



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA - PPGEEB

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

repercussões teórico-metodológicas para o
fazer docente na Educação Infantil

RAIMUNDO SIMAS ABREU NETO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)

RAIMUNDO SIMAS ABREU NETO

**A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA
LINGUAGEM ESCRITA:** repercussões teórico-metodológicas para o fazer docente
na Educação Infantil

São Luís
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)

RAIMUNDO SIMAS ABREU NETO

**A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA
LINGUAGEM ESCRITA: repercussões teórico-metodológicas para o fazer docente
na Educação Infantil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito obrigatório para a obtenção do grau de Mestre em Educação

Orientadora: Professora Dr^a Hercília Maria de Moura Vituriano

São Luís
2023

Capa: **Design criado pelo pesquisador no aplicativo Canva em assinatura privada.**

Imagens da capa: <https://planosdeaula.novaescola.org.br/habilidades/EI02EF05>

<https://box.novaescola.org.br/etapa/1/educacao-infantil/caixa/189/garantindo-os-direitos-de-aprendizagem-da-bncc-na-pandemia/conteudo/19761>

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Abreu Neto, Raimundo Simas.

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA : repercussões teórico-metodológicas para o fazer docente na Educação Infantil / Raimundo Simas Abreu Neto. - 2023.

230 f.

Orientador(a): Hercília Maria de Moura Vituriano.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís - MA, 2023.

1. Educação Infantil. 2. Linguagem Escrita. 3. Teoria Histórico-Cultural. I. Vituriano, Hercília Maria de Moura. II. Título.

RAIMUNDO SIMAS ABREU NETO

**A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA
LINGUAGEM ESCRITA: repercussões teórico-metodológicas para o fazer docente
na Educação Infantil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito obrigatório para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a Hercília Maria de Moura Vituriano (Orientadora)
Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

Prof. Dr^a Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes (1^a Examinadora)
Doutora em Educação (UFMA/PPGEEB)

Prof^a Dr^a Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro (2^a Examinadora)
Doutora em Educação (PPGFOPRED/UFMA)

Prof^a Dr^a Cristiane Dias Martins da Costa (1^a Suplente)
Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

Prof^a Dr^a Sandra Regina Rodrigues dos Santos (2^a Suplente)
Doutora em Educação (PPGHIST/UEMA)

À minha mãe, Maria do Espírito Santo Almeida Silva, mulher professora, cujo ofício contribuiu na constituição da minha identidade docente.

AGRADECIMENTOS

Expressar minha profunda gratidão a todas as pessoas que desempenharam um papel significativo neste meu processo formativo é tão desafiador quanto a própria criação deste trabalho. Muitas foram as palavras encorajadoras que cruzaram o meu caminho, e é a cada um deles que serei eternamente grato.

Em primeiro lugar, dirijo minha gratidão a DEUS, cuja benevolência manifestou-se de forma extraordinária em meio a um período sombrio de perdas, sofrimentos e angústias ocasionados pela pandemia da Covid-19. Foi sob os cuidados dEle que me foram concedidos a saúde, a coragem, a força e a sabedoria necessárias para cursar uma Pós-graduação *Strictu Sensu*, em tempos pandêmicos, na Universidade Federal do Maranhão. A Ele, graças e louvores!

Expresso, com profunda gratidão, meus sinceros agradecimentos à minha mãe, uma mulher incansável que, ao longo de minha existência, sempre foi um modelo de vida, coragem e perseverança, e por acreditar nessa minha conquista pessoal e profissional que, acima de tudo, é dela também. As suas orações me sustentaram neste percurso tão desafiador!

À minha família em sua totalidade, e, em especial, a Sebastião Quaresma Abreu, meu pai; Samara Milena Silva Abreu e Hítalo Hugo Silva Abreu, meus amados irmãos; Maria Heloísa Abreu Costa, minha queridíssima sobrinha; meus primos e primas; minhas tias maternas e paternas. Todos vocês foram e são fundamentais na minha vida!

Ao Romulo Fernando Lemos Gomes, pelo amor, compreensão, companheirismo e pelas palavras de incentivo dirigidas a mim. Todas as expressões de força ecoaram em meu coração e me ajudaram a chegar ao fim deste percurso. Tudo se tornou mais leve com você ao meu lado!

À Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano, minha queridíssima orientadora. Agradeço-lhe pelo companheirismo, pela amizade e por ter acreditado em mim. A forma humana como tens me orientado, regado de leveza e sabedoria, fez com que eu conseguisse driblar as dificuldades que foram surgindo no caminho!

A todos/as os professores/as que compõem o Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), em especial aos que ministraram as disciplinas do curso, Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes, Profa. Dra.

Vanja Maria Dominices Coutinho, Profa. Dra. Cenidalva Teixeira Miranda, Profa. Dra. Maria José Albuquerque e Profa. Dra. Elisangela Amorim. Quantos saberes compartilhados e construídos nas disciplinas que serviram de base para a escrita deste trabalho. Vocês são grandes inspirações!

Aos/as colegas da turma do PPGEEB/UFMA (turma de 2020), em especial, minha grande e admirável companheira Inara Sydia Santos Dourado por estarmos juntos (as), compartilhando os momentos de angústias, alegria e esperanças. Obrigado pela amizade!

Aos amigos/as da SEMED de Alto Alegre do Pindaré, com as quais convivi boa parte da minha vida profissional e estabeleci uma relação de amizade: Profa. Maria Regina dos Santos Costa, Profa. Antônia Márcia dos Santos Assunção, Profa. Maria Alice Nascimento e Profa. Valda Ribeiro da Cruz. Em nome dessas quatro grandes amigas, estendo os meus agradecimentos a todos que compõem essa secretaria.

Aos meus novos amigos, cujo tempo de convívio se aproxima de meros três anos, mas que, nesse curto período, assumiram o papel de grandes incentivadores, devo um agradecimento especial. Inayhara, Ivando, Vivi, Mikaele e Valéria, vocês são pessoas muito especiais!

Às minhas amigas de infância, comadre Eliete, Elem e Maria Dayane. Vocês sempre foram grandes incentivadoras. Eu amo vocês!

À Gestora do Centro de Educação Infantil Aquarela, Jordânia Pereira Santos, amiga de luta, defensora da Educação Infantil, que carinhosamente me acolheu e forneceu informações para esta dissertação.

À toda comunidade escolar, em especial às professoras que foram as colaboradoras desta pesquisa.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino da Leitura, Escrita e Formação Docente – GELEF, da Universidade Federal do Maranhão, que tão recente foi constituído, mas que já tem colaborado significativamente com seus membros, na socialização de saberes e experiências docentes.

A todos e todas os meus sinceros agradecimentos!

*Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais*

*Hoje me sinto mais forte
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei
Ou nada sei*

*Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs*

*É preciso amor pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir*

*Penso que cumprir a vida
Seja simplesmente
Compreender a marcha
E ir tocando em frente*

*Como um velho boiadeiro
Levando a boiada
Eu vou tocando os dias
Pela longa estrada, eu vou
Estrada eu sou[...]*

(Almir Eduardo Melke Sater / Renato Teixeira De Oliveira)

RESUMO

Desenvolvemos esta pesquisa com base na seguinte questão problematizadora: a partir da Teoria Histórico-Cultural, quais pressupostos teórico-metodológicos podem contribuir para a prática de professores e professoras da última etapa da Educação Infantil em relação ao trabalho pedagógico com a Linguagem Escrita? O objetivo geral, desse modo, foi: compreender, a partir da Teoria Histórico-Cultural, os pressupostos teórico-metodológicos que contribuem para a prática de professores e professoras da última etapa da Educação Infantil em relação ao trabalho pedagógico com a linguagem escrita, com vistas à elaboração do Caderno de Orientações Didáticas. Definimos como objetivos específicos: a) situar as concepções de criança e de seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento na Educação Infantil com base na perspectiva Histórico-Cultural; b) identificar as concepções das professoras colaboradoras da pesquisa sobre criança e seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento, de linguagem, de linguagem escrita e do processo de apropriação da Educação Infantil; c) averiguar quais atividades referentes à linguagem escrita são priorizadas nas situações de aprendizagem e se elas têm favorecido a construção das bases para sua apropriação; e d) elaborar orientações teórico-metodológicas, materializando-as no Caderno de Orientações Didáticas, para subsidiar práticas que envolvem a linguagem escrita, na última etapa da Educação Infantil, do CEI Aquarela, no município de Alto Alegre do Pindaré – MA. A fim de atingir os objetivos da pesquisa, elegemos como abordagem a pesquisa qualitativa e como metodologia a pesquisa-ação do tipo colaborativa (DESGAGNÉ, 2007; IBIAPINA, 2008). O processo de geração de dados aconteceu por meio da utilização da entrevista narrativa, da análise documental e sessões reflexivas. Tivemos como colaboradoras da pesquisa, duas professoras do Pré II e a Coordenadora Pedagógica do Centro de Educação Infantil Aquarela, escola situada no município de Alto Alegre do Pindaré – MA. Adotamos como referenciais os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a partir das teorizações de Vigotski (1988; 1995; 2000; 2007; 2010); Lúria (1988; 2001); Leontiev (1978; 1988); Mello (2004; 2005; 2010), Bakhtin/Volochínov (2006); Geraldi (2000), dentre outros, utilizados na análise dos dados e nas sessões reflexivas. Os resultados apontam para a necessidade de serem constituídos espaços de formação que contemplem aspectos referentes ao processo de apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil, de modo a ampliar o olhar das/dos professoras/professores sobre algumas concepções, que por vezes se divergiram dos pressupostos assumidos nesta pesquisa. A partir dessa constatação, como resultado de um trabalho colaborativo, propomos um caderno de orientações teórico-metodológicas, para subsidiar a/o professora/o da Educação Infantil na organização das situações de aprendizagem.

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

ABSTRACT

We conducted this research based on the following problematizing question: from the Historical-Cultural Theory, what theoretical and methodological assumptions can contribute to the practice of teachers in the final stage of Early Childhood Education regarding pedagogical work with Written Language? The overall objective, therefore, was to understand, from the Historical-Cultural Theory, the theoretical and methodological assumptions that contribute to the practice of teachers in the final stage of Early Childhood Education in relation to pedagogical work with written language, with a view to the development of the Didactic Guidelines Handbook. We defined specific objectives as follows: a) Situate the conceptions of the child and their learning and development process in Early Childhood Education based on the Historical-Cultural perspective; b) Identify the conceptions of the collaborating teachers in the research about children and their learning and development process, language, written language, and the appropriation process in Early Childhood Education; c) Investigate which activities related to written language are prioritized in learning situations and whether they have favored the construction of foundations for its appropriation; d) Develop theoretical and methodological guidelines, materializing them in the Didactic Guidelines Handbook, to support practices involving written language in the final stage of Early Childhood Education at CEI Aquarela, in the municipality of Alto Alegre do Pindaré – MA. To achieve the research objectives, we chose a qualitative research approach and collaborative action research methodology (DESGAGNÉ, 2007; IBIAPINA, 2008). Data generation occurred through the use of narrative interviews, document analysis, and reflective sessions. The research collaborators were two Pre-K II teachers and the Pedagogical Coordinator of the Aquarela Early Childhood Education Center, a school located in the municipality of Alto Alegre do Pindaré – MA. We adopted as theoretical references the assumptions of the Historical-Cultural Theory, based on the theorizations of Vygotsky (1988; 1995; 2000; 2007; 2010); Luria (1988; 2001); Leontiev (1978; 1988); Mello (2004; 2005; 2010), Bakhtin/Volochínov (2006); Geraldi (2000), among others, used in data analysis and reflective sessions. The results point to the need to establish training spaces that encompass aspects related to the appropriation process of written language in Early Childhood Education, in order to broaden the perspective of teachers on certain concepts, which at times diverged from the assumptions assumed in this research. Based on this finding, as a result of collaborative work, we propose a handbook of theoretical and methodological guidelines to support Early Childhood Education teachers in the organization of learning situations.

Keywords: Early Childhood Education. Historical-Cultural Theory. Written language

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Crianças trabalhando na Inglaterra no ano de 1871	25
Figura 2 – Tarefas de escrita com ênfase em família silábica	32
Figura 3 – Representação dos principais conceitos da THC	45
Figura 4 – Gráfico das concepções de linguagem e conceito correlatos	50
Figura 5 – Atividade de escrita em turmas de pré-escola com ênfase em família silábica	62
Figura 6 – Primeiro encontro com as professoras colaboradoras da pesquisa	71
Figura 7 – Sala de aula do lócus da pesquisa	79
Figura 8 – Sala da direção e secretaria	79
Figura 9 – Atividades de lista de palavras	95
Figura 10 – Cadernos de planejamento Pré II	97
Figura 11 – Card da primeira sessão reflexiva	103
Figura 12 – Capa do livro “As coisas que a gente fala” de Ruth Rocha	105
Figura 13 – Slides apresentados no momento da atividade da mandala	106
Figura 14 – Professoras construindo suas Mandalas Pessoais	107
Figura 15 – Mandalas construídas pelas professoras	109
Figura 16 – Avaliação da 1ª sessão reflexiva	111
Figura 17 – Professoras na 2ª sessão reflexiva	112
Figura 18 – Slides das questões mobilizadoras para a 2ª sessão reflexiva	114
Figura 19 – Slides da 2ª sessão reflexiva	116
Figura 20 – Imagens de Tonucci (1970; 1987).....	117
Figura 21 – Avaliação da 2ª sessão reflexiva	118
Figura 22 – Card da 3ª sessão reflexiva	119
Figura 23 – Momento do acolhimento às participantes da pesquisa na 3ª sessão	121
Figura 24 – Roteiro para a sistematização dos textos	122
Figura 25 – Professoras na sistematização da atividade de estudo na 3ª sessão	123
Figura 26 – Mural elaborado pelo grupo de professoras	124
Figura 27 – Slide utilizado na 3ª sessão reflexiva (concepções de linguagem)	126
Figura 28 – Slide utilizado na terceira sessão reflexiva (pré-história da linguagem escrita).....	127
Figura 29 – Avaliação da 3ª sessão reflexiva	128
Figura 30 – Momento do acolhimento da 4ª sessão reflexiva	130

Figura 31 – Professoras em atividades de sistematização na 4ª seção reflexiva	131
Figura 32 – Registro da atividade de sistematização (4ª sessão reflexiva).....	132
Figura 33 – Slide utilizado (4ª sessão reflexiva)	134
Figura 34 – Slides utilizado (4ª sessão reflexiva).....	135
Figura 35 – Slides utilizado (4ª sessão reflexiva).....	136
Figura 36 – Slides utilizado na 4ª seção reflexiva (sugestão de esquema de sequência didática)	137
Figura 37 – Slides utilizado na 4ª sessão reflexiva (sugestão de silhueta de sequência didática)	140
Figura 38 – Capa do produto educacional.....	145
Figura 39 – Sumário do Produto Educacional	146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Etapas da pesquisa, objetivos, instrumentos e sujeitos envolvidos	74
Quadro 2 – Cronograma das sessões reflexivas	101
Quadro 3 – Síntese do percurso da 1ª sessão reflexiva	104
Quadro 4 – Síntese da pauta da 2ª sessão reflexiva	112
Quadro 5 – Síntese da pauta da 3ª sessão reflexiva	120
Quadro 6 – Síntese a partir dos registros das professoras	124
Quadro 7 – Síntese da pauta da 4ª sessão reflexiva	129
Quadro 8 – Transcrição dos comentários das professoras nas atividades de sistematização (4ª sessão reflexiva)	132
Quadro 9 – Síntese da pauta da 5ª sessão reflexiva	138
Quadro 10 – Sequência didática	141

LISTA DE SIGLAS

THC	Teoria Histórico-Cultural
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
ZDR	Zona de Desenvolvimento Real
PE	Produto Educacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 INFÂNCIA, CRIANÇA, EDUCAÇÃO INFANTIL: algumas reflexões	24
3 A TEORIA HISTÓRICO – CULTURAL E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS	37
3.1 Os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Infantil	39
3.1.1 Perspectivas para pensar os modos de ensinar e aprender em instituições de Educação Infantil	40
3.1.2 O lugar do/a professor/a no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças	43
4 A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	47
4.1 A Linguagem como forma de interação da criança com o mundo: algumas reflexões	48
4.2 A pré-história da Linguagem Escrita	52
4.3 A apropriação da Linguagem Escrita pela criança na Educação Infantil: algumas questões a considerar	58
5 A TESSITURA METODOLÓGICA DA PESQUISA	65
5.1 Situando o percurso da pesquisa em tela: sua abordagem, natureza e método de procedimentos	66
5.2 O processo de geração de dados	69
5.3 Formas de sistematização dos dados da pesquisa	75
5.4 Descrevendo o produto educacional	76
5.5 Caracterizando o lócus de investigação e os sujeitos colaboradores	77
6 O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: o diálogo com os dados e discussões colaborativas no CEI Aquarela	81
6.1 Delineando trajetórias: histórias pessoais, acadêmicas e profissionais das colaboradoras	82
6.2 As professoras colaboradoras e suas concepções sobre Infância, Educação Infantil, linguagem, linguagem escrita e dos processos de aprendizagem e desenvolvimento: um diagnóstico da realidade	85

6.3 As atividades referentes à linguagem escrita que são priorizadas nas situações de ensino têm favorecido a construção das bases para sua apropriação?	94
6.4 Constituindo contextos de formação: as sessões reflexivas como locus de significação dos dados da pesquisa	99
6.4.1 O primeiro encontro: o planejamento das sessões reflexivas	100
6.4.2 A primeira sessão reflexiva	103
6.4.3 A segunda sessão reflexiva	111
6.4.4 A terceira sessão reflexiva	118
6.4.5 A quarta sessão reflexiva	128
6.4.6 A quinta sessão reflexiva	138
6.3 O Caderno de orientações sobre o processo de apropriação da linguagem escrita na escrita na Educação à luz da THC: um instrumento teórico-metodológico para fundamentar a prática docente	143
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICES	160
APÊNDICE A – PAUTA DO ENCONTRO DE APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE PESQUISA À EQUIPE GESTORA E PROFESSORAS COLABORADORAS	161
APÊNDICE B – CRONOGRAMA DAS SESSÕES REFLEXIVAS	162
APÊNDICE C – PAUTAS DAS SESSÕES REFLEXIVAS	163
APÊNDICE D – QUESTÕES DIRECIONADORAS PARA A PRODUÇÃO DAS NARRATIVAS	170
APÊNDICE E – O PRODUTO EDUCACIONAL	174
ANEXOS	220
ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A PESQUISA DE CAMPO	221
ANEXO B - TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	222
ANEXO C - NARRATIVAS DAS PROFESSORAS COLABORADORAS.....	224

1 INTRODUÇÃO

A linguagem escrita, considerada como um instrumento cultural fundamental para o processo de humanização, constitui-se como sendo essencial para mediar relações entre os seres humanos e destes com o mundo. Nos últimos anos, a investigação educacional tem se voltado para sua importância diante dos desafios enfrentados pelas escolas brasileiras no processo de aprendizagem da língua materna por parte das crianças. Esse desafio demanda uma ampliação das pesquisas na área, visando oferecer perspectivas para enfrentar essa problemática.

Partimos do pressuposto de que o trabalho sistematizado com a linguagem escrita deve ser iniciado na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, onde as crianças devem ter acesso a práticas intencionalmente organizadas. Essas práticas favorecem o processo de aprendizagem e desenvolvimento, construindo as bases para continuar aprendendo autonomamente e adquirindo conhecimentos validados socialmente, essenciais para a formação cidadã. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas devem respeitar as especificidades das crianças e como elas se apropriam dos objetos de conhecimento.

Reconhecemos que é na Educação Infantil que as bases para a formação e o desenvolvimento da linguagem escrita devem ser construídas. Os professores dessa etapa precisam ter acesso a conhecimentos produzidos em diferentes campos teóricos para compreender como as crianças se apropriam desse conhecimento e por que é importante para elas. Com base nesse processo, são construídas perspectivas e trajetórias embasadas em um referencial teórico, que parte de alguns entendimentos: toda criança pode aprender, desde que sejam garantidas condições adequadas; o/a professor/a desempenha um papel primordial nesse processo, sendo um profissional bem-preparado e consciente de suas escolhas teórico-metodológicas relacionadas a compreensão da apropriação da linguagem escrita pelas crianças. Sabemos que oferecer experiências de aprendizagem que promovam o uso social da leitura e escrita é um dos maiores desafios educacionais em nosso país.

É importante destacar que fazer uso social da linguagem escrita na Educação Infantil, de forma significativa, é compreendido neste estudo como base para a organização do trabalho pedagógico nessa etapa. Trata-se de um processo que ocorre por meio de situações de aprendizagem, em que a linguagem é apresentada

como objeto cultural, e as vivências são marcadas por atividades que estimulam o desejo de expressão da criança e sua interação com o mundo ao seu redor.

Segundo Mello (2010), o desejo de expressão da criança é desenvolvido por meio das diferentes linguagens, tais como o desenho, a pintura, o faz de conta e a própria linguagem escrita materializada em textos reais, com funções sociais significativas. Essa ideia está fundamentada nas discussões de Luria (1988), quando se refere à Pré-história da linguagem escrita, momento em que a criança transita por diferentes atividades que desempenham um papel importante em seu desenvolvimento. Nesse sentido, as práticas que favorecem o desejo de expressão das crianças são fundamentais para a formação de crianças leitoras e produtoras de textos.

Por outro lado, as práticas que privilegiam a escrita de letras, palavras e frases descontextualizadas resultam em dificuldades no processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças, assim como na leitura e produção textual durante o período de alfabetização. Essa variável tem influenciado os resultados das avaliações de larga escala no Brasil, em que grande parte das crianças chega ao final do 2º ano do Ensino Fundamental com níveis muito baixos de leitura, ou seja, conseguem ler apenas palavras isoladas, mas não compreendem frases e textos.¹

Portanto, é necessário repensar as práticas docentes na Educação Infantil que envolvem a linguagem escrita, principalmente aquelas que têm como ponto de partida o treino de palavras isoladas, focando apenas no código e na estrutura da língua. Consideramos que práticas desse tipo estão fundamentadas em uma concepção de linguagem que concebe a língua como algo externo ao sujeito e à sua cultura. Entendemos que as situações de aprendizagem nas instituições de Educação Infantil devem ter como foco experiências com as diferentes linguagens, o uso de textos reais, a interação verbal e outras atividades e situações que possam ter sentido e significado. Tais situações certamente contribuirão para que o processo de alfabetização ocorra de forma natural e significativa.

Geraldi (2000) embasa essa discussão ao afirmar que a linguagem, além de ser uma atividade de expressão e comunicação, é também uma forma de interação da criança com o mundo e com os outros, uma constante relação de troca. Essa

¹ Dados amostrais do SAEB/2019 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2020/documentos/Apresentacao_Resultados_Amostrais_Saeb_2019.pdf

concepção denuncia as práticas descontextualizadas que enfatizam a memorização, codificação e decodificação de letras, palavras e frases.

Diante desses argumentos, é notória a necessidade de continuar os estudos sobre o processo de apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil. Essa percepção tem nos mobilizado há bastante tempo, desde o Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), oferecido no município de Alto Alegre do Pindaré - MA, por meio do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica (PROEB²). Durante esse período, enquanto exercíamos funções administrativas na secretaria de um Centro de Educação Infantil, tivemos a oportunidade de observar como as crianças, mediadas pelas professoras, vivenciavam as atividades com a linguagem escrita. Essas experiências despertaram em nós a curiosidade em compreender em que medida as situações de ensino naquele contexto favoreciam a apropriação significativa da linguagem escrita pelas crianças. Esse confronto entre o contexto de estudo e a atuação profissional nos levava a refletir sobre o cotidiano da escola.

Todas essas inquietações sobre ao processo de aprendizagem da criança, especialmente em relação à sua apropriação da linguagem escrita, foram fortalecendo-se ao longo do curso de Graduação (formação inicial), à medida que as disciplinas eram desenvolvidas. Durante esse período, estudamos a disciplina Alfabetização: Teoria e prática, que nos proporcionou o acesso a várias teorias, mas também nos deixou com diversas dúvidas. Questionávamos, por exemplo, qual seria a melhor abordagem para trabalhar a linguagem escrita na educação infantil e se as crianças deveriam sair desse período sendo leitoras e escritoras convencionais. A disciplina começou a nos fornecer pistas sobre como podemos trabalhar de forma a favorecer a apropriação da linguagem escrita, destacando a importância da interação e da utilização de textos reais, considerando a criança como um sujeito ativo nesse processo.

Ao final da graduação, já havíamos mudado de contexto profissional, assumindo a função de Supervisão Pedagógica em uma instituição de Educação Infantil que atendia crianças de 3 a 5 anos. Nesse novo ambiente, pudemos confrontar o que havíamos estudado com as práticas diárias. Identificamos metodologias com

² O PROEB (Programa Especial de Formação de Professores da Educação Básica) trata-se de um programa de interiorização da Universidade Federal do Maranhão que oferta cursos de licenciaturas para os professores da Educação Básica em parceria com os municípios maranhenses.

ênfase em práticas que envolviam a linguagem escrita, focadas apenas em seus aspectos formais, como traçado de letras, cópia de sílabas e frases descontextualizadas. Diante dessa realidade, sentimo-nos mobilizados a investigar, em nosso trabalho de conclusão de curso (TCC), as práticas relacionadas à linguagem escrita nessa instituição de Educação Infantil. Nessa ocasião, ficou evidente que as práticas adotadas tinham como referência apenas a estrutura da língua, limitando-se ao trabalho exclusivo com letras e o alfabeto, ou seja, com ênfase nos aspectos técnicos da língua. Compreendemos, então, que era necessário continuar problematizando esse processo e, ao mesmo tempo, percebemos a importância de oferecer às professoras oportunidades de formação continuada. Desde então, temos a convicção de que, como profissionais da Educação Infantil, precisamos estudar e compartilhar os conhecimentos elaborados sobre essa questão. Enxergamos no Mestrado Profissional a oportunidade de aprofundarmos nossos estudos sobre esse tema e ampliar esse aprendizado junto a outros profissionais de nosso município. Assumimos, desde então, o desafio de estudar e compartilhar saberes como parte de nossa trajetória profissional.

Dessa forma, ao ingressarmos no Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão, nos propusemos a continuar nossos estudos sobre esse objeto de estudo, com o intuito de contribuir para o enfrentamento dos problemas identificados nessa área, problematizando concepções e superando práticas tradicionalistas na educação das crianças pequenas.

Nesse sentido, este trabalho possui relevância social ao contribuir para os estudos e pesquisas no campo da apropriação da linguagem escrita pela criança, abordando uma temática fundamental para a ressignificação das práticas dos professores da Educação Infantil.

Assim sendo, para desenvolver a referida pesquisa, tivemos como direcionamento a seguinte questão problematizadora: a partir da Teoria Histórico-Cultural, quais pressupostos teórico-metodológicos podem contribuir para a prática de professores e professoras da última etapa da Educação Infantil em relação ao trabalho pedagógico com a linguagem escrita?

Com base nessa problemática, foram delineadas as seguintes questões norteadoras para a pesquisa:

- Como se constituem as concepções de criança e do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil com base na perspectiva histórico-cultural
- Quais são as concepções das professoras colaboradoras da pesquisa sobre criança, do processo de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, bem como de linguagem, linguagem escrita e do processo de apropriação na Educação Infantil?
- Quais atividades referentes à linguagem escrita são priorizadas nas situações de ensino? Elas têm favorecido a construção das bases para sua apropriação?
- Quais orientações teórico-metodológicas, materializadas em um Caderno de orientações Didáticas, que subsidiem as práticas que envolvem a linguagem escrita, na última etapa da Educação Infantil, do CEI Aquarela, no município de Alto Alegre do Pindaré – MA?

A partir destes questionamentos, definimos como Objetivo Geral: compreender, a partir da Teoria Histórico-Cultural, os pressupostos teórico-metodológicos que contribuem para a prática de professores e professoras da última etapa da Educação Infantil em relação ao trabalho pedagógico com a linguagem escrita, com vistas a elaboração de Caderno de Orientações Didáticas.

Incorpora-se como objetivos específicos desta pesquisa:

- Situar as concepções de criança e do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil com base na perspectiva histórico-cultural;
- Identificar as concepções das professoras colaboradoras da pesquisa sobre criança, do processo de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, bem como de linguagem, linguagem escrita e do processo de apropriação na Educação Infantil;
- Averiguar quais atividades referentes à linguagem escrita são priorizadas nas situações de ensino e se elas têm favorecido a construção das bases para sua apropriação;
- Elaborar orientações teórico-metodológicas, materializadas em um Caderno de orientações Didáticas, que subsidiem as práticas que envolvem a linguagem escrita, na última etapa da Educação Infantil, do CEI Aquarela, no município de Alto Alegre do Pindaré – MA.

A fim de alcançar os objetivos estabelecidos, optamos por uma pesquisa aplicada com abordagem qualitativa. Quanto ao tipo de pesquisa, escolhemos a pesquisa-ação do tipo colaborativa, embasada nos pressupostos de Desgagné (2007) e Ibiapina (2008), pois acreditamos que esse tipo de pesquisa pode contribuir para a formação profissional dos/as professores/as da escola pública de rede municipal em Alto Alegre do Pindaré - MA, onde a pesquisa foi realizada. Os participantes colaboradores da pesquisa incluem duas professoras do Pré II (último ano da Pré-escola) e a Coordenadora Pedagógica da instituição. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: entrevista narrativa, análise documental e sessões reflexivas.

Ao longo do trabalho, as discussões foram fundamentadas nos estudos de Kramer (1982), Kulmann Jr (2000), Bakhtin/Volochínov (2006), Geraldi (2000), Vigotski (1988, 1995, 2000, 2007, 2010), Lúria (1988, 2001), Leontiev (1978, 1988), Mello (2004, 2005, 2010) e outros. Esses autores subsidiaram teoricamente toda a pesquisa e seus pressupostos também foram discutidos durante as sessões reflexivas de estudo. Como resultado desse trabalho colaborativo, foi elaborado um produto educacional intitulado "Caderno de Orientações Teórico- Metodológicas sobre o processo de apropriação da Linguagem Escrita na Educação Infantil", que irá subsidiar as práticas das professoras na escola em questão.

A presente dissertação está estruturada em sete seções. A primeira seção é a **Introdução** do trabalho, onde justificamos a escolha do objeto de pesquisa e apresentamos uma breve narrativa sobre nosso interesse em estudar a linguagem escrita na Educação Infantil. Também destacamos a questão problematizadora, as questões norteadoras, o objetivo geral e os objetivos específicos, bem como fornecemos um resumo sucinto da metodologia adotada e a relevância do estudo para a escola e a sociedade.

A segunda seção **Infância, Criança e Educação Infantil: algumas reflexões**, aborda reflexões históricas, legais e conceituais sobre infância, criança e Educação Infantil, discutindo as origens das instituições de atendimento à criança pequena, bem como os avanços e retrocessos até os dias atuais.

Na terceira seção, intitulada **"A Teoria Histórico-Cultural e suas implicações educacionais"**, realizamos uma discussão mais abrangente sobre a Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para a Educação Infantil. Apresentamos diferentes perspectivas para pensar os modos de ensinar e aprender em instituições

de Educação Infantil, bem como o papel do professor no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A quarta seção, sob o título "**A Linguagem Escrita na Educação Infantil: reflexões a partir da Teoria Histórico-Cultural**", aborda teoricamente a linguagem escrita na Educação Infantil. Discutimos a linguagem como forma de interação da criança com o mundo, apresentamos diferentes concepções de linguagem e discutimos a pré-história da linguagem escrita, destacando o caminho percorrido pela criança como base para sua apropriação. Também abordamos questões relevantes a serem consideradas no processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças na Educação Infantil.

Na quinta seção, apresentamos a **Tessitura metodológica da pesquisa**, descrevendo as bases sobre as quais desenvolvemos o percurso metodológico. Esclarecemos que se trata de uma pesquisa aplicada, com abordagem qualitativa, fundamentada na pesquisa-ação do tipo colaborativa. Descrevemos o processo de geração de dados, as formas de sistematização, o contexto da pesquisa e os participantes colaboradores. Essa seção também inclui a descrição do produto educacional "Caderno de Orientações Teórico-Metodológicas sobre o processo de apropriação da Linguagem Escrita na Educação Infantil".

A parte empírica da pesquisa inicia-se com a sexta seção, intitulada "**O processo de apropriação da Linguagem Escrita à luz da Teoria Histórico-Cultural: o diálogo com os dados e as discussões colaborativas no CEI Aquarela**". Nessa parte do trabalho, descrevemos os dados obtidos por meio das narrativas e da análise documental. Apresentamos as histórias pessoais, acadêmicas e profissionais das colaboradoras, discutimos suas concepções sobre infância, Educação Infantil, linguagem, linguagem escrita e processos de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, abordamos as atividades relacionadas à linguagem escrita que são priorizadas nas situações de ensino. Também descrevemos as sessões reflexivas desenvolvidas como parte da pesquisa colaborativa e o Caderno de orientações sobre o processo de apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil, que é um instrumento teórico-metodológico para embasar a prática docente.

Concluimos com as **Considerações Finais**, onde apresentamos os principais resultados da pesquisa, destacando elementos que revelam em que medida a questão problematizadora foi sendo desvelada. Nesse contexto, abordamos os desafios e as possibilidades construídas ao longo do estudo.

Esperamos que esta pesquisa forneça aos/as professores/as da Rede Municipal de Alto Alegre do Pindaré - MA conhecimentos que os auxiliem a refletir sobre suas práticas, especialmente aquelas relacionadas ao trabalho com a linguagem escrita. Desejamos que esse processo reflexivo ressignifique e concretize suas experiências, contribuindo para que as crianças e se desenvolvam de forma integral e exitosa.

2 INFÂNCIA, CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL: algumas reflexões

Nesta seção, abordamos alguns aspectos históricos e legais da Educação Infantil, uma vez que essa etapa se configura como uma das categorias deste trabalho. É fundamental evidenciar essa questão para que se perceba que houve avanços significativos na educação das crianças pequenas ao longo do tempo. No entanto, ainda é possível identificar, por meio de estudos e pesquisas, concepções e práticas que vão de encontro ao que defendemos aqui. Isso reforça a necessidade de fundamentar a prática docente na Educação Infantil em teorias que reconheçam a criança como um sujeito histórico, social e cultural. Compreender esse contexto histórico e legal nos permite refletir sobre a importância de uma abordagem pedagógica que valorize e respeite a singularidade das crianças nessa fase tão crucial de suas vidas.

Durante um longo período, ideias e práticas relacionadas à Educação Infantil foram sendo moldadas de acordo com os contextos sociais, ou seja, foram constituídas a partir de diferentes momentos históricos. Assim, as concepções atribuídas à infância e à Educação Infantil nem sempre foram as mesmas, mas sim construídas e transformadas em resposta às mudanças econômicas e políticas que impactaram a sociedade. Essa compreensão nos permite perceber a evolução dessas concepções ao longo do tempo, bem como a importância de considerar as particularidades históricas e contextuais ao refletirmos sobre a Educação Infantil atualmente. Segundo Fontana e Cruz, (1997, p.6-7):

O conceito de infância é dinâmico e vem mudando ao longo da história, levando em consideração o contexto social de cada época. O lugar da criança passou a ser conquistado na sociedade a partir do século XVII. Até então, a criança era diferenciada do adulto apenas em relação à sua estatura, sem considerar as necessidades próprias da infância. Com as descobertas científicas ocorridas nesse período, gradativamente, a criança passa a ser vista com um ser frágil necessitando dos pais novos cuidados, maior atenção e responsabilidade no seu trato, bem como da escola como coadjuvante desta formação, responsabilizando-se pelo desenvolvimento de habilidades de leitura e aritmética e reforçando os ensinamentos religiosos e morais dos pais quanto à sua formação moral e espiritual.

Kramer (1982, p.18) reforça estes aspectos ao afirmar:

[...] a idéia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que

mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa, ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade.

No século XVIII, no contexto internacional, a educação das crianças era atribuída principalmente à família, com a responsabilidade recaída sobre a mãe e outras mulheres do lar, até o período de desmame. Após essa fase, a criança era considerada como um adulto, sendo esperado que contribuísse nas tarefas domésticas, as quais eram vistas como requisitos para sua integração na sociedade. Nas famílias mais privilegiadas, as crianças eram tratadas como seres divinos, sendo sua inserção social também mediada pelas atividades domésticas.

Nesse momento histórico, observamos uma diferenciação no tratamento dado às crianças, embora ocorresse dentro do ambiente familiar. No entanto, a criança era vista sem uma identidade própria, desprovida de características individuais. Segundo Queiroz (1998, p. 154), a criança era "mal-vista, a duração da infância é muito reduzida, e logo que ela adquire algum desembaraço vai misturada aos adultos e começa a exercer atividades na convivência diária com eles". Essa perspectiva revela a maneira como a infância era compreendida naquele período histórico, enfatizando a falta de valorização e reconhecimento das particularidades infantis.

A figura a seguir demonstra como a criança era vista, o embrutecimento e o não reconhecimento da infância com suas especificidades.

Figura 1 – Crianças trabalhando na Inglaterra no ano de 1871



Fonte: ARRUDA, José Jobson de A.; PILETTI, Nelson.(2005)

É importante ressaltar que, embora durante muito tempo as crianças e suas infâncias tenham sido vistas sob essa perspectiva, houve teóricos que as colocaram como centro de atenção. Entre esses teóricos estão Comênio, Rousseau, Pestalozzi e Froebel, cuja atenção a uma educação centrada na criança, valorizando suas especificidades e suas formas individuais de aprendizagem, começou a ser dada. No contexto da educação grega, Sócrates, filósofo da época, reconhecia a importância dos primeiros anos de vida e defendia a relevância da educação nessa fase crucial.

Segundo Sócrates apud Kohan (2003, p.38),

As crianças são educadas, em primeiro lugar, na música e logo depois na ginástica. Entre as primeiras atividades, inspiradas pelas Musas, se incluem as fábulas e relatos que as crianças escutam desde a mais tenra idade. Deverá escolher-se com muita diligência esses relatos, diz, 'Sócrates', para que contêm as opiniões que os construtores da polis julgam convenientes para formar as crianças. Não se permitirá que as crianças escutem qualquer relato. Não se permitirá que se lhes narrem, por exemplo, as principais fábulas por meio das quais têm sido educados todos os gregos, os poemas de Homero e Hesíodo, na medida em que afirmam valores contrários àqueles que se pretende que dominem a nova polis. Esses relatos não representam os deuses e heróis tal como são e estão povoados de personagens que afirmam valores contrários àqueles com que se pretende educar os guardiões.

É perceptível que esse filósofo expressou sua preocupação com a educação infantil e defendeu a ideia de que o próprio aluno é responsável por impulsionar seu crescimento intelectual. Além disso, ele enfatizou a importância da sequência no desenvolvimento das crianças, sugerindo que elas primeiro tenham acesso ao aprendizado da música, seguido pela prática da ginástica e pela familiarização com fábulas e relatos orais.

No contexto do século XVII, com o surgimento da urbanização na Europa, problemas estruturais decorrentes de conflitos entre nações desencadearam guerras e condições sociais precárias, especialmente para as crianças, que se tornaram vulneráveis à pobreza e aos maus-tratos. Na tentativa de amparar essas crianças, a população, principalmente mulheres, estabeleceu espaços de cunho religioso e filantrópico, que ofereciam cuidados, mas não priorizavam atividades educativas para estimular a aprendizagem. Nessas instituições, a disciplina era enfatizada, como exemplificado pelo discurso citado por Levin (1997, p. 230): "Quem não usa a vara, odeia seu filho. Com mais amor e temor castiga o pai ao filho mais querido. Assim como uma espora aguçada faz o cavalo correr, também uma vara faz a criança

aprender". Essa abordagem ressalta o aspecto disciplinar como forma de controlar as crianças e torná-las obedientes, evitando comportamentos subversivos. Durkheim (1978) foi um dos primeiros teóricos a se preocupar com a infância sob a perspectiva de moralização e disciplina, transmitindo regras morais e religiosas. Com relação a esse aspecto, Veiga-Neto (2008, p. 30), diz que,

A escola moderna constitui-se, ao longo da Modernidade, como o espaço privilegiado onde se deram [...] ações continuadas e minuciosas de dominação. [...] Ela logo se firmou como a grande instituição onde se concentram –e continuam se concentrando– intensas e múltiplas práticas [...] de poder disciplinar.

Como apresentado, a escola se estabeleceu como uma poderosa instituição onde se concentram e perpetuam intensas práticas de poder disciplinar. Essa função disciplinar foi exercida de maneira contínua e minuciosa, influenciando profundamente a forma como os indivíduos pensam, agem e se relacionam com o mundo ao seu redor. No século XVIII e início do século XIX, observou-se uma mudança significativa no papel atribuído à criança na sociedade. Gradualmente, a criança passou a ocupar o centro das atenções, despertando interesse e preocupação por parte dos adultos. Reconheceu-se a importância de oferecer-lhes um atendimento educativo adequado, visto como um elemento essencial para sua preparação e integração no mundo adulto. De acordo com Oliveira (2005, p. 62, grifo nosso), neste momento histórico,

[...] a criança começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados situados em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola (pelo menos para os que podiam freqüentá-la) um instrumento fundamental.

É importante ressaltar que, nesse contexto histórico, a atenção dispensada à infância não era universal, sendo marcada por disparidades entre as crianças de diferentes classes sociais. Enquanto as crianças ricas recebiam cuidados e educação privilegiados, as crianças pobres eram alvo de uma atenção diferenciada, muitas vezes baseada na piedade e na assistência. O atendimento à infância, portanto, assumia um caráter assistencialista, permeado por diferenças socioeconômicas. Durante muitos anos, a educação das crianças esteve impregnada por essa abordagem, que visava preparar os pobres para aceitar sua condição de exploração social. De acordo com Kuhlmann Jr (2000, p. 8) “a educação assistencialista promovia

uma pedagogia da submissão, que pretendia prepara os pobres para aceitar a exploração social”.

As primeiras práticas de cunho pedagógico voltadas à Educação Infantil tiveram início na Europa, especificamente na segunda metade do século XVIII. Na França, destacou-se a escola de tricotar, também conhecida como escola de principiantes, idealizada por Friedrich Oberlin. Essa instituição foi criada com o intuito de atender crianças oriundas de ambientes rurais extremamente pobres. Seu objetivo era não apenas corrigir maus hábitos, mas também cultivar obediência, ensinar o alfabeto e ajudar na pronúncia de palavras e sílabas mais complexas. Em 1826, surgiram as salas de asilo, que tinham como propósito fornecer cuidados e promover a educação moral e intelectual das crianças. Essa abordagem foi concebida com a ideia de oferecer um ambiente acolhedor e seguro para a infância, visando ao desenvolvimento integral dos pequenos. De acordo com Kuhlmann Jr (2000, p.7), as salas de asilo tinham o objetivo de proporcionar cuidados e uma educação abrangente, abordando aspectos morais e intelectuais.

Um marco significativo na história da Educação Infantil foi a criação dos jardins de infância, conhecidos como Kindergärten, em 1837, na Alemanha, por Friedrich Froebel. Essa iniciativa representou um avanço crucial, pois introduziu um atendimento à infância com um caráter educativo propriamente dito. De acordo com Oliveira (2005, p.67),

O modo básico de funcionamento de sua proposta educacional incluía atividades de cooperação e o jogo, entendidos como a origem da atividade mental. Froebel partia também da intuição e da ideia de espontaneidade infantil, preconizando uma autoeducação da criança pelo jogo, por suas vantagens intelectuais e morais, além de seu valor no desenvolvimento físico. Elaborou canções e jogos para educar sensações e emoções, enfatizou o valor educativo da atividade manual, confeccionou brinquedos para o aprendizado da aritmética e da geometria, além de propor que as atividades educativas incluíssem conversas e poesias e o cultivo da horta pelas crianças.

Podemos observar que, alguns dos princípios estabelecidos por Froebel continuam a repercutir nas práticas educacionais atuais. Em sua proposta, ele enfatizou a importância das atividades lúdicas, promovendo a ideia de uma educação integral que abrange o desenvolvimento físico, intelectual e sensorial das crianças. Essa abordagem, que prioriza a aprendizagem por meio do brincar, permanece como um aspecto relevante na atuação docente. Para Conrad (2000, p. 55),

Froebel considerou o jardim de infância como primeira etapa de um ensino educacional, unificado e direcionado a todos. [...] com isso fica evidente que seu jardim de infância não se reduzia ao atendimento de crianças cujas mães trabalhavam, mas como instituição para todos e longe do modelo vigente de uma infância apenas cuidada, para proteger.

Na primeira metade do século XIX, surgiram instituições semelhantes em outros países europeus, mas as creches e jardins de infância de Froebel foram as mais amplamente difundidas, influenciando a criação de instituições de atendimento infantil no Brasil.

No contexto brasileiro, as primeiras instituições de Educação Infantil surgiram no final do século XIX, durante o período de abolição da escravidão. No entanto, essas instituições apresentavam diferenciações significativas relacionadas à classe social das crianças. O atendimento destinado às crianças mais pobres era predominantemente assistencialista e oferecido por instituições filantrópicas. Por outro lado, as instituições privadas proporcionavam um atendimento mais escolarizado às crianças mais privilegiadas, preparando-as para as séries seguintes.

Conforme ressalta Oliveira (2005, p. 91), "a história da educação infantil em nosso país tem, de certa forma, acompanhado a história dessa área no mundo, havendo, é claro, características que lhe são próprias". Dessa forma, antes do século XIX, o atendimento institucionalizado à infância no Brasil quase não existia. Nas áreas rurais, as crianças, geralmente fruto de exploração sexual, ficavam sob os cuidados das famílias dos fazendeiros. Por outro lado, nas áreas urbanas, surgiam as chamadas "rodas de expostos". De acordo com Aquino (2001, p. 31),

A roda de expostos, como assistência caritativa, era, pois, missionária. A primeira preocupação do sistema para com a criança nela deixada era de providenciar o batismo, salvando a alma da criança, a menos que trouxesse consigo um bilhete – o que era muito comum – que informava a rodadeira de que o bebê já estava batizado. No caso de dúvida dos responsáveis pela instituição, a criança era novamente batizada. Mas o fenômeno de abandonar os filhos é tão antigo como a história da colonização brasileira, só que antes da roda, as crianças eram abandonadas e supostamente assistidas pelas municipalidades, ou pela compaixão de quem as encontrava.

A história da Educação Infantil revela que o surgimento das instituições de atendimento à infância foi moldado pelas necessidades da sociedade e das famílias. Nesse sentido, é importante destacar que o desenvolvimento das instituições infantis não ocorreu de forma isolada em relação à história da sociedade e da família. Pelo contrário, a preocupação com o cuidado e educação das crianças, embora marcada

pela distinção entre classes sociais, emergiu em resposta às demandas das famílias. Bujes (2001, p. 15), evidencia essa característica ao afirmar que,

[...] as creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos, para citar apenas as mais evidentes. Mas, também, por razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social.

Observamos, também, que o atendimento à infância era influenciado pela religião, especialmente pelo catolicismo, em que a caridade desempenhava um papel fundamental. No entanto, com o crescimento das cidades devido à migração para áreas urbanas, surgiram alguns desafios, como altas taxas de mortalidade infantil, o que levou ao surgimento de propostas pontuais de assistência à infância. Nesse contexto, surgiram instituições de amparo às crianças, como creches, asilos e internatos, fortemente influenciadas pelo modelo europeu do jardim de infância. Essas instituições tinham uma abordagem assistencialista, e este modelo de educação “foi recebido com entusiasmo por alguns setores sociais” (OLIVEIRA, 2005, p. 92). Como diz Kramer (1982, p. 23),

Eram as creches que surgiam, com caráter assistencialista, visando afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores. Nesse sentido, a pré-escola tinha como função precípua a guarda de crianças.

Assim, percebe-se que as instituições de atendimento à infância no Brasil, influenciadas pela religião e por modelos europeus, surgiram como forma de mitigar os problemas enfrentados pela infância nas áreas urbanas em crescimento. Essas instituições desempenharam um papel importante na promoção do cuidado e da assistência às crianças.

Nesse contexto, os primeiros jardins de infância, sob a responsabilidade de entidades privadas, surgiram no Rio de Janeiro em 1875 e em São Paulo em 1877. Com o passar dos anos, os jardins de infância públicos também surgiram, visando atender crianças dos extratos sociais mais elevados, seguindo a influência da proposta de Froebel. A Educação Infantil assumiu uma nova função, denominada

"educação compensatória", que buscava suprir as carências das crianças socialmente excluídas. Essa abordagem tinha como objetivo de "[...] compensar as deficiências das crianças, sua pobreza, a negligência de suas famílias. Assim, podemos observar que as origens remotas da educação pré-escolar se confundem mesmo com as origens da educação compensatória." (KRAMER, 1987, p. 23).

A partir de então, as discussões relacionadas ao atendimento às crianças foram se desencadeando, ganhando um importante espaço na educação brasileira por meio de vários movimentos. Destacam-se o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, que resultou no surgimento das primeiras legislações para o campo do atendimento à infância; a defesa da educação pré-escolar, surgida no contexto do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova; e a criação da primeira LDB (Lei nº 4024/61), que reconheceu os jardins de infância e sua inclusão no sistema de ensino. Entretanto, ainda prevalecia a concepção de que a Educação Infantil era um direito das mães trabalhadoras, e não das crianças e para as crianças.

Assim, pode-se afirmar que essas discussões e movimentos desempenharam um papel significativo na consolidação e no reconhecimento da Educação Infantil no contexto brasileiro. No entanto, havia a necessidade de ampliar a compreensão desse campo como um direito das crianças, visando seu pleno desenvolvimento e garantindo uma educação adequada às suas necessidades e potencialidades, pois, a função compensatória ainda continuou ligada à educação infantil por muito tempo. Segundo Oliveira (2005, p.109),

Vigorosos debates nacionais sobre os problemas das crianças provenientes dos extratos sociais desfavorecidos afixavam que o atendimento pré-escolar público seria elemento fundamental para remediar as carências de sua clientela, geralmente mais pobre. Segundo essa perspectiva compensatória, o atendimento às crianças dessas camadas em instituições como creches, parques infantis e pré-escolas possibilitaria a superação das condições sociais a que estavam sujeitas, mesmo sem a alteração das estruturas sociais geradoras daqueles problemas.

Sob essa perspectiva, propostas de trabalho foram sendo pensadas e elaboradas para a educação das crianças. Na década de 70, um trabalho de caráter alfabetizador assumiu um papel importante, uma vez que a função da educação infantil buscava preparar as crianças para a alfabetização, estimulando-as precocemente. No entanto, as propostas de atividades, materializadas em cartilhas,

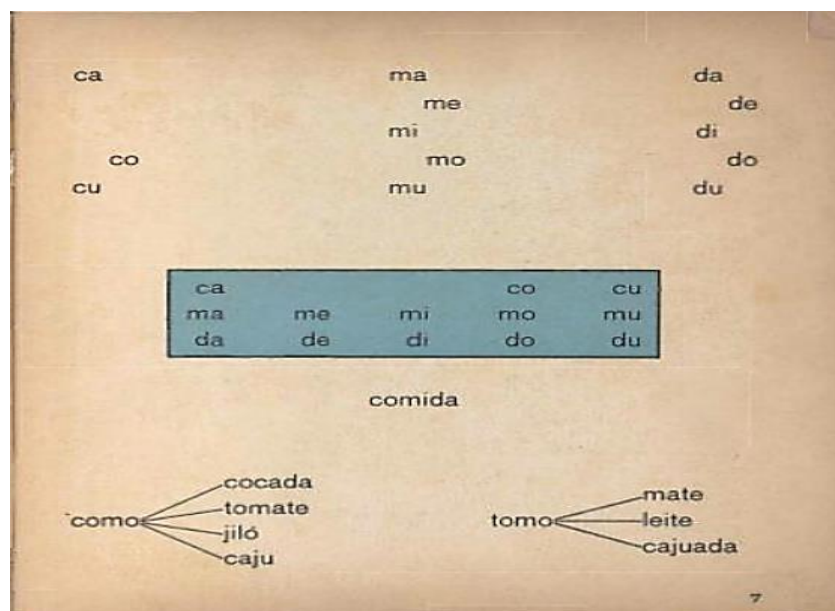
situavam os sujeitos como seres passivos, enfatizando a repetição, a memorização e a técnica.

Nesse contexto, é relevante mencionar o MOBRAL³, programa lançado pelo MEC com o objetivo de erradicar o analfabetismo entre jovens e adultos. Embora o programa tenha abrangido também crianças pré-escolares no Brasil antes de sua extinção na década de 80, é importante refletir sobre as abordagens adotadas e suas limitações. Segundo Arce (208, p. 379),

O MOBRAL foi responsável pela expansão da pré-escola no Brasil, chegando em 1982 a responder por 50% do atendimento pré-escolar público. O atendimento restringia-se a crianças de 4 a 6 anos e a política do MEC, já descrita, guiava o cotidiano das instituições educacionais destinadas a essa faixa-etária.

A imagem abaixo ilustra como se configurava o trabalho com a leitura e a escrita no contexto do movimento:

Figura 2 – Tarefas de escrita com ênfase em família silábica no contexto do MOBRAL



Fonte: Brasil (1975, p. 7)

A partir da análise da imagem apresentada, é possível constatar que a Educação Infantil, em seu caráter educativo, estava predominantemente voltada para a preparação das crianças para a alfabetização, por meio de práticas como exercícios

³ Movimento brasileiro de Alfabetização

de memorização, treinamento e codificação de letras, palavras e frases. É pertinente ressaltar que, embora tais atividades sejam hoje consideradas tradicionais, é importante reconhecer que, em seu contexto de surgimento, representaram um avanço significativo. Durante um longo período, a educação das crianças foi caracterizada por abordagens disciplinares, carentes de uma identidade educativa clara.

Ainda na década de 80, a Educação Infantil passou a ocupar um espaço central nas pautas de intensas lutas e reivindicações sociais. Nesse contexto, destaca-se o surgimento do "Movimento de Luta por Creches" na cidade de São Paulo, que se tornou um marco importante na busca por políticas públicas que garantissem o acesso e a qualidade do atendimento às crianças na primeira infância. De acordo com Merisse (1997, p. 49),

O movimento de luta por creches, sob influência do feminismo, apresentava suas reivindicações aos poderes públicos no contexto por direitos sociais e da cidadania, modificando e crescendo significados à creche enquanto instituição. Esta começa a aparecer como um equipamento especializado para atender e educar a criança pequena, que deveria ser compreendido não mais como mal necessário, mas como alternativa que poderia ser organizada de forma a ser apropriada e saudável para a criança, desejável à mulher e a família. A creche irá, então, aparecer como um serviço que é um atendimento complementar ao oferecido pela família, necessário e também desejável.

Fruto das intensas lutas empreendidas por diversos movimentos e grupos, a Educação Infantil foi gradualmente conquistando espaços e reconhecimento no contexto brasileiro. Uma conquista notável nesse campo ocorreu entre as décadas de 1980 e 1990, período marcado por importantes transformações políticas e sociais após o período da ditadura militar. Foi nesse contexto que as crianças passaram a ser reconhecidas como sujeitos de direitos. Um marco significativo desse movimento político em prol da Educação Infantil foi a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, que estabeleceu legalmente, em seu artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão. (BRASIL, 2023)

Nesse sentido, a Constituição Federal (CF) de 1988 consolidou o direito das crianças ao acesso a creches e pré-escolas, marcando um momento de grande

relevância para a Educação Infantil. Esse marco representou não apenas a conquista de um direito fundamental, mas também o início de uma construção de identidade mais sólida para essa etapa educacional, superando concepções fragmentadas e reconhecendo as crianças como sujeitos em desenvolvimento.

O artigo 208, inciso IV, da CF estabelece que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. Além da CF, outra base legal relevante é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8.069/1990, que reafirma os direitos das crianças e destaca a importância do atendimento em creches e pré-escolas.

Na década de 90, a Educação Infantil conquistou um espaço significativo na política de atendimento à infância com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96. Essa lei legitimou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica (art. 29) e determinou que ela deve ser oferecida por meio de creches (ou entidades equivalentes) para crianças de até três anos de idade e pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade (art. 30). A finalidade da Educação Infantil, de acordo com a LDB, é promover o desenvolvimento integral da criança até os seis anos, contemplando seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família.

É importante ressaltar que a atual LDB foi alterada pela Lei nº 11.114 de 2005, que estabelece o ingresso das crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental. Essa alteração determina que as crianças devem ser matriculadas na Educação Infantil até os cinco anos e onze meses de idade.

Dessa forma, essas legislações e marcos legais têm sido fundamentais para garantir o direito das crianças à Educação Infantil, reconhecendo sua importância no desenvolvimento e formação integral, assim como o papel do Estado na oferta desse atendimento educacional de qualidade.

Com o reconhecimento da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, intensificou-se o debate em torno da política curricular, com a necessidade de as instituições educativas garantirem vivências que respeitem a criança e a singularidade da infância. Nesse contexto, em 1998, foi criado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), o qual, apesar de ter recebido críticas quanto à homogeneização das crianças, trouxe contribuições para as creches e pré-escolas ao estabelecer um currículo nacional para a educação

infantil. O objetivo principal desse documento foi “contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam mover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras”. (BRASIL, 1998, p.13).

Posteriormente, em 2009, a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) trouxe novas perspectivas sobre a infância e a educação das crianças que devem ser adotadas pelas instituições. Esse documento reforçou a ideia de que a criança necessita tanto de educação quanto de cuidado, sendo um sujeito singular com suas próprias características. As Diretrizes apontam para uma série de particularidades na educação das crianças pequenas, como um conceito de currículo centrado na criança e o trabalho com as múltiplas linguagens infantis, garantindo experiências de qualidade para todas elas, por meio dos eixos estruturantes da interação e da brincadeira.

As discussões sobre as especificidades curriculares na Educação Infantil foram intensificadas a partir dos princípios trazidos pelas Diretrizes, e uma década depois, em 2015, aprovou-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A elaboração desse documento de referência ocorreu por meio “[...] um processo dialógico de construção [...] coordenado pela União, com efetivo envolvimento dos sistemas de ensino e da sociedade” (BRASIL, 2015, p. 1-2).). A BNCC tem como objetivo orientar a construção das propostas curriculares dos sistemas e redes escolares nos estados e municípios brasileiros. No caso específico da Educação Infantil, a elaboração da Base foi uma resposta à “necessidade de operacionalizar as diretrizes curriculares, isto é, construir uma orientação a partir da qual os professores pudessem desenvolver suas práticas, respeitando as diversas dimensões da infância e dos direitos das crianças” (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 359).

Nesse sentido, a BNCC preconiza que o currículo da Educação Infantil deve se estruturar a partir dos campos de experiências. Esses campos “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p. 42).

Defendemos que as discussões curriculares no âmbito da Educação Infantil precisam ser intensificadas. Assim, acreditamos que, aliar os princípios da Base com aqueles expressos na teoria histórico-cultural pode favorecer práticas docentes mais alinhadas à defesa das necessidades e possibilidades das crianças da primeira

infância. Na próxima seção, trataremos sobre os pressupostos da THC, que pode favorecer tais práticas.

3 A TEORIA HISTÓRICO – CULTURAL E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Conforme afirmado por Pederiva, Costa e Mello (2017, p. 24), "não há trabalho docente sem uma teoria que o fundamente". Nessa perspectiva, acreditamos que toda prática docente é embasada por pressupostos teóricos, mesmo que os/as professores/as não tenham consciência de quais sejam esses pressupostos. No entanto, para que o trabalho docente se torne uma atividade consciente, é necessário que os professores se apropriem de teorias e façam escolhas metodológicas que as efetivem. Neste trabalho, as bases teóricas que defendemos, partem de uma concepção de educação promotora do desenvolvimento, que considera a criança como sujeito ativo de aprendizagem e o meio social como uma das bases constituintes de seu processo de humanização.

Com base nessas considerações, o objetivo desta seção é sistematizar alguns pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC) que podem fornecer respostas a questões relacionadas ao desenvolvimento infantil e suas implicações educacionais. As discussões estão organizadas nas seguintes subseções: 3.1 Os pressupostos da THC para a Educação Infantil; 3.1.1 Perspectivas para pensar os modos de ensinar e aprender em instituições de Educação Infantil; 3.1.2 O papel do/da professor/a no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A Teoria Histórico-Cultural (THC), cujo principal precursor foi o teórico Lev Semionovitch Vigotski (1896 - 1934) e seus colaboradores, emergiu na década de 1920 com o propósito de "criar um novo modo, mais abrangente, de estudar os processos psicológicos humanos" (LURIA, 1988, p, 22). Essa iniciativa foi motivada pelo fato de que, no século XX, a psicologia tornou-se uma ciência paradoxal ao reduzir seus estudos e análises a uma abordagem de cunho naturalista (LURIA, 1988). Sobre essa questão, Lúria (1988, p. 23) aponta que,

[...] Vigostki salientou que uma consequência essencial desta estratégia era a exclusão de todos os processos psicológicos superiores, inclusive as ações conscientemente controladas, a atenção voluntária, a memorização ativa e o pensamento abstrato. Tais fenômenos ou eram ignorados, como nas teorias derivados dos princípios reflexos, ou deixados para uma descrição mentalista, como na noção de percepção de Wundt.

Nessa perspectiva, a Teoria Histórico-Cultural (THC)⁴ propõe a superação de uma abordagem psicológica com base naturalista, em que não considera as condições sócio-históricas como fundamentais para o desenvolvimento humano. Foi com essa insatisfação que Vigotski (1988),

[...] retomou os estudos de Karl Marx, realizados no século XIX, que apontavam que os homens não são dotados de muita ou pouca inteligência, solidários ou egoístas, plenos ou vazios de aptidões para a poesia para a música, para a ciência devido à vontade divina. Da mesma forma que os homens não são ricos ou pobres por decisão divina, mas devido ao lugar que ocupam nas relações sociais – que de passagem foram criados pelos homens ao longo da história -, também não tem mais ou menos capacidades, mais ou menos habilidades, mais ou menos aptidões para as artes, para a filosofia e para a ciência por uma vontade divina, mas devido às condições materiais de vida e de educação, que são condicionadas pelo lugar que ocupam nas relações sociais (MELLO, 2004, p. 136).

Desse modo, Vigotski (1988) e seus colaboradores empreenderam estudos em uma teoria transcendente que, em suas bases epistemológicas, questiona os aspectos biológicos do desenvolvimento humano. Assim, essa teoria adquire o status de psicologia social, visto que reconhece o contexto histórico e social como determinantes para o desenvolvimento. A Teoria Histórico-Cultural traz como uma das teses centrais que, “desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente” (LURIA, 1988, p. 27). Nesse processo de interação, as crianças se humanizam ao se apropriarem da cultura historicamente acumulada. Em outras palavras, é por meio das interações com outras pessoas, situações e cultura a que têm acesso que elas aprendem e se tornam humanas. (MELLO, 2004).

Os pressupostos da THC fazem emergir, portanto, uma nova forma de conceber a criança, a aprendizagem e o desenvolvimento, trazendo-nos como desafio, pensar e propor uma nova forma de organizar as situações de aprendizagem. É importante ressaltar que, por se tratar de uma teoria complexa que abrange um vasto campo teórico, esta pesquisa se limita a sistematizar os pressupostos relacionados aos conceitos de criança, linguagem, linguagem escrita, papel do

⁴ No decorrer do texto será utilizado a sigla (THC), para nos referirmos à Teoria Histórico Cultural.

professor, assim como aos modos de compreender a aprendizagem e o desenvolvimento. Segundo Mello (2004, p. 139-140), todos esses conceitos:

[...] vai condicionar toda a compreensão que essa teoria tem da questão educacional. Uma vez que a teoria concebe todo o processo de desenvolvimento das qualidades tipicamente humanas como um processo de educação, suas investigações envolvem sempre contribuições para refletirmos sobre o processo educativo, de modo geral, e a prática escolar em especial.

A partir das palavras da autora mencionada anteriormente, podemos entender que o desenvolvimento de práticas educativas fundamentadas na perspectiva histórico-cultural pode contribuir para o desenvolvimento das máximas qualidades humanas. Para isso, é essencial considerar a criança como um sujeito ativo no processo de aprendizagem e desenvolvimento, que ocorre por meio da interação entre os sujeitos, a cultura e o mundo.

Em razão disso, cabe-nos questionar: de quais crianças estamos falando? Como as crianças aprendem e se desenvolvem no período em que estão na Educação Infantil? Qual o lugar do/a professor/a no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Em que medida a Teoria Histórico-Cultural, pode contribuir para a compreensão do processo de apropriação da linguagem escrita pela criança? Tais questionamentos serão foco de discussão nas próximas subseções.

3.1 Os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Infantil

Esta subseção tem como objetivo destacar alguns pressupostos da Teoria Histórico-Cultural que auxiliam na reflexão sobre a prática docente na Educação Infantil, direcionada para o desenvolvimento histórico e cultural das crianças. Nessa reflexão, os pressupostos abordados estão relacionados à compreensão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, levando-nos a refletir sobre os modos de ensinar e aprender na Educação Infantil, além de outros aspectos envolvidos nesse processo. Também incluiremos nessa discussão o papel do professor como mediador pedagógico nessa relação, ou seja, como um parceiro que assume centralidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Essa opção teórica é justificada pelo fato de esses pressupostos serem fundamentais e estarem intimamente relacionados com o objeto de nosso estudo, que

é a apropriação da linguagem escrita pelas crianças na Educação Infantil, questão a ser discutida na próxima seção.

3.1.1 Perspectivas para pensar os modos de ensinar e aprender em instituições de Educação Infantil

Uma das questões centrais da Teoria Histórico-Cultural que pode orientar a prática docente na Educação Infantil é a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Como podemos organizar as situações de aprendizagem sem compreender as bases que fundamentam esse processo? Especificamente em relação à linguagem escrita, como as crianças em idade pré-escolar podem aprender e se desenvolver?

Ao tratar da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, a tese que a THC defende contrapõe-se àquela que implica "uma completa independência do processo de desenvolvimento em relação ao processo de aprendizagem" (VYGOTSKI, 1988, p. 104). Tal concepção evidencia que o desenvolvimento da criança ocorre naturalmente e influencia a aprendizagem. Ou seja, [...] as relações do indivíduo com a cultura são importantes, mas não essenciais, uma vez que sem elas haveria um nível de desenvolvimento garantido pela carga biológica com que a criança nasce. (MELLO, 2010, 137). Essa compreensão não possibilita entender que o ser humano se constitui a partir da relação com o meio em que vive, relação essa que é mediada pelos instrumentos da cultura.

A Teoria Histórico-Cultural defende que a constituição do ser humano ocorre por meio do processo de educação e de vida e da, na apropriação da cultura, bem como nas relações com os pares. Essa perspectiva traz uma nova compreensão da relação entre desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com essa visão, a aprendizagem antecede e impulsiona o desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança. Nesse sentido, as características biológicas do indivíduo não são suficientes para impulsionar seu desenvolvimento. O elemento fundamental é a relação das crianças com a cultura, que desempenha um papel central no desenvolvimento infantil. Segundo Mello (2010), a cultura é a fonte das qualidades humanas criadas ao longo da história pela atividade do homem, assim como foram criados os objetos materiais e não materiais que são parte da herança cultural da humanidade.

A partir dessa perspectiva, torna-se necessário refletir sobre elementos que contribuem para uma melhor compreensão dos processos e dos modos singulares de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Um desses elementos é o entendimento dos níveis de desenvolvimento propostos por Vigotski (2001): a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Segundo Vigotski (1988, p. 111),

[...] quando se pretende definir a efetiva relação entre o processo de desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem, não podemos limitar-nos a um único nível de desenvolvimento. Tem de se determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento de uma criança, já que, se não, não se conseguirá encontrar a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem em cada caso específico. Ao primeiro destes níveis nível do *desenvolvimento efetivo*⁵ da criança. Entendemos por esse nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado.

Com base na afirmação de Vigotski (1988), a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) corresponde às atividades que a criança é capaz de realizar de forma independente, sem ajuda de um parceiro. Esse nível de desenvolvimento é considerado como ponto de partida para a atuação do professor. Já a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) refere-se ao que a criança realiza com a ajuda do outro. Segundo Mello (2004, p. 143), este nível (ZDP) “se manifesta por aquilo que a criança ainda não é capaz de fazer sozinha, mas já é capaz de fazer com a ajuda do parceiro mais experiente”.

Na perspectiva Histórico-Cultural, a atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) desempenha um papel crucial, uma vez que propicia a aprendizagem e impulsiona o desenvolvimento da criança. É nesse espaço que o professor deve agir de forma intencional, aproximando as crianças da cultura e facilitando sua interação com o meio. Segundo Mello (2003, p. 36),

[...] o bom ensino acontece num processo colaborativo entre o educador e a criança: o educador não deve fazer as atividades pela nem para a criança, mas com ela, atuando como parceiro mais experiente, não no lugar da criança. Quando a criança realiza, com a ajuda de um educador, tarefas que superam seu nível de desenvolvimento, ela se prepara para realizá-las sozinha, pois o aprendiz cria processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão se tornando parte de suas possibilidades reais.

⁵ O termo Zona de Desenvolvimento efetivo encontra-se na obra original de Vigotski (Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem (1988). Neste trabalho utilizaremos o termo ZDP, Zona de Desenvolvimento Real.

A partir da ideia mencionada, destacamos dois aspectos relevantes: em primeiro lugar, por meio da dinâmica da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), as crianças se apropriam dos instrumentos histórico-culturais criados pela humanidade, sejam eles materiais ou não materiais. No contexto específico desta pesquisa, consideramos a apropriação da linguagem escrita. Para que a criança se aproprie desse instrumento, é necessário reproduzi-lo levando em conta seus usos sociais e as funções para as quais foi criado, sendo o adulto mais experiente o mediador nesse processo.

O segundo aspecto a ser considerado refere-se à criança como um sujeito capaz, competente e ativo no processo de aprendizagem. Desde os primeiros dias de vida, a criança estabelece relações com o meio e, por meio dessas interações e da apropriação da cultura, desenvolve suas funções psicológicas superiores, tais como a memória, o pensamento e a linguagem. Essas funções tipicamente humanas são desenvolvidas por meio dos processos sociais e culturais e se constituem em,

[...] dois grupos de fenômenos que à primeira vista parecem completamente heterogêneos, porém que de fato são dois ramos fundamentais, dois canais de desenvolvimento das formas superiores de conduta que jamais se fundem entre si, ainda que estejam indissolvelmente unidas. Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais [...] que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc. Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança. (VIGOTSKI, 2000, p. 29)

Por meio dos pressupostos discutidos anteriormente, podemos compreender que todas essas funções se manifestam inicialmente de forma externa, nas relações sociais, sendo denominadas de intersíquicas. Somente posteriormente, por meio do processo de internalização, essas funções alcançam o nível intrapsíquico, tornando-se atividades mentais internas. Um exemplo desse processo é a linguagem, como explicado por Vigotski (1988, p. 114), onde ele afirma que “origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre as crianças e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança”.

Diante do exposto, é fundamental compreender os elementos envolvidos na relação entre aprendizagem e desenvolvimento como ponto de partida para que os/as

professores/as da Educação Infantil possam proporcionar uma educação humanizadora às crianças. É essencial reconhecer que a criança é um ser histórico e social, portanto, necessita estabelecer relações com os outros e com a cultura, por meio de seus instrumentos, para aprender e se desenvolver. Nós, professores/as, desempenhamos um papel crucial nesse processo, sendo responsáveis por organizar os espaços educativos e mediar as relações da criança com a cultura, proporcionando oportunidades para que elas aprendam, se desenvolvam e se humanizam.

Passamos, portanto, para a discussão do lugar do/a professor/a na Educação Infantil no que diz respeito ao processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, considerando os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Essa discussão busca situar a forma como as situações de ensino podem ser organizadas para contribuir com o desenvolvimento pleno das capacidades humanas, especialmente no trabalho com a linguagem escrita.

3.1.2 O lugar do/a professor/a no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças

Como discutimos nas seções anteriores, a concepção de que o desenvolvimento da criança é estritamente determinado por sua natureza biológica não reconhece a criança como um ser humano histórico e social, cujo aprendizado e desenvolvimento ocorrem por meio de suas interações com o mundo. A perspectiva que entende o desenvolvimento humano, para além dos aspectos biológicos, atribui ao professor da Educação Infantil um papel fundamental nesse processo de desenvolvimento. Nesta subseção, destacamos a importância desse papel, fundamentado nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

Na THC, o professor e a professora da Educação Infantil são vistos como protagonistas no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Isso se deve ao fato de que as crianças aprendem e se desenvolvem por meio das interações sociais, sendo a mediação do parceiro mais experiente um elemento crucial para que esse desenvolvimento ocorra. Nesse sentido, a mediação pedagógica assume um papel de extrema importância, pois contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças.

O sentido que atribuímos a categoria *mediação* neste trabalho coaduna, de certa forma, ao que o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa define,

s.f ato **Ou efeito de mediar 1 ato de servir de intermediário entre pessoas, grupos**, partidos, facções, países etc. a fim de dirimir divergências ou disputas; arbitragem, conciliação, intervenção, intermédio (m. entre gregos e troianos) 1.1 DIPL procedimento organizado de conciliação internacional (coube a Kissin-ger a m. entre gregos e turcos cipriotas) 1.2 COM ato de agir como intermediário entre comprador e vendedor corretagem 2 processo pelo qual o pensamento generaliza os dados apreendidos pelos sentidos 3 FIL processo criativo mediante o qual se passa de um termo inicial a um termo final 4 p.met. FIL aquilo que, como intermediário entre dois termos, responde pela produção de um deles 5 PSIC sequência de elos intermediários (estímulos e respostas) numa cadeia de ações, entre o estímulo inicial e a resposta verbal do final do circuito cf. estímulo, resposta [...] ETIM lat. mediatio, onis intercessão, interposição, **intervenção, mediação**; ver medi(o) (HOUAISS, 2001, p. 1876, grifo nosso)

Com base na definição apresentada, compreendemos que o/a professor/a se torna um mediador, à medida que intencionalmente aproxima as crianças da cultura historicamente elaborada. Portanto, a mediação pedagógica que defendemos, embasada na Teoria Histórico-Cultural, vai além de simplesmente transmitir conteúdos escolares em sala de aula. Trata-se de uma ação intencional e provocativa, que busca estimular o desenvolvimento e aprendizagem das crianças de forma significativa.

Nessa perspectiva, Vigotski (2010, p. 44) assinala em sua teoria, que “sobre o professor recai um novo papel importante. Cabe-lhe tornar-se o organizador do meio social, que é o único fator educativo”. Em tal reflexão, pressupomos que, além de organizar o meio com o qual a criança vai estabelecer relação, é preciso que o professor intervém, e media essas relações, afinal, são essas atividades mediadas que vai favorecer o processo de apropriação da criança com a cultura.

Sob essa mesma ótica, Beaton (1999, p. 195-196), apoiado nos estudos de Vigotski, faz uma menção acerca do papel do Outro nesse processo. Ele revela que,

Vygotsky observou que os "outros", adultos e coetâneos mais desenvolvidos, são os sujeitos portadores dos conteúdos culturais; dentro destes conteúdos se incluem os instrumentos ou ferramentas para aquisição dos conhecimentos, portanto essa interação com outras pessoas promove o desenvolvimento das crianças, adolescentes e jovens, de modo que logram que, sempre em colaboração com eles, estes se apropriem dos conhecimentos e instrumentos, signos, significados e sentidos, incluídos no patrimônio cultural de determinado contexto sócio-cultural e histórico. Sempre se insiste na relação entre educação e desenvolvimento, mas também em suas diferenças. Uma reflexão obrigatória nesse sentido é a de que Vygotsky assinala que, um novo desenvolvimento ocorre quando a criança é capaz de passar da colaboração para a independência na realização das tarefas.

Sob essa mesma perspectiva, Magalhães (1996, p. 3-4), afirma que,

Em uma abordagem sócio-histórica/cultural, a aprendizagem de qualquer conhecimento novo parte do **OUTRO**, de padrões interacionais interpessoais. Assim, a aprendizagem é entendida, independentemente da idade, como **social e contextualmente situada**, como um processo de reconstrução interna de atividades externas, em que a relação social tem o papel primário em determinar o funcionamento intrapsicológico ou intramental (...)

Diante do arcabouço teórico apresentado, compreendemos que o outro (no caso, o professor) desempenha um papel fundamental na organização do ensino, na criação de situações de aprendizagem sistemáticas e potencializadoras. Para isso, é necessário que ele redimensione seu olhar e esteja atento às necessidades de aprendizagem de seus alunos, a fim de atuar de maneira consciente e contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Na representação a seguir, apresentamos uma breve organização dos conceitos discutidos até o momento, destacando a interligação entre eles. É importante ressaltar a centralidade do papel do professor nesse processo.

Figura 3 – Representação dos principais conceitos da THC



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2022)

Na próxima seção esse lugar do professor/a será ainda mais evidenciado /problematizado a partir de discussões sobre as formas de apresentar a Linguagem Escrita às crianças pré-escolares, com base nas teorizações de Vigotski (1988; 1995; 2000; 2007; 2010); Lúria (1988; 2001) Leontiev (1978; 1988); Mello (2004; 2005; 2010), dentre outros.

4 A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL



(QUINO, 1996)

Por meio da linguagem, as crianças são capazes de estabelecer relações entre si e com o mundo, constituindo-se como sujeitos. A Linguagem Escrita, considerada neste estudo como um instrumento cultural complexo, desempenha um papel fundamental nesse processo e no desenvolvimento das funções humanas. Neste estudo, a Teoria Histórico-Cultural é a base que pode fundamentar a efetivação desses pressupostos na prática.

No entanto, é importante destacar que, se tais pressupostos não forem aplicados de forma adequada, as práticas pedagógicas podem se tornar destituídas de sentido. A imagem de Quino (1996), apresentada no início desta seção, ilustra de maneira contundente essa situação, mostrando como uma abordagem na qual a linguagem não seja considerada como um elemento central nas interações sociais e no processo de constituição dos sujeitos, pode levar a uma prática vazia e desprovida de significado.

Tendo como base os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, esta seção tem como objetivo discutir alguns aspectos relevantes. Primeiramente, abordaremos diferentes concepções de linguagem, selecionando aquela que escolhemos como fundamento para nossas discussões. Em seguida, exploraremos a pré-história da linguagem escrita e, por fim, apresentaremos algumas questões que devem ser consideradas no processo de apropriação desse instrumento. Acreditamos que a

discussão proposta, poderá contribuir na articulação entre a teoria e a prática, bem como no processo formativo do professor das crianças pré-escolares.

4.1 A Linguagem como forma de interação da criança com o mundo: algumas reflexões

Ao discutir as diferentes concepções de linguagem, Geraldi (1997) destaca que, “na crise do sistema educacional brasileiro”, situa-se questões referentes ao ensino da língua materna. Segundo o autor, “[...] a juventude de hoje não consegue expressar seu pensamento; [...] há uma incapacidade generalizada de articular um juízo e estruturar linguisticamente uma sentença.” (GERALDI, 1997, p. 36). Esse fato reforça a necessidade de uma prática pedagógica embasada em uma teoria que considere a linguagem como um elemento central na formação do sujeito, compreendendo sua natureza dialógica e contextual. Esse entendimento se reflete em uma postura metodológica consciente.

Nesta subseção, discutiremos a concepção de linguagem adotada neste trabalho que, de certa forma, estão alinhadas com os pressupostos bases assumidos na pesquisa. Com base nas teorizações de Geraldi (1997; 2000), Bakhtin/Volochínov (2006; 2016) e outros autores relevantes nesse tema, buscamos esclarecer conceitos que coadunam ao nosso objeto de pesquisa e possam orientar o trabalho com a linguagem na escola.

Do ponto de vista histórico, o ensino da língua materna no Brasil tem sido marcado por diferentes concepções, as quais foram legitimadas por meio das legislações educacionais. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação N. 4024/61, o ensino da Língua Portuguesa no Brasil enfatizava a gramática prescritiva, a retórica e a linguagem poética. Nesse cenário, uma concepção de linguagem como *expressão do pensamento* foi associada ao ensino. Geraldi (1997, p. 38) ressalta que “essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam”.

Na década de 70, com a promulgação da LDB N. 5692/71, o ensino passou a ser voltado para a qualificação profissional e o preparo para o mercado de trabalho. Nesse contexto, uma abordagem tecnicista passou a dominar o ensino da Língua

Portuguesa, enfatizando a língua como código. Segundo Doretto e Beloti (2011, p. 92), essa perspectiva possuía,

[...] um viés mais pragmático e utilitário em detrimento do aprimoramento das capacidades linguísticas do falante. Essa mudança se deu a partir dos estudos de Ferdinand de Saussure, que estabeleceu a dicotomia língua x fala, dedicando-se ao estudo da língua e concebendo-a como estrutura, passível de descrição. Nessa época e por essa concepção de língua, a Teoria da Comunicação, enunciada por Roman Jakobson, estruturalista funcionalista, também passou a sustentar o ensino de LP nas escolas.

Diante desse contexto, ao situar o ensino sob esse viés, vincula-se uma concepção de linguagem como *instrumento de comunicação*, tendo como base a vertente estruturalista. Essa concepção considerava apenas a estrutura formal da língua, desvinculada de sua dimensão social, cultural e discursiva. O objetivo principal era o domínio das regras gramaticais e a aquisição de habilidades linguísticas necessárias para a eficiência comunicativa. Segundo Geraldi (1997, p. 38),

Essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.

A partir do exposto, é pertinente ressaltar que, mesmo com a percepção de mudanças conceituais ao longo da história - inicialmente com a concepção da linguagem como instrumento de expressão e comunicação - o caráter tradicional prevaleceu nessas concepções. A respeito desse fato, Doretto e Beloti (2011, p. 92) afirmam que,

Embora tenha havido mudança, o ensino de LP ainda continuou, de certa forma, elitizado, pois persistia o ensino da gramática prescritiva, priorizando as descrições sintáticas e morfológicas, as atividades que enfatizavam ações repetitivas e paradigmáticas e as produções textuais baseadas nas tipologias: narração, dissertação e descrição. Dessa forma, cristalizou-se, pelo fato de prevalecer uma tendência gramatical positivista, a chamada gramática descritiva.

No contexto das discussões sobre as concepções de linguagem, a partir dos anos 80, o ensino da língua materna passou a ser questionado e, conseqüentemente, repensado. Foi nessa época, mais precisamente na década de 80, que correntes como a sociolinguística e a análise do discurso ganharam destaque e serviram como

base para repensar o ensino da língua. Essas abordagens deslocaram a concepção tradicional para uma visão discursiva, dialógica e sociointeracionista da linguagem, ou seja, passou-se a compreendê-la como sendo social, dialógica e interacional. Nesse sentido, “a língua não é mais usada apenas para a comunicação, mas, também, para estabelecer os processos de interação” (DORETTO E BELOTI, 2011, p. 92).

Diante do exposto, apresentamos de forma resumida, por meio de uma ilustração, as reflexões realizadas sobre as concepções de linguagem e conceitos correlatos:

Figura 4 – Gráfico das concepções de linguagem e conceito correlatos



Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base no quadro dos autores Doretto e Beloti (2011).

É importante ressaltar que nossa intenção é situar as discussões nos conceitos relacionados à linguagem como instrumento de interação, embora reconheçamos que a linguagem também desempenha um papel como expressão do pensamento e atividade de comunicação. Conforme destacam Doretto e Beloti (2011,

p. 99), “sustentados, portanto, por uma concepção de linguagem como processo de interação, teremos condições de transitar por todas as concepções e utilizar o que se torna relevante a cada objeto e objetivo de ensino”.

Podemos observar que a concepção que sustenta as discussões sobre a apropriação da linguagem escrita pela criança está, de certa forma, alinhada com a ideia de que a linguagem é uma forma de interação humana. Ao discutirmos a pré-história da linguagem escrita nos tópicos seguintes deste trabalho, perceberemos que as crianças estabelecem uma relação com o mundo ao utilizarem gestos, desenhos, brincadeiras de papéis sociais e a própria linguagem escrita, ou outros meios. Essa perspectiva reforça a concepção de que “a linguagem é vista como forma de interação humana” (GERALDI, 1997, p. 38).

A adoção de uma concepção que vai além de uma perspectiva tradicional é justificada pelo fato de que a prática pedagógica deve ser embasada em uma concepção que reconheça a linguagem como um espaço de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos (GERALDI, 1997).

Considerando essa perspectiva, podemos identificar certas aproximações entre as teorizações de Geraldi (1997) e Bakhtin/Volochínov (2006) e as reflexões realizadas sobre o processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças na Educação Infantil, com base na Teoria Histórico-Cultural (THC). Em particular, destaca-se o pressuposto de que a linguagem não é um instrumento apartado da vida social das crianças, mas sim um instrumento mediador entre elas e o mundo.

Os estudos de Vygotsky (1995) sobre o desenvolvimento da linguagem escrita destacam que as crianças iniciam seu processo de apropriação por meio de relações com os objetos culturais e com outras pessoas. No caso específico no nosso objeto, com a linguagem escrita. Nesse processo, é fundamental que as crianças façam uso da linguagem escrita de forma contextualizada. Essa perspectiva corrobora com as ideias de Bakhtin/Volochínov (2006, p. 99), que afirmam que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. [...] A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida”.

Salientamos, portanto, que os pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural, relacionados ao processo de apropriação da linguagem escrita, se articulam de certa forma com as ideias de Bakhtin. Ambas as concepções consideram o sujeito como um ser histórico e social, o professor como um agente dialógico no processo de

mediação, o texto como o lugar da materialidade do discurso e a interação social como um fator preponderante para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Assim, torna-se necessário refletir sobre as concepções de linguagem, visando promover um processo formativo para os professores e professoras. Conforme afirmado por Geraldi (2004, p. 45), “uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um “novo conteúdo de ensino”.

As discussões realizadas na próxima subseção evidenciam, ainda mais, a concepção de linguagem que assumimos neste trabalho.

4.2 A pré-história da Linguagem Escrita

A Teoria Histórico-Cultural, ao abordar conceitos relacionados ao trabalho com a linguagem escrita, enfatiza a importância de compreender esse instrumento como uma necessidade humana que surge a partir das “[...]necessidades reais dos seres humanos para a sua sobrevivência, tornando-se, um instrumento imprescindível para o registro das informações de sua atividade (trabalho) e para sua comunicação. (MORAES, 2015, p. 66). Nesse sentido, é possível afirmar que as situações reais de uso da linguagem escrita provocam nas crianças a necessidade de ler e escrever. Segundo Moraes (2015, p. 66):

Foi a partir das necessidades humanas e em situações reais da vida em comunidade que foram feitas as primeiras tentativas de representação e de expressão. Inicialmente, ainda não com as letras do alfabeto como temos hoje, mas por meio de símbolos (desenhos, marcas, sinais, traçados), que foram sendo reduzidos e simplificados depois de passarem por um longo período de utilização, até tomarem o formato mais acessível que chegou até nós. Assim, embora aparentem ser simples, as letras carregam consigo a complexidade do conhecimento acumulado em seu processo de constituição. E o próprio fato de a escrita ter passado por um longo processo de desenvolvimento, de ter uma pré-história, já é a primeira constatação de sua influência sobre as formas de percepção e organização do pensamento humano.

Com essa argumentação, somos levados a refletir sobre a importância da Educação Infantil no processo de desenvolvimento da linguagem escrita. Nessa etapa, enfrentamos o desafio de aproximá-las das diversas formas de interação com esse instrumento, apresentando a linguagem escrita como uma necessidade. Afinal, escrevemos porque temos a necessidade de registrar e expressar algo a alguém. É

por meio da interação que a criança estabelece com esse instrumento que a necessidade de se apropriar dele começa a ser criada.

Desse modo, essa é a perspectiva que entendemos ser fundamental para orientar o trabalho docente na Educação Infantil. É nesse contexto que as crianças [...] terão um contato maior com livros, com o ambiente de uma biblioteca, com os diversos gêneros textuais [...] com mediações intencionais com o objetivo de aproximá-las cada vez mais dos materiais escritos e de seus usos [...]” (MORAES, 2015, p. 69).

Esta reflexão sobre a importância da Educação Infantil na promoção do acesso à linguagem escrita se relaciona com as críticas de Vygotsky, reforçando a necessidade de uma prática que valorize a linguagem viva e proporcione uma compreensão mais ampla e contextualizada desse instrumento.

As críticas de Vygotsky (2007) recaem para as formas como a linguagem escrita muitas vezes são apresentadas às crianças no ambiente escolar, destacando o aspecto técnico e as tarefas mecânicas que recebem prioridade no ensino, relegando a linguagem viva a um segundo plano. O autor ressalta que “[...] até agora a psicologia tem considerado a escrita simplesmente como uma complicada habilidade motora [...]” e não como um “[...] sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança.” (VIGOTSKI, 2007, p. 126).

Nesse sentido, antes de abordar as formas pelas quais as crianças se apropriam da linguagem escrita, é importante compreender o conceito de escrita segundo a Teoria Histórico-Cultural (THC). Vygotsky (2007, p. 126) descreve que:

[...] 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.

Dessa forma, o autor sublinha que é fundamental considerar que o processo de apropriação da linguagem escrita segue um longo e gradual caminho, iniciando-se muito antes de ela estar inserida no ambiente escolar, ou seja, antes mesmo de vivenciar situações didáticas intencionais mediadas pelo professor. Vygotsky (2007) argumenta que entender a história do desenvolvimento dos signos na criança

constitui-se como um aspecto fundamental para compreender a psicologia da escrita e, assim, pensar em aspectos metodológicos para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Sobre a história da escrita na criança, Luria (2001, p. 143) afirma que,

[...] começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras. O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. [...] podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidade e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto. Se apenas pararmos para pensar na surpreendente rapidez com que uma criança aprende esta técnica extremamente complexa, que tem milhares de anos de cultura por traz de si, ficará evidente que isto só pode acontecer porque durante os primeiros anos de seu desenvolvimento, antes de atingir a idade escolar, a criança já aprendeu e assimilou um certo número de técnicas que prepara o caminho para a escrita.

Fundamentada nos pressupostos da THC, Mello (2015, p. 27) reafirma que a aquisição da escrita pela criança,

[...] resulta de um longo processo de desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil que Vigotski chama de pré-história da linguagem escrita. Esta história – que é, na verdade, a história das formas de expressão da criança – é constituída por ligações em geral não perceptíveis à simples observação e começa com a escrita no ar, com o gesto da criança a qual nós, adultos atribuímos significado.

Com base nesses aspectos, compreendemos que o desenvolvimento da linguagem escrita na criança possui uma pré-história, cuja fase é conhecida como a história de expressão da criança. Isso significa que se trata de um processo pré-histórico constituído de atividades que possibilitam o desejo de expressão e a interação das crianças com os outros e o mundo, através de atividades como gestos, desenhos, brincadeiras de faz de conta ou jogos simbólicos (Vygotsky, 1995). Com base nessas reflexões, apresentamos nesta subseção algumas considerações sobre esse processo, que consideramos ser uma das principais categorias da Teoria Histórico-Cultural, especialmente para quem desenvolve práticas que envolvem a linguagem escrita com crianças em idade pré-escolar.

No trajeto que conduz a criança até a escrita, Vygotski (1995) nos fala que, inicialmente, a forma de expressão da criança surge no gesto como [...] signo visual inicial que contém a futura escrita da criança [...] (VYGOTSKY, 2007, p. 128). Nessa perspectiva, o autor teoriza sobre a relação entre o gesto indicativo e o signo escrito.

A escrita no ar se constitui, portanto, como um gesto indicativo e representa o primeiro signo visual que surge no período pré-histórico da linguagem escrita. "O gesto é a escrita no ar e o signo escrito é, frequentemente, um gesto que se consolida" (VYGOTSKI, 1995, p. 186, tradução nossa). Dessa forma, no desenvolvimento da linguagem escrita na criança, considera-se o gesto como um dos primeiros elementos mediadores que possibilitam sua interação e comunicação com o mundo.

Ainda nessa direção, Vygotsky (2007) também destaca que, em relação à origem dos signos escritos, existem outras esferas de atividades que se desenvolvem a partir dos gestos. A primeira delas diz respeito aos rabiscos traçados pelas crianças nesse processo inicial de desenvolvimento da linguagem escrita, que têm origem nos gestos. Sobre isso, Vigotski (2007, p. 128), afirma que,

Existem dois outros domínios em que os gestos estão ligados à origem dos signos escritos. O primeiro é o dos rabiscos das crianças. Em experimentos realizados para estudar o ato de desenhar, observamos que, frequentemente, as crianças usam a dramatização, demonstrado por gestos o que elas deveriam mostrar nos desenhos; os traços constituem somente um suplemento a essa representação gestual. Eu poderia citar muitos outros exemplos. Uma criança que tem de desenhar o ato de correr começa por demonstrar o movimento com os dedos, encarando os traços e pontos resultantes no papel com uma representação do correr.

Portanto, compreender a relação entre gestos, rabiscos e a origem dos signos escritos é crucial para acompanhar o desenvolvimento da linguagem escrita na infância. Essa jornada pré-histórica da criança na expressão e na comunicação por meio de gestos e rabiscos é um momento de descoberta e construção essencial para o futuro domínio da escrita.

Contudo, podemos inferir que, embora as crianças tentem desenhar nesse primeiro momento pré-histórico do desenvolvimento da linguagem escrita, tais rabiscos são vistos como produtos dos gestos que são fixados no papel, estando em foco a representação gestual. Isso significa dizer que "em geral, tendemos a ver os primeiros rabiscos e desenhos das crianças mais como gestos do que como desenhos no verdadeiro sentido da palavra" (VYGOTSKI, 2007, p. 129).

Essa compreensão é importante para percebermos que, nos estágios iniciais, os rabiscos das crianças são expressões gráficas de suas tentativas de comunicar-se e representar o mundo, mas ainda não estão totalmente estruturados como desenhos reconhecíveis. Os gestos que a criança executa são transferidos para o papel,

resultando em marcas e traços que carregam o significado da ação motora e da intenção comunicativa da criança.

Portanto, é essencial valorizar e respeitar essa fase inicial do desenvolvimento da linguagem escrita, pois os rabiscos e desenhos das crianças são parte integrante do desenvolvimento da linguagem escrita.

Posteriormente, a teoria evidencia outro aspecto relacionado ao gesto e à linguagem escrita: os jogos das crianças. Segundo o autor, “o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de “fala” através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar” (VIGOTSKI, 2007, p. 130). Esse fato reforça o argumento de que a aquisição da escrita pela criança resulta do processo de desenvolvimento das funções psicológicas tipicamente humanas.

Assim, compreendemos que, nesse momento pré-histórico, o desenvolvimento da função simbólica, por meio dos jogos de papéis sociais, dos brinquedos e das brincadeiras de faz de conta, é fundamental e repercute no processo de aquisição da linguagem escrita, pois é “essencialmente, uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade essa que leva, diretamente, à linguagem escrita” (VIGOTSKI, 2007, p. 134).

De fato, a brincadeira de faz de conta assume um papel central no universo pré-escolar, sendo uma atividade motivadora que impulsiona o desenvolvimento infantil. Ela proporciona à criança a oportunidade de experimentar “inúmeras outras atividades que descortinam o mundo dos objetos da natureza e da cultura para a criança, por favorecer o exercício do desenvolvimento infantil” (MELLO, 2009, p. 31). Nessa perspectiva, Prestes (2012) endossa essa ideia ao afirmar que, por meio da brincadeira, a criança brinca de situações reais que não poderiam ser vividas no contexto real naquele momento. Ela cria e explora situações imaginárias e simbólicas, aspecto fundamental que recebe grande atenção na Teoria Histórico-Cultural (THC).

Nesse sentido, é interessante perceber que a representação simbólica desempenha um papel fundamental na brincadeira de faz de conta, a atividade principal da criança. Ao se engajar nessa brincadeira, a criança utiliza sua imaginação para representar a realidade, atribuindo aos objetos significados e funções simbólicas. A título de exemplificar tal situação, quando uma criança usa uma caixa de sardinha como se fosse um carro de boi, ou um graveto como se fosse um cavalo, ela está imersa em uma situação imaginária, onde esses objetos assumem um significado e

recebe a função de signo. De acordo com Vigotski (2008, p. 31), “na brincadeira, a criança opera com objetos como sendo coisas que possuem sentido, opera com os significados das palavras, que substituem os objetos; por isso, na brincadeira, ocorre a emancipação das palavras em relação aos objetos [...]”.

Neste momento, torna-se evidente a relevância da brincadeira de faz-de-conta no processo de apropriação da linguagem escrita. Essa atividade assume uma posição de extrema importância para a criança pré-escolar, sendo essencial na formação da função simbólica. Por meio da brincadeira, a criança adquire novas formas de comportamento e compreende a realidade objetiva. Nesse contexto, Leontiev (1988, p. 122) destaca:

O papel dominante da brincadeira na idade pré-escolar é reconhecido praticamente por todos, mas para dominar o processo do desenvolvimento psíquico da criança nesse estágio, quando a brincadeira desempenha o papel dominante, não é certamente suficiente apenas reconhecer este papel da atividade lúdica. É necessário compreender claramente em que consiste o papel capital das brincadeiras; as regras do jogo e seu desenvolvimento precisam ser apresentados. O desenvolvimento mental de uma criança é conscientemente regulado sobretudo pelo controle de sua relação precípua e dominante com a realidade, pelo controle de sua atividade principal.

O desenvolvimento do simbolismo no desenho é outro aspecto analisado na Teoria Histórico-Cultural (THC), e constitui um percurso importante na apropriação da linguagem escrita pela criança, sendo considerado um estágio preliminar nesse processo (VIGOTSKI, 2007). É uma categoria de atividade central no universo pré-escolar, representando uma linguagem peculiar da criança que a utiliza como meio de expressão, comunicação e relação com o mundo objetivo. É uma linguagem gráfica que sofre grande influência da linguagem verbal (VIGOTSKI, 2007).

Considerando essa compreensão, podemos destacar que o desenho infantil se constitui como uma representação simbólica de segunda ordem, pois se apoia na linguagem oral. Ao longo do desenvolvimento, ele evolui para uma representação de primeira ordem, assumindo a condição de signo e tornando-se mais representativo, ou seja, passa a representar diretamente a realidade. Segundo Vigotski (2000), tanto o jogo infantil quanto o desenho são linguagens muito complexas que, mediadas pelos gestos indicativos, tornam-se atividades repletas de significado simbólico.

Em vista dos argumentos apresentados, concordamos com Vygotsky (2007) ao afirmar que a compreensão da história do desenvolvimento dos signos na criança é fundamental para entendermos como ocorre a apropriação da linguagem escrita.

Essa compreensão vai nos “[...] mostrar o que leva as crianças a escrever, mostrar os pontos importantes pelos quais passa o desenvolvimento pré-histórico e qual a sua relação com o aprendizado escolar” (VYGOTSKY, 2007, p. 127). Entender a pré-história da escrita se torna, portanto, o ponto de partida para organizar situações didáticas na Educação Infantil de forma a garantir que as crianças se apropriem da linguagem escrita de maneira significativa. Ao contemplar múltiplas linguagens e experiências diversificadas, podemos proporcionar um ambiente enriquecido e estimulante para esse desenvolvimento. Segundo Mello (2009, p. 25),

[...] se quisermos que as crianças se apropriem efetivamente da escrita – não de forma mecânica, mas como linguagem de expressão e de conhecimento do mundo -, precisamos garantir que elas se utilizem profundamente do faz-de-conta e do desenho livre, vividos ambos como forma de expressão e de atribuição pessoal de significado àquilo que a criança vai conhecendo no mundo da cultura e da natureza.

Na próxima subseção, iremos refletir sobre alguns pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC) que podem ser considerados no trabalho com a linguagem escrita junto às crianças da Educação Infantil. Considerar essas questões favorece significativamente o processo de apropriação da linguagem escrita por parte das crianças.

4.3 A apropriação da linguagem escrita pela criança na Educação Infantil: algumas questões a considerar

Como sistematizado no tópico anterior, as discussões acerca da pré-história da linguagem escrita evidenciam formas específicas que criam as bases necessárias para a apropriação dessa linguagem pelas crianças. Destacam-se o gesto, o desenho, a linguagem oral e as brincadeiras de papéis sociais. Na idade pré-escolar, tais atividades proporcionam às crianças a interação com o mundo objetivo e a apropriação da cultura historicamente acumulada. Segundo Mello (1999, p. 18),

[...] é com a apropriação da cultura - que se dá por meio das relações da criança com os outros homens, quando aprende a conviver socialmente e a utilizar-se dos objetos criados historicamente - que a criança vai reproduzindo para si as aptidões, capacidades e habilidades humanas que estão incorporadas nos objetos materiais e não-materiais da cultura: na linguagem, nos costumes, na ciência, nos instrumentos, nos objetos. (MELLO, 1999, p. 18).

Nesse sentido, podemos sinalizar que o processo de apropriação da escrita pela criança na idade pré-escolar possui características próprias e singulares. A Educação Infantil desempenha um papel fundamental como um espaço potente, cuja função é favorecer o acesso das crianças aos diversos bens culturais. De acordo com Vygotsky (1995, p. 4, tradução nossa) a cultura é a própria sociedade, com seus instrumentos mediadores (o signo, por exemplo, que possibilita ao homem uma apropriação dos bens culturais) ela “cria formas especiais de conduta, modifica a atividade de dezoito funções mentais, constrói novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento”.

Portanto, um bem cultural é aquilo que possibilita ao sujeito ter acesso a essa produção social, compreendendo e se apropriando dos significados e valores presentes na cultura. Contudo, ainda constatamos que em muitos espaços educativos, são privilegiadas práticas que não convergem com a perspectiva que defendemos aqui. Nessas abordagens, a escrita, que é um instrumento da cultura, é frequentemente apresentada de forma reducionista, sob um ponto de vista técnico, desvinculado de sua função social e significado mais amplo. Para Mello (2007, p.1):

Em primeiro lugar, as turmas de educação infantil não têm mais tempo e, ambiente para as brincadeiras e as fantasias, pois estão ocupadas com tarefas criadas especificamente para ensinar as crianças a ler e a escrever. Com isso, as crianças deixam de formar as bases necessárias para aprendizagem da escrita – a necessidade de ler e escrever, a necessidade de expressão, a função simbólica, o controle da vontade e da conduta (ou a auto-disciplina); a percepção antecipada do resultado da atividade.

Nesse mesmo sentido, em uma de suas críticas, Vygotsky (1995, p. 182) enfatizou que "até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança." Concordamos plenamente com o autor, pois reconhecemos que a apropriação desse instrumento complexo, histórico e cultural - a escrita - requer a criação de condições adequadas para que esse processo ocorra. Dentre essas condições, destacamos experiências contextualizadas com a linguagem escrita desde a Educação Infantil, atendendo às necessidades e contextos dos sujeitos da aprendizagem. Nesse caminho, a linguagem escrita vai se constituindo um “[...] sistema especial de símbolos e signos, cujo domínio significa uma mudança crítica no desenvolvimento cultural da criança.” (VYGOTSKI, 1995, p. 184).

Assim sendo, os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC), especialmente aqueles que evidenciam a criança, seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, bem como a linguagem, constituem-se como base fundamental para orientar a prática docente e o planejamento das situações de aprendizagem. É essencial que as crianças tenham oportunidades significativas para aprender e atribuir sentido à linguagem escrita.

Nessa direção, Vygotsky (1995) ressalta a importância de as crianças sentirem a necessidade de aprender e fazer uso da língua em diferentes contextos e formas. Isso significa que, ao criar um ambiente estimulante e desafiador, onde a escrita está inserida de forma relevante, as crianças são motivadas a se engajar ativamente no processo de aprendizagem da linguagem escrita. Vejamos a seguir:

A criança deve sentir a **necessidade de ler e escrever**. [...] Isso significa que a escrita deve ter sentido para a criança, que deve ser provocada por necessidade natural, como uma tarefa vital que lhe seja imprescindível. Unicamente então, estaremos seguros de que se desenvolverá na criança não como um hábito de suas mãos e dedos, mas como um tipo realmente novo e complexo de linguagem (VYGOTSKY, 1995, p.201, tradução nossa)".

Criar na criança a necessidade de ler e escrever implica em inseri-la no universo da escrita de forma mediada por um parceiro mais experiente, através de práticas intencionais e significativas. Nesse contexto, é fundamental compreender a linguagem escrita como uma forma viva de linguagem, que faz parte da vida da criança, e se faz presente tanto nas interações sociais cotidianas quanto no ambiente institucionalizado.

Ao apresentar a linguagem escrita desde a Educação Infantil, considerando alguns dos pressupostos aqui defendidos, as crianças começam a atribuir sentido à escrita como um instrumento da cultura, utilizado para expressar, comunicar e interagir com o mundo. A título de exemplificação, podemos sinalizar duas situações: se o ponto de partida do trabalho pedagógico do professor da infância recair sobre a relação entre letra e som, memorização de letras, sílabas e palavras, as crianças atribuirão um sentido simplificado e superficial à escrita, compreendendo-a apenas como a codificação de letras, sílabas e palavras.

Por outro lado, se as experiências forem contextualizadas e desenvolvidas através da utilização de textos reais, com diversas formas de interação, as crianças terão um entendimento mais amplo da cultura escrita. Essas premissas apontam que “o processo de ensino e aprendizagem da escrita deva se dar vinculado às

experiências sociais das crianças, contextualizado de uma necessidade de expressão, do desejo de expressão". (LUGLE; MELLO, 2015, p. 194)

Toda essa discussão nos direciona para o conceito de sentido na Teoria Histórico-Cultural (THC), no qual Leontiev (1978, p. 221) o caracteriza como o "aspecto da consciência do indivíduo que é determinado por suas próprias relações de vida". Assim sendo,

Em outras palavras, constitui-se como produto das relações reais estabelecidas com os objetos da cultura história e socialmente elaborada. Nesse caso, podemos dizer que a intencionalidade do outro nesse aprender, precisa considerar as relações reais que as crianças estabelecem com os objetos da cultura e a complexidade desse processo de atribuição de sentido pelas crianças. (LUGLE; ANDRÉ, 2015, p, 190)

Diante desse contexto, é interessante perceber a complexidade do processo de atribuição de sentidos pela criança, que é condicionado pelos fatores sociais, ou seja, pelo contato que as crianças estabelecem com a cultura e seus instrumentos. Nesse sentido, reafirmamos a importância da mediação do outro, bem como de sua intencionalidade educativa. Tomemos como exemplo o caso específico da linguagem escrita, que é a categoria central de discussão desse trabalho. A produção de sentidos em relação à escrita, enquanto um instrumento histórico, cultural e complexo, que possui uma função social, depende da vida real da criança, da atividade intencional em que ela está envolvida, do uso desse instrumento em sua função social e da vivência que estabelece com a cultura. Segundo Vygotski (2010, p. 685),

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado - a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa - e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência.

Assim, percebe-se que os sentidos que serão formados nas crianças dependem de suas vivências com o mundo objetivado, ou seja, das situações concretas de vida e educação, das atividades intencionalmente planejadas na escola de Educação Infantil e mediadas pelo parceiro mais experiente.

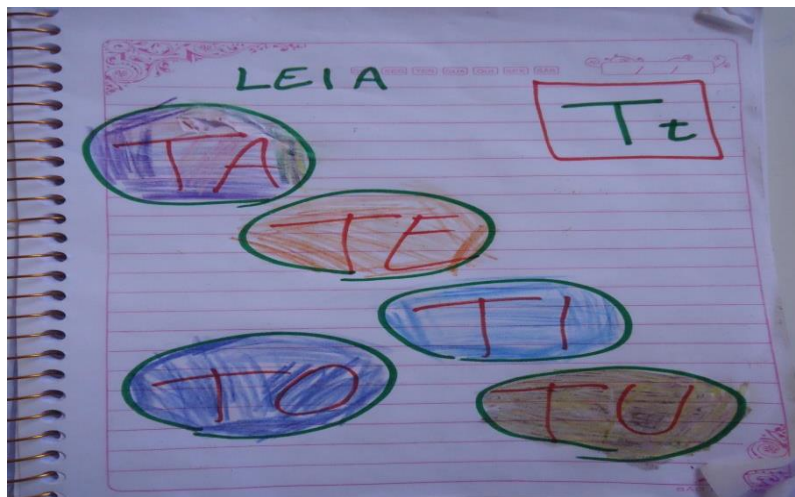
Neste contexto, torna-se oportuna uma breve introdução do conceito de atividade segundo a Teoria Histórico-Cultural, embora não seja uma categoria de

análise deste trabalho. Para iniciar a discussão acerca dessa categoria, questionamos: O que se configura como atividade na THC? Quais atividades podem contribuir para a formação de sentido da linguagem escrita nas crianças em idade pré-escolar?

Levando em consideração a perspectiva de Leontiev (1978), uma atividade que possibilita a produção de sentido para as crianças é aquela em que o seu objetivo, ou seja, o fim que orienta a ação do sujeito, é coincidente com o motivo que a impulsiona. Lugle e Mello (2015, p. 193) reforçam essa argumentação ao afirmar que “o sujeito é afetado pelo processo que realiza e se encontra inteiramente inserido na atividade, o que promove a aprendizagem e o desenvolvimento das funções necessárias à sua realização”. No caso específico do processo de apropriação da linguagem escrita pela criança, quando o foco recai apenas no traçado de letras e sílabas soltas, destituído de contexto e sentido, tal "atividade" se converte em apenas um ato ou ação, pois aquilo para o qual ela é designada, ou seja, a função social da linguagem escrita, não é evidenciada.

Em outra pesquisa realizada⁶, constatamos em turmas de crianças pré-escolares algumas "atividades" que parecem estar destituídas de sentido para as crianças, o que, do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, não contribui para a produção de sentido à escrita como um instrumento da cultura com função social, nem para sua apropriação. A imagem a seguir, proveniente dos arquivos do pesquisador, evidencia essa constatação:

Figura 5 – Atividade de escrita em turmas de pré-escola com ênfase em família silábica



Fonte: arquivos do pesquisador (2015)

⁶ Pesquisa monográfica intitulada A LEITURA E A ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: possibilidades de expressão ou preparação para o Ensino Fundamental?

Como podemos perceber, atividades dessa natureza não favorecem a produção de sentidos nas crianças, de acordo com o que defende a Teoria Histórico-Cultural (THC). Prevalece, nessas atividades, a técnica e a decodificação de sinais que não terão funcionalidade na vida social das crianças. Essa abordagem distancia-se da compreensão de que a linguagem escrita é um instrumento da cultura, com uma função social significativa.

Não queremos dizer, por meio da afirmação acima, que esses aspectos não podem ser trabalhados na Educação Infantil. No entanto, ressaltamos que “memorizar a relação entre som e letra, de conhecer o alfabeto, de articular letras para pronunciar sílabas, palavras e mesmo pequenos textos que – ainda que sejam corretos do ponto de vista gramatical – não concretizam o desejo de compreensão da criança” (LUGLE; MELLO, 2015, p. 193).

As atividades foram trazidas apenas para auxiliar a reflexão sobre o que historicamente tem prevalecido como prática prioritária com crianças em idade pré-escolar. Segundo Cortes (2006, p. 84)

Historicamente, concepções restritas sobre a Leitura e a escrita têm sustentado práticas pedagógicas mecanicistas, desprovidas de objetividade significativa, centradas apenas nos aspectos microestruturas do texto, a partir do estudo da língua como código e sistema de regras. Hoje, entretanto, essa prática tem sido largamente refutada, por ter se mostrado inoperante para a ampliação do domínio da escrita.

Considerando os argumentos apresentados, é possível inferir que as abordagens e formas de apresentação da linguagem escrita para crianças em idade pré-escolar podem exercer influência significativa ao longo de suas vidas, repercutindo na prática da escrita. Por isso, Mello (2012, p. 78) argumenta:

Dependendo da forma como apresentamos a escrita para as crianças, obstaculizamos a formação de um sentido seja adequado à escrita. O sentido que as crianças atribuirão à escrita será adequado se ele for coerente com a função social, coerente com o significado social da escrita. Podemos mostrar às crianças – por meio das vivências que proporcionamos envolvendo a linguagem escrita – que a escrita serve para escrever histórias e poemas, escrever cartas e bilhetes, registrar planos, intenções e acontecimentos, por exemplo [...] Assim, quando a criança atribui um sentido alienado à escrita (por exemplo, se ela entende que a escrita serve para juntar letras e fazer palavras), esse sentido dificulta sua utilização plena da escrita como comunicação e expressão de seus desejos de expressão, como a compreensão do desejo de expressão e comunicação das outras pessoas.

Desse modo, com base nas discussões sobre a categoria "Atividade", sustentada pela Teoria Histórico-Cultural (THC), percebe-se que as atividades

centradas no treino gráfico não possibilitam que as crianças se apropriem efetivamente desse instrumento, o que dificulta a atribuição de sentido à escrita por parte delas. Segundo Ludke e Mello (2015, p. 195), “necessidade e sentidos precisam ser construídos nas crianças e nos alunos, isso se dá a partir das experiências vividas. No caso da linguagem escrita, sua necessidade e sentido se formam com as experiências vividas com a escrita”. Essa construção pode ser potencializada por meio dos gêneros do discurso e dos textos reais, que são considerados neste trabalho como a unidade básica de organização do trabalho pedagógico.

Assim, torna-se fundamental que as atividades propostas na Educação Infantil tenham sentido e funcionalidade. Conforme afirmado por Mello (1999, p. 23), “a atividade deve responder aos desejos, interesses e motivos das crianças e, assim sendo, a pergunta que se coloca é como diversificar a experiência da criança – uma vez que esta diversidade é condição para seu desenvolvimento – quando o rol de interesses e motivos da criança é restrito”.

Nesse sentido, defendemos que é na Educação Infantil que se criam as bases fundamentais para a aquisição da escrita, por meio de situações de aprendizagem significativas. É necessário substituir as atividades destituídas de sentido, que se encontram distantes de situações de uso real da língua, por atividades permeadas de sentido e desejo. Em outras palavras, é essencial materializar práticas de leitura e escrita com finalidades sociais, incorporando atividades que envolvam as múltiplas linguagens das crianças.

Na próxima seção, trataremos dos caminhos metodológicos percorridos para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa.

5 A TESSITURA METODOLÓGICA DA PESQUISA

TECENDO A MANHÃ
Um galo sozinho não tece a manhã:
 ele precisará sempre de outros galos.
 De um que apanhe esse grito que ele [deu]
 e o lance a outro; de um outro galo
 que apanhe o grito de um galo antes
 e o lance a outro; e de outros galos
 que como muitos outros se cruzam
 os fios de sol de seus gritos de galo,
 para que a manhã, desde uma teia tênue,
 se vá tecendo entre todos os galos.

(João Cabral de Melo Neto)

Os desafios inerentes à elaboração de uma pesquisa científica, considerando sua complexidade, nos mobilizam a utilizar uma variedade de elementos metodológicos para responder a questões que nos instigam e, assim, obter uma melhor compreensão sobre os fenômenos investigados, neste caso, a apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil.

O trecho do poema de João Cabral de Melo Neto ilustra a ideia de que a construção de algo complexo e significativo requer a colaboração e a interação entre diferentes elementos, simbolizando de forma metafórica a tessitura metodológica do nosso percurso investigativo. Assim como o galo sozinho não pode tecer a manhã, uma pesquisa científica não pode ser realizada de maneira isolada. Para alcançar respostas e compreensões profundas sobre o fenômeno estudado, é necessário combinar diversos elementos metodológicos, assim como os galos cruzam seus gritos para tecer a manhã.

Dessa forma, mediante a utilização de uma variedade de elementos, buscamos responder a seguinte questão problematizadora: a partir da Teoria Histórico-Cultural, quais pressupostos teórico-metodológicos podem contribuir para a prática de professores e professoras da última etapa da Educação Infantil em relação ao trabalho pedagógico com a linguagem escrita?

Com base nessas considerações iniciais, o objetivo desta seção é detalhar os caminhos metodológicos adotados no desenvolvimento desta pesquisa. Serão abordados aspectos como a abordagem adotada, a natureza do estudo, os métodos utilizados, o tipo de pesquisa, os instrumentos de coleta, análise e sistematização dos

dados, bem como a caracterização do lócus e a descrição do produto educacional resultante deste estudo.

5.1 Situando o percurso da pesquisa em tela: sua abordagem, natureza e método de procedimentos

Sabemos que optar por uma metodologia adequada ao objeto de pesquisa escolhido e para responder à questão que nos inquieta é uma das condições para o alcance dos objetivos propostos. Isso significa pensar nas condições reais que se têm para abordar o problema e, ao mesmo tempo, refletir sobre as possibilidades para o seu enfrentamento.

Assim, procuramos pensar em uma abordagem e metodologia adequadas, considerando a problemática anunciada, bem como a natureza do mestrado profissional. Para tanto, a fim de atender a tais especificidades, adotamos a perspectiva da pesquisa aplicada, uma vez que estamos movidos pela necessidade de contribuir na solução de problemas específicos e práticos da realidade escolar (BERVIAN; CERVO, 1996). No nosso caso, tratando-se de um fenômeno específico, que é o processo de apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil. A natureza da pesquisa aplicada responde aos objetivos do mestrado na qual estamos inseridos e a legislação em vigor, no Parágrafo único, da Portaria no 17/ 2009 – Capes, que diz,

A oferta de cursos com vistas à formação no Mestrado Profissional terá como ênfase os princípios de aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico, visando o treinamento de pessoal pela exposição dos alunos aos processos da utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação, visando a valorização da experiência profissional.

A partir dessa perspectiva, convém esclarecer os métodos de pesquisa e a abordagem que utilizamos, de modo a responder à questão problematizadora e, conseqüentemente, atingir os objetivos pretendidos. Assim, esta pesquisa insere-se na abordagem qualitativa, que, segundo Minayo (2003, p. 21), é um tipo de pesquisa que “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis”. Os pressupostos da pesquisa qualitativa permitiram-nos uma abordagem mais dinâmica

e flexível de pesquisa, comprometendo-nos, dessa forma, com as peculiaridades e subjetividades da realidade com a qual tivemos contato. Segundo Minayo e Sanches (1993, p. 244):

É no campo da subjetividade e do simbolismo que se afirma a abordagem qualitativa. A compreensão das relações e atividades humanas com os significados que as animam é radicalmente diferente do agrupamento dos fenômenos sob conceito e/ou categorias genéricas dadas pelas observações e experimentações e pela descoberta de leis que ordenariam o social

Diante de tais concepções, justificamos que a nossa opção pela pesquisa qualitativa perpassa pelo entendimento de que, ao decidirmos abordar questões relacionadas à linguagem escrita na Educação Infantil, estamos adentrando no “[...] mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada em primeira instância pelos próprios pesquisados” (MINAYO, DESLANDES E GOMES, 2013, p. 22).

No âmbito da pesquisa aplicada, com abordagem qualitativa, deparamo-nos com uma diversidade de métodos e procedimentos capazes de atender aos nossos objetivos, tais como estudo de caso, pesquisa etnográfica, pesquisa-ação, entre outras possibilidades metodológicas.

Nesse contexto, como procedimento metodológico, adotamos os pressupostos da pesquisa-ação do tipo colaborativa. Esclarecemos que a utilização da expressão "do tipo" se deve ao fato de que, durante o desenvolvimento desta pesquisa, incorporamos alguns dos princípios dessa perspectiva, considerando as condições reais enfrentadas, inicialmente, no contexto da pandemia de Covid-19. Apesar disso, consideramos que esta pesquisa se insere plenamente nesta abordagem, uma vez que ela “[...] se articula a projetos cujo interesse de investigação se baseia na compreensão que os docentes constroem, em interação com o pesquisador, acerca de um aspecto da sua prática profissional, em contexto real. (DESGAGNÉ, 2007. p, 10).

Para a escolha dessa metodologia, partimos do pressuposto de que é preciso superar a abordagem tradicional de pesquisa, na qual o pesquisador se limita a coletar dados e interpretá-los sem estabelecer um vínculo direto com os sujeitos ou intervir na realidade. Acreditamos que a pesquisa, especialmente aquelas inseridas no âmbito do mestrado profissional, deve cumprir sua função social, que é contribuir com o

professor/a da Educação Básica e buscar soluções para os problemas relacionados à sua prática.

Desse modo, compreendemos que a vertente colaborativa na pesquisa acadêmica cumpre essa função, pois tem como base ideológica o envolvimento dos parceiros como co-construtores do conhecimento, buscando a produção de conhecimento aliada ao desenvolvimento profissional e estabelecendo uma aproximação entre escola e universidade (DESGAGNÉ, 2007).

Assim, justificamos a escolha da metodologia colaborativa, tendo em vista que não tivemos apenas a pretensão de evidenciar um problema, mas sim de proporcionar condições para que os sujeitos colaboradores pudessem refletir sobre sua prática, ou seja, buscamos aliar a dimensão formativa ao processo de pesquisa. Sobre esse aspecto, Ibiapina (2008, p. 114-115) afirma:

[...] quando o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, investigando e fazendo avançar a formação docente, esse é um dos desafios colaborativos, responder as necessidades de docentes e os interesses de produção de conhecimentos. A pesquisa colaborativa, portanto, reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola.

Foi esse caminho que trilhamos, estabelecendo relações de troca por meio das interações, em busca da produção do conhecimento e do desenvolvimento profissional. Portanto, ao elucidarmos os pressupostos dessa abordagem, é importante destacar a função de cada sujeito envolvido nesse processo de colaboração. Conforme Desgagné (2007, p. 18) destaca, “colaborar não significa que todos devem participar das mesmas tarefas, mas que sobre a base de um projeto comum cada participante colabora, oferecendo uma parte de contribuição específica e, conseqüentemente, beneficiando todo o conjunto”. Nesse sentido, reconhecemos que cada sujeito tem um papel específico e fundamental para a construção coletiva do conhecimento, enriquecendo assim o processo de pesquisa e seus resultados.

Diante do exposto, Ibiapina (2008) sinaliza sobre o papel do pesquisador na abordagem colaborativa. Segundo a autora, por se tratar de um processo colaborativo, de relações, o pesquisador tem o pape de,

[...] mediador ficando responsável por organizar e intercambiar ideias, fortalecendo o apoio mútuo entre os pares e encorajando os professores a participar do processo dialógico. Os partícipes compartilham significados e sentidos, questionam ideias, concordam ou discordam das opiniões de seus companheiros, apresentando suas razões e opções e aceitando responsabilidades durante todo o percurso do trabalho colaborativo. (IBIAPINA, 2008, p. 39)

Assumimos, assim, uma complexa e dupla função, que consistiu em produzir conhecimento e promover a formação das professoras. Estas, por sua vez, colaboraram com a escrita de suas narrativas acerca de um aspecto ligado à sua prática profissional, no nosso caso, sobre o objeto de estudo em questão: o processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças na Educação Infantil.

Nessa perspectiva, considerando a abordagem e a natureza da pesquisa, o contexto de investigação foi o Centro de Educação Infantil Aquarela, instituição da rede pública municipal, situada no município de Alto Alegre do Pindaré, no estado do Maranhão. Tivemos como sujeitos 02 (duas) professoras do Pré II⁷ e a Coordenadora Pedagógica, que se constituíram como colaboradoras nesse processo de investigação e produção de conhecimentos. Na próxima subseção, descreveremos o processo de geração de dados desta pesquisa.

5.2 O processo de geração de dados

Ao longo do mestrado profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica, enfrentamos os desafios impostos pelas restrições da Covid-19. Essa trajetória foi marcada por momentos de altos e baixos, gerando instabilidade e dificuldades no desenvolvimento desta pesquisa, o que consideramos como natural em um percurso acadêmico. No entanto, adotamos algumas flexibilizações para avançar e concluir com êxito esta jornada acadêmica.

Um exemplo das flexibilizações realizadas, emergiu do documento normativo Nº 04/2020/PPGEEB/UFMA, que tratou sobre as formas de apresentação do produto educacional durante o período pandêmico, tornando facultativa a aplicabilidade dele. Essa medida possibilitou adequar a pesquisa ao contexto da pandemia, buscando assegurar a segurança e o bem-estar dos envolvidos, ao mesmo tempo que

⁷ O Pré II é a nomenclatura utilizada no município e refere-se ao grupo etário de crianças de 05 (cinco) anos, a última etapa da Educação Infantil/Pré-escola

garantimos o cumprimento dos objetivos propostos no âmbito do mestrado profissional.

Devido às restrições impostas pela pandemia e à necessidade de adaptar o caminho metodológico desta pesquisa, planejamos, inicialmente trilhar alguns caminhos, que consistiam em manter um contato remoto com o lócus de investigação, por meio de questionários e reuniões on-line. No entanto, à medida que o tempo passava e com a flexibilização relacionada à pandemia, encontramos a possibilidade de estabelecer uma relação mais próxima com o local de pesquisa, a fim de efetivar os pressupostos da abordagem colaborativa.

Com a carta de apresentação para a pesquisa de campo (ANEXO A), estabelecemos o primeiro contato com o lócus de investigação, um ritual essencial em toda pesquisa acadêmica. Neste encontro, tivemos a oportunidade de conversar com a gestora escolar, na qual solicitamos permissão para realizar uma pesquisa de mestrado em suas instalações. Durante a explicação, destacamos a coleta dos dados seria feita por meio de diferentes instrumentos, incluindo observação, entrevistas e outros métodos necessários para a pesquisa. A gestora demonstrou sua disponibilidade e concordou em assinar a carta de apresentação, autorizando oficialmente minha entrada na instituição.

Logo no primeiro contato, iniciamos algumas ações essenciais. Primeiramente, pedimos autorização para acessar documentos burocráticos, como o projeto-político-pedagógico e o movimento mensal da escola. Essa iniciativa tinha como objetivo visualizar o cenário que seria investigado e obter os primeiros dados, como o número de professores, formação acadêmica e outras informações relevantes. Posteriormente, adentramos a instituição para fotografar alguns espaços, que utilizamos como referência na subseção que caracteriza o local de investigação.

Durante o primeiro encontro, também apresentamos à gestora o tipo de pesquisa que estamos realizando, destacando sua natureza colaborativa, seus objetivos e a importância de contar com a participação das colaboradoras da pesquisa. Nessa ocasião, também agendamos as datas para o primeiro contato com as colaboradoras.

O primeiro contato com as colaboradoras da pesquisa ocorreu no dia 13 de maio de 2022, de forma presencial, e teve como objetivo apresentar a proposta de pesquisa, sua temática, objetivos, metodologia e as possíveis atividades a serem realizadas ao longo do trabalho de campo investigativo. O encontro constituiu-se como

um convite para que participassem da pesquisa. Na oportunidade, destacamos a natureza colaborativa da pesquisa, que permitiria o estudo, diálogo e formação conjunta para todas as colaboradoras. Enfatizamos a relevância da reflexão entre teoria e prática e como essa abordagem enriqueceria a experiência de todos os participantes.

Os principais momentos do encontro incluíram a apresentação detalhada do Projeto de Pesquisa, abordando seus elementos fundamentais, como temática, objetivos, problemática e referencial teórico-metodológico. Além disso, durante o encontro, procedemos à assinatura do termo de adesão pelas colaboradoras interessadas em participar do estudo. A imagem a seguir registra este encontro:

Figura 6 – Primeiro encontro com as professoras colaboradoras da pesquisa



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022)

Apresentamos, também, os instrumentos para a geração dos dados da pesquisa, ressaltando que, de acordo com as situações sanitárias geradas pela pandemia, poderiam ser alterados, assim como suas formas de utilização.

Conseguimos, portanto, mobilizar as professoras da instituição, que não hesitaram e se colocaram à disposição para colaborar com este percurso investigativo.

Considerando o fenômeno educativo específico que trabalhamos, a realidade particular, bem como as experiências e narrativas individuais e coletivas, adotamos a entrevista narrativa como instrumento para a geração de dados. Isso se deve ao entendimento de que esse tipo de entrevista “busca romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências”. (WELLER e OTTE, 2014, p. 327). Tal instrumento coaduna com os pressupostos da pesquisa qualitativa, pois,

[...] nos permite essa troca, esse ouvir o outro em suas experiências, pois não existe uma experiência humana e social que não seja transmitida e manifestada através de uma narrativa. Entendemos que a partir dessa técnica conseguimos uma teia muito rica de fatos/ações/sentimentos, em particular, quando nos remetemos às experiências que cada ator social carrega em seu dia-a-dia [...] (EUGENIO; TRINDADE, 2017, p. 122-123)

Ainda na visão de autores como Jovchelovitch e Bauer (2012, p. 91),

As entrevistas narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal.

Nesse sentido, devido a algumas restrições da Pandemia da Covid-19, que persistiram no início desta pesquisa, conduzimos a entrevista narrativa em formato remoto. Enviamos um roteiro às colaboradoras da pesquisa, esclarecendo e orientando quanto à forma de responder à atividade proposta. As narrativas foram entregues por escrito para posterior análise.

Além disso, consideramos fundamental utilizar a análise documental como instrumento para a geração de dados. De acordo com André e Ludke (1986, p. 38), esse instrumento pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Nessa perspectiva, tivemos acesso aos cadernos de planejamento e atividades relacionadas à linguagem escrita realizadas com as crianças, pois acreditamos que são fontes poderosas para análise, pois, nelas subjazem concepções sobre o objeto pesquisado. Através desse método,

geramos dados importantes e tivemos a oportunidade de perceber a coerência entre o que foi narrado pelas professoras colaboradoras da pesquisa e suas reais vivências.

Os momentos de estudos e reflexão teórico-metodológicos são ações que efetivam, na prática, os pressupostos da pesquisa-ação do tipo colaborativa, a abordagem escolhida para esta pesquisa. Assim, desenvolvemos as sessões reflexivas (IBIAPINA, 2008) acerca do objeto pesquisado, com o objetivo de colaborar efetivamente com a instituição educativa. Para alcançar esse propósito, apoiamo-nos em Desgagné (2007), cujas ideias afirmam que para contribuir com a instituição educativa, é preciso oferecer “aos docentes um processo de reflexão sobre um aspecto da sua prática, um encaminhamento susceptível (isso faz parte do desafio colaborativo) de responder às necessidades de desenvolvimento profissional ou de aperfeiçoamento dos docentes.” (DESGAGNÉ, 2007, p. 14)

Consideramos, ainda, que as sessões reflexivas não apenas se constituem como espaços formativos, mas também são consideradas como um meio para a geração de dados. Durante o seu desenvolvimento, as professoras têm a oportunidade de, a partir da reflexão, narrar sobre suas práticas, de forma particular, enfatizando o trabalho com a língua escrita em seus contextos de trabalho.

Assim, as sessões reflexivas foram desenvolvidas por meio de estudos teórico-metodológicos; discussão sobre os dados gerados por meio das entrevistas narrativas, à luz da abordagem histórico-cultural; elaboração conjunta de questões orientadoras para o trabalho e de sequências de atividades. Devido ao tempo e ao contexto de realização das sessões, outras ações não foram possíveis de serem realizadas, a saber: aplicação do produto no local de investigação, discussão sobre o andamento das atividades em desenvolvimento, avaliação e reavaliação do processo. Ainda assim, acreditamos que esse momento de discussão e reflexão foi oportuno para subsidiar a prática docente e contribuir para a construção do produto da pesquisa.

Em suma, apresentamos um quadro das etapas desta pesquisa, baseado nos pressupostos da pesquisa colaborativa:

Quadro 1 – Etapas da pesquisa, objetivos, instrumentos e sujeitos envolvidos

ETAPAS	OBJETIVO	INSTRUMENTOS E/OU PROCEDIMENTOS	SUJEITOS ENVOLVIDOS
Entrada no lócus de investigação	Solicitar permissão para a entrada na escola.	Apresentação da proposta de pesquisa à gestora. Acesso a documentos burocráticos: o projeto-político-pedagógico e o movimento mensal da escola.	Pesquisador e Gestora Escolar
Encontro de mobilização e adesão dos participantes da pesquisa	O objetivo desta etapa é mobilizar e sensibilizar os/as professores/as da instituição pesquisada, a participarem da pesquisa (processo de construção do conhecimento). Nesta etapa, apresentamos a temática, objetivos, problemática e referencial teórico metodológico e os instrumentos para a geração de dados. Enfatizamos também o momento como possibilidade de estudo, diálogo e de formação para todos os envolvidos.	Realizamos um encontro presencial com as professoras do Pré II, gestora e supervisora da instituição.	PESQUISADOR E COLABORADORAS (PROFESSORAS E SUPERVISORA)
Geração dos dados da pesquisa/diagnóstico da realidade e identificação das necessidades formativas	Gerar dos dados empíricos da pesquisa, por meio da aplicação de diferentes técnicas e instrumentos. Nesta etapa, as colaboradoras apresentam suas concepções acerca do objeto de estudo o que é possível ter um diagnóstico da realidade e constatar as necessidades formativas das colaboradoras	Entrevista narrativa feita no formato remoto. Análise documental (cadernos de planejamento e atividades desenvolvidas com as crianças)	
Planejamento das sessões de estudo	Elaborar conjuntamente de um cronograma das sessões reflexivas e apresentação das temáticas que serão discutidas ao longo do processo formativo. As temáticas podem ser ressignificadas no caminhar.	Reunião com as colaboradoras da pesquisa	

As sessões de estudo	Estudos teórico-metodológicos de temáticas que envolvem o objeto de estudo, reflexão sobre a própria prática, a partir dos dados gerados nas das entrevistas narrativas e nos documentos (cadernos de planejamento e atividades), à luz da abordagem histórico-cultural; elaboração conjunta de questões orientadoras para o trabalho e de sequências de atividades.	Encontros semanais (presenciais) com as professoras do CEI Aquarela. Leitura e Discussão de textos que abordam questões relacionadas ao processo de apropriação da linguagem escrita na Educação, à luz da THC..	
Elaboração do produto educacional	Elaborar o caderno de orientação teórico-metodológicos com base nas discussões colaborativas do percurso formativo.	A partir do diagnóstico da realidade e das discussões empreendidas nas sessões reflexivas	Pesquisador e professoras

Fonte: elaboração do pesquisador (2023)

Dito isto, apresentamos a seguir como os dados dessa pesquisa foram sistematizados.

5.3 Formas de sistematização dos dados da pesquisa

Buscando coerência com os pressupostos teóricos assumidos nesta pesquisa, optamos por sistematizar os dados, fundamentando-nos nos elementos da abordagem histórico-cultural, a qual, de acordo com Freitas (2002), está diretamente relacionada com os princípios da pesquisa qualitativa. Dentre os argumentos apresentados por esta autora, destaca-se que "investigador e investigado são dois sujeitos em interação" (FREITAS, 2002, p. 2).

Os dados gerados foram expostos "[...] por meio de descrição e análise as mais fiéis possíveis ao contexto original em que a pesquisa foi realizada". (IBIAPINA, 2008, p.103). Dessa forma, foram analisados a partir de uma perspectiva crítica, descritiva e interpretativa, com o intuito de compreender o fenômeno estudado, conforme demonstrado nos passos a seguir:

- Direcionamos às professoras um roteiro com orientações para a elaboração das entrevistas narrativas. As entrevistas foram o ponto de partida para a

análise de dados propriamente dita, sendo um momento oportuno para compreender o fenômeno sob investigação e obter um diagnóstico da realidade pesquisada. Após recebermos as narrativas, elaboradas manualmente pelas professoras (ANEXO C), documentamos em arquivo do Word e já começamos a identificar algumas falas das entrevistadas relacionadas às categorias de análise.

- Após a transcrição das entrevistas para o documento Word, fizemos uma leitura atenta, organizando as falas, isto é, alocando os recortes das narrativas nas categorias de estudo: trajetórias pessoais e profissionais, concepções de criança, Educação Infantil, processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, linguagem e linguagem escrita.
- O próximo passo foi a interpretação dos dados, momento em que dialogamos com a teoria que fundamenta a pesquisa, identificando as convergências, divergências e distanciamentos. Essa etapa constituiu-se como um processo interpretativo/descritivo.
- Simultaneamente a esse processo, também realizamos a análise documental, focando no caderno de planejamento das professoras e nas atividades que envolvem a linguagem escrita, desenvolvidas com as crianças.

Os resultados deste percurso estão descritos e detalhados na seção que traz os dados empíricos da pesquisa.

5.4 Descrevendo o produto educacional

As especificidades do mestrado profissional exigem a elaboração de um produto educacional com o propósito de contribuir com os espaços educativos, na profissionalização docente, reverberando no processo de aprendizagem das crianças. A esse respeito, a Portaria nº 389, de 23 de março de 2017, no art. 2º, inciso III, reforça que o mestrado profissional visa “promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados”.

Com base nessas afirmações e buscando atender a um dos objetivos da nossa pesquisa, elaboramos o produto educacional fruto dessa investigação, que consiste em um "Caderno de Orientações Teórico-Metodológicas sobre o Processo de

Apropriação da Linguagem Escrita na Educação Infantil". Nesse caderno, estão materializadas as reflexões sobre os aspectos envolvidos na apropriação da Linguagem Escrita pela criança, bem como proposições sobre como organizar as situações de ensino à luz dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

As proposições estão apresentadas na forma de orientações e sequências didáticas, as quais foram elaboradas colaborativamente com as professoras nas sessões reflexivas, como possibilidades para o trabalho com a linguagem escrita com as crianças da última etapa da Educação Infantil. É importante assinalar que, em função do encerramento do ano letivo na escola em que a pesquisa foi realizada, não tivemos condições de desenvolver a etapa de aplicabilidade do produto. Contudo, a consolidação deste caderno, elaborado de forma colaborativa, reforça ainda mais que esta pesquisa se insere na perspectiva colaborativa, pois acreditamos no potencial que esse produto tem para contribuir com o desenvolvimento profissional dos/as professores/as.

O produto será apresentado às professoras colaboradoras e a todo o corpo escolar como uma potente ferramenta, que aponta caminhos para a superação de problemas na Educação das crianças pequenas, em particular, no trabalho com a linguagem escrita. Muitas vezes, esse trabalho não tem possibilitado um processo de apropriação que visa a formação de crianças leitoras e produtoras de textos. Esse produto compõe a dissertação de Mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB/UFMA.

5.5 Caracterizando o lócus de investigação e os sujeitos colaboradores

Os dados para a caracterização do lócus e dos sujeitos foram gerados a partir do primeiro contato com a gestora da instituição. Nessa oportunidade, tivemos acesso a alguns documentos, com o consentimento da referida gestora, tais como: senso escolar, projeto-pedagógico, fichas coletivas de matrículas, entre outros. O nome da gestora será mantido em sigilo, por questões éticas; no entanto, optamos por utilizar o verdadeiro nome da instituição escolar, que é o Centro de Educação Infantil Aquarela, localizado na Praça Pe. André, s/n, Centro, na cidade de Alto Alegre do Pindaré - MA.

Necessário se faz descrever de forma breve o contexto de surgimento dessa escola. A instituição surgiu no ano de 1992, por iniciativa da professora Maria Helena

Azevedo Machado, com o propósito de oferecer atendimento particular para as famílias que procuravam educação escolar para crianças desta faixa etária. Na época, o município não oferecia esse tipo de atendimento escolar, e assim, surgiu a primeira escola de Educação Infantil no município de Alto Alegre do Pindaré, com 10 crianças matriculadas, distribuídas em duas salas de aula.

Após seis anos de existência, em 1998, a escola municipalizou-se, passando a ser mantida pela Prefeitura Municipal, cujo funcionamento acontecia em uma casa alugada com quatro salas de aula, atendendo crianças na faixa etária de 3 a 5 anos, em turmas seriadas (1º Período, 2º Período e 3º Período⁸), nos turnos matutino e vespertino, com um total de 100 crianças.

É importante ressaltar que esses dados apresentados inicialmente nesta caracterização não estão voltados para as turmas que serão alvo de nossa investigação e tampouco para as respectivas professoras desse segmento específico. Consideramos relevante caracterizar a instituição como um todo, para que o leitor tenha uma visão geral do universo que tivemos contato ao longo da pesquisa.

Atualmente, a escola atende um total de 319 (trezentos e dezenove) crianças nos turnos matutino e vespertino, distribuídas da seguinte forma:

Turmas	Maternal I⁹	Pré I¹⁰	Pré II¹¹
<i>Total</i>	99	97	112

O corpo docente é formado por 13 (treze) professoras, sendo 05 (cinco) delas formadas em pedagogia, 02 (duas) em história, 01 (uma) em geografia, 01 (uma) em matemática, 01 (uma) em biologia e 03 (três) em nível médio magistério. Nesse sentido, 76,92% dos professores da Unidade de Ensino possuem graduação e 23,08% têm formação em nível médio magistério. Os demais profissionais que compõem o corpo da instituição são: 01 (uma) diretora, 02 (duas) diretoras adjuntas, 02 (duas) tutoras da sala de leitura, 01 (uma) cozinheira, 03 (três) auxiliares de serviços gerais e 01 (um) vigilante.

Diante deste cenário amplo, delimitamos nossa pesquisa, que teve como sujeitos colaboradoras, duas professoras do Pré II.

⁸ Nomenclatura utilizada à época

⁹ Crianças que completam (03) três anos até 31 de março

¹⁰ Crianças que completam (04) quatro anos até 31 de março

¹¹ Crianças que completam (05) cinco anos até 31 de março

Quanto aos aspectos físicos, a instituição ainda funciona em um prédio alugado e se distancia de um espaço ideal para o desenvolvimento do trabalho com as crianças. O espaço é bem conservado e possui as seguintes dependências: 09 salas de aula, separadas por um corredor muito estreito; 01 diretoria; 01 sala de leitura (paralelamente funciona a biblioteca da escola); 01 cozinha; 01 despensa; 01 banheiro para funcionários/as; 02 banheiros para as crianças e 01 depósito para mantimentos.

As salas de aulas são pequenas, e cada uma possui um armário para a organização dos materiais das professoras e das crianças. Também contam com mesas e cadeiras adequadas à faixa etária, além de 01 quadro branco, 01 quadro negro e dois ventiladores. As salas são ornamentadas com alfabetos ilustrados, cartazes de numerais, calendários e produções das crianças.

Figura 7 – Sala de aula do lócus da pesquisa



Fonte: arquivos da escola

Figura 8 – Sala da direção e secretaria



Fonte: arquivos da escola

Os banheiros, o bebedouro e outras dependências não atendem às especificidades das crianças, ou seja, as crianças precisam se adaptar às condições que são dadas. A instituição não possui pátio, e o espaço onde são realizadas as atividades coletivas fica localizado no quintal, metade com o piso grosso e a outra metade na terra. A cozinha é bem pequena, possuindo apenas um fogão industrial, um armário e uma mesa pequena. O freezer da escola fica na despensa, pois a cozinha não tem espaço suficiente para mantê-lo. Além disso, não possui um refeitório, sendo o lanche servido nas salas.

Alguns espaços dessa instituição pouco favorecem o desenvolvimento da autonomia das crianças ao escolherem o espaço desejado para realizarem suas

tarefas em pequenos grupos ou individualmente. Ainda assim, a equipe procura diversificar o espaço para que possam garantir uma dinamicidade em suas aulas.

A próxima seção deste trabalho apresenta os dados obtidos nesta pesquisa e a descrição das sessões reflexivas

6 O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: o diálogo com os dados e discussões colaborativas no CEI Aquarela

Nesta seção, nosso objetivo é apresentar os dados empíricos desta pesquisa. As questões que nortearam nossa discussão resumiram-se em: o que as professoras entendem sobre Educação Infantil? Como elas definem a criança da Educação Infantil e como entendem seu processo de aprendizagem e desenvolvimento? Quais são as concepções teórico-metodológicas sobre linguagem e linguagem escrita que orientam o trabalho das professoras colaboradoras? Quais atividades relacionadas à linguagem escrita são priorizadas nas situações de ensino? Essas atividades têm favorecido a construção das bases para a apropriação da linguagem escrita pelas crianças?

Partindo dos questionamentos acima, situamos as discussões empreendidas nesta seção a partir de um dos objetivos deste estudo, a saber: identificar as concepções das professoras colaboradoras da pesquisa sobre criança e o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, de linguagem, linguagem escrita e do processo de apropriação da Educação Infantil;

Os instrumentos utilizados para gerar os dados foram a entrevista narrativa (Apêndice D) e a análise documental, por meio dos cadernos de planejamento das professoras, bem como das atividades desenvolvidas com as crianças.

Em relação à entrevista narrativa, as análises serão realizadas qualitativamente, com foco nas seguintes concepções: Educação Infantil, criança, processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, linguagem e linguagem escrita. Entendemos que essas concepções são fundamentais para a análise do que vem se constituindo em torno do trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil. Afinal, tais concepções consubstanciam o trabalho docente, orientam a organização do trabalho pedagógico e influenciam nas escolhas metodológicas dos professores/as em atuação.

Os recortes da narrativa estão no texto em seu modo original com transcrições realizadas pelo pesquisador.

Para uma análise mais aprofundada e contextualizada, inserimos ao longo do texto imagens dos cadernos de planejamento das professoras, onde estão organizadas as sequências de atividades – parte do planejamento docente –, bem

como as atividades elaboradas pelas crianças. Acreditamos no potencial que esses documentos possuem, pois há concepções teóricas e metodológicas subjacentes a eles.

A partir das narrativas das professoras colaboradoras, cuja orientação para a elaboração foi encaminhada com antecedência por meio de um roteiro elaborado pelo pesquisador, e dos documentos aos quais tivemos acesso, organizamos esta seção da seguinte forma: na primeira subseção, expomos de forma resumida as trajetórias das professoras, com informações pessoais, acadêmicas e profissionais; em seguida, apresentamos as concepções teórico-metodológicas sobre Educação Infantil, criança, linguagem e linguagem escrita que fundamentam o trabalho das professoras colaboradoras; por último, apresentamos dados relacionados às atividades referentes à linguagem escrita que são priorizadas nas situações de ensino.

6.1 Delineando trajetórias: histórias pessoais, acadêmicas e profissionais das colaboradoras

Após o processo de mobilização e adesão das professoras colaboradoras, definimos que, sendo a pesquisa do tipo colaborativa, o nosso desafio seria eleger os instrumentos adequados à metodologia e ao nosso objetivo. Assim, após análise, optamos pela entrevista narrativa como um dos instrumentos da pesquisa.

A opção por este instrumento, no âmbito de uma pesquisa acadêmica, rompe com a rigidez e o engessamento de outros tipos de entrevistas, pois permite que o entrevistado conte histórias e narre suas diferentes experiências de vida, sejam elas pessoais, acadêmicas e profissionais. Além disso, o referido instrumento assume uma função diagnóstica, isto é, de conhecer a realidade pesquisada, suas concepções e práticas. Foi com esses propósitos que optamos por esse instrumento como mediador da relação entre pesquisador e pesquisado.

Dessa forma, entregamos às colaboradoras um roteiro com alguns pontos a serem considerados na elaboração escrita das narrativas. Acreditamos que a forma como foi encaminhado facilitou o trabalho das colaboradoras e as deixou confortáveis para registrarem suas histórias. Neste trabalho, identificamos as colaboradoras desta pesquisa como P1 e P2 (ambas professoras do Pré II) e a Supervisora como S. Ao longo da dissertação, traremos recortes de seus relatos, levando em consideração os

traços da escrita de cada uma. As narrativas na íntegra estão disponibilizadas nos apêndices da dissertação.

Dentre os pontos considerados na narrativa, iniciamos com o seguinte encaminhamento: nesse primeiro momento, gostaríamos que você se apresentasse, contando-nos um pouco sobre sua experiência como professora da Educação Infantil. Você poderá discorrer livremente sobre sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional, até chegar ao contexto atual de atuação. O que te mobilizou a trabalhar com crianças da Educação Infantil? Há quanto tempo você trabalha? Com qual grupo de crianças você trabalha?"

Eis alguns trechos das narrativas que nos possibilitaram fazer algumas análises:

P1 -Minha experiência na educação iniciou-se em 2004, como alfabetizadora no Programa Alfabetização solidária de Jovens e Adultos, o mesmo teve a duração de 06 meses aqui na cidade de Alto Alegre do Pindaré – MA. Depois de estar trabalhando lá resolver estudar nos finais de semana fazendo a formação ensino médio magistério. [...]

Em 2006 fui contemplada com a educação infantil 6º ao 7º ano também multisseriado. Outra rotina muito diferente das que eu vinha trabalhando. O planejamento era em outro povoado longe da escola que eu trabalhava, e era uma vez por mês não tinha como planejar para as 02 turmas. A prioridade era para os alunos do ensino fundamental maior, pois nós precisávamos mostrar números. [...]

E sempre achando que eu precisava fazer uma Graduação em Pedagogia, iniciei minha graduação, nos finais de semana, ainda trabalhando lá na escola Cecília Meireles buscando perfeição[...]

Quando foi no ano 2011 a diretora fez um convite para eu trabalhar com ela pois na C.E.I Aquarela estava faltando professora, e deu muito certo lá já estou a 11 anos e tenho 15 anos trabalhando com o público que amo, educação infantil.

P2 -Concluído o Ensino Médio decidi cursar magistério, afinal estava em um ambiente alfabetizador e nada melhor que conhecer os processos que norteiam este trabalho. Antes de concluir fui aprovada no vestibular para Ciências Exatas através do PROEB (Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica) da UFMA. E as alegrias só aumentavam com as conquistas, agora com o título de professora efetiva de Educação Infantil e de 1º ao 5º ano [...] **posteriormente (2017) passei a atuar no Centro de Educação Infantil Aquarela, onde atuo até hoje como professora das crianças de 5 anos (PRE II).** Confesso que no início senti um pouco de medo, pois minha graduação tinha pouco a contribuir. Entretanto tive um acolhimento maravilhoso por toda a equipe do C. E. J. Aquarela. É maravilhoso participar de uma equipe solidária e atuante, e isto fez-me sentir segura para realizar o trabalho a que fui designada. [...] **Atuo a 9 anos na Educação Infantil, outrora como secretária e a 5 anos em sala de aula.**

S - Quando iniciei de fato em uma sala de aula, minha primeira experiência foi com um grupo de crianças bem pequenas (o maternal II) como é conhecido nos dias atuais, neste momento pude perceber e sentir

que a realidade em sala de aula era totalmente diferente das teorias que havia presenciado no curso, me senti desorientada e com o passar dos meses, sentir a necessidade de buscar por mais conhecimentos. [...] **Há apenas 3 meses o centro de educação infantil Aquarela, me proporcionou a oportunidade de está na ativa novamente, mas agora com o cargo de supervisora**, segmento este que aceitei com medo, pelo fato de minhas companheiras de trabalho serem bem mais experientes do que eu, minha pessoa e por conta da minha idade também, mas depois de muito pensar aceitei, pois acredito que **as experiências que vamos vivenciar será enriquecedora, para a minha vida.**

A partir das narrativas das colaboradoras, foi possível ter uma breve visão de como se constituíram como professoras. A P1, que possui dezenove anos de docência, iniciou sua experiência em 2004, na Zona Rural do município, por meio de um programa do Governo Federal. Em meio a muitas dificuldades, foi mobilizada a cursar o nível médio magistério, pois o dia a dia na sala de aula exigiu uma compreensão de como ocorrem os processos de ensino e aprendizagem. Ao longo de sua experiência, transitou por alguns segmentos da Educação Básica, iniciando na EJA, passando pelo Ensino Fundamental maior e, finalmente, desde o ano de 2011, atua como docente na Educação Infantil.

A P2 atua na Educação Infantil há 5 anos. Iniciou sua formação no nível médio magistério e, logo após, prosseguiu com os estudos no curso superior em Ciências Exatas, que, de acordo com seu relato, não contribuiu muito para o trabalho com as crianças pequenas, sentindo certa instabilidade ao assumir uma turma de pré-escola.

A colaboradora S atua há pouco mais de 3 meses como supervisora escolar. Anteriormente, com formação em nível médio magistério, trabalhou como professora de Educação Infantil em turmas do Maternal II. Nesse contexto, por estar imersa no universo da Educação Infantil, iniciou os estudos na graduação em Pedagogia e, segundo ela, passou a conhecer mais esta etapa. Atualmente, deparou-se diante de um grande desafio, o de ser formadora de professoras da Educação Infantil, o que requer, no exercício de sua função, mobilizar diferentes saberes, que, segundo ela, serão construídos a partir da experiência.

As narrativas nos conduzem a uma reflexão acerca dos saberes docentes, que, segundo Tardif (2002, p. 171), não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados, [...] nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social". As dificuldades relatadas, sobretudo pela P1 e S, decorrem do fato de que, em sua formação inicial, não foram construídos saberes

profissionais referentes à sua atuação como professora e supervisora, respectivamente. Tais saberes só foram e ainda estão sendo construídos a partir da experiência vivida e da troca profissional, por meio da formação continuada.

Em suma, percebemos uma trajetória profissional singular em cada colaboradora. Cada narrativa apresentou pontos determinantes que contribuíram para a constituição da identidade docente. Nesse processo formativo/profissional, foram sendo construídos saberes, sentidos e concepções acerca dos processos de ensino e aprendizagem das crianças na Educação Infantil, com destaque para os aspectos envolvidos no processo de apropriação da linguagem escrita pela criança, conforme discutido na subseção posterior.

6.2 As professoras colaboradoras e suas concepções sobre Infância, Educação Infantil, linguagem, linguagem escrita e dos processos de aprendizagem e desenvolvimento: um diagnóstico da realidade

Sabemos, com base na literatura, que a representação que se tem da infância e da criança vem se modificando ao longo do tempo, em resposta a modelos políticos, econômicos e sociais vigentes em cada período da história. Até o século XII, pouco se sabia sobre essa fase da vida, devido à alta taxa de mortalidade infantil, o que as tornava seres sem reconhecimento social. Até o século XVII, a criança era vista como o "pequeno homem", um homúnculo, ou seja, a infância era representada em pinturas realizando ações típicas da vida adulta. Foi no século XVIII, por meio dos escritos de Rousseau, que surgiu a ideia de infância como um período da vida humana que se difere dos adultos. Assim, adquiriu outro significado, como alguém que precisa ser cuidado e educado. Todo esse movimento ideológico influenciou, de certa forma, na construção de um pensamento sobre Educação Infantil, que também passou por muitas mudanças ao longo do tempo, assim como as concepções sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem nessa etapa da educação.

A construção de uma compreensão pelo professor/a sobre a infância, criança e Educação Infantil é de extrema importância, pois reverbera diretamente em sua ação docente. Essas representações influencia a forma como ele/a organiza e desenvolve sua prática pedagógica. Partindo desse pressuposto, consideramos necessário conhecer o que as professoras colaboradoras entendem sobre as categorias: Infância, criança, aprendizagem e desenvolvimento e Educação Infantil. Assim, com este

objetivo, direcionamos a questão, por meio da entrevista narrativa, da seguinte forma: *Sabe-se que a Educação Infantil é um espaço que possui suas especificidades. Contudo, gostaríamos que você nos falasse mais sobre essa etapa, a partir das seguintes questões orientadoras: o que você entende por Educação Infantil? Quem é a criança da Educação Infantil para você? Como você entende que a criança da Educação Infantil aprende e se desenvolve? Quais situações ela precisa para aprender e se desenvolver?*

Buscamos evidenciar, destacando em negrito, alguns aspectos que serão analisadas a seguir, não necessariamente na ordem dos questionamentos acima:

P1 - Entendo que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica onde a criança aprende muito com a família com crianças da sua idade e ela também precisa conviver com pessoas adultas para que ela possa desenvolver suas curiosidades. Pois criança é **ativa e está disposta a aprender e ensinar com sua vivência espontânea, e com o professor sendo o mediador.**

Acredito que a criança de educação infantil **aprende mais rápido com um orientador que dá oportunidade da criança se expressar, desenhar, professor ativo e dinâmico.** (grifos nossos)

P2 - Compreendo a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, que atende crianças de 0 a 5 anos, cujo objetivo essencial é o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, motor, social, emocional, e cognitivo, desdobrando-se no educar e cuidar mutuamente de forma complementar à educação familiar afim de ampliar as experiências e descobertas de si e do meio com o qual relaciona-se. **A criança** da Educação Infantil é um **ser em processo inicial de desenvolvimento e que necessita de atenção mais profunda proporcionando a mesma a interação com pessoas dentro e fora do contexto familiar** em situações lúdicas envolvendo, **musicalidade, jogos, brincadeiras, pinturas e outros meios de integração** que permitam que os mesmos cresçam com autonomia. **O aprender nesta etapa deve acontecer de forma divertida e prazerosa.** Afinal, é sabido que a criança inicia seu processo de aprendizagem desde o ventre da mãe, **logo ela aprende à medida que cresce** e com os meios que lhes são fornecidos. (grifos nossos)

S – Pode-se destacar que a Educação Infantil é a fase das curiosidades e descobertas, onde as crianças são seres sociais que possuem direitos, direitos esses que lhes proporcionam a convivência no meio social [...] A convivência com o meio em que vivem podem proporcionar para estes pequeninos, os desenvolvimentos dos aspectos físicos, motores, cognitivos, sociais e emocionais. Acredito que as crianças da Educação Infantil **aprendem por meio das brincadeiras e interações, em um ambiente acolhedor, atrativo e organizado[...]** (grifos nossos)

Ao analisar as narrativas das professoras colaboradoras, percebemos que algumas questões foram enfatizadas, enquanto outras foram timidamente abordadas, o que, de certa forma, dificultou nossa análise. Em geral, algumas concepções estão

em consonância com o ponto de vista legal, a saber: as professoras reconhecem a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, com objetivos específicos, e compreendem-na como um espaço fundamental para a socialização, interação, convivência e promoção da aprendizagem.

Podemos situar outras questões das narrativas que estão alinhadas com o nosso referencial teórico. A afirmação da P1, ao mencionar que a criança a *criança é um ser ativo e que aprende a partir da mediação do professor/a*; da P2, que *ênfatiza a criança como um ser em desenvolvimento, que precisa ser dada a ela condições de interação com diferentes pessoas e contextos*; e da S, que *entende as crianças como seres sociais*, nos remetem a algumas ideias de Vigotski (2000).

A primeira análise que podemos fazer é que, a concepção de que a criança é um ser social e historicamente situado é essencial para o entendimento do desenvolvimento infantil. Vigotski (2000) evidencia essa questão ao afirmar que fonte primária de desenvolvimento da criança é **a experiência social** proporcionada a ela por meio das interações com outras pessoas e das condições de vida e educação que lhe são oferecidas. Luria (1992, p. 49) complementa essa perspectiva ao enfatizar que,

Desde o momento do nascimento, as crianças estão em constante interação com adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e a seu corpus de significados e condutas, historicamente acumulados. No princípio, as respostas da criança ao mundo são dominadas por processos naturais, ou seja, aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas, através da intervenção constante de adultos, processos psicológicos mais complexos e instrumentais começam a tomar forma

A segunda questão que destacamos nas narrativas e que vai ao encontro da posição teórica de Vigotski (2000), diz respeito à mediação pedagógica, que é condição básica para que a criança se aproprie do mundo, da cultura, aprenda e se desenvolva. Essa visão coloca em centralidade o papel do professor/a como o criador de necessidades de aprendizagem, aquele que planeja situações que promovem a apropriação da cultura pela criança e, conseqüentemente, contribui para que ela se humanize.

Todas essas representações evidenciadas reconhecem a criança como um ser ativo, competente e capaz; respeitam a infância, o seu tempo e suas possibilidades. De acordo com Angotti (2006, p. 19, grifos nossos),

O período da infância é sim uma etapa singular na vida do ser humano, momento mágico, único de desenvolvimento e para tanto deve estar planejado e estruturado. **Aceitar e entender a criança em seu estado de ser e de vir a ser exige um significado absolutamente novo para o conceito de infância, bem como em relação as práticas didáticas até então oferecidas**, redimensionando-as até mesmo enquanto condição de defesa e preservação da natureza infantil.

Quando solicitadas a falar sobre como a criança aprende e se desenvolve, as professoras relatam que elas aprendem com as famílias, com as crianças da mesma idade, de forma lúdica e prazerosa, e por meio das interações e brincadeiras. Contudo, na narrativa da P2, é citado um aspecto importante que merece análise, pois ela menciona que *a criança aprende à medida que cresce e com os meios que lhes são fornecidos*. Essa expressão pode nos remeter à ideia de que a criança precisa crescer e atingir certo nível de desenvolvimento antes de aprender. Se alinha, portanto, nas ideias piagetianas, as quais consideram que o desenvolvimento como um processo espontâneo e limitado ao seu contexto biológico, isto é, ao processo de maturação relacionado às leis naturais.

No entanto, de acordo com Vigotski (2010, p. 47), a aprendizagem promove o desenvolvimento e não o contrário. Segundo ele,

(...) aprendizado não é desenvolvimento, entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que de outra forma seriam impossíveis de acontecer. Assim o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Nessa perspectiva, a aprendizagem é vista como um processo que impulsiona o desenvolvimento da criança. Ao adquirir novos conhecimentos, habilidades e competências por meio da interação com o meio social e com os outros, a criança amplia suas capacidades mentais e emocionais. É o papel do professor/a proporcionar um ambiente de aprendizagem estimulante e desafiador, que leve a criança a alcançar níveis mais elevados de desenvolvimento.

Nessa relação entre aprendizagem e desenvolvimento, envolvem-se algumas discussões acerca dos níveis de desenvolvimento, que se configuram como instrumentos teóricos potentes para a atuação do professor/a, pois, conforme afirmou Vigotski (2007, p. 117), “capacita-nos a propor uma nova fórmula, a que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2007, p. 117). Nesse sentido, constatamos que essa é uma necessidade formativa

das professoras colaboradoras, dentre outras questões que precisam ser aprofundadas.

Ainda em relação aos aspectos envolvidos no processo de apropriação da linguagem escrita pela criança, consideramos fundamental saber o entendimento que as professoras possuem acerca das concepções de linguagem. Para tanto, organizamos a construção das narrativas a partir do encaminhamento: Por meio da linguagem, as crianças são capazes de estabelecerem relações entre elas e com o mundo e, desse processo, elas vão se constituindo como sujeitos. Compreendemos que a linguagem se faz presente em todas as situações de aprendizagem que compõem a rotina das crianças na Educação Infantil. Assim, gostaríamos que você relatasse sua compreensão sobre: o que você entende por LINGUAGEM? Qual a sua função? Quais os tipos de linguagem você prioriza nas situações didáticas? Por quê?

P1 – Entende-se por linguagem é **tudo o que você faz que a criança entende, pode ser gesto, mímica, música, imagem isso é linguagem**. A função da mesma é a **comunicação entre os seres humanos**.

P2 - a "linguagem" que é a forma pelo qual **expressamos pensamentos, ideias, opiniões e sentimentos a nossos semelhantes**. É substancialmente o estabelecimento da **comunicação entre os pares**, podendo acontecer de forma verbal e não verbal, exprimida pela fala ou por recursos visuais. Neste sentido, busco integrar às minhas situações didáticas a linguagem oral, **contação de histórias, linguagem audiovisual, pinturas e colagens**. A linguagem oral se estabelece nas rodas de conversas com ou sem a intervenção da professora, pois está presente no dia a dia da criança. É essa troca com seus colegas, familiares e adultos, que irá ampliar o desenvolvimento e a autonomia da criança dentro e fora da escola.

S - No que se refere à linguagem podemos destacar que é **um mecanismo ou sistema de comunicação** tendo a função básica, não só de comunicar mais de transmitir nossos conceitos, ideias e sentimentos tratando-se de um processo de **interação** e descobertas do ser humano.

A partir das falas das professoras (P1, P2, S), constatamos a necessidade de oferecer-lhes acesso aos pressupostos assumidos neste trabalho, ou seja, ampliar o olhar acerca das concepções sobre linguagem. Essa necessidade foi constatada porque as concepções que fundamentam suas práticas são limitadas à visão de linguagem como instrumento de comunicação e expressão do pensamento.

Partindo da premissa de que o ser humano é um sujeito constituído pela interação com o outro e que a linguagem medeia essa relação, defendemos uma concepção de linguagem como instrumento de interação. Afinal, o ser humano é um

sujeito que fala, age e estabelece vínculos interativos mediados pela linguagem (Gerald, 1984). Apoiando essa defesa teórica, Bakhtin (1988, p. 123) afirma que,

A verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social **da interação verbal**, realizada pela enunciação ou pelas enunciações. A interação constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem.

A concepção que norteia nossas análises é a de linguagem como processos de interação humana. Segundo Bakhtin (1988), a linguagem só ganha alma nas relações sociais; ela é viva e se desenvolve historicamente por meio da interação entre os sujeitos. Por isso, a linguagem desempenha um papel fundamental como elemento humanizador. Koch (2003, p. 128) destaca esse aspecto, falando que,

É preciso pensar a linguagem humana como lugar de interação, de constituição das identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos, por palavras, é preciso encarar a linguagem não apenas como representação do mundo e do pensamento ou como instrumento de comunicação, mas sim, acima de tudo, como forma de interação social.

Reiteramos que os pressupostos assumidos para dialogar sobre linguagem estão consubstanciados nas teorizações de Bakhtin (1988) e nos estudos de Gerald (1984; 1997; 2004). Estes autores sustentam a ideia de que o processo de apropriação da linguagem escrita vai além de um simples ato de identificar letras e formar palavras; é preciso conviver com a linguagem como objeto social, que medeia e constitui a relação entre os sujeitos. Constatamos, portanto, nessas produções, que as bases para analisar a linguagem partem da compreensão do ser humano como sujeito histórico e social.

As concepções teóricas que os/as professores/as possuem, mesmo que não tenham consciência de quais sejam, constituem-se como base para a organização do trabalho pedagógico (WEIZ, 2009). Nesse sentido, consideramos importante conhecer o que as professoras pensam sobre a Linguagem Escrita e outras questões que envolvem o seu processo de apropriação. Assim, solicitamos que as professoras colaboradoras descrevam suas concepções a partir do seguinte direcionamento: Enquanto professores da Educação Infantil, temos o desafio de pensar e organizar as situações de ensino que envolvem a linguagem escrita, de modo que favoreça a sua apropriação pelas crianças. Desse modo, o que você entende por LINGUAGEM

ESCRITA? Em quais autores, teórico ou estudos, você fundamenta a sua prática pedagógica que envolve a linguagem escrita? Eis as narrativas das professoras:

P1 – Quanto aos autores que fundamenta minha prática são: **Vigotsky, Emília Ferreiro e Paulo Freire**. A prática junto com as ideias das colegas de trabalho alcançamos o objetivo proposto que é garantir a aprendizagem das crianças.

P2 - O contato da criança com a linguagem escrita dá-se através de livros, cartas, jornais, bilhetes, etc. É fundamental que essa apreciação aconteça desde bebês, pois possibilita de **forma rápida** a apropriação da linguagem e conseqüentemente desenvolve a criatividade do imaginário, bem como, ou fala e a escrita. **Minha prática pedagógica, creio caminhar pelas teorias de Emília Ferreiro e Vigotsky, quando oportunizo aos mesmos o contato com a escrita espontânea ou dirigida afim de observar as hipóteses de aquisição da leitura e escrita**, bem como, priorizo o contato com os diferentes gêneros, canções, contos, brincadeiras, historias variadas, buscando observar que letras identificaram ou mesmos palavras, e a partir destes fazer intervenções construtivas para ampliar o repertório leitor e vocabulário da criança.

S - A linguagem escrita são **as transmissões da língua oral para o modo gráfico**, no que se refere à escrita no âmbito da Educação Infantil, é um dos elementos que favorecem no desenvolvimento cultural da criança, ficando em evidência que quando o indivíduo presencia ou está em **contato direto com o mundo da escrita, o aprendizado deste segmento se torna mais compreensível e favorável na aquisição da escrita**. Neste segmento da escrita, podemos destacar dois pensadores: **Lev Semionovitch Vygotsk [...]** e **Alexander Romanoviche Luria**.

As narrativas evidenciam visões divergentes, convergentes, aproximações e contradições acerca do processo de apropriação da Linguagem Escrita pela criança na Educação Infantil. Aquelas que merecem destaque nesta análise estão em negrito e serão sistematizadas a partir de então.

A P1 narrou sucintamente as questões solicitadas, o que nos leva a pressupor que ela pode não ter total clareza ou pode ter sentido dificuldades em registrar suas concepções sobre a Linguagem Escrita. Ela mencionou que sua prática pedagógica é fundamentada nas teorias de Vigotski, Ferreiro e Paulo Freire. No entanto, percebemos que não houve aprofundamento nos pressupostos citados.

A P2 narrou questões importantes envolvidas nesse processo. Embora não tenha trazido clareza total em sua concepção, a partir de outros aspectos apontados, deu indícios de sua representação sobre a Linguagem Escrita. Ela acredita que sua prática é sustentada pelos estudos de Ferreiro e Vigotski. Um aspecto que merece análise é a relação feita pela P2 entre os diagnósticos de escrita que realiza e o

aprendizado da escrita, ao mencionar que *"oportuniza aos alunos o contato com a escrita espontânea ou dirigida, a fim de observar as hipóteses de aquisição da leitura e escrita"*.

Os dados gerados sugerem que, ao adotar o diagnóstico de escrita, a professora compreende que o ponto de partida para promover o processo de apropriação da linguagem escrita acontece enfatizando o trabalho em que a criança faz associação de letras e sons. É importante ressaltar que não desconsideramos a importância do trabalho baseado nos estudos da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) no processo de evolução da escrita. Afinal, o trabalho desenvolvido por essas autoras, constitui-se como um rico referencial teórico no que se trata da alfabetização e sobre a interpretação da forma pela qual a criança aprende a ler e a escrever (RODRIGUES, 2015). No entanto, a análise, a partir desses dados, concentra-se na ênfase que a professora dá ao trabalho com a linguagem escrita, o que sugere uma compreensão voltada apenas para a relação grafema/fonema. Consideramos que essa compreensão não é suficiente para promover o desenvolvimento da linguagem escrita pela criança, de acordo com os pressupostos teóricos assumidos neste trabalho.

A colaboradora S evidenciou em sua concepção que a linguagem escrita é a "transmissão da linguagem oral para o gráfico" e que seu processo de apropriação acontece por meio do contato direto com o mundo da escrita. Sobre essa perspectiva, Souza e Mello (2017, p. 203) afirmam que "quando escrevemos não grafamos nomes, sons, letras ou sílabas, escrevemos ideais, sentimentos, informações".

Inferimos, a partir das narrativas, que as professoras entendem a Linguagem Escrita como um código, formado por um conjunto de letras, e enfatizam a relação entre o oral e o escrito como forma de apropriação. Esse entendimento diverge dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC), pois a apropriação da linguagem escrita, de acordo com essa abordagem, "significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexo que não pode realizar-se por uma via exclusivamente mecânica, desde fora, por meio de uma simples pronúncia, de uma aprendizagem artificial" (VIGOTSKI, 2000, p. 184).

Desse modo, acreditamos que a Teoria Histórico-Cultural se apresenta como uma possibilidade teórico-metodológica potente, um conhecimento histórico e situado, que os professores podem se apropriar para pensar, organizar e garantir situações de aprendizagem às crianças. Contudo, é importante ressaltar que a apropriação dos

conceitos da THC demanda tempo e contextos formativos específicos. Assim, investigamos se as professoras colaboradoras participam de formações continuadas que envolvem essa temática. Eis as narrativas:

P1 – No município sempre tem formação continuada para os profissionais da educação. Até então participei de **uma formação com o tema: Aprender Linguagem**. As formadoras colocaram algumas propostas de leitura e como conduzi-las.

- manuseio de livros
- preparar o espaço com antecedência
- da importância do questionamento das crianças
- desenho e pintura
- apreciação

P2 – Ao nos reportar para essa temática da linguagem escrita, percebo **que muito falta para o professor de Educação Infantil a formação nesta temática**. Tivemos e ainda temos formação para a Educação Infantil, mas dentre as que tivemos seja, municipal ou pelo Pacto pela Aprendizagem, **recordo-me de apenas 1 (uma) que abrangia a temática**, que foi muito proveitosa e necessária.

S – Referente aos momentos de estudo sobre o segmento linguagem escrita ainda não tivemos a oportunidade de nos sentarmos para nos aprofundarmos nesta temática, pois ainda me encontro no processo de adaptação da instituição e cargo no qual exerço a função atualmente, mas sempre quando nos reunimos nos planejamentos conversamos e temos o cuidado de como esse segmento será anexado no plano e como será o desfecho do mesmo na prática das professoras e nas experiências das crianças.

A formação continuada exerce um papel fundamental na construção do repertório de saberes necessários para a atuação do professor da Educação Infantil. Conforme descrito, as professoras reconhecem a importância e a necessidade de estabelecer espaços formativos dentro da instituição escolar. No entanto, na realidade investigada, ainda há muito a avançar quando se trata de formação continuada. É imprescindível constituir contextos formativos e de produção de saberes como componentes da identidade profissional docente.

A ausência de espaços de formação continuada é um dos aspectos que interfere na construção de uma prática docente de qualidade. É importante garantir contextos de formação que abordem aspectos referentes as especificidades da Educação Infantil, como temas voltados para o processo de apropriação da Linguagem Escrita pela criança. Dessa forma, torna-se possível contribuir com o trabalho do/a professor/a da infância, especialmente em relação à tomada de consciência sobre as concepções, teorias e referenciais que orientam sua prática

pedagógica. Além disso, a formação permite que o/a professor/a justifique suas escolhas metodológicas de forma consciente. Atuar sem clareza dos pressupostos que fundamentam a ação docente é agir de forma alienada e destituída de sentido, o que pode implicar e comprometer o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, sentimos a necessidade de aprofundar as nossas análises relacionadas à prática das colaboradoras, com foco nas atividades referentes à linguagem escrita que são priorizadas nas situações de ensino e se elas têm favorecido a construção das bases necessárias para a sua apropriação. Esses aspectos serão apresentados na próxima subseção.

6.3 As atividades referentes à linguagem escrita que são priorizadas nas situações de ensino têm favorecido a construção das bases para sua apropriação?

Para responder a essa questão, utilizamos recortes das narrativas das professoras colaboradoras, que foram produzidas a partir da seguinte questão direcionadora: "Descreva de forma detalhada como você está desenvolvendo as situações didáticas que envolvem a LINGUAGEM ESCRITA." Neste tópico, as professoras puderam descrever quais atividades referentes à LINGUAGEM ESCRITA são priorizadas e como elas são encaminhadas.

Para complementar essas informações, empregamos a análise documental. As fontes priorizadas para análise foram fotografias de algumas atividades e cadernos de planejamento das professoras. Em relação às narrativas, obtivemos os seguintes dados:

P1 - E no pré II são crianças um pouco maiores já passaram por etapas de adaptação no mundo da leitura e faz de conta, sem deixar as brincadeiras, mas precisamos registrar algo, e as crianças de 05 anos já tem noção de escrita pois é o início da alfabetização.

- **Lista**

P2 - Atuando em turmas de PRE II desde 2017, destaco que as situações didáticas envolvendo a linguagem escrita, se dão principalmente através das **leituras de canções, poemas, parlendas, brincadeiras que se desdobram em construção de:**

- 1. listas:** a partir do estudo de uma palavra, letra ou campo semântico, nomes de personagens;
- 2. Ficha de análise de palavras** extraídas de textos lidos;

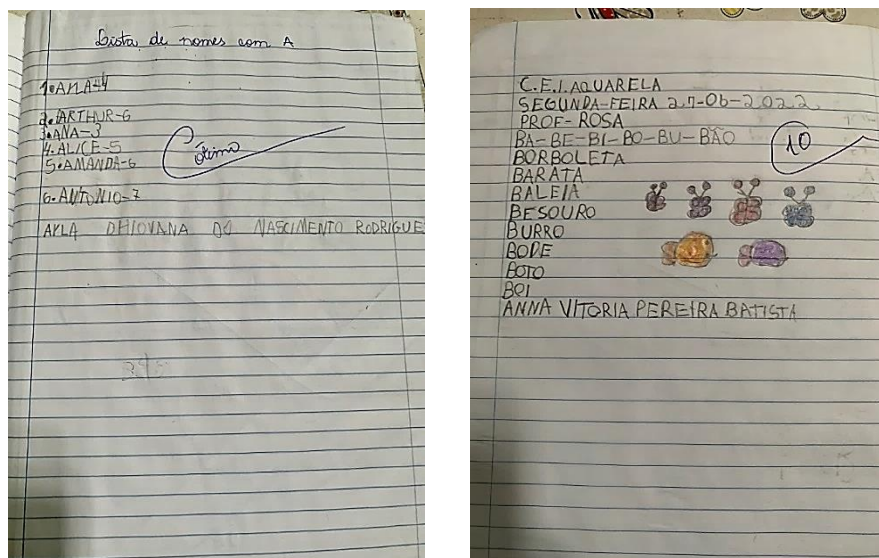
3. **Autoditados de personagem**, campos semânticos (frutos, animais, aves, etc) e ou estudos de uma letra.

4. **textos lacunados**, que possibilitem as crianças interagirem e orientar-se na atividade a partir da orientação da professora.

S - Como já foi mencionado, temos um momento para refletirmos sobre as experiências que são propostas para as crianças, geralmente nossos **encontros são quinzenais**, onde analisamos as propostas de sequências didáticas, nestas sequências são determinados um respectivo tema [...] Dependendo da experiência que será desenvolvida no dia, procuramos uma dinâmica que esteja em conformidade (interligada) com a experiência do dia, por exemplo: a experiência será conhecendo os animais por meio da canção lá vem o seu Noé, podemos apresentar os animais por meio de imagens ou da própria cantiga, em seguida será feita indagações referente a esses animais, logo após poderão desenvolver a atividade do bingo dos animais da fazenda, onde as crianças irão associar os nomes às imagens, partindo para uma atividade utilizando os materiais pedagógicos do dia (Bingo) como apoio para as suas transcrições da oralidade para a gráfica podendo partir da escrita espontânea ou livre da criança, ou acompanhada pela mediação da professora.

Observamos nas narrativas das professoras uma série de atividades referentes à Linguagem Escrita que são priorizadas, destacando-se listas, fichas de análises de palavras, autoditados e textos lacunados. A introdução de determinadas atividades, no âmbito da Educação Infantil, nos causa certa preocupação, principalmente aquelas que enfatizam o treino técnico do código alfabético, em substituição das atividades que favorecem a interação entre os sujeitos e o desejo de expressão. Abaixo, apresentamos uma representação das atividades desenvolvidas com as crianças no local da pesquisa, nas imagens a seguir:

Figura 9 – Atividades de lista de palavras



Fonte: Arquivos do pesquisador (2022)

É válido observar que, apesar das professoras relatarem que favorecem o contato das crianças com diferentes gêneros, canções, contos, brincadeiras e histórias variadas, as imagens sugerem uma concepção contraditória em relação às suas falas. Ao analisar as imagens, percebe-se uma ênfase nas dimensões sonora e gráfica da linguagem escrita no trabalho desenvolvido com as crianças. Essa abordagem pode indicar que, na prática, a prioridade está sendo dada ao treino técnico do código alfabético, em detrimento de atividades que promovam a interação entre os sujeitos e o desejo de expressão das crianças. De acordo com Smolka (1989, p. 75)

Quando as crianças escrevem palavras soltas ditadas pelos adultos (tipo nomeação, lista, repertório ou ditado), a característica da produção é uma, e evidencia-se, mais facilmente, a correspondência entre a dimensão sonora e a extensão gráfica. Mas quando começam a escrever o que pensam, o que querem dizer, contar, narrar, elas escrevem porções, fragmentos do “discurso interior” (que é dialógico consigo mesmo ou com os outros).

Os registros não dão indícios, também, de como as professoras apresentam este instrumento às crianças. Para aprofundar a análise, é fundamental investigar como essas atividades estão sendo conduzidas, como as crianças interagem com os materiais escritos e quais estratégias pedagógicas são adotadas pelas professoras. Os registros dos cadernos de planejamento (Imagens abaixo) podem apontar como isso acontece:

Figura 10 – Cadernos de planejamento do Pré II

**CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL AQUARELA
ALTO ALEGRE DO PINDARÉ - MARANHÃO**

DIA DA SEMANA: *Quarta-feira* DATA: *28/10/2022*

TEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA:
Aprendendo com meu livro didático

HIPÓTESES DE CONQUISTAS DAS CRIANÇAS:
Reconhecendo personagens de histórias infantis.

Quais os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC serão contemplados na sequência?
EUB CG 01
EI03 CG 03
EI03 EF 04
EI03 EF 05

Quais os direitos de aprendizagem e desenvolvimento serão contemplados na experiência?
Conviver Brincar Participar
Explorar Expressar Conhecer-se

Na estrutura da proposta, deverá estar claro o momento inicial, as intervenções do professor e sobretudo as possíveis ações das crianças:
• *Acolhida, música, chamadinha, calendário, letreiros permanentes.*
• MOMENTO DIVERSO: MANUSEIO DE LIVROS.
• *Organizar as crianças para a apreciação das imagens dos contos seguidos de conversa sobre os personagens, animais e histórias em conto que os mesmos fazem parte.*
• *Desenvolver atividade no livro pag 11 seguindo as orientações do manual do professor pag 101.*
• *Desenvolver atividade de roteirizar e colar em desenhos cimentos da história OS TRES PORQUINHOS, seguindo as instruções do manual do professor pag 102.*
• *Se houver tempo realizar junto às crianças o resumo da história baseado nas imagens coladas com destino escrito.*

PREVENDO A EXPERIÊNCIA (Estratégias de intervenção)

LISTA NO LIVRO
PORCO - PEPINO - PISCA - PASTO - PATO - POMA
PRATO - PENEIRA - PIOLHO - PULGA

Para sala: LIVRO pag 11, 12
Para casa: *Sobre o conto os três porquinhos.*
Alto Alegre do Pindaré - MA, 2022

**CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL AQUARELA
ALTO ALEGRE DO PINDARÉ - MARANHÃO**

DIA DA SEMANA: *Quinta-feira* DATA: *06/10/2022*

TEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA:
Brincando e aprendendo com parlendas

HIPÓTESES DE CONQUISTAS DAS CRIANÇAS:
Parlenda: Corre cutia.

Quais os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC serão contemplados na experiência?
EI03 CG 01
EI03 EF 07

Quais os direitos de aprendizagem e desenvolvimento serão contemplados na experiência?
Conviver Brincar Participar
Explorar Expressar Conhecer-se

Na estrutura da proposta, deverá estar claro o momento inicial, as intervenções do professor e sobretudo as possíveis ações das crianças:
• *Acolhida, música, chamadinha, cantigas, castanholas.*
• MOMENTO DIVERSO:
• *Organizar as crianças para a retomada da sequência com a leitura da parlenda CORRE CUTIA seguida de interpretação oral, versos, estrofes, títulos, rima e memorização.*
• *Lista da parlenda no caderno, seguida de estudo da consoante C (CABRITO - COBRA - CA MALEÃO - CEBOUA - COELHO - CORUJA - CAMELO - CALANGO - CROCODILO - CAPIVARA - CARNEIRO - CARANGUEJO - CARRAPATO - CIGARRA - CHIPANZE - CODORNA - CUSCUMÉ - CAVALO - CACHORRO - COLIOTE - CORVO - CURIO - CAMARÃO)*
• *Ilustração da parlenda.*
• *Estudo dos números ímpar e par.*

PREVENDO A EXPERIÊNCIA (Estratégias de intervenção)

Para sala:
Para casa: *Interpretar texto lacunado com peças de palavras e interpretar escrita.*
Alto Alegre do Pindaré - MA, 2022

Fonte: Arquivos do pesquisador (2022)

Ao lançarmos o olhar para as imagens e para as narrativas das professoras, nosso objetivo não é fazer uma análise em termos absolutos (certo ou errado), mas sim uma análise reflexiva e provocativa, com vistas a um diagnóstico e intervenção na realidade, fundamentada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural que embasam nosso trabalho.

Os registros de planejamento das professoras revelam como as atividades foram pensadas em seu percurso e estrutura. Nessa perspectiva, observamos a ênfase dada na atividade de lista, que é recorrente nas situações didáticas. Foi possível perceber que foram planejados momentos de reconto, leituras de textos (contos e parlendas), conversas informais, apreciação de imagens, entre outros. No entanto, os encaminhamentos relacionados a esses momentos não foram detalhados com clareza. O objetivo final foi a produção de uma lista de palavras relacionadas aos textos apresentados no dia.

Compreendemos que a atividade com letras, palavras e frases assume uma posição importante no processo de apropriação da Linguagem Escrita, mas não podemos atribuir a elas um estatuto de unidade (ARENA, 2013), sobretudo no contexto da Educação Infantil, onde as crianças desejam interagir e se expressar de

maneiras diversas. Assim, entendemos que atividades dessa natureza não precisam ser abolidas, mas sim ressignificadas.

Dessa forma, é preciso pensar na forma como a linguagem escrita deve ser apresentada às crianças na Educação Infantil. Mello (2000) nos diz que, em primeiro lugar, devemos priorizar atividades que criem nas crianças a necessidade de ler e escrever. Sobre isso, Souza e Mello (2017, p. 32) falam que isso pode ser feito,

Quando apresentamos a escrita para as crianças de modo a criar nelas a necessidade de escrever algo para alguém - com a intenção de se comunicar, expressar, de contar coisas, de expressar uma opinião, um fato - e de ler compreendendo a intenção de comunicação do autor: uma ideia, um sentimento, um fato, uma informação. [...] Quando usamos a cultura escrita - não as letras, as sílabas, mas os textos - para comunicar, para registrar e nos lembrar depois, para expressar um desejo, uma ideia, uma intenção ou quando lemos para saber uma informação, conhecer uma ideia, um ponto de vista ou um sentimento expresso pelo autor do texto, ensinamos as crianças o sentido social da escrita e vamos criando nelas a necessidade de ler e escrever elas próprias. Quando as crianças participam ativamente desse processo, ou seja, quando escrevemos o texto que elas ditam e quando lemos para elas buscarem a informação, imaginarem, perceberem a ideia do autor - em outras palavras quando utilizamos a escrita como um objeto cultural que tem uma função na sociedade - as crianças vão compreendendo a função social da escrita e criando para si a necessidade de ler e escrever coisas para serem lidas.

Constatamos, diante dessas questões, que é preciso promover espaços de reflexão com os educadores da infância, especialmente no que se refere aos modos de sistematizar e desenvolver o trabalho com a Linguagem Escrita na Educação Infantil. Essas discussões devem ser sistematizadas e aprofundadas nos espaços escolares, para que esses pressupostos possam subsidiar as práticas docentes e serem efetivados na prática. É na formação continuada que o professor/a pode "descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria" (IMBERNÓN, 2011, p. 51).

Sendo assim, atendendo aos pressupostos da pesquisa do tipo colaborativa, desenvolvemos, junto com as professoras do lócus da pesquisa, um processo formativo que tratou das discussões teórico-metodológicas acerca do processo de apropriação da Linguagem Escrita na Educação Infantil, à luz da Teoria Histórico-Cultural. A descrição das sessões reflexivas será apresentada na próxima subseção.

6.4 Constituindo contextos de formação: as sessões reflexivas como lócus de significação dos dados da pesquisa

Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática

O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado, que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 1996, p. 18).

As palavras de Freire (1996) nos convidam a refletir sobre o processo de formação de professores como uma das condições fundamentais para qualificar a prática pedagógica. A constituição de espaços de formação, conforme propõe Freire, foi a concretização de mais uma etapa essencial da pesquisa que nos propusemos a realizar: a pesquisa-ação do tipo colaborativa. Nessa perspectiva, Ibiapina (2018) confirma que nesta etapa efetivam-se os pressupostos da pesquisa colaborativa, que são a colaboração entre os pares, o dialogismo e a intervenção na realidade. . Intervir na realidade, para nós,

“[...] ocorre a partir do uso de instrumentos que possibilitem a aquisição de conhecimentos, como debates, reflexões a partir de leitura e análise de textos, conversas pedagógicas, filmes e documentários, dentre outros, tudo a partir da problemática formativa apresentada na demanda docente. (PEREIRA, 2019, p. 91)

Isso ignifica ir além da mera observação e reflexão teórica. Por meio da pesquisa-ação colaborativa, buscamos atuar junto com as professoras, oferecendo-lhes ferramentas e subsídios para aprofundar suas práticas pedagógicas e refletir sobre as concepções de linguagem escrita na Educação Infantil.

As sessões reflexivas, portanto, foram espaços organizados em colaboração, cujo desenvolvimento se deu a partir de estudos teórico-metodológicos de temáticas que envolvem o objeto de estudo, reflexão sobre a própria prática, a partir dos dados

gerados nas entrevistas narrativas e nos documentos (cadernos de planejamento e atividades), à luz da abordagem histórico-cultural. Durante essas sessões, houve a elaboração conjunta de questões orientadoras para o trabalho e de sequências de atividades. Essas sessões reflexivas configuraram-se, conforme Freire (1996), como um movimento dinâmico que provocou o pensar sobre o fazer docente.

Nesta subseção, descreveremos o desenvolvimento desta etapa, cuja organização se deu a partir de seis encontros: o primeiro consistiu no planejamento colaborativo dos momentos formativos, seguido por cinco sessões reflexivas.

6.4.1 O primeiro encontro: o planejamento das sessões reflexivas

O tema central das sessões reflexivas foi "O processo de apropriação da Linguagem Escrita na Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural". A partir dessa temática central, foram estabelecidas questões sistematizadas para serem abordadas ao longo dos encontros formativos. Antes de realizar os encontros com as participantes, uma síntese preliminar foi elaborada, contendo as temáticas a serem trabalhadas nas sessões sistemáticas de estudo. Essa escolha partiu do diagnóstico da realidade, que foi gerado por meio da análise das narrativas (ANEXO C). Nesse processo, foram identificados "temas de interesse formativo e as sugestões para preenchimento de lacunas deixadas no decorrer do processo de formação [...]" (IBIAPINA, 2008, p. 41).

Com base nessa análise, foi organizado o primeiro encontro, cujo objetivo principal foi apresentar o cronograma preliminar das sessões de estudo e alinhar as datas para o desenvolvimento das atividades. Esse momento permitiu uma visão geral das temáticas que seriam abordadas ao longo da etapa formativa e possibilitou o ajuste dos detalhes para garantir o aproveitamento máximo do período de estudo. Participaram deste encontro as professoras colaboradoras (P1, P2 e S) e a gestora da instituição.

Iniciamos agradecendo e dando as boas-vindas às participantes por sua disponibilidade em colaborar com a elaboração das entrevistas narrativas e por participar de mais uma etapa importante da pesquisa. Destacamos que a colaboração delas é fundamental para a construção do conhecimento que está sendo realizado.

Prosseguimos com o encontro, informando às professoras que, a partir das análises das entrevistas narrativas produzidas por elas, constatamos a necessidade

de oferecer-lhes acesso a alguns pressupostos teórico-metodológicos envolvidos no processo de apropriação da linguagem escrita pela criança na Educação Infantil. Acreditamos que tais pressupostos contribuirão para justificar suas escolhas metodológicas de forma consciente. Assim, apresentamos em slides um levantamento prévio das temáticas que seriam sistematizadas nas sessões reflexivas, a saber:

- Ser/tornar-se professor/a da Infância: saberes e práticas em movimento;
- Aprendizagem e desenvolvimento da criança: pressupostos a partir da Teoria Histórico Cultural;
- Linguagem, Língua e a Criança: Concepções e processos de apropriação à luz da THC;
- A organização do trabalho docente na educação Infantil: experiência com a linguagem escrita;
- Planejando situações de aprendizagem para/com crianças de 5 anos: a linguagem escrita como foco;

Após a apresentação das possíveis temáticas de estudo, cedemos espaço às professoras para validação. Na ocasião, concordaram com a proposta, relatando que as temáticas são fundamentais para compreender esse fenômeno tão complexo, que é o trabalho com a linguagem escrita no contexto da Educação Infantil. A gestora da instituição, por sua vez, pediu permissão para que todas as professoras da instituição participassem dos momentos sistematizados de estudo, pois acredita que os pressupostos que serão trabalhados nos encontros farão uma grande diferença na formação e na prática docente de sua equipe. Prontamente nos colocamos à disposição e autorizamos a participação de toda a equipe nas sessões reflexivas, afinal, estamos em processo de colaboração.

Após a apreciação e validação da proposta, elaboramos colaborativamente um cronograma, definindo datas para a realização das sessões reflexivas, que ficaram inicialmente da seguinte forma:

Quadro 2 – Cronograma das sessões reflexivas

TEMÁTICA	DATA/HORÁRIO	LOCAL	PARTICIPANTES
Ser/tornar-se professor/a da Infância: saberes e práticas em movimento	09/11/2022 13h30 às 18h00	Espaço Ferreira Gullar	Todas as professoras do CEI Aquarela, gestora e supervisora.

Aprendizagem e desenvolvimento da criança: pressupostos a partir da Teoria Histórico Cultural	18/11/2022 8h00 à 12h00	Espaço Ferreira Gullar	Todas as professoras do CEI Aquarela, gestora e supervisora.
Linguagem, Língua e a Criança: Concepções e processos de apropriação à luz da THC	02/12/2022 13h30 às 18h00	Espaço Ferreira Gullar	Todas as professoras do CEI Aquarela, gestora e supervisora.
A organização do trabalho docente na educação Infantil: experiência com a linguagem escrita	09/12/2022 8h00 à 12h00	Espaço Ferreira Gullar	Todas as professoras do CEI Aquarela, gestora e supervisora.
Planejando situações de aprendizagem para/com crianças de 5 anos: a linguagem escrita como foco	16/12/2022 13h30 às 18h00	Espaço Ferreira Gullar	Todas as professoras do CEI Aquarela, gestora e supervisora.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador e sujeitos da pesquisa (2022)

Conforme mostra o quadro, realizamos seis encontros ao longo de dois meses com as professoras, a gestora e a supervisora da instituição. O primeiro encontro foi de organização e planejamento, no qual elaboramos o cronograma das sessões. Os cinco encontros seguintes foram dedicados aos estudos teórico-metodológicos sobre nosso objeto de estudo. Esses encontros foram realizados presencialmente, aproveitando as condições sanitárias favoráveis.

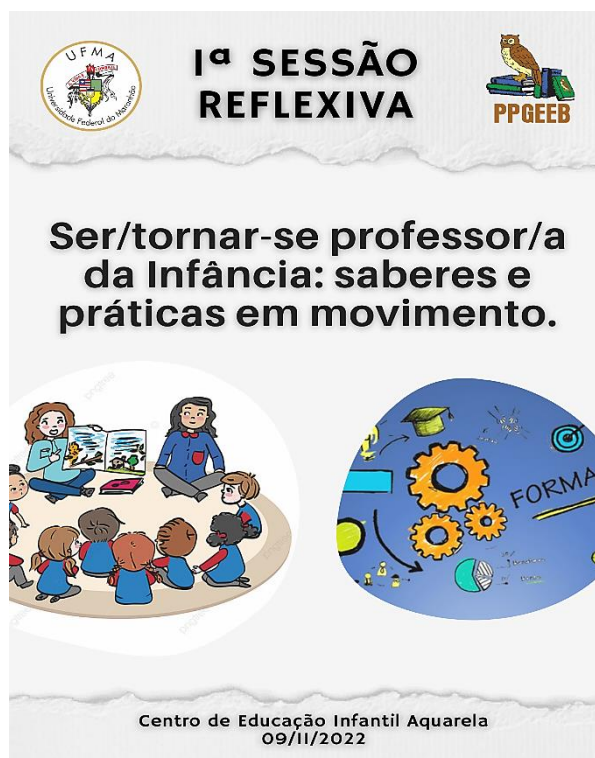
É importante destacar que os encontros formativos foram baseados no diálogo, nas reflexões, nas provocações e na construção de conhecimento relacionado ao nosso objeto de estudo. Durante as sessões reflexivas, foram desenvolvidas estratégias de ação e instrumentos que possibilitaram que as colaboradoras se apropriassem dos conceitos da teoria e refletissem sobre suas práticas.

Todas essas estratégias foram embasadas na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2000), que considera o ser humano como protagonista de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Foi com base nessa perspectiva que planejamos os encontros, de modo que a organização deles permitisse que as professoras colaboradoras fossem sujeitas de sua própria aprendizagem e tivessem acesso a diversos conhecimentos produzidos em um determinado momento histórico. O detalhamento de cada sessão está nos próximos tópicos deste trabalho.

6.4.2 A primeira sessão reflexiva

A primeira sessão reflexiva teve como tema central "Ser/tornar-se professor/a da Infância: saberes e práticas em movimento". Desenvolveu-se no 09 de novembro de 2022, iniciando pontualmente às 13h42min e encerrando às 17h25min, conforme indicado no quadro abaixo:

Figura 11 – Card da primeira sessão reflexiva



Fonte: elaborado pelo pesquisador (2022)

Acreditamos que essa temática, que aborda aspectos relacionados à constituição da docência na Educação Infantil e aos saberes que a constituem, torna-se relevante para nossa pesquisa. No nosso caso, quando discutimos e refletimos sobre os saberes aprendidos/apreendidos ao longo das experiências de vida e de formação, percebemos que há muito a ser explorado nos estudos sobre o processo de apropriação da linguagem escrita nesta etapa da Educação. Além disso, enfatizamos a importância de abordar a identidade docente, pois ela influencia profundamente a reflexão e promove transformações nas práticas dos professores. Libâneo (2001) argumenta que os aspectos relacionados à identidade profissional

devem ser integrados ao currículo e às práticas de formação contínua dos professores e professoras.

Por essas razões, escolhemos abordar esse tema na primeira sessão reflexiva.

Este primeiro encontro formativo foi dividido em 7 (sete) momentos, começando com um acolhimento aos participantes e terminando com a avaliação do encontro. O quadro a seguir resume o desenvolvimento da sessão reflexiva:

Quadro 3 – Síntese do percurso da 1ª sessão reflexiva¹²

1ª SESSÃO REFLEXIVA
TEMA: Ser/tornar-se professor/a da Infância: saberes e práticas em movimento.
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Refletir sobre a sua trajetória de formação para a docência na educação infantil, identificando “recordações-referências” que constituem sua identidade de professor/a ou profissional da infância. ➤ Reconhecer os saberes aprendidos/apreendidos ao longo das experiências de vida e de formação e como eles refletem na sua forma de ensinar/atuar na educação infantil.
CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Saberes do professor/a ou profissional da Educação Infantil ➤ Identidade docente do professor/a ou profissional da infância.
TEXTO PARA ESTUDO
Capítulo 3 da dissertação intitulada - Saberes docentes no contexto da educação infantil: a prática pedagógica em foco.
BARROS, Adelir Aparecida Marinho de. Saberes docentes no contexto da educação infantil: a prática pedagógica em foco. 2015.
SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES / MOMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento aos participantes; • Escolha do participante que fará o registro reflexivo; • Apresentação da Pauta; • Construção da MANDALA; • Socialização das sínteses; • Costuras teóricas; • Avaliação do encontro

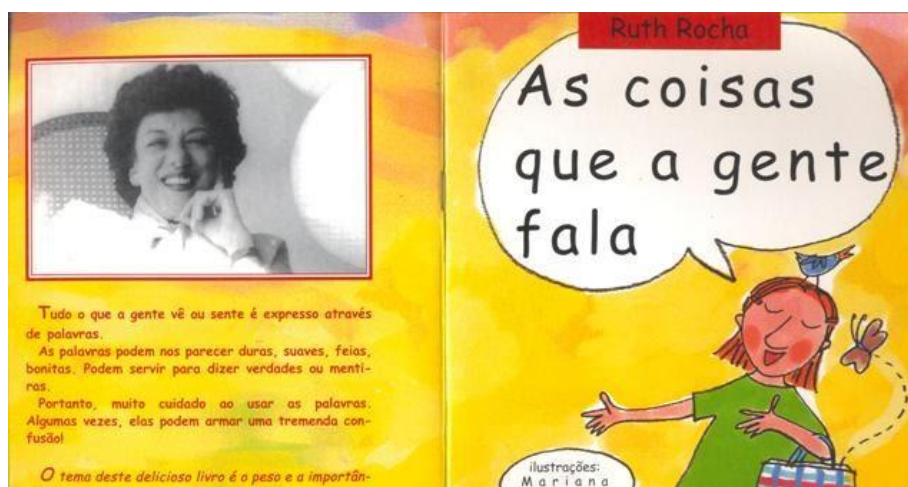
Fonte: elaborado pelo pesquisador (2022)

¹² Material elaborado com a colaboração da Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano, inspirado em momentos formativos coordenados por ela em parceria com grupos da SEMED (Secretaria Municipal de Educação) de São Luís, no estado do Maranhão.

Conforme apresentado no quadro acima, começamos a formação com uma atividade de acolhimento aos participantes, que foi dividida em dois momentos. No primeiro momento, estabelecemos uma conversa com o grupo para relembrar o propósito das sessões reflexivas. A retomada dessa conversa inicial se justificou pelo fato de que nem todas as participantes estiveram presentes no encontro de apresentação da proposta de trabalho. Portanto, tornou-se relevante retomar essa conversa para situá-las.

Procedemos então ao segundo momento, que consistiu na leitura literária do livro "As Coisas que a Gente Fala", da autora Ruth Rocha. A imagem da capa do livro está apresentada a seguir:

Figura 12 – Capa do livro “As coisas que a gente fala” de Ruth Rocha



Fonte: imagens da internet (2022)

Após a leitura, concedemos às participantes o espaço para que pudessem verbalizar sobre o texto, sem fazer nenhum questionamento direcionado. Conforme elas compartilhavam suas impressões, registramos algumas palavras-chave em um cartaz. O registro reflexivo demonstra como foi agradável iniciar o encontro com esse momento:

Iniciamos às 14:42 com as apresentações; em seguida com a leitura do texto: As coisas que a gente fala; o texto fala sobre Gabriela, uma menina simpática e um pouco levada demais, o texto mostra a importância de tomar cuidado com as coisas que falamos; já viram coisas se espalhar mais rápido que a mentira? Após a leitura, o coordenador abriu espaço para que as professoras falassem, elas relataram que: a palavra tem poder; as palavras podem ser bem-ditas ou mal-ditas; os cuidados com as informações passadas às crianças.

(REGISTRO REFLEXIVO, 09/11/2022)

Podemos perceber que o momento de acolhimento se tornou confortável para todas as participantes e bastante produtivo. Ele provocou uma reflexão importante, fazendo com que as participantes relacionassem algumas partes do texto com suas práticas docentes.

Em seguida, continuamos a formação, selecionando uma participante para fazer o registro reflexivo do dia. Deixamos claro para o grupo que essa atividade é importante, pois se alinha com os pressupostos da nossa formação, que envolvem a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento de um professor reflexivo. O principal objetivo do registro é colocar no papel as reflexões feitas, as possíveis conexões com a prática, as inquietações provocadas pela formação, entre outros. Portanto, ele se configura como um instrumento formativo poderoso. Ao longo do texto, compartilharemos alguns trechos dos registros reflexivos.

Após esses momentos iniciais da sessão, seguimos com a atividade da Mandala, por meio da qual desdobramos os conteúdos da formação relacionados à identidade docente do professor ou profissional da infância e aos saberes docentes. A proposta dessa atividade torná-la em uma experiência formadora em potencial, permitindo que as professoras da Educação Infantil refletissem sobre como têm construído sua identidade como docentes ou profissionais da infância. Iniciamos a atividade com uma roda de conversa, explicando às participantes do que se tratava a mandala, conforme as imagens dos slides abaixo:

Figura 13 – Slides apresentados no momento da atividade da mandala



O que é Mandala?

- Em **sânscrito**, idioma indiano utilizado na liturgia do hinduísmo, budismo e jainismo, **Mandala** significa “**círculo**”, sendo a representação geométrica do relacionamento íntimo existente entre o homem e o cosmo.
- A **Mandala** é uma representação visual e plástica do retorno do homem à unidade, delimitando um espaço sagrado e atualizando um tempo divino. Trata-se de um **símbolo de integração e harmonia**, servindo de instrumento para meditação.

Construindo uma Mandala Pessoal

- A Mandala Pessoal é um “retrato” de determinado ser humano, serve como fonte para **reequilibrar seus fluxos internos e externos**, para gerar mais harmonia entre o **seu consciente e o inconsciente**, levando a pessoa a se sentir mais centrada e com **uma maior compreensão sobre si mesma**, além de sintonizá-la melhor com as correntes construtivas e evolutivas da vida e do pulsar do Universo.



Fonte: arquivo do pesquisador (2022)

Para a construção da mandala, organizamos uma mesa no centro do círculo com alguns materiais, como lã, cola, revistas antigas, tesoura, papel A4, giz de cera, canetas hidrocor, retalhos, entre outros. Em seguida, solicitamos que cada participante criasse sua Mandala Pessoal. Para isso, retomamos as questões que foram compartilhadas ao longo da semana no grupo do *WhatsApp*: “Como tenho me constituído professor/a ou profissional da infância? Quais saberes são necessários para eu exercer a docência/profissão na Educação Infantil? O que eu já sei e eu preciso saber mais?”

Após o direcionamento, as professoras iniciaram a construção de suas Mandalas, criando belíssimas representações simbólicas de recordações e referências (fatos, pessoas, acontecimentos...) que marcaram sua identidade como professora ou profissional da infância, bem como dos saberes que já consolidaram e daqueles que ainda precisam adquirir para atuarem na docência na Educação Infantil. As imagens a seguir mostram as professoras engajadas na atividade:

Figura 14 – Professoras construindo suas Mandalas Pessoais



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022)

Após a construção das mandalas, as professoras foram direcionadas para a formação de pequenos grupos com o objetivo de compartilhar suas produções. Em seguida, escolhemos um representante para atuar como escriba, responsável para fazer uma síntese por escrito das recordações e referências, dos saberes já

consolidados e das aprendizagens que ainda precisavam ser construídas. Essa síntese seria posteriormente apresentada ao grupo como um todo.

A leitura do registro foi um momento de grande importância para que as professoras pudessem perceber como cada um havia construído sua identidade como professora da infância. A socialização iniciou-se a partir do formador, onde,

[...] nos apresentou sua mandala, muito colorida. Citou sua mãe como principal referência, pois era professora na época; falou sobre suas experiências e que lhe mostrou que precisa sempre está buscando, falou sobre conhecimentos consolidados nele; foi muito bom e interessante e depois fizemos uma breve leitura das nossas mandalas, onde foi muito falado em formação continuada, busca de novos conhecimentos, referências pessoais, convivências familiares, foi ótimo.
(REGISTRO REFLEXIVO, 09/11/2022)

A partir das representações simbólicas construídas por meio da Mandala, diversos elementos constitutivos da formação docente foram elucidados, dentre os quais podemos citar: recordações pessoais das professoras da Educação Básica, experiências de formação inicial e continuada, vivências como professoras e até mesmo vivências com familiares que exerciam a docência, entre outros.

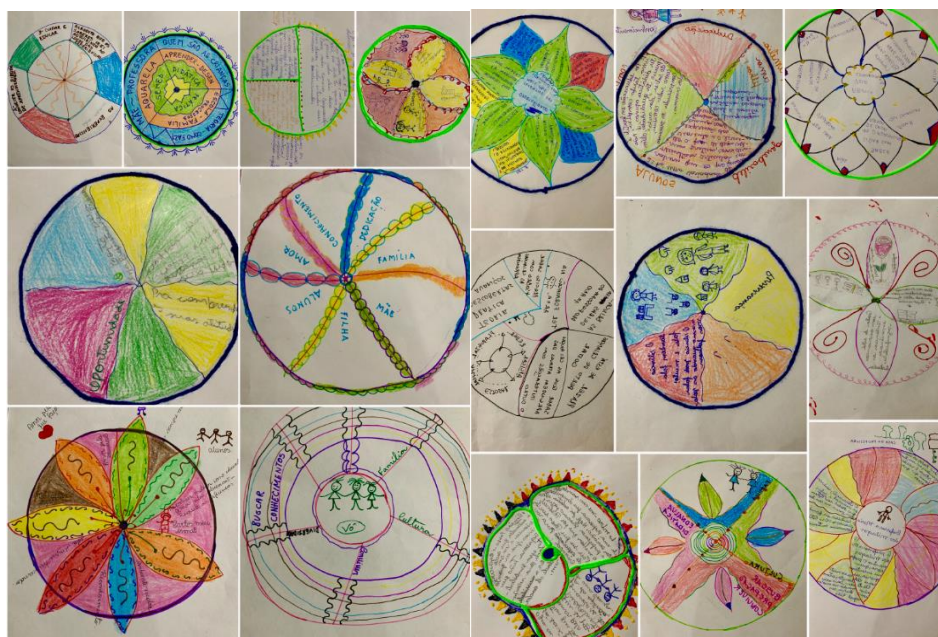
Além dessas recordações, ao questionarmos as professoras sobre quais saberes são necessários para o exercício da docência/profissão na Educação Infantil; o que já sabemos e precisamos saber mais, as respostas das professoras se resumiram em: é preciso ter formação na área, saber quem são as crianças, conhecer as teorias e saber como relacioná-las com as práticas.

Esta atividade demonstrou um grande potencial mobilizador, pois trouxe dados significativos para a pesquisa e nos fez refletir sobre a construção da identidade profissional, a qual é resultado de um processo dinâmico que ocorre nas interações e trocas entre os sujeitos. Conforme Papi (2005, p. 51):

A identidade profissional é uma construção que perpassa a vida profissional, desde a etapa da escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão, o que lhe confere uma dimensão no tempo e no espaço. É construída sobre os saberes profissionais e sobre as atribuições de ordem ética e deontológicas.

As imagens a seguir mostram as mandalas coloridas, revelando o poder formativo que a atividade possui.

Figura 15 – Mandalas construídas pelas professoras



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022)

Transcorrido o momento da construção da mandala, iniciamos uma conversa mediada por slides sobre alguns aspectos relacionados à temática em estudo. Foi o momento em que proporcionamos às participantes o acesso aos pressupostos teóricos envolvidos na temática desta seção, a saber: o estatuto profissional docente, a profissionalização docente, a profissionalidade e os saberes da docência. Apresentamos brevemente esses conceitos com o objetivo de compreender o processo de ser/tornar-se professora da infância, ou seja, a construção da identidade docente no contexto da Educação Infantil.

De acordo com Pimenta (1999), a identidade docente se constitui a partir do significado social atribuído à profissão, por meio das representações da função do professor construídas na formação inicial e continuada, nas experiências vividas ao longo da carreira e nos saberes próprios da docência. Nessa perspectiva, a fim de mobilizar as professoras a compreenderem esse processo, iniciamos nossas reflexões retomando algumas questões mobilizadoras: como tenho me constituído professora da infância? Quais saberes são necessários para eu exercer a docência na Educação Infantil? Para responder a essas questões, descreveremos algumas pistas que foram construídas ao longo da discussão.

O primeiro ponto abordado por meio dos slides tratou dos aspectos relacionados ao Estatuto Profissional Docente, um elemento em processo de

construção a partir e com a formação docente inicial e continuada, que, por sua vez, contribui para o processo de profissionalização do professor.

A partir da discussão sobre o Estatuto Profissional Docente, fizemos a apresentação e reflexão sobre os conceitos de profissionalização e profissionalidade. Dessa maneira, expusemos, em primeiro lugar, o conceito de profissionalização como um dos elementos-chave no processo de constituição da docência. Compreendemos que esse processo se desenvolve ao longo da carreira profissional, por meio da formação inicial e continuada, das experiências de vida, das relações familiares, como aluno, nos contextos profissionais e institucionais e envolve saberes específicos para o exercício da profissão. A partir disso, vai se constituindo a profissionalidade docente, cujo conceito apresentado, diz respeito aquilo que nos identifica e o que é próprio da profissão. Segundo Papi (2005, p. 35),) “os profissionais desenvolvem determinados comportamentos, destrezas, valores, atitudes, constroem conhecimentos que constituem o que é específico da profissão, ao que se chama de profissionalidade”. Desse modo, mediante os conceitos apresentados e as reflexões feitas pelo grupo, compreendemos que a profissão docente é um ofício constituído de saberes (TARDIF, 2014).

Em seguida, abordamos os saberes da docência, que constituem parte integrante da identidade docente, pois são esses saberes que identificam o/a professor/a da Educação Infantil. Segundo Tardif (2014, p.11), “[...] O saber dos professores é um saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares [...]”. Desse modo, apresentamos às professoras os tipos de saberes e suas definições.

Dando prosseguimento, destacamos a formação continuada como o lugar para a construção dos saberes docentes. Portanto, consideramos as nossas sessões reflexivas como um espaço ideal, organizado com base nos elementos estruturantes desta pesquisa, que consideramos essenciais para o professor da infância, a saber: concepções de criança, processo de ensinar e aprender, papel do professor, concepção de Educação Infantil, linguagem e linguagem escrita. A formação continuada se torna uma das frentes de investimento indispensáveis para garantir a constituição da ação das professoras da Educação Infantil.

Após toda essa costura teórica, o formador abriu espaço para possíveis dúvidas. Algumas participantes fizeram considerações acerca da apresentação,

trazendo, principalmente, a ideia de que a temática em questão é algo novo. Isso reforça a necessidade de ampliar as discussões relacionadas a essa temática nos espaços de formação.

Ao final do encontro, disponibilizamos um link (Google Forms), onde as professoras avaliaram a sessão, respondendo à pergunta: 'Para você, o encontro de hoje foi?' A imagem abaixo mostra algumas avaliações que demonstram satisfação com a sessão de estudo.

Figura 16: Avaliação da 1ª sessão reflexiva

PARA VOCÊ, O ENCONTRO DE HOJE FOI...

14 respostas

Produtivo

Ótimo!

bom

Muito bom, pois foi um momento muito agradável onde pude entender melhor sobre educação infantil.

ótimo

Muito gratificante cheio de conhecimentos e aprendizados

Ótima, bastante proveitosa.

Excelente riquécimo pra nossa prática pedagogia

Foi muito proveitoso, pois contribuiu de forma qualitativa no meu fazer pedagógico.

Fonte: arquivos do pesquisador (2022)

6.4.3 A segunda sessão reflexiva

Aprendizagem e desenvolvimento da criança: pressupostos a partir da Teoria Histórico-Cultural." O encontro teve início às 08h00 e encerrou-se às 11h15. Foi realizado de forma presencial e contou com a participação da pesquisadora, colaboradoras da pesquisa e professoras dos seguimentos Maternal e Pré I, totalizando 20 participantes, conforme mostra o registro a seguir:

Figura 17: Professoras na 2ª sessão reflexiva



Fonte: arquivos do pesquisador (2022)

A sessão reflexiva foi organizada em 7 (sete) momentos, seguindo a mesma estrutura da anterior, iniciando com o acolhimento aos participantes e encerrando com a avaliação do encontro. O quadro a seguir mostra a síntese da pauta da segunda sessão reflexiva:

Quadro 4 – Síntese da pauta da 2ª sessão reflexiva

2ª SESSÃO REFLEXIVA	
TEMA: Aprendizagem e desenvolvimento da criança: pressupostos a partir da Teoria Histórico-Cultural	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Discutir aspectos conceituais da Teoria Histórico-Cultural; ➤ Compreender a relação entre Aprendizagem e desenvolvimento na criança, a partir dos pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural; ➤ Refletir acerca das concepções de criança, Educação Infantil, infância e de professor, a partir desse alicerce teórico, para a organização de uma nova escola da infância. 	
CONTEÚDOS	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aprendizagem e desenvolvimento da criança a partir da Teoria Histórico-Cultural ➤ Concepções de criança, educação infantil, infância e de professor/a, como alicerce teórico para a organização de uma nova escola da infância. 	
TEXTO PARA ESTUDO	
LIMA, Elieuz Aparecida de; SILVA, Ana Laura Ribeiro da; RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães. Reflexões sobre a educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. Interfaces, p. 16-20, 2010.	

MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. *Pró-posições*, v. 10, n. 1, p. 16-27, 1999.

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES / MOMENTOS

- Acolhimento aos participantes;
- Apresentação da Pauta
- Retomada do tema, conteúdo e aprendizagens consolidadas no encontro anterior.
- Leitura do registro reflexivo
- Estudo e reflexão de textos
- Costuras teóricas;
- Avaliação do encontro

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2022)

Ao observar os objetivos, conteúdos e as atividades da sessão reflexiva, percebemos que o foco desse encontro recaiu na discussão dos aspectos teórico-conceituais mais gerais da Teoria Histórico-Cultural, sobretudo aqueles relacionados aos processos de ensinar e aprender na Educação Infantil. As categorias trabalhadas neste encontro foram: relação entre aprendizagem e desenvolvimento, concepções de criança, Educação Infantil, Infância e papel do professor. Compreendemos que tais categorias são fundamentais, pois constituem-se como alicerces para compreender os processos de apropriação da escrita pela criança na Educação Infantil, tornando-se, desse modo, conteúdo indispensável para as sessões reflexivas. Em suma, buscamos entender quem é a criança na Educação Infantil, como ela aprende e se desenvolve, e o papel do/a professor/a diante desse complexo processo.

Após os momentos iniciais que compõem a sessão reflexiva, como o acolhimento, a leitura da pauta e o registro reflexivo, passamos para o estudo e reflexão dos textos e para a atividade de sistematização, que foram norteadas pelas questões mobilizadoras:

Figura 18 – Slides das questões mobilizadoras para a 2ª sessão reflexiva

QUESTÕES MOBILIZADORAS: o que precisamos responder hoje?

- Como eu entendo a relação entre aprendizagem e desenvolvimento na criança?
- Como ocorre os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança na fase pré-escolar, a partir da THC
- Quais as concepções de criança, educação infantil, infância e de professor/a, tem sustentado a minha prática pedagógica? E o que a Teoria Histórico-Cultural fala em relação a essas concepções?
- Qual teoria ou quais teorias, têm fundamentado minha ação?

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2022)

Essas questões tiveram como objetivo mobilizar as professoras a refletirem sobre as concepções que sustentam suas práticas. Por essa razão, elas sempre começam com perguntas como "Como eu entendo", "Como eu penso" e "Quais concepções fundamentam minha prática". Por outro lado, questões do tipo "Como ocorrem os processos de aprendizagem e desenvolvimento a partir da THC" direcionam o professor para um estudo mais focado na teoria, ou seja, ajudam a situar o leitor em um contexto específico. Neste caso, as questões direcionam o foco para as categorias: criança, educação infantil, aprendizagem e desenvolvimento e papel do professor, presentes nos textos disponibilizados para estudo. Trata-se de iniciar uma reflexão sobre o próprio trabalho antes de entrar em contato com a teoria.

Nessa perspectiva, as questões mobilizadoras, bem como os textos-base, são fornecidas antecipadamente às professoras para uma leitura prévia.

É importante lembrar que, ao planejarmos os momentos de estudo com as professoras, optamos por começar, conforme descrito na subseção anterior, com questões relacionadas aos saberes e à identidade docente e, posteriormente, abordar as questões centrais da Teoria Histórico-Cultural.

Portanto, iniciamos este estudo retomando as questões mobilizadoras, a fim de mobilizar os participantes acerca dos aspectos conceituais da teoria e direcioná-los para um foco específico. O estudo ocorreu em grupos com o seguinte direcionamento: a partir da leitura, os grupos deveriam retomar alguns pontos dos

textos de apoio a fim de responder as questões apresentadas. A proposta não era realizar a leitura de todos os textos no encontro, por isso foram fornecidos antecipadamente para uma leitura prévia, mas sim discutir os pontos principais. Após a discussão, fizemos alguns encaminhamentos específicos: cada grupo precisou discutir e apresentar uma categoria da Teoria Histórico-Cultural, ficando da seguinte forma: Grupo A – aspectos relacionados à categoria APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO; Grupo B – aspectos relacionados à categoria CRIANÇA E INFÂNCIA; Grupo C – aspectos relacionados à categoria EDUCAÇÃO INFANTIL; Grupo D – aspectos relacionados à categoria PAPEL DO PROFESSOR.

Assim, ao retornarem ao grupo para a sistematização da atividade, as participantes foram convidadas a fazer inferências relacionadas às categorias de estudo. Uma colaboradora destacou que **"a criança não aprende sozinha, necessita de um mediador" (P1)**. Percebemos, em sua breve fala, aspectos convergentes com a categoria aprendizagem e desenvolvimento na Teoria Histórico-Cultural (THC), ao relatar que, mesmo com seu protagonismo, a criança necessita de um parceiro mais experiente que seja capaz de mediar o acesso dela à cultura, promovendo, assim, uma educação desenvolvimental. A P1 complementou, falando sobre o protagonismo do professor nesse processo, destacando **que "a escola e o professor têm que estar dentro um do outro, para que a criança tenha um bom resultado a partir dos desafios propostos"**. Inferimos aqui que, além do papel do professor na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, a escola da infância também assume uma centralidade nesse processo. O pesquisador, por sua vez, complementou que a Teoria Histórico-Cultural aponta caminhos convergentes com as falas e traz orientações importantes que oferecem suporte para a prática do/a professor/a da Educação Infantil, aspectos apresentados no momento seguinte da formação.

Na parte teórica, apresentamos, por meio de slides, os pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural (THC), que intitulamos "Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança: Pressupostos a partir da Teoria Histórico-Cultural", conforme mostra a imagem abaixo:

Figura 19 – Slides da 2ª sessão reflexiva

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

2ª SESSÃO REFLEXIVA

PPGEEB

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: pressupostos a partir da Teoria Histórico-Cultural

Formador: Raimundo Simas Abreu Neto
Centro de Educação Infantil Aquarela
Alto Alegre do Pindaré - MA
18/11/2022

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2022)

Tratamos aqui de algumas categorias que estão envolvidas no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, a partir da Teoria Histórico-Cultural, incluindo concepções de criança, educação infantil, infância e professor/a. Por se tratar de aspectos de uma teoria, consideramos importante promover uma discussão que destaque sua relevância para o trabalho do professor, contradizendo algumas narrativas que afirmam, erroneamente, que esses conceitos são apenas "blá-blá-blá". Segundo Mata (2015, p. 16-17),

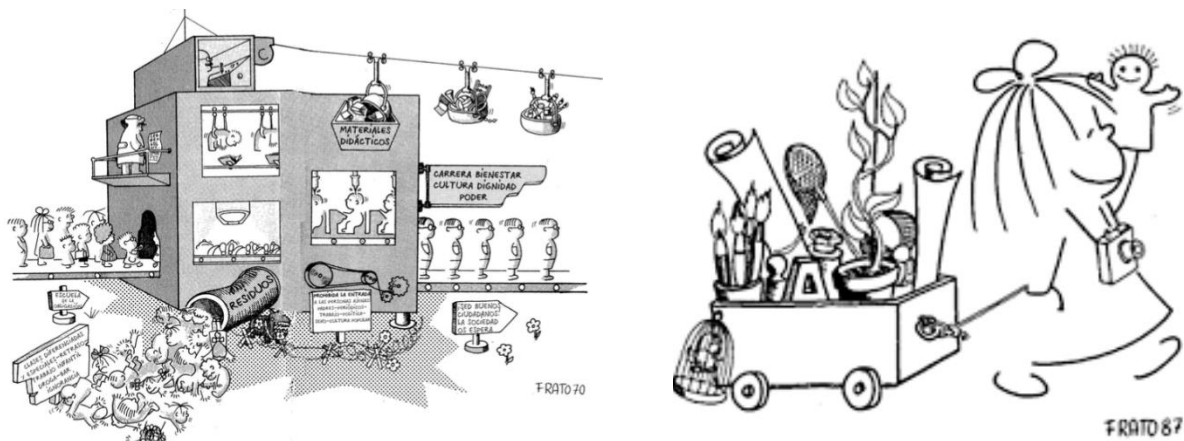
As teorias são antes de tudo, diálogos com a realidade e lentes que nos ajudam a ampliar o olhar, transformando nossos modos de pensar e agir. Prescindir das teorias e trabalhar com "achismos" e improvisações são ações que indicam uma postura irresponsável e não responde a nossas dúvidas e inquietações. Temos que estar em permanente formação, refletindo teórica e criticamente, promovendo os ajustes necessários, decidindo, escolhendo caminhos para tornar melhor a prática.

Assim, consideramos que é possível que as teorias se concretizem nas práticas docentes, mas para isso, é necessário que sejam discutidas no contexto da formação contínua e confrontadas na reflexão sobre a própria prática.

Nessa perspectiva, lançamos um convite ao grupo para refletir, realizar trocas colaborativas e escolher caminhos, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC), como uma possibilidade teórico-metodológica para a nossa atividade docente.

Prosseguimos a nossa reflexão com a análise de duas imagens provocativas de Francisco Tonucci (1970; 1987), que nos levam a considerar algumas questões relacionadas ao trabalho docente na Educação Infantil. Eis as imagens:

Figura 20 – Imagens de Tonucci (1970; 1987)



Fonte: Arquivos da internet

Para as participantes, a primeira imagem remete a uma prática engessada, linear e homogênea, na qual a criança é vista como um ser passivo, não sendo protagonista no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Por outro lado, na segunda imagem, a criança é vista como artista, produtora, protagonista, capaz e potente. O fato é que essas duas imagens refletem diferentes concepções sobre o de “ser humano, de desenvolvimento humano, uma concepção de como as crianças aprendem, [...] concepção do papel da educação, do papel da educação escolar, do papel da escola. (PEDERIVA; COSTA; MELLO, 2017, p. 11). São ideias que divergem entre si, entretanto, a segunda imagem, obviamente, está mais alinhada com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural (THC), as características biológicas do indivíduo não são suficientes para o desenvolvimento da criança. É necessário que ela se aproprie dos instrumentos da cultura para que, de fato, o desenvolvimento ocorra. Assim, a criança se apropria da cultura por meio das relações estabelecidas com o meio, provocadas e mediadas por adultos mais experientes. Dessa forma, Vigotski (2000) afirma que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento da criança. A criança, por sua vez, é um ser historicamente situado, protagonista do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, um ser criador de aptidões que são

desenvolvidas nas condições reais de vida e educação. Nesse sentido, consideramos a Educação Infantil como um espaço potente para o encontro sistematizado da criança com a cultura. Esse encontro deve ser organizado de forma consciente e intencional pelo professor/a.

Ao longo da apresentação, estabelecemos relações entre todos esses aspectos, embasando-nos nos materiais de estudo, de modo que as professoras pudessem ser provocadas e se apropriassem dos conceitos básicos da teoria. Esses conceitos são fundamentais para a compreensão de como as crianças se apropriam da linguagem escrita na Educação Infantil, tema discutido no encontro posterior.

Finalizamos a sessão encaminhando ao grupo do WhatsApp um link para a avaliação do encontro. A avaliação realizada por meio desse link resultou em uma nuvem de palavras, como mostra a imagem abaixo:

Figura 21 – Avaliação da 2ª sessão reflexiva



Fonte: elaborado pelo pesquisador (2022)

6.4.4 A terceira sessão reflexiva

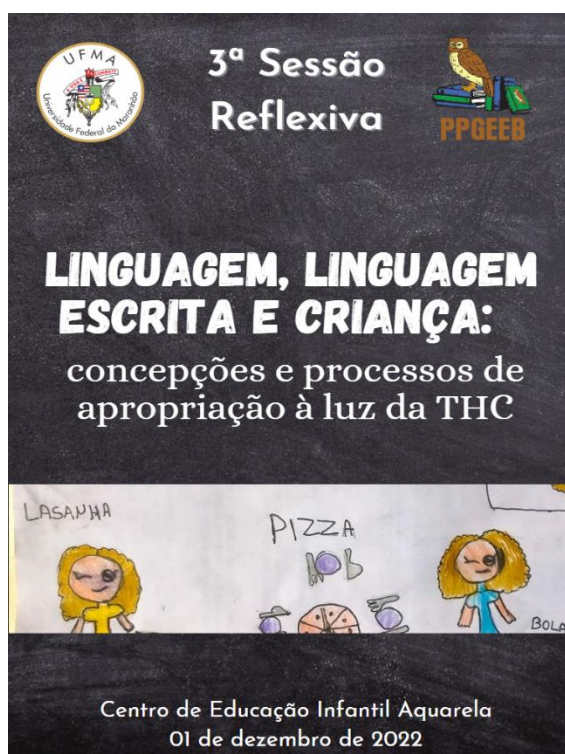
A terceira sessão reflexiva ocorreu em 01 de dezembro de 2022, das 07h30 às 11h30, com a participação das colaboradoras da pesquisa e de todas as professoras do Pré II do Centro de Educação Infantil Aquarela. É importante lembrar que a formação foi estendida a todas as professoras da instituição a pedido da

gestora, que viu o projeto como uma oportunidade formativa significativa para o corpo docente. Portanto, além das professoras que colaboraram com as narrativas reflexivas, todas as professoras do segmento Pré II estiveram presentes.

Como descrito no subtópico anterior, na segunda sessão, estudamos os aspectos teóricos mais gerais da Teoria Histórico-Cultural (THC), pois acreditamos que esses aspectos são a base para compreender como as crianças aprendem e se desenvolvem, qual é a concepção de criança, infância e o papel da instituição de Educação Infantil e do/a professor/a da infância nesse processo. Para tanto, discutimos as categorias aprendizagem, desenvolvimento, concepções de criança, infância, Educação Infantil e o papel do/a professor/a.

A partir dessa etapa, iniciamos o estudo específico sobre a linguagem escrita. Desenvolvemos, assim, uma sessão com o tema "Linguagem, Linguagem Escrita e a Criança: Concepções e Processos de Apropriação à Luz da Teoria Histórico-Cultural", como mostrado no card abaixo:

Figura 22 – Card da 3ª sessão reflexiva



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2022)

Como questões mobilizadoras para este encontro, tivemos: qual o meu entendimento acerca do processo de apropriação da linguagem escrita pela criança

na Educação Infantil? Como eu penso que elas se apropriam da Linguagem Escrita? O que eu entendo por Linguagem? E por Linguagem Escrita? Quais práticas relacionadas à linguagem escrita eu priorizo na minha turma? Por quê? O que é Linguagem Escrita e como ocorre o seu processo de apropriação, a partir da Teoria Histórico-Cultural? Estas questões, bem como os textos, foram encaminhadas com antecedência a todas as participantes, de modo que elas fizessem suas leituras prévias.

Assim, para darmos conta dos questionamentos direcionados, organizamos o encontro da seguinte forma:

Quadro 05 – Síntese da pauta da 3ª sessão reflexiva

3ª SESSÃO REFLEXIVA
TEMA: Linguagem, Linguagem Escrita e a Criança: concepções e processos de apropriação à luz da THC
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Refletir sobre os pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural que fundamentam o trabalho com a Linguagem Escrita na Educação Infantil: ideias e concepções; ➤ Compreender, a partir da Teoria Histórico-Cultural, como ocorre o processo de apropriação da Linguagem Escrita desde a Educação Infantil;
CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Concepções de Linguagem e Linguagem Escrita: pressupostos teóricos à luz da Teoria Histórico-Cultural; ➤ O processo de apropriação da Linguagem Escrita desde a Educação Infantil: da pré-história da Linguagem Escrita às formas de apresentação da cultura escrita às crianças pré-escolares;
TEXTO PARA ESTUDO
<p>GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português.</p> <p>MELLO, S. A. A Apropriação da Escrita como Instrumento Cultural Complexo. In: MENDONÇA, S. G. de L. e MILLER, S. (Orgs). Vigotski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: J.M. Editora e Cultura Acadêmica Editora, 2010.</p> <p>SOUZA, RAM de; MELLO, Suely Amaral. O lugar da cultura escrita na educação da infância. Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, p. 199-215, 2017.</p>
SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES / MOMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento aos participantes; • Apresentação da Pauta; • Leitura do registro reflexivo; • Retomada do tema, conteúdo e aprendizagens consolidadas no encontro anterior • Atividade de sistematização dos textos bases para a consolidação das aprendizagens • Costuras teóricas;

- Avaliação do encontro

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2022)

O encontro foi iniciado pelo pesquisador desejando as boas-vindas aos presentes e convidou a colaboradora (P1), responsável pelo acolhimento do dia, a iniciar o momento. O grupo envolveu-se em uma dinâmica com um bambolê que suscitou reflexões nas participantes, ressaltando a importância do trabalho coletivo, colaborativo e da parceria entre os pares. A dinâmica consistiu na formação de dois grupos, nos quais cada um deveria segurar o bambolê com apenas um dedo e, juntos, deveriam descer o bambolê até o chão sem titubear. Segundo P1, o objetivo da atividade era "promover parceria, união e diálogo, para que todas chegassem a um consenso e atingissem a meta da dinâmica" (REGISTRO REFLEXIVO, 01/12/2022).

Figura 23 - Momento do acolhimento às participantes da pesquisa na 3ª sessão




Fonte: Arquivos do pesquisador (2022)

Os momentos seguintes foram constituídos pela apresentação da pauta, feita por uma participante, leitura do registro reflexivo, e uma retomada do tema, conteúdo e aprendizagens consolidadas no encontro anterior. Neste último aspecto, utilizamos a seguinte questão norteadora: "O que consegui aprender no encontro anterior?" Algumas professoras tomaram a palavra e lembraram as categorias trabalhadas e os sentidos atribuídos a elas. O pesquisador, por sua vez, relacionou esses conteúdos

com os temas que seriam abordados no encontro do dia, destacando que, para compreender como as crianças se apropriam da linguagem escrita, precisamos entender como elas aprendem, quem são elas, qual é o papel do professor e da escola na infância.

Na atividade de sistematização dos textos-base, visando à consolidação das aprendizagens, decidimos escolher as seguintes categorias para estudo: linguagem, linguagem escrita e os desdobramentos relacionados ao processo de apropriação da linguagem escrita desde a Educação Infantil. Para essa atividade, foi enviado ao grupo um roteiro de sistematização dos textos com antecedência, que foi estruturado da seguinte forma:

Figura 24 – Roteiro para a sistematização dos textos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA-PPGEEB

3ª SESSÃO REFLEXIVA COM AS PROFESSORAS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO
INFANTIL AQUARELA

Data: 01/12/2022 **Horário:** 07h30 às 11h30

Formador: Prof. Raimundo Simas Abreu Neto
Orientadora: Profª. Dra. Herculíia Maria de Moura Vituriano

ROTEIRO PARA SISTEMATIZAÇÃO DOS TEXTOS

- A apropriação da escrita como um instrumento cultural completo – Texto de Suely Amaral Mello
- O lugar da cultura escrita na Educação da Infância – Texto de Regina Aparecida Marques de Souza e Suely Amaral Mello
- Concepção de linguagens e o ensino de Português – Texto de Geraldi

1. Após a leitura dos textos, observe algumas questões:

a) Título e autor/autores;

b) Os objetivos

b) A partir dos objetivos dos textos, analisar, após estudo do texto, o que conseguiu compreender/aprender cada um deles registrando em forma de quadro síntese. (sugestão)

TÍTULO DOS TEXTOS E AUTORES	OBJETIVOS	O QUE EU CONSEGUI COMPREENDER/APRENDER?	O QUE EU PRECISO APROFUNDAR? QUAIS MINHAS PRINCIPAIS DÚVIDAS?
-----------------------------	-----------	---	---

2. Destacar os principais pontos dos textos em estudo, a partir do roteiro a seguir:

1. QUAIS AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E LINGUAGEM ESCRITA QUE OS TEXTOS APRESENTAM?	2. OS TEXTOS CRITICAM ALGUMAS FORMAS DE APRESENTAR A LINGUAGEM ESCRITA ÀS CRIANÇAS, POIS, SE DISTANCIAM DOS PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL. COMO OS TEXTOS COMPREENDEM ESSES EQUÍVOCOS?	3. QUAIS DIRETRIZES/TESES SÃO APRESENTADAS PARA QUE ENTENDAMOS COMO OCORRE O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA PELAS CRIANÇAS?	4. OS TEXTOS DÃO PISTAS DE UM CONJUNTO DE PRÁTICAS QUE DEVEMOS PRIORIZAR PARA FORMAR CRIANÇAS LEITORAS E PRODUTORAS DE TEXTOS. QUAIS SÃO ELAS?	5. QUAIS PRÁTICAS EU TENHO PRIORIZADO?
---	--	---	--	--

3. 4. Gostaria de mencionar OUTROS pontos que considera importante em relação a leitura do texto, que não foram discutidos no quadro acima?

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2022)

Devido às intensas atividades demandadas pelo final do ano letivo, a maioria das participantes não conseguiu ler o material enviado com antecedência e sistematizar suas ideias no quadro síntese. Portanto, flexibilizamos a abordagem da atividade. Inicialmente, a ideia era que cada professora compartilhasse seu quadro síntese no grupo, seguido de discussões, e depois discutissem um ponto específico (conforme organizado pelo pesquisador) para procederem com a construção de um grande painel. No entanto, o registro no quadro síntese precisou ser feito durante o encontro, o que demandou mais tempo para a atividade.

Após o registro coletivo no quadro síntese, o encaminhamento foi o seguinte: o Grupo A deveria registrar os principais pontos que respondessem à seguinte questão: "Para a Teoria Histórico-Cultural, o que é linguagem escrita?"; o Grupo B, por sua vez, deveria abordar a seguinte questão: "Os textos criticam algumas formas de apresentar a linguagem escrita às crianças, pois se distanciam dos pressupostos da THC. Como os textos compreendem esses equívocos?"; o Grupo C deveria registrar alguns pontos relacionados à questão: "Quais diretrizes/teses são apresentadas para que entendamos como ocorre o processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças?"; por fim, o Grupo D teve como questão direcionadora: "Os textos dão pistas de um conjunto de práticas que devemos priorizar para formar crianças leitoras e produtoras de textos. Quais são elas? Quais práticas eu tenho priorizado?"

Assim, a atividade foi realizada, e os registros foram feitos em post-its, apresentados ao grupo e colados no grande mural, conforme mostram as imagens abaixo:

Figura 25 – Professoras na sistematização da atividade de estudo na 3ª sessão



Fonte: arquivos do pesquisador (2022)

Figura 26 – Mural elaborado pelo grupo de professoras

ROTEIRO PARA SISTEMATIZAÇÃO DOS TEXTOS				
1. Destacar os principais pontos dos textos em estudo, a partir do roteiro a seguir:				
1. QUAIS AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E LINGUAGEM ESCRITA QUE OS TEXTOS APRESENTAM?	2. OS TEXTOS CRITICAM ALGUMAS FORMAS DE APRESENTAR A LINGUAGEM ESCRITA ÀS CRIANÇAS. POIS, SE DISTANCIAM DOS PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL. COMO OS TEXTOS COMPREENDEM ESSES EQUIVOCOS?	3. QUAIS DIRETRIZES/TESES SÃO APRESENTADAS PARA QUE ENTENDAMOS COMO OCORRE O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA PELAS CRIANÇAS?	4. OS TEXTOS DÃO PISTAS DE UM CONJUNTO DE PRÁTICAS QUE DEVEMOS PRIORIZAR PARA FORMAR CRIANÇAS LEITORAS E PRODUTORAS DE TEXTOS. QUAIS SÃO ELAS?	5. QUAIS PRÁTICAS EU TENHO PRIORIZADO?

Fonte: arquivos do pesquisador (2022)

A partir das imagens acima, percebemos que, entre tantas questões que compõem o arcabouço teórico da Teoria Histórico-Cultural (THC), o que a caracteriza como uma teoria complexa, elegemos alguns aspectos para serem evidenciados no estudo, a saber: concepções de linguagem, linguagem escrita, o processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças e as formas como a linguagem escrita pode ser apresentada a elas, de modo a tornarem-se leitoras e produtoras de texto. Outras questões também se fizeram necessárias, como as críticas feitas às formas como a linguagem escrita é apresentada e as práticas que devemos priorizar à luz dos pressupostos da THC. O quadro abaixo mostra, resumidamente, as inferências feitas pelas professoras:

Quadro 06 – Síntese a partir dos registros das professoras

ASPECTOS	SÍNTESE A PARTIR DOS REGISTROS DAS PARTICIPANTES
LINGUAGEM E LINGUAGEM ESCRITA	Inferiram, a partir das leituras e discussão que, são várias as concepções de linguagens apresentadas: linguagem é expressão do pensamento; é um instrumento de comunicação e forma de interação. A linguagem escrita é expressão do pensamento, que surge pela necessidade de imprimir o que se vê, ouve e sente.
CRÍTICAS À FORMA COMO SÃO APRESENTADAS A LINGUAGEM ESCRITA, QUE SE DISTANCIAM AOS PRESSUPOSTO DA THC	Citaram a crítica feita por Vigotsky, na década de 20, em que se ensina o traçado das letras, mas não ensinam a linguagem escrita e exemplificaram, ainda, a prática da cópia, que se faz presente nas escolas de Educação Infantil.
DIRETRIZES/TESES PARA ENTENDERMOS COMO	Disseram que é preciso querer aprender e dar um significado, um sentido coerente à leitura e a escrita. Destacaram, ainda, algumas

OCORRE O PROCESSO DE APROPEIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA	atividades que devem ser priorizadas nesse processo, a saber: a brincadeira, a oralidade, as diferentes expressões e a convivência.
CONJUNTO DE PRÁTICAS DE DEVEMOS PRIORIZA	A partir da leitura, citaram o livro da vida, o jornal escolar, a correspondência, entre outros.
PRÁTICAS PRIORIZADAS PELAS PROFESSORAS	As professoras relataram que priorizam o desenho, pintura, brincadeira, faz-de-conta, modelagem, dança e a própria fala.

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base nas respostas das professoras (2022)

Seguimos com o momento de análise utilizando o referencial teórico da Teoria Histórico-Cultural (THC) para sistematizar os conteúdos do dia. Nessa perspectiva, iniciamos abordando as diferentes concepções de linguagem discutidas no texto de Geraldi (1997): expressão de pensamento, instrumento de comunicação e interação. Como descrito na primeira parte deste trabalho, nossas discussões se situam na última concepção, a linguagem como instrumento de interação, mesmo entendendo que, ao escrever, a criança também se expressa e se comunica. Contudo, é por meio da linguagem que a criança estabelece, em primeiro lugar, interações com o mundo, constitui-se como sujeito e se apropria da cultura.

Para a Teoria Histórico-Cultural, a linguagem corresponde a uma das Funções Psicológicas Superiores, e seu desenvolvimento ocorre por meio das interações, ou seja, nas relações sociais que atravessam a vida do sujeito. Segundo 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”. Dessa forma, as ideias da Teoria Histórico-Cultural corroboram com a concepção de linguagem que sustenta este trabalho.

Para situar as concepções de Linguagem Escrita, segundo a THC, apresentamos o slide abaixo com as principais ideias:

Figura 27 – Slide utilizado na 3ª sessão reflexiva (concepções de linguagem)

**SITUANDO CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM
ESCRITA A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DA
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

- **Instrumento cultural complexo;**
- **Conjunto de signos que representam a realidade**
- **O seu processo de apropriação é complexo - passa de um simbolismo de segunda ordem para um simbolismo de primeira ordem. (ver pág 182 - 183)**

(VIGOTSKI, 2007)

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2022)

Iniciamos a discussão apresentando o conceito de Linguagem Escrita como um instrumento cultural complexo, um conjunto de signos que simboliza objetos e representa a realidade concreta. Essa concepção difere da ideia de que a escrita é apenas um código que representa o som da fala, embora o seu processo de apropriação transite por esse nexos intermediário.

Quanto ao seu processo de apropriação, é importante considerar que ele é complexo, marcado por evoluções e involuções, e não segue um caminho linear. Nesse percurso, a criança transita por muitas vias e experiências para, de fato, se apropriar desse instrumento. Isso é o que a Teoria denomina como a "Pré-História da Linguagem Escrita." Portanto, é fundamental que os professores conheçam e compreendam essa pré-história para acompanhar o desenvolvimento do processo de aquisição da escrita na criança. Assim, apresentamos, de forma didática, de acordo com Luria (2001), como esse percurso se configura.

Figura 28: Slide utilizado na terceira sessão reflexiva (pré-história da linguagem escrita)

PRÉ-HISTÓRIA DA LINGUAGEM ESCRITA



"[...] mostrar o que leva as crianças a escrever, mostrar os pontos importantes pelos quais passa o desenvolvimento pré-histórico e qual a sua relação com o aprendizado escolar"
(VYGOTSKY, 2007, p. 127).

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2022)

A partir da imagem, discutimos que a criança constrói uma trajetória antes de chegar à escrita. Essa trajetória inicia-se com o gesto, passa pela linguagem oral, faz-de-conta, desenho, oralidade e só depois chega à escrita. Esse processo é compreendido como a história de expressão da criança, são atividades que desenvolvem sua representação simbólica e a conduzem à escrita, no futuro.

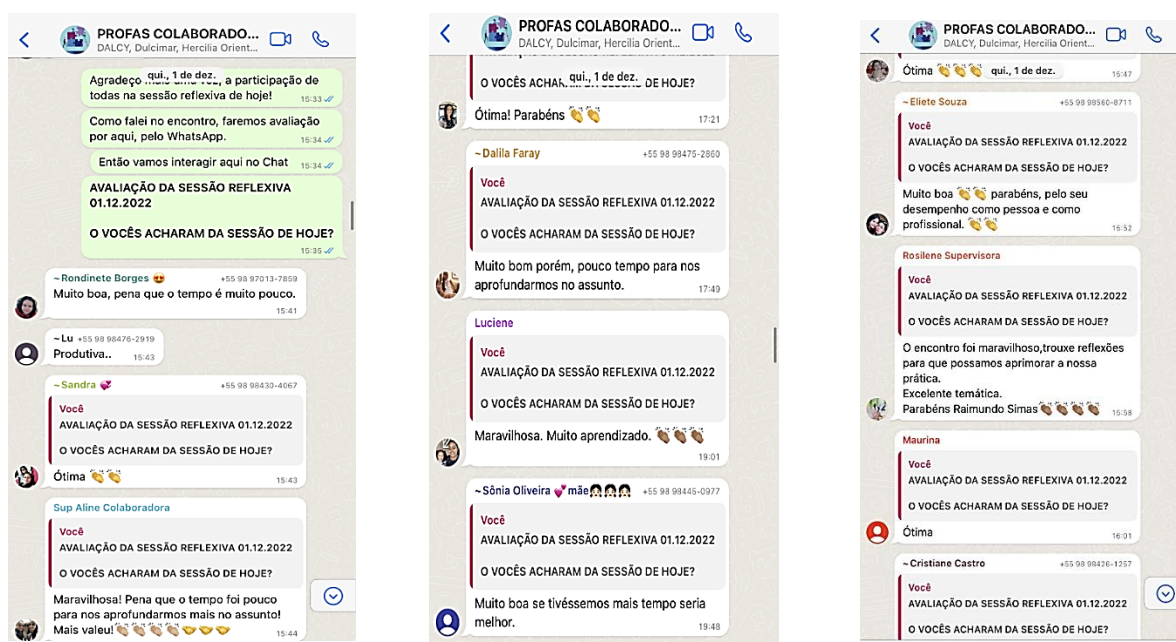
Além de compreendermos a Pré-História da Linguagem Escrita, levantamos outras questões que precisam ser consideradas. Entre elas, que o professor precisa criar condições em que a criança sinta a necessidade de aprender, de ler e escrever, organizando situações e espaços onde as aprendizagens possam impulsionar seu desenvolvimento. Tais situações podem ser resumidas em: práticas intencionais com a linguagem viva, experiências contextualizadas por meio de textos reais com função social (registro de experiências, construção coletiva de bilhetes, mapa de tarefas, diário da turma etc.), e experiências com brincadeiras e desenhos, entre outras. Segundo Ferreira e Schlickmann (2022, p. 643-660),

Para que a criança aprenda a escrever, é preciso que seja uma necessidade natural para ela, tanto quanto a fala, uma vez que, inserida numa sociedade gráfica, ela também convive com os escritos desde os primeiros anos de vida. O desejo de escrever não surge de maneira espontânea na criança, mas pode ser criado nela pelo(a) professor(a), ao trazer para a escola as relações com os objetos da escrita e mediá-los, inserindo-a na cultura escrita como uma atividade tão natural quanto a fala, que circula na sociedade por meio de enunciados. A escrita é, também, uma linguagem em circulação na sociedade.

Entendemos que o processo de apropriação e objetivação dos pressupostos de uma determinada teoria, no nosso caso, da Teoria Histórico-Cultural (THC), demanda tempo e uma formação sólida, baseada na reflexão sobre a própria prática. Contudo, acreditamos que as discussões empreendidas até aqui podem apontar caminhos e ajudar o professor a pensar na organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Esse é o nosso grande desafio: organizar o trabalho docente de modo a efetivar os pressupostos da teoria em questão. Tais aspectos foram sistematizados na sessão posterior e serão descritos no próximo subtópico.

Ao final da 3ª sessão reflexiva encontro, fizemos a avaliação da sessão no grupo de WhatsApp:

Figura 29 – Avaliação da 3ª sessão reflexiva



Fonte: arquivos do pesquisador (2022)

6.4.5 A quarta sessão reflexiva

A quarta sessão reflexiva ocorreu em 16 de dezembro de 2022, das 13h30 às 17h00, com a presença das colaboradoras da pesquisa e das professoras do Pré II do lócus da pesquisa. Abaixo, está um resumo das informações referentes à sessão realizada.

Quadro 07 – Síntese da pauta da 4ª sessão reflexiva

4ª SESSÃO REFLEXIVA	
TEMA: A organização do trabalho docente na Educação Infantil: experiências com a linguagem escrita	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Refletir sobre a organização do trabalho docente na Educação Infantil, com foco nas experiências que envolvem a linguagem escrita; ➤ Compreender as orientações teórico-metodológicas para a organização do trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil, a partir dos pressupostos da THC. ➤ Sistematizar encaminhamentos metodológicos a serem considerados na organização das situações didáticas que envolvem a linguagem escrita, de modo a efetivar os pressupostos da THC 	
CONTEÚDOS	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Organização do trabalho docente na Educação Infantil: experiências com a linguagem escrita; ➤ Orientações teórico-metodológicas para a organização do trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil, a partir dos pressupostos da THC. 	
SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES / MOMENTOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento aos participantes; • Apresentação da Pauta; • Leitura do registro reflexivo; • Retomada do tema, conteúdo e aprendizagens consolidadas no encontro anterior • Atividade de reflexo sobre a própria prática – análise de atividades e cadernos de planejamento • Costuras teóricas; • Avaliação do encontro 	

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2022)

A partir da proposta de formação, percebemos que os estudos desta sessão foram desenvolvidos em torno do seguinte aspecto: a organização do trabalho docente, sobretudo, as experiências voltadas para a linguagem escrita. A partir das discussões feitas acerca dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, somos desafiados a pensar e organizar procedimentos didáticos com as crianças da Educação Infantil, de modo a efetivar, no ambiente escolar, os pressupostos da teoria em questão. Assim, as questões mobilizadoras pensadas para o referido encontro foram: como eu tenho organizado o trabalho docente na Educação Infantil, sobretudo, os que envolvem a linguagem escrita? Quais atividades eu tenho priorizado que possibilitam o desejo de expressão das crianças? Pensando no processo de apropriação da escrita pela criança, a partir da THC, quais pressupostos teórico-metodológicos eu preciso considerar na organização do trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil?

O encontro foi iniciado pelo pesquisador às 14h00, dessa vez em outro local, na Unidade Integrada Dr. Francisco Batista. Mudamos de local de última hora, pois, onde nos reuníamos habitualmente (o auditório Ferreira Gullar) foi ocupado com

outras atividades. Contudo, mesmo com o eventual contratempo, conseguimos realizar nossos estudos e reflexões conforme havíamos programado. O pesquisador deu as boas-vindas aos presentes e passou a palavra para a professora responsável pelo acolhimento do dia, que desenvolveu a dinâmica do espelho, como mostram as imagens abaixo:

Figura 30 – Momento do acolhimento da 4ª sessão reflexiva



Fonte: arquivos do pesquisador (2022)

Procedemos com os momentos seguintes do encontro: apresentação da pauta, leitura do registro reflexivo e retomada do tema, conteúdo e aprendizagens consolidadas. Portanto, foi necessário discutir com o grupo alguns conceitos discutidos no encontro anterior, mobilizando-as para a atividade seguinte.

O foco da próxima atividade recai para a reflexão sobre a própria prática. Assim, o objetivo foi analisar como as professoras estão organizando o trabalho docente, sobretudo aqueles que envolvem a linguagem escrita. Para isso, lançamos um olhar sobre a realidade concreta, utilizando os registros de planejamento das professoras para uma análise direcionada.

A atividade foi desenvolvida com base nas seguintes questões: Como está estruturada a sequência de atividades? As fases, etapas, atividades etc.? O que você observou em relação aos momentos da sequência? Contextualizam o trabalho que está proposto para as crianças? Foi levantando os conhecimentos prévios das

crianças em relação a temática/ a situação? Há no planejamento ATIVIDADES que possibilitam nas crianças o desejo de expressão? Cite quais são priorizadas. No planejamento há atividades com TEXTOS, como aconteceu o encontro da criança com esse texto? Como foi encaminhada a atividade? Quais os tipos de textos são trabalhados? O trabalho partiu de textos reais/ou situações reais a partir de textos que fazem sentido para as crianças? O trabalho considerou a criança como suas necessidades e possibilidades de aprendizagem bem como o processo histórico da escrita na criança? O foco dessas atividades estava nos elementos gráficos do texto como: estrutura, composição, organização ou no signo, identificação de letras, palavras? Que orientações em preciso considerar ao organizar as situações didáticas que envolvem a linguagem escrita na Educação Infantil?

As questões mobilizaram as professoras, provocaram intensos debates, registrados por escrito, em um quadro encaminhados aos grupos, conforme mostra as imagens abaixo:

Figura 31 – Professoras em atividades de sistematização na 4ª seção reflexiva



Fonte: arquivos do pesquisador (2022)

Figura 32 – Registro da atividade de sistematização (4ª sessão reflexiva)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA-PPGEEB

QUADRO DE ANÁLISE DOS CADERNOS DE PLANEJAMENTO E ATIVIDADES DAS CRIANÇAS

O objetivo da atividade de reflexão sobre a própria prática, é lançar o olhar sobre como as professoras estão organizando o trabalho docente, sobretudo os que envolvem a linguagem escrita. Para isso, utilizaremos os registros de planejamento das professoras para uma análise dirigida. Assim, observem as questões abaixo e, ao lado façam seus comentários.

QUESTÕES	COMENTÁRIOS
- Como está estruturada a sequência de atividades? As fases, etapas, atividades etc.?	As sequências de atividades estão devidamente estruturadas da seguinte forma: Tema da sequência, experiência do dia, direitos de aprendizagens, seguida de apresentação da sequência, problematização a partir de questionamentos e atividade de escrita.
O que você observou em relação aos momentos da sequência? Contextualizam o trabalho que está proposto para as crianças?	As sequências de atividades apresentam um padrão de execução (tema, experiência, direitos de aprendizagens, apresentação, problematização e atividade escrita).
Foi levantando os conhecimentos prévios das crianças em relação a temática/ a situação?	Sim. Sempre fazemos os levantamentos prévios, porém, costumamos privilegiar a linguagem oral, aquilo que as crianças falam ou conhecem sobre o assunto.

Fonte: arquivos do pesquisador (2022)

A seguir, apresentamos a transcrição literal de um quadro elaborado pelo grupo de professoras do Pré II. Integraram este grupo, as professoras colaboradoras da pesquisa (P1, P2, S1).

Quadro 08 – Transcrição dos comentários das professoras nas atividades de sistematização (4ª sessão reflexiva)

QUESTÕES	COMENTÁRIOS
-Como está estruturada a sequência de atividades? As fases, etapas, atividades etc.?	As sequências de atividades estão devidamente estruturadas da seguinte forma: Tema da sequência, experiência do dia, direitos de aprendizagens, seguida de apresentação da sequência, problematização a partir de questionamentos e atividade de escrita.
O que você observou em relação aos momentos da sequência? Contextualizam o trabalho que está proposto para as crianças?	As sequências de atividades apresentam um padrão de execução (tema, experiência, direitos de aprendizagem, apresentação, problematização e atividade de escrita)
Foi levantando os conhecimentos prévios das crianças em relação a temática/ a situação?	Sim. sempre fazemos os levantamentos prévios, porém, costumamos privilegiar a linguagem oral, aquilo que as crianças falam ou conhecem sobre o assunto.
Há no planejamento ATIVIDADES que possibilitam nas crianças o desejo de expressão? Cite quais são priorizadas.	Sim. costumamos realizar momentos que propiciem a linguagem oral, desenho, pintura, receita, oficinas de brinquedos, passeios, brincadeiras livres, em que a partir de questionamentos em alguma destas realizamos atividades de escrita tendo a professora como escriba.
No planejamento há atividades com TEXTOS, como aconteceu o encontro da criança com esse texto? Como foi encaminhada a atividade?	Sim. na maioria das vezes apresentamos em cartazes, manuseio do livro didático e caixa da leitura, muitas vezes orientados pelas ilustrações, ou pelas pequenas leituras que alguns já realizam. Normalmente a professora apresenta em

	cartaz seguida leitura em voz alta com interação das crianças, identificando o título, autor, versos e estrofes em caso de textos com parlendas, quadrinhas e poemas. E questionamentos dialogando com o meio em que convivem.
Quais os tipos de textos são trabalhados? O trabalho partiu de textos reais/ou situações reais a partir de textos que fazem sentido para as crianças?	Contos, convite, receitas, parlendas, quadrinhas, capa de livro, informativos, Curiosidades, cartão postal. algumas vezes, as atividades foram direcionadas para trabalhar estrutura textual, em outras situações partiram de situações reais como Datas comemorativas em que possibilitamos a produção textual, tendo o professor como escriba de convites receitas, bilhete, cartão postal e livro de registros
O trabalho considerou a criança como suas necessidades e possibilidades de aprendizagem bem como o processo histórico da escrita na criança?	Sim. sempre buscamos elaborar atividades que visem desafios possíveis de realização pela criança. nesse contexto, elencamos listas a partir de um contexto trabalhado, interpretação oral e escrita, identificação e leitura de palavras ou frases dependendo do estágio de desenvolvimento de cada criança.
O foco dessas atividades estava nos elementos gráficos do texto como: estrutura, composição, organização ou no signo, identificação de letras, palavras?	Sim. utilizamos recursos variados, manuseio de livros, cartazes, imagens, rodas de leituras, Bingos, ditados pintados, ilustrações.
Que orientações em preciso considerar ao organizar as situações didáticas que envolvem a linguagem escrita na Educação Infantil?	- Produção textual pelos alunos, tendo o professor como escriba. - Dramatização, teatro, dança - Pinturas com recursos variados - Recontos orais e produções de suas próprias histórias.

Fonte: respostas das professoras da atividade de sistematização – 4ª sessão reflexiva (2022)

Estes dados mostram como as professoras organizam as situações didáticas que envolvem a linguagem escrita. Elas estruturam o planejamento em momentos que incluem o tema da sequência, experiência do dia, direitos de aprendizagem, apresentação da sequência, questionamentos e atividade de escrita. Priorizam atividades que possibilitam o desejo de expressão das crianças, como desenho, pintura, linguagem oral, brincadeiras livres, entre outras. Além disso, relatam sobre os diferentes tipos de textos que incorporam em suas práticas.

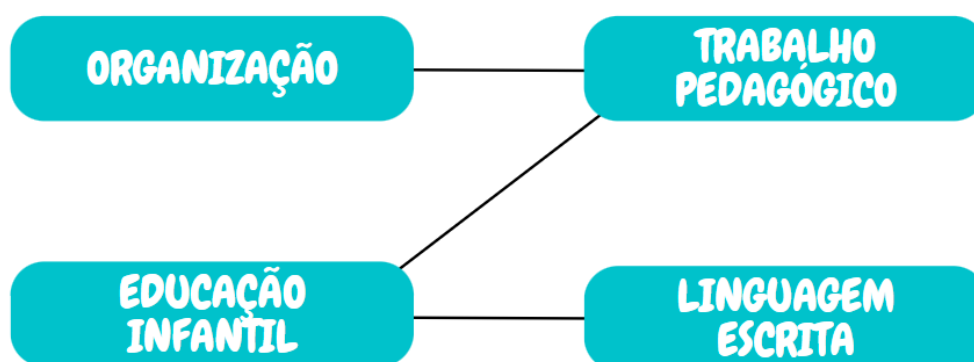
A atividade em questão nos permitiu perceber que, em certa medida, as professoras consideram alguns dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC) ao pensar na organização do trabalho pedagógico. Isso inclui a visão da criança como um sujeito potente, capaz de pensar e se expressar de diversas formas, bem como o contato da criança com os variados textos que circulam socialmente. Abordaremos essas questões em uma atividade posterior (costuras teóricas), explorando os pressupostos a serem considerados na organização das situações didáticas relacionadas à linguagem escrita, oferecendo orientações teórico-metodológicas e

discutindo a possibilidade de organizar esse trabalho por meio de sequências didáticas.

Iniciamos esta atividade, atribuindo sentido a alguns termos como mostra a imagem a seguir:

Figura 33 – Slide utilizado (4ª sessão reflexiva)

SITUANDO A CONVERSA – ATRIBUÍDO SENTIDO ÀS PALAVRAS



Fonte: elaborado pelo pesquisador (2022)

A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, consiste em planejar, organizar o tempo, espaço para atingir determinado objetivo. Trata-se da ação do professor/a na/para a Educação Infantil, que é um lugar situado, privilegiado para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência das crianças.

Pensar sobre a organização do trabalho pedagógico implica revisitar conceitos como criança, infância, Educação Infantil, aprendizagem, desenvolvimento, o papel do professor, linguagem e linguagem escrita. Nossas discussões estão fundamentadas nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC), que oferece outras maneiras de conceber as particularidades do ensino na Educação Infantil. Segundo Teixeira e Barca (2017, p. 29) a THC enfatiza “algumas concepções e alguns conceitos que podem contribuir para uma atuação crítica e consciente das professoras e dos professores dessa etapa da Educação Básica.

Tão importante quanto conhecer esses conceitos, é relevante abordar os pressupostos teóricos a serem considerados na organização de situações didáticas que envolvem a linguagem escrita. Portanto, apresentamos dois pressupostos básicos:

Figura 34: Slides utilizado (4ª sessão reflexiva)

PRESSUPOSTOS A CONSIDERAR NA ORGANIZAÇÃO DE SITUAÇÕES DIDÁTICAS QUE ENVOLVEM A LINGUAGEM ESCRITA

Trabalho alicerçado nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural "ênfatisando algumas concepções e alguns conceitos que podem contribuir para uma atuação crítica e consciente das professoras e dos professores dessa etapa da Educação Básica. (TEIXEIRA; BARCA, 2017, 29)

- Processos de Ensinar e Aprender;
- Processo de apropriação da Linguagem Escrita, desde a Educação Infantil: ênfase na Pré-História da Escrita.

PRESSUPOSTOS A CONSIDERAR NA ORGANIZAÇÃO DE SITUAÇÕES DIDÁTICAS QUE ENVOLVEM A LINGUAGEM ESCRITA

O texto como unidade básica na organização das situações didáticas.

O TEXTO deve ser o ponto de partida e de chegada

Escrever é, desde o início, buscar nos exprimir e/ou fazer com que um destinatário real nos compreenda, produzindo o escrito que somos capazes de elaborar num dado momento, sozinhos ou com a ajuda dos demais. Não é, desde logo, justapor palavras aplicando regras gramaticais de ortografia ou de combinação de sílabas. (JOLIBERT; SRAIKI, 2011, p. 17)

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2022)

O primeiro pressuposto apresentado refere-se às formas de ensinar e aprender, especialmente como ocorre o processo de apropriação da linguagem escrita, aspectos aprofundados na parte teórica deste trabalho e discutidos nesta sessão. O segundo pressuposto apresentado trata da inserção do texto desde a Educação Infantil, um trabalho que é possível de ser realizado. . Acreditamos que, trabalhar com textos na Educação Infantil, “[...] não é, desde logo, justapor palavras aplicando regras gramaticais de ortografia ou de combinação de sílabas. (JOLIBERT; SRAIKI, 2008, p. 17). Ou seja, não é um processo de aquisição de um código que

envolve apenas a transcrição do oral para o escrito e vice-versa. O texto é considerado a unidade básica de organização do trabalho; portanto, é necessário considerar as formas como devem ser apresentados às crianças. Na atividade posterior, sistematizaremos esses aspectos em forma de orientações teórico-metodológicas:

Figura 35 – Slides utilizado (4ª sessão reflexiva)

SISTEMATIZANDO AS ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- Priorizar nas situações didáticas, atividades que estimulem a necessidade de expressão das crianças - DIFERENTES LINGUAGENS (EXPRESSÃO ORAL, RELATOS, POEMAS MÚSICAS, DESENHO, PINTURA, TEATRO, FANTOCHES;
- Atrelar à essas atividades a linguagem escrita - REGISTRAR AS EXPERIÊNCIAS POR ESCRITO POR MEIO DE TEXTOS QUE AS CRIANÇAS PRODUZEM E A PROFESSORA REGISTRA;
- Priorizar atividades onde o texto é considerado a unidade básica de organização - O TEXTO COMO PONTO DE PARTIDA.
- TEXTOS ENUMERATIVOS, TEXTOS INFORMATIVOS, TEXTOS LITERÁRIOS, TEXTOS EXPOSITIVOS, TEXTOS PRESCRITIVOS.
- MAIS SUGESTÕES: MAPA DE TAREFAS, DIÁRIO DA TURMA, JORNAL ESCOLAR, LIVRO DA VIDA, CORREIOS DOS AMIGOS, ALBUM DE FIGURINHAS LEGENDADO.

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2022)

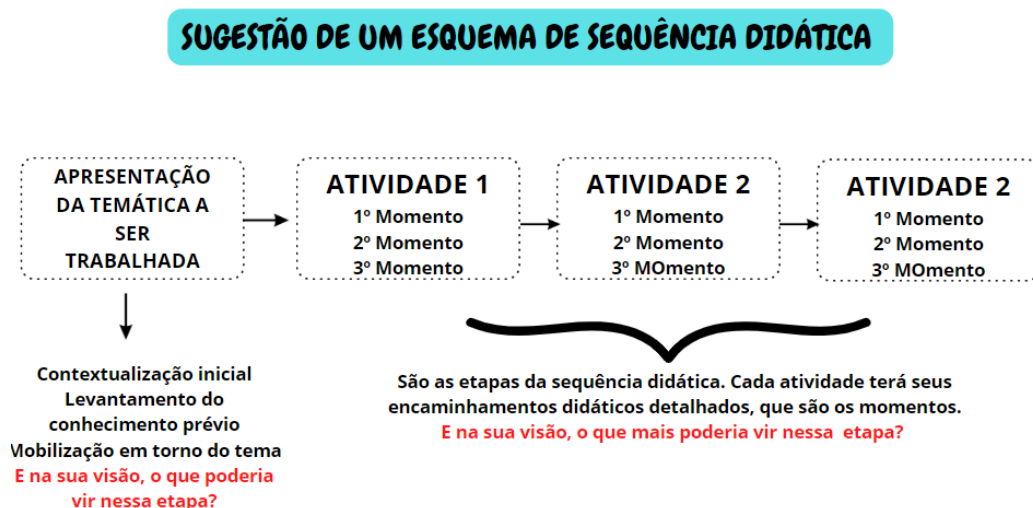
Apresentadas essas breves orientações, as professoras foram convidadas a pensar sobre a materialização dessas orientações em sala de aula. Revisitamos suas análises dos cadernos de planejamento e constatamos que alguns aspectos precisam ser aprofundados, como a organização com mais detalhes dos momentos de aprendizagem, considerando as formas como as crianças aprendem e se apropriam da linguagem escrita, entre outros conceitos da teoria. Nesse sentido, refletimos sobre AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO UMA POSSIBILIDADE DE ORGANIZAÇÃO

DO TRABALHO DOCENTE. De acordo com Zabala (1998, p. 20), a sequência didática é,

[...] uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Assim, pois, poderemos analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam e, principalmente, pelo sentido que adquirem quanto a uma sequência orientada para realização de determinados objetivos educativos.

Pensando nessas orientações, apresentamos um esquema de sequência, que não é um modelo, mas uma sugestão, pois, pode reunir elementos dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural:

Figura 36 – Slides utilizado na 4ª seção reflexiva (sugestão de esquema de sequência didática)



Fonte: elaborado pelo pesquisador (2022)

Sistematizamos o esquema com as professoras e suas impressões foram positivas. Elas constataram que a forma como organizam suas sequências é semelhante ao esquema mostrado, embora sem muitos detalhes. Também sentem que é necessário mais tempo para seguir este modelo, mas é um desafio que estão dispostas a experimentar. Por fim, apresentamos uma silhueta, que possivelmente, será utilizada no próximo encontro, para a elaboração das sequências didáticas, que irá compor o produto educacional desta pesquisa.

Finalizamos a sessão com a avaliação oral das participantes, onde relataram que, como sempre, a formação foi enriquecedora e que, certamente, irá contribuir com suas práticas docentes.

6.4.6 A quinta sessão reflexiva

A quinta e última sessão reflexiva encerra este percurso formativo que nos propusemos a fazer colaborativamente. Aconteceu no dia 22 de dezembro de 2022, das 13h30 às 17h00, e teve como questão mobilizadora: "Como elaborar uma sequência didática para as crianças do Pré II envolvendo a linguagem escrita, levando em consideração os pressupostos da THC, assumidos nesta pesquisa?" Estiveram presentes neste encontro as colaboradoras da pesquisa (P1, P2 e S). Apresentamos abaixo o quadro com as informações referentes à sessão realizada:

Quadro 9 – Síntese da pauta da 5ª sessão reflexiva

5ª SESSÃO REFLEXIVA	
TEMA: Planejando situações de aprendizagem para/com crianças de 5 anos: a linguagem escrita como foco	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Elaborar colaborativamente uma sequência didática para o grupo de crianças do Pré II envolvendo a linguagem escrita, levando em consideração os pressupostos da THC, assumidos neste estudo. 	
CONTEÚDOS	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Organização do trabalho docente na Educação Infantil; ➤ Sequências didáticas; 	
SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES / MOMENTOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento aos participantes; • Apresentação da Pauta; • Retomada dos pressupostos da sessão anterior que trata da organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil; • Apreciação e validação da silhueta para organizar a sequência didática; • Elaboração da sequência didática; • Avaliação do encontro; 	

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2022)

O planejamento e a organização do trabalho pedagógico têm como plano de fundo concepções epistemológicas e conceituais. Desse modo, a maneira como o trabalho pedagógico é organizado tem relação com a concepção de crianças, como elas aprendem, o papel do professor e da professora, entre outras questões (ANJOS, 2020). Todos esses aspectos foram discutidos ao longo deste percurso formativo com o intuito de subsidiar o professor na organização das situações didáticas. O desafio desta seção é pensar e organizar uma sequência didática de modo a efetivar os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

Assim, ao iniciarmos as discussões, fizemos uma breve retomada dos pressupostos teóricos assumidos nesta pesquisa e à medida as professoras foram falando, elencamos sinteticamente alguns pontos, ficando da seguinte forma:

- A criança é um ser ativo, ela aprende quando está em atividade, quando está envolvido nas situações. Para tanto, precisamos envolvê-las;
- Precisamos apresentar a cultura e seus instrumentos às crianças desde a Educação Infantil. A linguagem escrita faz parte desta cultura, assim, devemos apresentá-la às crianças;
- O trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil tem sua especificidade, ou seja, não precisamos apresentar esse instrumento de qualquer forma. É preciso ter cuidado ao fazer isso.
- As crianças precisam se expressar de todas as formas, por meio de todas as linguagens (desenho, pintura, brincadeira de faz de conta, linguagem oral, linguagem escrita etc.);
- Precisamos planejar situações de aprendizagem envolvendo todos esses pressupostos, para que as crianças aprendem e se desenvolvam da melhor forma.

Estes registros foram feitos nos slides e estão transcritos aqui da mesma forma como foram elaborados durante a sessão reflexiva. Este momento inicial trouxe algumas contribuições, e constatamos o quão importante foram as sessões e as discussões empreendidas nelas para a apropriação dos conceitos teórico-metodológicos.

Prosseguimos com a apresentação de uma silhueta, pensada a partir de Oliveira (2013, p. 39), que define a sequência didática como “um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino-aprendizagem”.

Assim, pensamos na organização da sequência da seguinte forma:

Figura 37 – Slides utilizado na 4ª sessão reflexiva (sugestão de silhueta de sequência didática)

SILHUETA PARA ORGANIZAR O PLANEJAMENTO, A PARTIR DA
 ESTRUTURA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

TEMA DA SEQUÊNCIA:	SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES:
AGRUPAMENTO ETÁRIO:	<ul style="list-style-type: none"> • APRESENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA • ATIVIDADE 1 <ul style="list-style-type: none"> - 1º Momento - 2º Momento - 3º Momento • ATIVIDADE 2 <ul style="list-style-type: none"> - 1º Momento - 2º Momento - 3º Momento
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO:	MATERIAIS UTILIZADOS
CAMPOS DE EXPERIÊNCIA:	

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2022)

A estrutura foi organizada de modo que não se distanciasse muito da forma como a escola costuma organizar suas sequências. Assim, alguns aspectos permaneceram nesta estrutura, como, por exemplo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (2018). Após a apreciação, retomamos a questão mobilizadora: *como elaborar uma sequência didática para as crianças do Pré II envolvendo a linguagem escrita, levando em consideração os pressupostos da THC, assumidos nesta pesquisa?* A partir de então, lançamo-nos no desafio de elaborar uma sequência didática para compor o produto educacional e ser, futuramente, aplicada nas turmas do Pré II do CEI Aquarela.

Distribuímos a silhueta impressa às professoras e com a Base Nacional Comum Curricular em mãos, alguns livros de literatura infantil e com todos os conceitos apreendidos no processo formativo, iniciamos o processo de elaboração. Como resultado, tivemos a sequência didática (em uma versão preliminar), como mostra o quadro abaixo:

Quadro 10 – Sequência didática



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA -
PPGEEB

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

TEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA:

EXPRESSAR-SE, PARTICIPAR E DECIDIR: escolhendo um nome para a minha turma

AGRUPAMENTO ETÁRIO:

5 anos – Pré II

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO:

EI03EF01 – Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

EI03ET05 – Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças;

EI03TS02 – Expressar-se livremente, por meio de desenhos, pinturas, colagem, dobraduras e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.

EI03CG05 – Coordenar suas habilidades manuais, no atendimento adequado a seus interesses e necessidades, em situações diversas

EI03EO04 – Comunicar suas ideias e sentimentos à pessoas e grupos diversos

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA:

- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- Espaço, tempo, quantidade, relações e transformações;
- Traços, sons, cores e formas;
- Corpo, gestos e movimentos;
- O eu, o outro e o nós;

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

APRESENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA:

ED - Reunir as turmas de crianças do Pré II para a apresentação da sequência didática. Informar às crianças o tema, a duração e as possíveis atividades que serão desenvolvidas com elas. A professora poderá falar: - *Bom, crianças, nós iremos trabalhar ao longo dessa semana, várias atividades legais e, nessas atividades, vocês irão poder falar, desenhar, pintar, brincar e tomar algumas decisões sobre a nossa turma!*

Fazer alguns questionamentos às crianças, como por exemplo: *a nossa escola é identificada por um nome, vocês já sabem o nome da nossa escola? O que vocês acham que significa o nome da nossa escola? Por qual motivo escolheram o nome da escola? E o nome da professora de vocês, qual é?*

Informar às crianças que todo mundo é identificado por um nome (a escola, a professora, as crianças, os funcionários etc.). *E a nossa turma? Tem um nome?*

Informar também, o objetivo da proposta: *-Crianças, a nossa turma ainda não tem nome e precisamos escolher um nome para ela, pois, não pode ficar sem identificação. Ao longo da semana, iremos trabalhar algumas atividades, com o propósito de escolher o nome da turma, tá bom?*

Proceder com a leitura do livro – ELEIÇÃO DOS BICHOS dos autores André Rodrigues et al. Apresentar a capa, as imagens, os autores e fazer alguns questionamentos à turma: *Observem a capa deste livro. Vocês já conhecem essa história? O que vocês acham que o livro vai falar? Observem o título: o que vocês acham que é Eleição?*

A partir dessas indagações, abrir espaço para que as crianças possam se expressar oralmente. Realizar a leitura e, logo após, proceder com uma breve interpretação.

Informar às crianças qual será a próxima atividade

ATIVIDADE 1 – APRENDENDO SOBRE AS REGRAS DE UMA ELEIÇÃO

ED– Retomar as discussões da atividade anterior, a partir dos questionamentos já realizados.

Leitura do livro - ELEIÇÃO DOS BICHOS dos autores André Rodrigues et al.

Informar as crianças sobre a atividade do dia – APRENDENDO SOBRE AS REGRAS DE UMA ELEIÇÃO.

Sistematizar sobre as regras de uma eleição, a partir das informações do livro – as crianças vão falando e a professora vai escrevendo na lousa, depois, registrar as regras em um cartaz e fixar na turma.

Informar sobre a próxima atividade

ATIVIDADE 2 – FORMULAR REGRAS PARA A ESCOLHA DO NOME DA TURMA

ED – Retomada da atividade anterior, por meio do reconto do livro, feito pelas crianças. Formar um círculo e pedir que as crianças recontem a história – A ELEIÇÃO DOS BICHOS

Retomar a sistematização feita, sobre AS REGRAS DE UMA ELEIÇÃO – consultar o cartaz fixado na turma.

Elaborar com as crianças as regras para a escolha do nome da turma

- A TURMA PODERÁ APRESENTAR DUAS OU MAIS PROPOSTAS DE NOMES;
- TODOS DEVERÃO VOTAR;
- ESCOLHER O DIA E HORÁRIO DA VOTAÇÃO.
- ELEGER DUAS CRIANÇAS PARA AJUDAR NA CONTAGEM DOS VOTOS;
- VENCERÁ O NOME QUE OBTIVER MAIS VOTOS

Registrar as regras em um cartaz e fixar na parede da turma

ATIVIDADE 3 – LEVANTAMENTO DOS POSSÍVEIS NOMES PARA A TURMA

ED – Retomada da atividade anterior;

Informar às crianças sobre a atividade do dia;

Fazer o levantamento (por escrito) dos possíveis nomes para a turma (questionamentos)

Decidir, pelo menos, dois nomes para concorrer;

Informar a atividade do próximo dia

ATIVIDADE 4 – PRODUÇÃO DE PANFLETOS

ED – Retomada da atividade anterior;

Informar às crianças sobre a atividade do dia

Organizar em grupos (conforme o total de nomes escolhido) para a produção de panfleto.

Apresentar o modelo de panfleto, tendo como base o livro A ELEIÇÃO DOS BICHOS.

Produção do panfleto – utilizar pincel, lápis de cor, revistas velhas para recorte, cola, etc.

Informar a atividade do próximo dia

ATIVIDADE 5 – ELEIÇÃO PARA O NOME DA TURMA

ED – Retomada da atividade anterior, como foco nas regras da eleição para o nome da turma

Apresentar a urna e a cédula de votação;

Organizar as crianças em círculo e solicitar que cada criança compareça à urna para registrar seu voto.

Após a eleição, eleger duas crianças para ajudarem na contagem
A contagem será registrada na lousa por uma criança, com a ajuda da professora.

ATIVIDADE 6 – PRODUÇÃO DE UMA PLACA PARA FIXAR NA TURMA

ED – Retomada da atividade anterior, como foco nos procedimentos e no resultado da eleição;
Informar sobre a atividade do dia – PRODUÇÃO DE UMA PLACA PARA FIXAR NA ENTRADA DA SALA.

Organizar os materiais que serão utilizados: cola, tesoura, pincéis, E.V.A, revistas velhas, fitas, etc.
A professora registrará o nome da turma em uma placa e solicitar que as crianças ilustrem ou decorem.

Fixar a placa, com a ajuda das crianças, na porta de entrada da sala.

MATERIAIS QUE SERÃO UTILIZADOS

Pincel, lápis de cor, revistas velhas para recorte, cola, fitas, livro paradidático, etc.

REFÊRENCIAS

RODRIGUES, André [et al.] **A eleição dos bichos**. 1ª ed. Lisboa : Nuvem de Letras, 2019.

Fonte: elaboração pelo pesquisador e professoras colaboradoras (2022)

Como mostrado, a atividade 1 da sequência didática apresenta mais detalhes em relação às outras atividades. A elaboração desta sequência demandou muito tempo e, como mencionado anteriormente, essa é uma versão preliminar e, provavelmente, sofrerá modificações para ser introduzida no produto educacional. As professoras autorizaram que fosse feita qualquer alteração pelo pesquisador.

Avaliamos o nosso encontro como produtivo e desafiador, pois constitui-se como a materialização de tudo que discutimos ao longo desta pesquisa-formação. Finalizamos a nossa última sessão com apenas uma certeza: de que o conhecimento não se esgota e que precisamos continuar estudando, lendo, testando teorias e fazendo escolhas metodológicas conscientes.

6.3 O Caderno de orientações sobre o processo de apropriação da linguagem escrita na escrita na Educação à luz da THC: um instrumento teórico-metodológico para fundamentar a prática docente

O mestrado profissional é uma modalidade de pós-graduação *stricto sensu* que, entre algumas especificidades, requer a elaboração de uma produção intelectual na forma de um Produto Educacional (PE). Este instrumento é fundamentado na reflexão e na utilização de referenciais teórico-metodológicos, visando a sua aplicação em situações reais de sala de aula. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento ou uma exposição, entre outras possibilidades (BRASIL, 2019a, p. 15). Nessa perspectiva, o PE se configura como,

[...] o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo. Pode ser produzido de modo individual (discente ou docente) ou coletivo. A apresentação de descrição e de especificações técnicas contribui para que o produto ou processo possa ser compartilhável ou registrado. (BRASIL, 2019a, p. 16)

Nesta pesquisa, o produto educacional foi desenvolvido com o propósito de atender a um objetivo específico: elaborar orientações teórico-metodológicas, materializadas em um Caderno de orientações Didáticas, que subsidiem as práticas que envolvem a linguagem escrita, na última etapa da Educação Infantil, do CEI Aquarela, no município de Alto Alegre do Pindaré – MA. Para alcançar esse objetivo, seguimos os princípios da pesquisa-ação colaborativa e, por meio de um processo reflexivo decorrente de um itinerário formativo, elaboramos o Produto Educacional (PE), conforme ilustrado na figura abaixo:

Figura 38: Capa do produto educacional



Fonte: elaborado pelo pesquisador (2022)

O mencionado produto foi elaborado com a contribuição de várias mãos, cada uma desempenhando sua parte e oferecendo o que estava ao seu alcance. Nesta pesquisa, cujo fio condutor foi a colaboração entre os pares, nem todos participaram das mesmas tarefas. No entanto, todas as professoras envolvidas estiveram imersas no processo, contribuindo de acordo com suas possibilidades para a elaboração do caderno em questão (DESGAGNÉ, 2007).

Durante o percurso formativo, detalhado na subseção 6.3, que se estendeu por dois meses e envolveu as professoras da instituição lócus, empreendemos nossos esforços aos momentos de estudo, reflexão e discussão sobre diversos aspectos relacionados à apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil, à luz da Teoria Histórico-Cultural (THC). Esses momentos foram planejados com base no diagnóstico obtido por meio das entrevistas narrativas, as quais, de certa forma, forneceram indícios das necessidades formativas das professoras colaboradoras.


Entre as questões identificadas como necessidades formativas, elegemos alguns pressupostos como prioritários para este momento, pois acreditamos que, ao se apropriarem desses pressupostos, as professoras poderiam organizar de forma mais eficaz as situações de aprendizagem relacionadas à linguagem escrita. Assim,

compreendemos que os elementos teórico-metodológicos que podem auxiliar os/as professores/as na organização das situações de ensino que envolvem a linguagem escrita na Educação Infantil são os seguintes:

- Como as crianças aprendem e se desenvolvem à luz dos pressupostos Teoria Histórico Cultural;
- Quais as concepções de criança, linguagem e linguagem escrita e os processos de apropriação à luz da THC;
- Pressupostos fundamentais a considerar na organização das sequências DIDÁTICAS
- Como planejar situações de aprendizagem para/com crianças de 5 anos: a linguagem escrita como foco;


Por considerarmos como pressupostos fundamentais, elaboramos o nosso caderno, cujo conteúdo foi organizado da seguinte forma:

Figura 39 – Sumário do produto educacional



SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	6
2 INTRODUÇÃO	8
3 PRESSUPOSTOS FUNDAMENTAIS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: o que o professor precisa saber?	10
4 O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	20
4.1 Uma concepção de linguagem para subsidiar as discussões	21
4.2 Para além da decifração de letras e reconhecimento de sons: concepção de linguagem escrita e questões a considerar no seu processo de apropriação	25
5 SUGESTÕES METODOLÓGICAS COMO POSSIBILIDADE DE EFETIVAÇÃO DOS PRESSUPOSTOS DA THC: as Sequências Didáticas	31
5.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA - EXPRESSAR-SE, PARTICIPAR E DECIDIR: escolhendo um nome para a minha turma	34
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	42
SOBRE OS AUTORES	44



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2022)

A estrutura deste produto é a seguinte:

No Capítulo 2, intitulado "**INTRODUÇÃO**", apresentamos os objetivos e a estrutura do caderno.

No terceiro capítulo, com o título "**PRESSUPOSTOS FUNDAMENTAIS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE O PROFESSOR PRECISA SABER?**", realizamos uma revisão teórica destacando aspectos relacionados à concepção de criança, seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, o papel do/a professor/a, o papel da escola, entre outros.

No quarto capítulo, chamado "**O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**", apresentamos a concepção de linguagem que sustenta nosso trabalho, a compreensão da linguagem escrita à luz da Teoria Histórico-Cultural (THC) e algumas questões relevantes para seu processo de apropriação.

No quinto capítulo, sob o título "**SUGESTÕES METODOLÓGICAS COMO POSSIBILIDADE DE EFETIVAÇÃO DOS PRESSUPOSTOS DA THC: AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS**", trazemos a sequência didática elaborada colaborativamente durante o percurso formativo, a ser aplicada nas turmas de Pré II.

Por fim, o último capítulo apresenta as "**CONSIDERAÇÕES FINAIS**", seguidas das referências e informações sobre o autor e a orientadora da pesquisa.

Em função da instabilidade sanitária causada pela Pandemia da Covid-19, o Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB publicou o Documento Normativo Nº 04/2020/PPGEEB/UFMA, cujo texto aborda as formas de apresentação do produto educacional durante o período pandêmico e torna a sua aplicabilidade facultativa. Dessa, em virtude das circunstâncias temporais e em conformidade com este documento, optamos pela não aplicação deste produto no contexto da escola pesquisada, ação que ficará para um momento posterior.

Esperamos que este produto se torne, de fato, um instrumento orientador da prática docente. Ele não se apresenta como uma fórmula pronta e, portanto, está sujeito a questionamentos, podendo ser ajustado ao longo do caminho, uma vez que as discussões relacionadas a uma teoria tão complexa não se encerram nas páginas deste caderno.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de nossa trajetória acadêmica e profissional, temos dedicado esforços à compreensão de aspectos específicos da prática docente na Educação Infantil, com um foco particular no trabalho com a linguagem escrita. Esse objeto de estudo tem ganhado destaque crescente na pesquisa acadêmica. Por essa razão, estivemos/estamos em constante busca de aprofundamento teórico, explorando diversos estudiosos e teorias que nos auxiliem na compreensão desse tema. Nesse percurso, tivemos a oportunidade de estudar as obras de Vigotski e seus colaboradores, cujas contribuições são muito relevantes para a reflexão sobre a organização das situações de aprendizagem nessa etapa da Educação Infantil, em especial no que diz respeito ao trabalho com a linguagem escrita.

A Teoria Histórico-Cultural compreende o desenvolvimento humano para além dos aspectos biologizantes do ser humano. Ela o concebe como um processo complexo e dialético, marcado por “metamorfoses e conversões qualitativas de um conjunto de formas em outras, [...] por diversas misturas de fatores externos e internos, e pelo processo de adaptação e de superação de dificuldades. (VIGOTSKI, 1991, p. 150). Para entender esse processo complexo, é necessário apropriar-se dos conceitos que fundamentam essa psicologia, os quais nos permitem compreender como ocorre o desenvolvimento humano.

Dada a complexidade da teoria e a variedade de conceitos que ela abrange, buscamos responder o seguinte questionamento: *a partir da Teoria Histórico-Cultural, quais pressupostos teórico-metodológicos podem contribuir para a prática de professores e professoras da última etapa da Educação Infantil em relação ao trabalho pedagógico com a linguagem escrita?* Essa questão problematizadora foi necessária, pois delimitou o foco da nossa pesquisa.

Para isso, adentramos ao espaço escolar, o Centro de Educação Infantil Aquarela, localizado no município de Alto Alegre do Pindaré - MA e trilhamos os pressupostos da pesquisa-ação do tipo colaborativa, para alcançar o objetivo geral deste estudo que foi *compreender, a partir da Teoria Histórico-Cultural, os pressupostos teórico-metodológicos que contribuem para a prática de professores e professoras da última etapa da Educação Infantil em relação ao trabalho pedagógico com a linguagem escrita, com vistas a elaboração de um Caderno de Orientações Didáticas.*

A pesquisa-ação do tipo colaborativa é uma importante metodologia de pesquisa e formação de professores que enfatiza a valorização das atitudes de colaboração e reflexão crítica entre pesquisador e professor. Seu objetivo é encontrar soluções para as demandas que refletem na escola, como no nosso caso, o processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças da Educação Infantil. Conforme Pereira (2008), a pesquisa inserida na vertente colaborativa tem como finalidade orientar os sujeitos a refletirem sobre suas práticas, seus alunos, suas escolas e suas realidades. Esse processo é marcado por intencionalidades e significados.

Resgatamos, nestas considerações finais, os passos que nos levaram a atingir ao objetivo que traçamos, a síntese dos principais resultados e as constatações relacionadas a eles.

Inicialmente, nos propusemos a compreender como alguns conceitos fundamentais para a Teoria Histórico-Cultural são constituídos. Esses conceitos incluem as concepções de criança, Educação Infantil, o papel do professor, as concepções de linguagem, linguagem escrita e seu processo de apropriação. Esse objetivo nos desafiou a buscar as lentes de estudiosos e teóricos, por meio das quais construímos a parte teórica deste trabalho. Ela se formula da seguinte maneira: começamos abordando algumas reflexões históricas, legais e conceituais sobre a Educação Infantil. Ao longo desse percurso, constatamos que a Educação Infantil passou por diversas lutas e discussões, tornando-se hoje uma etapa que possui especificidades. No entanto, acreditamos que ainda há muito a ser feito para garantir às crianças um atendimento educacional de qualidade.

Posteriormente, aprofundamos a base teórica deste trabalho, utilizando as perspectivas de diversos teóricos, como Vigotski (1988; 1995; 2000; 2007; 2010); Lúria (1988; 2001); Leontiev (1978; 1988); Mello (2004; 2005; 2010), Bakhtin/Volochínov (2006); Geraldi (2000) e outros. Inicialmente, discutimos aspectos mais gerais relacionados à Teoria Histórico-Cultural e suas implicações na educação, e depois exploramos reflexões teóricas específicas relacionadas ao nosso objeto de estudo. Constatamos, portanto, que são muitos os pressupostos da teoria que podem subsidiar a prática docente do/a professor/a da Educação Infantil, especialmente aquelas que envolvem a linguagem escrita. Dentre esses pressupostos, destacamos:

- A criança é um sujeito ativo, e sua aprendizagem ocorre por meio de sua atividade;

- A THC reconhece que as condições de vida e educação escolar são fatores que promovem a aprendizagem, que por sua vez, impulsiona o desenvolvimento da criança;
- O/a professor/a é um protagonista nessa relação, pois, a partir do nível de desenvolvimento da criança, propõe um ensino que crie nelas a necessidade de aprender;
- A linguagem é um instrumento de interação e é por meio dela que a criança se constitui como sujeito;
- A linguagem escrita é um conjunto de signos, um instrumento cultural complexo e, por isso, o seu processo de apropriação é complexa. Assim, para garantir experiências potencializadoras, que favoreça o processo de apropriação pela criança, é importante que o/a professor/a se aproprie de alguns dos pressupostos da teoria. Isso inclui compreender a história de expressão da criança, as formas de apresentar a linguagem escrita a elas e realizar outras reflexões necessárias.
- Se apropriar da linguagem escrita não é escrever as letras, palavras e frases descontextualizadas.

Essas reflexões nos apresentam novas perspectivas para pensar os modos de ensinar e aprender em instituições de Educação Infantil.

Para responder o segundo objetivo desta pesquisa, desafiamo-nos a identificar as concepções teórico-metodológicas sobre Educação Infantil, criança e de como elas aprendem e se desenvolvem; situar as concepções de linguagem e linguagem escrita que fundamentam o trabalho das professoras colaboradoras; averiguar quais atividades referentes à linguagem escrita são priorizadas nas situações de ensino e se elas têm favorecido a construção das bases para sua apropriação. Recorreremos a instrumentos de geração de dados, como a entrevista narrativa e a análise documental, por meio dos quais as colaboradoras compartilharam suas concepções.

Desafio maior foi intercruzar as concepções desses estudiosos/as e teóricos/as com os dados gerados, de modo que pudéssemos, desde o início, relacionar esses fios, ou seja, confrontar teoria e empiria. Ao confrontarmos as concepções dos autores e teóricos com as informações obtidas por meio das narrativas e da análise documental, observamos algumas convergências,

divergências e contradições. Com isso, achamos necessário oferecer-lhes acesso aos pressupostos assumidos neste trabalho, pois, em alguns momentos de suas falas, as colaboradoras reduzem a linguagem como instrumento de expressão e comunicação, a linguagem escrita como código e privilegiam a dimensão técnica nas atividades realizadas com as crianças. Acreditamos que essas concepções podem limitar a possibilidade das crianças de se envolverem com formas mais elaboradas dessas atividades, que permitam a atribuição de sentidos conforme com sua função social.

Não temos a intenção de estabelecer conclusões definitivas, afirmar o que é certo ou errado de forma absoluta. Pelo contrário, buscamos considerar as possibilidades de as professoras terem acesso a outros pressupostos teóricos e, conseqüentemente, validá-los por meio de suas escolhas metodológicas. Nesse sentido, acreditamos no potencial da Teoria Histórico-Cultural como uma abordagem teórico-metodológica que pode enriquecer a prática dos/as professores/as na organização das situações de aprendizagem para as crianças.

Partindo dessa constatação, desenvolvemos as sessões reflexivas, o percurso base da pesquisa colaborativa. Esse trajeto formativo nos permitiu alcançar o último objetivo deste trabalho, que foi elaborar colaborativamente orientações teórico-metodológicas, materializando-as em um Caderno, a fim de subsidiar as práticas que envolvem a linguagem escrita, na última etapa da Educação Infantil, do CEI Aquarela, no município de Alto Alegre do Pindaré – MA. Essa atividade nos trouxe elementos importantes para a pesquisa e, principalmente, demonstrou que a formação de professores é o espaço ideal para a ressignificação de conceitos, concepções e ideias, que, por sua vez, têm repercussões significativas na prática docente.

Nesse sentido, este caderno foi elaborado por muitas mãos, muitas vozes ressignificadas e muitos sujeitos em processo de construção do conhecimento. As orientações materializadas partem do entendimento de que formar as bases para a apropriação da linguagem escrita desde a Educação Infantil significa garantir que as crianças participem de atividades que envolvam múltiplas linguagens, como o faz-de-conta e o desenho livre, que são considerados formas de expressão e interação da criança com os outros. Significa também que as crianças devem estar inseridas na cultura escrita de forma organizada, criando a necessidade de ler e escrever, além de fazerem uso da linguagem escrita com finalidades sociais, utilizando textos reais para compreender sua função.

Essas orientações estão detalhadas no Caderno de Orientações Teórico-Metodológicas, e sugerimos que sejam aplicadas no local de pesquisa, provocando reflexões, debates e novas ressignificações que os encontros formativos não foram capazes de promover completamente. Afinal, o trabalho com esse objeto multifacetado, a linguagem escrita, é complexo e exige a continuidade das reflexões e o aprofundamento teórico. Tanto a dissertação quanto o produto não são capazes de esgotar as discussões que envolvem esse processo.

Diante do exposto, esperamos que este trabalho possa contribuir, em certa medida, para o fortalecimento das discussões relacionadas as especificidades da Educação Infantil, sobretudo as que envolvem o trabalho com a linguagem escrita.

REFERÊNCIAS

- ANDRÊ, M. E. D. A; LUDKE, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- ANGOTTI, Maristela. Educação Infantil: para quê, para quem e por quê. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação Infantil: para quê, para quem e por quê**. Campinas: editora Alínea, 2006, p. 15-32
- ANJOS, Ana Maura Tavares dos. Organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil: desafios e possibilidades no trabalho com sequências didáticas. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 48, 15 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/48/organizacao-do-trabalho-pedagogico-na-educacao-infantil-desafios-e-possibilidades-no-trabalho-com-sequencias-didaticas>
- AQUINO, L. As políticas sociais para a infância a partir de um olhar sobre a história da criança no Brasil. In: ROMAM E, D, STEYER V, E. **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil**: um retrato multifacetado. Ulbra, 2001.
- ARCE, A. **O Mobral e a educação de crianças menores de seis anos durante o regime militar**. Caderno Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 379-403, set/dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28/04/2011.
- ARENA, D. B. **As letras como unidades históricas na construção do discurso**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 109-123, jan./abr. 2013.
- ARRUDA, José Jobson de A.; PILETTI, Nelson. **Toda a História**: História Geral e História do Brasil. 13ª Edição. São Paulo, 2005.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BEATÓN, G. A. El papel de los “otros” y sus características en el proceso de potenciación del desarrollo humano. **Revista Cubana de Psicología**, Habana, v 6, n 3, p. 194-199, 1999.
- BERVIAN, Pedro Alcino; CERVO, Amado Luiz. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1996.
- BRASIL, CAPES. **Documento de Área – Ensino**. Brasília, 2019ª
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** (Volume 3): conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 7 mar. 2023.

BRASIL. ECA. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069Compilado.htmAcesso: 08 agos. 2014

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº. 389 de 23 de março de 2017. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 mar. 2017. P. 61

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

BRASIL. **PORTARIA NORMATIVA No 17, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2009**. Brasília, Brasília: MEC, 1982

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Educação Infantil: pra que te quero?** In: CRAIDY, C. M. Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMPOS. R; BARBOSA. M. C. S. BNC e educação infantil. Quais as possibilidades? In: **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: jan. 2023.

CONRAD, H. M. **O desafio de ser pré-escola: as idéias de Friedrich Froebel e o início da educação infantil no Brasil**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Dissertação de Mestrado em Educação), 140f. 2000.

CORTES, Gerenice. A produção de gêneros textuais: contribuições para o processo do letramento escolar. **Colóquio do Museu Pedagógico-ISSN 2175-5493**, v. 6, n. 1, p. 83-92, 2013.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007

DORETTO, Shirlei Aparecida; BELOTI, Adriana. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Encontros de Vista**, v. 8, n. 2, p. 79-94, 2011.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar em Revista, Curitiba, Editora UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 11ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
EUGENIO, Benedito; TRINDADE, Lucas Bonina. A entrevista narrativa e suas contribuições para a pesquisa em educação. **Pedagogia em Foco**, v. 12, n. 7, p. 117-132, 2017.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999

FERREIRA, T. C. de S.; SCHLICKMANN, M. S. P. A teoria histórico-cultural e a educação escolar numa perspectiva humanizadora. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp.1, p. 0643–0660, 2022. DOI: 10.21723/riaae.v17iesp.1.15753. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15753>. Acesso em: 23 fev. 2023.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**.

FREIRE, Madalena. **Observação, Registro e Reflexão**: instrumento metodológico. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 21-39, 2002.

GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. *In*: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na Sala de Aula**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2004, pp. 39- 46.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: O texto em sala de aula. São Paulo: Ática, 1997. p. 39-46.

GERALDI, João Wanderley. **texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984

HOUAISS, Dicionário da Língua Portuguesa. Editora Objetiva. **Rio de Janeiro**, 2001.
IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora. 2008. v. 1.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9.ed. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

JOLIBERT, J; SRAIKI, C. **Caminhos para aprender a ler e escrever**. São Paulo: Cotexto, 2008

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KOCH, Ingedore. V. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2003.

KOHAN, Walter O. **Infância**. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, KRAMER, S. **Formação de profissionais de Educação Infantil no estado do Rio de Janeiro**. Relatório de pesquisa. Rio de Janeiro: Ravil, 1987.

KRAMER, Sônia; HORTA, José Silvério Baia. **A Idéia de Infância na Pedagogia**

KUHLMANN JR. Moisés. **Histórias da educação infantil brasileira**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

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

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**. 6. ed. São Paulo: Ícone e EDUSP, 1998. p. 59-83.

LEVIN, Esteban. **A infância em cena: Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LIBANEO, José Carlos. **Adeus Professor, adeus professora** Novas exigências educacionais e profissão docente. 5ª ed. São Paulo: editora Cortez, 2001.

LUGLE, Andreia Maria Cavaminami; MELLO, Suely Amaral. Produção de sentido para a linguagem escrita e formação da atitude leitora/autora. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 20, n. 3, p. 187-199, 2015.

LURIA, A. R. **A Construção da Mente**. São Paulo: Ícone, 1992. 234 p. Tradução de: Marcelo Brandão Cipolla. Disponível em: https://www.iconeeditora.com.br/pdf/855137091Constru%c3%a7%c3%a3o_da_Mente_1%20a%2019.pdf: Acesso em: 22 abril de 2021

LURIA, A. R. **O desenvolvimento da escrita na criança**. In. VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8. Ed. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** São Paulo: Ícone, 1988.

MAGALHÃES, M. C. Contribuições da Pesquisa Sócio-Histórica para a compreensão dos Contextos Interacionais da Sala de Aula de Línguas: foco na formação de professores. **The Specialist**. V. 17, nº. 1, p. 01-18. São Paulo, 1996.

MATA, Adriana Santos. As crianças. Quem são as crianças? In: GOULART, M. A. Cecília; SOUZA, Maria Lima de (orgs). **Como alfabetizar?** Na roda com professoras dos anos iniciais. Campinas, SP: Papyrus, 2015

MELLO, S., A. **O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vigotsky.** In: FARIA, A.L.G.;MELLO, S.A.(Orgs.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura.* Campinas: Autores Associados, 2005.

MELLO, S. A. A Apropriação da Escrita como Instrumento Cultural Complexo. In: MENDONÇA, S. G. de L. e MILLER, S. (Orgs). **Vigotski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas.** Araraquara: J.M. Editora e Cultura Acadêmica Editora, 2010.

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vigotski. In: Kester Carrara. (Org.). **Introdução à Psicologia da educação: seis abordagens.** 1ed. São Paulo: AVERCAMP, 2004, v. único, p. 35-56.

MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pró-posições**, v. 10, n. 1, p. 16-27, 1999.

MELLO, Suely Amaral. **Letramento (e não alfabetização) na educação infantil e formação do futuro leitor e produtor de textos.** Campinas, SP, 2007

MELLO, Suely Amaral. Letramento e alfabetização na Educação Infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas.** Nova Petrópolis: Nova Harmonia, p. 75-87, 2012.

MELLO, Suely Amaral. Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo. **Teoria e prática da educação**, Maringá, v. 6, n. 12, p. 29-48, 2003.

MELLO, Suely Amaral; BISSOLI, Michelle de Freitas. **Pressuposto da Teoria Histórico-Cultural para a apropriação da cultura escrita pela criança.** *Perspectiva*, v. 33, n. 1, p. 135-160, 2015.

MERISSE. A. Origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In: MERISSE. A et al. **Lugares da Infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato.** São Paulo. Arte e Ciência, 1997.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social.** 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2003
MINAYO, M. C; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MINAYO, M. C; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

MORAES, Aline Janell de Andrade Barroso et al. **A atividade pedagógica do professor e o espaço de apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar: um estudo a partir da abordagem histórico-cultural.** 2015.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professores: formação e profissionalização**. São Paulo: Junqueira & Martins, 2005

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. Uma teoria para orientar nosso pensar e agir docentes na educação infantil. In: Costa, Sinara Almeida; Mello, Suely Amaral (Org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. CRV, Curitiba - PR, 1 ed., 11-24 p., 2017.

PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: Eduneb, 2019.

PIMENTA, S. G. (org.) Saberes pedagógicos e atividades docentes. In: PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

RODRIGUES, J. P. **Emília Ferreiro, grande pedagoga da alfabetização: cinco documentários sobre a sua vida e obra**. PGL-gal, set. 2015. Disponível em: . Acesso em: 03 abr. 2022.

QUEIROZ, Teresina de Jesus Mesquita. **História, literatura, sociabilidades**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1998.

SMOLKA, A. B. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1989.

SOUZA, R. A. M; MELLO, S. A. O lugar da cultura escrita na Educação da infância. In: Costa, Sinara Almeida; Mello, Suely Amaral (Org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. CRV, Curitiba - PR, 1 ed., 11-24 p., 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, S. R; BARCA, A. P. A. de. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar e pensar o agir docentes. In: COSTA, S. A. da. MELLO, S. A. (Org.) **Teoria histórico-cultural na Educação Infantil: conversando com os professores e professoras**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Instrução normativa nº 04/2020/PPGEEB/UFMA: Formas Metodológicas de apresentação do Produto Instrução normativa no Educacional na dissertação durante o período de**

distanciamento social do novo coronavírus (sars-cov-2/covid-19). 2020. Disponível em:

https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/documentos_stricto.jsf?lc=en_US&idPrograma=1381&idTipo=2. Acesso em 11.mar.2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Resolução No 1.982** - CONSEPE, 09 de abril de 2020. Dispõe sobre o trabalho remoto no âmbito da Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no período que perdurarem as interrupções decorrentes da Portaria GRno190/2020-MR e da Resolução n. 1.981-CONSEPE-2020. São Luís, MA: UFMA, 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de império**. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). Figuras de Foucault. 2 ed. BeloHorizonte: Autêntica, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita**. In: Obras Escogidas. v. III. Madri: Visor, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Revista Virtual de Gestão de Iniciativa Sociais. ISSN: 1808-6535 / Junho de 2008.

VYGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, L. **Quarta aula**: a questão do meio na pedologia. *Psicologia USP*, v.21, n.4, p.681-701, 2010.

VYGOTSKI, L.S. **El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. In: Vygotski, L.S. Obras Escogidas v. III, Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. Trad. José Cipolla Neto e outros. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

WELLER, W; OTTE, J. **Análise de narrativas segundo o método documentário: exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas**. Civitas, v. 14, n. 2, p. 325-340, 2014.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PAUTA DO ENCONTRO DE APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE PESQUISA À EQUIPE GESTORA E PROFESSORAS COLABORADORAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CSSo
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA – PPGEEB



PAUTA DO ENCONTRO DE APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE PESQUISA À EQUIPE GESTORA E PROFESSORAS COLABORADORAS

DATA: 13 de maio de 2022

LOCAL: Centro de Educação Infantil Aquarela

HORA: 08:30h

PARTICIPANTES: Discente Raimundo Simas Abreu Neto

Orientadora Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano

Gestora do CEI Aquarela

Supervisora do CEI Aquarela

Professoras do Pré II do CEI Aquarela

OBJETIVOS DO ENCONTRO

- Sensibilizar o grupo acerca da importância das reflexões sobre processo de apropriação da Linguagem Escrita pela criança na Educação Infantil;
- Apresentar a proposta de pesquisa, sua temática, objetivos, metodologia e as possíveis atividades a serem realizadas no percurso do trabalho investigativo de campo.

ENCAMINHAMENTOS

1º Momento: Apresentação dos participantes da Reunião:

Inicia-se com o mestrando Raimundo Simas Abreu Neto, seguindo com a professora orientadora Hercília Vituriano e, concluindo, os demais participantes do encontro;

2º Momento: Acolhimento aos participantes

Leitura compartilhada do texto – *Educação como exercício de humildade* (Jurani O. Clementino), que está no livro *Cartas a Paulo Freire Escritas por quem ousa esperar*. Seguir esse momento com um diálogo livre acerca da leitura.

3º Momento: Apresentação do Projeto de Pesquisa por meio de slides;

4º Momento: Adesão das participantes colaboradoras da pesquisa

Após a apresentação do Projeto de Pesquisa, lançar o convite para participação como colaboradoras da pesquisa e oficializar suas participações a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;

Após a assinatura, proceder com alguns combinados:

- criação de um grupo de Whatsapp com vistas a otimizar a comunicação entre participantes e pesquisador;

APENDICE B – CRONOGRAMA DAS SESSÕES REFLEXIVAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA-PPGEEB

CRONOGRAMA DAS SESSÕES REFLEXIVAS

Formador: Raimundo Simas Abreu Neto

Orientadora: Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vitoriano

TEMÁTICA CENTRAL: O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma proposta teórico-metodológica à luz da Teoria Histórico-Cultural

PERÍODO – novembro a dezembro de 2022

TEMÁTICAS	DATAS	ESPAÇOS DE ESTUDO
1. Ser/tornar-se professor/a da Infância: saberes e práticas em movimento	09/11/2022 13h30 às 18h00	Espaço Ferreira Gullar
2. Aprendizagem e desenvolvimento da criança: pressupostos a partir da Teoria Histórico Cultural	18/11/2022 8h00 à 12h00	Espaço Ferreira Gullar
3. Linguagem, Língua e a Criança: Concepções e processos de apropriação à luz da THC	02/12/2022 13h30 às 18h00	Espaço Ferreira Gullar
4. A organização do trabalho docente na educação Infantil: experiência com a linguagem escrita	09/12/2022 8h00 à 12h00	Espaço Ferreira Gullar

APÊNDICE C – PAUTAS DAS SESSÕES REFLEXIVAS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA-PPGEEB**

**1ª SESSÃO REFLEXIVA COM AS PROFESSORAS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO
INFANTIL AQUARELA**

Data: 09/10/2022 **Horário:** 13h30 às 18h00

Formador: Prof. Raimundo Simas Abreu Neto
Orientadora: Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano

TEMA: Ser/tornar-se professor/a da Infância: saberes e práticas em movimento.

Objetivos:

- Refletir sobre a sua trajetória de formação para a docência na educação infantil, identificando “recordações-referências” que constituem sua identidade de professor/a ou profissional da infância.
- Reconhecer os saberes aprendidos/apreendidos ao longo das experiências de vida e de formação e como eles refletem na sua forma de ensinar/atuar na educação infantil.

Conteúdos

- Saberes do professor/a ou profissional da Educação Infantil
- Identidade docente do professor/a ou profissional da infância.

Questões mobilizadoras: Como tenho me constituído professor/a ou profissional da infância? Quais saberes são necessários para eu exercer a docência/profissão na Educação Infantil? O que eu já sei e eu preciso saber mais?

IMPORTANTE: Indicação de leitura sobre o conteúdo que será trabalhado na formação.
Capítulo 3 da dissertação intitulada - Saberes docentes no contexto da educação infantil: a prática pedagógica em foco.

BARROS, Adelir Aparecida Marinho de. **Saberes docentes no contexto da educação infantil: a prática pedagógica em foco.** 2015.

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

- 1º Momento (13h30 às 14h00) – Acolhimento aos participantes
- 2º Momento (14h00 às 14h15) – Escolha do participante que fará o registro reflexivo
- 3º Momento (14h15 às 14h45) – Apresentação da Pauta
- 4º Momento (14h45 às 16h00) – Construção da MANDALA
- 5º Momento (16h00 às 16h30) – Socialização das sínteses
- 6º Momento (16h30 às 17h30) – Costuras teóricas
- 7º Momento (14h15 às 15h00) – Avaliação do encontro

REFERÊNCIAS

BARROS, Adelir Aparecida Marinho de. **Saberes docentes no contexto da educação infantil: a prática pedagógica em foco.** 2015.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA-PPGEEB

2ª SESSÃO REFLEXIVA COM AS PROFESSORAS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO
INFANTIL AQUARELA

Data: 18/11/2022 **Horário:** 07h30 às 11h30

Formador: Prof. Raimundo Simas Abreu Neto
Orientadora: Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano

TEMA: Aprendizagem e desenvolvimento da criança: pressupostos a partir da Teoria Histórico-Cultural

Objetivos:

- Discutir aspectos conceituais da Teoria Histórico-Cultural;
- Compreender a relação entre Aprendizagem e desenvolvimento na criança, a partir dos pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural;
- Refletir acerca das concepções de criança, Educação Infantil, infância e de professor, a partir desse alicerce teórico, para a organização de uma nova escola da infância.

Conteúdos:

- Aprendizagem e desenvolvimento da criança a partir da Teoria Histórico-Cultural
- Concepções de criança, educação infantil, infância e de professor/a, como alicerce teórico para a organização de uma nova escola da infância.

Questões mobilizadoras: Como eu entendo a relação entre aprendizagem e desenvolvimento na criança? Como ocorre os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança na fase pré-escolar? Quais as concepções de criança, educação infantil, infância e de professor/a, tem sustentado a minha prática pedagógica? Quais teorias têm fundamentado minha ação?

IMPORTANTE: Indicação de leitura sobre o conteúdo que será trabalhado na formação.

Artigos:

Reflexões sobre a educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural
Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil.

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

1º Momento (07h30 às 08h00) – Acolhimento aos participantes

2º Momento (08h00 às 08h15) – Apresentação da Pauta

3º Momento (08h15 às 08h45) – Retomada do tema, conteúdo e aprendizagens consolidadas no encontro anterior.

4º Momento (08h45 às 09h00) – Leitura do registro reflexivo

5º Momento (09h00 às 10h20) – Estudo e reflexão de textos -

Pausa para o lanche (10 min)

6º Momento (10h20 às 10h50) – Costuras teóricas

7º Momento (10h50 às 11h00) – Avaliação do encontro

REFERÊNCIAS

LIMA, Elieuzza Aparecida de; SILVA, Ana Laura Ribeiro da; RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães. Reflexões sobre a educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. *Interfaces*, p. 16-20, 2010.

MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pró-posições**, v. 10, n. 1, p. 16-27, 1999.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA-PPGEEB

3ª SESSÃO REFLEXIVA COM AS PROFESSORAS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO
INFANTIL AQUARELA

Data: 01/11/2022 **Horário:** 07h30 às 11h30

Formador: Raimundo Simas Abreu Neto

Orientadora: Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano

TEMA: Linguagem, Linguagem Escrita e a Criança: concepções e processos de apropriação à luz da THC

Objetivos:

- Refletir sobre os pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural que fundamentam o trabalho com a Linguagem Escrita na Educação Infantil: ideias e concepções;
- Compreender, a partir da Teoria Histórico-Cultural, como ocorre o processo de apropriação da Linguagem Escrita desde a Educação Infantil;

Conteúdos:

- Concepções de Linguagem e Linguagem Escrita: pressupostos teóricos à luz da Teoria Histórico-Cultural;
- O processo de apropriação da Linguagem Escrita desde a Educação Infantil: da pré-história da Linguagem Escrita às formas de apresentação da cultura escrita às crianças pré-escolares;

Questões mobilizadoras: 1. *Qual o meu entendimento acerca do processo de apropriação da linguagem escrita pela criança na Educação Infantil? Como eu penso que elas se apropriam da Linguagem Escrita?* 2. *O que eu entendo por Linguagem? E por Linguagem Escrita?* 3. *Quais práticas relacionadas à linguagem escrita eu priorizo na minha turma? Por quê?* 4. *O que é Linguagem Escrita e como ocorre o seu processo de apropriação, a partir da Teoria Histórico-Cultural?*

IMPORTANTE: Indicação de leitura sobre o conteúdo que será trabalhado na formação.

Artigos:

A apropriação da escrita como um instrumento cultural completo – Texto de Suely Amaral Mello
O lugar da cultura escrita na Educação da Infância – Texto de Regina Aparecida Marques de Souza e Suely Amaral Mello
Concepção de linguagens e o ensino de Português – Texto de Geraldi

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

1º Momento (07h30 às 08h00) – Acolhimento aos participantes

2º Momento (08h00 às 08h15) – Apresentação da Pauta

3º Momento (08h15 às 08h30) – Leitura do registro reflexivo

4º Momento (08h30 às 09h00) – Retomada do tema, conteúdo e aprendizagens consolidadas no encontro anterior.

5º Momento (09h00 às 10h20) – Atividade de sistematização dos textos bases para a consolidação das aprendizagens

Pausa para o lanche (10 min)

6º Momento (10h20 às 10h50) – Costuras teóricas

7º Momento (10h50 às 11h00) – Avaliação do encontro

REFERÊNCIAS

GERALDI, João Wanderley. **Concepções de linguagem e ensino de português.**

MELLO, S. A. A Apropriação da Escrita como Instrumento Cultural Complexo. In: MENDONÇA, S. G. de L. e MILLER, S. (Orgs). **Vigotski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas.** Araraquara: J.M. Editora e Cultura Acadêmica Editora, 2010.

SOUZA, RAM de; MELLO, Suely Amaral. O lugar da cultura escrita na educação da infância. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores.** Curitiba: CRV, p. 199-215, 2017.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA-PPGEEB**

**4ª SESSÃO REFLEXIVA COM AS PROFESSORAS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO
INFANTIL AQUARELA**

Data: 16/12/2022 **Horário:** 13h30 às 17h00

Formador: Raimundo Simas Abreu Neto

Orientadora: Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano

TEMA: A organização do trabalho docente na Educação Infantil: experiências com a linguagem escrita

Objetivos:

- Refletir sobre a organização do trabalho docente na Educação Infantil, com foco nas experiências que envolvem a linguagem escrita;
- Compreender as orientações teórico-metodológicas para a organização do trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil, a partir dos pressupostos da THC.
- Sistematizar encaminhamentos metodológicos a serem considerados na organização das situações didáticas que envolvem a linguagem escrita, de modo a efetivar os pressupostos da THC

Conteúdos:

- Organização do trabalho docente na Educação Infantil: experiências com a linguagem escrita;
- Orientações teórico-metodológicas para a organização do trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil, a partir dos pressupostos da THC.

Questões mobilizadoras: *Como eu tenho organizado o trabalho docente na Educação Infantil, sobretudo, os que envolvem a linguagem escrita? Quais atividades eu tenho priorizado que possibilitam o desejo de expressão das crianças? Pensando no processo de apropriação da escrita pela criança, a partir da THC, quais pressupostos teórico-metodológicos eu preciso considerar na organização do trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil?*

IMPORTANTE: Indicação de leitura sobre o conteúdo que será trabalhado na formação.

Texto elaborado pelo autor:

Pressupostos orientadores para a organização do trabalho docente na Educação Infantil: a linguagem escrita em foco.

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

1º Momento (13h30 às 14h00) – Acolhimento aos participantes

2º Momento (14h00 às 14h15) – Apresentação da Pauta

3º Momento (14h15 às 14h30) – Leitura do registro reflexivo

4º Momento(14h30 às 15h00)– Retomada do tema, conteúdo e aprendizagens consolidadas no encontro anterior.

5º Momento (15h00 às 15h50) – Atividade de reflexão sobre a própria prática

Pausa para o lanche (10 min)

6º Momento (16h00 às 16h40) – Costuras teóricas

7º Momento (16h50 às 17h00) – Avaliação do encontro

APENDICE D – QUESTÕES DIRECIONADORAS PARA A PRODUÇÃO DAS NARRATIVAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Prezada professora!

Em primeiro lugar, gostaria de externar minha alegria em tê-la como participante colaboradora da minha pesquisa. A sua colaboração será de grande relevância nesse percurso investigativo/formativo. Conforme combinamos, uma das formas de colaborar com esta pesquisa é se dispondo a narrar acerca de alguns aspectos de sua prática pedagógica. Para tanto, elaboramos um roteiro que irá ajudá-la na produção da narrativa. Boa sorte!

- **Nesse primeiro momento, gostaríamos que você se apresentasse, contando-nos um pouco sobre sua experiência como professora da Educação Infantil. Você poderá discorrer livremente sobre sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional, até chegar ao contexto atual de atuação. O que te mobilizou a trabalhar com crianças da Educação Infantil? Há quanto tempo você trabalha? Com qual grupo de crianças você trabalha?**
- **Sabe-se que a Educação Infantil é um espaço que possui suas especificidades. Contudo, gostaríamos que você nos falasse mais sobre essa etapa de ensino, a partir das seguintes questões orientadoras: o que você entende por Educação Infantil? Quem é a criança da Educação Infantil para você? Como você entende que a criança da Educação Infantil aprende e se desenvolve? Quais situações ela precisa para aprender e se desenvolver?**
- **Por meio da linguagem, as crianças são capazes de estabelecerem relações entre elas e com o mundo e, desse processo, elas vão se constituindo como sujeitos. Compreendemos que a linguagem se faz presente em todas as situações de aprendizagem que compõem a rotina das crianças na escola da Educação Infantil. Assim, gostaríamos que você nos relatasse: o que você entende por LINGUAGEM? Qual a sua função? Quais os tipos de linguagem você mais prioriza nas situações didáticas? Por quê?**

- **Enquanto professores da Educação Infantil, temos o desafio de pensar e organizar as situações de ensino que envolvem a linguagem escrita, de modo que favoreça a sua apropriação pelas crianças. Desse modo, o que você entende por LINGUAGEM ESCRITA? Em quais autores, teórico ou estudos, você fundamenta a sua prática pedagógica que envolve a linguagem escrita?**
- **Você participa de formação continuada sobre a temática LINGUAGEM E LINGUAGEM ESCRITA? Fale mais sobre isso.**
- **Descreva de forma detalhada, como você está desenvolvendo as situações didáticas que envolvem a LINGUAGEM ESCRITA. Neste tópico, poderá descrever quais atividades referentes a LINGUAGEM ESCRITA são priorizadas e como elas são encaminhadas.**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



Prezada supervisora!

Em primeiro lugar, gostaria de externar minha alegria em tê-la como participante colaboradora da minha pesquisa. A sua colaboração será de grande relevância nesse percurso investigativo/formativo. Conforme combinamos, uma das formas de colaborar com esta pesquisa é se dispondo a narrar acerca de alguns aspectos de sua prática pedagógica. Para tanto, elaboramos um roteiro que irá ajudá-la na produção da narrativa. Boa sorte!

- **Nesse primeiro momento, gostaríamos que você se apresentasse, contando-nos um pouco sobre sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional, até chegar ao contexto atual de atuação. O que te mobilizou a trabalhar na Educação Infantil? Há quanto tempo você trabalha com esse segmento? Há quanto tempo você trabalha como supervisora? Qual a sua função como supervisora dessa instituição de Educação Infantil?**
- **Sabe-se que a Educação Infantil é um espaço que possui suas especificidades. Contudo, gostaríamos que você nos falasse mais sobre essa etapa de ensino, a partir das seguintes questões orientadoras: o que você entende por Educação Infantil? Quem é a criança da Educação Infantil para você? Como você entende que a criança da Educação Infantil aprende e se desenvolve? Quais situações ela precisa para aprender e se desenvolver?**
- **Por meio da linguagem, as crianças são capazes de estabelecerem relações entre elas e com o mundo e, desse processo, elas vão se constituindo como sujeitos. Compreendemos que a linguagem se faz presente em todas as situações de aprendizagem que compõem a rotina das crianças na escola da Educação Infantil. Assim, gostaríamos que você nos relatasse: o que você entende por LINGUAGEM? Qual a sua função? Quais os tipos de linguagem você mais prioriza nas situações didáticas? Por quê?**

- **Enquanto professores da Educação Infantil, temos o desafio de pensar e organizar as situações de ensino que envolvem a linguagem escrita, de modo que favoreça a sua apropriação pelas crianças. Desse modo, o que você entende por LINGUAGEM ESCRITA? Em quais autores, teórico ou estudos, você se sustenta para orientar as professoras da instituição? Há momentos de estudo sobre essa temática? Como é realizado?**
- **Descreva de forma detalhada, como vêm sendo organizadas as situações didáticas que envolvem a LINGUAGEM ESCRITA. Neste tópico, poderá descrever em que momento vocês param para pensar a organização dessas situações, quais atividades referentes a LINGUAGEM ESCRITA são priorizadas e como elas são encaminhadas.**

APÊNDICE E – O PRODUTO EDUCACIONAL

RAIMUNDO SIMAS ABREU NETO

CADERNO DE ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

**A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O PROCESSO
DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA:**

repercussões teórico-metodológicas para o
fazer docente na Educação Infantil



Raimundo Simas Abreu Neto

CADERNO DE ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

**A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O PROCESSO
DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA:
repercussões teórico-metodológicas para o
fazer docente na Educação Infantil**



PPGEEB

São Luís

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Prof. Dr. Natalino Salgado Filho (Reitor)
Prof. Dr. Marcos Fábio Belo Matos (Vice-Reitor)

AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO (AGEUFMA)

Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva (Pró-Reitor)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

Prof^a. Dr^a. Vanja Maria Dominices Coutinho
(Coordenadora)
Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes
(Vice-coordenador)

ORIENTADORA DA PESQUISA

Prof^a. Dr^a. Hercília Maria de Moura Vituriano

AUTOR

Raimundo Simas Abreu Neto





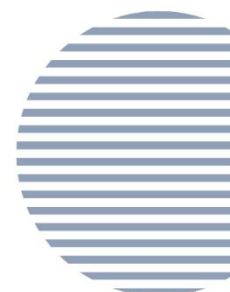
[...] a solução não está num ensino precoce da leitura, mas somente no reconhecimento da existência da aprendizagem da leitura. É suficiente permitir à criança viver na escola, desde bem pequena, situações naturais de leitura, isto é, situações que não sejam artificialmente amputadas do recurso à escrita, não se trata de introduzir a escrita à força, basta não excluí-la sob o pretexto duplo de que a criança não pode utilizá-la [...] excluindo-se a escrita, não apenas tornamos difícil sua aprendizagem, mas a tornamos supérflua, já que favorecemos sistematicamente um outro tipo de comunicação: se a comunicação oral pudesse fazer tudo, que razões restariam para aprender a ler? É porque, mesmo aos três anos, mesmo antes de saber ler, a criança deve viver situações que incluem a escrita, e é a única razão para que ela aprenda a ler. (FOUCAMBERT, 2008, p. 97).





SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	6
2 INTRODUÇÃO	8
3 PRESSUPOSTOS FUNDAMENTAIS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: o que o professor precisa saber?	11
4 O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	21
4.1 Uma concepção de linguagem para subsidiar as discussões	22
4.2 Para além da decifração de letras e reconhecimento de sons: concepção de linguagem escrita e questões a considerar no seu processo de apropriação	26
5 SUGESTÕES METODOLÓGICAS COMO POSSIBILIDADE DE EFETIVAÇÃO DOS PRESSUPOSTOS DA THC: as Sequências Didáticas	32
5.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA - EXPRESSAR-SE, PARTICIPAR E DECIDIR: escolhendo um nome para a minha turma	35
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	43
SOBRE OS AUTORES	45
SOBRE A ORIENTADORA	46



1

6

APRESENTAÇÃO



Prezado/a professor/a,

Com imensa satisfação, apresentamos o presente Produto Educacional (PE), resultado da dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB/UFMA. Intitulada "O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma proposta teórico-metodológica à luz da Teoria Histórico-Cultural", este material reflete as contribuições de muitos envolvidos na compreensão desse fenômeno complexo. Tais contribuições vêm tanto daqueles que dedicaram anos ao estudo desse tema quanto daqueles que enfrentam o desafio da sala de aula diariamente.

Este material resulta do entrelaçamento de ideias e vozes, provenientes de uma pesquisa fundamentada na colaboração entre pares. Ele se configura como um recurso reflexivo e orientador para os professores da educação infantil, com uma linguagem objetiva. Seu objetivo principal é apresentar os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural de maneira a direcionar práticas educativas intencionais e conscientes, promovendo o desenvolvimento humano das crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita.

Ademais, incluímos uma sequência didática como uma opção a ser explorada em sua sala de aula. Nossa intenção é contribuir para suas práticas pedagógicas, especialmente aquelas relacionadas à linguagem escrita. Portanto, esperamos que este material seja inspirador para todos os educadores. É importante ressaltar que este recurso é flexível e está sujeito a questionamentos e adaptações, uma vez que as discussões e possibilidades não se esgotam nas páginas deste produto.

Desejamos uma boa leitura e bom trabalho!




2

8

INTRODUÇÃO






A Teoria Histórico-Cultural se apresenta como uma base teórica humanizadora capaz de oferecer respostas aos desafios e problemas encontrados na educação. Ela se destaca como instrumental para a prática dos professores da Educação Infantil, visando uma atuação intencional e consciente. Dentre os pressupostos de Vigotski, este trabalho assume aqueles que podem fundamentar o trabalho com a Linguagem Escrita na Educação Infantil, abordando concepções de criança, Educação Infantil, papel do professor, linguagem, linguagem escrita e outras questões relevantes para o processo de apropriação.

Para esta teoria, a linguagem escrita desempenha um papel fundamental no processo de humanização e desenvolvimento da criança. A Educação Infantil é vista como o ambiente ideal para iniciar o trabalho com a linguagem escrita, seguindo as premissas da teoria em questão.

A partir dessas ideias, foi trilhado um caminho colaborativo para a elaboração deste caderno, que oferece orientações teórico-metodológicas à luz da THC.

Em sua estrutura, o primeiro capítulo, "PRESSUPOSTOS FUNDAMENTAIS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: o que o professor precisa saber?", apresenta uma revisão teórica que destaca aspectos relacionados à concepção de criança, como ela aprende e se desenvolve, o papel do professor, o papel da escola, entre outros.



No terceiro capítulo, intitulado "O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL", são apresentados a concepção de linguagem que sustenta o trabalho, a visão da linguagem escrita à luz da THC e algumas questões a serem consideradas no processo de apropriação.

O quarto capítulo, com o título "SUGESTÕES METODOLÓGICAS COMO POSSIBILIDADE DE EFETIVAÇÃO DOS PRESSUPOSTOS DA THC: as Sequências Didáticas", traz a sequência didática desenvolvida colaborativamente durante o percurso formativo, para ser aplicada no contexto das turmas de Pré II.

Além disso, ao longo deste caderno, estão disponibilizados QR Codes que permitem o acesso direto a alguns textos que serviram como base para a elaboração deste material.

Por fim, o último capítulo apresenta as CONSIDERAÇÕES FINAIS, as referências e informações sobre o autor e a orientadora da pesquisa.

3

11

**PRESSUPOSTOS
FUNDAMENTAIS DA TEORIA
HISTÓRICO-CULTURAL
PARA A EDUCAÇÃO
INFANTIL: o que o/a professor/a
precisa saber?**





As discussões empreendidas neste caderno baseiam-se teoricamente nos estudos de Vigotski e seus colaboradores acerca do desenvolvimento humano. Neste capítulo, oferecemos uma visão geral da Teoria Histórico-Cultural, apresentando pressupostos que permitem a compreensão do desenvolvimento humano na infância. Por meio desses pressupostos, buscamos fornecer elementos que subsidiem a prática docente, especialmente aquelas relacionadas ao trabalho com a Linguagem Escrita na Educação Infantil.

De acordo com Mello e Costa (2017, p. 11), "todos os nossos atos como professoras e professores se orientam por uma concepção de ser humano, de desenvolvimento humano, por uma concepção de como as crianças aprendem, por uma concepção do papel da educação, do papel da educação escolar, do papel da escola"

Portanto, compreendemos que, para entender o desenvolvimento humano na infância, o/a professor/a precisa entender sobre os seguintes conceitos: a concepção de criança, educação infantil, o papel do professor e da cultura; a concepção de aprendizagem e desenvolvimento, bem como alguns aspectos envolvidos nesse processo.

SOBRE O SURGIMENTO DA TEORIA



Fonte da imagem: <https://novaescola.org.br/conteudo/7235/lev-vygotsky>

A Teoria Histórico-Cultural surgiu no século passado, na década de 20 na antiga União Soviética e teve como líder Lev Semiononovitch Vigotski (1896-1934).

A inquietação de Vigotski resumiu em compreender como o homem se constitui homem. Para isso, "criou um novo modo, mais abrangente, de estudar os processos psicológicos humanos (LURIA, 1988, p. 22)

Ao afirmar que o objetivo da teoria é estudar de forma mais ampla o desenvolvimento humano, Vigotski (1988) quis dizer que os aspectos biológicos não são suficientes para promover esse desenvolvimento. Em outras palavras, ele revelou que as qualidades humanas não são dádivas divinas e nem são influenciadas apenas pela hereditariedade.

Segundo Lúria (1988, p. 25), tais qualidades são "achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior". A partir dessa ideia, compreendemos que a criança é um ser de relações, que se torna humano à medida que interage com o mundo e se apropria dos instrumentos da cultura historicamente elaborada.



Segundo Mello (2010, p. 195), a Teoria Histórico-Cultural representa uma "revolução nas concepções que orientaram a educação até hoje. Isso porque [...] a teoria acerca do desenvolvimento humano em Vigotski é essencialmente uma teoria da educação. Então, justamente para dimensionar a sua contribuição e para perceber o revolucionário de suas ideias, permitindo que elas revolucionem a educação, é que se faz necessário definir o que é o núcleo duro da teoria.

Entendo que o elemento central do divisor de águas que se estabelece entre as duas teorias é o conceito de homem e de como ele se desenvolve, ou seja, o que motiva o desenvolvimento psíquico no homem."



Fonte da imagem:
<http://educacao.piracicaba.sp.gov.br/segundo-dia-da-jornada-pedagogica-teve-como-foco-a-educacao-infantil/>

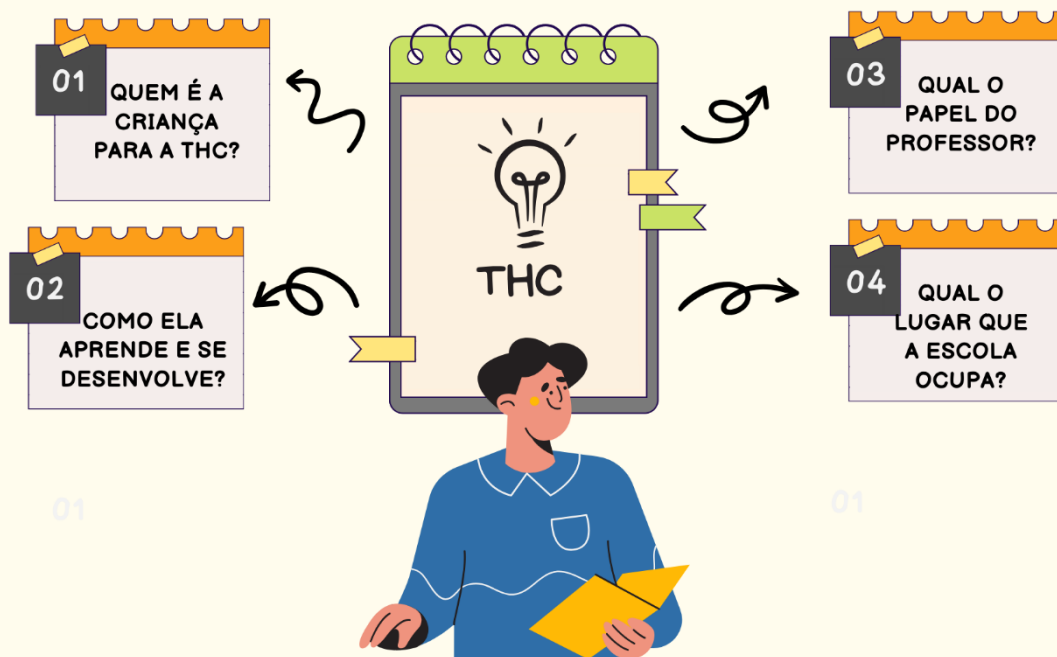


A partir das ideias de Mello (2010), inferimos que, do ponto de vista da psicologia, existem duas abordagens divergentes que compreendem o desenvolvimento humano, e o que as diferencia são as concepções de ser humano e as relações entre aprendizagem e desenvolvimento que cada uma adota. De um lado, uma teoria naturalista sustenta que "a criança já nasce com as características de inteligência e de personalidade e, nesse sentido, não há muito de verdadeiramente significativo que a educação possa fazer para essa constituição" (MELLO, 2009, p. 100). Por outro lado, há uma abordagem que refuta essa ideia, afirmando que "as características humanas – o pensamento, a fala, as linguagens, a memória, a imaginação, o controle da conduta, assim como as capacidades, as habilidades, as aptidões – são aprendidas com as experiências vividas – e, desse ponto de vista, a escola da infância se torna o lugar da vida coletiva das crianças que tem um papel essencial nessa constituição" (MELLO, 2009, p. 100).

Nesse contexto, a teoria que serve de base para nossas discussões é a Teoria Histórico-Cultural. Vemos essa teoria como um alicerce que pode subsidiar a prática dos/das professores/as da Educação Infantil.

Para alcançar esse objetivo, é fundamental ter clareza sobre a definição de criança, como ela aprende e se desenvolve, qual é o papel do professor e qual é o papel da Educação Infantil nesse processo. A partir desse entendimento, maiores são as possibilidades de organizar a prática intencional e atuar de forma consciente, pois estaremos mais solidamente fundamentados.

Dada a amplitude e complexidade da teoria, delimitamos os conceitos que serão apresentados neste caderno. As concepções que serão abordadas estão organizadas a partir da imagem abaixo:





Fonte da imagem: <https://exame.com/casual/dia-da-crianca-veja-atracoes-gratuitas-para-curtir-com-os-pequenos-em-sp/>

QUEM É A CRIANÇA PARA A THC?

Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a criança é considerada um ser **social, ativo e competente**. Essa compreensão transcende a concepção anterior que via a criança como alguém que nasce com aptidões inatas. Para Mello (1999, p. 18), ao nascer, a criança "tem consigo uma única aptidão: a de criar aptidões a partir da apropriação da experiência sócio-histórica, o que implica em que, no decurso do desenvolvimento sócio-histórico do homem, novas aptidões psíquicas se formem.

Essas aptidões somente podem ser criadas se a criança tiver acesso à cultura e aos seus instrumentos. De acordo com a THC, desde o nascimento, a criança é capaz de estabelecer relações com o meio. Essa interação é a força motriz para o processo de processo de humanização da criança, do desenvolvimento de sua inteligência e personalidade.

[...] a criança é uma parte do meio vivo, esse meio nunca é externo para ela. Se a criança é um ser social e seu meio é o meio social, se deduz, portanto, que a própria criança é parte de seu meio social (VIGOTSKI, 1996, p. 382)



COMO A CRIANÇA APRENDE E SE DESENVOLVE?

Para responder a essa questão, precisamos retomar a discussão sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento à luz da Teoria Histórico-Cultural. Ao contrário de outras teorias que consideram o desenvolvimento humano como algo natural, a THC sustenta que o desenvolvimento da criança depende das experiências e das relações que ela estabelece com o mundo e com outras pessoas. É na interação com a cultura, através da apropriação dos instrumentos que fazem parte dela (por exemplo, a linguagem escrita é um instrumento cultural), que ocorre a aprendizagem. Essa aprendizagem, por sua vez, impulsiona o desenvolvimento. A criança não se desenvolve para aprender; ela aprende e, ao aprender, se desenvolve.

De acordo com Souza (2007, p. 133), “a criança só se desenvolve, isto é, se humaniza, mediante a apropriação da cultura e no processo de sua atividade”. Esse processo acontece, conforme a autora, por meio da apropriação da cultura, dependendo das condições de vida e educação, ou seja, nas relações sociais e nas instituições educativas.

E como as crianças aprendem? Elas aprendem...

- ▶ Quando são ativas
- ▶ Quando estão envolvidas
- ▶ Quando interagem
- ▶ Quando estão fazendo coisas





O PAPEL DO/A PROFESSOR/A

O papel do/a professor/a na promoção da aprendizagem e desenvolvimento da criança é de fundamental importância. Ele é o parceiro mais experiente, nele está um conjunto de conhecimento cultural acumulado ao longo da história, e, como tal, tem a responsabilidade de introduzir as crianças na cultura historicamente elaborada e em seus instrumentos. Além disso, o professor é o responsável por organizar o ambiente e criar situações de aprendizagem com base em um planejamento intencional.

Em resumo, a tarefa do professor é atuar de maneira a facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, seguindo os princípios da Teoria Histórico-Cultural.

Mas em que circunstâncias o professor deve intervir para promover a aprendizagem e o desenvolvimento da criança?

Para Vigotski (1988), o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento da criança. Nesse sentido o/a professor/a deve "propor situações em que as crianças ajam de forma independente e solicitem ajuda para realizar o novo que ainda não são capazes de realizar sozinhas" (MELLO, 2019, p. 100). Os conceitos relacionados à *Zona de Desenvolvimento Real* e *Zona de Desenvolvimento Proximal*, direcionam o/a professor/a para uma atuação consciente, favorecendo a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento da criança em relação às suas capacidades especificamente humanas.

"O processo de apropriação da cultura assim como das faculdades humanas precisa ser aprendido coletivamente com parceiros mais experientes. Não se trata, pois, de uma relação imediata entre a criança e o objeto a ser conhecido, mas de uma relação mediada socialmente, coletiva. (MELLO, 2010, p. 196)



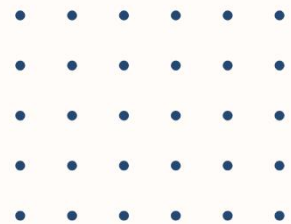
QUAL O LUGAR QUE A ESCOLA OCUPA?

Com base no ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento da inteligência e da personalidade, incluindo habilidades, aptidões, capacidades e valores, depende das condições de vida e de educação. A escola de Educação Infantil é um lugar privilegiado para este desenvolvimento, sendo um espaço que "deve garantir à criança os seus direitos, principalmente o de ser criança, preservando sua identidade social, suas necessidades de aprender e de se apropriar da cultura".

Entre tais necessidades, destaca-se a cultura escrita, com enfoque em seus aspectos lúdicos e contextualizados. (SOUZA; OLIVEIRA; CRUZ, 2018)

(SOUZA; OLIVEIRA; CRUZ, 2018)

Desse ponto de vista, a Educação Infantil é um espaço essencialmente cultural, um lugar de vivências em que os objetos culturais são introduzidos intencionalmente na vida das crianças, permitindo que deles se apropriem. (SOUZA; OLIVEIRA; CRUZ, 2018)



“Pela teoria histórico-cultural o triplo protagonismo abarca elementos importantes: **o(a) professor(a)**, por organizar as experiências para a criança, responsável pela realização das atividades; **a criança**, por atuar no desenvolvimento da atividade; e os **objetos culturais**, introduzidos de forma dinâmica, de modo que a criança seja afetada por eles e deles se aproprie”.

(SOUZA; OLIVEIRA; CRUZ, 2018, p. 326)



Para saber
mais

4

21

O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL



4.1 UMA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM PARA SUBSIDIAR AS DISCUSSÕES



Você sabia que, ao longo da história do Brasil, o ensino da Língua Materna foi marcado por diferentes ideias e concepções desenvolvidas em momentos históricos e sociais distintos?

Nas próximas páginas, apresentamos três concepções de linguagem: 1) A linguagem como expressão do pensamento, 2) A linguagem como instrumento de comunicação, 3) A linguagem como processo de interação. Consideramos fundamental o estudo dessas concepções para uma atuação consciente de professores e professoras da Educação Infantil.

.....



A concepção da linguagem como "expressão do pensamento" está associada a abordagens tradicionais no ensino de línguas no Brasil. Conforme observado por Geraldi (1997, p. 38), "essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam". O ensino é, portanto, influenciado por esse conceito, particularmente no contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação N. 4024/61, que enfatiza a gramática normativa, a retórica e a linguagem poética. Tratar a linguagem unicamente como expressão do pensamento implica que a prática docente relacionada à linguagem escrita terá como foco a "palavra" como a unidade básica de significado, a decodificação como o processo pedagógico predominante, e a ênfase recai sobre os símbolos linguísticos.



No contexto da década de 70, sob a influência do ensino tecnicista, onde o foco do ensino recaía para qualificação da mão de obra, o ensino da Língua Portuguesa estava centrado na concepção da língua como um código. Nesse período, a teoria da comunicação, com uma abordagem pragmática e estruturalista, sustentava o ensino da língua nas escolas.

Uma prática docente resumida a essa concepção, que considera a linguagem apenas como um instrumento de comunicação, tem como unidade básica de organização a frase. Isso leva a uma visão da linguagem como mera transmissão de informação, em que a leitura se resume à interpretação e ao reconhecimento de códigos. Em outras palavras, o foco do ensino está na estrutura da língua.

ATENÇÃO 

**Agora, vamos situar a concepção de
linguagem que sustenta as nossas
discussões!**



Com base Teoria Histórico-Cultural, representado por Vygotsky (1896-1934) e seus colaboradores, a criança é um ser social, cujo processo de aprendizagem e desenvolvimento ocorre por meio das relações que estabelecem com o ambiente e da apropriação da cultura. A linguagem, por sua vez, se desenvolve em cada ser humano, por meio dessas relações. Segundo Charaudeau, 214, p. 7), sem a linguagem a criança “[...] não saberia entrar em contato com os outros, como estabelecer vínculos psicológicos e sociais com esse outro que é, ao mesmo tempo, semelhante e diferente. Da mesma forma, ele não saberia como constituir comunidades de indivíduos em torno de um “desejo de viver”.

Portanto, elegemos uma concepção que está alinhada com essas ideias. Situamos, assim, nossas discussões nos conceitos relacionados à linguagem como...

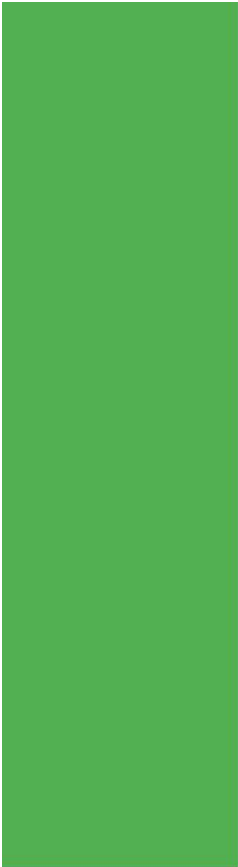


INSTRUMENTO DE INTERAÇÃO


Adotamos esta concepção de linguagem por acreditar que a prática pedagógica deverá ser sustentada por uma concepção que “situa a linguagem como lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (GERALDI, 1997, p. 41).



Para saber
mais



4.2 PARA ALÉM DA DECIFRAÇÃO
DE LETRAS E RECONHECIMENTO
DE SONS: CONCEPÇÃO DE
LINGUAGEM ESCRITA E
QUESTÕES A CONSIDERAR NO
SEU PROCESSO DE
APROPRIAÇÃO



SITUANDO CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM ESCRITA A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Para Vigotski (2007), a linguagem escrita NÃO se resume a uma simples coleção de letras que, quando combinadas, representam a fala. Em seu processo de apropriação, ela passa por esse nexos (fala), mas desaparece quando a criança se apropria, de fato, da escrita. A linguagem escrita é formada por um conjunto de *signos* que representa objetos e situações reais. Nesse contexto, um signo é algo que possui significado ou representa outra coisa. Portanto, a linguagem escrita se configura como um instrumento complexo com uma função social específica, que permite ao ser humano interagir com o mundo.

Sim, a linguagem escrita foi criada, desde o princípio, para assumir uma função!

Nas palavras de Vygotsky (2007, p. 126),

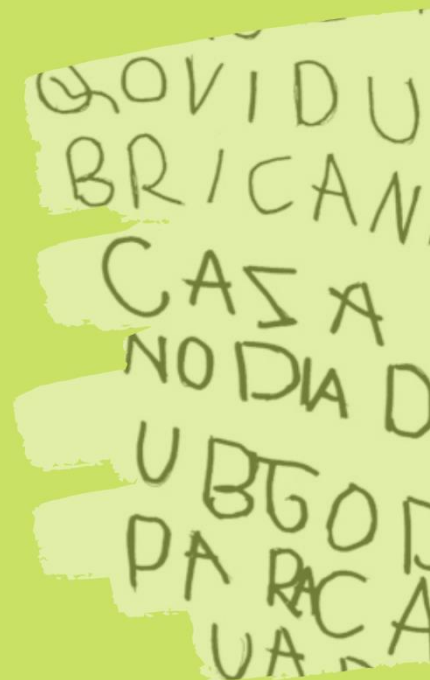
[...] constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto. Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, 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.

Por ser um instrumento cultural complexo, o processo de apropriação da linguagem escrita também é complexo. Ele não se limita apenas aos aspectos técnicos, como o treinamento de letras, frases e a cópia de textos. Precisamos compreender que a linguagem escrita e seu processo de apropriação vão ALÉM DA SIMPLES DECIFRAÇÃO E RECONHECIMENTO DE SONS.



Fonte da imagem: arquivo do pesquisador

É isso mesmo, professor/a!
 O processo que a criança vivencia para se apropriar da escrita não é simples, e não começa apenas quando ela entra na escola. Existe um momento pré-histórico, constituído por várias ações e/ou atividades que nós, professores/as, precisamos conhecer. Segundo a Teoria Histórico-Cultural (THC), é esse caminho que vai levar a criança a escrever futuramente. importante destacar que esse percurso não é linear; ele é marcado por evoluções e involuções.



Convidamos você para conhecer um pouco mais sobre esse processo. Vamos lá?

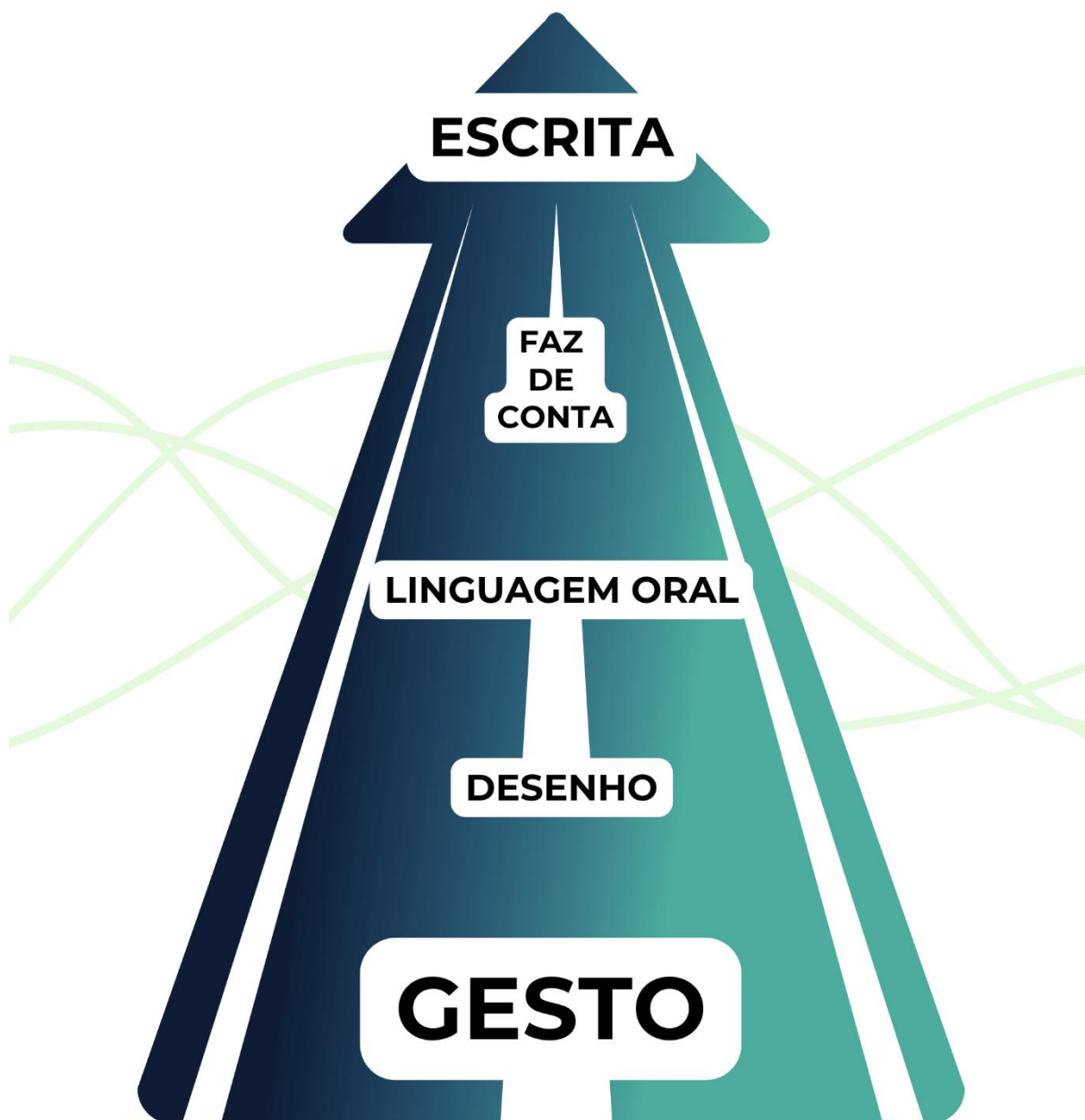


Fonte da imagem:

<https://www.relacionalhistorica.pt/sobre-nos/a-psicologia-relacional-historica/alexander-luria/>

“A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras. O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. [...] podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidade e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto” (LÚRIA, 2001, p. 143).

Como mencionamos anteriormente, a aquisição da linguagem escrita pela criança, [...] resulta de um longo processo de desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil que Vigotski chama de pré-história da linguagem escrita. Esta história – que é, na verdade, a história das formas de expressão da criança – é constituída por ligações em geral não perceptíveis à simples observação e começa com a escrita no ar, com o gesto da criança a qual nós, adultos atribuímos significado. A imagem abaixo ilustra como esse caminho se configura.





Fonte das imagens: internet

30


[...] se quisermos que as crianças se apropriem efetivamente da escrita – não de forma mecânica, mas como linguagem de expressão e de conhecimento do mundo –, precisamos garantir que elas se utilizem profundamente do faz-de-conta e do desenho livre, vividos ambos como forma de expressão e de atribuição pessoal de significado àquilo que a criança vai conhecendo no mundo da cultura e da natureza. (MELLO, 2009, p. 25).



Para saber
mais

QUESTÕES A CONSIDERAR NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DA THC

A Educação Infantil é o tempo e espaço em que a necessidade de expressão e a função simbólica devem ser desenvolvidas. O contato da criança com a cultura e seus instrumentos deve ocorrer nesse contexto. Além das diferentes linguagens que compõem o estágio pré-histórico do desenvolvimento da escrita, como gesto, desenho, linguagem oral e brincadeira, incluímos a linguagem escrita por meio da utilização de textos que circulam socialmente. Apresentamos algumas questões a serem consideradas na organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. O principal pressuposto é criar condições em que as crianças sintam a necessidade de aprender, e acreditamos que podemos efetivá-lo:

- 
- Garantindo experiências com brincadeiras infantis, afinal, o eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil são as interações e as brincadeiras (DCNEI, 2010).
 - Garantindo experiências por meio das quais as crianças possam desenhar livremente, pois, lembrem-se de que, antes de se apropriarem da escrita, a criança percorre um longo caminho que inclui o desenho como uma das atividades prioritárias.
 - Priorizando práticas intencionais com a linguagem viva desde a Educação Infantil, isto é, experiências contextualizadas por meio de textos reais que possuem função social, como o registro de relatos e experiências, a construção coletiva de bilhetes, mapa de tarefas, diário da turma, entre outras. Mello (2005, p. 78) nos diz que, "[...] podemos mostrar às crianças – por meio das vivências que proporcionamos envolvendo a linguagem escrita – que a escrita serve para escrever histórias e poemas, escrever cartas e bilhetes, registrar planos, intenções e acontecimentos, por exemplo [...]"
 - Incluindo, nesse processo, os TEXTOS ENUMERATIVOS, TEXTOS INFORMATIVOS, TEXTOS LITERÁRIOS, TEXTOS EXPOSITIVOS, TEXTOS PRESCRITIVOS.
 - Possibilitando o contato com diferentes portadores de Gêneros discursivos: livros de receita, revistas e catálogos, jornais infantis, etc. (JOLIBERT, 1994)

5

32

SUGESTÕES METODOLÓGICAS COMO POSSIBILIDADE DE EFETIVAÇÃO DOS PRESSUPOSTOS DA THC: as sequências didáticas



Com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, representada por Vigotsky (1896-1934) e seus colaboradores, a linguagem escrita é um instrumento cultural complexo que contribui para o desenvolvimento e a formação da inteligência na criança. Para se apropriar desse instrumento, a criança passa pela realização e pelo desenvolvimento de múltiplas atividades de expressão, como o desenho, a pintura, a linguagem, a modelagem, as brincadeiras de jogo de papéis, a dança e a poesia. São essas atividades que precisam fazer parte da rotina das crianças pré-escolares.

A partir desse entendimento, elaboramos colaborativamente esta sequência didática, priorizando atividades por meio das quais as crianças se tornem sujeitos ativos de sua aprendizagem, pressuposto fundamental da Teoria Histórico-Cultural. Damos ênfase, nesta proposta, a atividades com a linguagem oral; com a linguagem escrita, usando-a com uma função social: a de registro e com o desenho, pois, com base na pré-história da escrita, os desenhos são formas de representação do processo histórico-cultural de apropriação da linguagem escrita.

A nossa proposta é dar voz e vez às crianças, afinal, o desenvolvimento da linguagem escrita “[...] É um processo de diálogo que se estabelece entre a criança e a cultura, processo esse que, na escola, é mediado pela professora e pelas outras crianças. Isso implica, essencialmente, dar voz à criança e permitir sua participação na vida da escola [...]” (MELLO, 2010, p.185)

Apresentamos, inicialmente, a silhueta que sugerimos para a organização desta sequência. Esta organização foi pensada a partir das ideias de Oliveira (2013, p. 39) que entende as sequências didáticas como “um conjunto de atividades conectadas entre si e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino-aprendizagem”. Logo após, a sequência didática elaborada em colaboração com as professoras do grupo de crianças do Pré II.

Antes de ser aplicada, sugerimos uma leitura atenta e, se necessário, poderá ser reestruturada, conforme a realidade de cada grupo de crianças.

Bom trabalho!

No processo formativo que desenvolvemos em colaboração junto às professoras do Centro de Educação Infantil Aquarela, em Alto Alegre do Pindaré, discutimos, entre outras questões, a organização do trabalho pedagógico, com foco nas atividades que envolvem a linguagem escrita. Compreendemos, portanto, que as sequências didáticas são uma possibilidade de organizar o trabalho, uma vez que podem favorecer o protagonismo das crianças. Tratam-se de situações didáticas organizadas e articuladas, situadas no planejamento do professor e desenvolvidas em momentos previstos na rotina. Nesse sentido, elaboramos uma silhueta que poderá ser utilizada na organização das sequências didáticas.

TEMA DA SEQUÊNCIA:

AGRUPAMENTO ETÁRIO:

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA BNCC:

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS DA BNCC

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES:

- Apresentação da proposta de trabalho
- Encaminhamentos didático (ED)
- Atividade 1
- Encaminhamentos didático (ED)
- Atividade 2
- Encaminhamentos didático (ED)

MATERIAIS UTILIZADOS:

REFERÊNCIAS

5.1 SEQUENCIA DIDÁTICA: EXPRESSAR-SE, PARTICIPAR E DECIDIR: ESCOLHENDO UM NOME PARA A MINHA TURMA

AGRUPAMENTO ETÁRIO: 5 anos – Pré II**OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA BNCC:**

EI03EF01 – Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

EI03ET05 – Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças;

EI03TS02 – Expressar-se livremente, por meio de desenhos, pinturas, colagem, dobraduras e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.

EI03CG05 – Coordenar suas habilidades manuais, no atendimento adequado a seus interesses e necessidades, em situações diversas

EI03EO04 – Comunicar suas ideias e sentimentos à pessoas e grupos diversos

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA:

- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- Espaço, tempo, quantidade, relações e transformações;
- Traços, sons, cores e formas;
- Corpo, gestos e movimentos;
- O eu, o outro e o nós;



SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

APRESENTAÇÃO DA TEMÁTICA A SER TRABALHADA

ED* - Reunir as crianças (do Pré II) para a mobilização do tema a ser trabalhado. Informar a elas o tema, a duração e as possíveis atividades que serão desenvolvidas com elas. A professora poderá falar: - Bom, crianças, nós iremos trabalhar ao longo dessa semana, várias atividades legais e, nessas atividades, vocês irão poder falar, desenhar, pintar, brincar e tomar algumas decisões sobre a nossa turma!

Fazer alguns questionamentos às crianças para levantamento dos conhecimentos prévios: Crianças, a nossa escola é identificada por um nome, vocês já sabem o nome da nossa escola? O que vocês acham que significa este nome? Por qual motivo escolheram o nome da escola? E o nome da professora de vocês, qual é?

Informar às crianças que todo mundo é identificado por um nome (a escola, a professora, as crianças, os funcionários etc.). E a nossa turma? Tem um nome?

Informar o objetivo da proposta: - Crianças, a nossa turma ainda não tem nome e precisamos escolher um nome para ela, pois, não pode ficar sem identificação. Ao longo da semana, iremos fazer algumas atividades e, no final, vamos escolher o nome da turma, tá bom?

Proceder com a leitura do livro – **ELEIÇÃO DOS BICHOS** dos autores André Rodrigues et al. Antes da leitura, é interessante apresentar a capa, as imagens, os autores e fazer alguns questionamentos à turma: Observem a capa deste livro. Vocês já conhecem essa história? O que vocês acham que o livro vai falar? Observem o título: o que vocês acham que é Eleição? Entre outras questões que se fizerem necessárias.

A partir dessas indagações, abrir espaço para que as crianças possam se expressar oralmente.

Realizar a leitura e, logo após, proceder com uma breve interpretação.

Informar às crianças qual será a próxima atividade

*ED - Encaminhamento Didático

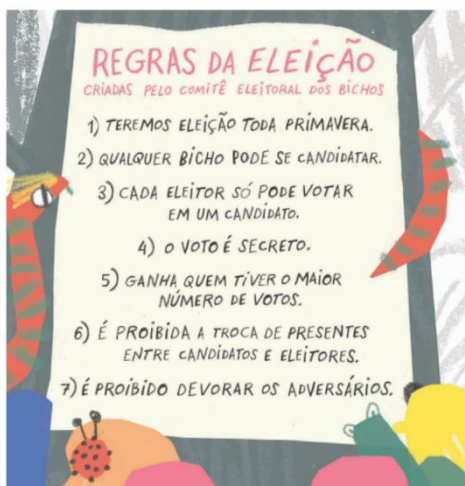


Aponte o celular para
fazer o download do
livro A ELEIÇÃO DOS
BICHOS

ATIVIDADE 1 - APRENDENDO AS REGRAS DE UMA ELEIÇÃO

ED:

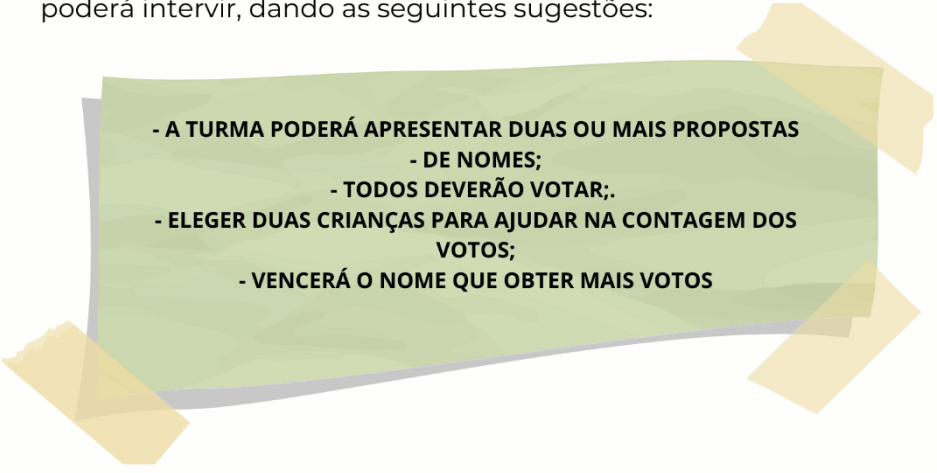
- Retomar as discussões da atividade anterior, a partir de alguns questionamentos já realizados.
- Fazer novamente a leitura do livro - ELEIÇÃO DOS BICHOS dos autores André Rodrigues et al. Desta vez com outro foco: sistematizar as regras de uma eleição.
- Após a leitura, seguida de uma conversa sobre o livro, informar às crianças sobre a atividade do dia. Fale: *Bom, crianças, a atividade de hoje vai ser bem legal, nós iremos aprender sobre as REGRAS DE UMA ELEIÇÃO. A história que acabamos de ouvir vai nos ensinar sobre essas regras. Vamos aprender, juntos?*
- Registrar as regras de uma eleição, a partir das informações do livro. O registro pode ser em forma de lista e/ou pequeno texto. Nesse processo de escrita, as crianças vão oralizando e a professora vai registrando na lousa. Após o registro, apresentar às crianças e, se possível, passar depois para um cartaz e fixar na turma.
- Informar sobre a próxima atividade



ATIVIDADE 2 – FORMULAR REGRAS PARA A ESCOLHA DO NOME DA TURMA

ED:

- Retomada da atividade anterior, por meio do reconto do livro. Reunir as crianças em um círculo e solicitar que as elas recontem a história – A ELEIÇÃO DOS BICHOS. Fale: *Hoje vamos ouvir a história ELEIÇÃO DOS BICHOS, de uma forma diferente. Vocês que vão contar para a professora ouvir, tá bom?* Disponibilizar o livro para as crianças fazerem o reconto. Nesse processo, a professora poderá fazer as intervenções necessárias.
- Retomar o registro feito na atividade anterior, sobre AS REGRAS DE UMA ELEIÇÃO – consultar com a turma o cartaz fixado na parede.
- Propor às crianças, a elaboração das regras para a escolha do nome da turma. Fale: *Nós precisamos fazer uma eleição escolher o nome da nossa turma, crianças. Mas, antes disso, devemos combinar algumas coisas. Quero convidar vocês para elaborarmos algumas regras. Pode ser?*
- Organizar cartolina e pincel para a atividade. Caso as crianças sintam dificuldades para verbalizarem as regras. A professora poderá intervir, dando as seguintes sugestões:



**- A TURMA PODERÁ APRESENTAR DUAS OU MAIS PROPOSTAS
- DE NOMES;
- TODOS DEVERÃO VOTAR;
- ELEGER DUAS CRIANÇAS PARA AJUDAR NA CONTAGEM DOS
VOTOS;
- VENCERÁ O NOME QUE OBTIVER MAIS VOTOS**

- Fixar o cartaz na parede da sala e informar sobre a próxima atividade:

ATIVIDADE 3 – LEVANTAMENTO DOS POSSÍVEIS NOMES PARA A TURMA

ED:

- Retomada da atividade anterior;
- Informar às crianças sobre a atividade do dia. Fale: *Hoje nós vamos fazer outra atividade bem legal. Vamos decidir os nomes para escolhermos no dia da eleição. Quais os nomes que vocês acham que devemos escolher? Pode ser o nome de cores, de histórias que vocês conhecem, de músicas etc. O que vocês acham?*
- Ceder um espaço para as crianças tecerem suas opiniões;
- Prosseguir com o levantamento (por escrito) dos possíveis nomes para a turma, conforme a decisão das crianças.
- A ideia para esta atividade, é fazer o levantamento de, pelo menos, dois nomes para concorrer;
- Encerrar Informando a atividade do próximo dia

ATIVIDADE 4 – PRODUÇÃO DE PANFLETOS

ED:

- Retomada da atividade anterior;
- Informar às crianças sobre a atividade do dia. Fale: *Crianças, hoje nós iremos usar nossas criatividade e produzir panfletos com os nomes que estão concorrendo ao nome da turma;*
- Voltar ao livro e mostrar o modelo do panfleto da eleição dos bichos;
- Organizar em grupos (conforme o total de nomes escolhido) para a produção de panfleto.;
- Produção do panfleto – disponibilizar pincel, lápis de cor, revistas velhas para recorte, cola, cartolina etc e deixar que as crianças usem suas criatividade na produção;
- Socializar as produções e informar a atividade do próximo dia;



ATIVIDADE 5 – ELEIÇÃO PARA O NOME DA TURMA

ED:

- Reunir as crianças em círculo e estabelecer uma conversa inicial: Chegou o dia para decidirmos qual será o nome da nossa turma, crianças. Hoje é o dia da eleição. Pra votarmos, devemos seguir as nossas regras. Vocês lembram quais são? Retomar as regras, se possível.
- Apresentar a urna e a cédula de votação (que já devem ser confeccionadas pela professora, de modo que as crianças consigam identificar os nomes)
- Organizar as crianças e solicitar que cada criança compareça à urna para registrar seu voto.
- Após a eleição, eleger duas crianças para ajudarem na contagem dos votos, que poderá ser registrada na lousa por uma criança, com a ajuda da professora (a estratégia de contagem de votos fica a critério das crianças e da professora);
- Compartilhar com a turma e, se possível, com a escola, o nome vencedor;

ATIVIDADE 6 – PRODUÇÃO DE UMA PLACA PARA FIXAR NA TURMA

ED:

- Retomada da atividade anterior;
- Informar sobre a atividade do dia – PRODUÇÃO DE UMA PLACA PARA FIXAR NA ENTRADA DA SALA.
- Organizar os materiais que serão utilizados: cola, tesoura, pincéis, E.V.A, revistas velhas, fitas, etc.
- A professora registrará por escrito o nome da turma em uma placa e pedir que as crianças ilustrem ou decorem; -
- Fixar a placa, com a ajuda das crianças, na porta de entrada da sala.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os pressupostos da teoria histórico-cultural, especialmente aqueles que podem subsidiar práticas pedagógicas relacionadas à linguagem escrita, nos permitem afirmar que é possível adotar metodologias interessantes na Educação Infantil que superem os tradicionais métodos que "ensinam" a criança a ler e escrever nesta etapa da Educação.

Segundo Vigotski (2000), o processo de apropriação da linguagem escrita segue um longo e gradual caminho, tornando-se, por sua vez, um processo complexo. O professor/a é lançado a um grande desafio de se apropriar dos pressupostos metodológicos da teoria e sistematizar as atividades de maneira objetiva, de modo que esse processo ocorra da forma mais natural possível. Nesse sentido, ao organizar seu trabalho, o/a professor/a deverá considerar alguns pressupostos, os quais assumimos neste caderno como fundamentais, a saber:

- Em primeiro lugar, é preciso reconhecer que a criança é um sujeito ativo de sua aprendizagem, e que ela aprende e se desenvolve por meio das relações estabelecidas com o meio e com o contato com os instrumentos da cultura.
- É por meio da linguagem que as crianças se constituem como sujeito. A linguagem é um instrumento que promove a relação da criança com o mundo;
- A linguagem escrita é um conjunto de signos, um instrumento cultural. O seu processo de apropriação inicia muito antes das crianças entrarem na escola, por meio das diversas atividades que possibilitam a expressão da criança.

Assim, para garantir experiências potencializadoras que favoreçam o processo de apropriação pela criança, é importante que o/a professor/a conheça, se aproprie de alguns dos pressupostos da teoria e os valide na prática. Foi este trabalho que nos propusemos a fazer, e esperamos que, de fato, este produto se torne um instrumento reflexivo e orientador da prática docente.

REFERÊNCIAS

CHARAUDEAU, P. Linguagem e discurso: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2014.

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

FOUCAMBERT, J. Modos de ser leitor: aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: O texto em sala de aula. São Paulo: Ática, 1997. p. 39-46.

JOLIBERT, Josette. Formando crianças leitoras. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 8. Ed. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições Vygotsky. In: Faria, A. L. G.de & Mello, S. A(Eds). Linguagens infantis: outras formas de leitura. 2ed. Campinas: SP. Autores Associados (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo). 2009.

MELLO, S. A. A Apropriação da Escrita como Instrumento Cultural Complexo. In: MENDONÇA, S. G. de L. e MILLER, S. (Orgs). Vigotski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: J.M. Editora e Cultura Acadêmica Editora, 2010.

MELLO, S. A.; COSTA, Sinara Almeida. Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

MELLO, S. A. A especificidade do aprender das crianças pequenas e o papel da/o professor/a. In: MAGALHÃES, C; EIDT, N. M. (orgs). Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil. Curitiba: CRV, 2019. p. 93-108.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural. Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Tese de Doutorado, 2007.

SOUZA, Regina Aparecida Marques; DE OLIVEIRA, Nair Terezinha Gonzaga Rosa; DA CRUZ, Lene Cristina Salles. A teoria histórico-cultural como possibilidade para o pensar e o agir docente na educação infantil: o triplo protagonismo entre a criança, o professor e a cultura. Zero-a-seis, v. 20, n. 38, p. 322-338, 2018.

VIGOTSKI, L. S. Obras escogidas. Tomo IV. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor disctribuidores, S. A., 1996.

VYGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 7. ed. Trad. José Cipolla Neto e outros. São Paulo: Martins Fontes, 2007

Sobre os autor



Raimundo Simas Abreu Neto

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2015). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) - Mestrado Profissional em Educação. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino da Leitura, Escrita e Formação Docente (GELEF). Professor Efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Alto Alegre do Pindaré - MA - SEMED. Atua principalmente nas seguintes áreas: Educação Infantil, Alfabetização, Leitura e Escrita e Formação de Professores.

Sobre a orientadora





Profa. Drª Hercília Maria de Moura Vituriano

Possui graduação em Pedagogia - Universidade Estadual do Maranhão (1999); Mestrado em Educação - Universidade Federal do Ceará (2008) e doutorado em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2016). Atualmente é estatutária da Universidade Federal do Maranhão. Atua junto ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) no Departamento de Educação I e ainda junto ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/PPGEEB. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino da Leitura, Escrita e Formação Docente/GELEF. Desenvolve estudos nas seguintes áreas/campos: Formação de Professores (inicial e continuada); Formação de Formadores; Linguagem Escrita na Educação Infantil e Ensino da Leitura/Escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

ANEXOS

ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A PESQUISA DE CAMPO


UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)


CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

Prezada Senhora: **Jordania Pereira Santos**
Gestora do Centro de Educação Infantil Aquarela


Vimos por meio desta apresentar-lhe a/o estudante **RAIMUNDO SIMAS ABREU NETO**, regularmente matriculada/o no **Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica**, da Universidade Federal do Maranhão, sob matrícula de nº **2020100393**, para desenvolver sua pesquisa de Dissertação intitulada **"O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma proposta teórico-metodológica à luz da Teoria Histórico-Cultural"**.

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da referida pesquisa neste recinto educacional para que a/o referida/o estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.


Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando em sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre esclarecido que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de Vossa Senhoria para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 23 de fevereiro de 2022.



Profa Dra Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes
 Coordenadora do PPGEEB/UFMA
 Matrícula SIAPE: 1352588

Recebido em: 23.02.2022

Jordania Pereira Santos
 Gestora Escolar
 Portaria nº 028/2017

ANEXO B – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CSSO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA – PPGEEB

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO / SUPERVISORA
PEDAGÓGICA

Eu, _____, portadora do RG _____, Supervisora em exercício no Centro de Educação Infantil Aquarela concordo em participar da pesquisa intitulada **O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**: uma proposta teórico-metodológica à luz da Teoria Histórico-Cultural, orientada pela Prof^a Dr^a Hercília Maria de Moura Vituriano.

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido/a quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa. Ressalta-se ainda que, a referida pesquisa foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED, para que, os pesquisadores em colaboração com as professoras da Educação Infantil / PRÉ II, contribuam e se disponibilizem a prestar informações orais (através de áudio de aplicativos Meet/WhatsApp e escritas (via e-mail) sobre a Escola e o trabalho por mim desenvolvido, além de planejar e assessorar na execução da formação continuada a ser desenvolvida no processo de Pesquisa de forma virtual ou presencial, com vistas a produzir um produto educacional – O caderno de orientações teórico-metodológicas à luz da Teoria Histórico-Cultural, que subsidiarão a prática das professoras da referida instituição. Assim, estou ciente de que minha participação será por meio das ferramentas e técnicas acima mencionadas.

Declaro ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) manter sigilo absoluto sobre os nomes dos professores, da Coordenadora e da Escola, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal, caso queira assim; (3) ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à integridade física, moral e social dos sujeitos e da Instituição; (4) desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa.

Pesquisador: Raimundo Simas Abreu Neto
Endereço: Travessa São Vicente, 113, centro, Alto Alegre do Pindaré - MA
Tel: 98 984555866
E-mail: simasabreu@gmail.com

Orientadora: Prof^a Dr^a Hercília Maria de Moura Vituriano
Local de Trabalho: Departamento de Educação I CCSO - UFMA
E-mail: hercilia.maria@ufma.br

Participante _____
Endereço: _____
Tel.: _____ E-mail: _____

Assinatura do/a participante

Assinatura do Pesquisador



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CSSO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA – PPGEEB

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO / PROFESSORES/AS

Eu, _____, portadora do RG _____ Professor/a em exercício no Centro de Educação Infantil Aquarela concordo em participar da pesquisa intitulada **O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**: uma proposta teórico-metodológica à luz da Teoria Histórico-Cultural, orientada pela Prof^a Dr^a Hercília Maria de Moura Vituriano.

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido/a quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa. Ressalta-se ainda que, a referida pesquisa foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED, para que, os pesquisadores em colaboração com as professoras da Educação Infantil / PRÉ II, contribuam e se disponibilizem a prestar informações orais (através de áudio de aplicativos Meet/WhatsApp e escritas (via e-mail) sobre a Escola e o trabalho por mim desenvolvido, além de planejar e assessorar na execução da formação continuada a ser desenvolvida no processo de Pesquisa de forma virtual ou presencial, com vistas a produzir um produto educacional – O caderno de orientações teórico-metodológicas à luz da Teoria Histórico-Cultural, que subsidiarão a prática das professoras da referida instituição. Assim, estou ciente de que minha participação será por meio das ferramentas e técnicas acima mencionadas.

Declaro ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) manter sigilo absoluto sobre os nomes dos professores, da Coordenadora e da Escola, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal, caso queira assim; (3) ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à integridade física, moral e social dos sujeitos e da Instituição; (4) desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa.

Pesquisador: Raimundo Simas Abreu Neto
Endereço: Travessa São Vicente, 113, centro, Alto Alegre do Pindaré - MA
Tel: 98 984555866
E-mail: simasabreu@gmail.com

Orientadora: Prof^a Dr^a Hercília Maria de Moura Vituriano
Local de Trabalho: Departamento de Educação / CCSO - UFMA
E-mail: hercilia.maria@ufma.br

Participante _____
Endereço: _____
Tel.: _____ E-mail: _____

Assinatura do/a participante

Assinatura do Pesquisador

ANEXO C – NARRATIVAS DAS PROFESSORAS COLABORADORAS

<p>da infância que é poder brincar sem ter medo de ser filijado, consistência com o meio em que vivem podem proporcionar para estas crianças, os desenvolvimento dos aspectos físicos, motores, cognitivos, sociais e emocionais.</p> <p>Credeite que as crianças da educação infantil aprendem por meio das brincadeiras e interações, em um ambiente acolhedor, estruturado e organizado, pois as estarão em um ambiente lúdico adquirem novas formas de pensamentos, desenvolvendo a imaginação, o desenvolvimento da sensibilidade e a construção do conhecimento. Outro fator de grande relevância na aprendizagem das crianças são as situações em que elas vivenciam as experiências significativas, estimulando a curiosidade e as habilidades que lhes são garantidas para o despertar de novas aprendizagens em um ambiente desafiador e dinâmico.</p> <p>As crianças desde que nascem dispõem de uma linguagem própria, que orientam suas ações no mundo, linguagem esta que vai se modificando a partir das interações estabelecidas com o outro. No que se refere a linguagem podemos destacar que é um mecanismo de comunicação que tende a função. Na criança, não se comunica mais de</p> <p style="text-align: right;">SÃO DOMINGOS</p>	<p>Sou Ilene Almeida Amaral, tenho 66 anos, casada com Marcos da Silva, mãe de Miguel Almeida Silva de apenas 2 anos e 3 meses. Filho de trabalhadores rurais, nasci em Santa Inês - Maranhão. Por conta dos laços familiares de minha mãe e em busca de melhores condições de vida, meus pais resolveram mudar-se para a cidade de Tucuruí no Estado do Pará, onde iniciei minha vida escolar, estudando em escola pública e rural, minha mãe que era alfabetizada, fazia o que podia para me oferecer os estudos que ela não pode obter, pelo fato de sempre ter trabalhado nos roçados, minhas irmãs, meu pai que saiu de casa com quatorze anos para trabalhar nas fazendas como tratador, estudou até a 3ª série, como era chamada nesse período, era quem me ajudava nas atividades escolares.</p> <p>O tempo passou e quando cheguei a adolescência, começaram-me as complicações para que eu continuasse a estudar, pois no meio rural onde morávamos não havia escola para as crianças de 6ª série por conta desse detalhe, tive que parar de estudar, pois meus pais não tinham condições para que eu fosse estudar na cidade, com sorte e depois de muita espera meu pai conseguiu arrumar</p> <p style="text-align: right;">SÃO DOMINGOS</p>
<p>uma obra da educação.</p> <p>Quando iniciei de fato em uma escola de aula, minha primeira experiência foi com o grupo de crianças sem experiências (Omatonal II) como é conhecido nos dias atuais, neste momento pude sentir e sentir que a realidade em sala de aula é totalmente diferente das teorias que havia presenciado no curso, me senti desorientada e com o passar dos meses, senti a necessidade de buscar por mais conhecimentos.</p> <p>Foi quando ingressei na graduação em licenciatura em Pedagogia, e através desta graduação, consegui conhecer esta etapa, a educação infantil, é que durante meus cinco anos de prática profissional, criei um vínculo forte que não me integro em outras etapas e não venho a educação infantil. No período da pandemia iniciei minha Pós-graduação em Docência na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial, modalidade Online, onde estou há poucos meses de conclusão.</p> <p>Há apenas três meses o Centro de Educação Infantil Alquerela, me proporcionou a oportunidade de estar na prática novamente, mas agora</p> <p style="text-align: right;">SÃO DOMINGOS</p>	<p>visões visuais, linguagem por meio das artes visuais (pintura, colagem, dobradura, escultura, teatro de sombras, dramatizações, musicais etc.) destacando que todas são manifestações de linguagem, ficando em evidência que uma está interligada com a outra, ou seja, todas são importantes para a construção e desenvolvimento das crianças.</p> <p>A linguagem escrita são as transmissões da língua oral para o modo gráfico, no que se refere a escrita no âmbito da educação infantil, é um dos elementos que favorecem no desenvolvimento cultural da criança, ficando em evidência que quando o indivíduo presencia ou está em contato direto com o mundo da escrita, o aprendizado deste segmento se torna mais compreensível e favorável na aquisição da escrita.</p> <p>Neste segmento da escrita podemos destacar dois pensadores: Lev Semiónotich Vygotsk que foi um psicólogo, representante da psicologia histórico-cultural. Pensador importante em sua época e época, pois foi o pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida afirmando que "a escrita não está separada</p> <p style="text-align: right;">SÃO DOMINGOS</p>

nesses encontros são quinzenais, onde analisamos as propostas de sequências didáticas, nestas sequências são determinados um respectivo tema, por exemplo: aprendendo com as cantigas de roda, após elencarmos o tema, iremos pensar sobre as possíveis experiências que as crianças poderão desenvolver, sempre ressaltando a ludicidade, pois acreditamos que as crianças aprendem por meio das interações e brincadeiras:

Dependendo da experiência que será desenvolvida no dia, procuramos uma dinâmica que esteja em conformidade (interligada) com a experiência do dia, por exemplo: a experiência será conhecendo os animais por meio da canção "A Tem o seu Rei", podemos apresentar os animais por meio de imagens ou da própria canção, em seguida será feita uma dinâmica referente a esses animais, logo após poderão desenvolver a atividade de Bingo dos animais da fazenda, onde as crianças irão associar os nomes as imagens, partindo para uma atividade de utilizando os materiais pedagógicos do dia (Bingo) SÃO DOMINGOS

Sou Luciene Silva Costa, 34 anos, casada, professora, mãe de 2 filhos maravilhosos Bruno Luis e Ana Sofia, 9 e 2 anos respectivamente. Filha de lavadores semi-analfabetos, e a segunda filha de 7 irmãs, vivi toda a infância na zona rural de Alto Alegre do Piauí, MA.

Minha carreira acadêmica iniciou-se na década de 90 aos 4 anos de idade, quando meu pai sentiu a necessidade de estudar aos filhos o estudo que não teve a oportunidade de continuar. Foi a decisão de buscar junto ao prefeito de Santa Luzia uma professora não só para meus filhos, mais de muitos outros lavadores. Sempre saturei minha imensurável admiração por meu pai que mesmo em face de uma vida difícil e sem saída por muitos, sempre reconheceu que a educação é a maior ferramenta de transformação, superação e mudança.

Pautada em seus conselhos de "estude para ver alguém na vida", mesmo muitas vezes sem entender o significado da frase, amava ir a escola e ler se tornou meu maior hobby depois que aprendi a ler aos 5 anos. Meu avô paterno um grande incentivador

da leitura, além de gostar que lisse para ele, também me emprestava seus lindos romances em cordel para a leitura noturna com as outras crianças e adultos que apreciavam o gênero. Muito pobre e estudante de escola pública até o superior, cursei até a 4ª série na zona rural e fiquei por 2 anos por não ter onde ficar, até conseguir a casa de uma tia-avó na Sede do município e prosseguir com os estudos.

Em 2003 participei de um projeto de leitura coordenado pelo professor Francisco Cavalcante e junto a 8 colegas de 8ª série conquistamos o Prêmio Nette pela Literatura na categoria Poema da Região Nordeste. Foi gratificante todo esforço dedicado depois dos horários de aula e finais de semana.

Até aqui, ainda valia estotamente o que profissão queria exercer, mas valia o que eu não queria ser "impregada doméstica" por ver o sofrimento de minha irmã mais velha e o quanto era humilhada para ganhar uns trocados no final do mês.

Aos 17 anos, ainda cursando o Ensino Médio tive minha primeira oportunidade de emprego como professora bolsista de informática, selecionada por bom desempenho do curso promovido pelo antigo CDI (Cemite) para

Democratização da Informática). Seguir na função por 2 anos, mudando para digitadora e secretária de escola posteriormente. Concluído o Ensino Médio decidi cursar magistério, afinal estava em um ambiente alfabetizador e nada melhor que conhecer os processos que nos tinham este trabalho. Antes de concluir fui aprovada no vestibular para Ciências Exatas através do PROEB (Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica) da UFMA. E as alegrias só aumentaram com as conquistas, agora com o título de professora efetiva de Educação Infantil e de 1º ao 5º ano. Cursado 2 anos do Superior, mais uma surpresa, um coraçãozinho botou forte em meu ventre "Breno Luis" que acompanhou até o nascimento a jornada de final de semana de sua mãe para o tão almejado título de licenciada em Química, um sonho realizado e que muito me orgulha. Neste meio termo fui trabalhar em uma escola essencialmente de Educação Infantil na condição de secretária, posteriormente (2011) passei a atuar no Centro de Educação Infantil Aquarula, onde atuo até hoje como professora das crianças de 5 anos (PRE II). Confesso que no início

3

senti um pouco de medo, pois minha graduação tinha pouco a contribuir. Entretanto tive um acolhimento maravilhoso por toda a equipe do C. E. I. Aquarula. E maravilhosos participar de uma equipe solidária e atuante, e isto fez-me sentir segura para realizar o trabalho a que fui designada.

Atuo a 9 anos na Educação Infantil, atuava como secretária e a 5 anos em sala de aula. Sonhava em ser contadora, porém as condições financeiras não me permitiam. As oportunidades surgiram neste momento e as abracei com garra. Nesta situação, talvez não quisesse trabalhar com esse público, mas o contato com este mundo me preencheu de uma forma, que hoje não me imagino longe desses pequenos. E nessa busca de aprender mais com e para esse público que sinto a necessidade de uma 2ª formação ou especialização voltada para esta área, que tanto me cativa. Essa necessidade está mais fecunda com a chegada de minha Ana Sofia, que para minha surpresa ao nascer foi diagnosticada com Síndrome de Down, e que também na busca de entendê-la melhor tenho buscado essa capacitação.

4

Compreendo a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, que atende crianças de 0 a 5 anos, cujo objetivo essencial é o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, motor, social, emocional, e cognitivo, desdobrando-se no educar e cuidar mutuamente de forma complementar à educação familiar a fim de ampliar as experiências e descobertas de si e do meio com o qual relaciona-se.

A criança da Educação Infantil é um ser em processo inicial de desenvolvimento e que necessita de atenção mais profunda proporcionando a mesma a interação com pessoas dentro e fora do contexto familiar em situações lúdicas envolvendo, musicalidade, jogos, brincadeiras, pinturas e outros meios de interação que permitam que os mesmos cresçam com autonomia. O aprender nesta etapa deve acontecer de forma divertida e prazerosa. Afinal, é sabido que a criança inicia seu processo de aprendizagem desde o ventre da mãe, logo ela aprende à medida que cresce e com os meios que lhes são fornecidos.

Nesse contexto se estabelece a essência fundamental da Educação Infantil à

5

"linguagem" que é a forma pelo qual expressamos pensamentos, ideias, opiniões e sentimentos a pessoas semelhantes. É substancialmente o estabelecimento da comunicação entre os pares, podendo acontecer de forma verbal e não verbal, expressada pela fala ou por recursos visuais. Neste sentido, busco integrar às minhas situações didáticas a linguagem oral, contação de histórias, linguagem audiovisual, pinturas e viagens. A linguagem oral se estabelece nos redos de conversar com eu sem a intervenção da professora, pois está presente no dia-a-dia da criança, e essa troca com seus colegas, familiares e adultos, que irá ampliar o desenvolvimento e a autonomia da criança dentro e fora da escola.

É claro que a linguagem oral vai perpassar por outras formas de linguagem como a contação de histórias que possibilita a interação, criação, recorte com eu sem teatro, com eu sem destino escrito. Nesta última situação veio à memória o projeto de leitura Brincando e Aprendendo com os Gêneros Textuais que desenvolvemos com os alunos do PRE II em 2014, em que trabalhamos a fábula "A Galinha Ruiva". Depois de feita a leitura e as intervenções necessárias, sugerimos às crianças três situações didáticas para as mesmas realizarem em dias diferentes (reconto,

6

invenção de novas histórias a partir dos personagens da fábula e teatro. Foi gratificante observar como as crianças interagem com os recortes delimitando início, meio e fim dos fatos; a criatividade na inventar de suas próprias e o mais incrível definindo os personagens que irão encarnar na peça teatral. É magnífico ver como se apropriam da linguagem em diversos contextos com objetivos diferentes, demonstrando que são capazes de realizar, basta que ações pedagógicas sejam bem pensadas e direcionadas corretamente.

Quando fazemos leitura para as crianças elas se apropriam do texto lido, para tanto, muitas vezes faço uso de recursos áudio-visuais para ampliar e reforçar das informações que surgiram, muitas vezes traduzidas através de desenhos e pintura, seja ilustrando os personagens ou que acharam interessante. Costumo pedir que leiam os personagens, assim com o apoio da professora vão se familiarizando também com a escrita.

O contato da criança com a linguagem escrita dá-se através de livros, cartas, jornais, bilhetes, etc. É fundamental que essa apreciação aconteça desde cedo, pois possibilita de forma rápida a apropriação da lin-

guagem e consequentemente desenvolve a criatividade do imaginário, bem como, a fala e a escrita.

Minha prática pedagógica, eris caminhar pelas teorias de Emilia Ferrero e Vygotsky, quando oportunizo aos mesmos o contato com a escrita espontânea ou dirigida afim de observar as hipóteses de aquisição da leitura e escrita, bem como, priorizo o contato com os diferentes gêneros, canções, contos, brincadeiras, histórias variadas, buscando observar que letras identificaram ou mesmo palavras, e a partir disto fazer intervenções construtivas para ampliar o repertório litero e vocabulário da criança.

Colocarei como exemplo, uma experiência que tivemos também com as crianças do PRE II em 2019, quando trabalhamos o gênero textual BILHETE. Após termos apresentado e explorado o gênero, fizemos com os alunos a CAIXA DO CORREIO, em que as crianças todo dia ^{enviam} um bilhete para um colega diferente e colocava na caixa. Esta ação foi feita durante uma semana e no último fizemos a leitura dos bilhetes através do Sarau de Leituras, em que as crianças liam o que escreviam os demais crianças. Era perceptível como elas se apropriaram do gênero, colocando todos os elementos do (texto)

7

guagem e consequentemente desenvolve a criatividade do imaginário, bem como, a fala e a escrita.

Minha prática pedagógica, eris caminhar pelas teorias de Emilia Ferrero e Vygotsky, quando oportunizo aos mesmos o contato com a escrita espontânea ou dirigida afim de observar as hipóteses de aquisição da leitura e escrita, bem como, priorizo o contato com os diferentes gêneros, canções, contos, brincadeiras, histórias variadas, buscando observar que letras identificaram ou mesmo palavras, e a partir disto fazer intervenções construtivas para ampliar o repertório litero e vocabulário da criança.

Colocarei como exemplo, uma experiência que tivemos também com as crianças do PRE II em 2019, quando trabalhamos o gênero textual BILHETE. Após termos apresentado e explorado o gênero, fizemos com os alunos a CAIXA DO CORREIO, em que as crianças todo dia ^{enviam} um bilhete para um colega diferente e colocava na caixa. Esta ação foi feita durante uma semana e no último fizemos a leitura dos bilhetes através do Sarau de Leituras, em que as crianças liam o que escreviam os demais crianças. Era perceptível como elas se apropriaram do gênero, colocando todos os elementos do (texto)

bem como, o significado dessa situação didática no cotidiano das crianças, em que os pais relatavam que as mesmas já conseguiram deixar recados na porta da geladeira. Isso nos emociona ao perceber que o caminho quer frutos.

Ao nos reportar para essa temática da linguagem escrita, percebo que muito falta para o professor de Educação Infantil a formação nesta temática. Existem e ainda temos formações para a Educação Infantil, mas dentre as que tivemos seja municipal ou pelo Pacto pela Aprendizagem, lembro-me de apenas 1 (uma) que abordava a temática, que foi muito proveitosa e necessária.

Atuando em turmas de PRE II desde 2017, destaco que as situações didáticas envolvendo a linguagem escrita, se dão principalmente através das leituras de canções, poemas, parlendas, brincadeiras que se desdobram em construção de:

1. listas: a partir do estudo de uma palavra, letra ou campo semântico, nomes de personagens;
2. Ficha de análise de palavras retiradas de textos lidos;
3. Auto ditadas de personagens, campos semânticos (frutos, animais, aves, etc) e os estudos de uma letra.

4. textos lacunados, que possibilitem as crianças interagirem e orientar-se na atividade a partir da orientação da professora.

Em contato com o escrito se dá também através das rodas de leituras desenvolvidas pela tutoras da biblioteca que junto às professoras buscam fomentar o hábito da leitura em família, fazendo empréstimos de livros para as crianças e famílias da escola, e que ainda é uma realidade muito pequena.

Estamos a caminho do ideal, entretanto ainda, há muito a ser feito para estar mais próxima da realidade concreta e com significado real para a criança.

Sou Rosa Lúcia, tenho 41 anos, nasci em 30/07/1980, casada, mãe de 03 filhos, 02 meninos e uma menina. Formação: Educação Grad. Letras de Ensino Médio José Sarney, ano 2002; Magistério Centro Educacional Getúlio Vargas ano 2007; Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, União Brasileira de Educação e Profissionalização (UNIBSaber de Brasília ano 2002). Minha experiência na educação iniciou em 2004, como alfabetizadora no Programa Alfabetização Solidária de Jovens e Adultos, o mesmo teve a duração de 06 meses aqui na cidade de São Miguel do Piedade-MA. Até então eu só tinha um filho e morava de aluguel. Quando passou estes 06 meses surgiu um projeto para trabalhar como docente na EJA Educação de Jovens e Adultos, passei e fui enquadrada numa turma de Multisseriado do 1º a 4º ano, na F.U.E. Cecília Meireles no Povoado Bonança dos Botelhos onde meus pais moravam.

Depois de está trabalhando lá resolvi estudar nos finais de semana fazendo a formação ensino médio magistério. No ano seguinte fui lotada com 40 horas na turma matutina Educação Infantil do maternal ao 1º ano, crianças de 03 a 07 anos a turma com 39 crianças o desafio foi ainda maior e na turma noturna era EJA.

Diante da necessidade eu precisava muito daquele trabalho, e logo fui buscando estratégias para melhorar minhas práticas no mundo infantil, agrupava elas por idade, depois todos juntos em uma grande roda, as vezes não dava muito certo no dia seguinte, agrupava nos cantinhos de faz de conta, e as dificuldades aparecendo, então eu mudava um pouco e assim que era legal. A duração da turma era das 07 as 09, brincadeiras, jogos, blocos lógicos, usávamos todos os recursos propostos, na hora da leitura como era muitas crianças eu fazia uma grande roda todos sentados no chão, e o livro para leitura era o livro gigante Chão de Estrelas como letras grandes e bem ilustrados, assim eles amavam e eu também aprendia muito.

Depois do lanche os menores (maternal) iam para suas casas, e os demais ficavam até as 11 hora, e trabalhava foi significativo as crianças aprenderam.

Em 2006 fui contemplada com a educação infantil e 6º e 7º ano também multisseriado. Outra rotina muito diferente das que eu vinha trabalhando. O planejamento era em outro povoado longe da escola que eu trabalhava, e era uma vez por mês não tinha como planejar

para as 02 turmas.
A prioridade era para os alunos do ensino fundamental maior, pois não precisávamos muitos recursos.

Então para me ajudar com o planejamento a supervisora encaminhava algumas propostas de atividades, eu adaptava de acordo com a idade delas, até que foi uma boa ajuda as famílias, a diretora da escola e os demais colegas sempre admiravam como eu conseguia conduzir as atividades para aquelas crianças, lá não tinha muito papel, mas o índice era perfeito.

É sempre lembrando que eu precisava fazer uma graduação em Pedagogia, iniciei minha graduação, nas finais de semana, ainda trabalhando lá na escola, fazia meus trabalhos buscando referências, fico muito feliz em saber que aquelas crianças do maternal estão estudando, lendo, nutricao e outros, na escola Unidade de Ensino Trabalho 06 anos.

Fui aprovada no concurso 2008, mudou muito a minha renda e a vida. Quando foi no ano 2011 a diretora fez um convite para eu trabalhar com ela por na C.E.I. Aquela estava faltando professora, e deu muito gosto lá já estou a 11 anos e tenho 15 anos trabalhando com o publico que amo educação infantil.

Nesta escola quase sempre eu trabalhava com o maternal - 55 e Pré-55. Crianças de 03 e 05 anos, me identifiquei. A criança precisa de momentos agradáveis: contação de histórias, músicas, recortes, mimicas e manipulação de objetos concretos dessa forma elas se desenvolvem melhor a oralidade e a interação com o mundo. É tão gratificante ver estas etapas e processo de leitura e escrita das crianças.

Entendo que educação infantil é a primeira etapa da educação básica onde a criança aprende muito com a família com crianças da sua idade e ela também precisa conviver com pessoas adultas para que ela possa desenvolver suas habilidades. Pois criança é ativa e está disposta a aprender e explorar com sua invenção espontânea, e com o professor sendo o mediador.

Acredito que crianças de Educação Infantil aprendem mais rápido com um orientador que dá oportunidade da criança se expressar, desenhar, professor ativo e dinâmico.

No município sempre tem formação continuada para os professores da educação. Até então participei de uma formação com o tema: aprender brincando. Os formadores colocaram algumas

propostas de leituras e como conduzi-las

- marcação de livro
- preparar o espaço com antecedência
- da importância nos questionamentos das crianças
- desenho e pintura
- apreciações

Quanto aos autores que fundamentam minha prática:

São: Vygotsky, Emilia Ferreira e Paulo Freire. A prática junto com as ideias dos colegas de trabalho alcançamos o objetivo proposto que é garantir a aprendizagem das crianças.

Entende-se por linguagem é tudo que você faz que a criança entende, pode ser gesto, mimica, música, imagem, voz e linguagem. A função da mesma é a comunicação entre os seres humanos.

No desenvolvimento as experiências no maternal-55, priúso a oralidade por meio da música, fala e escrita são desenhos e pintura. Pois assim a criança tem a oportunidade de desenvolver sua imaginação e fazer arte.

É no pré-55 são crianças um pouco maiores já passaram por etapas de adaptação no mundo da leitura e faz de conto, sem deixar as brincadeiras

mas precisamos registrar algo, e as crianças de 05 anos já tem noção de escrita pois é o início da alfabetização.

Lista
A professora organiza o espaço para realizar a leitura com as crianças e fala sobre a leitura do dia (conto de cada) faz um levantamento prévio sobre o mesmo com algumas idigações. Quem conhece? Alguem já ouviu na sua casa? E outros. Após os questionamentos a professora apresenta o livro do conto, a capa, o autor e o ilustrador.

A leitura será realizada com o título observação da capa do livro e depois leitura completa e seguida questionamentos sobre o que aconteceu na história, os personagens, que apareceram, o início, meio e fim.

Oportunizando as crianças a fazer o relato do seu gesto e a professora sempre encorajando os mesmos. Diante da familiaridade das crianças com o texto apresentamos a 1ª parte do conto no cartaz com letras grandes e realizamos novamente a leitura destacando algumas palavras no cartaz.

Direcionamento para construção da lista de palavras retiradas do texto

... / /
to, que foram destacadas, com a par-
ticipação das crianças iniciamos. Qual
a letra inicial a que vem depois, es-
seus, assim até concluirmos a es-
creta das palavras. Acreditamos que des-
sa forma todos têm a oportunidade
de falar, expressar-se e aprender jun-
tos, com os direcionamentos lúdicos.