intenso e complexo, “opera com palavra ou signo, da qual todas as funções intelectuais básicas participam em uma combinação original”. (...). É sempre a necessidade de resolver alguma questão ou solucionar algum problema que provoca o pensamento a mobilizar funções psicológicas para, mediadas pelo signo (palavra), cria conceitos. “O conceito é impossível sem a palavra” (MOREIRA, 2009, p. 53).

Assim, é possível compreender que, de forma natural e desenvolvido, o conceito conjectura com a combinação e generalização de elementos concretos da experiência e também com a discriminação, abstração e significação dos próprios conceitos, desenvolvidos pela linguagem e pelo pensamento.

Para finalizar, a criança da Educação Infantil, em pleno desenvolvimento das funções psíquicas, em especial, pensamento e linguagem, utiliza a fala na comunicação, faz interação com as palavras para solucionar situações cotidianas, tem a capacidade de realizar atividades escritas e fazer leitura, respeitando as etapas do desenvolvimento de conceitos que, neste momento é complexo e a formação da consciência. A partir do momento que dominar as funções simbólicas da linguagem, que será estudada na próxima seção, terá condições de significar e internalizar as palavras, tornando-as conceitos. Para que isso ocorra, o professor deve atuar naquilo que ainda não sabe, mas tem condições de aprender para que aconteça a mediação e o desafio em aprender.

2.4 – A pré-história da escrita e seu processo de apropriação segundo a Teoria Histórico Cultural

A criança vivencia momentos fundamentais de desenvolvimento na Educação Infantil e nesta fase deve ser proporcionada muitas possibilidades de criação e a geração de necessidades básicas e complexas: básicas no sentido de sobrevivência e complexas como domínio de conduta, interesse pela arte, cálculo e escrita, ou seja, diferentes manifestações e forma de expressão no meio social vivenciado hoje. Além disso, pelo motivo e necessidade de se comunicar, utiliza a palavra como diálogo, representando o pensamento e a linguagem. Sendo assim, designa sentido em sua comunicação com a linguagem oral inicialmente e logo após com a linguagem escrita, gerando expressão de representação.

Pasqualini e Eidt (2017) explicam que

Leontiev (1984) nos parece necessária para compreensão do devir desse processo de apropriação, assim como a relação entre a delimitação de fins orientadores das ações mediante condições determinadas e o motivo que impulsiona a atividade infantil, o que nos remete à produção da necessidade da escrita na criança destacada por Vigotski. (PASQUALINI e EIDT, 2017, P. 3014)

Mas antes de iniciar o estudo sobre a apropriação da linguagem oral e escrita é importante entender a diferença entre linguagem e fala. Na comunicação, a fala é uma categoria e tudo que se relaciona com ela também se relaciona com a linguagem. Já ao contrário, nem tudo que se relaciona com a linguagem pode ser entendido como fala. Vigotski (2004), em seus estudos, afirma que a fala relaciona-se à principal neoformação da primeira infância onde a criança interage e modifica sua relação com ambiente. É fundamental ressaltar que neste caso, Vigotski refere-se à fala e não à linguagem, pois a fala é um meio de comunicação como uma função social. A fala é desempenhada no contato com o outro e suas relações e a escrita é considerada o registro da fala, e por ser abstrata é imprescindível gerar a necessidade na criança em escrever, dominando os caminhos da escrita, dando sentido e significado a criação literária infantil.

Com a diferenciação da fala e com o exposto na seção anterior, a linguagem é o mecanismo utilizado para transmitir conceitos, ideias e sentimentos no processo de interação, por meio de um conjunto de signos ou sinais. A linguagem, primeiramente se desenvolve de maneira independente do pensamento e o mesmo acontece com o desenvolvimento do pensamento com relação à linguagem e mesmo seguindo caminhos diferentes, em um determinado momento, ambos se cruzam promovendo o desenvolvimento psíquico individual. Neste sentido, no desenvolvimento do pensamento há uma fase pré-linguística, assim como no desenvolvimento da fala, há uma fase pré-intelectual (VIGOTSKI, 2001).

Uma das maneiras de representar o pensamento e a linguagem e por ser dinâmica e motivadora de significados, a palavra, tanto oral como escrita, se manifesta de diferentes maneiras. Diante do oral, ela não resulta apenas de maturação do organismo e não representa a simples associação entre objetos, fatos e situações, é um processo interno constituído pelas relações sociais, a mediação e o ensino intencional. A criança vivencia a linguagem nas interações, de forma intersíquica, se apropriando e fazendo uso dela, em seguida, de forma intrapsíquica, internalizando os conceitos. É interessante ressaltar, neste momento, a importância da instituição escolar na promoção de situações de ensino que permita a aquisição dos instrumentos e signos (tudo que possui um significado e que remete a algo situado fora de si mesmo como som, gesto, desenho, objetos, entre outros), viabilizando conquista para humanização das crianças em processo de aprendizagem, principalmente na Educação Infantil onde o desenvolvimento da linguagem oral é essencial para a formação de futuros escritores. Santos (2017) reforça este argumento

A linguagem oral é compreendida como um objeto de constituição do homem, dado que, ao falar, é possível desenvolver seus pensamentos, promovendo um enriquecimento de vocabulário e significados que lhe dão suporte para dirigir-se ao outro. Significa que cada vez que nos comunicamos, propomos trocas de informações, porém, mais que isso, estimulamos o outro e a nós mesmos a pensar sobre o que é falado e ouvido, de maneira que podemos modificar o que pensamos, o que acreditamos (conceitos até então formados) e também influenciar o outro, isso por meio de uma entonação ou uso das palavras certas em uma oração. Enfim, quanto mais é promovido a linguagem entre os indivíduos, mais essa apresenta um caráter influenciador, no qual, cada indivíduo dialoga, comunica, pela fala, suas ideias e pensamentos. (SANTOS et al, 2017, p. 18223)

A mediação da criança com o mundo que a rodeia, com suas experiências pessoais e com o outro e a apropriação dos signos promovem as interações de modo intencional, como meio de comunicação entre indivíduos produzido pela vida social.

De acordo com Vigotski (2001), tanto a linguagem oral como a escrita se desenvolvem na criança, mas de maneiras distintas. A linguagem oral é aprendida por meio do convívio social com falantes que apontam e nomeiam objetos dando sentido e significado à necessidade da criança naquele momento. Demonstra que é pela fala que percorre toda a atividade representativa dos jogos e desenhos e no momento que a criança desenvolve seu repertório, já realizou um salto significativo no desenvolvimento das funções psíquicas. Para trabalhar a linguagem escrita é necessário um ensino sistematizado, pois inicialmente, a escrita está fora da criança, é preciso compreender que ela tem início bem antes do conhecimento do alfabeto e de seu traçado no papel. Quando a criança aprende a ler e escrever há uma mudança maior em suas funções psíquicas, logo para o desenvolvimento da escrita, a abstração está mais ampla e a linguagem por se tornar não pronunciada, ou seja, escrita, torna-se mais complexa. Segundo o mesmo autor “abstrair o aspecto sensorial da sua própria fala, passar a uma linguagem abstrata, que não usa palavras, mas, representações de palavras” (VIGOTSKI, 2001, p. 312). Ele ainda explica em um próximo trecho que “a escrita tampouco é uma simples tradução da linguagem falada para signos escritos, e a apreensão da linguagem escrita não é uma simples apreensão da técnica escrita” (VIGOTSKI, 2001, p. 312).

Considerando as diversas linguagens vivenciadas pelas crianças, neste momento estudando a linguagem oral e escrita, no quadro abaixo, seguem as diferenças entre ambas, apresentadas por Domingos (2017, p. 74)

Quadro 2 – Diferenciação entre linguagem oral e escrita

Linguagem Oral	Linguagem Escrita
<ul style="list-style-type: none"> - Sua história antecede a da linguagem escrita; - É uma linguagem pronunciada (falada, sonora); - Possui alto grau de abstração, porém menor que o da escrita; - Possui interlocutor (situação de conversação), o que possibilita menor grau de formalidade que a escrita; - O motivo para sua realização existe desde o início dessa atividade (necessidade de comunicar); - Ao falar a criança não tem consciência de todas as formas gramaticais e de sintaxe. Ela apenas as utiliza sem refletir conscientemente sobre eles. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não repete a história do desenvolvimento da fala; - É uma linguagem específica; - Requer alto grau de abstração; - É uma linguagem não pronunciada (sem aspecto sonoro); - É uma linguagem sem interlocutor, por isso, deve apresentar o máximo de detalhes que resultem na compreensão do interlocutor ausente; - O motivo da aprendizagem dessa linguagem não está presente desde o início de sua alfabetização; - A criação da necessidade da escrita; - É necessário que a criança haja voluntariamente (processo intencional e consciente).

Após uma breve reflexão sobre a linguagem oral e escrita e sua relação no processo de aprendizagem, é importante entender a necessidade da criança em compreender o significado do uso da leitura e escrita. Como menciona Vigotski (1995, p. 201) “[...]o ensino deve organizar-se de forma que a leitura e a escrita sejam de algum modo necessárias para a criança”, reforça que a apropriação da leitura e da escrita também deve ser pensada dentro de um processo de troca e compreensão de sentidos que se dão nas interações entre os diferentes sujeitos e, fazer uso da leitura e da escrita é igualmente, organizar a nossa linguagem na oralidade, no pensamento, com a utilização das letras.

Para que a criança tenha um aprendizado significativo na leitura e na escrita, é extremamente necessário que a escola proporcione experiências com práticas sociais da cultura escrita. Segundo Vigotski (1995), a apropriação da cultura escrita é complexa, pois, em suas palavras “[...] está formado por um sistema de signos que identificam convencionalmente os sons e as palavras da linguagem oral que são, por sua vez, signos de objetos e relações reais” (VIGOTSKI, 1995, P. 184) e ainda complementa que “[...] um sistema especial de símbolos e signos cujo domínio significa uma mudança crítica em todo o desenvolvimento cultural da criança” (VIGOTSKI, 1995, p. 184)

Em sua pesquisa, Bomfim (2012), autora com olhar na aprendizagem da criança reforça que

Quando o professor ensina a criança a ler e escrever criando nela necessidades de leitura e de escrita, e inserindo-a em atividades pelas quais ela interage com o outro, ela percebe que escrever não é desenhar as letras, mas representar a realidade por meio do registro, da expressão de sentimentos, de informações e de ideias. Isso tudo pautado na imaginação e na criação, elementos que são essencialmente desenvolvidos e formados pelo brincar e que são fundamentais para a apropriação da linguagem escrita. (BOMFIM, 2012, p. 77).

Este ponto reforça o papel fundamental do professor no ambiente escolar, provocando no aluno a necessidade do registro, nas diferentes expressões e sua funcionalidade na comunicação com o outro, propiciando experiências significativas para alcançar a linguagem escrita.

No desenvolvimento da linguagem escrita, as contribuições importantes para a compreensão do ensino e da aprendizagem da escrita e da leitura agem nas funções psíquicas superiores, com atividades e funções culturais complexas. Segundo Vigotski (2001)

“O desenvolvimento da linguagem escrita, pertence à primeira e mais óbvia linha de desenvolvimento cultural, pois está relacionado ao domínio do sistema externo da mídia, elaborado e estruturado no processo de desenvolvimento cultural da humanidade” (VIGOTSKI, 2001, p. 185).

Dangió e Martins (2015), em seus estudos também afirmam que

Os processos de percepção, atenção, memória, linguagem oral, pensamento, imaginação e sentimentos configuram o todo a partir do qual a linguagem escrita se edifica. Por isso, indicam os autores, o êxito nesta aquisição não é um dado circunscrito a um momento específico, ou, a “hora certa” na qual se ensina a criança a escrever, mas profundamente dependente da qualidade do universo simbólico que lhe foi legado a apropriação. (DANGIÓ E MARTINS, 2015, p.219).

A aquisição da escrita mobiliza o psiquismo e a linguagem é como um objeto de organização consciente em que amplia a capacidade de memorização mediada, raciocínio e percepção, ocorre a criação de novos instrumentos culturais, além da mediação mútua. E a atribuição da linguagem escrita se iguala ao domínio da forma social do comportamento, na qual a criança busca a linguagem como objeto de organização da consciência.

A linguagem escrita manifesta-se nas funções sociais por meio de instrumentos que são elaborados pelo homem para modificação e relação com o meio cuja função é a comunicação e expressão, segundo a teoria histórico cultural. É um sistema de signos,

criados para mudar a própria conduta, atividade interior, modificando a relação do homem consigo próprio, desenvolvendo funções psíquicas superiores.

Para Mello (2005), levando em consideração os novos conhecimentos da criança que está em transição para o Ensino Fundamental, é necessário conservar atividades como expressão com o desenho, pintura, jogos de papéis, modelagem, construção, danças, poesias e a própria fala, essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, constituindo as bases para a obtenção da escrita como um instrumento cultural complexo.

Pensar em escrita e na sua aquisição é compreender que este processo é essencial no desenvolvimento cultural e psíquico da criança, pois “dominar a escrita significa dominar um sistema simbólico complexo que cria sinapses essenciais para outras formas elaboradas de pensamento” (MELLO, 2005, p. 23).

A escrita é um simbolismo de segunda ordem e o uso de signos escritos representam os símbolos verbais da palavra. Ela representa a fala, que representa a realidade e para que haja uma aquisição efetiva, é necessário que a linguagem oral se torna um elo intermediário da linguagem escrita, que se transforma em um sistema de signos simbolizando os objetos e situações. Nas palavras de Vigotski (2001)

"A linguagem escrita entende-se através da linguagem oral, mas esse caminho vai encurtando-se gradualmente. O elo intermediário, que é a linguagem oral, desaparece e a linguagem escrita torna-se diretamente simbólica, percebida da mesma forma que a linguagem oral" (VIGOTSKI, 2001, p. 197).

O domínio da linguagem escrita pressupõe o estabelecimento de vínculos complexos entre a linguagem escrita e a oral, estabelecendo uma conexão dupla entre leitura e escrita. Os signos da linguagem escrita sinalizam sons e palavras da linguagem oral, ou seja, signos de objetos e relações reais. É possível considerar que a linguagem oral é um vínculo entre objetos e do mundo real e a linguagem escrita.

O estudo da pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita salienta que este processo é dialético, com transformações qualitativas, revelando novas formas de comportamento cultural e histórico.

Vygotski (1993) explica que

Na história do desenvolvimento da linguagem escrita na criança nos encontramos com as metamorfoses mais inesperadas, isto é, com a transformação de umas formas de linguagem escrita em outras. [...]. Isso significa que juntamente com os processos de desenvolvimento de avanços e

aparición de formas novas, se producen a cada paso procesos regresivos, de extinción, de desenvolvemento inverso de formas velhas. (VYGOTSKI, 1993, p. 184, tradución nosa).⁷

A escrita se inicia muito antes da criança pegar o lápis e registrar as primeiras palavras. A escrita em sua constituição e o uso funcional de linhas, pontos e outros signos é utilizado para recordar e transmitir ideias e conceitos e pode ser definida como função realizada culturalmente pela mediação. Para escrever, é necessário ter domínio dos signos e a apropriação do conceito da palavra enquanto unidade mínima para a compreensão do domínio da língua escrita, concentrando as múltiplas relações na sua apropriação (VIGOTSKI 1995). Para a Teoria Histórico Cultural e segundo entendimentos contemporâneos

Escrever é grafar ideias e, para tanto, será necessário que a criança seja capaz de abstrair o aspecto sensorial da fala e avançar na construção de uma linguagem que não usa a palavra oral, e sim sua representação. Essa atividade arbitrária, voluntária, exige um autocontrole do comportamento mais elevado do que as atividades desenvolvidas na aquisição da fala. (FRANCO E MARTINS, 2020, p.111)

A criança, ao ser colocada em atividade na apropriação da linguagem escrita, representa fenômenos em sua mente, permitindo assim, o desenvolvimento de conceitos e reciprocidade de pensamento. Por sua função comunicativa, a palavra torna-se um instrumento da consciência para uma imagem real com possibilidades de intervenção sobre ela.

Bomfim (2012), em concordância com Vigotski ressalta que

o desenvolvimento da linguagem escrita na criança como domínio de uma forma cultural de conduta está intimamente relacionado ao desenvolvimento cultural da humanidade, já que consiste na apropriação de um sistema externo de meios elaborados pela humanidade, que é garantida pelas relações sociais, e, especialmente, pela educação escolar; trata-se de um processo de conversão do referido sistema em uma função psíquica da criança; o que ocorre, então, é a internalização desse sistema cultural como uma função psíquica. No entanto, o objetivo de compreender de que modo esse processo ocorre configura-se como um trabalho complexo que Luria e Vygotski, por meio de seus estudos e experimentos, buscaram realizar ao investigarem na relação com a educação escolar, o que leva a criança à escrita e os momentos constituintes da pré-história da escrita. (BOMFIM, 2012, p. 79)

⁷ En la historia del desarrollo del lenguaje escrito en el niño nos encontramos con las metamorfosis más inesperadas, es decir, con la transformación de unas formas de lenguaje escrito en otras. [...] Eso significa que a la par con los procesos de desarrollo de avances y aparición de formas nuevas, se producen a cada paso procesos regresivos, de extinción, de desarrollo inverso de formas viejas. (VYGOTSKI, 1993, p. 184)

A aprendizagem da criança passa por diferentes fases como gestos, desenhos, jogos e brincadeiras para atingir a escrita propriamente dita. Os gestos e a linguagem escrita se apresentam inicialmente nos rabiscos das crianças e nas funções simbólicas dos objetos nas brincadeiras, condição natural para a apropriação da atenção voluntária, específica nos seres humanos, permitindo, com intencionalidade, a concentração da atenção sobre estímulos em detrimento de outros (MARTINS, 2013, p. 149). Já a brincadeira e jogos inicia a capacidade de representação simbólica (fala, faz-de-conta, desenho, escrita e leitura), dando início ao processo de alfabetização, compreendendo que, o que se representa com palavras orais, com o corpo e com desenhos pode ser representado por palavras escritas.

Segundo Vigotski (1993), a partir do nascimento da criança, a sua relação com o meio começa a se desenvolver na interação com o adulto mais próximo e a pré-história da linguagem escrita tem seu início ainda na primeira infância em que sua atividade principal é a comunicação emocional, com relação entre **o gesto e o signo escrito**. Para este mesmo autor, o gesto, por ser o primeiro signo visual no período inicial da pré-história da escrita, se organiza como a escrita no ar. Em suas palavras “o gesto é a escrita no ar e o signo escrito é, frequentemente, um gesto que se consolida.” (VIGOTSKI, 1995, p. 186, tradução nossa)⁸. A relação que a criança faz entre o gesto e o signo, neste momento são considerados desenhos primitivos ou de movimento pois representa ações que ela vivencia. Sendo assim, neste momento, a criança não está representando desenho, mas sim, o gesto observado em experiências anteriores.

Figura 1 – A criança e o movimento

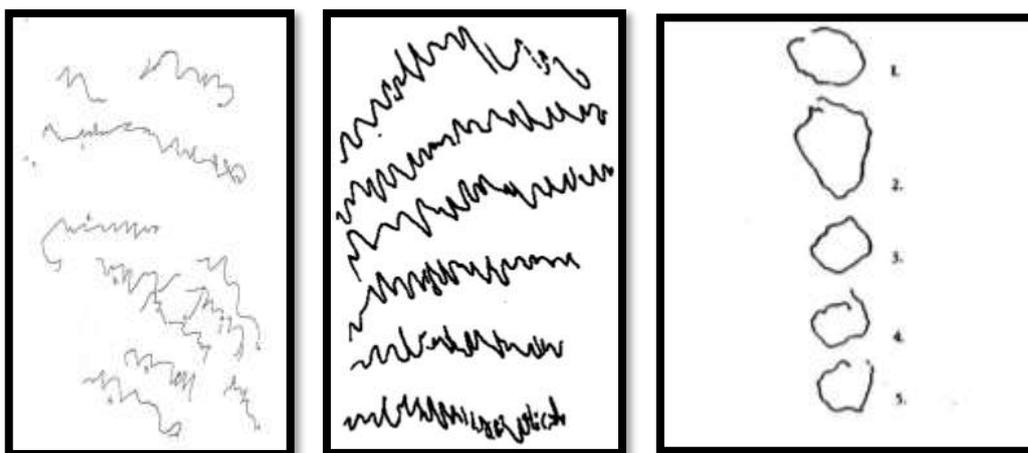


<https://tempodecreche.com.br/relacao/neurociencia-aprendizagem-e-desenvolvimento-infantil-18-a-24-meses-2/>

⁸ “El gesto es la escritura en el aire y el signo escrito es, frecuentemente, un gesto que se afianza.” (VYGOTSKI, 1993, p. 186).

Em um momento posterior ao gesto, a criança realiza o ato de escrever intuitivamente, seu interesse é imitar o adulto, em um ato suficiente do brincar, como está representado na figura abaixo. Esta fase é chamada de **pré-culturais ou pré-instrumentais**, onde a criança não apreendeu o sentido e a função da escrita, reproduzindo-a apenas em sua forma exterior a escrita adulta com a qual está familiarizada. Neste momento, a criança não tem consciência que os rabiscos podem ajudá-la a lembrar-se do que lhe foi sugerido escrever e faz rabiscos sem significado funcional, por isso a relação da criança com os rabiscos é puramente externa e intuitiva como o brincar. “A criança nesse estágio do desenvolvimento, ainda não se relaciona com a escrita como um instrumento a serviço da memória” (LURIA, 2010, p.156).

Figura 2 – Pré-história da escrita: rabiscos



<https://app.emaze.com/@ALTQILQT#1>

<https://pt.slideshare.net/naysataboada/alfabetizao-e-linguagem2014>

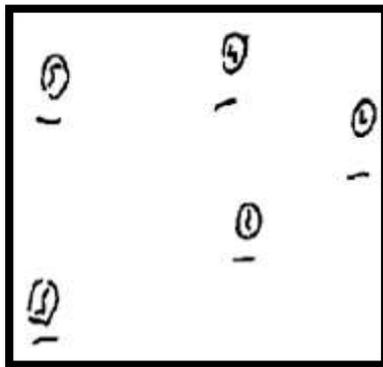
<https://slideplayer.com.br/slide/10246803/>

A próxima fase é chamada de **escrita não-diferenciada**, a utilização dos rabiscos não para ler, mas para lembrar-se do que foi dito. Segundo Vigotski e Luria (2010), nenhum rabisco significa coisa alguma, mas sua posição, situação e relação com outros rabiscos conferem-lhe a função de auxiliar técnico da memória – função mnemônica. A criança lembra-se agora do material, associando-o a uma marca específica, em vez de fazê-lo de forma puramente mecânica, e esta marca lhe permite lembrar uma sentença particular que auxiliará a relembrá-la. ” (LURIA, 2010, p. 158). Para Luria esta “[...] é a primeira forma de escrita no sentido próprio da palavra [...]” (2010, p. 158).

Ainda neste momento, a criança também apresenta a fase topográfica em que distribui registros, rabiscos como manchas, linhas no “espaço de papel” “sem relação com o conteúdo das sentenças faladas, produzindo o que Luria chama de ‘marcas

topográficas’: “[...] essas marcas ainda não são signos, mas fornecem pistas rudimentares que poderão auxiliar na recuperação da informação” (OLIVEIRA, 2010, p. 73).

Figura 3 – Pré-história da escrita: marcas topográficas



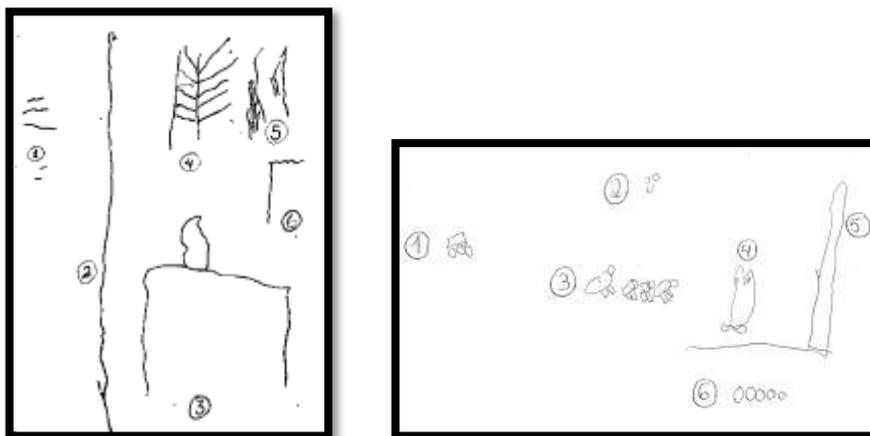
<https://pt.slideshare.net/naysataboada/alfabetizao-e-linguagem2014>

A fase seguinte é denominada de **pictográfica**. Nesta etapa acontece a diferenciação dos signos primários pelas crianças por meio, principalmente, de pictogramas, ou seja, desenhos e representações de ideias. Trata-se da transformação de signos-estímulos em signos-símbolos.

“Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança” (LURIA, 2010, p. 161).

O desenho ocupa o lugar da palavra e alguns elementos gráficos passam a ser incorporados nos registros da criança. Nesta fase a criança começa a utilizar outras marcas para representar a sua escrita. Passa a desenhar dizendo que está escrevendo e os desenhos passam a serem signos mediadores e representam determinado conteúdo, ou algo que a criança diz que escreveu. “O desenho transforma-se, passando de simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada” (LURIA, 2010, p. 166).

Figura 4 – Pré-história da escrita: pictografia



<http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2002/epl127/leitura.htm>

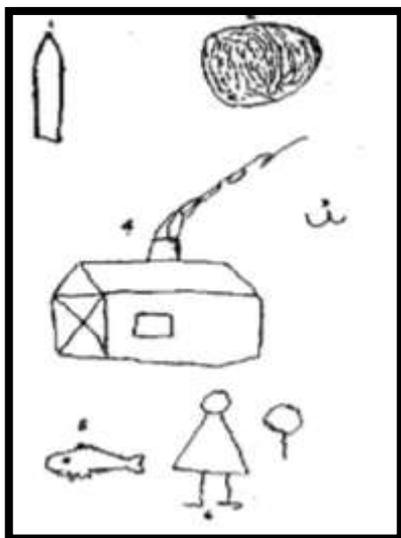
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1469-6.pdf>

E por fim, a fase da **escrita simbólica** onde as crianças vão, a partir da observação e da necessidade que sentem em dar o primeiro passo em direção à escrita formal, conhecendo as letras, responsáveis por formar as palavras e dar sentido às produções escritas. Luria se refere a esse estágio como domínio exterior da escrita. A criança começa a aprender a ler: conhece letras isoladas, sabe como estas letras registram algum conteúdo e, finalmente, apreende suas formas externas e também a fazer marcas particulares.

Apresenta domínio exterior da escrita. Isso porque a criança começa com uma fase de escrita não-diferenciada pela qual já passara muito antes: as crianças usam as letras que já conhecem para representar qualquer coisa. A escrita usada serve para que elas compreendam o que está “escrito” ou representado. Mais maduras e sentindo a necessidade de se comunicar com os outros, começam a aprender a escrita simbólica, de conhecimento socialmente compartilhado. No topo das formas primitivas da adaptação direta aos problemas impostos por seu ambiente, a criança constrói agora, novas e complexas formas culturais; as mais importantes funções psicológicas não mais operam por meio de formas naturais primitivas e começam a empregar expedientes culturais complexos. Estes expedientes são tentados sucessivamente e aperfeiçoados, e no processo a criança também se transforma. “(...) após percorrerem longo caminho, acabaram por conduzir-nos finalmente ao domínio do que é talvez o mais inestimável instrumento de cultura”. (LURIA, 2010, p. 189).

Desse modo, a escrita simbólica traz elementos da cultura, realiza interações sociais e culturais letradas, vivencia um salto qualitativo no processo de aquisição da escrita e utiliza em suas representações signos como letras, números e sinais.

Figura 5 – Pré-história da escrita: simbologia



<https://slideplayer.com.br/slide/10246803/>



<file:///C:/Users/User/Downloads/736-2764-1-PB.pdf>

E antes da apropriação do conceito da palavra, a criança, ao longo de seu período pré-escolar do desenvolvimento, identifica a palavra como um único som, sem a fragmentação silábica (para cada pedaço da palavra é emitido um som) e que também possui um ritmo-melódico já determinado (ELKONIN, 1994). Para este mesmo autor, só é possível a aprendizagem da leitura da palavra quando o indivíduo tem a possibilidade e a capacidade de diferenciar os sons isolados. As pesquisas mais recentes indicam que as crianças pequenas, até mais novas, conseguem distinguir, não os fonemas, mas rimas, aliterações e “sílabas”, desenvolvendo a consciência fonológica inicial.

Ainda em suas pesquisas, identificou três estágios na composição da ação da leitura, extremamente importante no desenvolvimento da linguagem: formação da ação mental de análise dos sons das palavras; formação da ação mental de mudança da palavra e formação da ação de reconstituir a forma sonora das sílabas, guiando a ação mental a um desenvolvimento pleno.

Em sintonia com as investigações de Elkonin (1963), Galperin (apud Elkonin, 1963) propõe a teoria de formação das ações mentais por estágios, determinando a progressão das formas externas de expressão (ação e linguagem) para as formas internas

do pensamento. Os estágios são representados da seguinte maneira: estabelecimento o de uma ideia prévia da tarefa; domínio da ação com os objetos; domínio da ação no plano da fala; transferência da ação ao plano mental; instituição final da ação mental. Em todas as etapas do processo, é essencial a mediação do adulto para a conquista de resultados assertivos.

As pesquisas de Elkonim e de Galperin indicam que é importante para o processo da leitura que a criança tenha a capacidade de ouvir sons separados nas palavras, faça a generalização de todos os sons que constituem a palavra, mas não é o suficiente. Ter a compreensão da diferença do nome das letras e sua sonoridade é o ponto principal para determinar a forma sonora da sílaba (unidade básica de leitura) e é subsequente para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Neste sentido, ao escrever, a criança necessita do conhecimento da estrutura sonora da palavra para estabelecer em sinais escritos considerando os vínculos internos entre a linguagem oral e escrita, na qual a segunda requalifica a primeira. E, por meio da análise, síntese, comparação, generalização e abstração e com a utilização de instrumentos simbólicos, é que a aprendizagem da leitura e da escrita acontece.

Enfim, é importante refletir que, ao aprender a ler e escrever, a criança aprende também a interagir com os outros usando uma nova forma de linguagem, significando que a criança precisará meditar sobre o que escrever, para quem escrever, quando escrever e como escrever, uma vez que a escrita será mais uma unidade mediadora em suas relações.

3. A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E A LINGUAGEM EM UM NOVO PERCURSO

A mudança do Ensino Fundamental com duração de nove anos ocorreu de acordo com a Lei 11.274/2006, instituída em 06 de fevereiro de 2006, incluindo-se crianças de seis anos no Ciclo I (BRASIL, 2006). Para que se efetivasse a inclusão desta criança, a pesquisa teve como base o Censo Demográfico 2000, realizada pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, que comprovou o seguinte: crianças que entram no Ensino Fundamental com menos de sete anos apresentam resultados superiores aos que entram com sete anos completos.

A BNCC - Base Nacional Comum Curricular (2017), documento normativo que estabelece um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes da Educação Básica precisam desenvolver, registra que a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental requer atenção no sentido de promover equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, nesta etapa de transição, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. É necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os professores e equipe escolar, de modo que a nova etapa se desenvolva com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. Segundo Zanatta e Marcon(2015), o que auxilia a mudança é a continuidade e a transição deve ser mediada pela ludicidade, onde as crianças permanecem mais concentradas e seguras.

Apoiamo-nos nos estudos de Martins (2015) para legitimar que é importante que o professor que atua com crianças ingressantes no Ensino Fundamental tenha conhecimento que a transição ao novo segmento de ensino não tem correspondência imediata no plano psicológico, ou seja, o fato de ser inserida em um novo modelo institucional de ensino e aprendizagem não provoca imediatamente na criança a transição psicológica ao período escolar do desenvolvimento psíquico. Faz-se necessária sensibilidade pedagógica para oferecer à criança o suporte necessário para que se desenvolva essa transição, tendo em vista a extensão das mudanças que estão sendo vivenciadas por ela. Uma das condições para que essa transição se dê é a formação de um desejo estável de aprender, que se institui sobre a base da curiosidade espontânea infantil – típica do período pré-escolar do desenvolvimento – mas supera sua aparência transitória

e consolida uma atitude de interesse contínuo pelo conhecimento e pela aprendizagem que não possa ser satisfeito no âmbito da atividade lúdica.

A relação que o professor estabelece com o conhecimento é decisiva, pois funciona como modelo para a criança: ao organizar as situações de ensino tendo em vista o desenvolvimento de capacidades e a assimilação de conhecimentos, o educador precisa cultivar nos alunos o encantamento com a possibilidade de relacionar com o outro e apropriar-se de novos conhecimentos. Essas ações acontecem quando são proporcionadas situações lúdicas, mas com intencionalidade e deve estar presente na rotina do 1º ano pois está vivenciando a transição entre as etapas da Educação Básica. (MARTINS E FACCI, 2017).

Sendo assim, esta seção tem como foco de estudos a Educação Infantil, suas características e sua constituição no processo de aprendizagem, bem como os estudos dos documentos oficiais que formalizam o trabalho nesta fase. O olhar no Ensino Fundamental com suas mudanças, desde a faixa etária e a organização da aprendizagem, será baseado em documentos norteadores e finaliza com um diálogo entre as etapas da Educação básica, tendo como cerne as diferentes linguagens no processo de transição, dando enfoque na linguagem escrita.

3.1 – A Educação Infantil como o início da Educação Básica nas orientações oficiais

A primeira etapa da Educação Básica certificada pela Constituição Brasileira de 1988 é a Educação Infantil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996 presume o acesso da criança à instituição formal de ensino de maneira universal. Com o passar dos anos, outros documentos regulatórios oficiais foram estabelecidos, como Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em 1998; Diretrizes e Bases Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI), em 2009 e a mais atual, instituída em 2017, a Base Nacional Comum Curricular norteiam princípios para esta fase da educação. Para entender a importância e abrangência de cada documento, uma contextualização histórica do processo de formação da Educação Infantil será descrita, abordando a sua legislação nos diferentes momentos de seu percurso.

Historicamente, com o progressivo avanço da urbanização, a inclusão e a participação da mulher no mercado de trabalho, as lutas dos movimentos sociais, entre muitos outros fatores, na década de 1960, a Educação Infantil expandiu na América e na Europa. No Brasil, este fato ocorreu em meados da década de 1970. Com todas estas ações acontecendo, houve uma crescente conscientização da importância de uma criança

começar a sua socialização fora do âmbito familiar, antecipando e ampliando, significativamente, as chamadas “pré-escolas” e “jardins de infância”.

De acordo com Souza (2007)

A educação institucionalizada de crianças pequenas surgiu no Brasil no final do século XIX. [...] O setor privado da educação pré-escolar, voltado para as elites - os jardins-de-infância de orientação fröebeliana-, já tinha seus principais expoentes no Colégio Menezes Vieira no Rio de Janeiro, desde 1875, e na Escola Americana anterior a isso. [...]. No setor público, o jardim-de-infância da Escola Normal Caetano de Campos, que atendia à elite paulistana, foi inaugurado apenas em 1896, mais de vinte anos depois das fundações da iniciativa privada. O jardim-de-infância da Escola Caetano de Campos, cujo trabalho pedagógico se baseava em Fröebel, tinha como princípios educativos os conteúdos cognitivo e moral. Nas duas primeiras décadas do século XX, foram implantadas em várias regiões do Brasil, as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas. (SOUZA, 2007, p. 15-16)

O contexto de demandas para a educação da criança fora do contexto familiar se direcionava, ou como forma de combater a miséria, no entendimento do estado, ou como complemento do salário, no ponto de vista da família. Esta perspectiva era vista no Brasil.

A criança, com menos de 7 anos de idade, no Brasil, não tinha direito à educação. Com a compreensão que os princípios norteadores adequam a um conjunto de preceitos orientadores para um coletivo, a Constituição Federal de 1988, reconheceu a Educação Infantil como um direito da criança, dever do Estado e opção da família, mudando da política de assistência social para a política nacional de educação. No artigo 208, inciso IV, instituiu como obrigatoriedade o atendimento em creches e pré-escola, com idade de 0 a 6 anos. Com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei 8.069/1990, os municípios passaram a ter responsabilidade pelos direitos da infância e adolescência, por meio do Conselho Municipal e do Conselho Tutelar. O mesmo Estatuto reforça, no capítulo IV, artigo 54, inciso IV, o direito da criança de 0 a 6 anos ao atendimento em creches e pré-escola.

As ações devem ser implantadas principalmente pelos municípios, cabendo aos Estados executá-las de forma complementar. Após a Constituição surgiram leis no âmbito da Saúde e da Assistência Social, compreendendo a prioridade do atendimento à criança de 0 a 6 anos por estas áreas. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 a Educação Infantil passou a ser a primeira etapa da Educação Básica (MARAFON, s/d. p. 20).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sob o nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, confirmou o atendimento gratuito em creches e pré-escola como dever do Estado em seu artigo 4º, inciso IV. Já no artigo 11, inciso V, determina que todas as

instituições de Educação Infantil, privadas e públicas, sejam inseridas no sistema de ensino, referenciada como a primeira etapa da educação básica, com o objetivo de desenvolver integralmente a criança.

Na Seção II, artigo 29, traz a finalidade da educação infantil, em caráter obrigatório, do desenvolvimento integral da criança até 5 anos. Nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, com complemento da ação da família e comunidade. Teve a seguinte divisão, no artigo 30, inciso I “creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 anos de idade” e no inciso II que relata “pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade”.

Em seu artigo 31, são estabelecidas as regras de organização da educação infantil

- I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (LDB, 2017, p. 24).

A educação infantil foi conquistando avanços e passando por processo de mudanças, que se iniciaram pela Constituição Federal de 1988, com garantia do Estado, em seu dever, de oferecer o ensino às crianças de até 5 anos; com a promulgação da LDB (BRASIL, 1996), declara-se a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e consolida-se com a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 05/09, pelo Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI). Em uma observação a parte, a LDB (BRASIL, 1996), capítulo V, artigo 58, se refere a educação especial, caracterizada como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente, na rede regular de ensino, mas quando não for possível, oferecer e atender serviços especializados para a integração da criança nas classes comuns do ensino regular. Considera-se da educação especial, crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Após a legalidade da educação infantil como educação básica, o Ministério da Educação e do Desporto, em razão ao seu papel e sua responsabilidade e de acordo com a LDB, sugere um documento regulatório, o Referencial Curricular Nacional para a

Educação Infantil (RCNEI), um conjunto de orientações e referências pedagógicas, efetivando práticas educativas de qualidade, motivando condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras.

Segundo o documento oficial RCNEI (BRASIL, 1998)

Sua função é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais. (RCNEI, 1998, p. 13)

Este documento orienta as ações dos educadores buscando uma melhor qualidade de ensino da educação infantil no sentido de beneficiar o trabalho com implantação de recursos humanos, adequações dos espaços físicos de trabalho, materiais de qualidade e em quantidade suficiente para o atendimento das crianças e propostas educacionais compatíveis ao atendimento de diferentes faixas etárias e modalidades de ensino.

O mesmo documento considera as particularidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças até 5 anos, descrevendo os seguintes princípios: o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.; o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. Vale ressaltar que o mais importante é a criança ter prazer no espaço institucional na qual frequenta.

A partir destes princípios, respeitando a diversidade, a pluralidade e os diferentes currículos existentes nas diferentes regiões brasileiras, como é descrito no próprio RCNEI (BRASIL, 1998)

(...) é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades. Seu caráter não obrigatório visa a favorecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou nos diversos grupos de formação existentes nos diferentes sistemas. (RCNEI, 1998, p 14)

Quando o documento é incorporado no projeto educativo da instituição e o trabalho envolve todos os sujeitos ligados a criança, pais, professores, funcionários, entre outros, terá sentido e significado no trabalho educacional.

Em 17 de dezembro de 2009, a Resolução nº 5 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que associa princípios, fundamentos e procedimentos, conduzindo as políticas públicas, o planejamento e avaliação de propostas curriculares e pedagógicas da educação infantil, orientando o trabalho docente e ações educativas com qualidade, estruturada para as diversidades sociais e culturais referentes à infância.

Marquezan e Martins (2017) reitera que

Ao aproximar as DCNEI da prática pedagógica, entende-se que se pode ajudar o professor a aperfeiçoar e qualificar o trabalho docente no cotidiano das escolas de educação infantil, junto com os demais professores e a instituição de ensino, bem como promover um ambiente de desenvolvimento profissional e crescimento humano que contemple as crianças, suas famílias, a comunidade local, a equipe de professores e gestores. (MARQUEZAN E MARTINS, 2017, p. 159)

O DCNEI (BRASIL, 2010) trouxe uma oportunidade de repensar a articulação do processo de ensino e aprendizagem juntamente com as práticas pedagógicas, redirecionando a ação do docente para atender as crianças pequenas, na educação básica.

Para que as instituições de Educação Infantil tivessem um meio de planejar sua rotina, as DCNEI (BRASIL, 2010) apresentam princípios como direcionadores do trabalho pedagógico, com descrição no seguinte formato:

- Éticos: valorização da autonomia, responsabilidade, solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades;
- Políticos: garantia dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- Estéticos: valorização da sensibilidade, criatividade, ludicidade e diversidade de manifestações artísticas e culturais (art. 6º).

Com base nos estudos e nas adequações legislativas, os documentos são norteadores nas ações das instituições de Educação Infantil, definindo metas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, envolvendo todos que estão diretamente ligados a elas. Neste momento, a DCNEI tem um papel fundamental de mudar significativamente a compreensão da função social e política de infância e concepção de

criança, repensando a prática docente e criando novas propostas pedagógicas com resultados exitosos.

Para que a qualidade da aprendizagem seja defendida e conquistada, de maneira ativa, no ano de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é promulgada como documento de caráter normativo, explicando o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais onde todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Assegura os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, considerando situações lúdicas de aprendizagem e indicando a inter-relação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil, em que, diante de nossa perspectiva, tem como atividade principal a brincadeira e o jogo protagonizado. A criança modifica suas ações, orientando seu próprio comportamento. Segundo as normas, este documento “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, visando à formação integral da criança” (BNCC, 2017, p. 7). A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) tem por objetivo garantir a integração e continuidade do processo de aprendizagem da criança, respeitando sua singularidade e as diferentes relações que ela estabelece com o conhecimento, assim como a natureza das mediações de cada etapa onde o aluno sabe o que é e seja capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo.

A política nacional da Educação Básica incorpora a BNCC para que haja um alinhamento, em âmbito federal, estadual e municipal, de políticas e ações relativas à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios de determinações de infraestrutura adequadas para o desenvolvimento pleno da educação.

Como a BNCC determina as aprendizagens essenciais da Educação Básica, atendendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, são definidas dez competências gerais, marcadas como mobilização dos conhecimentos, em seus conceitos e procedimentos; as habilidades, em suas práticas cognitivas e socioemocionais; as atitudes e valores na resolução de demandas da vida diária e do pleno exercício da cidadania e o mundo do trabalho, materializando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

As competências relacionadas abaixo articulam-se no desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades e formação de atitudes e valores, nas condições da LDB (BRASIL, 1996):

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

A BNCC é fundamentada nos marcos legais da Constituição Federal de 1988, reconhecendo a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e município, em seu artigo 205 e na Carta Constitucional, na Constituição, no artigo 210, reconhece a necessidade de fixar conteúdos mínimos para assegurar a formação básica e respeito aos valores culturais, artísticos, nacionais e regionais. (BRASIL, 1998). Com isso, a LDB, no inciso IV, artigo 9º declara que cabe à União

(..)estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, p. 11)

As noções que substanciam a BNCC e são orientadas pela LDB se referem a definição das aprendizagens essenciais e são claras quanto ao desenvolvimento curricular no Brasil, estabelecendo a relação entre o que é básico-comum, o que é diversidade em relação à matéria curricular, focando no currículo.

Com a alteração da LDB, pela Lei nº 13.415/2017, duas nomenclaturas passam a ser utilizadas pela legislação brasileira

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá **direitos e objetivos de aprendizagem** do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas **competências e habilidades** será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017).

Por meio dos termos aplicados nestes artigos, é possível compreender o que os estudantes necessitam aprender durante a sua vivência na Educação Básica, inserindo os saberes e capacidade de mobilização e aplicação dos conteúdos.

A Educação Infantil, inserida na BNCC, faz parte do processo histórico de integração ao conjunto da educação Básica. A concepção que circunda esta etapa de aprendizagem vincula-se ao educar e cuidar e as instituições de ensino (creches e pré-escolas), ao acolher as crianças de suas vivências e aprendizados construídos em seu ambiente familiar e comunitário, tem como objetivo ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação.

A importância deste vínculo escola-família-comunidade é necessária para intensificar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, o uso do diálogo e o compartilhamento das responsabilidades entre os envolvidos, além de trabalhar com a diversidade e a riqueza cultural das famílias e comunidades.

Na Educação Básica, na etapa da Educação Infantil, de acordo com as DCNEI, no artigo 9º, as **interações** e **brincadeiras** são eixos estruturantes das práticas pedagógicas e por meio delas, as crianças desenvolvem e apropriam de conhecimentos pois interagem com o outro possibilitando a aprendizagem e a socialização

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2017, p. 37)

Para que as interações sejam intensas, criem situações para que as crianças possam aprender, desempenhar-se ativamente em seu ambiente cotidiano, vivenciar desafios e resolvê-los e construir significados sobre si mesmo, o outro e o ambiente social e natural, **seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento** são assegurados, com princípios apoiados e propostos pela BNCC:

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Os direitos de aprendizagem intensificam a intencionalidade educativa das práticas pedagógicas na Educação Infantil e não a um isolamento de aprendizagem no processo de desenvolvimento natural e espontâneo. Intencionalidade esta que, por meio dos educandos, organiza e orienta ações que permitam às crianças ter o conhecimento de si mesma e do outro, compreenda as relações com a natureza, com a cultura, com a produção científica. Cabe ao educador agir em seu trabalho de modo reflexivo, garantindo o conhecimento e desenvolvimento das crianças, por meio do planejamento, monitoramento, mediação e avaliação da prática pedagógica.

Os mesmos direitos são assegurados pelos eixos formadores que são as interações e brincadeiras promovendo as aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Para que

todos sejam garantidos, a Educação Infantil na BNCC, em sua organização curricular, está organizada em cinco campos de experiências, delimitando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, articulando saberes e experiências da vida pessoal com os conhecimentos científicos e culturais.

São eles os Campos de Experiências:

- O eu, o outro e o nós – valorização da própria identidade, respeitando e reconhecendo as diferenças que se constituem como seres humanos, participação das relações sociais, desenvolvimento da autonomia, autocuidado, reciprocidade e interdependência com o meio.
- Corpo, gestos e movimentos – diferentes linguagens artísticas e culturais, exploração do mundo, objetos e espaços por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos, estabelecimento de relações, expressões diferentes com brincadeiras e produção de conhecimento sobre si mesmo, o outro, o meio social e cultural, formando-se conscientes da corporeidade.
- Traços, sons, cores e formas – a convivência com diversificadas manifestações artísticas, culturais e científicas na rotina escolar, oportunizando que a criança vivencie as diferentes formas de expressão e linguagens como as artes visuais que envolvem pintura, modelagem, colagem, fotografia, mas também a música, o teatro, a dança, entre outros, desenvolvendo o sentido estético e crítico, o conhecimento de si mesmo, do outro e da realidade em que vive.
- Escuta, fala, pensamento e imaginação – experiências com a linguagem em sua diversidade, apropriação da língua materna para ser sua condução nas interações, participação da cultura oral, constituindo-se como sujeito singular pertencente a um grupo social.
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – oportunidades para que as crianças desenvolvam os conhecimentos sociais, culturais e científicos e que tenham sentido em sua vivência, promovendo experiências, observações, investigação, exploração, elaboração de hipóteses e buscas de respostas e soluções para suas indagações.

Para finalizar o levantamento dos pontos principais do último documento legalizado em esfera nacional, a BNCC, é importante mencionar a importância que se dá ao processo de transição entre as etapas da educação básica da Educação Infantil para o Ensino Fundamental onde a articulação entre ambos os segmentos, é de extrema

relevância. É prevista a progressiva sistematização das experiências quanto ao desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa, no desenvolvimento dos conhecimentos. (BRASIL 2017). Sobre o assunto da transição entre as fases escolares, será abordada nas próximas seções.

As orientações oficiais da Educação Básica, no que se refere a Educação Infantil, para regular a nova disposição constitucional, foi promulgada a Lei n. 12.796/2013 alterando alguns dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de n. 9.394/1996 (LDB), reafirmando a obrigatoriedade da disposta pela Constituição (art. 208). A norma determina ainda, em seu art. 6º que é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade. Ainda, a Resolução n. 2 de 9 de outubro de 2018 do Ministério da Educação definiu diretrizes acerca da data de corte para a matrícula inicial, a partir de 2019 (art. 6º), de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, sendo obrigatória a matrícula na pré-escola, segunda etapa da Educação Infantil e primeira etapa da obrigatoriedade assegurada pelo inc. I do art. 208 da Constituição Federal, de crianças que completam quatro anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula inicial (art. 3º §2º). Assim a obrigatoriedade a partir dos 4 anos é para crianças que possuam essa idade até dia 31 de março. As crianças que completam quatro anos de idade após essa data, devem ser matriculadas em creches, primeira etapa da Educação Infantil (art. 3º §3º).

3.2 – O Ensino Fundamental de nove anos: o que mudou desde a LDB 9.9394/96

O Ensino Fundamental consiste em um dos níveis da Educação Básica brasileira, de caráter obrigatório, gratuito nas escolas públicas, com atendimento às crianças de seis a catorze anos de idade. Cabe aos pais ou responsáveis dos alunos a efetivação da matrícula e ao Estado, a responsabilidade de garantir a oferta da quantidade de vagas necessárias nas escolas públicas e privadas.

Segundo o artigo 32º da LDB, é primordial:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Para conhecimento e contextualização histórica das leis estabelecidas para o Ensino Fundamental, a primeira lei que estabelece o chamado ensino primário é a Lei de Diretrizes e Bases nº 4024/1961, composta por quatro anos de escolaridade obrigatória e tinha como objetivo, de acordo com a lei “Art. 25. O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social” (BRASIL, 1961). O ensino era obrigatório a partir dos sete anos de idade completos e seu ingresso estava previsto na seguinte lei

Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento (BRASIL, 1961).

O acordo de Punta Del Este e Santiago, de 1970 ampliou o ensino obrigatório para seis anos. A LDB 5692/1971 estabelece para oito anos de ensino obrigatório, a nomenclatura passa a ser ensino de primeiro grau, com o objetivo de preparar para o trabalho e ao exercício da cidadania, como descrito no artigo primeiro

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971).

Após um longo período da LDB 5692/71 em vigor, para ser mais exata, vinte e cinco anos, após as lutas dos profissionais da área da educação, com discussões e reivindicações para a mudança do sistema educacional brasileiro, a Lei 9394/1996 é aprovada e sinaliza para um ensino obrigatório de nove anos de duração, com início aos seis anos de idade. De acordo com as determinações da Constituição de 1988, no artigo 205, a educação é direito de todo cidadão, visa o desenvolvimento e preparo para a cidadania e inclui a qualificação para o trabalho. No artigo 208 da Constituição Federal, garante o ensino, inclusive, para os que não tiveram acesso na idade própria, sendo obrigatório e gratuito e como dever do Estado em fornecê-lo.

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...] (BRASIL, 1996).

Com a promulgação da Lei 9394/96, o Ensino Fundamental passou para oito anos de duração mínima de escolaridade obrigatória, com a ampliação de seus objetivos

Art. 32º. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

Pensando na melhoria da educação e diante do histórico legal como a Constituição Federal de 1988, a LDB 9394/96 e o Plano Nacional de Educação, objetivos são traçados para garantir o padrão de qualidade do ensino, e um deles é a ampliação de oito para nove anos o Ensino Fundamental como parte da Educação Básica. O Plano Nacional da Educação, Lei 10.172/2001, instituiu como finalidade no período de 2001 – 2010 “Ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos”, (BRASIL, 2001), ampliando as oportunidades de aprendizagem e o nível de escolaridade às crianças.

Por ser um processo recente no Brasil, a implantação do ensino de nove anos exigiu reflexões e discussões mais aprofundadas sobre o assunto por já existir uma legislação vigente. É necessária uma argumentação ao direito à educação, por acontecer o acesso antecipado à escolarização obrigatória, promovendo ou não a democratização do ensino

A implementação de uma educação comprometida com a mudança social tem um importante papel a cumprir, pois auxilia na promoção e na aquisição de saberes e competências necessárias, para que as pessoas possam participar dos processos de deliberação e de tomada de decisões da sociedade, regatando o direito de serem cidadãos na plenitude das palavras (GIRON, 2008, p. 25)

No dia 16 de maio de 2005, fica estabelecida, por meio da Lei 11.114/2005, com obrigatoriedade da matrícula da criança no Ensino Fundamental, com seis anos de idade, com mudanças na LDB 9394/1996, nos seguintes artigos

Art. 6o . É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental.

Art. 30.[...]

II – (VETADO)

Art. 32o . O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos [...].

Art.87.[...]

3o [...]

I – matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino:

- a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares;
- b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de sete a catorze anos, no caso das redes escolares públicas; e
- c) não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de seis anos de idade; [...] (BRASIL, 2005).

As transformações do Ensino Fundamental se deram por normativas federais. As leis federais 11.114 de 2005 e 11.274 de 2006 trouxeram mudanças no cenário educacional, pois a primeira alterou a idade da matrícula das crianças nesta mesma etapa de ensino e a segunda alterou sua duração, estabelecendo que o Ensino Fundamental passasse de oito para nove anos, justificando os resultados positivos conquistados pela criança ao iniciar esta etapa anterior aos sete anos.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9395/96, por meio da Lei Ordinária 11.274/2006, houve alteração nos artigos 29, 30, 32 e 87 e ampliou a duração do Ensino Fundamental para nove anos, ordenando que a implementação da Lei pelos sistemas de ensino acontecesse até o ano de 2010, passando a ter a seguinte divisão: *Anos Iniciais* – compreendendo do 1º ao 5º ano, onde a criança ingressa no 1º ano aos 6 anos de idade e *Anos Finais* – composto do 6º ao 9º ano.

A Lei 11.274/2006 determina o prazo máximo para a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, que deve se efetivar até 2010, aos Municípios, Estados e o Distrito Federal. Documentos foram criados por parte do Ministério da Educação e Conselho Nacional da Educação como apoio às secretarias municipais e estaduais na reorganização das propostas de trabalho, sendo eles: Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais (BRASIL, 2004), Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações

para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade (BRASIL, 2006), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2013).

É importante ressaltar que, conforme a Lei 11.114/2005 e a Lei 11.274/2006, a Educação Infantil, como a primeira etapa da Educação Básica, tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social e por isso deve oportunizar experiências sensoriais e contextualizadas, a partir de elementos presentes no processo de desenvolvimento infantil, a constituição de um espaço privilegiado para interação e aprendizagem significativas, onde o lúdico é o foco principal. (BRASIL, 2006). E a ampliação do Ensino Fundamental, com a antecipação da idade tem por finalidade a promoção da igualdade da educação brasileira, visando a conquista de uma educação com qualidade social.

De acordo com Silva (2009)

A qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores dos seus produtos. A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas. (SILVA, 2009, p. 225)

Os documentos oficiais expõem uma qualidade social fazendo acreditar que a ampliação do Ensino Fundamental promove a equidade, mas em sua efetivação prática no ambiente escolar ainda há impasses a serem enfrentados e superados, podendo acontecer ações para a melhoria na qualidade da educação quanto um comportamento político que interferem na conquista do ensino produtivo.

O Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria da Educação Básica (SEB) criaram um documento com o título “Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação” (BRASIL, 2009), instituindo objetivos essenciais para a sua expansão

- a) Melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;
- b) Estruturar um novo Ensino Fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;

c) Assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento (BRASIL, 2009, p. 5).

Para que se promova a efetivação dos objetivos estabelecidos é necessária uma reestruturação na organização do currículo, ampliando as oportunidades das aprendizagens e a qualidade do ensino.

Desse modo, a necessidade de se implantar uma reorganização curricular tem como base os documentos oficiais do Ministério da Educação, expedidos com o propósito do estabelecimento de diretrizes pedagógicas para o Ensino Fundamental, tendo em vista as seguintes orientações: (i) a organização escolar deve respeitar as características individuais das crianças de 6 anos; (ii) a importância da articulação e ampliação de oportunidades de aprendizagens e vivências de todos os alunos de todos os anos, vinculadas a novas formas de organização de tempo, espaço e práticas pedagógicas (BRASIL, 2004, 2006, 2009).

Por fim, o documento vigente é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e tem um capítulo destinado ao Ensino Fundamental, maior etapa da Educação Básica e que nos anos iniciais busca valorizar situações lúdicas de aprendizagem, fazendo uma inter-relação com a Educação Infantil

Aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (BRASIL, 2017, p. 57)

É neste momento que as crianças estão em pleno desenvolvimento nas relações consigo mesmo e com o outro, da autonomia, das múltiplas linguagens e o aprendizado de conteúdos científicos, na formação de sua identidade.

[...] a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças. Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço. Os alunos se deparam com uma variedade de situações que envolvem

conceitos e fazeres científicos, desenvolvendo observações, análises, argumentações e potencializando descobertas. (BRASIL, 2017, p. 58)

Assim, a organização do trabalho escolar é realizada com base nos interesses manifestados pelas crianças, suas experiências, desenvolvendo a sensibilidade de ver o mundo e nele, atuar com consciência e sabedoria.

É importante a elaboração de currículo e propostas pedagógicas que certifique a aprendizagem contínua entre as fases da Educação Básica e dos anos do Ensino Fundamental, promovendo uma educação integrada no processo de aprendizagem, conquistando conhecimentos significativos.

Após a contextualização e compreensão da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, é primordial um estudo sobre o momento de mudança de etapa da Educação Básica. A educação deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa, com a garantia de espaços para o lúdico, assegurando a brincadeira como elemento para o desenvolvimento infantil.

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental fundamenta-se em documentos oficiais federais na formulação e implementação de políticas públicas para a infância, essenciais ao desenvolvimento da cidadania.

O Estado tem como princípio, o dever de garantir o direito à Educação Infantil a todas as crianças, firmado na Constituição Federal (1988) e, na década de 1990, é reafirmado por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que foi sancionado em 13 de julho de 1990, tornando-se o principal instrumento normativo do Brasil sobre os direitos da criança e do adolescente. O ECA incorporou os avanços preconizados na Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas e trouxe o caminho para concretizar o Artigo 227 da Constituição Federal, que determinou direitos e garantias fundamentais a crianças e adolescentes (BRASIL, 1990).

No capítulo IV do Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 53 reitera que “ A criança e ao adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990, p. 43). O mesmo documento ainda assegura

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; 44 Estatuto da Criança e do Adolescente

V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019) (BRASIL, 2021, p. 44)

O direito à educação da criança e as mudanças de etapas da Educação Básica também são apresentados em diferentes documentos oficiais. O documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), citado anteriormente, foi elaborado e distribuído a todas as instituições escolares, no final da década de 1990. Composto de três volumes, indica parâmetros para o trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil, mas não possui função normativa. Este mesmo documento menciona a importância do processo de transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental transcrito a seguir

A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental representa um marco significativo para a criança, podendo criar ansiedades e inseguranças. O professor de Educação Infantil deve considerar esse fato desde o início do ano, estando disponível e atento para as questões e atitudes que as crianças possam manifestar. Tais preocupações podem ser aproveitadas para a realização de projetos que envolvam visitas a escolas de Ensino Fundamental; entrevistas com professores e alunos; programar um dia de permanência em uma classe de primeira série. É interessante fazer um ritual de despedida, marcando para as crianças este momento de passagem com um evento significativo. Essas ações ajudam a desenvolver uma disposição positiva frente às futuras mudanças demonstrando que, apesar das perdas, há também crescimento. (BRASIL, 1998, v. 1, p. 84).

Em meados de 2005, foi publicado o seguinte documento público federal intitulado “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação” (BRASIL, 2005), declarando a relevância de se “articular a Educação Infantil com o Ensino Fundamental, de forma que se evite o impacto da passagem de um período para o outro em respeito às culturas infantis e garantindo uma política de temporalidade da infância” (BRASIL, 2005, p. 26). É mais um momento de reflexão na mudança entre as etapas da educação básica.

A Resolução CEB/CNE nº 5 de 17/12/2009 dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), um documento conciso, mas que se refere a transição no inciso III do artigo 10

[...] continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior

da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental). (BRASIL, 2009, p. 5).

O artigo 11, deste mesmo documento complementa o argumento sobre a transição

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2009, p.5).

Por fim, o último documento oficial federal publicado no final de 2017 é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em vigor atualmente e ressalta em uma subseção a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, mencionando a necessidade de acompanhamento de práticas pedagógicas na Educação Infantil direcionadas às ações e conhecimentos, garantindo a integração e continuidade dos processos de aprendizagem das crianças.

Mas para compreender e realizar a transição de uma etapa a outra é preciso, além do conhecimento dos documentos legais, ter conhecimento teórico, compreender como a infância é pensada, como é a orientação e preparação das crianças neste processo, a viabilização das condições concretas e caminhos para o desenvolvimento psíquico, social e cultural. Segundo a Teoria Histórico Cultural, Vigotski (2017) conjectura que o desenvolvimento humano se faz por rupturas e saltos qualitativos, ou seja, a transição é o momento em que a criança supera o ato de brincar e as brincadeiras, criando o interesse pela atividade de estudos. Ou seja, a interiorização da imaginação como processo psíquico acontece por meio de uma mudança que parte da ação lúdica com objetos que neste momento representa o real imaginário e passa por uma transformação onde, a estes mesmos objetos, são atribuídos sentido e significado, abrindo possibilidades de aprendizagens e sistematização de conhecimentos, consolidados no momento que a criança a atividade de estudos.

Enfim, é indispensável pensar na criança que ingressa no Ensino Fundamental e em todos os conceitos que integram o processo de ensino e aprendizagem. A transição é um momento para pensar e efetivar uma prática pedagógica que considere a criança como sujeito em busca do aprendizado, considerando seus saberes, os aspectos social, cultura e histórico, garantindo a apropriação do conhecimento.

3.3 – Concepção dialógica da linguagem na mudança entre as etapas: Educação Infantil e Ensino Fundamental

Pensar em transição é pensar em mudança, em um movimento pautado em desenvolvimento. Para Vigotski (1996) a aprendizagem depende do desenvolvimento e o promove. As relações que os seres humanos estabelecem no convívio social é concebida por meio da linguagem em um panorama discursivo e dialógico, tornando-se mediadora dessas relações. É na relação com o outro que se dá a formação do leitor e do escritor, na necessidade de comunicação e a escola, enquanto instituição favorece a apropriação dos conhecimentos, se torna um espaço de discussões e diálogo ocupado por seres sócio históricos. (NASCIMENTO *et al.*, 2016).

Com as mudanças legais, as concepções de linguagem, necessitaram também um novo olhar. A Lei 11.274/2006 que instituiu nove anos para o Ensino Fundamental, demandou mudanças nas esferas organizacionais, estruturais e curriculares, como referenda o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998).

Para professores e pesquisadores é importante destacar que, além das mudanças já citadas no excerto sobre a transição, é necessária a compreensão do desenvolvimento humano, da mediação e o ingresso antecipado na escola.

Na escola, com a entrada da criança, Vigostki (1996) conduz a questão da atividade principal como situação social do desenvolvimento às ações que conduzem a transformação pelas quais ela passa.

[...] o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual. Portanto, a primeira questão que devemos resolver ao estudar a dinâmica de alguma idade, é esclarecer a situação social do desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1996, p.264).

Vygotski (1996) ainda complementa que a criança, em transição entre as etapas da Educação Básica muda sensivelmente e permanece em um período crítico que não é mais da pré-escola, contudo também não é considerada ainda um estudante do Ensino Fundamental. Este período é denominado pelo autor de crise e tem como particularidade “a diferenciação incipiente da faceta interior e exterior da personalidade da criança” (VIGOTSKI, 1996, p. 378). A criança passa a entender seus sentimentos positivos e negativos.

Martins & Facci (2017) ressaltam singularidades em consequência da crise:

- 1) é difícil determinar o exato momento em que elas começam e terminam;
- 2) muitas crianças mostram-se desobedientes, caprichosas e difíceis de educar, pois entram frequentemente em conflito com os adultos que as rodeiam;
- 3) têm caráter negativo, resultante da atitude assumida pelas crianças diante das novas exigências (MARTINS & FACCI, 2017, p. 154-155).

Compreender o momento que a criança está vivenciando e entender o período de crise torna-se importante e é preciso considerar que o seu ingresso na escola é explorado a partir do conceito de atividade, que, segundo Leontiev (2010, p.65) “[...] a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio de seu desenvolvimento”. A atividade principal promove significativas mudanças na personalidade do indivíduo.

É importante ressaltar que a atividade é composta por motivo, ação e operação e Leontiev (2010) explica que a atividade está envolvida em um processo de satisfação de uma necessidade especial que surge da relação do sujeito com o mundo. O motivo é o objeto que sempre corresponde a uma necessidade que impulsiona e motiva o sujeito a engajar-se em determinada atividade. A linguagem também faz parte desta motivação e necessidade.

Nas pesquisas direcionadas a transição, Carvalho (2022) evidencia que o ajuste em diversas atividades é impulsionado por motivos compreensíveis ou motivos realmente eficazes, que se diferenciam da seguinte maneira: os primeiros são entendidos como motivos externos ou motivos controlados externamente e carecem da função de gerar sentido para o indivíduo. Já os segundos compõem a atividade cujo motivo faz sentido ao indivíduo (LEONTIEV, 2010).

A mudança dos motivos compreensíveis em motivos eficazes é um desafio do trabalho educativo e tem como propósito engajar as crianças (alunos) na atividade de estudo no prazer em aprender, dando sentido e significado na ação educativa (CARVALHO, 2022).

Na dinâmica da periodização, ou seja, da atividade no qual a criança se encontra em determinado período, Carvalho (2022), exemplifica referindo-se à alternância da relação afetivo-emocional e intelectual-cognitivo, representando um movimento chamado “figura-fundo”, compreendendo que as relações não deixam de existir, mas em períodos distintos cada uma delas terá um destaque maior em relação a outra. “Nessa

direção, ambos se encontram no funcionamento humano, em uma dinâmica figura-fundo, lembrando que não há figura sem fundo nem fundo sem figura” (MARTINS, 2013, p. 260, grifos da autora).

Carvalho (2022) ainda destaca que com atividade-guia acontece o mesmo. No período de transição em que se destacam duas atividades, a criança pode se encontrar nos jogos de papéis, mas ela também vivencia a atividade de estudo. Em um período há a inversão das atividades guias, prevalecendo a atividade de estudos e o desenvolvimento da linguagem torna-se constante.

Vigotski (1996), denominou este movimento de linhas acessórias do desenvolvimento e relatou

Vamos chamar linhas centrais de desenvolvimento de uma certa idade aos processos de desenvolvimento que se relacionam de maneira mais ou menos imediata com a nova formação principal, enquanto todos os outros processos parciais, bem como as mudanças que ocorrem nessa idade, receberão o nome de linhas acessórias de desenvolvimento. Em si, entende-se que os processos que são linhas principais de desenvolvimento em uma idade tornam-se linhas acessórias de desenvolvimento na seguinte idade e vice-versa, ou seja, as linhas acessórias de desenvolvimento de uma idade tornam-se principais em outra, desde que seu significado e peso específico é modificado na estrutura geral do desenvolvimento, sua relação com as novas mudanças na formação central (VIGOSTKI, 2012, p. 262).

Na instituição escolar, independentemente do nível de aprendizado em que atua, é fundamental que o professor conheça as especificidades e características da periodização do desenvolvimento humano, pois, segundo Martins (2017), cada período de desenvolvimento representa a superação por incorporação do período precedente, ou seja, o aluno só apropria de novos conhecimentos a partir do momento que supera o anterior.

As relações que a criança vivencia ao brincar e também em seu ambiente social que determinará a riqueza de conteúdos e a qualidade das suas relações humanas Elkonin (1998, p. 35) explica que as relações podem ser boas ou ruins dizendo que “[...] podem ser de cooperação, de ajuda mútua, de divisão de trabalho e de solicitude e atenção uns com os outros; mas também podem ser relações de autoritarismo, até de despotismo, hostilidade, rudeza, etc. tudo depende das condições sociais concretas em que a criança vive”.

Diante da importância do brincar bem como o movimento de transição para a atividade de estudos, é função da escola potencializar a brincadeira e seu trabalho no

processo de aprendizagem e desenvolvimento acrescentando, diversificando e enriquecendo os conteúdos, como cita Lazaretti (2017).

Na ação do brincar, a criança desenvolve o autocontrole da conduta, e conseqüentemente, o simbolismo entendendo que o que conhece de real pode ser representado por signos e símbolos. Carvalho (2022, p. 10) sintetiza esta explicação nas seguintes palavras: “Essa capacidade é extremamente necessária à apropriação da língua escrita, que talvez seja uma das objetivações genéricas para si, mais importante a ser apropriada por intermédio da atividade de estudo”.

No período de 06 aos 10 anos, a criança vivencia a atividade de estudo, tornando-se figura em seu processo de aprendizagem, mas as brincadeiras e jogos continuam sendo vivenciadas, sendo consideradas secundárias. Neste momento Asbahr (2017) condensa suas palavras ao se referir a atividade de estudos

[...] uma atividade de aprendizagem que ocorre na escola, instituição cuja particularidade é a transmissão da cultura humana elaborada, com mediação do professor, o qual tem papel central na organização do ensino de maneira que possibilite ao estudante apropriar-se dessa cultura. A atividade de estudo, dessa forma, tem como especificidade a constituição de neoformações psicológicas, tais como a consciência e o pensamento teórico (ASBAHR, 2017, p. 173).

Para que a transição entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental aconteça em um movimento entrelaçado, é necessário um trabalho pedagógico organizado e planejado possibilitando às crianças a assimilação dos conceitos teóricos promovendo o processo histórico de desenvolvimento conceitual. (ASBAHR, 2017).

Ainda com o olhar neste movimento, MARTINS & FACCI (2017, p. 157) advoga que “[...] que, ao conhecer as características do desenvolvimento infantil, os professores, tanto da educação infantil como do ensino fundamental, beneficiam-se no momento de conduzir seu trabalho e podem contribuir para que ocorra, realmente, uma transição, e não uma ruptura, no sentido de descontinuidade [...]”.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a atividade de estudo se envolve com ações e operações que são paulatinamente trabalhadas. Mas na Educação Infantil, o desenvolvimento de comportamentos culturalmente formados devem ser progressivamente ativos pois, futuramente, serão condições necessárias para a atividade de estudo. Exemplificando: ouvir com atenção um comando ou breve explicação do professor; autonomia, como cuidar e guardar seus materiais e/ou brinquedos; ficar em silêncio e atento ao ouvir uma história; conseguir ficar sentado para a realização de

alguma atividade; respeito às regras das brincadeiras e jogos; respeitar a vez do outro na hora de falar; expressar-se oralmente com clareza, coesão e coerência; operar com o raciocínio lógico; perceber, atentar e memorizar; entender a relação entre causa e consequência entre outras ações.

Pensar no processo de transição é pensar na continuidade da aprendizagem e considerar os conteúdos da linguagem, especificamente neste trabalho, na linguagem oral e escrita. A linguagem é primordial na comunicação humana e é social, integra o brincar com as práticas pedagógicas, vinculando a imaginação, criação, diálogo, expressão de saberes, afetos, valores, constituindo a consciência e organizando a conduta (BAKHTIN, 2003). Este mesmo autor relata que a comunicação de significados requer uma relação como o outro, o receptor; o interlocutor atribui significado à sua enunciação, em uma atitude responsiva. E Kramer (2003) complementa que a linguagem, proporcionada por meio da cultura apresenta uma perspectiva de significação.

Ao falar de linguagem é possível falar da formação de conceitos que envolve todas as funções mentais superiores e para sua aquisição, o processo é mediado por signos, isto é, na formação de conceitos, a palavra se torna mediadora, centrando ativamente a atenção e simbolizando-a por meio de um signo.

Nas palavras de Freitas (2002)

Não é simplesmente o conteúdo de uma palavra que se altera, mas o modo pelo qual a realidade é generalizada e refletida em uma palavra(...). O pensamento não é simplesmente expresso em palavras: é por meio delas que ele passa a existir (FREITAS, 2002, p. 94-95).

A fala torna-se um dos signos mais importantes da mediação do desenvolvimento, vai elaborar conhecimentos de forma dialógica devido a presença do outro e nesta manifestação de linguagem, o ser humano compreende o mundo por meio das palavras.

É importante considerar que o signo é o elemento que transita entre as duas fases do ensino básico constituindo a formação individual subjetiva que acontece pela internalização da realidade externa na constituição da consciência, na atribuição dos sentidos próprios e pessoais.

A concepção dialógica da linguagem entre as etapas da educação básica comunica-se na relação entre os conteúdos da linguagem, especificamente, oral e escrita. As capacidades auditivas e a consciência fonológica como conteúdos ou elemento cultural devem ser apropriados pelas crianças na última etapa da Educação Infantil.

Saccomani (2018) defende que o desenvolvimento das habilidades auditivas e da consciência fonológica como um dos conteúdos essenciais para o domínio da linguagem oral e escrita, e explica que a atenção auditiva, percepção auditiva, discriminação auditiva, memória auditiva sequencial e consciência fonológica devem ser desenvolvidas de modo ordenado e com intenção de aprendizado desde a educação infantil, bem como a identificação e manipulação dos sons verbais e não-verbais, concluindo que toda essa aprendizagem deve ser apropriada na primeira etapa da Educação Básica.

O desenvolvimento das habilidades auditivas pode ajudar a criança a localizar, focalizar e prestar atenção a um som e ignorar os demais. Essas habilidades, embora contribuam essencialmente ao processo de leitura e escrita, não se restringem a ela, contribuindo a outros tipos de aprendizagem (SACCOMANI, 2018, p. 206).

Carvalho (2019) complementa que

cabe ao ensino fundamental aprofundar e ampliar o desenvolvimento da consciência fonológica transpondo o que foi aprendido oralmente à escrita, ou seja, a identificação, distinção e reconhecimento sonoro das palavras que, na educação infantil, era realizado apenas na oralidade, no ensino fundamental deve ser realizado também pela apropriação da linguagem escrita com a atividade de estudo. (CARVALHO, 2019, p. 166).

Com isso, reforça-se a necessidade do planejamento pedagógico organizado, encaminhando a criança para a autonomia de suas ações. O professor de ambos os segmentos, deve ter em mente atividades consideradas produtivas como música, jogos de raciocínio, de movimento, de regras, dança, artes plásticas, leitura, literatura, consciência fonológica, entre outros.

O diálogo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é construído por meio da linguagem e esta concebe a leitura em uma abordagem relacionada ao processo de produção de sentidos, permitindo a criança que realizem hipóteses, antecipações, dando significados à sua leitura

Nas palavras de Falcão (2019)

Concordamos com Koch e Elias (2006) quando afirmam que ler é mais do que aprender o código e, sendo assim, recorreremos a uma série de estratégias para a construção de sentidos de um texto a abordagem discursiva defende que a compreensão de um texto não se encerra nele mesmo, nem somente nas capacidades cognitivas do leitor, pois leva em conta sua bagagem cultural. O sentido do texto não está circunscrito apenas a ele e nem tampouco ao seu leitor, mas na relação dialógica entre textos e sujeitos. O leitor aciona seus conhecimentos para interagir com o texto, dialogando com ele. Isso pressupõe explorar as condições de produção do texto, a sua relação com outros textos,

as dimensões éticas, estéticas, políticas, as imagens que contribuem para a constituição dos sentidos, a discussão crítica (FALCÃO, 2019, p. 24)

Neste sentido, a leitura por ser de natureza cultural necessita da mediação do outro, no caso da escola, o professor, e deve ser planejada, organizada, com intencionalidade e sistemática para que se alcance resultados exitosos no trabalho diário em sala de aula.

Enfim, para que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental tenha um novo percurso e respeite a continuidade da aprendizagem, considerando que a criança é a mesma e o que muda são estratégias e conteúdos a serem apropriados, a atenção deve estar concentrada na atividade dominante do período no qual ela se encontra: jogos de papéis ou atividade de estudos. O professor, com sua principal ferramenta de trabalho que é o conhecimento deve estar voltado para a apropriação e aprofundamento dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, valorizando-os como seres humanos com capacidade de aprendizagem e desenvolvimento.

4. CAMINHO DA PESQUISA - DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O direcionamento da pesquisa está representado nesta seção com a explicação de como se procederam as etapas e os envolvidos neste estudo. Inicialmente, pelo método Estado da Questão foram delimitadas as referências teóricas que embasaram todo o trabalho; em seguida, houve a contextualização e a descrição dos sujeitos participantes da pesquisa, finalizando com a metodologia utilizada na geração de dados e sua interpretação.

4.1 Levantamento bibliográfico inicial segundo o método Estado da Questão

Os primeiros passos para iniciar este trabalho foi pesquisar o estado de produção teórica acerca do tema: o desenvolvimento da linguagem e suas práticas no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, sob a luz da teoria histórico-cultural e os atores do processo, considerando as crianças e os docentes. Para isso, foi utilizado o método Estado da Questão, segundo Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), é um método de pesquisa que ressalta o estado atual da literatura científica sobre o que está sendo investigado, devendo estar de acordo com os objetivos delineados na pesquisa e que define o objeto do trabalho final estudado.

A finalidade do “estado da questão” é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa. (NÓBREGA-TERRIEN E TERRIEN, 2004, p. 7)

O método Estado da Questão, neste sentido, caracteriza o objeto de estudo e evidencia as categorias centrais da abordagem teórica metodológica da pesquisa. Além disso, há a flexibilidade na produção dos capítulos do projeto de pesquisa como sensibilidade, criatividade, desenvolvimento da análise crítica, estratégias de organização para os dados, domínio da manipulação das bases dos dados proporcionando o caminho de escrita conforme a necessidade e habilidade do pesquisador (LOPES, TERRIEN E ALMEIDA, 2018)

Ao definir a metodologia, as referências bibliográficas informam teoricamente todo o processo, resultando em uma pesquisa reflexiva, científica articulando e mediando teoria à prática. Este pensamento é reforçado por Franco (2008) que considera o movimento da pesquisa como forma de apropriação do conhecimento: “como cientificização dos movimentos reflexivos do sujeito nas práxis investigativas, em perfeita articulação com o sujeito das práxis educativas, buscando compreender as mediações que permitiram a construção dos saberes construídos em processo” (FRANCO, 2008, p. 49). E em uma abordagem dinâmica do tema a ser investigado, juntamente com a metodologia já instituída e seguindo a pesquisa qualitativa, Bardin (2011) apresenta uma técnica denominada Análise de Conteúdo que visa analisar as informações conquistadas por meio da investigação, para a construção e análise das concepções do próprio objeto de estudo, validando o conhecimento, a apropriação e a compreensão da ação sistemática da pesquisa.

Para a investigação dos materiais que se aproximavam do tema de estudo foram utilizados descritores como: linguagem, pensamento, transição, educação infantil, ensino fundamental e práticas de aprendizagem. Após a delimitação dos descritores referentes à problemática da pesquisa, buscou-se nos repositórios da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e UNESP títulos e estudos científicos que referendaram os estudos. Para enriquecer a pesquisa e ampliar os estudos, o levantamento bibliográfico foi aprofundado nas seguintes fontes: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Catálogo de Teses e Dissertações. Por meio da busca avançada, os mesmos descritores

foram utilizados. Durante a pesquisa nestas bases de dados, foi possível constatar uma quantidade considerável de estudos que aprofundam o conhecimento do tema, mas quando se trata do desenvolvimento da linguagem no processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental já se sente uma carência, sendo o tema pouco explorado nesta etapa.

Como primeira análise, determinou-se as fontes BDTD e Capes, e para os artigos, Periódico Capes, elegendo como portal de bases de dados Directory of Open Access Journals (DOAJ) e Scielo BR, além dos repositórios citados acima. Após a pesquisa nessas fontes, foi aplicado um segundo filtro e uma segunda separação dos materiais retornados, analisando os títulos das pesquisas e, em seguida, a leitura dos resumos das teses e dissertações. Para filtrar ainda mais os trabalhos, foi realizada a leitura dos sumários necessária devido ao número de dados retornados - 319 títulos, sendo considerada uma grande quantidade de trabalhos.

O quadro a seguir mostra o número de trabalhos levantados pelos descritores indicados, após um rigoroso processo de análise das etapas pertencentes ao Estado da Questão, sendo possível conhecer e analisar as discussões atuais com relação a transição entre as etapas da Educação Básica e o desenvolvimento da linguagem escrita vivenciadas pela criança neste período de aprendizagem.

Quadro 3 – Quantidade de trabalhos identificados por descritores

Descritores	Base de dados	Especificações	Quantidade encontrada
Linguagem e Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Repositório UFSCar	MESTRADO	49
	Repositório UNESP	DOUTORADO	9
	Bancos de Teses e Dissertações Capes Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações Periódicos CAPES	ARTIGO	6
Linguagem e Educação Infantil	Repositório UFSCar Repositório UNESP	MESTRADO	69

	Bancos de Teses e Dissertações Capes Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	DOUTORADO	25
	Periódicos CAPES	ARTIGO	18
Linguagem e Ensino Fundamental	Repositório UFSCar	MESTRADO	37
	Repositório UNESP	DOUTORADO	6
	Bancos de Teses e Dissertações Capes Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações Periódicos CAPES	ARTIGO	5
Práticas de Linguagem e Educação Infantil	Repositório UFSCar	MESTRADO	31
	Repositório UNESP	DOUTORADO	14
	Bancos de Teses e Dissertações Capes Biblioteca digital Brasileira de Teses e Dissertações Periódicos CAPES	ARTIGO	0
Práticas de Linguagem e Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Repositório UFSCar	MESTRADO	10
	Repositório UNESP	DOUTORADO	1
	Bancos de Teses e Dissertações Capes Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações Periódicos CAPES	ARTIGO	2
Pensamento e Linguagem	Repositório UFSCar	MESTRADO	19
	Repositório UNESP	DOUTORADO	7
	Bancos de Teses e Dissertações Capes		

	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações Periódicos CAPES	ARTIGO	11
--	--	--------	----

Fonte: Elaboração da autora – 2022

Após a finalização deste processo com as referências e com uma quantidade expressiva de coleta de materiais, a presente pesquisa definiu o número de vinte e nove (29) trabalhos científicos, considerando todos os descritores. No quadro abaixo são registrados os materiais em sua quantidade e especificação.

Quadro 4 – Referência Teórica Geral

Referencial	Quantidade
Teses	7
Dissertações	17
Artigos	13
Livros	24

Fonte: Elaboração da autora - 2022

4.2 – A contextualização e caracterização dos sujeitos da pesquisa

A presente pesquisa é desenvolvida em Bauru, município brasileiro do interior do Estado de São Paulo, fundado em 01 de agosto de 1896, localizando-se a noroeste da capital do estado, cerca de 326 km de distância. Em 2021, sua população estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE era de 381.706 pessoas.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação e com destaque apenas às escolas municipais que são componentes da pesquisa, Bauru tem sessenta e cinco (65) instituições do ensino infantil, sendo trinta e sete (37) EMEIs (Escola Municipal de Educação Infantil), vinte e oito (28) EMEIIs (Escola Municipal de Educação Infantil Integral), o Ensino Fundamental que constam dezesseis (16) escolas que atendem de 1º ao 5º ano (Ensino Fundamental I) e cinco (05) dessas EMEFs (Escola Municipal de Ensino Fundamental) integram o Ensino Fundamental II, com alunos de 6º ao 9º ano. Quanto à Educação de Jovens e Adultos (EJA), são vinte e dois (22) polos de atendimento

todas com professores especialistas⁹ e adjuntos¹⁰, concursados. Em todas as unidades escolares há docentes especializados no atendimento de Educação Especial e em casos que não seja possível a permanência do mesmo na unidade escolar, acontece a itinerância, para que não haja defasagem no aprendizado da criança que necessita desse atendimento.

Entre os anos de 2011 e 2016, em um trabalho coletivo e de parceria com a universidade pública (UNESP), a Proposta Curricular da Educação Infantil do Sistema Municipal de Bauru (SP) foi divulgada, resultando na elaboração da matriz curricular, focando as áreas do conhecimento como Arte, Ciência, Cultura Corporal, Matemática e Língua Portuguesa e subáreas em Arte Literária, Artes Visuais, Música Ciências da Sociedade e Naturais, ressaltando sua relevância enquanto conteúdos curriculares para este segmento além da intencionalidade pedagógica e o desenvolvimento da criança. Com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), houve um estudo e diálogo com apontamentos críticos, fazendo assim, sua adequação para se enquadrar às normas vigentes, não perdendo sua essência na apropriação do conhecimento.

O Currículo Comum do Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Bauru teve sua primeira edição no ano de 2012, também em um trabalho coletivo entre os Departamentos de Educação e Psicologia da Unesp, da Secretaria Municipal da Educação e o corpo docente das instituições escolares. No ano de 2013, o mesmo é implantado nas escolas com a supervisão do Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais (DPPPE), departamento da Secretaria Municipal de Educação responsável pelas questões pedagógicas. No início do ano de 2015, foram formados grupos de trabalhos envolvendo professores especialistas, coordenadores pedagógicos e profissionais técnicos da secretaria da educação, o Currículo Comum passa por uma nova avaliação, realizando as adequações pertinentes ao trabalho. E, desde a primeira versão, todo estudo e referencial teórico dos documentos, tanto da Educação Infantil, quanto Ensino Fundamental, tem suas contribuições na Pedagogia Histórico Crítica e na Psicologia Histórico Cultural. Juntamente com a BNCC, novos ajustes foram feitos, tanto na matriz de conteúdos quanto na complementação no referencial teórico, em um trabalho dinâmico e coletivo. Com a nova versão, o Currículo Comum unificou-se, constando num mesmo documento todos os segmentos municipais: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

⁹ Especialista em Educação: Professor de Educação Básica (professor com acesso)

¹⁰ Adjunto em Educação: Professor de Educação Básica (professor substituto)

Para a seleção das escolas de Ensino Fundamental, na primeira fase da pesquisa foi feita uma divisão do mapa político do município em quatro regiões (quadrante), com a Rodovia Marechal Rondon, que cruza a cidade, separando norte e sul, e a avenida Rodrigues Alves, uma das maiores em extensão, dividindo leste e oeste, selecionando uma escola de Ensino Fundamental de cada região. Após a seleção, onze participantes da coleta de dados fizeram a leitura e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), encaminhado previamente por e-mail para que em seguida, contribuíssem com suas informações e conhecimentos. Já para a segunda fase da pesquisa, a seleção dos participantes teve como critério, somente quatro professoras, e todas atuantes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental do sistema municipal, mas uma das participantes declinou, obtendo resultados somente com três participantes. Como as professoras selecionadas não possuem tempo reservado ao ATPI (Atividade do Trabalho Pedagógico Individual), momento este em que poderia ter o contato para entrevista, o questionário foi encaminhado via Google Forms, bem como o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), com um item específico de consentimento ou não para assim, dar continuidade ao processo da pesquisa. Após isso, foi possível obter os dados para dar continuidade na produção dos resultados.

4.3 – O processo metodológico e a produção de dados

Ao falar de práticas de linguagem, principalmente na transição entre etapas educacionais, é importante a dedicação em uma seção que amplia a discussão de como se dá às ações intencionais em um período de intensas mudanças. É preciso ter um movimento acolhedor e dedicado ao trabalho com novos aprendizados.

A pesquisa teve início com a decisão do tema, gerado pelas constantes reflexões que envolviam as crianças em seu aprendizado contínuo, mesmo com mudanças de etapas e está voltado para o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e o desenvolvimento da linguagem escrita com suas implicações práticas.

O primeiro momento foi a busca de autores que são referências no assunto, por isso a necessidade de realizar uma pesquisa bibliográfica que envolvesse pensadores clássicos e contemporâneos propiciando um estudo aprofundado no tema, com reflexões pertinentes e essenciais para o desenvolvimento e análise de dados gerados por meio da pesquisa.

Para o segundo momento, foram definidas as escolas participantes da pesquisa e seus profissionais com o objetivo de reunir informações sobre o olhar dos mesmos

atuantes no Ensino Fundamental, referentes às atividades de linguagem em geral, e depois mais especificamente, a linguagem escrita advinda da Educação Infantil, e sua interpretação sobre as práticas pedagógicas que possam, ou não realizar a transição entre etapas de uma maneira exitosa ou desfavorável.

Com a contextualização dos participantes da pesquisa bem como os documentos que norteiam o trabalho pedagógico do município, foi possível definir os procedimentos que embasaram as ações, que teve como suporte metodológico a investigação feita por meio de um estudo qualitativo, de natureza aplicada, descritiva exploratória. Segundo Gerhardt e Silveira (2009), na pesquisa qualitativa, a preocupação volta-se para a concepção da realidade que não pode ser quantificada, mas seu núcleo está na compreensão e explicação do movimento das relações sociais. Complementa, com estudos em Minayo (2004) que este tipo de pesquisa envolve o campo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que se adequam ao espaço das relações, processos e fenômenos. E ainda, Bogdan e Biklen (1991) revelam que a pesquisa qualitativa contribui na constituição do objeto de estudo, que nesta pesquisa, explora o desenvolvimento da linguagem escrita no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Estes mesmos autores destacam que

[...] a expressão “investigação qualitativa” não foi utilizada nas ciências sociais até ao final dos anos 60. Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p. 16).

Outro procedimento utilizado foi a pesquisa de campo, que se caracteriza pelo estudo bibliográfico e/ou documental e com a coleta de dados junto às pessoas envolvidas, como aspecto de investigação do que se deseja estudar. (FONSECA, 2002).

Após estas decisões, deu-se início às leituras da teoria que embasa a pesquisa, com estudiosos na área como Vigotski, Luria e Leontiev, também autores e pesquisadores contemporâneos que colaboram no desenvolvimento da escrita deste estudo.

As produções de dados como busca de informações aconteceram em duas etapas sendo que para a primeira foi selecionada a entrevista semiestruturada, realizada com professores do 1º ano do Ensino Fundamental (Anexo 1) e Coordenação Pedagógica (Anexo 2), do sistema municipal de ensino de Bauru. Houve a participação de uma

parcela de professores, 11 para ser mais exata, atendendo 25% das escolas de Ensino Fundamental, enriquecendo os dados e assim, aprofundar o estudo de modo mais analítico para em seguida detalhar caminhos e planos de ação para desmistificar o olhar da transição como divisão de etapas de aprendizagem. Este primeiro momento se deu no mês de dezembro de 2021.

Após a análise do caminho que a pesquisa estava se direcionando, foi realizada uma segunda etapa com a elaboração de um questionário, via Google Forms, no mês de março de 2022, a ser respondido por quatro professoras que atuam tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, nos anos iniciais, mais especificamente, 1º ano do Ensino Fundamental, com a intenção de aproximar mais das ações reais do processo de transição e o trabalho com a linguagem escrita. Como já foi mencionado acima, uma professora não pode participar da pesquisa, sendo assim os resultados analisados foram gerados por três participantes.

Com o cenário de Pandemia da Covid-19 vivenciada por quase dois anos seguidos, uma das professoras selecionadas e participante da pesquisa, com experiência e por vários anos consecutivos lecionando com turmas de 1º ano, inclusive no ano de 2021, sentiu a necessidade de continuar o trabalho com a turma por mais um ano, em 2022, agora com o 2º ano, tendo a possibilidade de retomar a aprendizagem e as defasagens das crianças que estavam em ensino exclusivamente remoto, evitando causar danos maiores no processo de ensino.

Para complementar a importância da realização de entrevistas e questionários, González Rey (2005) enfatiza que é no diálogo, em uma entrevista, que há a conquista de respostas exitosas que são fornecidas pelos entrevistados. O mesmo autor afirma que

O potencial de uma pergunta não termina em seus limites, mas se desenvolve durante os diálogos que se sucedem na pesquisa. O diálogo não representa só um processo que favorece o bem-estar emocional dos sujeitos que participam na pesquisa, mas é fonte essencial para o pensamento e, portanto, elemento imprescindível para a qualidade da informação produzida na pesquisa. Toda pesquisa qualitativa deve implicar o desenvolvimento de um diálogo progressivo e organicamente constituído, como uma das principais fontes de informação. No diálogo se criam climas de segurança, tensão intelectual, interesse e confiança, que favorecem níveis de conceituação da experiência que raramente aparecem de forma espontânea na vida cotidiana. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 55)

A entrevista semiestruturada, de acordo com Silva e Menezes (2001, p. 33), trata-se da obtenção de informações, por meio do entrevistado, de determinado assunto ou problema e para isso, é utilizado um roteiro previamente estabelecido, de modo que as

pessoas entrevistadas possam expor seu conhecimento diante do assunto em questão. Para salvaguardar os nomes dos entrevistados em detrimento da ética na pesquisa social, as identidades dos entrevistados serão omitidas com identificação de siglas P1, P2 e assim, sucessivamente, para representar a primeira etapa da pesquisa. Na segunda fase serão usados nomes fictícios, conforme desejo de identificação.

Com os dados gerados, a análise e reflexão dos impactos da prática docente com relação à linguagem escrita da Educação Infantil a nova etapa de ensino se tornaram mais reais e assim será possível executar um plano de ação para mudança deste paradigma e apresentar atividades e ações condizentes com o período de mudança.

Como resultado do estudo e contribuições para a educação do município de Bauru, após a finalização deste estudo, com os resultados, será estruturado um curso de formação continuada com docentes do Infantil V (Educação Infantil) e 1º ano (Ensino Fundamental), a necessidade de realização de encontros entre professores e coordenadores dos dois segmentos, com o objetivo de estudar sobre as importantes conquistas do desenvolvimento infantil e a transição à unidade escolar e discutir possibilidades do trabalho pedagógico de ambas as etapas, visto que o Currículo Comum do município passou por adequação e já é possível a integração entre os dois grupos.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA¹¹

O plano de análise do material empírico desta pesquisa tem como finalidade a anuência das inferências por meio das interações verbais alcançadas a partir das entrevistas realizadas em duas etapas: primeiro com 11 professoras, especificamente, que lecionam no primeiro ano do Ensino Fundamental e depois, com 3 professoras que trabalham com turmas tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, em anos iniciais, conferindo o procedimento à preponderância teórica na análise e interpretação dos materiais produzidos a partir de pressupostos teóricos e pesquisa de campo.

A organização do material empírico desta pesquisa foi disposta mediante a Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2011) com a análise do texto transcrito das entrevistas e métodos de análises como organização, codificação, categorização, inferência e informatização das análises. Bardin (2011) define como análise de conteúdo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 199).

Sendo assim, o material empírico é um procedimento da pesquisa onde eu, como pesquisadora, vou analisar as informações das mensagens e enunciados, realizar as inferências tendo como ponto de partida uma organização. Quanto à representação da pesquisa, a metodologia se direcionou para a garantia do processo qualitativo minucioso na construção, preparação e realização das entrevistas como também na análise detalhada do material coletado elaborando, segundo a Análise de Conteúdos, um texto conclusivo do estudo.

Nesta seção, abordei a apresentação dos dados da primeira e segunda fases da pesquisa em uma *pré-análise* que consiste na organização do material coletado para que seja útil à pesquisa. Para Bardin (2011), esta organização se dá pelas seguintes tarefas: *i*) leitura flutuante ampla (conhecimento inicial do material); *ii*) escolha dos documentos que formam o *corpus* da análise de conteúdo. Esta escolha deve cumprir regras como *regra da exaustividade* (exigência de que nenhum documento seja excluído), *regra da homogeneidade* (seleção de documentos com o mesmo tema para que permita a

¹¹ Escrito em 1ª pessoa do singular representando ações e conclusões pessoais.

comparação) e *regra da pertinência* (documentos correlatos com os objetivos de análise); *iii*) formulação do quadro teórico/pragmático (espaço onde os resultados de análise serão tratados; *iiii*) referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores (elementos de marcação que permite extrair a essência das informações). Neste momento há as operações de recortes do texto em unidades comparáveis de categorização para a análise temática e das modalidades de codificação para os registros dos dados. (BARDIN, 2011, p. 126); *iiii*) preparação do material (transformação do material por padronização e equivalência).

Em continuidade metodológica, na próxima etapa realizei a *exploração do material* com a “descrição analítica referente ao *corpus*, ou seja, ao material coletado com estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos” (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011, P. 735).

Após o estudo do material coletado, fiz a definição das *categorias* com a classificação dos elementos constitutivos do conjunto descritos por diferenciação e realizei o agrupamento por similaridade, por meio de critérios pré-definidos, permitindo a realização das inferências. Junto com a *categorização* foi necessário identificar as *unidades de registro* como unidade de significação, aproveitando os sentidos das comunicações na tarefa de codificação de segmentos de conteúdos, identificando as *unidades de contexto* nos documentos e permitindo assim, a compreensão das *unidades de registro*. Por fim, realizei o tratamento dos *resultados obtidos* e sua interpretação.

Se referindo à organização da análise, Bardin (2011, p. 127) coloca que tendo “à disposição resultados fiéis e significativos, pode o analista propor inferências e adiantar interpretações a propósitos dos objetivos previstos, ou que digam respeito” ao surgimento de diferentes resultados. Neste momento, o tratamento dos resultados tem como finalidade a constituição e captação dos conteúdos contidos no material coletado por meio da entrevista (material coletado).

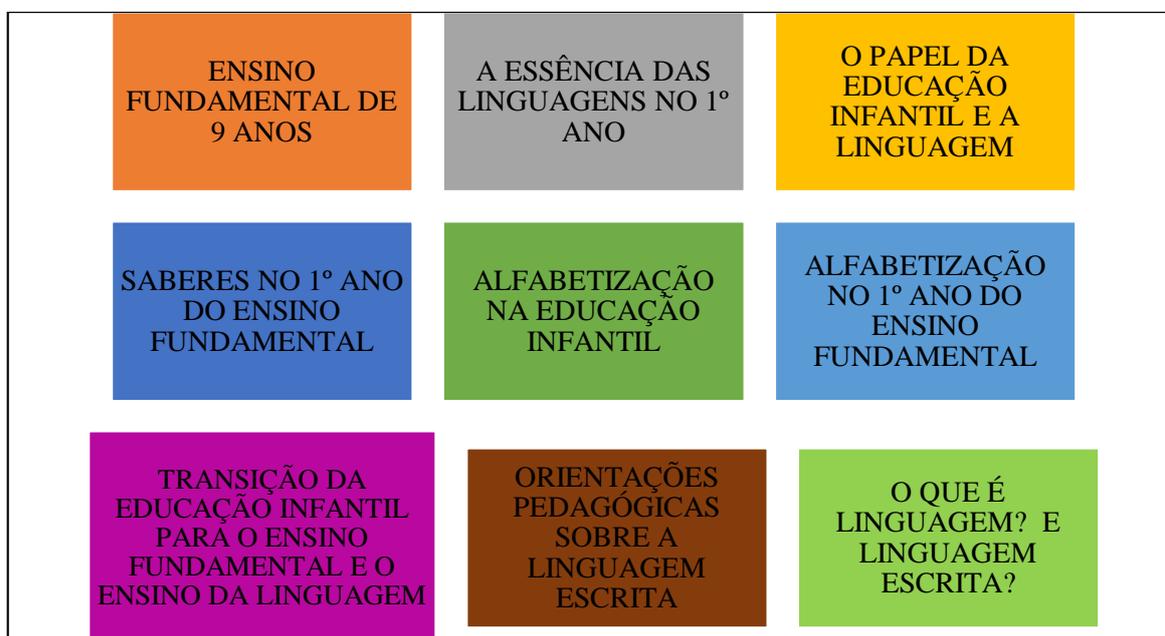
Enfim, a dinâmica apresentada por Bardin (2011) contribuiu na compreensão das respostas das professoras entrevistadas, bem como, dos elementos significantes para a produção do conhecimento a ser analisado no momento, respeitando as fases, formas de tratamento e interpretação, gerando validade e confiabilidade dos achados da pesquisa. (BARDIM, 2011). Assim, corroborando com Souza e Santos (2020), acolhendo a técnica Análise de Conteúdo, em um processo sistemático e coerente, proporcionou-me uma estrutura válida e confiável na conclusão e nos resultados da pesquisa, enfim, realizada.

5.1 – Professoras do 1º ano do Ensino Fundamental: o olhar da linguagem escrita e o processo de transição

Nesta pesquisa, que tem como objetivo a investigação de como as docentes pesquisadas conduzem o processo de transição e de desenvolvimento infantil implicados com a aquisição da linguagem escrita da pré-escola ao 1º ano do Ensino Fundamental, realizei na primeira fase de estudo, a entrevista semiestruturada com professoras exclusivamente do 1º ano do Ensino Fundamental. Após sua organização, das 17 questões apresentadas, foi possível codificá-las e categorizá-las em 9 subdivisões, que trouxeram informações por meio do material coletado e fomentadas por um conceito/inferência norteador (FOSSÁ, 2003). Nesta etapa as categorias iniciais são descritas de acordo com a interpretação do conteúdo dos instrumentos de pesquisa e dos conceitos teóricos (PEREIRA, 2019).

As categorias identificadas nesta fase da entrevista estão representadas no quadro a seguir:

Quadro 5 – Categorização dos dados da pesquisa: entrevista



Fonte: elaboração da autora, 2022

5.1.1 - Ensino Fundamental de 9 anos

O primeiro momento da entrevista foi a identificação do olhar das professoras com relação à entrada da criança de 6 anos no Ensino Fundamental que passou a ter nove anos, estabelecendo-se a matrícula da criança de seis anos de idade no 1º ano dessa etapa de ensino pela Lei nº. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, constatando que as entrevistadas

apresentaram múltiplas respostas. Com este novo momento da Educação Básica, foi necessário considerar além das medidas administrativas, também o processo de aprendizagem, pois se tratando da efetivação das mudanças educacionais é importante viabilizar estudos que possibilitem enfrentar novos desafios. Nesse prisma, a preocupação com a ampliação da reforma no Ensino Fundamental para nove anos de estudos pelas professoras diz respeito quanto à organização do ensino do 1º ano e o sentido de contribuição de seu desenvolvimento.

O Ensino Fundamental de 9 anos, instituído por lei federal, ainda difere opiniões das professoras, formando subcategorias. A maioria das entrevistadas são favoráveis à inserção das crianças nesta nova etapa da Educação Básica, considerando esta a primeira subcategoria, quando relatam que

Ganho para o aluno, assegurando o direito obrigatório à educação desde os 6 anos de idade. **P1 – P2 – P5 – P10**

Possibilidade de um tempo maior para a alfabetização das crianças que muitas vezes, na Educação Infantil, é pouco inserida atividades de leitura e escrita. **P6**

A inserção dos alunos para o 6º ano, antes o professor generalista com todas as áreas e agora um professor para cada disciplina. **P3**

Não vejo a idade como um problema, hoje a criança entra na escola com 2 ou 3 anos e a Educação Infantil é muito estruturada. **P9**

A criança, apesar de ter 6 anos está preparada para ir ao Ensino Fundamental. **P9**

Pela fala delas, a criança no 1º ano do Ensino Fundamental apresenta condições físicas, sociais e pedagógicas para a criação e aquisição de novos conhecimentos no ensino formal. Para Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 82)

Conhecimentos científicos, arte e agir ético entrecruzam-se nas práticas, na forma como professores e gestores planejam as práticas, refletem e enfrentam problemas que necessitam ser alterados nos cotidianos, nas condições materiais e em nós mesmos. O papel do outro na construção do meu conhecimento é central tanto no que se refere às crianças quanto aos adultos.

Nesta perspectiva, em ambas as etapas da Educação Básica, é impreterível que as práticas pedagógicas promovam a apropriação de conhecimentos e significados singulares constituídos historicamente na formação de espaços escolares que propiciam sentidos e mudanças sociais e pessoais tanto na criança quanto nos professores.

É interessante ressaltar que há a aceitação da criança no 1º ano por parte de um grande número das professoras, mas relatam a necessidade do preparo do docente por meio de formações continuadas e estudos para atender o que é imprescindível ao seu trabalho pedagógico. É percebido isso nos seguintes relatos:

Foi um desafio inicialmente, mas a experiência deu condições de trilhar o caminho mais seguro. **P1**

Formação de professores. **P1 – P2 – P4 – P5**

Garantir a permanência da criança não basta, é preciso oferecer uma educação de qualidade e significativa. **P1 - P11**

Menor tempo para desenvolver as atividades em sala de aula. **P3**

Interpretação do currículo para o desenvolvimento das aulas são bem diferentes, criando uma distância enorme entre as práticas pedagógicas. **P10**

Em uma outra posição, sete das onze professoras participantes da entrevista, relataram que para a inclusão da criança com 6 anos no Ensino Fundamental faltam recursos materiais para que esta ampliação aconteça de modo positivo, não tendo o olhar, neste momento, para o próprio aluno.

Aprimoramento das formas de trabalho, adequando a realidade da idade. **P1**

Há muito o que melhorar: falta de estrutura física, materiais e pessoais como espaço físico, disponibilidade de materiais pedagógicos e brinquedos para atender e trabalhar conteúdos e habilidades dentro desta faixa etária. **P1 – P2 – P4 – P5 - P6 – P7 – P11**

Falta de acesso à internet e computadores. **P4**

Por fim, esta subcategoria retrata a não aceitação por parte de algumas professoras à inserção da criança nesta nova formulação do Ensino Fundamental, considerando a minoria das falas.

Dificuldade do aluno em se organizar em sala de aula. **P3**

Não sou a favor a inserção de estudantes de 6 anos pois acredito que a escola não está preparada fisicamente para isso. **P7**

Muitos não têm autonomia e maturidade em relação aos conteúdos fundamentais. **P8**

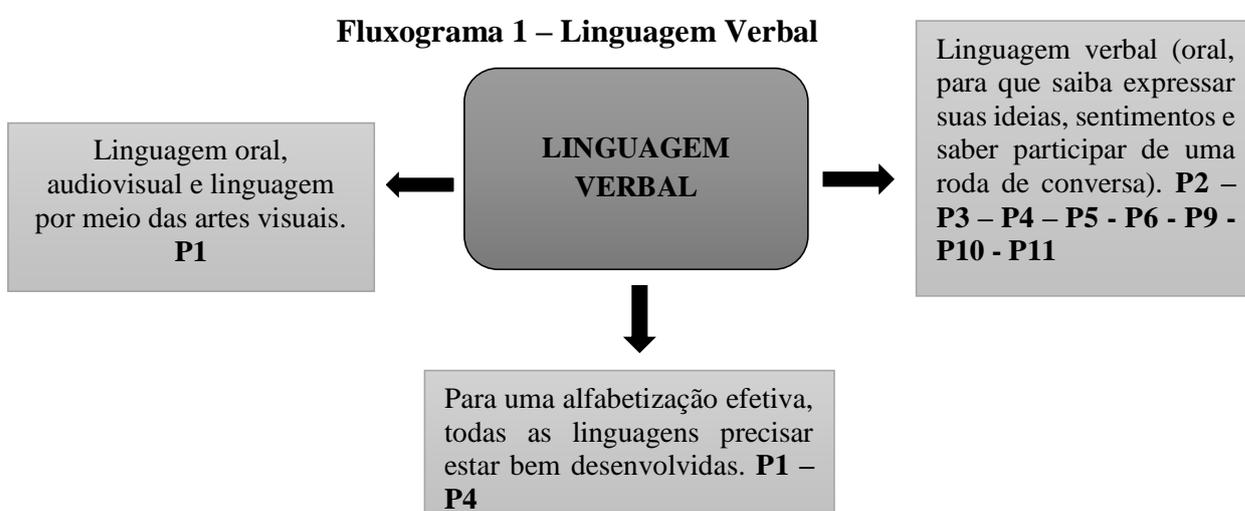
A criança, ao sair da Educação Infantil não pode sofrer um choque, como se houvesse uma mudança radical no currículo. **P10**

Neste sentido, é importante destacar que a criança está inserida no meio cultural tendo o ambiente escolar envolvido em sua vida e a transição, como processo de mudança, considera a criança e suas experiências como referências das práticas vivenciadas na Educação Infantil (BARBOZA, 2017).

5.1.2 - A essência das linguagens no 1º ano

Não podemos resumir a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos apenas quantitativamente, com maiores índices de matrículas nesta etapa, mas sim dar significação nas oportunidades de aprendizagem. “É necessário, além de se assegurar a matrícula, garantir o desenvolvimento de todas as crianças que frequentam esse novo ano de ensino” (MOYA, 2009, p. 14). Quando é retratada a inserção de estudantes de 6 anos no Ensino Fundamental, automaticamente é pensado em transformações, o processo de transição, que será tratado mais adiante.

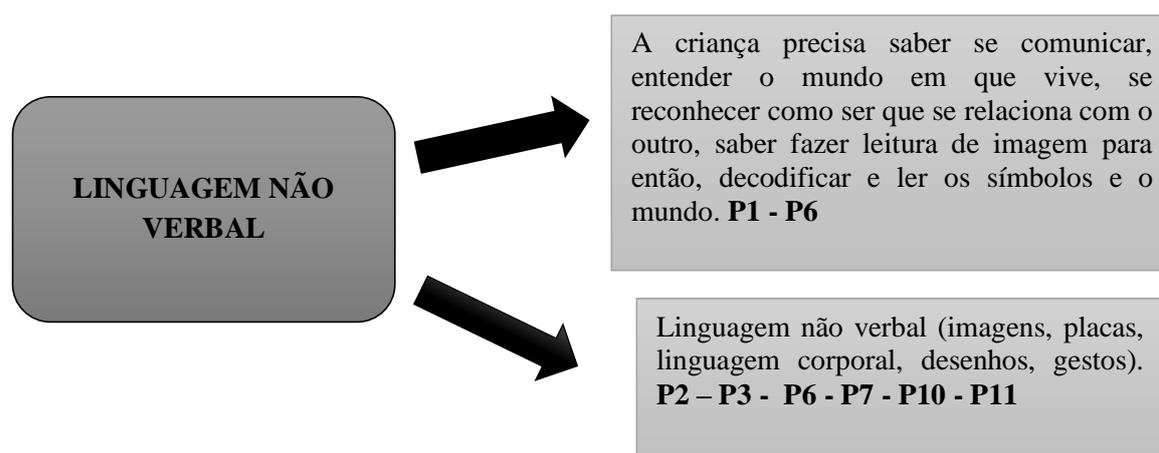
O trabalho do professor no ambiente escolar tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental está pautado no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, especificando a linguagem que é um dos pontos de estudo desta pesquisa. Após uma breve conversa sobre a entrada da criança com 6 anos na nova etapa de ensino, perguntei às professoras entrevistadas quais linguagens são primordiais para os estudantes ingressantes no 1º ano. Nesta categoria, novas subcategorias foram formadas com as respostas, demonstrando a importância das diferentes formas de linguagens como visual, corporal, artística, matemática, entre outras. O destaque maior foi para a linguagem verbal (subcategoria), representado no esquema a seguir:



A linguagem, enquanto função psíquica é o meio mais importante de desenvolvimento da consciência. Luria (2010) afirma que quando o ser humano designa objetos e eventos do mundo extrínseco com palavras, multiplicando seu mundo perceptível, torna-se um meio possível de abstração e generalização como condução do pensamento, não apenas como meio de comunicação, e sim pela linguagem fazendo a transição do mundo sensorial ao racional.

A reação à mesma pergunta reforçou também ênfase à subcategoria linguagem não verbal com falas significativas.

Fluxograma 2 – Linguagem não verbal



Fonte: elaboração da autora, 2022

A necessidade do domínio da linguagem verbal e em sequência a linguagem não verbal vista pelas professoras reforçam a importância da comunicação e da transmissão de ideias das crianças na nova fase da educação formal que, segundo Vigotski (2010, p. 26) favorece a “ênfase especial ao papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento”. E, nesta mesma perspectiva, afirma ainda que o desenvolvimento está unido ao “domínio dos meios sociais de pensamento, isto é, a linguagem” (VIGOTSKI, 2001, p. 149), consolidando a relevância do convívio social da criança no ambiente escolar.

Em continuidade com a leitura e análise das respostas, duas professoras consideraram a matemática, que é um tipo de linguagem, fundamental para o desenvolvimento da criança que está ingressando no 1º ano. Uma delas relatou que, muitas vezes, a preocupação com o desenvolvimento da linguagem fica voltada para a

oral e conseqüentemente, a escrita que a linguagem matemática acaba ficando em segundo plano. Com isso foi possível formar mais uma subcategoria: “*Linguagem matemática entendendo as expressões somar, acrescentar, dividir e subtrair e grandezas (P6 - P7)*”.

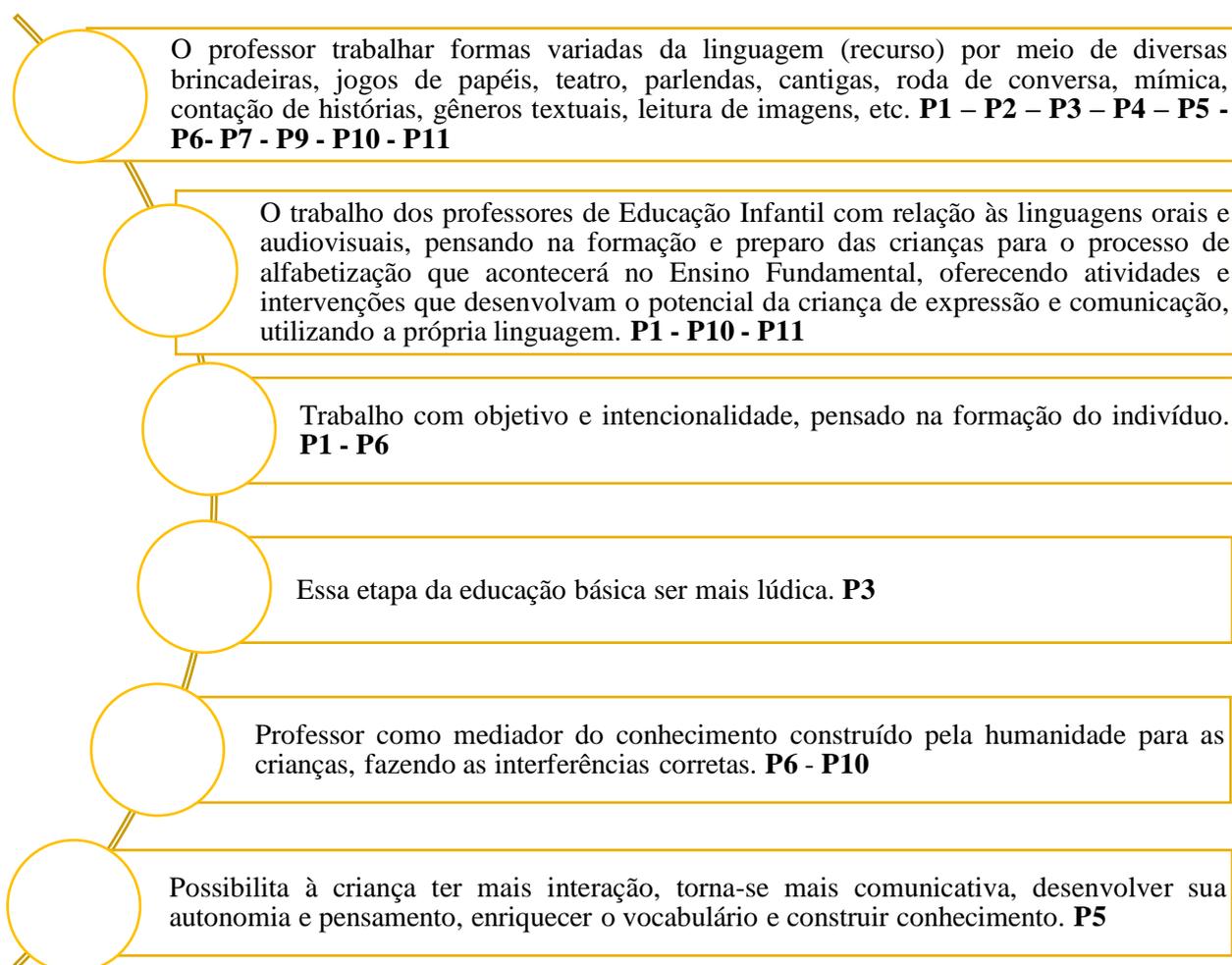
Com relação à linguagem matemática vivenciada nas relações sociais e históricas do ser humano, Moura (2004) explica que o trabalho com a unidade lógico-histórica, na aprendizagem da Matemática, faz parte de como desenvolver os conhecimentos matemáticos considerando o processo e a quantidade de coisas que se produz de acordo com a atividade humana à frente das necessidades objetivas históricas enfrentadas pelos homens.

E por fim, uma única resposta dada retratou uma nova subcategoria que representa a questão da autonomia, um ponto distante da pergunta realizada que não trouxe justificativa para tal reflexão. A fala foi a seguinte: “*Um pouco de autonomia; P8*”. Aqui compete ressaltar que a autonomia também é essencial, sendo abordada em questões futuras.

5.1.3 – O papel da Educação Infantil e a linguagem

Dando seqüência à descrição da entrevista, foi feita uma abordagem conjugada entre duas questões presentes que englobam o papel da Educação Infantil e do professor no desenvolvimento das linguagens considerando suas diferentes formas juntamente com o pensamento da professora sobre o trabalho que a Educação Infantil realiza para a evolução das diferentes formas de linguagens.

Podemos verificar as respostas destinadas ao trabalho da Educação Infantil, o papel do professor com relação às diferentes linguagens na figura abaixo:

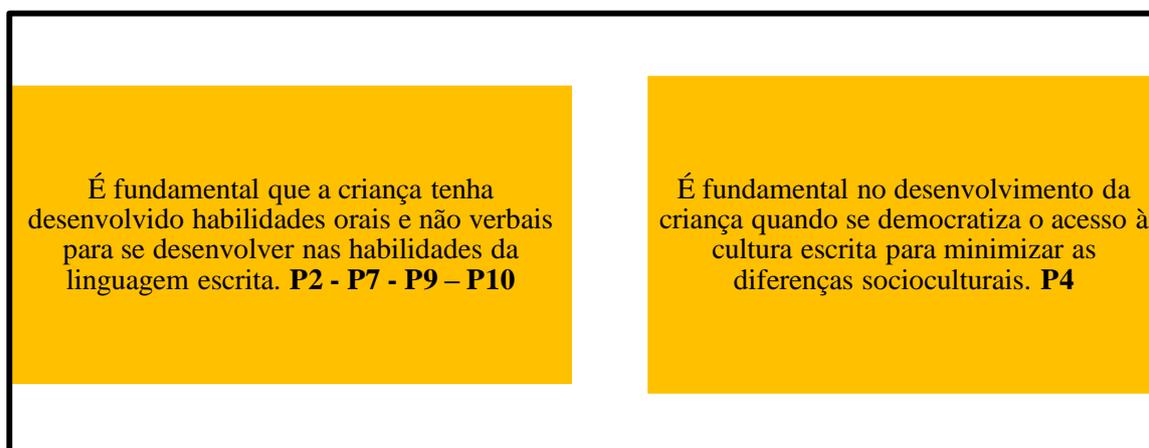
Figura 6 – O professor e as diferentes linguagens

Fonte: elaboração da autora, 2022

Fica evidente para as professoras que a necessidade de comunicação e interação da criança pode acontecer de diversas maneiras, principalmente em se tratando de linguagem trabalhadas com elas na primeira etapa da Educação Básica, ou seja, o desenvolvimento acontece pelas mediações culturais produzidas por instrumentos e signos nas relações sociais com o mundo, e na instituição escolar, o professor torna-se o mediador do conhecimento. E complementando, para Vigotski (2001) o uso da linguagem se constitui na condição mais importante do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (consciência) da criança. Para ele, a “maior descoberta” da criança só é possível quando ela atingiu um nível relativamente elevado do desenvolvimento e da linguagem; é como se ela “descobrisse a função simbólica da linguagem.” (VIGOTSKI, 2001, p. 131).

Foi possível verificar nas próximas respostas sobre o trabalho da Educação Infantil na evolução da linguagem e o papel das professoras diante disso é o olhar delas naquilo que é fundamental para as crianças enquanto vivenciam o ensino infantil, mas que deve proporcionar benefícios quando o estudante chega ao 1º ano, considerando a alfabetização especificamente.

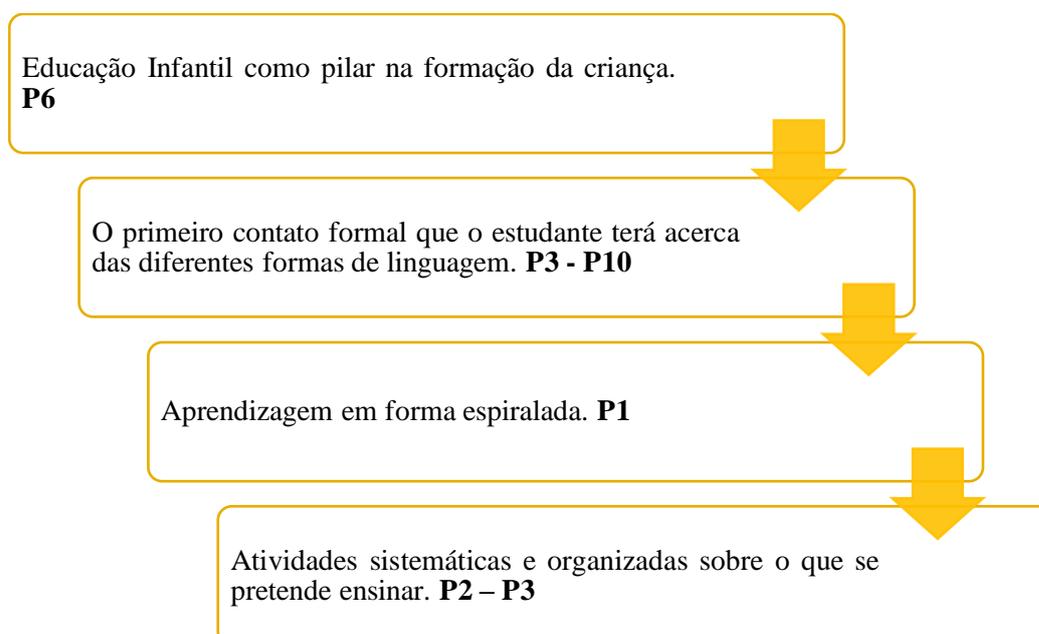
Quadro 6 – O ensino infantil e a linguagem escrita



Fonte: elaboração da autora, 2022

Em um outro momento da entrevista, as professoras comentam sobre o que se deve fazer com relação a ações na busca do conhecimento:

Fluxograma 3 – Ações e o conhecimento



Fonte: elaboração da autora, 2022

Educar uma criança, que recebe seus primeiros ensinamentos na família seguidos pela sociedade e escola, não é apenas desenvolver a aprendizagem, mas considerar o potencial que ela traz consigo, seja social, cultural, histórico. A criança começa a desenvolver a capacidade de adquirir novos aprendizados a partir do conhecimento e contato com o outro. E o educador tem o dever de conhecer como cada criança amplia seus horizontes. Oliveira (2002) em sua concepção retrata que

O educador deve conhecer não só teorias sobre como cada criança reage e modifica sua forma de sentir, pensar, falar e construir coisas, mas também o potencial de aprendizagem presente em cada atividade realizada na instituição de educação infantil. Deve também refletir sobre o valor dessa experiência enquanto recurso necessário para o domínio de competências consideradas básicas para todas as crianças terem sucesso em sua inserção em uma sociedade concreta. (OLIVEIRA, 2002, p.124)

Durante a entrevista, nesta mesma categoria, duas respostas foram apresentadas de maneira longínquo, onde uma delas relata que a alfabetização integra o papel da Educação Infantil e uma segunda resposta que foi representada por duas palavras: auxílio, ponte e não trouxe explicações do significado de ambas.

5.1.4 – Saberes no 1º ano do Ensino Fundamental

Quando é olhado para a Educação Infantil e o desenvolvimento da linguagem, torna-se relevante a compreensão, por parte dos professores em geral, de todos os conhecimentos essenciais que as crianças têm quando estão iniciando o novo processo de escolarização. Para isso foi substancial perceber quais **Saberes do 1º ano do Ensino Fundamental** as professoras consideram importante que os estudantes saibam quando estão transitando da Educação Infantil para a nova fase de estudo.

O mais interessante foi que, de modo unânime, todas as professoras defenderam pré-requisitos básicos que as crianças deveriam vivenciar para terem um conhecimento, mesmo que fosse simples para o início do Ensino Fundamental. Com suas palavras:

Quadro 7 – Pré-requisitos para o início do Ensino Fundamental

Pré-requisitos básicos como: coordenação motora fina, lateralidade, noção espacial e corporal, saber e expressar por meio da arte e do desenho, principalmente, desenho corporal, formas geométricas, conceitos de grandezas, diferenciação de letras e números, reconhecimento de todas as letras do alfabeto traçado do nome, traçar números até 9, perceberem as partes das palavras quando rimam, identificação de vogais nas palavras, reconhecimento da letra inicial quando vogal, que saiba nomear todos os materiais escolares de uso diário, saiba usar tesoura e reconhecimento de cores primárias. **P1 - P2 – P3 – P4 - P5 - P6 – P7 - P8 - P9 - P10 - P11**

Fonte: elaboração da autora, 2022

Porém, durante as entrevistas, reforçaram de modo mais pontual, outras exigências, do ponto de vista delas, mais saberes considerados essenciais neste momento de mudança.

Quadro 8 – Saberes para a transição

Compreensão de regras sociais e oralidade desenvolvida.	P1 - P2 – P3
Saber se expressar por meio do desenho	P1 - P2 – P3
Autonomia, preparo meus alunos para fazer as coisas sozinhos, distinguir seus sentimentos e vontades, perguntar e tirar dúvidas, prestar atenção.	P8 - P9 - P10
Relação entre números e quantidade.	P2 – P3 - P5 - P6 - P11
Noção de adição e subtração no concreto.	P1 - P2 – P3 – P9 - P11
Saiba nomear as partes do corpo humano	P1

Fonte: elaboração da autora, 2022

Por outro lado, de acordo com a fala das professoras participantes, muitos de seus posicionamentos indicavam saberes das crianças que, no 1º ano, seriam necessários estarem desenvolvidos e apropriados por elas.

Base sólida de conteúdos e ler e escrever palavras com sílabas complexas. **P7**

Trabalho com o concreto. **P9**

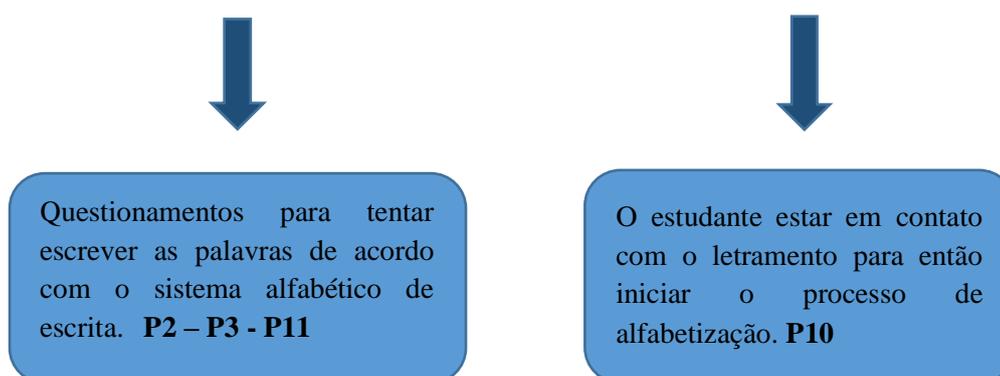
Relação entre letra e som, fonemas e grafemas das sílabas. **P1 - P2 – P3 - P5 - P6 - P7 - P8 - P9 - P11**

Aprimore noções de tempo e espaço. **P1 - P11**

Reconhecimento como participante de grupos sociais como família, escola e comunidade. **P1 - P6 - P11**

Em um outro ponto de observação, cinco das onze professoras apresentaram pontos de vista que, apesar de não estar diretamente relacionado ao que os estudantes saibam, são pertinentes pois há a dependência de um outro para que a aprendizagem possa acontecer.

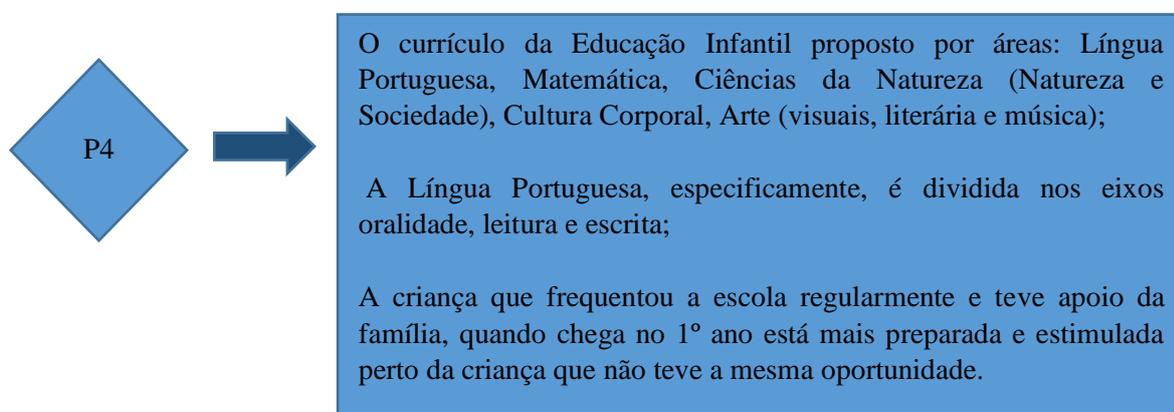
Fluxograma 4 – Outras falas



Fonte: elaboração da autora, 2022

Por fim, cabe ressaltar que apenas uma professora direcionou suas respostas não ao que diz respeito sobre o que se espera da criança e nem tampouco o que é importante saber ou desenvolver, contudo são reflexões concentradas às documentações e a participação da família.

Fluxograma 5 – Pontuações sobre documentações e a família



Fonte: elaboração da autora, 2022

5.1.5 - Alfabetização na Educação Infantil

Na busca de conhecer o que as professoras pensam sobre a importância dos conhecimentos das crianças quando chegam ao 1º ano do Ensino Fundamental, me levou a pensar também como elas definiriam alfabetização na Educação Infantil bem como o que é necessário trabalhar sobre a leitura e a escrita nesta mesma etapa.

De acordo com que as professoras, suas definições para a alfabetização no ensino infantil bem como o que é trabalhado no desenvolvimento da leitura e escrita estão representadas nas seguintes falas:

Ampliação do repertório vocabular, expressão de pensamentos e decodificação de informações e imagens; **P1**

Alfabetização sistematizada, voltada para a escrita alfabética; **P2 – P3**

As atividades dos estudantes da Educação Infantil devam ser feitas de maneira lúdica, mas com objetivos claros, desenvolvendo a consciência fonológica em rimas, aliterações, brincadeiras, cantigas, parlendas, rodas de conversa, listas de palavras e nomes dos alunos da turma e sem cobrança para a leitura e escrita; **P1 - P2 – P3 - P4 - P5 – P9 – P11**

Reconhecimento do alfabeto, números, letra inicial do nome e escrita do nome; **P7 - P8 – P9 - P11**

Ter contato com a linguagem oral e escrita como produto cultural e social; **P10**

Ser apresentado diversos gêneros textuais, desenvolvendo práticas pedagógicas que permitam o estudante ter acesso ao mundo letrado, de maneira diária para repertoriar o universo da leitura e da escrita. **P1 - P2 – P3 – P6 - P10 - P11**

Com a chegada da criança no 1º ano, o processo de apropriação da leitura e da escrita se formalizam, ou seja, os conteúdos e objetivos precisam serem selecionados, organizados, distribuídos e sequenciados para que os conhecimentos adquiridos naquele momento sejam relevantes aos indivíduos (SAVIANI, 2012). A grande preocupação do professor, de modo geral, volta-se para escrita, deixando a linguagem oral em segundo plano. Como menciona Carvalho (2019), se o indivíduo apresenta um desenvolvimento primitivo da fala, automaticamente, mostra um desempenho aquém da média na escrita.

Ao mesmo tempo que definem alfabetização na Educação Infantil, elas explicam ações para que este processo aconteça, repetindo palavras utilizadas em suas definições como por exemplo “*O trabalho por meio de atividades lúdicas, leitura de imagens, rimas, cantigas, músicas, aliterações, entre outras; P1 - P2 – P3 – P4 – P5 – P9*”. E ainda reforçam que a atividade deve ser criativa, ter a utilização de jogos, além de diferentes materiais para manuseio, narrado nas seguintes entrevistas:

Atividades por meio de jogos, apresentando as letras de maneira criativa; **P2 – P3**

Espalhamento de tinta, recorte e colagem, desenho com canetinha são necessários para que a criança esteja familiarizada com esse processo que é alfabetização; **P6**

Dentre as respostas apresentadas, uma professora expressou a questão da criança envolvida na atividade com a participação do docente, no caso ela citou o professor como escriba da atividade: “*Integração da criança com a escrita tendo o professor como escriba; P6*”. Neste caso está exercendo a função de mediador do processo. Sobre isso, é certo afirmar que acontece a aprendizagem na criança quando ela se torna protagonista da construção do seu conhecimento em um ambiente com possibilidades de situações mediadas. Em sua obra, Vigotski (1993) argumenta que a criança aprende, a partir de possibilidades no seu contexto social e cultural, sempre pelos processos mediados.

Ressalto aqui que, de onze professoras apenas uma citou a importância da coordenação motora e não aprofundou em sua explicação. E duas apenas retrataram o trabalho realizado diretamente na aquisição da escrita:

Quanto a escrita: produção de texto com a professora enquanto escriba (reconhecer que a fala pode ser registrada por meio do texto, ordem da escrita); **P2 – P3**

Trabalhar a escrita com base no sistema de escrita alfabética. **P2 – P3**

Voltando à pergunta sobre a alfabetização na Educação Infantil, uma participante foi enfática em relatar uma negação sobre este processo nesta fase de estudo, justificando que a alfabetização não é para acontecer neste período, mas complementa que algumas crianças, quando estimuladas, avançam na apropriação da leitura e da escrita, chegando ao 1º ano com este conhecimento adquirido.

A alfabetização não ocorre na Educação Infantil, isso não significa que algumas crianças saiam do Infantil 5 já lendo ou escrevendo; **P4**

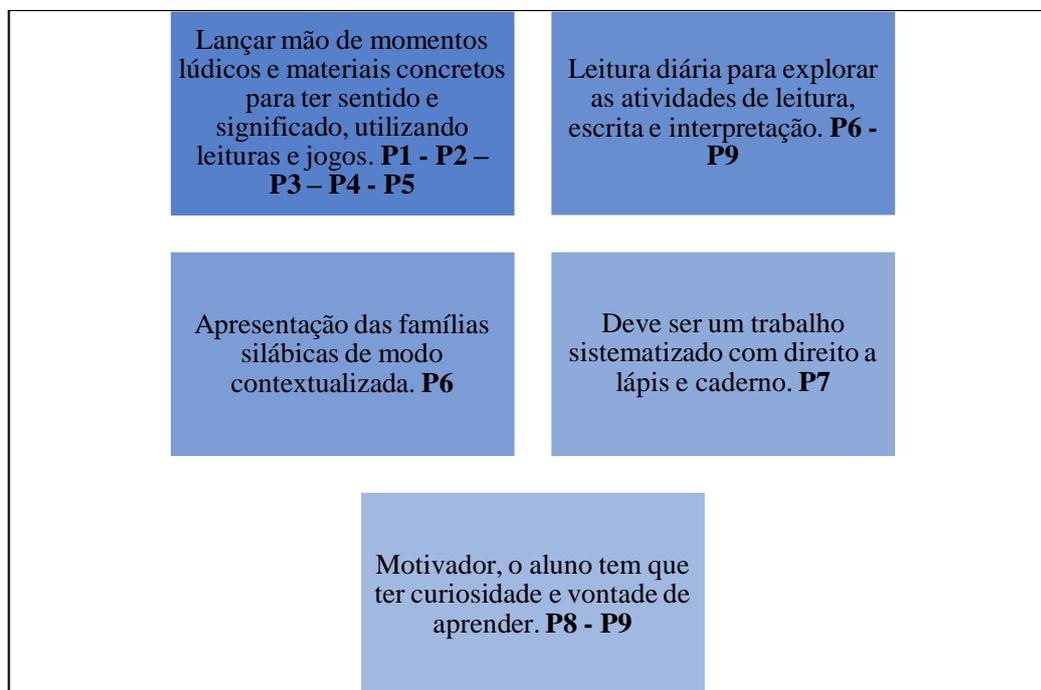
Maior objetivo da Educação Infantil é o de cuidar e educar com ênfase no desenvolvimento integral da criança e não o de alfabetizar; **P4**

5.1.6 - Alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental

Mediante a pergunta sobre a alfabetização no ensino infantil, era indispensável questionar sobre a **Alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental** com ênfase a

leitura e a escrita, considerando a chegada das crianças com 6 anos de idade e o ano recorrente. As primeiras reflexões das professoras representaram especificidades metodológicas, ou seja, o como acontece este processo no ambiente escolar.

Quadro 9 – Ações no ambiente escolar



Fonte: Elaboração da autora - 2022

Destacando que a alfabetização é um processo estabelecido por relações entre sons e símbolos gráficos, grafemas e fonemas, imagens, leituras e releituras, Soares (2007, p. 21) explica que “[...] um processo de transferência da sequência temporal da fala para a sequência espaço-direcional da escrita, e de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita”. E mais, diante da fala referida a motivação, Pelandré (2001), o professor considerado alfabetizador deve ser motivador da aprendizagem e mediador na apropriação dos conhecimentos do mundo e as diferentes linguagens, possibilitando ações interdiscursivas, intertextuais e dialógicas para que a criança ocupe diferentes papéis em suas relações na alfabetização.

Diante do que é destacado no processo de alfabetização, segundo o discurso das professoras na discussão do assunto, quatro delas salientaram quais circunstâncias direcionam o que trabalhar nesta fase da Educação Básica, concentrando na leitura e na escrita, especificamente como descrito na figura abaixo.

Figura 7 – Representação da fala das professoras: leitura e escrita

P1 - Realizar todo o trabalho de forma a equilibrar essa transição;
 - Falta de recursos materiais;
 - Parceria com a coordenação.

P6 - Objetivo e conteúdos visando a construção de conhecimento da criança.

P10 - Seleção de conteúdos e práticas pedagógicas que possam garantir a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, de modo a promover aprendizagem e desenvolvimento.

P11 - Avaliação diagnóstica para nortear o trabalho e montar um plano de ensino.

Fonte: Elaboração da autora - 2022

E ainda retratam suas expectativas quanto às mudanças entre as etapas e o conhecimento vindo da Educação Infantil. Cabe destacar que estas possibilidades já emergiram em questões anteriores.

Figura 8 – Expectativas

A criança deverá chegar ao 1º ano reconhecendo as letras do alfabeto e assim solidificar o seu conhecimento com sílabas simples e só depois com as sílabas complexas. **P7**

Período onde acontece a troca da atividade guia (brincar para atividade de estudo). **P1**

Fonte: elaboração da autora, 2022

Quanto às expectativas, a autora Schneider (2017) afirma que o brincar e o faz de conta implementadas na ação educativa brincadeiras e jogos ficam em segundo plano dando lugar ao processo formal de aprendizado. Mas Nicolau (1987) reitera que

Brincar não constitui perda de tempo, nem é simplesmente uma forma de preencher o tempo (...). O brincar possibilita o desenvolvimento integral da criança, já que ela se envolve afetivamente e opera mentalmente, tudo isso de maneira envolvente, em que a criança imagina, constrói conhecimento e cria alternativas para resolver os imprevistos que surgem no ato de brincar. (NICOLAU, 1987, p. 78)

Isto quer dizer que ações atreladas ao jogo e brincadeiras são necessárias para o desenvolvimento da criança de forma a tornar a aprendizagem com sentido e significado.

Respostas relacionadas à burocracia da educação também foram dadas pelas professoras e reforçaram questões como salas de aulas cheias, excesso de conteúdos, currículo extenso e até a positividade do atendimento de alunos por coortes (termo determinado para grupos que frequentaram as aulas no período da pandemia) ainda são empecilhos para a realização da alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental.

Número de alunos deveria ser reduzido, necessitam de um trabalho pontual e focado, pois ainda não possuem autonomia necessária para a atividade de estudos; **P1 - P2**

A realidade é que temos um currículo muito denso e extenso para dar conta; **P1 - P2**

Com a exigência da BNCC de que a criança esteja alfabetizada (lendo, escrevendo e produzindo textos) ao final do 2º ano, forçou um trabalho mais focado na alfabetização logo no 1º ano; **P2**

Com o excesso de conteúdos há a utilização de uma didática tradicional que cobra traçado, som e atividade de completar; **P3**

O atendimento dos alunos por coortes, em número reduzido, facilitou a intervenção pontual e utilização de jogos e brincadeiras; **P2**

Além de todas as subcategorias já citadas nesta questão, sugerem discussões para a organização do trabalho das professoras participantes que recebem o aluno com uma outra rotina escolar.

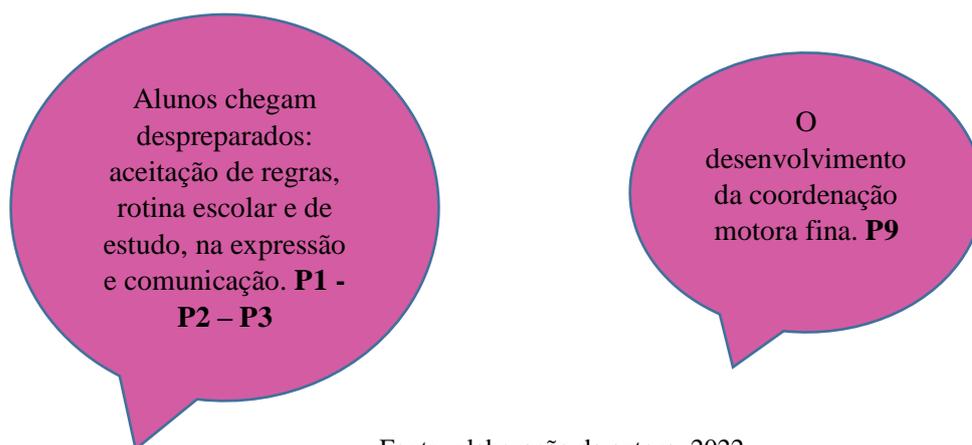
5.1.7 - Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e o ensino da linguagem

Ao iniciar a entrevista questionando a inserção da criança de 6 anos no Ensino Fundamental, algumas das respostas direcionaram às mudanças vivenciadas por elas e ao processo de transição, que também, em uma das respostas da questão anterior ressalta esta passagem aconteça de forma equilibrada. Durante a conversa, as professoras igualmente relataram e foi unânime, que não há efetivamente ações organizadas entre as instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental, na preparação de uma nova etapa

com novas regras e rotinas, na recepção de crianças em um novo ambiente e o modo de trabalhar que diferencia da etapa anterior: *Não acontece efetivamente uma preparação para a transição; P1 - P2 – P3 – P4 - P5 - P6 - P7 - P8 – P9 - P10 - P11*. Complementando este relato, quatro delas colocaram mais duas reflexões que envolvem a transição: *Desafio para o professor e para o aluno do 1º ano do Ensino Fundamental; P1 - P2 – P3* e *Ruptura grande para as crianças e para os professores também; P6*.

Esta reflexão está representada nas seguintes falas:

Figura 9 – Pontos de transição ditas pelas professoras



Fonte: elaboração da autora, 2022

Além disso, foram feitos questionamentos sobre o trabalho com a linguagem neste processo, mais especificamente, a linguagem escrita.

Quadro 10 – A linguagem escrita dita pelas professoras

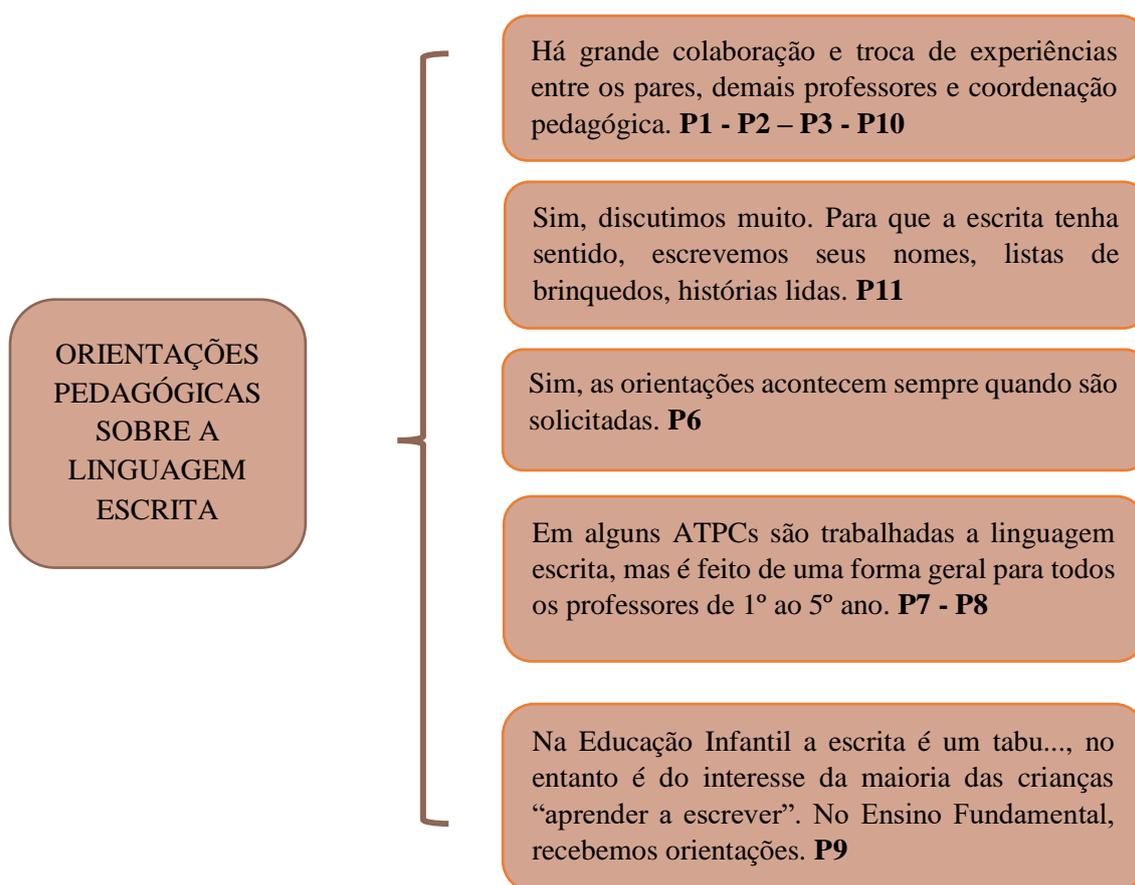
P1 - P2 – P3	<ul style="list-style-type: none"> - Sem preparo para o início do trabalho com a língua escrita como desenhar, pintar ou traçar letras do próprio nome; - Apresentar o código de escrita alfabético, gêneros orais e escritos de acordo com a faixa etária.
---------------------	---

Fonte: elaboração da autora, 2022

5.1.8 - Orientações pedagógicas sobre a linguagem escrita

Falar de orientações pedagógicas, é falar do trabalho colaborativo no ambiente escolar e acontecem em diferentes situações da rotina escolar como em reunião com a coordenação pedagógica, em Atividade do Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e em momentos necessários.

Fluxograma 6 – Linguagem Escrita: orientações pedagógicas



Fonte: elaboração da autora, 2022

Por meio das orientações, o professor de maneira geral tem a compreensão que é necessário pensar que, ao aprender a ler e escrever, a criança aprende também a interagir com os outros usando uma nova forma de linguagem. Isto significa que a criança precisará refletir sobre o que escrever, para quem escrever, quando escrever e como escrever, uma vez que a escrita será mais instrumento de interação nas suas relações cotidianas. E sobre o trabalho com a linguagem escrita, Vigotski (2001) salienta duas reflexões relevantes ao contexto. A primeira diz respeito ao desenvolvimento da linguagem escrita como desenvolvimento cultural: “O desenvolvimento da linguagem escrita, pertence à primeira e mais óbvia linha de desenvolvimento cultural, pois está relacionado ao domínio do sistema externo da mídia, elaborado e estruturado no processo de desenvolvimento cultural da humanidade” (VIGOTSKI, 2001, p. 185). E a segunda prima pela linguagem oral como conexão para a linguagem escrita

A linguagem escrita entende-se através da linguagem oral, mas esse caminho vai encurtando-se gradualmente. O elo intermediário, que é a linguagem oral,

desaparece e a linguagem escrita torna-se diretamente simbólica, percebida da mesma forma que a linguagem oral (VIGOTSKI, 2001, p. 197).

Em continuidade à análise da pesquisa, de onze professoras, duas delas disseram não haver orientações quanto ao trabalho com a linguagem escrita e não justificaram esta negativa.

Já as demais respostas, dada por uma única professora, direcionaram para a necessidade de formação continuada e formação em serviço, trazendo como exemplo o curso Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Quadro 11 – Opinião de uma professora sobre a formação continuada

IDENTIFICAÇÃO DAS ENTREVISTADAS	RESPOSTAS
P6	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cursos de formação continuada ajudam bastante neste processo e nos incentiva apresentando a melhor forma de trabalhar a linguagem escrita bem como as atividades adequadas; ➤ Sinto falta do curso PNAIC e acredito que seria necessário para a formação do professor de alfabetização e deveria ser contínuo.

Fonte: elaboração da autora, 2022

5.1.9 - O que é linguagem? E linguagem escrita?

Para encerrar a entrevista da 1ª fase da pesquisa, duas perguntas foram feitas a elas com o intuito de trazer um pensamento final de tudo o que já havia sido discutido nas demais questões. Apesar de debatidas separadamente, estão inter-relacionadas, sendo categorizada em **O que é linguagem? E linguagem escrita?**

Na análise das respostas foi possível dividi-las em subcategorias onde a primeira delas enfatizou a linguagem enquanto sistema de comunicação humana ressaltando práticas diárias de escrita como forma de representação das ideias e pensamentos. Isso pôde ser observado nas respostas de nove professoras participantes da entrevista.

Quadro 12 – Dimensão da linguagem e linguagem escrita das professoras entrevistadas

<p>Uma das funções superiores através do qual o ser humano comunica suas ideias e sentimentos, seja através da fala, da escrita ou de outros signos convencionais. P1 - P4 - P5 - P6 - P7 - P8 - P11</p>	<p>Código usado para estabelecer comunicação, sendo esta verbal e não verbal. P2 - P6 - P8</p>
<p>Sistema de comunicação, ou seja, um código usado para estabelecer comunicação, sistema de signos e símbolos. P10</p>	
<p>O que antes era somente transmitido de forma oral, agora é sistematizado por meio de um registro que pode ser consultado por qualquer pessoa letrada. P2 – P3</p>	<p>Práticas diárias no uso da escrita para representar nossas emoções para contextualizar o nosso pensamento possibilitando a transmissão de conhecimento e saberes para as gerações futuras. P6</p>

Fonte: elaboração da autora, 2022

Três professoras direcionaram suas respostas com o olhar da linguagem para as relações humanas e intelectuais tendo a escrita como sistematização destas relações.

Quadro 13 – Olhar da linguagem direcionados pelas professoras

- ✓ Fruto das relações humanas, é essencial para a convivência entre os sujeitos e também para o desenvolvimento intelectual; **P2 - P3**
- ✓ É alimentada pela convivência e conhecimento da língua escrita; **P1**
- ✓ Sujeitos inseridos em práticas de escrita para a convivência em sociedade. **P3**

Fonte: elaboração da autora, 2022

A diversidade de explicações advindas do questionamento do que é linguagem e linguagem escrita direcionou também para seus usos e funções, formas de circulação e valorização.

Quadro 14 – Olhar da linguagem escrita por duas professoras entrevistadas

- ✓ Letramento do aluno, levando-o a ter consciência dos usos e funções da escrita; **P8**
- ✓ Compreendendo como a ampliação do letramento da criança, levando-a a conhecer, utilizar e valorizar os modos de manifestação e circulação da escrita na sociedade, bem como conhecer os usos e as funções da escrita, desenvolvendo as capacidades necessárias para escrever. **P10**

Além dos relatos citados acima, duas professoras demonstraram a preocupação no trabalho com gêneros textuais se posicionando sobre a *“Produção de gêneros escritos ao longo do tempo. P2 – P3”*, sem aprofundar ou explicar sua resposta. Uma outra já complementou a discussão relatando que a linguagem escrita faz parte das vivências no ensino infantil. Segundo ela: *“São as linguagens vivenciadas na Educação Infantil. P7”*

Ações, valores, procedimentos, desenvolvimento também fazem parte do pensamento delas quando relatam que linguagem *“É todo desenvolvimento de fala, entendimento corporal, coordenação motora, etc. P9”*, complementada com a fala de algumas que consideram linguagem escrita as *“Ações, valores, procedimentos e instrumentos que formam o mundo letrado. P1 - P4 - P5 - P9 - P11”*.

Sendo assim, após esta primeira coleta de dados, por meio das entrevistas, foi possível inferir preliminarmente que as professoras ainda necessitam de muitos estudos sobre o desenvolvimento da criança, bem como, práticas pedagógicas que possam colaborar na formação da criança.

5.2 – Professoras atuantes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental

Na primeira etapa da pesquisa foi possível constatar as percepções, reflexões e críticas das professoras do 1º ano do Ensino Fundamental relacionadas ao desenvolvimento da criança, o processo de transição entre as etapas e a apropriação da linguagem, especialmente, a linguagem escrita. As professoras participantes das entrevistas são apenas receptoras dos alunos advindos da Educação Infantil, cuja preocupação na educação formal é a alfabetização e por isso, muitas vezes, criticam as ações da etapa anterior demonstrando que houveram falhas na aprendizagem (considerem essa crítica como falta de conhecimento do que é propício desenvolver na fase anterior).

A segunda fase da pesquisa, então, foi organizada pensando no professor que trabalha em ambas as fases da Educação Básica: Educação Infantil e Ensino Fundamental e vivenciam as características do desenvolvimento infantil, cujas atividades devem seguir um caminho de diálogo e intenções preparando a criança a experimentar um novo período escolar, juntamente com o trabalho da linguagem. Por meio de um questionário e com a participação de três professoras, foi possível obter uma amostragem de como é a pretensão da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental juntamente com o desenvolvimento da linguagem escrita, manifestando reflexões positivas e com necessidade de mudanças.

A decisão em realizar uma nova etapa na pesquisa se deu após o exame de qualificação, que depois de uma avaliação detalhada, pôde mensurar quais pontos seriam essenciais tanto para a coleta de dados como uma análise minuciosa da prática das professoras, bem como suas relações com o ensino básico em que elas desempenham suas ações e conhecimentos.

Três professoras, com identidades preservadas tiveram como identificações as representações dos nomes sugeridos por elas mesmas em uma das questões da pesquisa: Micaella, Girassol e Rosa, com idades de 46, 38 e 39 respectivamente.

Todas exercem seu efetivo trabalho em escolas do município de Bauru, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, em níveis de aprendizagem representados no quadro abaixo:

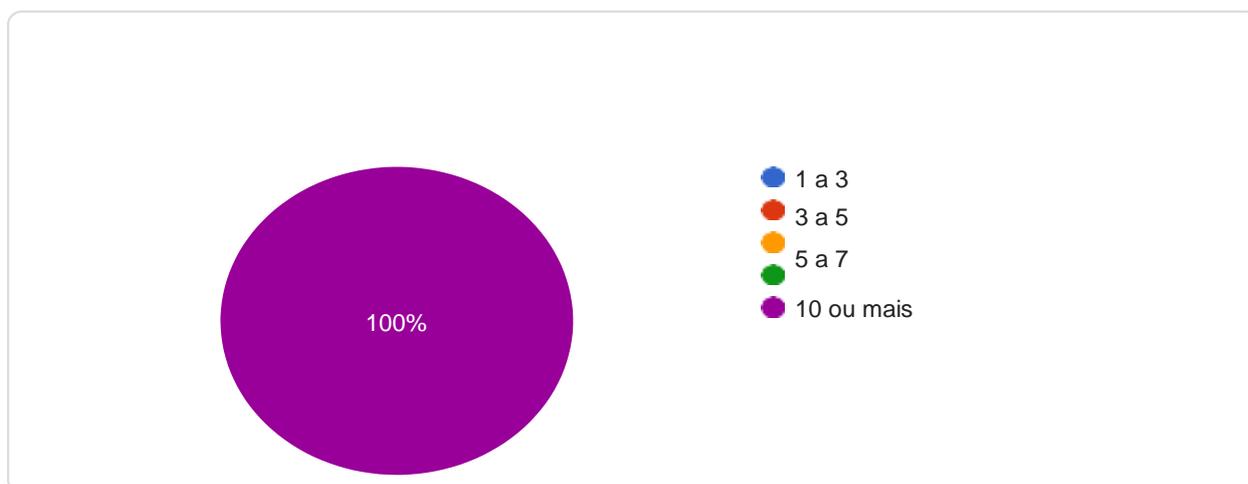
Quadro 15 – Identificação das professoras participantes do questionário

IDENTIFICAÇÃO	EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL
Micaella	Infantil V	2º ano
Girassol	Infantil III	1º ano
Rosa	Infantil V	1º ano

Fonte: elaboração da autora, 2022

Para relembrar, a professora citada que trabalha com o 2º ano tomou a decisão de continuar com o grupo que havia trabalhado no 1º ano do Ensino Fundamental devido as defasagens presentes resultantes de dois anos, praticamente, de pandemia vivenciada no período de 2020 e 2021.

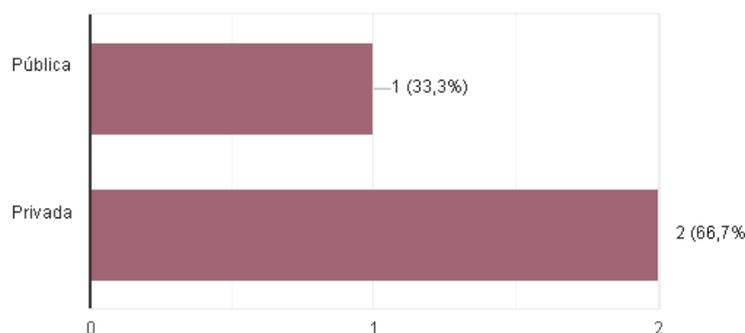
Gráfico 1 - Tempo de atuação no 1º ano do Ensino Fundamental em anos



Fonte: elaboração da autora, 2022

Todas são graduadas em Pedagogia e somente a Micaella apresenta uma segunda graduação em Letras. As instituições que ambas realizaram a graduação estão divididas entre:

Gráfico 2 – Formação das professoras participantes



Fonte: elaboração da autora, 2022

Finalizando as apresentações das participantes desta fase da pesquisa, todas apresentam pós-graduação realizadas somente em instituições particulares.

Quadro 16 - Cursos de Pós-Graduação

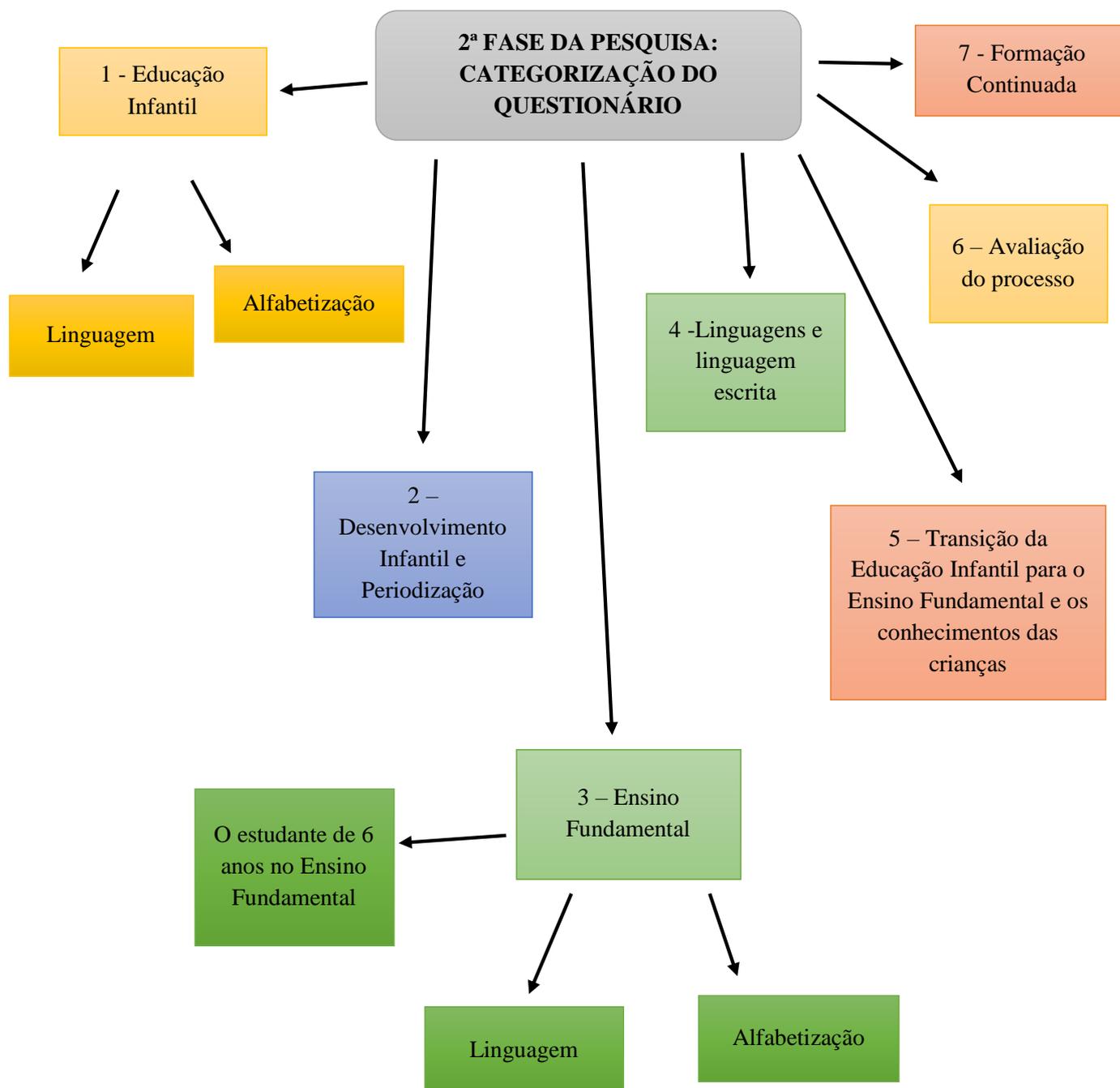
Micaella	Autismo, Psicopedagogia, Gestão Escolar
Girassol	Gestão Escolar
Rosa	Neuropsicopedagogia

Fonte: elaboração da autora, 2022

Após a apresentação das docentes participantes da 2ª fase da pesquisa e realizar uma breve análise das respostas encaminhadas por elas, detectei categorias que se destacaram em campos semânticos e que durante os relatos e descrições, sob o olhar das professoras, foram produtivas a exposição de seus argumentos pelas categorias geradas e não pela ordem das questões. Para complementar, as professoras escolheram nomes fictícios, mas para melhor organização na descrição de suas falas, serão utilizadas as seguintes legendas: **PROFM** para (Micaella); **PROFG** para (Girassol); **PROFR** para (Rosa).

Sendo assim, das quinze questões apresentadas, foi possível a identificação de sete categorias que abrangem temas discutidos durante a pesquisa e estão apresentadas no esquema a seguir:

Fluxograma 7– Apresentação das categorias de análise do questionário



Fonte: elaboração da autora, 2022

5.2.1 - Educação Infantil

A Educação Infantil é o momento em que se inicia a potencialização das funções psíquicas superiores nos seres humanos, por meio das relações de ensino e aprendizagem e pensar em condições necessárias para a organização do ensino nesta etapa da Educação Escolar torna-se um desafio no sentido de atender as necessidades dispostas das crianças que estão se desenvolvendo e sendo preparadas para um novo momento, a entrada no 1º ano do Ensino Fundamental.

Nesta segunda fase da pesquisa, ao apresentar o questionário às professoras e com suas experiências apropriadas no trabalho com a Educação Infantil, questionei sobre a **Alfabetização** neste período escolar, representada na questão 2 e diante da leitura das respostas as três participantes apresentaram as seguintes falas:

Quadro 17 – Alfabetização na Educação Infantil segundo as professoras

Precoce PROFM	A atividade principal na Educação Infantil não é a alfabetização; sendo importante para o desenvolvimento e aprendizagem o respeito às fases (objetal manipulatória, jogo de papéis) em que o estudante se encontra, assim como as intervenções adequadas. PROFG	A alfabetização na Educação Infantil se dá através do desenvolvimento da coordenação motora ampla e fina, da consciência fonológica a partir de brincadeiras com rimas e jogos verbais, e da contação de histórias entre outras atividades. PROFR
----------------------	---	--

Fonte: elaboração da autora, 2022

Autores como Antunes e Souza (2022) refletem sobre o assunto e dizem que

Alfabetização não é equivalente ao saber as letras do alfabeto e saber como usá-los para ler e escrever significa muito mais do que isso. Incluem atitudes, crenças e expectativas sobre a escrita e a leitura, e o lugar e o valor dessas atividades na vida da pessoa. Desta forma, a alfabetização é transformada em um fenômeno complexo (ANTUNES E SOUZA, 2022, p. 3)

Ou seja, é importante que os professores e mesmo os adultos que interagem com as crianças possam promover sua capacidade comunicativa por meio das diferentes linguagens permitindo a socialização entre seus pares e o desenvolvimento cultural.

Para conhecimento da visão das professoras sobre a **Aquisição da Linguagem** na questão 3, por parte das crianças da Educação Infantil, elas explicaram suas respostas da seguinte forma:

Através do desenho, da grafia da letra, aliteração e de algumas listas simples de palavras. **PROFM**

As aquisições de linguagem são importantíssimas para o desenvolvimento, aprendizagem, acesso a cultura e vida social dos estudantes; as linguagens na Educação Infantil não se restringem apenas a oral e escrita, mas envolve também as linguagens plástica, corporal, digital, matemática e musical, ou seja diferentes maneiras se expressar e conhecer. **PROFG**

Através das atividades citadas na questão anterior, a criança desenvolve a fala e amplia seu repertório vocabular assim como começa a se familiarizar com textos escritos. **PROFR**

Estes pensamentos foram complementados com a questão seis que relatava quais as **Linguagens** que são fundamentais para serem trabalhadas na Educação Infantil bem como sua importância para o desenvolvimento infantil que foram respondidas assim:

Quadro 18 – Educação Infantil e as linguagens trabalhadas segundo as professoras

<p>Símbolos, códigos convencionais e não convencionais, sinais, etc. PROFM</p>	<p>As principais linguagens para se trabalhar na Educação infantil são: oral, escrita, plástica, musical, digital, matemática e corporal; sendo fundamentais para o desenvolvimento infantil, pois são formas de comunicação, expressão, interpretação do mundo ao seu redor e acesso a cultura historicamente acumulada. PROFG</p>	<p>Música, arte, expressão corporal e língua verbal. PROFR</p>
---	--	---

Fonte: elaboração da autora, 2022

Assim, conforme as colocações das professoras, as diferentes linguagens estão presentes no cotidiano escolar e aliadas ao trabalho pedagógico em sala de aula, tais práticas de linguagem proporcionam aprendizagens significativas na vida da criança, respeitando seu desenvolvimento e a atividade guia predominante neste período.

5.2.2 - Desenvolvimento Infantil e Periodização

No questionário, houve a necessidade de identificar como se dá a aquisição da linguagem na Educação Infantil por parte das professoras e quais suas posições sobre o desenvolvimento infantil e a periodização.

Então, quando perguntado especificamente sobre o **Desenvolvimento infantil e a Periodização** considerando a mudança das atividades guia (jogos de papéis para atividade de estudos), as professoras abordaram pontos distintos, como a importância da mediação e da ludicidade.

Quadro 19 – A visão das professoras sobre Desenvolvimento Infantil e Periodização

Desenvolvimento Infantil e Periodização		
Muito importante. PROFM	A transição da atividade guia de "jogo de papéis" para "atividade de estudo" acontecerá por meio da mediação pedagógica, que oferecerá ao estudante suporte necessário para construir essa transição, pois não é uma transição automática, a mediação do professor criará condições necessárias para que a atividade de estudo se torne atividade central de interesse do estudante. PROFG	Não é porque as crianças chegam no ensino fundamental que passam automaticamente a exercer as atividades de estudo. A maioria delas ainda têm a questão dos jogos de papéis muito forte dentro de si. Por esse motivo reitero a necessidade de um processo de transição, oferecendo para elas momentos de atividades de estudo, intercalando com momentos de ludicidade. PROFR

Fonte: elaboração da autora, 2022

Com relação a periodização, como já dito anteriormente no texto, foi elaborada por Vigotski, Leontiev e Elkonin que apresenta o pensamento de que a cada idade há sua atividade principal. Davidov (1986, p. 69) explica que “as principais épocas de estruturação da personalidade da criança” – como período peculiar e qualitativamente específico da vida do homem, corresponde a um determinado tipo de atividade principal

(DAVIDOV, 1986, p. 73, 74). E Mukhina (1996), como pesquisadora contemporânea reitera que

“cada tipo de atividade ajuda a dominar as ações e a formar as qualidades psíquicas necessárias para realizar e aperfeiçoar esse tipo de atividade”, por meio de um ensino formativo que tem como propósito principal, não acelerar, mas sim enriquecer o desenvolvimento psíquico, utilizando ao máximo os tipos de atividade infantil que caracterizam cada idade. (MUKHINA, 1996, p. 48).

Neste sentido, é possível considerar que o interesse despertado em cada atividade dominante se torna o momento crucial para o desenvolvimento infantil.

5.2.3 - Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental como continuidade da Educação Básica, obrigatório por lei no Brasil tem como um dos objetivos a formação básica do cidadão, com o domínio da leitura, da escrita e conceitos matemáticos, desenvolvendo as capacidades de obter novos conhecimentos.

Segundo o gráfico da segunda fase da pesquisa elaborado acima, na divisão por categorias, o Ensino Fundamental abrangeu três subcategorias e uma delas representa o **estudante de 6 anos no Ensino Fundamental** que aborda o questionamento feito às professoras sobre a inserção da criança de 6 anos nesta etapa de ensino. As respostas dadas foram as seguintes:

Figura 10 – A criança de 6 anos no Ensino Fundamental segundo as professoras

No início, achei precoce. Hoje, mais acostumada com o processo. Se a criança tiver uma boa estrutura na EI, ela consegue caminhar e se alfabetizar no 1º ano. **PROFM**

Acredito que se houver proposta pedagógica e ambiente adequado, a inserção de alunos de 6 anos no Ensino Fundamental seja positiva e proporcione aprendizado e desenvolvimento. **PROFG**

Percebo que muitas crianças chegam no Ensino Fundamental sem estarem preparadas para o tempo de permanência em sala de aula e para desenvolver as atividades de alfabetização. Por esse motivo é importante o olhar do professor para promover momentos lúdicos que permitam facilitar esse processo de transição da fase do jogos de papéis para a de atividade de estudo. **PROFR**

As três professoras participantes da pesquisa são favoráveis às crianças de 6 anos no ensino Fundamental. Então, seguir a Lei que determina o ensino de 9 anos obrigatório e considerar a periodização da criança, como já foi citado na categoria acima, com as atividades principais que reorganizam os processos psíquicos, marcam a transição a um novo período do desenvolvimento. Em cada período um foco para ser trabalhado, ou seja, dos jogos de papéis, predominante na idade pré-escolar, promovem a formação do autocontrole da conduta e a comunicação por meio das diferentes linguagens, o professor deve estar atento para promover situações com sentido e significado para transitar a um novo momento que é a atividade de estudos (PASQUALINI E EIDT, 2016)

Como uma das abordagens desta pesquisa envolve o desenvolvimento da **Linguagem** para o processo de **Alfabetização**, apresentei uma questão para as professoras participantes, investigando quais linguagens são fundamentais no trabalho com o 1º ano reverberando na alfabetização e recebi de duas respostas o envolvimento das diferentes linguagens para que a aprendizagem aconteça, uma envolvendo uma diversidade maior das linguagens, outra menos.

Figura 11 – A linguagem no 1º ano segundo as professoras

Linguagens oral, escrita, plástica, musical, digital, matemática e corporal, contribuem para a alfabetização por serem formas de expressão, comunicação e acesso ao conhecimento. **PROFG**

Arte, Língua portuguesa e Educação física. São disciplinas que desenvolvem a oralidade, a escrita, a criatividade e a coordenação motora, habilidades que a meu ver são de extrema importância para a alfabetização. **PROFR**

Fonte: elaboração da autora, 2022

A professora PROFM, apresentou sua resposta da seguinte forma: “*Todas citadas acima porque é uma continuação. (PROFM)*” fazendo uma relação com a pergunta anterior apresentada no questionário que traz a reflexão sobre o desenvolvimento da linguagem escrita, considerando os conhecimentos empíricos das crianças, no qual ela diz que a criança *avança “Através da leitura, releitura, oralidade, aliteração, desenho. (PROFM)”*.

Esta mesma professora, no momento de responder sobre sua opinião, enquanto alfabetizadora, sobre os conhecimentos demonstrados pelas crianças vindas da Educação

Infantil para o 1º ano, apresentou uma resposta negativista sobre este assunto: “*É péssima. Recebo crianças totalmente despreparadas, querendo apenas brincar, sem contato com caderno, sem conhecimentos mínimos de escrita, sem identidade (PROFM)*”.

As professoras **PROFG** e **PROFR** apresentaram em suas opiniões, respectivamente, os conhecimentos desenvolvidos na educação Infantil importantes para o trabalho no 1º ano e relata uma consequência da pandemia da Covid19 como agravante no déficit de aprendizagem das crianças hoje. Em sequência, o conhecimento que as crianças já se apropriaram no ensino pré-escolar e as possíveis defasagens existentes por diferentes motivos:

Como professora alfabetizadora vejo que os conhecimentos que as crianças constroem na educação infantil são fundamentais e importantes ao chegarem no primeiro ano, devido a pandemia em que os alunos tiveram o ensino remoto por quase dois anos, este ano foi possível observar o quanto fez falta a educação infantil e principalmente o trabalho com as diferentes linguagens.

PROFG

Tem crianças que chegam sabendo escrever seu primeiro nome, já identificando algumas ou todas as letras do alfabeto, sabendo contar e reconhecendo alguns números. Outras, geralmente as que não frequentaram a educação infantil como deveriam (com excesso de faltas), às vezes chegam sem saber segurar no lápis, não conhecendo cores, letras, números... nada.

PROFR

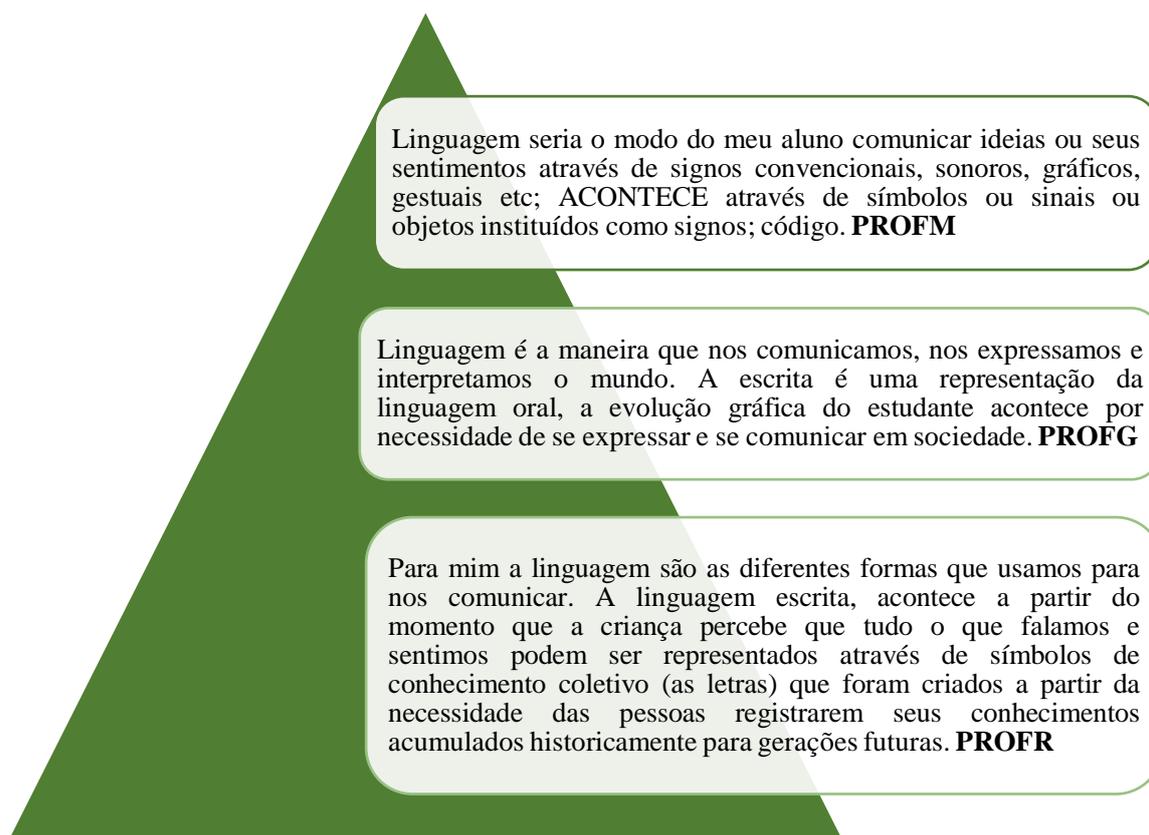
5.2.4 - Linguagens e linguagem escrita

Desde a mais tenra idade a linguagem se manifesta em suas diferentes características e evolui ao longo do tempo atendendo uma necessidade básica do ser humano que é a comunicação. E está em constante desenvolvimento tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, como já foi abordada anteriormente. Em justificativa a esta reflexão, Martins (2011, p. 5) afirma que

(...) a linguagem como função comunicativa se estabelece como ponto central das interações sociais, possibilitando a materialização de outras inúmeras funções, em outras palavras, é o fator primordial para a evolução dos seres humanos, pois é por seu intermédio que acontece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O docente enquanto mediador da aprendizagem tem a definição do que é linguagem? E direcionando para a aquisição da linguagem escrita, como se dá? Diante destas indagações, uma das questões abordou diretamente estes assuntos, tendo em vista que são professoras de ambas etapas de ensino que exprimiram suas opiniões:

Figura 12 – Definições de linguagem de acordo com as professoras



Fonte: elaboração da autora, 2022

Abordar a linguagem escrita significa dizer da apropriação pela criança, do seu processo histórico, a sua origem na humanidade e suas relações na conversão do meio cultural (DANGIÓ E MARTINS, 2018). Preconizando esta mesma perspectiva, Bajard (2012, p. 11) ratifica o processo de apropriação “como a conquista de uma nova linguagem, e não como o domínio de um código de transposição recíproca entre letras e fonemas”.

Diante disso, duas questões respondidas separadamente, mas interligadas demonstram a visão das professoras frente a aquisição da linguagem escrita, considerando todo o trabalho realizado na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Em um quadro apresenta a opinião das professoras sobre o desenvolvimento da linguagem escrita considerando o conhecimento empírico das crianças.

Quadro 20 – As professoras e o desenvolvimento da linguagem escrita

Enquanto professor, você acredita que as crianças, com seus conhecimentos empíricos, desenvolvem a linguagem escrita? Como essas aprendizagens são conquistadas?		
Através da leitura, releitura, oralidade, aliteração, desenho. PROFM	Sim, o desenvolvimento da linguagem escrita acontece por meio da necessidade da vida social do estudante, que deve acontecer nas atividades pedagógicas. PROFG	Sim, através da mediação e da relação com os colegas as crianças vão testando suas hipóteses e avançando em seus conhecimentos acerca da escrita. PROFR

Fonte: elaboração da autora, 2022

No quadro seguinte, há o complemento da questão anterior refletindo sobre o caminho para se apropriar da linguagem escrita.

Quadro 21 – Ações para a aquisição da linguagem escrita

Como deve ser o caminho para chegar à aquisição da língua escrita de modo bem-sucedido?		
Apesar de ser lento, a criança necessita de rotina. Eu gosto muito de trabalhar com rotina, com atividades sequenciais, foco toda semana em uma letra. PROFM	Por meio de uma proposta pedagógica que trabalhe as diferentes linguagens, além das intervenções e mediações do professor, respeitando sempre o conhecimento do estudante e proporcionando avanços em seus desenvolvimentos e aprendizagens. PROFG	Oferecendo atividades de estudo e momentos de ludicidade mediadas, através das quais as crianças possam desenvolver os conhecimentos e habilidades necessárias para a alfabetização. PROFR

Fonte: elaboração da autora, 2022

Por fim, desenvolver a linguagem nestas duas etapas da Educação Básica significa dizer que na aprendizagem da língua escrita, a criança necessita de pré-requisitos, ou seja capacidades para a alfabetização como ideia de símbolos, discriminação de formas de

letras e sons da fala, consciência da unidade de palavras, de sentença e por fim, organização da escrita (LEMLE, 2007). Todas estas habilidades se tornam contínuas diante da transição das etapas, uma vez que a aprendizagem é ininterrupta, apresentando saltos qualitativos.

5.2.5 - Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e os conhecimentos das crianças

Ao abordar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e suas diferentes linguagens, chega o momento de pensar a transição entre as duas etapas da Educação Básica, considerando as mudanças que as crianças passam na esfera social e pedagógica.

Ao tratar especificamente da **transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**, pensar em ações de preparação para as modificações, sua organização, bem como, o planejamento para o desenvolvimento da linguagem escrita compôs duas questões reflexivas apresentadas às professoras, que em suas respostas, apresentaram visões diferenciadas do assunto. Cabe ressaltar que quando se trata da transição de crianças de seis anos de uma etapa a outra, requer a criação de novas relações entre os professores destas faixas de aprendizagens, envolvendo também a organização do currículo, relatórios de desempenho demonstrando seus saltos qualitativos na construção do conhecimento, além das experiências culturais na qual fazem parte (BARBATO E CAVATON, 2016).

Buscando as respostas para a primeira questão, a professora PROFG afirma que acontecem as ações de transição mediante a proposta pedagógica no qual é seguida pelo município: *“No local em que trabalho por meio da Proposta Pedagógica que é baseada na Pedagogia Histórico Cultural e Psicologia Histórico Crítica tanto para Educação Infantil como para Ensino Fundamental”*. De acordo com sua realidade escolar, a professora PROFM enfatiza que este movimento para promover a transição é pouco, resultante de uma organização envolvendo escola, professores e suas experiências: *“Poucas, na verdade tudo depende da organização da escola, do professor e da experiência que ele tem com essa transição”*. E por fim, a professora PROFR, em sua vivência escolar diz que não há ações de transição e relata ainda uma proposta de projeto por estagiários do curso de Psicologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Bauru no tratamento deste assunto: *“Não. Mas esse ano estamos com um projeto em parceria com estagiários da Unesp, a fim de tentar mudar esse quadro”*

Em continuidade às reflexões sobre ações planejadas para a transição e o desenvolvimento da linguagem escrita, todas as professoras foram afirmativas em dizer que acontecem as orientações, mas o como acontece não foi relatado por elas.

Como complemento deste tema, as mesmas autoras, Barbato e Cavaton, 2016 explicam que as atividades pedagógicas de escrita, muitas vezes consideradas simples, são herméticas, dependendo de elementos que contribuem no processo de aprendizagem por meio da compreensão dos significados e das mediações realizadas.

5.2.6 - Avaliação do processo

Após a abordagem sobre Educação Infantil, Ensino Fundamental, linguagem transição, questionamentos são feitos: “O que a criança já sabe?”, “Quais ações são essenciais para a superação na aprendizagem?”, “Que caminho devo seguir para proporcionar à criança um conhecimento mais elaborado?”

Neste momento, as professoras fizeram uma reflexão sobre a **Avaliação do Processo** relatando como acontece sua prática.

Quadro 22 – Dimensões da avaliação no 1º ano

PROFESSORAS	PRÁTICAS DE ENSINO
PROFM	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Faço periodicamente listas para checar a aprendizagem, nem sempre, tudo depende também das condições familiares dos alunos. Eu sozinha não faço milagres. ✓ Eu gosto de trabalhar atividades sequenciadas.
PROFG	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Utilizo as diferentes formas de comunicação e expressão como por exemplo roda da conversa, desenhos, leituras e interpretações coletivas de diferentes gêneros textuais, avaliações diagnósticas da leitura escrita e matemática. ✓ Pautada na proposta pedagógica busco fazer mediações e intervenções de forma que os estudantes se desenvolvam e aprendam e tenham acesso aos conhecimentos historicamente acumulados.
PROFR	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Faço uma avaliação diagnóstica. A partir do resultado dessa avaliação traço as estratégias necessárias para que a criança possa avançar. Exemplo: a criança não identifica nem escreve nenhuma letra do alfabeto. Então trabalho com músicas,

	<p>aliterações, associação de letra com imagens e palavras, alfabeto móvel, consciência fonológica e etc.</p> <p>✓ Após a criança conhecer as letras do alfabeto através das estratégias acima é hora de promover atividades de reflexão sobre a escrita, de leitura, de escrita espontânea com finalidade e etc.</p>
--	---

Fonte: elaboração da autora, 2022

No assunto sobre avaliação, Luckesi (2003) explica que a ação de avaliar deve acontecer de forma intencional, desenvolvendo o ensino e a aprendizagem da criança e deve ocorrer de forma contínua. Pois é somente assim que os professores, de maneira geral, diagnosticam a aprendizagem dos conteúdos nos alunos e subsidiando novas decisões na busca de um conhecimento qualitativo.

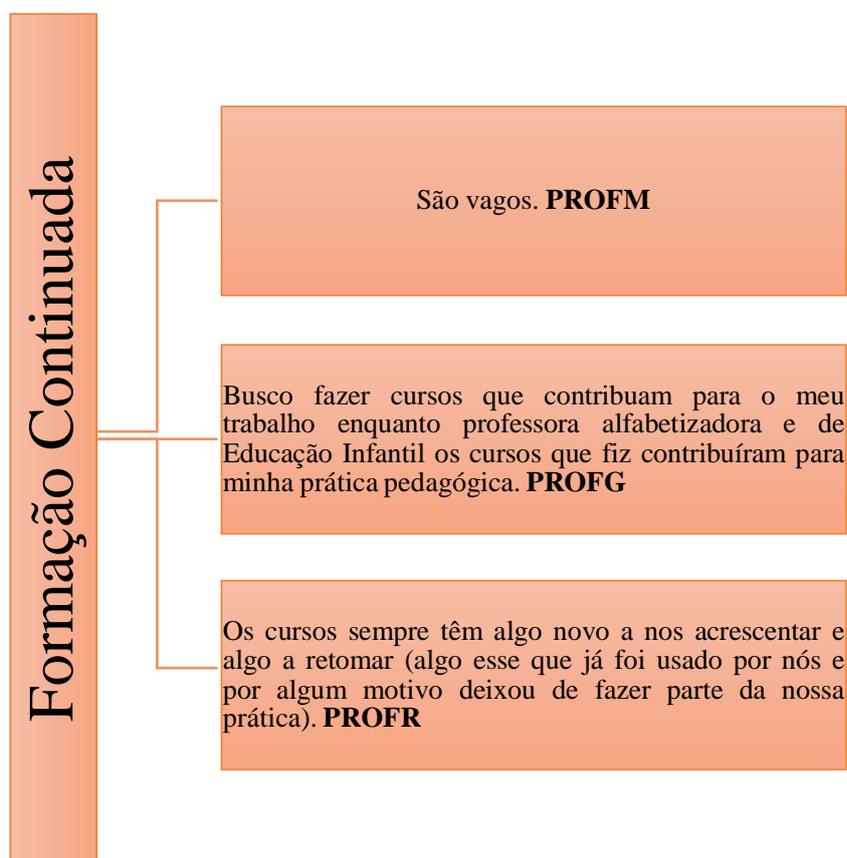
5.2.7 - Formação Continuada

Na sociedade em que vivemos hoje e a escola está inserida nela, vários papéis são desempenhados por ela e pelos professores e estes são responsáveis pelas mudanças do aluno em seus pensamentos, atitudes e aprendizados. Uma alternativa apresentada para melhorar este processo é a formação continuada, que segundo Schnetzler (1996, 2003), justificar a formação continuada de professores em três razões apontadas:

[...] a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas. (SCHNETZLER e ROSA, 2003, p.27)

As professoras, em suas palavras, relataram sobre como é a sua visão de formação continuada no município de Bauru, SP:

Figura 13 – Vivências da formação continuada



Fonte: elaboração da autora, 2022

Enfim, a formação do professor reflexivo é necessária e somente um curso de atualização não basta. A formação continuada é um processo, construído no ambiente escolar de modo constante e primordial para uma prática docente eficaz.

5.3 – Achados da Pesquisa

Para evidenciar os “achados da pesquisa”, ou seja, as discussões entre a entrevista realizada com as professoras do 1º ano do Ensino Fundamental e o questionário aplicado às professoras pertencentes à docência da Educação Infantil e Ensino Fundamental, considerei a continuidade da metodologia de análise de conteúdo amparada em Bardin (2011), uma vez que “por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar” (BARDIN, 2011, p.20).

Mesmo diante das categorias de análise já determinadas nas descrições em cada fase da pesquisa, aconteceu o entrelaçamento, uma vez que em cada abordagem com as diferentes professoras, as indagações e as análises mais detalhadas do processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e o estudo das linguagens, especificamente, a linguagem escrita, estavam relacionados com o desenvolvimento infantil.

Nos agrupamentos definidos pelos assuntos citados no parágrafo anterior, foram considerados os elementos que sobressaíram no texto frequentemente. Como relata Bardin (2011, p.133), “é o processo em que os dados brutos são transformados” de forma organizada e “agregados em unidades, as quais permitem uma descrição das características pertinentes do conteúdo”.

Apesar de ter mantido uma sequência nas descrições da entrevista e do questionário, nesta seção não será possível seguir com o mesmo regramento visto que é o momento de buscar certezas, incertezas, respostas e questionamentos à questão investigativa desta pesquisa que indaga a compreensão das professoras da Educação Básica sobre o desenvolvimento infantil, os conhecimentos mobilizados para o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita diante do processo de transição.

É sabido que na Educação Infantil não há a obrigatoriedade da alfabetização, mas compreender o desenvolvimento das diferentes linguagens, especificando a oral, a sua relação com a aprendizagem da língua escrita colabora para o processo de alfabetização. E Carvalho (2019) evidencia que, se os conteúdos e os objetivos estiverem bem determinados, a criança aprenderá. Nas palavras de Carvalho (2019, p. 129) “urge definir o que (conteúdo) ensinar da língua oral e escrita em cada etapa da educação infantil e da definição do que se pretende (objetivos) desenvolver nos alunos com o ensino dos conteúdos”.

Em uma análise geral, as perguntas direcionadas ao papel do professor e as linguagens a serem desenvolvidas foram necessárias para expressão do pensamento das professoras do 1º ano, mencionando uma queixa constante no meio delas que retrata sobre as crianças estarem concluindo a Educação Infantil sem terem os conhecimentos prévios ou requisitos básicos como reconhecimento de algumas letras, vogais, números, coordenação, entre outros. Assim, tiveram a oportunidade de expressarem o desejo delas ao receberem a criança vinda do ensino infantil.

Outros pontos em destaque nas respostas das professoras, de modo geral, foram a ludicidade, jogos, cantigas, contação de histórias, teatro e muitas outras práticas que são

as ações notadas nesta etapa de aprendizagem, além da importância da mediação e relações sociais e que, para a preparação para o processo de alfabetização é necessário realizar atividades e intervenções que proporcionem a aquisição das diferentes linguagens. Dados relevantes diagnosticados durante a entrevista revelaram que na Educação Infantil acontece o primeiro contato formal das diferentes linguagens, sendo tratada como base na formação da criança, com aprendizagem em espiral, além das atividades organizadas e planejadas de acordo com o que está sendo proposto.

As professoras são conscientes de que na aquisição da linguagem, as crianças apresentam ganhos na ampliação de aprendizado e como muitas delas disseram, a ludicidade e o jogo estando presentes no planejamento das aulas direciona, de modo prazeroso, seu desenvolvimento nas relações sociais e a aquisição de novos conteúdos.

De acordo com Carvalho (2022) é indispensável

ao professor utilizar o jogo como recurso didático para o ensino dos conteúdos específicos da educação infantil e como meio de propiciar às crianças vivências de relações humanas mais elaboradas. Portanto, o jogo, para a criança, é uma simples brincadeira, no entanto, para o professor é trabalho, trata-se de uma atividade lúdica para ensino de conteúdos. (CARVALHO, 2022, p. 9)

Este pensamento reforça a utilização constante por parte do professor dos jogos de papéis em atividades consideradas produtivas como desenho, modelagem, recorte, construção de objetos, atividades manuais, entre outras (LAZARETTI, 2017). Além disso, nesta circunstância, ao atender regras dos jogos que imitam as relações sociais, limitando seus impulsos e desejos, está se desenvolvendo o psiquismo no quesito autocontrole da conduta.

Em contrapartida, a reflexão de professoras considerarem relevante o trabalho com a linguagem oral e escrita na Educação Infantil, que o sistema de escrita alfabética esteja presente nesta etapa reforça a necessidade de um planejamento consistente para que, segundo Vigotski (2001), a escrita seja ensinada para crianças mais novas como linguagem, como uma atividade cultural complexa e necessária. A linguagem escrita torna-se abstração do aspecto sonoro da sua própria fala que foi motivada pelo diálogo, gerando a necessidade de criar situações de escrita.

Mas para criar condições de aprendizagem, a compreensão por parte das professoras sobre o desenvolvimento infantil se fez necessário. De acordo com Vigotski (1984), o nível de desenvolvimento real da criança refere-se às etapas já alcançadas pelas crianças (o que faz sozinha sem a ajuda do par mais experiente), diferente do nível de

desenvolvimento iminente, onde ela depende da mediação do outro. Neste momento, o papel do professor consiste em fazer a criança avançar na sua compreensão de mundo a partir do aprendizado já consolidado. Após a análise das respostas das professoras de ambas etapas da Educação Básica, cheguei à conclusão que ainda é essencial o estudo e uma formação, interligando teoria e prática das condições de aprendizagem do desenvolvimento da criança na escola para que possam atuar para superação e aquisição de novos conhecimentos. A argumentação e a explicação utilizando as atividades dominantes de cada período determina uma necessidade de mais conhecimentos.

A concepção histórico-cultural do desenvolvimento infantil considera mudanças qualitativas advindas do desenvolvimento psíquico com a modificação da qualidade da relação entre as crianças e o mundo. Inclusive, em uma perspectiva dialética, somente acontece a evolução se ocorrer a modificação qualitativa do fenômeno. Segundo Pasqualini (2013)

Vigotski procurou analisar as mudanças que caracterizam o desenvolvimento do psiquismo a partir da lógica dialética. Ele demonstrou que o desenvolvimento psíquico combina processos evolutivos e revolucionários, ou seja, caracteriza-se por “mudanças microscópicas” no psiquismo da criança que vão se acumulando no interior de um determinado período do desenvolvimento e produzem um salto qualitativo no psiquismo, uma ruptura, uma mudança qualitativa na relação da criança com o mundo que caracteriza a transição a um novo período ou estágio. (PASQUALINI, 2013, p. 75)

As mudanças qualitativas na relação da criança com o mundo acontecem por meio das experiências vivenciadas, mas sempre é movida por uma intencionalidade, pois a atividade humana sempre responde a uma necessidade. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto, o mesmo torna-se motivo da atividade (LEONTIEV 2004, p. 108). O mesmo autor ainda afirma que “o objeto da atividade é o seu verdadeiro motivo, sendo este tanto material quanto ideal, e existente na percepção bem como na imaginação, no pensamento. No entanto, o fundamental é que atrás do motivo está sempre uma ou outra necessidade. (LEONTIEV, 2004, p. 82).

As professoras se referem a periodização, levando em conta o período ou atividade principal que a criança se encontra, destacando nesta fase da Educação Básica, os jogos de papéis e atividades de estudos. É fundamental que as docentes compreendam que, ainda no 1º ano, ora a atividade de estudo será figura e os jogos de papéis fundo, mas as crianças ainda necessitam dos jogos de papéis para sua formação humana. Leontiev (1987) enfatiza que o desenvolvimento dessa atividade condiciona as mudanças mais

importantes nos processos psíquicos da criança e nas particularidades psicológicas da sua personalidade.

Com a entrada da criança no Ensino Fundamental, transformações acontecem em sua rotina e na sua formação, pois chega o momento de experienciar a transição entre as etapas onde a própria criança vivencia mudanças externas e internas que ocorrem concomitantemente (MARTINS & FACCI, 2017). É necessário considerar que a escola é um ambiente novo, em um prédio diferente do que estudava anteriormente, os espaços são mais amplos e com quantidade maior como salas, bibliotecas, quadra, pátio e móveis. O número de alunos é mais elevado, o tempo das aulas é mais extenso e diversificado, considerando que, além do professor pedagogo (polivalente) que fica um período maior com o grupo, há a participação de professores especialistas como inglês, educação física e arte. A expectativa e a cobrança da família no processo de alfabetização tornam-se mais intensas. São fatores externos que ocasionam mudanças internas nas crianças e somam-se a outras transformações que ela está vivenciando psiquicamente.

A escola foi preparada para tantas modificações? A resposta coletiva da entrevista e do questionário foi não, salvo duas professoras que manifestaram um pequeno movimento de preparação, mas não diretamente entre alunos, professores e equipe escolar. É sabido que na mudança desta realidade, é exigido o conhecimento e experiência não somente dos professores, mas também de toda a equipe escolar, como por exemplo, diretores e coordenadores que estão diretamente envolvidos no processo para que possam atender orientações teórica-metodológicas e orientações legais, considerando principalmente, o desenvolvimento e aprendizagem da criança, tornando-se possível a organização do ensino e suas práticas pedagógicas.

Trago um relato pessoal sobre uma última experiência de preparar a transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental na escola pública no qual leciono atualmente, do município de Bauru, São Paulo. Esta ação aconteceu quando ainda exercia a função de coordenadora pedagógica na instituição. Tem como objetivo compartilhar possibilidades pedagógicas que visam amenizar a ansiedade, o medo e o stress dos escolares. Era um dia, denominada de “O primeiro dia dos 1º anos na escola”, porém planejado de modo que atendesse parte de um público de uma escola pública municipal, aproximadamente de 100 crianças, média de 25 alunos por turma, de faixa etária de 5 a 6 anos e de nível social econômico baixo. A logística deste dia era pautada numa organização prévia em que as professoras, designadas para as salas, se encaminham voluntariamente para a escola em meados de janeiro, tendo acesso ao prontuário dos

novos alunos e iniciando, ainda que artificial, um primeiro contato com os dados, as observações e as curiosidades da vida da criança - seu futuro aluno. Neste dia especial, o planejamento incluía o lanche, um mimo e a confecção das cartas convite. Para o dia selecionado, fora do calendário escolar, como primeiro contato, os responsáveis pela criança tinham a oportunidade de vivenciar um dia de aula com seus filhos, acompanhando-os no reconhecimento do espaço físico, grupo de alunos e o agir da professora em vários momentos: em sala, no parque, biblioteca e lanche. Essas ações fortaleciam o vínculo entre professor - aluno – família, tornando-se protagonistas deste momento de mudança.

Com a narração das professoras e pela minha experiência no presente, estes tipos de ações não acontecem mais na busca de abrandar as rupturas e mudanças essenciais e necessárias no processo de transição. Torna-se urgente pensar em estratégias para a mudança de olhares e uma preparação mais real e digna neste processo de transformação.

É interessante salientar que encontramos professoras do 1º ano com posicionamentos críticos com relação aos alunos que estão chegando na escola, considerando que tem dificuldades em cumprir regras ou que necessitam estar com a coordenação motora fina mais desenvolvida. Mas, se as professoras que trabalham também com a Educação Infantil retratam que são trabalhados conteúdos que atendam uma preparação prévia das crianças ao momento de passagem. Então a lacuna está na comunicação?

Quando foi apresentada às professoras a questão da preparação para a transição, juntamente foi questionado também a preparação para o desenvolvimento da linguagem, especificando a escrita. Nas respostas, três professoras do 1º ano disseram que não há a preparação das crianças para o desenvolvimento da linguagem escrita. É possível concluir que elas ainda estão pautadas de que nas atividades é preciso ter o conhecimento das letras e do sistema numérico, como se essa fosse a prioridade de aprendizagem nessa etapa de ensino. Motta (2013) explica que tende a dar muita importância às atividades referidas a leitura e escrita no processo de transição sem ser o momento propício. Além disso, Kramer, Nunes e Corsino (2011) identificaram que existem desafios no momento de transição entre as etapas da Educação Básica, referindo-se às práticas de leitura e escrita, muitas vezes descontextualizadas e desprovidas de sentido, ressaltando uma “prática pedagógica de treinamento, instrução, didatização da escrita – que é cultural e social” (KRAMER, NUNES E CORSINO, 2009, p, 2150) não contribuindo na formação das crianças como leitoras. Além disso, outras cobranças passam a serem exigidas das

crianças no Ensino Fundamental ou que pelo menos cheguem com noções básicas como copiar, prestar atenção, cuidar dos materiais, ter regras de convivência e ter menos tempo para brincar.

Este último ponto “o brincar”, “a ludicidade” foi mencionada pela maioria das professoras quando relatam que utilizam estratégias que colocam as crianças em ação além da sua importância no desenvolvimento das mesmas. Isto revela que, ao mesmo tempo que as professoras ainda estejam aprisionadas em salas organizadas, cumprimentos de regras, trabalhos mais sistematizados, demonstram uma flexibilização quanto a brincadeira com intencionalidade. De acordo com Sarmiento (2007) o brincar, presente como eixo na cultura infantil conduz as atividades realizadas pelas crianças. As brincadeiras são atividades significativas que não devem ser negadas e nem se restringir a apenas um dia da semana ou em um espaço pequeno ou desestimulante.

A ludicidade ainda continua evidente nos estudos de diferentes autores. Benjamin (2002, p. 85) trata a brincadeira como algo imbricado na cultura, significando libertação. “Rodeadas de um mundo de gigantes as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio [...]”. Para o autor, a criança é colecionadora (ela reúne e seleciona diferentes objetos), e também inverte a ordem dos mesmos para criar tantas outras possibilidades de brincar. Já Motta (2013, p. 155-156) em seus estudos, aproveitou a imagem de algumas crianças, entre elas, um menino brincando com o lápis, durante o período de aula, fazendo dele um avião, ou seja, convertendo objetos da cultura escolar em objetos das culturas infantis, “fazendo da escola, no cotidiano, uma arena cultural, um espaço de encontro entre a cultura legitimada e a não autorizada”. Por fim, Vigotski (1984) revela que o brincar é uma atividade construída pela criança nas interações estabelecidas com o outro e com os significados culturais do seu meio e promove o desenvolvimento da imaginação onde a criança ocupa uma dimensão maior do que na vida real.

A questão da ludicidade também foi discutida quando indagadas sobre o que é importante ser trabalhado no 1º ano envolvendo a leitura e a escrita. Neste momento, cinco professoras que trabalham apenas com a etapa escolar e uma que divide seu cargo em ambas as etapas compartilharam da mesma opinião de que é primordial envolver a ludicidade nos dois momentos de aprendizagem. Segundo Vigotski (1984, 97) o brincar é uma atividade construída nas interações que a criança estabelece com outros sujeitos e com os significados culturais do seu meio, com uma importância fundamental na

formação dos sujeitos, no processo de imaginação. Para o autor, na brincadeira, a criança ocupa uma dimensão maior do que na vida real.

A criança está chegando mais cedo no Ensino Fundamental, vivencia uma nova experiência escolar e assume responsabilidades com seus estudos e aprendizados. Casagrande (2015), em sua pesquisa, reitera a importância da infância nos anos iniciais do Ensino Fundamental visto que ainda não é possível descuidar da infância e da criança com seus interesses e necessidades.

É a partir dessa merecedora atenção que concordamos com as ideias de Saviani (2013, p.274) quando diz que a ação docente precisa voltar-se sempre “a apropriação, por parte de cada criança, das objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvidas representadas pelos conceitos científicos respaldados nas elaborações do pensamento filosófico e na expressão estética [...]”. Para isso, a criança que compõe o EF de 9 anos, durante o seu processo de apropriação da cultura elaborada, como destacaram Quinteiro et al. (2005, p.7), necessita de uma escola que contribua para: [...] a formação do sujeito concreto, capaz de ser crítico, autor e autônomo, que respeita os direitos sociais das crianças; escola das múltiplas linguagens e expressões. Uma escola como espaço privilegiado de apropriação e produção de conhecimentos não apenas científicos, mas também estéticos e poéticos. Vista deste modo, a escola pode vir a se tornar um “lugar privilegiado da infância nos nossos 161 tempos”, mediante um processo de socialização orientado pelos princípios da democracia participativa, respeito, diálogo, ensino e aprendizagens diversas (CASAGRANDE, 2015, p. 160)

De acordo com a pesquisa, a maioria das professoras apresenta conhecimento sobre a inserção das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental e argumentam positivamente sobre o trabalho nesta etapa de ensino considerando os ganhos em questão de tempo, espaço e atividades pedagógicas que inferem na alfabetização. De acordo com Pinto (2007, p. 108) é essencial pensar em propostas pedagógicas que abranjam os tempos e espaços infantis na escola dos anos iniciais, isto é, “no sentido de [...] que, ao invés de confinar a infância no interior da escola, proporcione as condições mais favoráveis para o processo de desenvolvimento da criança”. E, tempo em “um lugar cheio de sentido, que desperte o gosto pelo saber e que permita às crianças vivenciarem sua infância juntamente com seus pares”

Mas para que a criança de seis anos, que ingressa no 1º ano tenha a possibilidade da continuidade da aprendizagem de uma etapa a outra, o currículo torna-se o fio condutor do trabalho pedagógico, quando alinhados entre si, o que não ocorria, até então, pois enquanto a Educação Infantil era direcionada pela Proposta Pedagógica do município, o Ensino Fundamental seguia o Currículo Comum. E este foi um ponto levantado nas

reflexões das professoras participantes da pesquisa. Para atualização, com a necessidade de alinhamento com a BNCC, tanto a Proposta Pedagógica quanto o Currículo Comum passaram por uma reestruturação, tornando-se um documento único para todos os departamentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Com a Resolução nº 02 SME/Bauru de 09 de agosto de 2022, o novo documento denominado Currículo para o Sistema Municipal de Ensino de Bauru foi homologado, tornando-se o documento normativo oficial.

No município de Bauru, até então, o documento com as normas de cada etapa da educação não havia conexão entre as práticas pedagógicas, por isso as diversas críticas dos professores em geral, do nível de aprendizagem das crianças quando chegam no 1º ano, o distanciamento e a falta de conhecimento do que era trabalhado na Educação Infantil para ser dado continuidade. Este pensamento pode ter uma percepção distorcida em relação às práticas curriculares do ensino infantil e dos anos iniciais, como por exemplo, a brincadeira. Se por um lado as professoras comentam sobre o excesso do brincar na Educação Infantil, já no Ensino Fundamental, há a valorização desta ação considerando um meio para um aprendizado escolar, o ensino de letras e números (CASAGRANDE, 2015). Isso revela a não conectividade entre as duas etapas da Educação Básica.

Reputar-se da falta de materiais físicos e humanos para receber a criança de seis anos no Ensino Fundamental, ideia levantada pelas participantes significa dizer da necessidade de uma estrutura apropriada e de um planejamento pedagógico vinculados às necessidades das crianças para garantir uma aprendizagem significativa e seu próprio desenvolvimento. As professoras, ao citar este ponto, questionam sobre os meios necessários para que o conhecimento possa chegar até eles de maneira adequada, sem prejuízos formativos.

Agora, a não aceitação por parte da minoria das professoras que são somente do 1º ano justificando a dificuldade da criança por parte da organização, autonomia, maturidade, ruptura, no sentido de ser um conflito para o próprio aluno, pode exigir das professoras um trabalho de ter que fazer todo um percurso de retomada com as crianças ou também, pode ser uma resistência pelo fato de terem o desejo de realizar um trabalho mais de alfabetização e menos de formação humana. Isso difere das docentes que estão envolvidas com as duas etapas que compreendem o sentido de formação na Educação Infantil e ainda organizam estratégias para que sintam menos impacto no processo de transição.

É importante destacar que conhecer o desenvolvimento da criança, desde o nascimento até a idade da adolescência faz parte dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, pois assim é possível compreender a trajetória do desenvolvimento humano. Vigotski (1984, p. 52) no direcionamento de seus estudos fala que “coloca a infância no centro da pré-história do desenvolvimento cultural”, pois as raízes do desenvolvimento cultural surgem durante a infância. E para que a criança seja colocada em ação e possa dialogar com o outro e com o mundo, abrange práticas utilizando a diversidade da linguagem.

E pelos questionamentos sobre a essência da linguagem no 1º ano, o que chamou a atenção foram as professoras que exercem a função nas duas etapas da educação básica que, mesmo com respostas diferenciadas, se complementaram enaltecendo a importância dos tipos de linguagens: oral, escrita, plástica, musical, digital, corporal, matemática (esta citada por duas professoras) se complementando e uma terceira professora que apenas citou exemplos de como trabalhar com as linguagens, deixando de refletir sobre seus ganhos. Isso referencia que “a professora participante da pesquisa busca permitir às crianças o contato com as mais variadas propostas de trabalho e ampliação dos conhecimentos nas diversas linguagens que proporciona a elas, entre eles: brincadeiras, jogos, desenhos (CASAGRANDE, 2015, p. 174). Ou seja, duas professoras percebem o que é central na transição e indicam trabalhar nesta direção e uma com expectativas de que a Educação Infantil seja um Ensino Fundamental, não mencionando uma abrangência maior de linguagens, e que provavelmente tornará esta transição muito mais difícil para as crianças.

O que diferencia das professoras que trabalham somente com o 1º ano foi o direcionamento do olhar apenas para linguagem verbal e não verbal, misturando tipos de linguagens com ações de como desenvolvê-las. Fica evidente a necessidade de mais conhecimento no entendimento da diferenciação de cada linguagem e o que se pode fazer para desenvolver, refletindo na formação continuada (ou não participam ou na qualidade de cursos).

Por meio da linguagem a criança está em contato direto com o conhecimento humano e se apropria de conceitos e experiências acumuladas historicamente e socialmente. Freitas (1996, p. 98) reforça que a linguagem tem um papel fundamental no desenvolvimento humano, e diz que “[...] a linguagem é um fator importante para o desenvolvimento mental de uma criança, exercendo uma função organizadora e planejadora de seu pensamento, ela tem também uma função social e comunicativa”.

Assim, é interessante comentar que a importância de se vivenciar experiências significativas com as diferentes linguagens são formas de expressão e comunicação de sentidos.

Um fato que não pode ser negado é que quando se fala de Ensino Fundamental e linguagem, se fala de Alfabetização. As professoras, especificamente que lecionam somente no 1º ano, manifestam uma preocupação: o que fazer e como deve ser o trabalho em relação à leitura e escrita, com base também na idade das crianças que acabaram de iniciar a etapa escolar, considerando segundo elas, o currículo, os objetivos e até mesmo, as práticas pedagógicas. Esta questão é levantada porque a maioria das professoras participantes da pesquisa, de acordo com seus argumentos, entram em contradição quando demonstraram ter uma pequena base sobre a Teoria Histórico-Cultural, mas as suas ações e práticas apresentam um distanciamento considerável, aplicando outros métodos e modelos educacionais. Um outro ponto que chama a atenção é a discussão que uma das professoras, com experiência nas duas etapas escolares, considera lamentável o ensino da Educação Infantil onde não há preparação da criança para este novo momento no sentido de organização espacial e da própria linguagem, como por exemplo, a escrita. Com esta amostragem, fica evidente o distanciamento nas formas de ensinar e no conhecimento do professor de acordo com a teoria que embasa o currículo norteador do trabalho pedagógico. Mas no atual momento, é preciso levar em conta o que duas professoras pontuaram sobre a criança e a alfabetização: a pandemia da Covid 19, que revolveu toda uma rotina escolar onde os alunos deixaram de frequentar o ambiente escolar, passando a ter aulas remotamente, e neste sentido, a defasagem da aprendizagem se tornou presente.

Foi interessante notar que, durante as conversas, todas professoras direcionaram suas respostas para o que elas consideravam pré-requisitos para a criança chegar no 1º ano, tendo em vista que as perguntas da entrevista solicitavam tanto o que se esperam dos estudantes do 1º ano quando chegam no Ensino Fundamental bem como, o que é importante que saibam já nesta fase, como já foi listado nas descrições das respostas das entrevistas. Ao mesmo tempo, elas diziam também sobre saberes apropriados pelos estudantes durante as experiências deste novo ano. Ao mesmo tempo que elas descrevem como essenciais os conteúdos programáticos, reforçam aspectos de convivência social como por exemplo, a autonomia.

O conhecimento das professoras referente aos conteúdos ficou evidente e é necessário reforçar a organização do ensino para cumprir a função principal da escola que

é a promoção de situações que possibilitem a apropriação de conceitos científicos e do pensamento teórico em superação ao pensamento empírico. Rolindo (2007, p. 8-9) reforça que “a importância do professor na organização de ensino e na atividade de aprendizagem, o papel ativo e consciente do aluno no processo de apropriação dos conhecimentos teóricos e os conteúdos das atividades de ensino e de aprendizagem” estão diretamente vinculados à formação do conhecimento científico adquiridos na educação formal.

A fala de Vigotski (1984, p. 119) “ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal”, ajuda a contrapor o posicionamento de uma parte das professoras que são favoráveis da base sólida no reconhecimento de conteúdos que atendam a escrita de palavras e reconhecimento de sílabas, relação letra som, fonema e grafema. Neste momento, não estou me referindo ao não trabalho desses conteúdos, mas a articulação deles com o letramento, tendo em mente quem é o meu aluno, o que estou ensinando e como estou conduzindo esta aprendizagem (tríade).

Ainda se referindo à linguagem, Luria (2010) afirma que quando o ser humano designa objetos e eventos do mundo extrínseco com palavras, multiplicando seu mundo perceptível, torna-se um meio possível de abstração e generalização como condução do pensamento, não apenas como meio de comunicação, e sim pela linguagem fazendo a transição do mundo sensorial ao racional.

Em relação a isso, no desenvolvimento das linguagens e principalmente na linguagem oral, de acordo com Vigotski (1993), os gestos, entonações, expressões e o próprio contexto completando o pensamento que está sendo expressado, permitindo condensações ou abreviações na linguagem. Diferentemente, na linguagem escrita é exigida uma exatidão na comunicação do pensamento pelo fato de não dispor dos recursos complementares que acompanham a linguagem oral. Segundo Vigotski “é necessário transmitir com palavras o que na linguagem oral é transmitido com a ajuda da entonação e percepção direta da situação” (VYGOTSKI, 1993, p. 327).

O conhecimento demonstrado nas respostas pelas professoras do Ensino Fundamental sobre o que é linguagem foram breves, não apresentando um aprofundamento teórico, uma compreensão de que a linguagem precisa ser desenvolvida desde a mais tenra infância até os anos escolares. Justifico este argumento, pois no momento da escuta das respostas, foram muito semelhantes, sem argumentações.

É bem sabido que a linguagem enquanto função psíquica superior expressa a diferenciação e a humanização do homem que atribui significados ao meio social e histórico tornando-se elemento das relações e da conduta cultural da personalidade humana.

Nas palavras de Vigotski (1984, 117)

(...) a linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente. Somente depois, quando da conversão em fala interior, ela vem a organizar o pensamento da criança, ou seja, torna uma função mental interna.

Como o desenvolvimento da linguagem integra a experiência cultural, dentre os diferentes tipos de linguagem humana, destaca-se uma com função cultural complexa que é a escrita permeando as relações sociais. Já as professoras atuantes tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental foram mais detalhistas ao dizerem sobre o que é a linguagem evidenciando a comunicação como ponto crucial, mas também, na linguagem escrita, a utilização de gestos, símbolos e signos como meios para a transmissão daquilo que se quer comunicar. De acordo com Duarte, Duarte e André “propicia um jogo de relações pessoais, de comunicação e expressão de ideias e sentimentos, contribui como instrumento de auxílio à memorização e promove o desenvolvimento cultural do indivíduo” (2009, p. 84).

A linguagem escrita consiste em um conjunto de símbolos e signos que identificam os sons e as palavras. Isso significa uma transformação em todo desenvolvimento cultural da criança. Vigotski (1984) explica que o

(...) aspecto desse sistema é que ele constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto. Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas. Parece claro que o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas. A única forma de nos aproximar de uma solução correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança (VIGOTSKI, 1984, p. 140)

A linguagem em seus atos simbólicos e sociais são expressos pela linguagem verbal e não verbal, citados muitas vezes pelas professoras, constituem ferramentas

culturais mediadoras na apropriação do conhecimento na relação com o outro se constituindo como sujeitos de linguagens.

Partindo do pressuposto do conhecimento que as professoras, em geral, demonstram sobre a aquisição da linguagem escrita na Teoria Histórico-Cultural, é necessário um trabalho de formação para complementar o estudo que, para a criança chegue no 1º ano do Ensino Fundamental preparada para se alfabetizar é fundamental o trabalho na Educação Infantil que envolva gestos, pintura, desenhos, entre outros. E a linguagem oral utilizada na representação da comunicação de algo tem como base os jogos e desenhos que desencadeiam a linguagem escrita. Trabalhar uma letra por semana, no 1º ano, como foi citado por uma professora, pode limitar a criança na descoberta de novas letras, pois no momento em que se envolve a leitura e a escrita, muitas letras estão presentes, envolvidas na aprendizagem. O ensino realizado na instituição escolar tem a função de promover uma passagem intencional do desenho de objetos em direção ao desenho da linguagem considerando a diversidade dos traçados. Torna-se essencial que a criança brinque, jogue, desenhe e dramatize antes do acesso ao ensino sistematizado e formal da linguagem, especificamente, escrita porque, no momento que ela começa a realizar esta ação passa a ter rupturas e transformações de seu desenvolvimento cultural, humano e social.

Um outro ponto a ser refletido sobre a linguagem escrita nesta perspectiva é o fato de não ter uma avaliação específica que auxilie o professor no nível de aprendizagem que a criança se encontra, isto é, se levarmos em consideração que em cada período em que se encontra, ela desenvolve capacidades necessárias para superar novas aprendizagens. Quando chega no momento da escrita, apesar de ter vivenciado diferentes representações como gestos e desenhos, por exemplo, a avaliação acaba se recaindo na Psicogênese da Escrita desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986) com aspectos propriamente linguísticos, descrevendo a formulação de hipóteses a respeito do código, representado nos níveis como pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético, contradizendo a Teoria Histórico-Cultural, base teórica do Currículo Comum.

O trabalho com as diferentes linguagens, mais especificamente a linguagem escrita, se consolida no Ensino Fundamental e precisa ser orientada pela coordenação pedagógica para uma prática mais assertiva dos professores. Na coleta de dados, apesar de demonstrarem experienciar momentos de orientações pedagógicas sobre a linguagem escrita, ainda carecem de conduções sobre como realizar o trabalho com os códigos nesta

fase, especificamente 1º ano, com crianças de 5 anos que ainda estão desenvolvendo as diferentes linguagens.

A menção à coordenação pedagógica se refere a sua participação no cotidiano da escola, ou seja, no município de Bauru, em todas as unidades escolares do Ensino Fundamental, na equipe gestora contém uma ou duas coordenadoras pedagógicas, conforme o número de alunos matriculados na escola. E a orientação deve vir deste profissional, representante mais próximo dos professores. Segundo Hass (2000), a coordenação deve ter a disponibilidade de transitar entre diferentes cenários e espaços, encontrando diversos projetos, construindo caminhos de aproximação, negociação, diálogo, trocas na constituição de pares legítimos e institucionais. É a necessidade de ressignificar a ação docente com um planejamento intencional possibilitando um fazer pedagógico que articule os conteúdos escolares às especificidades da professora ao ensinar e da criança ao aprender, em uma interação dialógica com o outro (criança ou adulto) e com o mundo pela multiplicidade de linguagem.

Aprender a observar, registrar, avaliar faz parte do processo de aprendizagem e de suas relações diante da prática do professor. Nas palavras de Kramer, Nunes e Cursino (2011, p. 81) “na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, são requisitos para o planejamento e a avaliação: conhecer a própria prática, pensar a prática, observar a própria prática; observar e fazer registro diário das crianças, seus processos e relações”. Muitas vezes, é o que falta ao professor para realizar, com maestria, a sua profissão. Além disso, as mesmas autoras complementam ações específicas para a formação em serviço: “ler textos científicos e livros literários que ajudem a pensar a prática, a criar e imaginar; escrever e repensar nossas relações com a escrita; escrever para sistematizar práticas, atividades realizadas, dúvidas, conhecimentos” (KRAMER, NUNES E CURSINO, 2011, p. 81).

Apenas uma professora do Ensino Fundamental retomou a necessidade de formação continuada ou formação em serviço, podendo direcionar para dois pontos: a falta de interesse nos cursos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação ou uma acomodação no cargo. Fica aí uma reflexão!

Em uma visão diferente, as professoras que trabalham tanto com a Educação Infantil quanto com o Ensino Fundamental já relataram sobre a importância dos cursos refletindo sobre a formação continuada ou formação em serviço, uma vez que é o momento de aprimorar sua prática pedagógica. Além disso, falar em educação com qualidade é primordial para se falar de formação. O município de Bauru oferece cursos

semestralmente por intermédio do departamento de formação continuada da Secretaria de Educação e são esses cursos que uma das professoras considera vagos, sem aprofundamentos, diferente das demais participantes que sempre os buscam com a intenção de uma ressignificação de sua ação docente.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido na busca de respostas e reflexões para a questão que norteou esta pesquisa - Qual a compreensão das professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental sobre o desenvolvimento infantil e quais conhecimentos elas mobilizam para o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita na transição entre as etapas iniciais da Educação Básica? – foi composto por leituras e estudos de teses, dissertações e obras que compuseram o *corpus* de análise do referencial teórico e por coleta de dados, utilizando entrevistas e questionários com o fechamento nos achados da pesquisa.

Por meio das análises, foi possível a compreensão do processo de apropriação do conhecimento rumo à constituição do sujeito enquanto agente do processo, em discussão com suas práticas pedagógicas que favoreça o desenvolvimento da escrita como linguagem, defendendo que este movimento também é possível na transição entre as etapas da Educação Básica quando bem estruturada e respaldada pelas instâncias que dão suporte ao trabalho pedagógico: equipe gestora, coordenação pedagógica e técnicos da Secretaria da Educação. Para que haja uma ação efetiva de transição, é preciso analisar as condições concretas de produção como ausências de recursos humanos e físicos que enfraquecem a prática docente, afetando diretamente o professor. Como conclusão a essa reflexão, ainda falta um planejamento eficaz com apoio, orientação, valorização à prática docente, ao próprio profissional para reverberar na melhoria do trabalho pedagógico e principalmente, na educação das crianças. Neste momento, levanta-se uma nova inquietação: como esta instância maior (gestores, coordenadores pedagógicos e Secretaria da educação) vislumbram a transição entre as etapas da Educação Básica?

Em diversos momentos o lúdico, os jogos e brincadeiras foram mencionados. Isso mostra o início da mudança de postura por parte das professoras com relação as atividades lúdicas considerando suas transformações, as funções psíquicas que se desenvolvem e a ludicidade essencial nas ações tanto da Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. As contribuições na constituição do ser humano e suas mudanças tornam as rupturas vivenciadas neste processo de transição muito mais tranquilas.

É importante ressaltar que por meio do brincar que a criança estabelece a relação entre o gesto e a linguagem escrita, formando-se como atividade essencial na constituição da função simbólica, o pensamento abstrato, a atenção voluntária, o controle da conduta, formação de regras, desenvolvendo um sistema de funções psicológicas primordiais para a atividade de estudo, a atividade-guia da criança escolar. Também por meio do gesto

significativo, substitui um objeto por outro e, com isso, ela cria uma função de utilização social e, atribui novos sentidos à brincadeira, à medida que, em virtude do gesto, opera e movimenta os objetos na sua brincadeira. Com o desenvolvimento da linguagem oral, nasce também a relação entre o gesto e o signo escrito representado pelo desenho.

É sabido que no contexto atual, ainda encontramos escolas de Educação Infantil direcionando seu trabalho na preparação para a alfabetização com atividades mecânicas, treinos motores e código escrito. Pela interação com os dados da pesquisa, esta realidade nas escolas municipais de Bauru/SP começa a trilhar uma nova direção, principalmente no ensino infantil, compreendendo a letramento como um processo que acontece desde o nascimento e nas relações sociais, por meio dos gestos, linguagem oral e desenhos.

Neste sentido, ao estudar a pré-história da linguagem escrita, é constatado que o desenho começa a convergir para uma atividade intelectual complexa; transforma-se, passando de simples representação de algo para um meio. E o intelecto adquire um instrumento novo para que o indivíduo possa se relacionar com mundo, agora mediado por signos (LURIA, 2001), ou seja, é a criança utilizando o desenho como meio de recordação, de registro das coisas.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, é permitida uma análise do desenvolvimento dos diferentes tipos de linguagens, com atenção à linguagem escrita, sob o ponto de vista histórico, vinculado ao meio social.

Os trabalhos apresentados por Vigotski, seus colaboradores e releituras de autores contemporâneos demonstram que os instrumentos mediadores na ação humana promovem a evolução no pensamento da criança visto que a existência do pensamento teórico é essencial e considerado uma conquista do desenvolvimento psíquico superior, afirmando que todo pensamento é empírico em suas origens.

O pensamento empírico se constitui com representação derivada diretamente da atividade objetual-sensorial expressa verbalmente por 161 palavras denominadoras, identificando-se com formas primárias de se pensar. Abarca a identidade e as características distintas do objeto tal como revelam em sua existência presente e imediata, indicando aquilo que o fenômeno é em dadas condições. [...] Diferentemente do pensamento empírico, o pensamento teórico expressa-se no estabelecimento de conexões entre os fenômenos da realidade e entre suas propriedades e características. Operando por meio de ideias, extrai dimensões do fenômeno que não se revelam sensorial e imediatamente. Ao apreender aquilo que ele é, apreende também como chegou a sê-lo e como poderá tornar-se diferente (MARTINS, 2011, p.49).

As atividades práticas e as significações que passam pela mediação, favorecem a abstração produzida pelos homens, considerando que entre a atividade e suas

significações há uma harmonia para que os motivos provocadores dos movimentos sejam relacionados aos objetivos e resultados das atividades.

O docente, ao apropriar-se dessa teoria, considera relevantes a história e o meio social da criança durante o processo de ensino e aprendizagem, desde quando ingressa na escola, na Educação Infantil e perpassa por todas as etapas essenciais, intensificando o olhar sobre a concepção de linguagem anunciada em cada atividade proposta, bem como a compreensão do processo de aprendizagem.

É essencial falar que as diferentes formas de linguagem devem se instituir como ferramentas de manifestação do pensamento da criança, atendendo a vários campos de conhecimento. Neste sentido, o resultado desta pesquisa buscou a revelação do real significado de um ensino contínuo entre as etapas da escolarização básica, especificamente na linguagem escrita, a sua importância para o processo de alfabetização e o papel do professor, mediador na ação pedagógica, compreendendo que as implicações e atividades decorrentes da Educação Infantil são essenciais para uma sólida base de formação da criança em pleno desenvolvimento.

De acordo com Kramer (2006), é importante que as práticas pedagógicas considerem a singularidade das crianças, reservando seu direito ao brincar e se expressar nas mais diferentes linguagens. Os professores do 1º ano proporcionam ações de transição e estas práticas necessitam ser bem planejadas considerando que as crianças estão vivenciando um novo ambiente, com mudanças sociais e psicológicas. Quando passa para a etapa escolar é exigido uma nova postura como controle corporal e a necessidade de permanência de maior quantidade de tempo realizando as atividades de estudos, atividades dominantes neste período. Este é um dos pontos principais que o professor precisa entender, ou seja, passando por este processo, a criança estará preparada para a alfabetização e a apropriação da linguagem escrita.

Diante da análise das respostas das entrevistas e dos questionários foi possível um olhar generalizado da concepção dos participantes da pesquisa com relação ao desenvolvimento da linguagem, em especial, da escrita nos anos iniciais da idade escolar, demarcando pontos de reflexão de mudanças de posturas diante deste movimento.

A entrevista semiestruturada, pensando no contato mais próximo com os entrevistados e envolvidos na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, proporcionou demonstrar qual a visão do professor neste processo e quais implicações práticas são plausíveis em relação a esta continuidade de aprendizagem, pensando na sistematização das atividades e nas orientações neste processo de aprendizagem.

A Teoria Histórico-Cultural se alinha com as orientações da tese geral de que as mediações fazem diferença nos modos como as crianças vivenciam a transição direcionando à construção de situações de diálogo, a partir das quais cada professor mostre-se “disponível e atento para as questões e atitudes que as crianças possam manifestar” e com a organização do planejamento de estratégias intencionalmente voltadas para o tema, destacado a importância da atividade lúdica para a construção de um percurso menos descontínuo para o desenvolvimento psicológico infantil.

Apesar de toda discussão, ainda diante das respostas, é possível constatar a diversidade de olhares e opiniões para a alfabetização dessa etapa escolar. Há professoras que buscam parcerias, se dedicam em realizar a transição de forma equilibrada e que, selecionam conteúdos e objetivos que promovam a apropriação do saber sistematicamente elaborado, essenciais e significativos para o desenvolvimento e humanização das crianças no ambiente escolar. Em compensação, muitas professoras acreditam e cobram a alfabetização já na Educação Infantil, ou seja, criticam quando a criança começa a etapa do Ensino Fundamental sem o conhecimento das letras ou da escrita do nome, por exemplo. É relevante saber que a linguagem infantil evolui no processo de comunicação e a criança acumula experiências culturais que lhe permitem avançar no seu processo de desenvolvimento humano. Neste sentido, as atividades que promovam o avanço da linguagem infantil devem ser priorizadas na educação escolar, estimuladas pelas diversas formas de linguagem humana como a linguagem oral, linguagem gestual, linguagem artística, linguagem escrita entre outras.

Mudanças são necessárias, referindo-se à criação de leis e inovações na área educacional para o ensino de nove anos, mas sua implementação, dependendo da forma que for efetivada pode causar melhorias, estagnar o sistema educacional ou até mesmo piorar. Um dos pontos a serem discutidos na busca de resultados, positivos ou negativos, recai na formação do professor, como já mencionado, com condições efetivas (tempo, formação continuada) por parte do poder público. Sobre isso, afirma Saviani (2012, p. 98-99) 117 [...] isso se reflete na formação dos professores, que também resulta precária, sendo agravada porque são obrigados a ter uma sobrecarga de aulas, o que, em consequência, traz dificuldades para a teoria [...].

Para consolidar uma transição com menos impactos em sua ruptura e que fortaleça o vínculo entre as fases é provocar um movimento entre teoria-prática-teoria entre os professores que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, fazendo uma retomada da teoria que constitui o Currículo Comum, além do conhecimento da

importância do desenho para a evolução da linguagem escrita, da compreensão do desenvolvimento da história da escrita, no plano ontológico e filogenético, permeando práticas pedagógicas de conteúdos relevantes ao processo de compreensão da linguagem escrita aos principais interessados, os alunos.

Enfim, a compreensão da linguagem como comunicação humana torna-se uma necessidade, um compromisso para o educador que defende o desenvolvimento, o conhecimento como uma forma de transformação do meio social, da consciência da criança que integra este meio e está em plena formação.

REFERÊNCIAS

AQUINO L. M. L. Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 39-43, jan.-abr. 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1353> Acesso em 04 maio 2022

AREANA, M. M. O.; ARENA, A.P.B. **O uso da linguagem no desenvolvimento do pensamento humano**. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/40201/21740>. Acesso em 03 mar. 2021.

ASBAHR, F. S. F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. *In*: MARTINS, L.M.; ABRANTES, A.A.; FACCI, M.G.D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 171-192, 2016.

BAJARD, E. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBATO, S.; CAVATON, M. F. F. **Desenvolvimento Humano e Educação: contribuições para a educação infantil e o primeiro ano de ensino fundamental**. Aracaju: Edunit, 2016.

BARBOZA, G. M. **Agora, acabou a brincadeira?** A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Curitiba: CRV, 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENJAMIN, W. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

BERNARDES, M. E. M. Atividade educativa, pensamento e linguagem: contribuições da psicologia histórico-cultural. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 15, n. 2. Maringá, dez. 2011. ISSN 2175-3539. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pee/a/wDmmMhJ3jTqmKTmrxn87Pxt/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 14 mai. 2022

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996 - **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 01 fev. 2022.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília, MEC/SEB/DPE/COEF, 2004.

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília: MEC/SEB, 2004.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, MEC/SEB, 2005.

BRASIL. **Lei Federal 11.274 de 2006**. Altera o caput do art. 32 afirmando que o ensino fundamental obrigatório tem duração de 9 (nove) anos e inicia-se aos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 24 mar. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 39/2006**, de 8 de agosto de 2006: Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Brasília (DF), 8 de agosto de 2006.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. MEC/SEB/SEIF. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.59/09**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta §3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidentes sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, em 11 de novembro de 2009.

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**: passo a passo do processo de implantação. 2 ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, Ministério da Educação, 2010. Disponível em: file:///C:/Users/User/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/MESTRADO%20%20%20UFSCAR%20OFICIAL/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20OFICIAL/DISSERTA%C3%87%C3%83O/LEGISLA%C3%87%C3%83O%20EI/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: MEC, 2021.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1991.

BOMFIM, J. C. **O papel do brincar na apropriação da linguagem escrita**. Marília, 2012. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – Campus de Marília, Marília, 2012.

BOZHOVICH, L. Las etapas de formación de la personalidad em la ontogénesis. *In*: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (Org). **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS**: antologia. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 250-273.

CARVALHO, B. **A transição da educação infantil ao ensino fundamental**: considerações sobre o ensino da linguagem oral e escrita. ISSN 2526-849X. Vol. 6, n.1 (jan-dez-2022). Disponível em <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/387> Acesso em 03 jun. 2022.

CASAGRANDE, R. C. B. **A criança e as linguagens no primeiro ano do Ensino Fundamental de 9 anos**: um estudo de teses e dissertações. 2015. 209F. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – Florianópolis, 2015.

DAVIDOV, V. Principais períodos del desarrollo psíquico del niño. *In*: DAVIDOV, V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Editorial Progreso. 1986, p. 67-92.

DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscú: Editora Progreso, 1988.

DOMINGOS, T. C. **Do desenho à escrita**: contribuições da teoria histórico-cultural para a organização do ensino da linguagem escrita [dissertação]. Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2017. Disponível em <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2017/2017%20Tatiana%20Custodio%20Domingos.pdf> . Acesso em 15 mar. 2022.

DUARTE, L.F.; DUARTE, L.F.; ANDRÉ, T.C. A linguagem escrita na teoria histórico-cultural. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unoeste**, Foz do Iguaçu. V. 2, nº 2, p. 81-90. Disponível em <https://erevista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4954/3762> Acesso em 13 jul. 2022.

DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2011.

ELKONIN, D. B. The psychology of mastering the elements of reading. *In*. SIMON & J. SIMON (Eds.) **Educational psychology in the U.S.S.R**. London: Stanford C.A: Stanford University Press, 1963.

FALCÃO, E. B. L. **Sobre lagartas e borboletas e sobre não ter medo de voar: a literatura e a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. Curitiba: CRV, 2019.

FERREIRA, E. M.B.; CORREIA, J.R. **Cadê o sentido que estava aqui? O gato comeu!** – discutindo o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/37672/19888>. Acesso em 22 mar. 2021.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

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

FOSSÁ, M. I. T. **Proposição de um constructo para análise da cultura de devoção nas empresas familiares e visionárias**. Tese (Doutorado em Administração). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2008.

FRANCO, A; MARTINS, L. M. O gesto é a escrita no ar: representação eativa de palavra e apropriação da escrita em Vigotski. **Revista Contrapontos**, ISSN: 1984 -7114 Doi: 10.14210/contrapontos. v20n1.p121-137, 2020. Disponível em <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/15261/9789>. Acesso em 05 jun 2021.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cad. Pesqui.** [online], n. 116, p. 21-39, 2002. ISSN 0100-1574.

FREITAS, M. T.A. **Eu: janela através da qual o mundo contempla o mundo**. 24. ANDEP, Sessão Especial: Tecnologia e Subjetividade, Caxambu, 2001.

GENTIL, A. F. **A palavra como expressão do conceito: contribuições para o processo de ensino-aprendizagem da língua escrita**. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Arte, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

GIRON, G. R. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com a cidadania? **Revista de Educação PUC – Campinas**. Campinar, SP: Flamboyant, n. 24, p. 17-26, jun., 2008

GONÇALVES, L. S.; ROCHA, M. S. P. M. L. Documentos oficiais, pesquisas acadêmicas e práticas pedagógicas na construção da transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Revista Ensino em Re-Vista**. Uberlândia, MG. v. 28, p. 1-24, ISSN: 1983-1730, 2021.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GUILHERME, A. MORGAN, W. J. **Philosophy, Dialogue, and Education: Nine Modern European Philosophers**. NY: Routledge, 2018.

HASS, C. A coordenação pedagógica numa perspectiva interdisciplinar. In: QUELUZ, A. (org) *Interdisciplinaridade*, São Paulo: Pioneira, 2000

KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e fundamental**. Educ. Soc., out. 2006, vol.27, n. 96, p.797-818.

KRAMER, S; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. Educação e Pesquisa, São P

Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, p. 129-147, 2016.

LEMLE, M. Guia teórico do alfabetizador. 17. ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Rubens Eduardo Frias (Trad.). 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. [s/l]: Ed. Ciencias delhombre, 1978.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.

LEONTIEV, A.N. **El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar**. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antologia). Moscou: Progreso, 1987. p. 57-70

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LIMA, B. A. **Cartilha Caminho Suave** (81a ed.). São Paulo, SP: Caminho Suave. 1979.

LOPES, R.E., THERRIEN, S. M. N.; ALMEIDA, M.I. Estado da Questão como método de pesquisa para evidencia do objeto em estudo em estudos da enfermagem. 2018. Disponível em

https://www.researchgate.net/publication/328648307_ESTADO_DA_QUESTAO_CO

[MO METODO DE PESQUISA PARA EVIDENCIA DO OBJETO EM ESTUDO S DA ENFERMAGEM](#) Acesso em 03 jun. 2022.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LURIA, A. R. E YUDOVICH. O papel da linguagem na formação dos processos mentais: colocação do problema. In: **Linguagem e Desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.

LURIA, A. R et al. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010.

MARTINATI, A. Z. **Faz de conta que eu cresci: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. 2012. 233f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas – Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação, Campinas, SP. 2012

MARTINS, L.M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A.; Duarte, N. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as considerações de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 27-50.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese de livre docência. Bauru, 2011.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, L.M.; ABRANTES, A.A.; FACCI, M.G.D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2017.

MARTINS, J. C.; FACCI, M. G. D. (2017). A transição da educação infantil para o ensino fundamental: dos jogos de papéis sociais à atividade de estudo. In: MARTINS, L.M.; ABRANTES, A.A.; FACCI, M.G.D. (Orgs.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 149-170.

MEDEIROS, M. H.; LIRA, A. C. M. O Ensino Fundamental no Brasil: breves explicações sobre a trajetória histórica, as razões implícitas e implicações práticas para o ensino de 9 anos. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 11, n. 1, p. 159-178, jan./abr. 2016.

MELLO, S. A. et al. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: Contribuições de Vygotsky. *In*: FARIA, A. L. G. et.al. (Orgs). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 23-40.

MELLO, S. A. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. 2011) *Psicologia Política*, vol. 10, n° 20, jul. – dez. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v10n20/v10n20a11.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

MELO, E. P. C. B. M.; MARQUES, S. C. M. História da Alfabetização no Brasil: novos termos e velhas práticas. **Poiésis**. Tubarão: Revist, v11, n. 20, p. 324-343, Jun/Dez 2017

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOREIRA, J. A. C. **Saber docente, oralidade e leitura letrada no contexto da educação infantil**: análise da prática docente à luz dos autores da Escola de Vygotsky. Tese. Universidade Federal do Ceará - 2009

MOTTA, F.M.N. **De crianças a alunos**: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORAES, K. C. A.; FUSCO, J.F.G. **A linguagem como comunicação humana**. V CONBALF – Congresso Brasileiro de Alfabetização. Disponível em <file:///C:/Users/User/Downloads/1429-4171-1-PB.pdf> . Acesso em 05 mai. 2022.

MOZZATO, A. R; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 731-747, jul./ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4.pdf> Acesso em: 29 jun. 2022.

NICOLAU, M. L. M. **A educação pré-escolar**: fundamentos e didática. São Paulo: Ática, 1987.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004. <http://dx.doi.org/10.18222/eae153020042148>

NUCCI, G. S. **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado**. 4. ed. – Rio de Janeiro: Forense, 2018.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação infantil**: Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo histórico. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PASQUALINI, J. C.; EIDT, N.M. **A relação entre linguagem oral e escrita no processo de alfabetização à luz de Vigotski e Elkonin**. XIII Congresso Nacional de Educação. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27370_13907.pdf . Acesso em 08 dez 2021.

PASQUALINI, J. C.; EIDT, N.M. **Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas**. Currículo de Bauru. Disponível em <http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/62/Periodiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20desenvolvimento%20infantil%20e%20a%C3%A7%C3%B5es%20educativas.pdf> Acesso em 22 jun. 2022.

PEIXOTO, M.C.S.; AZEVEDO, L. C. S. S. **Entrelaçando diferentes linguagens na Educação Infantil**: reflexões e práticas. Caderno de Formação, São Paulo, v. 3, p. 75-90. 2010.

PELANDRÉ, N. L. **Alfabetizar letrando: um desafio**. Comunicação apresentada no Congresso Brasileiro de Educação de Jovens e Adultos (UFSC). 2001. Disponível em http://www.cfh.ufsc.br/~carolpaz/feea/eventos/arquivos_congressoeja/nilceiapelandre. Acesso em 24 jul. 2022.

PEREIRA, G. J. W. Barragem Poço de Varas nos municípios de Cel. João Pessoa (RN) e São Miguel (RN): **Propostas política, territorialidade e memória coletiva**. 2019. (Dissertação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Pau dos Ferros-RN, 2019. 131 f.

PINTO, Á. V. **Sete lições sobre Educação de Adultos**. 15ª edição. São Paulo, Cortez, 2007.

POROLONICZAK, J. A. **O Ensino Fundamental de nove anos, criança e linguagem escrita**: uma reflexão sob a perspectiva histórico-cultural. 2010. 155f. Centro de Ciências da Educação Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis, 2010.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ROLINDO, J. M. R. **Contribuições da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade na educação atual**. Universidade Católica de Goiás. Disponível em <file:///C:/Users/User/Downloads/2033.pdf> . Acesso em 11 jul. 2022.

ROSA, M. I. F. P. S.; SCHETZLER, R. P. A investigação-ação na formação continuada de professores de Ciências. **Ciência e Educação**, v. 9, n.1, p. 27-39, 2003.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V.M.R.; SARMENTO, M.J. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: J&M Martins, 2007.

SANTOS, L. A.; LAZARETTI, L. M.; SAITO, H. T. I. **O processo de apropriação da linguagem oral: uma análise a partir da teoria histórico cultural**. Curitiba, PR: 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27380_13851.pdf. Acesso em 18 mai 2022.

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

SAVIANI, D. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 247-280.

SEVERO, A. R. B.; BECKER, C. **VYGOTSKY: vida, obra e suas contribuições para a educação por meio do diálogo**. Disponível em <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre//anais/filosofiaedaeducacao/assets/edicoes/2019/arquivos/8.pdf> Acesso em 08 agost. 2022.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno Cedex**, v.29, n.78, p. 216-226, mai/ago., 2009.

SILVA, A. K. A. **Pensamento, Linguagem e aprendizagem: reflexões sobre a teoria vigotskiana e a formação docente**. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Curitiba, PR. 2013. Disponível em https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8233_7087.pdf . Acesso em 22 abr. 2022.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 5. Ed. – São Paulo: Contexto, 2007

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

VIOTTO FILHO, I. A. T. Teoria histórico-cultural e suas implicações na atuação do professor de educação física escolar. **Motriz**, Rio Claro, v.15, n.3, p.687-695, jul./set. 2009.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor Distribuciones S.A. 1993.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor Distribuciones S.A. 1995.

VYGOTSKI, L. S. (1996). **Obras Escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor.

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

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 3ª Ed., 2005. Tradução Jefferson Luiz Camargo

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 4. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZANATTA, J; MARCON, V. I. **O processo de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental**: desafios e possibilidades. Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2015. 27 p. Trabalho de Conclusão de Curso

=

APÊNDICE A - PROFESSOR

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 510/2016)

**PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL: O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DA CULTURA
ESCRITA E SUAS IMPLICAÇÕES PRÁTICAS SEGUNDO A TEORIA HISTÓRICO-
CULTURAL**

Eu, Keila Cristina Armando de Moraes, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “Processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental: o desenvolvimento da linguagem da cultura escrita e suas implicações práticas segundo a teoria histórico-cultural” orientada pela Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti.

A essência da Educação Infantil está direcionada para o sentido social das atividades humanas. Sendo a primeira etapa de escolarização da criança, desenvolve a autonomia, identidade, cooperação, criação, domínio da própria conduta e o motivo das atividades, constituindo condições necessárias para a atribuição das operações e ações com os objetos da cultura, desenvolvendo o conhecimento científico que serão apropriados no Ensino Fundamental.

É muito importante que ambas as etapas de escolarização estejam em sintonia e integradas na educação básica, objetivando uma ininterrupção da aprendizagem, principalmente, no que se diz respeito ao desenvolvimento da linguagem da cultura escrita, pontuando que não se alfabetiza na Educação Infantil, mas que se organize e desenvolva conteúdos fundamentais que direcionem para o processo de alfabetização. A proposta deste estudo é conhecer a articulação da prática pedagógica com crianças de 04 e 05 anos da Educação Infantil, com as ações pedagógicas desenvolvidas no 1º ano do Ensino Fundamental, bem como seus impactos na continuidade do trabalho do professor que visa a alfabetização.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br, no seguinte horário de atendimento: das 08:30 às 11:30. O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Você foi selecionada por ser professora do 1º ano do Ensino Fundamental do sistema municipal de ensino de Bauru / SP, através da divisão do mapa político do município em quatro regiões (norte, sul, leste e oeste) e escolha de uma escola por região e recebem estudantes das unidades escolares de Educação Infantil, em sua proximidade. Primeiramente você será convidado a responder uma entrevista semiestruturada, com o grupo de professoras pertencentes a mesma unidade escolar, com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem o trabalho diário na escola e a orientação pedagógica direcionada a linguagem de cultura escrita.

A entrevista será individual e realizada totalmente virtual, pela plataforma do GOOGLE MEET, como preferencial, mas que poderá ser substituída por outra plataforma conforme a sua preferência. Haverá o encaminhamento prévio das questões que guiarão a entrevista referente ao tema da pesquisa. Estima-se que o tempo da entrevista seja de uma hora, aproximadamente. Antes do início da entrevista será solicitada permissão para sua gravação pela plataforma com o propósito de garantir um registro e a veracidade na

posterior transcrição dos dados. Posteriormente, as gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas na íntegra pela pesquisadora e, em seguida, apresentadas à participante para ratificação das informações.

Toda pesquisa com seres humanos pode envolver riscos com dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural em qualquer etapa da própria pesquisa e dela decorrente. Caso ocorra algum tipo de desconforto no decorrer da entrevista (geração de dados), que nesta pesquisa é graduado no nível mínimo, os participantes têm o direito de interromper sua participação na pesquisa, a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. E mesmo após a finalização da entrevista, se o participante se sentir incomodado com sua contribuição, reserva-se o direito da não utilização da mesma. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode suscitar reflexões como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato da pesquisadora trabalhar no mesmo sistema de ensino. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Nesta situação, serão retomados os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes. Vale lembrar que o participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no registro de consentimento livre e esclarecido, tem direito a assistência e busca de indenização (resolução CNS nº 510/2016, art. 19, §20).

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Infantil e Ensino Fundamental, para o desenvolvimento de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não será revertida em compensação em dinheiro. Mesmo que a entrevista aconteça virtualmente, é garantido o direito de ressarcimento de

despesas decorrentes da pesquisa, como o custeio de gastos com dados móveis. A qualquer momento, há a possibilidade de desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Garante-se o direito, aos participantes, o acesso aos resultados da pesquisa e não somente as suas transcrições. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Você poderá receber uma via deste termo, rubricada em todas as páginas pelo pesquisador, em formato PDF por e-mail, um link, via plataforma de vídeo, GOOGLE MEET e também um formulário, via GOOGLE FORMS, constando a opção de clicar em “li e concordo em participar da pesquisa” e envio e também a opção de “li e não concordo em participar da pesquisa” e envio. Neste mesmo documento constará o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Pesquisadora responsável: Keila Cristina Armando de Moraes

Orientadora: Prof^a Dr^a Cleonice Maria Tomazzetti

Instituição: Universidade Federal de São Carlos – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Rua Nelson Mortari, 11-108, Jardim Ferraz, Bauru, SP.

Contato telefônico: (14)98100-7058 **E-mail:** keilacristina@estudante.ufscar.br

Local da coleta de dados: Escolas Municipais de Bauru/SP

Local e data: _____

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

APÊNDICE B – COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****(Resolução CNS 510/2016)****PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL: O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DA CULTURA
ESCRITA E SUAS IMPLICAÇÕES PRÁTICAS SEGUNDO A TEORIA HISTÓRICO-
CULTURAL**

Eu, Keila Cristina Armando de Moraes, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “Processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental: o desenvolvimento da linguagem da cultura escrita e suas implicações práticas segundo a teoria histórico-cultural” orientada pela Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti.

A essência da Educação Infantil está direcionada para o sentido social das atividades humanas. Sendo a primeira etapa de escolarização da criança, desenvolve a autonomia, identidade, cooperação, criação, domínio da própria conduta e o motivo das atividades, constituindo condições necessárias para a atribuição das operações e ações com os objetos da cultura, desenvolvendo o conhecimento científico que serão apropriados no Ensino Fundamental.

É muito importante que ambas as etapas de escolarização estejam em sintonia e integradas na educação básica, objetivando uma ininterrupção da aprendizagem, principalmente, no que se diz respeito ao desenvolvimento da linguagem da cultura escrita, pontuando que não se alfabetiza na Educação Infantil, mas que se organize e desenvolva conteúdos fundamentais que direcionem para o processo de alfabetização. A proposta deste estudo é conhecer a articulação da prática pedagógica com crianças de 04 e 05 anos da Educação Infantil, com as ações pedagógicas desenvolvidas no 1º ano do Ensino Fundamental, bem como seus impactos na continuidade do trabalho do professor que visa a alfabetização.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br, no seguinte horário de atendimento: das 08:30 às 11:30. O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Você foi selecionada por ser Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental do sistema municipal de ensino de Bauru / SP, cidade onde o estudo será realizado, e por direcionar e orientar o trabalho com professores do 1º ano do Ensino Fundamental. Primeiramente você será convidado a responder uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem o trabalho diário na escola e a orientação pedagógica direcionada a linguagem de cultura escrita.

A entrevista será individual e realizada totalmente virtual, pela plataforma do GOOGLE MEET, como preferencial, mas que poderá ser substituída por outra plataforma conforme a sua preferência. Haverá o encaminhamento prévio das questões que guiarão a entrevista referente ao tema da pesquisa. Estima-se que o tempo da entrevista seja de uma hora, aproximadamente. Antes do início da entrevista será solicitada permissão para sua gravação pela plataforma com o propósito de garantir um registro e a veracidade na posterior transcrição dos dados. Posteriormente, as gravações realizadas durante a

entrevista semiestruturada serão transcritas na íntegra pela pesquisadora e, em seguida, apresentadas à participante para ratificação das informações.

Toda pesquisa com seres humanos pode envolver riscos com dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural em qualquer etapa da própria pesquisa e dela decorrente. Caso ocorra algum tipo de desconforto no decorrer da entrevista (geração de dados), que nesta pesquisa é graduado no nível mínimo, os participantes têm o direito de interromper sua participação na pesquisa, a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. E mesmo após a finalização da entrevista, se o participante se sentir incomodado com sua contribuição, reserva-se o direito da não utilização da mesma. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode suscitar reflexões como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato da pesquisadora trabalhar no mesmo sistema de ensino. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Nesta situação, serão retomados os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes. Vale lembrar que o participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no registro de consentimento livre e esclarecido, tem direito a assistência e busca de indenização (resolução CNS nº 510/2016, art. 19, §20).

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Infantil e Ensino Fundamental, para o desenvolvimento de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não será revertida em compensação em dinheiro. Mesmo que a entrevista aconteça virtualmente, é garantido o direito de ressarcimento de despesas decorrentes da pesquisa, como o custeio de gastos com dados móveis. A

qualquer momento, há a possibilidade de desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Garante-se o direito, aos participantes, o acesso aos resultados da pesquisa e não somente as suas transcrições. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Você poderá receber uma via deste termo, rubricada em todas as páginas pelo pesquisador, em formato PDF por e-mail, um link, via plataforma de vídeo, GOOGLE MEET e também um formulário, via GOOGLE FORMS, constando a opção de clicar em “li e concordo em participar da pesquisa” e envio e também a opção de “li e não concordo em participar da pesquisa” e envio. Neste mesmo documento constará o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Pesquisadora responsável: Keila Cristina Armando de Moraes

Orientadora: Prof^a Dr^a Cleonice Maria Tomazzetti

Instituição: Universidade Federal de São Carlos – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Rua Nelson Mortari, 11-108, Jardim Ferraz, Bauru, SP.

Contato telefônico: (14)98100-7058 **E-mail:** keilacristina@estudante.ufscar.br

Local da coleta de dados: Escolas Municipais de Bauru/SP

Local e data: _____

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 510/2016)

**A LINGUAGEM ESCRITA NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL SEGUNDO AS COMPREENSÕES E
PRÁTICAS DOCENTES¹²**

Eu, Keila Cristina Armando de Moraes, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “**A linguagem escrita na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental segundo as compreensões e práticas docentes**” orientada pela Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti. O título da pesquisa foi alterado após exame de qualificação.

A essência da Educação Infantil está direcionada para o sentido social das atividades humanas. Sendo a primeira etapa de escolarização da criança, desenvolve a autonomia, identidade, cooperação, criação, domínio da própria conduta e o motivo das atividades, constituindo condições necessárias para a atribuição das operações e ações com os objetos da cultura, desenvolvendo o conhecimento científico que serão apropriados no Ensino Fundamental.

É muito importante que ambas as etapas de escolarização estejam em sintonia e integradas na educação básica, objetivando uma ininterrupção da aprendizagem, principalmente, no que se diz respeito ao desenvolvimento da linguagem da cultura escrita, pontuando que não se alfabetiza na Educação Infantil, mas que se organize e desenvolva conteúdos fundamentais que direcionem para o processo de alfabetização. A

¹² No Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi apresentado às professoras na 2ª fase da pesquisa e com alteração do título após orientação da banca de qualificação.

proposta deste estudo é conhecer a articulação da prática pedagógica com crianças de 04 e 05 anos da Educação Infantil, com as ações pedagógicas desenvolvidas no 1º ano do Ensino Fundamental, bem como seus impactos na continuidade do trabalho do professor que visa a alfabetização.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br, no seguinte horário de atendimento: das 08:30 às 11:30. O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Você foi selecionada por ser professora do 1º ano ou 2º ano do Ensino Fundamental do sistema municipal de ensino de Bauru / SP, atuante também em turmas de Educação. Você será convidada a responder um questionário, com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem o trabalho diário na escola e a orientação pedagógica direcionada a linguagem escrita.

O questionário será individual e realizado totalmente virtual, pelo GOOGLE FORMS, com tempo estipulado em uma hora, a ser respondido no momento que melhor te atender.

Toda pesquisa com seres humanos pode envolver riscos com dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural em qualquer etapa da própria pesquisa e dela

decorrente. Caso ocorra algum tipo de desconforto no decorrer do questionário (geração de dados), que nesta pesquisa é graduado no nível mínimo, os participantes têm o direito de interromper sua participação na pesquisa, a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. E mesmo após a finalização do questionário, se o participante se sentir incomodado com sua contribuição, reserva-se o direito da não utilização da mesma. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode suscitar reflexões como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações, sem constrangimento e intimidação, pelo fato da pesquisadora também trabalhar no mesmo sistema de ensino. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper o questionário a qualquer momento. Nesta situação, serão retomados os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento do questionário por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes. Vale lembrar que o participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no registro de consentimento livre e esclarecido, tem direito a assistência e busca de indenização (resolução CNS nº 510/2016, art. 19, §20).

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Infantil e Ensino Fundamental, para o desenvolvimento de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não será revertida em compensação em dinheiro. Mesmo que o questionário aconteça virtualmente, é garantido o direito de ressarcimento de despesas decorrentes da pesquisa, como o custeio de gastos com dados móveis. A qualquer momento, há a possibilidade de desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Garante-se o

direito, aos participantes, o acesso aos resultados da pesquisa e não somente as suas transcrições. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Você poderá receber uma via deste termo, rubricada em todas as páginas pelo pesquisador, em formato PDF por e-mail, um link, via plataforma de vídeo, GOOGLE MEET e também um formulário, via GOOGLE FORMS, constando a opção de clicar em “li e concordo em participar da pesquisa” e envio e também a opção de “li e não concordo em participar da pesquisa” e envio. Neste mesmo documento constará o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Pesquisadora responsável: Keila Cristina Armando de Moraes

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Cleonice Maria Tomazzetti

Instituição: Universidade Federal de São Carlos – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Rua Nelson Mortari, 11-108, Jardim Ferraz, Bauru, SP.

Contato telefônico: (14)98100-7058 **E-mail:** keilacristina@estudante.ufscar.br

Local da coleta de dados: Escolas Municipais de Bauru/SP

Local e data: Bauru, 25 de abril de 2022.

Keila Cristina Armando de Moraes

Nome do Pesquisador

Nome do Participante

ANEXO 1

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Público-alvo: Professores do 1º ano do Ensino Fundamental

Ano do documento: 2021

- 01 – Qual sua visão sobre a inserção de estudantes de 6 anos no Ensino Fundamental?
- 02 - Quais as linguagens são consideradas fundamentais para os estudantes quando ingressam no 1º ano?
- 03 – Para você, qual o papel da Educação Infantil e do professor para o desenvolvimento da linguagem, em suas diferentes formas?
- 04 – Como você pensa que é o trabalho da Educação Infantil em relação ao estudante para que desenvolva as diferentes formas de linguagem?
- 05 – O que você espera dos estudantes da Educação Infantil ao ingressarem no 1º ano do Ensino Fundamental?
- 06 – Como você definiria alfabetização na Educação Infantil? Que dimensões ela deve ter?
- 07 - O que você considera importante que seja ensinado ou trabalhado na Educação Infantil sobre a leitura e a escrita?
- 08 – O que você considera importante que o estudante saiba no 1º ano do Ensino Fundamental?
- 09 – Em sua opinião e a partir de sua experiência docente, como você considera que deve ser o trabalho no 1º ano do Ensino Fundamental em relação à leitura e à escrita, pensando a idade de chegada das crianças?
- 10 – Na sua experiência como docente, você considera que há ações organizadas entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental para preparar para a transição? E no que se refere ao ensino da linguagem, especialmente a linguagem escrita? Quais?
- 11 - Em sua escola, você recebe orientações sobre como trabalhar com a linguagem escrita? Fale um pouco sobre este assunto.
- 12 - Com a Pandemia, você acredita que o trabalho da Educação Infantil sofreu alguma modificação na forma de trabalhar com os estudantes? Relate.
- 13 – O que você avalia que a Pandemia tenha nos mostrado em relação às práticas da Educação Infantil?
- 14 - O que você avalia que a Pandemia tenha nos mostrado em relação às práticas para o trabalho no 1º ano do Ensino Fundamental?
- 15 – Agora me responda: para você, o que é linguagem?
- 16 – E o que você entende por cultura escrita?
- 17 - Outras considerações que sejam pertinentes ao assunto.

ANEXO 2

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Público-alvo: Coordenação Pedagógica do Ensino Fundamental

Ano do documento: 2021

- 01 - Quais são suas atribuições enquanto Coordenadora Pedagógica e qual delas você considera mais importante?
- 02 – Qual sua visão sobre a inserção de estudantes de 6 anos no Ensino Fundamental?
- 03 - Quais as linguagens são consideradas fundamentais para os estudantes, quando ingressam no 1º ano?
- 04 - Como você pensa que é o trabalho da Educação Infantil em relação ao estudante para que desenvolva as diferentes formas de linguagem?
- 05 - Como você definiria alfabetização na Educação Infantil? Que dimensões ela deve ter?
- 06 - Enquanto Coordenadora Pedagógica, qual seu olhar no ensino da linguagem escrita na Educação Infantil?
- 07 - O que você considera importante que seja ensinado ou trabalhado na Educação Infantil sobre a leitura e a escrita?
- 08 – O que você considera importante que o estudante saiba ao ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental?
- 09 - Na sua experiência como docente, você considera que há ações organizadas entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental para preparar para a transição? E no que se refere ao ensino da linguagem, especialmente a linguagem escrita, existem ações? Quais?
- 10 - Você identifica alguns desafios quanto ao conhecimento dos professores frente aos conteúdos sobre a linguagem escrita? Quais?
- 11 - Em sua escola, enquanto Coordenadora Pedagógica, como ocorre a orientação sobre o trabalho com a linguagem escrita com professores do 1º ano do Ensino Fundamental?
- 12 - Em sua opinião e a partir de sua experiência docente e de coordenação pedagógica, como você considera que deve ser o trabalho no 1º ano do Ensino Fundamental em relação à leitura e à escrita, pensando a idade de chegada das crianças?
- 13 - Com a Pandemia, você acredita que o trabalho da Educação Infantil sofreu alguma modificação na forma de trabalhar com os estudantes? Relate.
- 14 - O que você avalia que a Pandemia tenha nos mostrado em relação às práticas para o trabalho no 1º ano do Ensino Fundamental?
- 15 – Agora me responda: para você, o que é linguagem?
- 16 – E o que você entende por cultura escrita?
- 17 - Outras considerações que sejam pertinentes ao assunto.

ANEXO 3

TÍTULO: A linguagem escrita na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: compreensões e práticas de professoras do 1º ano

Questionário

1 – Dados pessoais

1.1 – Nome: _____

1.2 – Idade: _____

1.3 – Escolha um nome fictício relacionado a flores que gostaria de ser chamada nesta pesquisa

2 – Formação:

2.1 – Ensino Superior

2.1.1- 1ª Graduação _____ 2ª Graduação _____

Instituição _____

Pública ou Privada? _____

2.2 – Pós-Graduação

2.2.1 – Área _____ Outra? _____

Instituição _____

Pública ou Privada? _____

3 – Situação Profissional

3.1 – Nome da instituição da Educação Infantil: _____

3.2 – Nível de aprendizado na Educação Infantil: _____

3.3 – Nome da instituição do Ensino Fundamental: _____

3.4 – Tempo de atuação no 1º ano do Ensino Fundamental em anos:

1 a 3 3 a 5 5 a 7 7 a 10 10 ou mais

Com intervalos? Quanto tempo? _____ Sem intervalos

4 – Questões

4.1 – Qual sua compreensão sobre a inserção de estudantes de 6 anos no Ensino Fundamental?

4.2 – Qual sua visão sobre alfabetização na Educação Infantil?

4.3 – Como você identifica as aquisições na linguagem pela criança da Educação Infantil?

4.4 – Qual a sua percepção sobre o desenvolvimento infantil e a periodização, levando em conta a mudança dos jogos de papéis para atividade de estudos?

4.5 – O que você, enquanto docente, define como linguagem e como acontece a aquisição da linguagem escrita?

4.6 – Segundo seu entendimento, quais linguagens são fundamentais para serem trabalhadas na Educação Infantil? Qual a importância delas para o desenvolvimento infantil?

- 4.7 – Enquanto professor, você acredita que as crianças, com seus conhecimentos empíricos, desenvolvem a linguagem escrita? Como essas aprendizagens são conquistadas?
- 4.8 – Segundo seu entendimento, quais linguagens são fundamentais para serem trabalhadas no 1º ano? Qual a importância delas para a alfabetização?
- 4.9 – No processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, acontecem ações de preparação para a mudança? Quem as organizam? Quais são elas?
- 4.10 - Essas ações são planejadas para atender ao ensino da linguagem, especialmente a linguagem escrita?
- 4.11 – Como professora alfabetizadora, qual sua opinião sobre os conhecimentos que as crianças da Educação Infantil demonstram ao chegar no 1º ano?
- 4.12 - Como deve ser o caminho para chegar à aquisição da língua escrita de modo bem-sucedido?
- 4.13 – O que você faz para conhecer o que a criança sabe? Você consegue propor ações para superar o que a criança necessita? Dê exemplos.
- 4.14 – Utilizando exemplos da questão acima, descreva o percurso que você faz para guiar as crianças a um conhecimento mais elaborado.
- 4.15 – Como são os cursos de formação e suas colaborações para o exercício de sua prática?

ANEXO 4 - 1ª FASE - RESPOSTAS DA ENTREVISTA COM PROFESSORAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

QUESTÕES	
<p>01 – Qual sua visão sobre a inserção de estudantes de 6 anos no Ensino Fundamental?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ganho para o aluno, assegurando o direito obrigatório à educação desde os 6 anos de idade; P1 – P2 – P5 – P10 ✓ Possibilidade de um tempo maior para a alfabetização das crianças que muitas vezes, na Educação Infantil, é pouco inserida atividades de leitura e escrita; P6 ✓ Aprimoramento das formas de trabalho, adequando a realidade da idade; P1 ✓ Foi um desafio inicialmente, mas a experiência deu condições de trilhar o caminho mais seguro; P1 ✓ Mas há muito o que melhorar: falta de estrutura física, materiais e pessoais como espaço físico, disponibilidade de materiais pedagógicos e brinquedos para atender e trabalhar conteúdos e habilidades dentro desta faixa etária. P1 – P2 – P4 – P5 - P6 – P7 – P11 ✓ Formação de professores; P1 – P2 – P4 – P5 ✓ Falta de acesso à internet e computadores; P4 ✓ Garantir a permanência da criança não basta, é preciso oferecer uma educação de qualidade e significativa. P1 - P11 ✓ A inserção dos alunos para o 6º ano, antes o professor generalista com todas as áreas e agora um professor para cada disciplina; P3 ✓ Dificuldade do aluno em se organizar em sala de aula; P3 ✓ Menor tempo para desenvolver as atividades em sala de aula. P3 ✓ Não sou a favor a inserção de estudantes de 6 anos pois acredito que a escola não está preparada fisicamente para isso; P7 ✓ Muitos não têm autonomia e maturidade em relação aos conteúdos fundamentais; P8 ✓ Não vejo a idade como um problema, hoje a criança entra na escola com 2 ou 3 anos e a Educação Infantil é muito estruturada; P9 ✓ A criança, apesar de ter 6 anos está preparada para ir ao Ensino Fundamental; P9 ✓ A criança, ao sair da Educação Infantil não pode sofrer um choque, como se houvesse uma mudança radical no currículo; P10 ✓ Interpretação do currículo para o desenvolvimento das aulas são bem diferentes, criando uma distância enorme entre as práticas pedagógicas. P10
<p>02 - Quais as linguagens são consideradas fundamentais</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Linguagem oral, audiovisual e linguagem por meio das artes visuais; P1 ✓ Para uma alfabetização efetiva, todas as linguagens precisam estar bem desenvolvidas; P1 – P4

para os estudantes quando ingressam no 1º ano?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A criança precisa saber se comunicar, entender o mundo em que vive, se reconhecer como ser que se relaciona com o outro, saber fazer leitura de imagem para então, decodificar e ler os símbolos e o mundo; P1 - P6 ✓ Linguagem verbal (oral, para que saiba expressar suas ideias, sentimentos e saber participar de uma roda de conversa); P2 – P3 – P4 – P5 - P6 - P9 - P10 - P11 ✓ Linguagem não verbal (imagens, placas, linguagem corporal, desenhos, gestos). P2 – P3 - P6 - P7 - P10 - P11 ✓ Linguagem matemática entendendo as expressões somar, acrescentar, dividir e subtrair e grandezas; P6 - P7 ✓ Um pouco de autonomia; P8
03 – Para você, qual o papel da Educação Infantil e do professor para o desenvolvimento da linguagem, em suas diferentes formas?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprendizagem em forma espiralada; P1 ✓ Professores da Educação Infantil trabalhar bem as linguagens orais e audiovisuais, pensando na formação e preparo das crianças para o processo de alfabetização que acontecerá no Ensino Fundamental; P1 - P10 - P11 ✓ Trabalho com objetivo e intencionalidade, pensado na formação do indivíduo; P1 - P6 ✓ Alfabetização como um processo da linguagem (verbal escrita); P2 ✓ É fundamental que a criança tenha desenvolvido habilidades orais e não verbais para se desenvolver nas habilidades da linguagem escrita; P2 - P7 - P9 – P10 ✓ Essa etapa da educação básica ser mais lúdica; P3 ✓ O professor trabalhar formas variadas da linguagem por meio de diversas brincadeiras, jogos de papéis, teatro, parlendas, cantigas, roda de conversa, mímica, contação de histórias, gêneros textuais, leitura de imagens, etc; P3 - P9 - P11 ✓ O primeiro contato formal que o estudante terá acerca das diferentes formas de linguagem; P3 - P10 ✓ É fundamental no desenvolvimento da criança quando se democratiza o acesso à cultura escrita para minimizar as diferenças socioculturais; P4 ✓ Possibilita à criança ter mais interação, torna-se mais comunicativa, desenvolver sua autonomia e pensamento, enriquecer o vocabulário e construir conhecimento; P5 ✓ Educação Infantil como pilar na formação da criança; P6 ✓ Professor como mediador do conhecimento construído pela humanidade para as crianças, fazendo as interferências corretas; P6 - P10
04 – Como você pensa que é o trabalho da Educação Infantil em relação ao estudante para que desenvolva as diferentes formas de linguagem?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Recursos como contação de história, cantigas de roda, parlenda, músicas, rodas de conversa, teatros, jogos de papéis, leitura de imagens, pinturas, colagem; P1 – P2 – P4 – P5 - P6- P7 - P9 - P10 - P11 ✓ Na Educação Infantil deve ser oferecido atividades e intervenções que desenvolvam o potencial da criança de expressar-se e comunicar-se, utilizando a própria linguagem; P10 ✓ Atividades sistemáticas e organizadas sobre o que se pretende ensinar; P2 – P3

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Jogos e brincadeiras. P3 ✓ Auxílio, ponte; P8
05 – O que você espera dos estudantes da Educação Infantil ao ingressarem no 1º ano do Ensino Fundamental?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pré-requisitos básicos como: coordenação motora fina, lateralidade, noção espacial e corporal, saber e expressar por meio da arte, principalmente, desenho corporal, formas geométricas, conceitos de grandezas, diferenciação de letras e números, traçado do nome, traçar números até 9, perceberem as partes das palavras quando rimam, identificação de vogais nas palavras, reconhecimento da letra inicial quando vogal, que saiba nomear todos os materiais escolares de uso diário, saiba usar tesoura e reconhecimento de cores primárias; P1 - P2 – P3 – P4 - P5 - P6 - P8 - P9 - P10 - P11 ✓ Compreensão de regras sociais e oralidade desenvolvida; P1 - P2 – P3 ✓ Saber se expressar por meio do desenho. P1 - P2 – P3 ✓ Base sólida de conteúdos; P7 ✓ Autonomia, preparo meus alunos para fazer as coisas sozinhos, distinguir seus sentimentos e vontades, perguntar e tirar dúvidas, prestar atenção; P9 - P10 ✓ Trabalho com o concreto; P9
06 – Como você definiria alfabetização na Educação Infantil? Que dimensões ela deve ter?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O trabalho por meio de atividades lúdicas, leitura de imagens, rimas, cantigas, músicas, aliterações, entre outras; P1 - P2 – P3 – P4 – P5 ✓ Ampliação do repertório vocabular, expressão de pensamentos e decodificação de informações e imagens; P1 ✓ Alfabetização sistematizada, voltada para a escrita; P2 – P3 ✓ As atividades dos estudantes da Educação Infantil devam ser feitas de maneira lúdica, mas com objetivos claros e sem cobrança para a leitura e escrita; P2 – P3 ✓ Integração da criança com a escrita tendo o professor como escriba; P6 ✓ Atividades por meio de jogos, apresentando as letras de maneira criativa; P2 – P3 ✓ Trabalho com a consciência fonológica através de brincadeiras, rimas, aliterações, cantigas, parlendas, músicas, entre outras. P2 – P3 - P9 ✓ Reconhecimento do alfabeto, números, letra inicial do nome e escrita do nome; P7 - P8 – P9 - P11 ✓ Coordenação motora; P8 ✓ Espalhamento de tinta, recorte e colagem, desenho com canetinha são necessários para que a criança esteja familiarizada com esse processo que é alfabetização; P6 ✓ A alfabetização não ocorre na Educação Infantil, isso não significa que algumas crianças saiam do Infantil 5 já lendo ou escrevendo; P4

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Maior objetivo da Educação Infantil é o de cuidar e educar com ênfase no desenvolvimento integral da criança e não o de alfabetizar; P4 ✓ Ter contato com a linguagem oral e escrita como produto cultural e social; P10 ✓ Ser apresentado diversos gêneros textuais, desenvolvendo práticas pedagógicas que permitam o estudante ter acesso ao mundo letrado. P10
<p>07 - O que você considera importante que seja ensinado ou trabalhado na Educação Infantil sobre a leitura e a escrita?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O desenvolvimento da consciência fonológica, de forma lúdica, em rodas de conversa, lista de palavras, nomes dos alunos da turma; P1 - P2 – P3 - P9 - P11 ✓ Utilização de gêneros textuais diariamente para repertoriar o universo da leitura e da escrita; P1 - P2 – P3 – P6 - P10 - P11 ✓ Quanto a escrita: produção de texto com a professora enquanto escreva (reconhecer que a fala pode ser registrada por meio do texto, ordem da escrita); P2 – P3 ✓ Trabalhar a escrita com base no sistema de escrita alfabética. P2 – P3 ✓ Parlendas, rimas trava-línguas, músicas, brincadeiras, histórias, jogos, teatro; P4 - P5 ✓ Leitura e escrita do nome; P7 - P8 - P11
<p>08 – O que você considera importante que o estudante saiba no 1º ano do Ensino Fundamental?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relação entre letra e som, fonemas e grafemas das sílabas; P1 - P2 – P3 - P5 - P6 - P7 - P8 - P9 - P11 ✓ Reconhecimento de todas as letras do alfabeto e escrita do nome; P7 - P8 - P11 ✓ Ler e escrever palavras com sílabas complexas; P7 ✓ Diferenciar letras de números; P1 - P5 - P9- P11 ✓ Questionamentos para tentar escrever as palavras de acordo com o sistema alfabético de escrita; P2 – P3 - P11 ✓ Relacionar números e quantidade; P2 – P3 - P5 - P6 - P11 ✓ Noção de adição e subtração no concreto; P1 - P2 – P3 - P11 ✓ Aprimorar noções de tempo e espaço; P1 - P11 ✓ Saiba nomear as partes do corpo humano; P1 ✓ Reconhecer-se como participante de grupos sociais como família, escola e comunidade. P1 - P6 - P11 ✓ O currículo da Educação Infantil proposto por áreas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza (Natureza e Sociedade), Cultura Corporal, Arte (visuais, literária e música); P4 ✓ A Língua Portuguesa, especificamente, é dividida nos eixos oralidade, leitura e escrita; P4 ✓ A criança que frequentou a escola regularmente e teve apoio da família, quando chega no 1º ano está mais preparada e estimulada perto da criança que não teve a mesma oportunidade; P4 ✓ Autonomia; P8 - P9

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Coordenação motora; P8 - P9 ✓ O estudante estar em contato com o letramento para então iniciar o processo de alfabetização. P10
09 – Em sua opinião e a partir de sua experiência docente, como você considera que deve ser o trabalho no 1º ano do Ensino Fundamental em relação à leitura e à escrita, pensando a idade de chegada das crianças?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Número de alunos deveria ser reduzido, necessitam de um trabalho pontual e focado pois ainda não possuem autonomia necessária para a atividade de estudos; P1 - P2 ✓ Período onde acontece a troca da atividade guia (brincar para atividade de estudo); P1 ✓ Realizar todo o trabalho de forma a equilibrar essa transição; P1 ✓ Lançar mão de momentos lúdicos e materiais concretos para ter sentido e significado; P1 ✓ Buscamos trabalhar com o lúdico P1 - P2 – P3 – P4 - P5 ✓ Leitura diária para explorar as atividades de leitura, escrita e interpretação; P6 - P9 ✓ Objetivo e conteúdos visando a construção de conhecimento da criança; P6 ✓ Apresentação das famílias silábicas de modo contextualizada; P6 ✓ A realidade é que temos um currículo muito denso e extenso para dar conta; P1 - P2 ✓ Com a exigência da BNCC de que a criança esteja alfabetizada (lendo, escrevendo e produzindo textos) ao final do 2º ano, forçou um trabalho mais focado na alfabetização logo no 1º ano; P2 ✓ Com o excesso de conteúdos há a utilização de uma didática tradicional que cobra traçado, som e atividade de completar; P3 ✓ Falta de recursos materiais; P1 ✓ Buscamos de alguma forma encontrar meios para usarmos dessa ludicidade nas aulas, leitura, realizados jogos, elaborando atividades com materiais lúdicos; P1 - P2 – P4 ✓ Parceria com a coordenação; P1 ✓ O atendimento dos alunos por coortes, em número reduzido, facilitou a intervenção pontual e utilização de jogos e brincadeiras; P2 ✓ Deve ser um trabalho sistematizado com direito a lápis e caderno; P7 ✓ A criança deverá chegar ao 1º ano reconhecendo as letras do alfabeto e assim solidificar o seu conhecimento com sílabas simples e só depois com as sílabas complexas; P7 ✓ Motivador, o aluno tem que ter curiosidade e vontade de aprender; P8 - P9 ✓ Avaliação diagnóstica para nortear o trabalho e montar um plano de ensino; P11 ✓ Seleção de conteúdos e práticas pedagógicas que possam garantir a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, de modo a promover aprendizagem e desenvolvimento. P10
10 – Na sua experiência como docente, você considera que há	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Não acontece efetivamente uma preparação para a transição; P1 - P2 – P3 – P4 - P5 - P6 - P7 - P8 – P9 - P10 - P11 ✓ Desafio para o professor e para o aluno do 1º ano do Ensino Fundamental; P1 - P2 – P3

<p>ações organizadas entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental para preparar para a transição? E no que se refere ao ensino da linguagem, especialmente a linguagem escrita? Quais?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Alunos chegam despreparados: aceitação de regras, rotina escolar e de estudo, na expressão e comunicação; P1 - P2 - P3 ✓ Sem preparo para o início do trabalho com a língua escrita como desenhar, pintar ou traçar letras do próprio nome; P1 - P2 - P3 ✓ Apresentar o código de escrita alfabético, gêneros orais e escritos de acordo com a faixa etária. P3 ✓ Ruptura grande para as crianças e para os professores também; P6 ✓ O desenvolvimento da coordenação motora fina; P9
<p>11 - Em sua escola, você recebe orientações sobre como trabalhar com a linguagem escrita? Fale um pouco sobre este assunto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Há grande colaboração e troca de experiências entre os pares, demais professores e coordenação pedagógica. P1 - P2 - P3 - P10 ✓ Não; P4 - P5 ✓ Sim, discutimos muito. Para que a escrita tenha sentido, escrevemos seus nomes, listas de brinquedos, histórias lidas; P11 ✓ Sim, as orientações acontecem sempre quando são solicitadas; P6 ✓ Cursos de formação continuada ajudam bastante neste processo e nos incentiva apresentando a melhor forma de trabalhar a linguagem escrita bem como as atividades adequadas; P6 ✓ Sinto falta do curso PNAIC e acredito que seria necessário para a formação do professor de alfabetização e deveria ser contínuo; P6 ✓ Em alguns ATPCs são trabalhadas a linguagem escrita, mas é feito de uma forma geral para todos os professores de 1º ao 5º ano; P7 - P8 ✓ Na Educação Infantil a escrita é um tabu..., no entanto é do interesse da maioria das crianças “aprender a escrever”. No Ensino Fundamental, recebemos orientações; P9
<p>12 - Com a Pandemia, você acredita que o trabalho da Educação Infantil sofreu alguma modificação na forma de trabalhar com os estudantes? Relate.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Todos os anos escolares sofreram com a pandemia no processo de ensino e aprendizagem; P1 - P2 - P3 - P4 - P6 - P8 - P10 - P11 ✓ Defasagem na rotina escolar; P1 - P2 - P6 ✓ O ensino remoto dificultou avanços; P1 - P2 - P3 - P4 - P6 - P10 ✓ Alunos imaturos, inseguros e com dificuldades de interações grupais e resolução de conflito. P1 - P2 - P7 ✓ A impossibilidade do convívio social, dificultando o acesso aos alunos para desenvolver as atividades propostas; P5 - P6 - P7 ✓ Falta de comunicação com a família e valorização do trabalho do professor por elas; P6 ✓ Sim, tivemos que montar atividades mais estruturadas, e os pais eram os aplicadores da atividade; P9

<p>13 – O que você avalia que a Pandemia tenha nos mostrado em relação às práticas da Educação Infantil?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pandemia somou a ideia de que a Educação Infantil é a base para todo o processo de ensino-aprendizagem dos anos iniciais do Ensino Fundamental; P1 ✓ Nada substitui o ensino presencial, no qual as atividades de estudo são sempre mediadas pelo professor; P2 – P3 - P4 - P6 - P8 - P10 ✓ Importância da interação social entre as crianças; P1 - P2 – P3 - P4 - P5 - P6 - P7 - P8 ✓ Momentos proporcionados pela intervenção presencial do professor, aprendizagem sistematizada; P1 - P2 – P3 ✓ Práticas da Educação Infantil foram alteradas por atividades impressas, muitas vezes, sem sentido para a criança realizar. P2 – P3 ✓ Deixou muito evidente a escola pública do particular; a criança que tem contato com letras e números e a criança que, desde muito cedo não tem acesso à leitura e escrita, por diferenças ideológicas; P9 ✓ Apropriação de recursos tecnológicos por parte dos professores; P11 ✓ As escolas públicas estão despreparadas com relação a tecnologia e ao seu acesso; P11
<p>14 - O que você avalia que a Pandemia tenha nos mostrado em relação às práticas para o trabalho no 1º ano do Ensino Fundamental?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reforça a necessidade da ludicidade e do ensino baseado em materiais concretos para a compreensão e aprendizagem dos alunos; P1 ✓ Não possuem o pensamento abstrato tão desenvolvido para realizarem apenas atividades de escrita sistematizada; P1 ✓ As atividades de estudo são sempre mediadas pelo professor e este percebe as dificuldades e os avanços do aluno torna-se insubstituível; P6 ✓ Afetou negativamente a Educação Pública; P2 – P3 - P4 ✓ As escolas públicas estão despreparadas com relação a tecnologia e ao seu acesso; P4 - P11 ✓ Famílias com dificuldades para acompanhar as atividades com as crianças; P2 – P3 - P9 - P11 ✓ Conteúdos complexos e importantes foram trabalhados de forma remota; P2 – P3 ✓ Não houve apropriação do conhecimento como deveriam; aulas presenciais, as intervenções pontuais e o trabalho em sala de aula são fundamentais para o desenvolvimento dos alunos. P2 – P3 - P6 - P10 ✓ A impossibilidade do convívio social, dificultando o acesso aos alunos para desenvolver as atividades propostas, a autonomia, cooperação; P5 - P6 - P7 - P8
<p>15 – Agora me responda: para você, o que é linguagem?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Uma das funções superiores através do qual o ser humano comunica suas ideias e sentimentos, seja através da fala, da escrita ou de outros signos convencionais; P1 - P4 - P5 - P6 - P7 - P8 - P11 ✓ Código usado para estabelecer comunicação, sendo esta verbal e não verbal; P2 - P6 - P8 ✓ Fruto das relações humanas, é essencial para a convivência entre os sujeitos e também para o desenvolvimento intelectual; P2 - P3 ✓ É todo desenvolvimento de fala, entendimento corporal, coordenação motora, etc; P9

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sistema de comunicação, ou seja, um código usado para estabelecer comunicação, sistema de signos e símbolos. P10
16 – O que você entende por cultura escrita?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ações, valores, procedimentos e instrumentos que formam o mundo letrado; P1 - P4 - P5 - P9 - P11 ✓ É alimentada pela convivência e conhecimento da língua escrita; P1 ✓ Produção de gêneros escritos ao longo do tempo; P2 – P3 ✓ O que antes era somente transmitido de forma oral, agora é sistematizado por meio de um registro que pode ser consultado por qualquer pessoa letrada; P2 – P3 ✓ Sujeitos inseridos em práticas de escrita para a convivência em sociedade. P3 ✓ Práticas diárias no uso da escrita para representar nossas emoções para contextualizar o nosso pensamento possibilitando a transmissão de conhecimento e saberes para as gerações futuras; P6 ✓ São as linguagens vivenciadas na Educação Infantil; P7 ✓ Letramento do aluno, levando-o a ter consciência dos usos e funções da escrita; P8 ✓ Compreendendo como a ampliação do letramento da criança, levando-a a conhecer, utilizar e valorizar os modos de manifestação e circulação da escrita na sociedade, bem como conhecer os usos e as funções da escrita, desenvolvendo as capacidades necessárias para escrever. P10
17 - Outras considerações.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Questionamento: a necessidade de cursos de pedagogia incluírem mais aulas para a formação do professor sobre a alfabetização e como iniciar esse processo já na Educação Infantil; P6 ✓ Discrepância de uma criança para outra; P9

ANEXO 5 - 2ª FASE – RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO – PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

Legenda: **PROFM** para (Micaella); **PROFG** para (Girassol); **PROFR** para (Rosa)

PERGUNTAS	RESPOSTAS
<p>1 - Qual sua compreensão sobre a inserção de estudantes de 6 anos no Ensino Fundamental?</p>	<p>No início, achei precoce. Hoje, mais acostumada com o processo. Se a crise tiver uma boa estrutura na EI, ela consegue caminhar e se alfabetizar no 1º ano. PROFM</p> <p>Acredito que se houver proposta pedagógica e ambiente adequado, a inserção de alunos de 6 anos no Ensino Fundamental seja positiva e proporcione aprendizado e desenvolvimento. PROFG</p> <p>Percebo que muitas crianças chegam no Ensino Fundamental sem estarem preparadas para o tempo de permanência em sala de aula e para desenvolver as atividades de alfabetização. Por esse motivo é importante o olhar do professor para promover momentos lúdicos que permitam facilitar esse processo de transição da fase do jogos de papéis para a de atividade de estudo. PROFR</p>
<p>2 - Qual sua visão sobre alfabetização na Educação Infantil?</p>	<p>Precoce PROFM</p> <p>A atividade principal na Educação Infantil não é a alfabetização; sendo importante para o desenvolvimento e aprendizagem o respeito às fases (objetos manipulatórios, jogo de papéis) em que o estudante se encontra, assim como as intervenções adequadas. PROFG</p> <p>A alfabetização na Educação Infantil se dá através do desenvolvimento da coordenação motora ampla e fina, da consciência fonológica a partir de brincadeiras com rimas e jogos verbais, e da contação de histórias entre outras atividades. PROFR</p>

<p>3 - Como você identifica as aquisições na linguagem pela criança da Educação Infantil?</p>	<p>Através do desenho, da grafia da letra, alteração e de algumas listas simples de palavras. PROFM</p> <p>As aquisições de linguagem são importantíssimas para o desenvolvimento, aprendizagem, acesso a cultura e vida social dos estudantes; as linguagens na Educação infantil não se restringem apenas a oral e escrita, mas envolve também as linguagens plástica, corporal, digital, matemática e musical, ou seja diferentes maneiras se expressar e conhecer. PROFG</p> <p>Através das atividades citadas na questão anterior, a criança desenvolve a fala e amplia seu repertório vocabular assim como começa a se familiarizar com textos escritos. PROFR</p>
<p>4 - Qual a sua percepção sobre o desenvolvimento infantil e a periodização, levando em conta a mudança dos jogos de papéis para atividade de estudos?</p>	<p>Muito importante. PROFM</p> <p>A transição da atividade guia de "jogo de papéis" para "atividade de estudo" acontecerá por meio da mediação pedagógica, que oferecerá ao estudante suporte necessário para construir essa transição, pois não é uma transição automática, a mediação do professor criará condições necessárias para que a atividade de estudo se torne atividade central de interesse do estudante. PROFG</p> <p>Não é porque as crianças chegam no ensino fundamental que passam automaticamente a exercer as atividades de estudo. A maioria delas ainda têm a questão dos jogos de papéis muito forte dentro de si. Por esse motivo reitero a necessidade de um processo de transição, oferecendo para elas momentos de atividades de estudo, intercalando com momentos de ludicidade. PROFR</p>
<p>5 - O que você, enquanto docente, define como linguagem e como acontece a aquisição da linguagem escrita?</p>	<p>Linguagem seria o modo do meu aluno comunicar ideias ou seus sentimentos através de signos convencionais,</p>

	<p>sonoros, gráficos, gestuais etc. ACONTECE através de símbolos ou sinais ou objetos instituídos como signos; código. PROFM</p> <p>Linguagem é a maneira que nos comunicamos, nos expressamos e interpretamos o mundo. A escrita é uma representação da linguagem oral, a evolução gráfica do estudante acontece por necessidade de se expressar e se comunicar em sociedade. PROFG</p> <p>Para mim a linguagem são as diferentes formas que usamos para nos comunicar. A linguagem escrita, acontece a partir do momento que a criança percebe que tudo o que falamos e sentimos podem ser representados através de símbolos de conhecimento coletivo (as letras) que foram criados a partir da necessidade das pessoas registrarem seus conhecimentos acumulados historicamente para gerações futuras. PROFR</p>
<p>6 - Segundo seu entendimento, quais linguagens são fundamentais para serem trabalhadas na Educação Infantil? Qual a importância delas para o desenvolvimento infantil?</p>	<p>Símbolos, códigos convencionais e não convencionais, sinais, etc. PROFM</p> <p>As principais linguagens para se trabalhar na Educação infantil são: oral, escrita, plástica, musical, digital, matemática e corporal; sendo fundamentais para o desenvolvimento infantil pois são formas de comunicação, expressão, interpretação do mundo ao seu redor e acesso a cultura historicamente acumulada. PROFG</p> <p>Música, arte, expressão corporal e língua verbal. PROFR</p>
<p>7 - Enquanto professor, você acredita que as crianças, com seus conhecimentos empíricos, desenvolvem a linguagem escrita? Como essas aprendizagens são conquistadas?</p>	<p>Através da leitura, releitura, oralidade, alteração, desenho. PROFM</p> <p>Sim, o desenvolvimento da linguagem escrita acontece por meio da necessidade da vida social do estudante, que deve</p>

	<p>acontecer nas atividades pedagógicas. PROFG</p> <p>Sim, através da mediação e da relação com os colegas as crianças vão testando suas hipóteses e avançando em seus conhecimentos acerca da escrita. PROFR</p>
<p>8 - Segundo seu entendimento, quais linguagens são fundamentais para serem trabalhadas no 1º ano? Qual a importância delas para a alfabetização?</p>	<p>Todas citadas acima porque é uma continuação. PROFM</p> <p>Linguagens oral, escrita, plástica, musical, digital, matemática e corporal, contribuem para a alfabetização por são formas de expressão, comunicação e acesso ao conhecimento. PROFG</p> <p>Arte, Língua portuguesa e Educação física. São disciplinas que desenvolvem a oralidade, a escrita, a criatividade e a coordenação motora, habilidades que a meu ver são de extrema importância para a alfabetização. PROFR</p>
<p>9 - No processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, acontecem ações de preparação para a mudança? Quem as organizam? Quais são elas?</p>	<p>Poucas, na verdade tudo depende da organização da escola, do professor e da experiência que ele tem com essa transição. PROFM</p> <p>No local em que trabalho por meio da Proposta Pedagógica que é baseada na Pedagogia Histórico Cultural e Psicologia Histórico Crítica tanto para Educação Infantil como para Ensino Fundamental. PROFG</p> <p>Não. Mas esse ano estamos com um projeto em parceria com estagiários da Unesp, a fim de tentar mudar esse quadro. PROFR</p>
<p>10 - Essas ações são planejadas para atender ao ensino da linguagem, especialmente a linguagem escrita?</p>	<p>Sim. PROFM / PROFR</p> <p>Acredito que sim. PROFG</p>
<p>11 - Como professora alfabetizadora, qual sua opinião sobre os conhecimentos que</p>	<p>É péssima. Recebo crianças totalmente despreparadas, querendo apenas brincar, sem contato com caderno, sem</p>

<p>as crianças da Educação Infantil demonstram ao chegar no 1º ano?</p>	<p>conhecimentos mínimos de escrita, sem identidade. PROFM</p> <p>Como professora alfabetizadora vejo que os conhecimentos que as crianças constroem na educação infantil são fundamentais e importantes ao chegarem no primeiro ano, devido a pandemia em que os alunos tiveram o ensino remoto por quase dois anos, este ano foi possível observar o quanto fez falta a educação infantil e principalmente o trabalho com as diferentes linguagens. PROFG</p> <p>Tem crianças que chegam sabendo escrever seu primeiro nome, já identificando algumas ou todas as letras do alfabeto, sabendo contar e reconhecendo alguns números.</p> <p>Outras, geralmente as que não frequentaram a educação infantil como deveriam (com excesso de faltas), as vezes chegam sem saber segurar no lápis, não conhecendo cores, letras, números... nada. PROFR</p>
<p>12 - Como deve ser o caminho para chegar à aquisição da língua escrita de modo bem-sucedido?</p>	<p>Apesar de ser lento, a criança necessita de rotina. Eu gosto muito de trabalhar com rotina, com atividades sequenciais, foco toda semana em uma letra. PROFM</p> <p>Por meio de uma proposta pedagógica que trabalhe as diferentes linguagens além das intervenções e mediações do professor, respeitando sempre o conhecimento do estudante e proporcionando avanços em seus desenvolvimentos e aprendizagens. PROFG</p> <p>Oferecendo atividades de estudo e momentos de ludicidade mediadas, através das quais as crianças possam desenvolver os conhecimentos e habilidades necessárias para a alfabetização. PROFR</p>

<p>13 - O que você faz para conhecer o que a criança sabe? Você consegue propor ações para superar o que a criança necessita? Dê exemplos.</p>	<p>Faço periodicamente listas para checar a aprendizagem, nem sempre, tudo depende tb das condições familiares dos alunos. Eu sozinha não faço milagres. PROFM</p> <p>Utilizo as diferentes formas de comunicação e expressão como por exemplo roda da conversa, desenhos, leituras e interpretações coletivas de diferentes gêneros textuais, avaliações diagnósticas da leitura escrita e matemática. PROFG</p> <p>Faço uma avaliação diagnóstica. A partir do resultado dessa avaliação traço as estratégias necessárias para que a criança possa avançar. Exemplo: a criança não identifica nem escreve nenhuma letra do alfabeto. Então trabalho com músicas, alterações, associação de letra com imagens e palavras, alfabeto móvel, consciência fonológica e etc. PROFR</p>
<p>14 - Utilizando exemplos da questão acima, descreva o percurso que você faz para guiar as crianças a um conhecimento mais elaborado.</p>	<p>Eu gosto de trabalhar atividades sequenciadas. PROFM</p> <p>Pautada na proposta pedagógica busco fazer mediações e intervenções de forma que os estudantes se desenvolvam e aprendam e tenham acesso aos conhecimentos historicamente acumulados. PROFG</p> <p>Após a criança conhecer as letras do alfabeto através das estratégias acima é hora de promover atividades de reflexão sobre a escrita, de leitura, de escrita espontânea com finalidade e etc.</p>
<p>15 - Como são os cursos de formação e suas colaborações para o exercício de sua prática?</p>	<p>São vagos. PROFM</p> <p>Busco fazer cursos que contribuam para o meu trabalho enquanto professora alfabetizadora e de ed Infantil os cursos que fiz contribuíram para minha prática pedagógica. PROFG</p>

	<p>Os cursos sempre têm algo novo a nos acrescentar e algo a retomar (algo esse que já foi usado por nós e por algum motivo deixou de fazer parte da nossa prática). PROFR</p>
--	---