UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

MARINA KOERICH

LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ORIENTAÇÕES CURRICULARES E CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BIGUAÇU

Tubarão

2022

MARINA KOERICH

LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ORIENTAÇÕES CURRICULARES E CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BIGUAÇU

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, conforme previsto no Regulamento do Programa. Linha de Pesquisa: Relações Culturais e Históricas da Educação.

Orientadora: Profª Chirley Domingues, Dr.ª

Tubarão
2022

K82 Koerich, Marina, 1992-
Linguagem oral e escrita na educação infantil : orientações curriculares e concepções de professoras da rede municipal de ensino em Biguaçu / Marina Koerich. – 2022.
123 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Pós-graduação em Educação.
Orientação: Prof.ª Dr.ª Chirley Domingues

1. Educação infantil. 2. Comunicação oral - Crianças. 3. Comunicação escrita - Crianças. I. Domingues, Chirley, 1968-. II. Universidade do Sul de Santa Catarina. III. Título.

CDD (21. ed.) 372

Ficha catalográfica elaborada por Carolini da Rocha CRB 14/1215

MARINA KOERICH

LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ORIENTAÇÕES CURRICULARES E CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BIGUAÇU

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 20 de abril de 2022.

Professora e Presidenta da Banca Examinadora Chirley Domingues, Dra.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Professora Doutora Márcia Buss Simão
Examinadora Externa – Universidade Federal de Santa Catarina

Professora Doutora Maria Sirlene Pereira Schlickmann
Examinadora Interna – Universidade do Sul de Santa Catarina

Às duas pessoas sem as quais isso
não teria o mesmo sentido: minha
mãe Nadite e meu pai Hipólito.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus que esteve presente ao longo dessa trajetória, provendo-me de força, calma e discernimento.

Aos meus pais, pelo imenso amor com que me cuidam, apoiam e fortalecem. Sou grata e dedico amor eterno.

Aos familiares e amigos, por acompanharem minha caminhada, torcendo por esta conquista e incentivando sempre.

À professora Chirley Domingues, por se desafiar e mesmo assim manter uma orientação sensível, acolhedora, dedicada, reveladora e encorajadora; Que, por vezes, mesmo sem saber, acreditou mais em minha escrita do que eu mesma.

À professora Márcia Buss-Simão e professora Maria Sirlene, pela participação na sessão de qualificação do projeto e na defesa, cujas contribuições implicaram substancialmente nos caminhos e na qualidade do trabalho.

À professora Leonete, pela sensibilidade ao longo de toda a minha trajetória no mestrado, desde as aulas como aluna especial até a participação da banca de qualificação.

A todos os professores e colegas que estiveram presentes na caminhada do mestrado, pelo enriquecimento que me proporcionaram.

À Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu e às diretoras que abriram as portas da rede e das instituições, universo em que se deu esta pesquisa, e permitiram minha pesquisa naqueles espaços.

Às seis professoras participantes da pesquisa que suscitaram minha reflexão teórica.

O conhecimento é assim:
ri de si mesmo
e de suas certezas.
É meta da forma
metamorfose
movimento
fluir do tempo
que tanto cria como arrasa
a nos mostrar que para o voo
é preciso tanto o casulo
como a asa.

Mauro Iasi

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida em nível de mestrado, teve como objetivo analisar as concepções de professoras quanto à linguagem oral e escrita na Educação Infantil e como essa linguagem está contemplada nas orientações curriculares para Educação Infantil da rede municipal de ensino de Biguaçu, município localizado no estado de Santa Catarina, sul do Brasil. Através de um panorama da trajetória histórica e política da Educação Infantil no Brasil, foram sistematizados conceitos que sustentam o arcabouço teórico utilizado que, por sua vez, são fundamentais à compreensão do processo de humanização das crianças. A pesquisa teve como aporte os estudos da Teoria Histórico-Cultural, a quem destaca-se Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), vertente teórica constitutiva e constituinte de fundamentos basilares para a compreensão do desenvolvimento infantil, norte necessário para refletir sobre o processo de apropriação da linguagem oral e escrita através das máximas de desenvolvimento humano das crianças no contexto da Educação Infantil. Metodologicamente, a pesquisa inscreve-se em uma abordagem qualitativa que pretendeu compreender o objeto pesquisado – a linguagem oral e escrita nas orientações curriculares da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Biguaçu e as concepções de professoras dessa etapa educacional acerca da temática por meio de análise documental e entrevista semiestruturada. À luz dos dados gerados, constatou-se que as normativas curriculares apresentam concepções prescritas sobre as múltiplas linguagens embasadas por uma concepção Histórico-Cultural e na definição da linguagem enquanto signo fundamental no processo de desenvolvimento da criança. Pela voz das professoras, evidenciou-se que reverbera no bojo de suas práticas ações que abarcam a linguagem oral e escrita, as relacionando ao desenvolvimento infantil e às máximas possibilidades de desenvolvimento e humanização das crianças, compreendendo os estágios de desenvolvimento infantil e a pré-história da linguagem escrita das crianças como norteadores dos seus planejamentos. Além disso, destacou-se, no depoimento das professoras, a defesa da ludicidade e das brincadeiras como sendo a essência do trabalho educativo e pedagógico por elas desenvolvido, dando enfoque ao protagonismo da criança e a atenção com a não antecipação do ensino sistematizado da linguagem escrita, enaltecendo atividades como roda de conversa, música, contação de histórias e situações sociais como fios condutores das suas práticas acerca da linguagem oral e escrita.

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

ABSTRACT

This Master's level research aims to analyze the oral and written language of the teachers 'concepts and how these languages are contemplate inside the curriculum from the early childhood education of Biguaçu county system. Through an overview from the historical and political of the early childhood education in Brazil, it was systematized a concept that sustains the theory used, which is central to the comprehension of the children humanization process. The searching had as a support the Historical and Cultural Theory from Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), because it is specific and integrant of the main base due to the comprehension of the children's development, which is also a guide to look through the oral and written language learning process inside the early childhood education. This paper sign up in a qualitative perspective, which tried to understand the searching object – the oral and written language inside the curriculum from the early childhood education of Biguaçu county system and the teachers' concepts through data analysis and semi structured interview about it. The produced data verified that the curriculum rules showed established conceptions about the multiple languages focused by a Historical and Cultural Theory and in the definition of the language as a base mark in the process of child's development. The voice of the teachers, considering the whole stages of the child's development and the prehistory of their written language as a guide to their educational planning, points that the bottom of teachers' actions resound the oral and written language connecting to the development and humanization and utmost possibilities of the children. Besides that, according to the teachers' testimony, the defense of playfulness and games was highlighted as being the essence of pedagogical and educational work developed by them, focusing on the role of the child in the educational process and the non-anticipation of the systematic teaching of written language. In addition to that, they need to highlight actions as circle chatting, listening to music, storytelling and social situations as the main guidance of oral and written language practice.

Key words: Oral and written language, Historical and Cultural Theory, Early childhood education.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 14

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSO HISTÓRICO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS 21

2.1 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: CONCEITOS NUCLEARES E A EDUCAÇÃO INFANTIL 28

2.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA RELAÇÃO COM O CURRÍCULO: ALGUNS CONCEITOS 35

3. A CRIANÇA, SEU DESENVOLVIMENTO E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA: BUSCANDO COMPREENDER AS PARTICULARIDADES TEÓRICAS 41

3.1 BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO DAS FORMAS SUPERIORES DE CONDUTA DA CRIANÇA 42

3.2 AS ATIVIDADES DA CRIANÇA E A RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO DE SUAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES 46

3.3 O PAPEL DA LINGUAGEM NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL 50

3.4 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL 52

3.5 A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA PELA CRIANÇA: DO GESTO À ESCRITA SIMBÓLICA 55

3.6 AS PROPOSIÇÕES DE ORALIDADE E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 59

4. PERCURSO METODOLÓGICO: UM OLHAR DIALÓGICO 66

4.1 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 68

4.1.1 Pesquisa documental 70

4.1.2 Questionário 71

4.1.3 Entrevista 72

4.2 O CAMPO E AS PARTICIPANTES DA PESQUISA 74

5. A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE BIGUAÇU: ENLACES ENTRE PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE BIGUAÇU, PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS E CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS 77

5.1 O QUE REVELAM AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE BIGUAÇU 77

5.2 O QUE EVIDENCIAM AS PROFESSORAS SOBRE A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA 92

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS 102

REFERÊNCIAS 109
Apêndice A – LEVANTAMENTO ESTADO DE CONHECIMENTO 117
Apêndice B – QUESTIONÁRIO REALIZADO COM O OBJETIVO DE DEFINIR/CARACTERIZAR OS PARTICIPANTES DA PESQUISA..... 120
Apêndice C – EIXOS UTILIZADOS PARA A ENTREVISTA REALIZADA COM AS PROFESSORAS SOBRE "LINGUAGEM ORAL E ESCRITA"..... 121
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 122

1. INTRODUÇÃO

Tematizar sobre a Educação Infantil implica a necessidade de vestir as lentes para um contexto educativo rico em especificidades, complexidade e de luta pela sua identidade educativa. Neste primeiro momento, torna-se necessário então, assumir a impossibilidade de dar conta de um contexto tão amplo, visto que na discussão do tema tem-se a implicação de questões teóricas, sociais, políticas, culturais e históricas que rompem com os muros das instituições educacionais. Como destaca Sônia Kramer (1996, p. 27), há a

> [...] necessidade de que seja realizado amplo e constante estado da arte das pesquisas sobre infância no Brasil, de modo a mapear a área, traçar um panorama das principais tendências teórico-metodológicas de investigação, discutir resultados e apontar os avanços e conquistas quanto (as muitas) lacunas ainda existentes.

Entendemos, também, que toda pesquisa tem como objetivo a produção de conhecimento sobre um fato ou fenômeno concreto, produto de múltiplas determinações, que busca desvelar, questionar, refletir, intervir e transformar o objeto de estudo fruto de um determinado tempo, contexto e meio social e político. Enfim, um processo dialético de interação e inferências sobre o objeto de estudo buscando compreender seus significados e implicações. Pretendemos, assim, compreender nosso objeto pesquisado – a linguagem oral e escrita nas orientações curriculares da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Biguaçu e as concepções[1] de professoras[2] dessa etapa educacional acerca da temática por meio de análise documental e entrevista semiestruturada.

O cenário constitutivo da Educação Infantil está permeado de políticas, leis e diretrizes que, na maioria das vezes, são derivados da esfera governamental com o objetivo de atender a uma educação neoliberal, mercadológica regulada pela ordem econômica, o que demanda crescente debate em torno da educação de crianças pequenas e maior atenção a esta especificidade e aos propósitos de uma educação para esta faixa etária. Aliado a estes propósitos, temos o debate sobre o trabalho educativo e pedagógico com a linguagem oral e

---

1 Adotamos o termo *concepção* a partir do dicionário de Filosofia Abbagnano (2007, p. 169, grifo do autor), que define *concepção* como: "Esse termo designa (assim como os correspondentes percepção e imaginação) tanto o ato do conceber quanto o objeto concebido, mas, preferivelmente, o ato de conceber e não o objeto, para o qual deve ser reservado o termo *conceito* (v.)".

2 Destaca-se que, devido ao fato de essa profissão se constituir em sua maioria por mulheres (e nesta pesquisa os sujeitos em sua totalidade são mulheres), os termos que se referem a essas profissionais (professora, docentes etc.) serão utilizados no feminino. Entretanto, isso não significa desconsiderar a presença de homens enquanto professores de Educação Infantil.

escrita presente neste ideário educacional. Isto nos leva a considerar o tema sobre a apropriação da linguagem oral e escrita nos currículos prescritos como um estudo a ser implementado.

Nesta perspectiva, em consonância ao nosso objetivo de compreender como a linguagem oral e escrita está presente nas orientações curriculares da Educação Infantil no município de Biguaçu, alia-se à compreensão do processo de apropriação das referidas linguagens, da imersão da criança na cultura escrita e da linguagem oral e escrita enquanto elemento fundamental da cultura humana emanadas pelas contribuições do Enfoque Histórico-Cultural para pensar o trabalho educativo e pedagógico com este eixo na Educação Infantil.

Acreditamos que o caminho percorrido ao longo desta pesquisa encontrou na Teoria Histórico-Cultural os elementos para constituição do pensar docente sobre as práticas direcionadas ao trabalho educativo e pedagógico com a linguagem oral e escrita, tecendo, por meio das proposições desta teoria, uma superação das concepções preparatórias da Educação Infantil para o ensino fundamental, do ensino mecânico e de práticas que desconsideram ambas as linguagens enquanto elemento da cultura descontextualizados da função social que constitui a escrita e a oralidade.

Para tanto, a Teoria Histórico-Cultural, como nosso enfoque teórico para compreender o processo de apropriação e objetivação da linguagem oral e escrita pelas crianças, tem como premissas: a criança enquanto sujeito ativo e social que se constitui nas/pelas relações estabelecidas, a atividade principal da criança, o papel da mediação pelo educador, a compreensão do desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o papel da linguagem no desenvolvimento infantil, contribuindo para a argumentação na superação das concepções tradicionais e reducionistas da abordagem e apropriação da linguagem oral e escrita.

Pensar o trabalho educativo e pedagógico com as referidas linguagens na Educação Infantil requer a superação de modelos engessados e/ou fragmentados, implica protagonizar a participação real e ativa de professoras e de todos os agentes do processo educativo, como conhecedores das particularidades e especificidades desta etapa educacional, da infância, das crianças, dos processos de aprendizagem e apropriação da herança cultural da humanidade pelos sujeitos através da mediação. Implica pensar um currículo comprometido com o desenvolvimento completo das crianças, no âmbito intelectual, social, emocional, físico, ético, político e estético. Nesse sentido, implica propor um currículo que objetive uma educação humanizadora, que centraliza a criança, a professora e a cultura, enquanto fonte das qualidades humanas.

Ao defendermos este triplo protagonismo da criança, da professora e da cultura, desenvolvemos esse trabalho nos filiando aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural,

alicerçado na premissa marxiana: de que o homem não nasce humano, mas se humaniza nas relações que estabelece com outros seres humanos e com a cultura socialmente produzida e historicamente acumulada. Sendo este processo de humanização condicionante ao desenvolvimento da criança, cuja atividade tem papel fundamental, pois é ela que vai orientar a aprendizagem em cada momento da vida do sujeito e, consequentemente, promover o seu desenvolvimento.

Compreendemos, neste viés, que a criança se constitui enquanto ser humano à medida que se apropria da cultura e dos conhecimentos elaborados e acumulados pelas gerações que a precederam, por meio de diferentes atividades necessárias para a sua humanização. Esta apropriação da cultura depende da mediação de parceiros mais experientes que atuam na Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY,1995), realizando aquilo que mais tarde ela, a criança, terá condições de fazer sozinha, mobilizando o desenvolvimento das suas funções psíquicas superiores. Além disso, conforme nos ensina Vygotsky (1995), todas as funções psicológicas aparecem primeiro de maneira externa, por meio da relação com o outro, e depois de maneira interna, quando internalizadas pela criança.

Nesta etapa educacional que compreende a infância, a inteligência e a personalidade estão em latente processo de formação, marcadas pelas inúmeras possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento e, também, pelos avanços no processo de humanização causados pelas apropriações feitas pelas crianças que impulsionam o seu desenvolvimento cultural. Sendo assim, a instituição de Educação Infantil é entendida enquanto lugar de conhecimento elaborado e a professora, como mediadora, assume fundamental importância para o máximo desenvolvimento humano das crianças, recriando nelas as necessidades fundamentalmente humanas do uso de instrumentos, objetos e signos linguísticos.

O trabalho da professora para a composição e materialização do currículo é fundamental, pois é ela que, tendo a compreensão da concepção Histórico-Cultural do desenvolvimento humano, das especificidades da infância e das crianças, dos interesses e atividades principais, seleciona e organiza os elementos e conteúdos da cultura a serem apropriados pelas crianças de maneira intencional e planejada, criando as condições efetivas para que ocorra a aprendizagem e o desenvolvimento. Esta intenção no uso de instrumentos e objetos está posta de maneira externa à criança, e é por meio da necessidade de utilização, da ação intencional, que se desenvolve nos pequenos as funções intelectuais fundamentais e, por fim, a necessidade do uso de instrumentos e sistematização do conhecimento.

Sustentados nas proposições brevemente apresentadas nesta introdução, os propósitos deste estudo surgiram, vale informar, tendo em vista que atuei entre os anos de 2017

e 2018 na formação de professoras/es de Educação Infantil do município de Biguaçu, pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – (PNAIC), com práticas voltadas para a integração e estruturação de ações de formação docente, materiais e referenciais curriculares e pedagógicos que pudessem contribuir para a alfabetização e o letramento das crianças, objetivando garantir que os estudantes estivessem, até o final do terceiro ano do ensino fundamental, alfabetizados, a fim de reduzir a distorção idade-série na Educação Básica, além de melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – (IDEB) e, desse modo, contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho de professoras[3] .

Essa atuação, para além da atual como especialista em assuntos educacionais no setor pedagógico da Educação Infantil na Secretaria de Educação do município de Biguaçu, no assessoramento pedagógico às creches e pré-escolas municipais, possibilitou meu contato direto com as professoras, vivências e ações didático-pedagógicas realizadas por elas nas turmas de Educação Infantil com vistas ao processo de imersão da criança no universo da cultura escrita.

Tais experiências de formação e trajetória profissional revelaram ser imprescindível que a prática docente se alicerce em uma concepção de escrita como objeto e instrumento cultural, uma prática que possibilite a compreensão da função social da escrita por parte das crianças, por meio de atividades significativas[4] planejadas para este fim, que respondam às suas necessidades e façam sentido para elas.

Além disso, o primeiro movimento desta pesquisa foi realizar um estado do conhecimento (apêndice A) em fontes digitais como a Base de teses e Dissertações Capes e a base de Periódicos Capes – Portal de Periódicos CAPES/MEC, nos quais identificamos alguns trabalhos que aproximam a linguagem infantil ao cotidiano da Educação Infantil e ressaltam a importância do trabalho educativo e pedagógico com as múltiplas linguagens nessa etapa da Educação Básica como possibilitadora e ampliadora de enredos, repertórios, imaginação e brincadeiras, além de destacarem a linguagem enquanto fonte do desenvolvimento infantil. Muitos se fundamentam em trabalhos que evidenciam a importância que os pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural atribuem à linguagem enquanto signo fundamental no processo de desenvolvimento da criança. Constatamos, na realização do estado do conhecimento, a ausência

3 Ministério da Educação - Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017 a qual dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC

4 Por atividade significativa nos apoiamos em Mello (2004, p.148-149) para definir como: " [...] a atividade que faz sentido para a criança é a chave pela qual ela entra em contato com o mundo, aprende a usar a cultura e se apropria das aptidões, capacidades e habilidades humanas. [...] a atividade deve responder aos desejos, interesses e motivos da criança".

de trabalhos que relatassem especificamente abordagens sobre a linguagem oral e escrita, juntas, sob a perspectiva Histórico-Cultural.

A partir das vivências e levantamento da produção acadêmica, surgiu a delimitação da problemática que move esta pesquisa e cujos dados serão apresentados nesta dissertação: Como a linguagem oral e escrita está contemplada nas orientações curriculares para Educação Infantil da rede municipal de ensino de Biguaçu e quais as concepções de professoras quanto a essa linguagem na Educação Infantil? Tal problemática tem como objetivo geral: Analisar as concepções de professoras quanto à linguagem oral e escrita na Educação Infantil e como essa linguagem está contemplada nas orientações curriculares para Educação Infantil da rede municipal de ensino de Biguaçu. E como objetivos específicos:

- Localizar como a linguagem oral e escrita está contemplada nas orientações curriculares para Educação Infantil da rede municipal;
- Identificar as concepções de linguagem oral e escrita presentes nas orientações curriculares para Educação Infantil da rede municipal;
- Conhecer as concepções de professoras quanto à linguagem oral e escrita na Educação Infantil;
- Compreender como as orientações curriculares para Educação Infantil da rede municipal subsidiam as práticas educativas e pedagógica das professoras quanto à linguagem oral e escrita.

A pesquisa, como já mencionado anteriormente, tem como aporte os estudos da Teoria Histórico-Cultural, a quem destacamos Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), por compreendermos que esta vertente teórica é constitutiva e constituinte de fundamentos basilares para a compreensão do desenvolvimento infantil, norte necessário para refletirmos sobre o processo de apropriação da linguagem oral e escrita através das máximas de desenvolvimento humano das crianças no contexto da Educação Infantil.

Feitas estas considerações iniciais, apresentamos a composição desta dissertação. O texto está organizado em cinco seções, além desta introdução, sendo a primeira delas, as demais serão apresentadas na sequência.

Na segunda seção, intitulada “Considerações sobre a Educação Infantil: percurso histórico e as políticas públicas” delineamos uma breve trajetória histórica e política da Educação Infantil no Brasil. Para esta discussão, realizamos a leitura dos documentos: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), Propostas pedagógicas e currículo: um diagnóstico e a

construção de uma metodologia de análise (BRASIL, 1996b) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009).

Os documentos legais mencionados destacaram-se não somente por conter legislações e normativas sobre a Educação Infantil, mas, também, por trazerem elementos e concepções para a organização do trabalho docente na Educação Infantil, criando indícios para a compreensão dos conceitos de criança, infância, princípios éticos, estéticos e políticos que estão postos em nossas normativas atuais desta etapa educacional.

Seguindo nesta seção, sistematizamos conceitos que sustentam nosso arcabouço teórico amparadas na Teoria Histórico-Cultural, especialmente referendando estudiosos e pesquisadores como Vygotsky (1987, 1991, 1995, 2010), Cerisara (1999), Kramer (1996, 2002), Leontiev (1978, 2010), Facci (2004), Akuri (2016), Mello (2004, 2005, 2007, 2010), Lima (2017), Mukhina (1996 e 2016), dentre outros citados ao longo desta dissertação. Além disso, realizaremos uma breve conceitualização da concepção de currículo utilizada por nós ao longo da pesquisa. Nossa intenção não é aprofundar ou trazer grande densidade a esta explanação, mas sim contextualizar nossa análise com elementos históricos e conceituais que possam trazer maior subsídios à nossa discussão. Dada a natureza do nosso objeto de estudo, entendemos ser pertinente nos situarmos nesta temática, compreendendo os principais aspectos relacionados ao currículo no espaço institucional da Educação Infantil.

Na seção 3, "A criança, seu desenvolvimento e o processo de apropriação da escrita: buscando compreender as particularidades teóricas", apresentamos conceitos da Teoria Histórico-Cultural fundamentais para pensarmos e problematizarmos o processo de apropriação da linguagem oral e escrita na Educação Infantil com vistas ao processo de imersão da criança na cultura pela linguagem oral e escrita, sua função social, importância, valor e papel para o aperfeiçoamento das funções psíquicas superiores[5] ao longo da infância.

A seção 4, denominada "Percurso metodológico: um olhar dialógico", apresenta o caminho percorrido e a metodologia utilizada ao longo da investigação. Definimos a realização da pesquisa por meio de pesquisa documental, questionário e entrevista semiestruturada, ou seja, apontamos os caminhos percorridos, os sujeitos da pesquisa e as opções metodológicas.

---

5 Segundo a Teoria Histórico-Cultural, as funções psíquicas superiores compreendem a memória, a inteligência, personalidade, autorregulação ou controle de conduta, a atenção voluntária, os sentimentos, a imaginação, a linguagem, o pensamento lógico, dentre outras. As funções psíquicas superiores têm sua origem no social mediante a apropriação da cultura superando processos psicológicos determinados biologicamente – como reflexos, reações automáticas ou memória imediata.

Na seção 5, “A linguagem oral e escrita nas orientações curriculares da Educação Infantil do município de Biguaçu: Enlaces entre proposta curricular do município de Biguaçu, projetos políticos pedagógicos e concepções de professoras”, tecemos análise sobre as orientações curriculares do município de Biguaçu: Proposta Curricular do Município de Biguaçu (2003) e Projetos Políticos Pedagógicos das instituições participantes. A partir desta tessitura, promovemos enlaces entre as orientações curriculares e as concepções das professoras acerca da linguagem oral e escrita presente nos documentos e nas suas práticas, por meio de entrevista semiestruturada.

Além das seções citadas anteriormente, esta dissertação apresenta considerações finais que retomam às questões iniciais e, por último, as referências bibliográficas.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSO HISTÓRICO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

> Os "olhos" com que "revejo" já não são "olhos" com que "vi". Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva do que está passando.
> (Freire, 1994, p.19)

A Educação Infantil é um direito da criança, resultado de conquista histórica e política marcada por reivindicações da sociedade civil e de intelectuais da área da educação (AKURI, 2016), que começou a ter sua identidade criada no Brasil a partir do século XIX por meio de políticas de assistência às crianças, tendo as crianças mais pobres uma prática vinculada ao assistencialismo e às crianças mais abastadas a uma prática escolarizada. Conforme enfatiza Akuri (2016, p. 37): "A ideia de que a proteção e a educação da criança não eram responsabilidade do Estado, mas objeto de filantropia praticada por religiosos, médicos e pessoas caridosas, persistiu por um longo período da nossa história". Essa fragmentação perdurou por muitos anos até meados do século XX quando foram iniciadas novas reflexões acerca dessas políticas de assessoria e atendimento às crianças. A primeira política a pensar neste novo sentido foi a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, no ano de 1959, difundida e discutida na década de 70 por meio da política de educação pré-escolar. Rosemberg (2002) esclarece que na década de 70 os movimentos sociais trouxeram para pauta as discussões sobre Educação Infantil. Posteriormente, tivemos sua instituição oficial em nosso país por meio da Constituição Federal em 1988, no seu artigo 227 e, na sequência, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, sendo marco referencial nessa transição de políticas de atendimento às crianças. Conforme Leite Filho (2013, p. 68-69):

> O atendimento à criança de zero a seis anos ficou historicamente vinculado às ações dos ministérios: da Saúde, da Previdência e da Assistência Social e da Justiça, mas não foi assumido por nenhum deles, pois não constituiu dever do Estado até 1988, o que fez com que a responsabilidade ficasse por conta das empresas empregadoras de mães e entidades sociais, mediante convênios.

A Década de 1980, em especial após o regime militar e com a promulgação da Constituição Federal (1988), ficou marcada por sua importância na formulação de uma consciência e de uma postura frente aos direitos das crianças e adolescentes (LEITE FILHO, 2013). Somente na década de 1980, a criança começa a ser vista como um sujeito de direitos (OLIVEIRA, 2019). A Carta Magna estabeleceu os direitos sociais das crianças com destaque a educação como um dever do Estado, contribuindo com a superação do viés assistencialista anteriormente predominante. Entretanto, vale destacar que após este ordenamento legal a

Educação Infantil, creche e pré-escola, ainda vem passando por uma constante luta pela consolidação da sua identidade, na busca pela superação total da perspectiva assistencialista e preparação para as etapas posteriores.

Em consonância e ratificando o entendimento da criança como sujeito de direito, tivemos, em 1990, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Além disso, tal ordenamento legal reitera o dever do estado em assegurar o direito à educação desde a primeira infância e reafirma a criança enquanto sujeito de direitos. Conforme destaca Costa (2016, p.25):

> A Educação Infantil, embora tenha mais de um século de história como cuidado e educação extradomiciliar, somente nos últimos anos foi reconhecida como direito da criança, das famílias, como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica.

Nesse processo de consolidação da identidade e zelo à Educação Infantil, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9393/96) a qual "introduziu uma série de inovações em relação à Educação Básica, dentre as quais, a integração das creches nos sistemas de ensino compondo, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica" (BRASIL, 2009, sp), configurando-se como um avanço com relação à educação das crianças. A Educação Infantil passa a integrar a lei, pela primeira vez, como a primeira etapa da educação básica, reconhecendo o trabalho pedagógico e a indissociabilidade entre o educar e o cuidar, sendo assim definida no artigo 29:

> A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996)

Tal definição, envolvendo as crianças de até 5 anos, corrobora com o reconhecimento ao trabalho e à formação dos professores sendo, aliás, um avanço na profissionalização desta etapa educacional. Entretanto, conforme destaca Oliveira (2019), embora a LDB 9394/96 traga avanços no que tange à previsão para a formação em nível superior para a atuação na Educação Infantil, deixa abertura para admissão de professores em nível médio, tendo em vista o aligeiramento da formação no sentido reducionista de técnico profissionalizante. Destacamos como sendo imprescindível, portanto, a defesa de uma formação inicial e continuada sólidas, pois é a partir dessa formação que a professora terá subsídios de realizar um trabalho educativo e pedagógico que possibilite ofertar as máximas possibilidades de desenvolvimento e humanização para as crianças. Ademais, a não dicotomia

entre o educar e o cuidar avança em direção a uma proposta menos discriminadora da Educação Infantil e definidora da sua função de:

> […] educar e cuidar de forma indissociável e complementar as crianças de 0 a 6 anos complementando a ação da família e da comunidade. Ou seja, faz parte da Educação básica, mas não tem como objetivo o "ensino" e, sim, a "educação" das crianças pequenas (CERISARA, 1999; ROCHA, 1999).

Como destacam Buss-Simão e Pandini-Simiano (2016, p. 79):

> Mais do que simples jogo de palavras, a escolha pelas palavras "educar e cuidar" está relacionada ao atendimento das particularidades e especificidades dessa etapa educacional, buscando garantir o objetivo educacional da Educação Infantil, que tem como centralidade uma proposta educativa que assegure a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo, ou seja, o cuidar e educar, como constituidores dos processos educativos com as crianças pequenas, desde bebês, sendo essa responsabilidade compartilhada com as famílias.

Ainda na segunda metade da década de 90, tem-se a publicação do documento intitulado Propostas pedagógicas e currículo: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise (BRASIL, 1996b) com o objetivo de subsidiar, por meio de diagnóstico, a elaboração das propostas curriculares e pedagógicas da Educação Infantil. Este documento destaca que:

> Nos últimos vinte anos, desde que a Educação Infantil ganhou espaço, de fato, no país, é possível reconhecer três instâncias de construção de um projeto educativo para a área, na sociedade brasileira: a das práticas sociais, a das políticas públicas e a da sistematização acadêmica de conhecimentos pertinentes a este segmento educacional. (BRASIL, 1996b, p. 8).

O documento apresenta, em paralelo ao que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999), princípios e orientações no sentido de organizar, articular, desenvolver e avaliar as propostas pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, emergindo críticas aos currículos organizados por listagem de conteúdos e matérias.

Evidenciando um momento de ampla efervescência das discussões sobre a Educação Infantil, em sequência ao documento Propostas pedagógicas e currículo: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise, anteriormente citado, foi publicado, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em três volumes: Volume 1 – Introdução; Volume 2 – Formação pessoal e social; e volume 3 – Conhecimento de Mundo, a saber:

> [...] o Referencial é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos. Estes volumes pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país. (BRASIL, 1998ª, p. 7).

O RCNEI, conforme apontam Cerisara (1999) e Kramer (2002), sofreu críticas quanto à sua elaboração, conteúdo e formas de implementação, por ter desconsiderado todo o trajeto já percorrido pela área, pois este veio com o propósito de ser um modelo, um guia de orientações, a ser seguido pelos professores da Educação Infantil. Concordamos com as críticas tecidas ao RCNEI (BRASIL, 1998), em especial no que se refere ao seu caráter prescritivo, homogeneizante e escolarizante que vai de encontro à construção estabelecida pela Educação Infantil que respeita a criança e as particularidades desta etapa educacional. Nas palavras de Akuri (2016, p.44):

> [...] a implementação de uma política curricular nacional com as propostas oficiais do MEC, como o RCNEI e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN), veio de encontro aos avanços da teoria curricular no Brasil, que já traziam o entendimento de que a construção da proposta pedagógica e curricular deve se efetivar no âmbito de cada instituição.

Como resposta às críticas lançadas sobre o RCNEI, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação (DCNEI), primeiramente lançadas em 1999 e depois ampliadas e revisadas em 2009. De acordo com Santos e Pereira (2016), as referidas diretrizes constituíram-se em normas obrigatórias para orientar o trabalho dos sistemas de ensino e das escolas, bem como preconizam que os currículos deveriam ter uma parte comum e uma diversificada. Estas diretrizes, ainda vigentes, definem as áreas de ensino ou disciplinas a serem trabalhadas na educação básica na parte comum dos currículos, indicando a interdisciplinaridade, a transversalidade e a contextualização como instrumento do fazer docente por uma educação de qualidade. Como declara a Resolução, em seu Artigo 2º, as DCNEI (BRASIL, 1999):

> [...] constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica [...], que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

As DCNEI's apontam, como visto, para a responsabilidade das instituições na elaboração das suas propostas pedagógicas. O documento traz, também, a indissociabilidade

entre o educar e o cuidar, e a importância da não antecipação do ensino fundamental. Como afirma Akuri (2016, p.49), é possível: "verificar que esse documento amplia e clarifica o entendimento da função dessa etapa da Educação Básica ao colocar as ações de cuidar e educar no centro das questões pedagógicas, o que não figurava nos artigos da LDBEN".

Com a promessa de sistematizar e organizar as DCNEI tivemos, mais recentemente, no âmbito nacional, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[6]. A instituição de uma base comum aos currículos já estava prevista na CF de 1988, no Artigo 201, que estabelece: "serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (BRASIL, 1988). E a mesma intencionalidade também já estava prevista na LDB 9.394/1996, no Artigo 26, onde se lê: "os currículos da Educação Infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar" (BRASIL, 1996). Além da CF de 1988 e da LDB de 1996, encontramos indícios sobre uma base comum nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (DCN), produzidas pelo Conselho Nacional de Educação em 1999 e 2010, e no Plano Nacional de Educação (PNE) que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos com o objetivo de melhorar a educação básica (BRASIL, 2014).

A BNCC tem como objetivo estabelecer os conteúdos e conhecimentos mínimos dos currículos em todo o Brasil que juntos possam garantir os direitos de aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens brasileiros. Mesmo que esta pesquisa não tenha como objetivo analisar a BNCC (BRASIL, 2017), não ignoramos seus efeitos na esfera das políticas curriculares nacionais da Educação Infantil, uma vez que cabe aos municípios e instituições a adequação de suas propostas, políticas e práticas a este documento.

Diante deste contexto histórico e legal apresentado, a Educação Infantil configura-se como sendo a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco (seis) anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei nº 9394/96, art 29). Tendo como objetivo o desenvolvimento integral das crianças em uma

6 Tanto as DCNEI (BRASIL, 2009) quanto a BNCC (BRASIL, 2017) são documentos de cunho normativo mandatório vigentes no Brasil. A primeira apresenta orientações para a construção das propostas curriculares, defendendo a autonomia dos municípios e instituições. A segunda, por sua vez, de maneira reducionista e na contramão de todo o percurso histórico de luta e construção da Educação Infantil, prevê conhecimentos e habilidades organizados por faixa etária traduzidos no que se espera que os professores desenvolvam e o que as crianças devem atingir.

perspectiva emancipatória, e atendimento das particularidades específicas dessa etapa educacional, a Educação Infantil tem em sua prática a indissociabilidade entre o educar e o cuidar. Uma prática que, pautada por meio das interações, da linguagem e das brincadeiras assegura o atendimento das especificidades da Educação Infantil e das crianças conhecerem o mundo a seu próprio modo. Assim, nesta perspectiva emancipatória, as práticas pedagógicas na Educação Infantil são efetivadas por meio das interações que as crianças estabelecem entre seus pares e entre as elas (crianças) e as professoras. Estas interações possuem papel de destaque na construção da autonomia, identidade e produção de cultura pelas crianças.

Compreendemos que a partir das DCNEI (BRASIL, 2009) a Educação Infantil se constitui enquanto uma etapa da educação básica que tem por função social a educação e o cuidado das crianças de zero a seis anos de maneira indissociável e compartilhada com as famílias, que tem como eixos norteadores da prática curricular pedagógica as interações e brincadeiras. Conforme define a Resolução CNE/CBE nº5 (BRASIL, 2009, p.19):

> Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

A função social da Educação Infantil envolve, portanto, o cuidar e o educar, as relações de convivência, as interações e brincadeiras, a ludicidade e o respeito aos direitos das crianças e os modos de viver a infância. Como complementa Kramer (1999, p. 02): "A Educação Infantil tem papel social importante no desenvolvimento humano e social, pois abrange a dimensão educativa, social e cultural, cruciais para favorecer o desenvolvimento das crianças e seu direito de cidadania". Dessa forma, fica evidente que a função social da Educação Infantil está relacionada ao processo de humanização das crianças em suas várias dimensões.

Dando destaque ao educar e cuidar, compreendemos, por meio de Cerisara (1999), Kuhlmann Jr. (1998) e Kramer (1999), que as práticas educativas que têm como premissa o desenvolvimento das crianças nas suas múltiplas dimensões são complementadas pelas ações de cuidado como higiene, alimentação, entre outras, sendo estas sempre consideradas como ações educativas que se constituem nas especificidades desta etapa educativa. Sobre a especificidade da Educação Infantil, Cerisara (1999, p. 06) afirma:

> [...] é preciso ter claro que o trabalho junto às crianças em creches e pré-escolas não se reduz ao ensino de conteúdos ou disciplinas, ou de conteúdos escolares que reduzem e fragmentam o conhecimento, mas implica trabalhar com as crianças pequenas em diferentes contextos educativos, envolvendo todos os processos de constituição da criança em suas dimensões intelectuais, sociais, emocionais, expressivas, culturais, interacionais.

A partir dos escritos de Guimarães (2008, p. 46), podemos atentar para as dimensões:

> Cuidar é uma expansão de sentido de cogitare, agitar pensamentos, cogitar, pensar naquilo que se cuida, estar atento ao objeto do que se cuida; também, no sentido de desvelo, solicitude ou esmero (diferente de pensar ou cogitar como pesar, avaliar ou examinar). Então, não envolve só uma habilidade técnica, mas uma atenção, reflexão, contato e, levando em conta o componente emocional, cuidar envolve carinho, atenção ao outro. Trata-se de algo da ordem do corpo, da emoção e da mente, de modo integrado. Educar vem do latim educare, por sua vez ligado a educere, verbo composto do prefixo ex (fora) + ducere (conduzir, levar), e significa literalmente 'conduzir para fora', ou seja, acompanhar aquele que se educa na conquista do mundo.

Assim, compreender as dimensões do cuidar e educar como indissociáveis na Educação Infantil é perceber a constituição histórica e legal desta etapa educacional e, principalmente, compreender que o foco no desenvolvimento das crianças pequenas está posto nas relações educativas estabelecidas "[...] vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, ou seja... as suas cem linguagens", como pontua Rocha (2001, p. 05). De acordo com a Resolução CNE/ CEB nº5 (BRASIL, 2009, p. 20), essas especificidades são relevantes para garantir às crianças:

> A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; A indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização; O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade; O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades; Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; A apropriação pelas crianças das contribuições histórico culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América.

Compreender a Educação Infantil e a sua função política social e pedagógica é perceber a sua função social de compartilhar a educação das crianças com as famílias por meio de ações indissociáveis de cuidado e educação e sua função pedagógica de promoção do desenvolvimento integral da criança, "vista a função social das instituições de Educação Infantil

[...] comprometidas com o paradigma do desenvolvimento integral das crianças dessa faixa etária e não a preparação delas para a escolarização futura". (SANTOS; BARROSO; NASCIMENTO, 2020, p. 354).

2.1 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: CONCEITOS NUCLEARES E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural trazem como elementos centrais os conceitos de ser humano e os processos do seu desenvolvimento psicológico, revelando as leis básicas para o desenvolvimento infantil superando o ideal naturalizante da psicologia tradicional (AKURI, 2016). Vygotsky, para tal, fundou para a psicologia infantil o estudo dos períodos de desenvolvimento, "a estrutura dos períodos consiste numa descrição de situações no desenvolvimento infantil. A atividade principal produz uma nova formação psicológica em cada período" (OBOUKHOVA, 2006). Tal entendimento corrobora com a afirmativa de que o ser humano constitui-se produto da cultura socialmente criada e historicamente acumulada pela humanidade.

Assim, podemos compreender que o homem não nasce humano, mas aprende a sê-lo (AKURI, 2016). O processo de humanização não ocorre de maneira natural por meio da genética, mas sim é aprendida nas relações sociais e na atuação no mundo, sendo o homem um ser de natureza social que, a interação com a sociedade, não pode desenvolver suas habilidades. Nas palavras de Leontiev (1978, p.73), o ser humano nasce com uma única aptidão: "formar aptidões especificamente humanas".

Ainda para o autor, o homem é um ser de natureza social cujo desenvolvimento se dá por duas vertentes, a saber: vertente biológica – cujos órgãos se adaptaram às condições e às necessidades da produção e vertente sócio-histórica – que regem o desenvolvimento da produção, sujeito do processo social do trabalho. Esse processo de humanização que possibilita a vida em sociedade e dá base para a atividade fundamentalmente humana configura-se como trabalho. É por meio do trabalho que os homens adquirem e transmitem conhecimento às gerações seguintes.

> Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu

> conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte. (LEONTIEV,1978, p.03)

Neste olhar, cada nova geração precisa se inserir e se apropriar num mundo de objetos e fenômenos (produtos materiais, intelectuais, ideais, cristalizam-se suas aptidões, conhecimentos, saber fazer) criados pelas gerações precedentes. Essa apropriação, por sua vez, se dará através da imersão e empoderamento da cultura criada pelas gerações precedentes e não por herança biológica. O processo de apropriação dos indivíduos das aquisições do desenvolvimento histórico e o processo de formação das faculdades específicas do homem ocorre, segundo Leontiev (1978), por meio da atividade.

A atividade é, portanto, considerada como a responsável pela constituição do homem, sendo "toda relação do sujeito com o mundo" (BISSOLI, 2005, p.87) mediante as apropriações e objetivações (DUARTE, 1992). Assim, de acordo com esses pressupostos e pensando no processo de aprendizagem das crianças, afere-se que elas aprendem através da atividade mais adequada e na relação com o outro, na transmissão da cultura entre as gerações, isto é, por meio da educação. Portanto, o pensamento e o saber de uma geração são constituídos a partir da apropriação da cultura das gerações precedentes, provando que as aptidões e características especificadamente humanas não se transmite de modo hereditário, mas sim no decurso da vida, pela apropriação da cultura socialmente criada, ou seja, cada indivíduo aprende a ser homem.

De acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, as crianças se desenvolvem intensamente e desde muito pequenas por meio de diferentes atividades práticas, intelectuais e artísticas. Iniciam a formação de ideias, sentimentos, hábitos morais e traços da personalidade, elementos que, até pouco tempo, eram julgados impossíveis (MELLO, 2004). Desta maneira, para a Teoria Histórico-Cultural, segundo Mello (2004, p.137):

> [...] a criança nasce como uma única potencialidade, a potencialidade para aprender potencialidades e uma única aptidão, a aptidão para aprender aptidões; Com uma única capacidade, a capacidade ilimitada de aprender e, nesse processo, desenvolver sua inteligência – que se constituiu mediante a linguagem oral, a atenção, a memória, o pensamento, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o desenho, o cálculo – e se sua personalidade – a autoestima, os valores morais e éticos, a afetividade.

A criança desde o nascer, por meio da educação e da linguagem, vai aprendendo a agir e a estabelecer relações com seus pares e com os adultos e, também, com a cultura fruto da produção humana. Conforme destaca Akuri (2016, p.75), "Nesse processo de aprendizagem, a criança recria para si as qualidades especificamente humanas que se encontram cristalizadas nesses produtos culturais materiais e ideais, desenvolvendo funções psíquicas superiores".

O ser humano, como visto, não nasce humano, mas aprende a ser humano no meio social, entre gerações e no contexto social, histórico e cultural em que cada sujeito está inserido e ocupa. A cultura, neste contexto, é entendida como tudo que os seres humanos criaram e criam ao longo dos anos e da história, tanto no âmbito material como não material. O homem, na Teoria Histórico-Cultural, é caracterizado pelo conjunto de habilidades desde o nascimento que serão desenvolvidas ao longo de sua vida, se constitui um ser social, pois é nas relações com os outros homens que ele se torna ser humano dotado de inteligência, personalidade e consciência. Este processo de desenvolvimento é resultante do processo de aprendizagem da cultura e de reprodução das aptidões humanas nela encarnadas e que, por sua vez, é socialmente mediado (MELLO, 2004).

Nesta perspectiva, o papel da educação é garantir a criação de aptidões que são inicialmente externas aos sujeitos e que estão dadas como possibilidades nos objetos materiais e intelectuais da cultura (MELLO, 2004). Para garantir essa criação de aptidões nas novas gerações, é preciso que o acesso à cultura historicamente acumulada seja efetivado. As professoras, pais e gerações adultas desempenham papel primordial no aprendizado da cultura, uma vez que desenvolvem o papel de mediadores da relação da criança com o mundo no qual ela está inserida.

De acordo com Vygotsky, as funções psíquicas humanas, como a linguagem oral, o pensamento, a memória, o controle da própria conduta, a linguagem escrita e o cálculo precisam ser vivenciadas nas relações entre as pessoas, pois esses objetos da cultura só fazem sentido quando são aprendidos no seu uso social, uma vez que não se desenvolvem de maneira espontânea, pois não existem nos sujeitos como potencialidades. A ação do educador desenvolve, assim, papel de suma importância na garantia de reprodução das aptidões humanas por meio da cultura, de maneira intencional, através do processo educativo.

Esta relação entre o ser humano e como ele reproduz as características humanas nas relações com os outros por meio da cultura historicamente construída e acumulada traz para a discussão a compreensão entre o processo de aprendizado e o desenvolvimento humano. Para Vygotsky, é a aprendizagem que antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento (MELLO, 2004). Para compreender o processo de aprendizagem, Vygotsky se utiliza das zonas de desenvolvimento. As zonas de desenvolvimento são duas, a saber: a Zona de Desenvolvimento Real, que se configura como sendo aquela em que a criança é capaz de fazer de maneira independente – sem a ajuda de outros, e a Zona de Desenvolvimento Proximal que se constitui por aquilo que a criança ainda não é capaz de fazer sozinha, entretanto, já é capaz

de realizar em colaboração a um parceiro mais experiente. Para Vygotsky, ao realizar com um parceiro, em breve a criança irá realizar a atividade por si mesma.

O bom ensino, para Vygotsky, incide sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, pois assim acontecerá a aprendizagem e, consequentemente, o impulsionamento do desenvolvimento. Nesse viés, é através da intervenção da professora que o aprendizado ocorrerá, pois o processo de aprendizagem é colaborativo tendo em vista que exige a atuação do adulto para com a criança. Entretanto, a criança aprende quando ela é protagonista do processo, ou seja, quando ela própria realiza a atividade. A atividade só terá sentido quando está imbricada de motivo e objetivo, e o sentido nessa perspectiva está intimamente ligado à relação entre o motivo e o objetivo. Quando a atividade faz sentido para a criança, tem-se a abertura do mundo para ela. Assim, ao entrar em contato com o mundo, a criança aprende a utilizar-se da cultura e se apropria de aptidões, capacidades e habilidades humanas. O reducionismo da aprendizagem é, para Vygotsky, fator determinante para o seu insucesso. No processo da escrita, este reducionismo acontece quando é ensinado o tracejado das letras e a composição das palavras sem de fato ser ensinada a linguagem escrita na sua função social, como introdução dessa criança no universo da escrita.

A atividade precisa, portanto, atender aos desejos, interesses e motivos das crianças, e cabe ao educador criar esses desejos, novas necessidades humanizadoras, pois, como enfatiza Melo (2004, p.150) “os motivos e interesses humanos são históricos e sociais, ou seja, são criados nas crianças pela sociedade em que vivem e por tudo o que acontece ao seu redor”. Como visto, a criança que se apresenta nessa teoria é um sujeito de direitos, cidadã capaz

> [...] de interagir com o adulto desde os primeiros dias de vida e desenvolver, a partir do contato emocional com esse adulto, a necessidade de comunicação; capaz de interagir com os objetos que o adulto lhe apresenta e, nessa atividade com objetos, criar as premissas para o desenvolvimento das funções psíquicas que caracterizam o homem adulto, como o pensamento, a atenção, a memória, a linguagem oral; capaz de internalizar, a partir das relação com os adultos, funções essenciais, como o pensamento verbal, o controle da própria conduta, ideias e sentimentos morais e éticos... enfim, capacidades, habilidades e aptidões que definirão sua inteligência e sua personalidade; capaz de colocar-se no lugar do adulto e, nesse processo, compreender os papéis e as relações sociais que testemunha; capaz de fazer teorias, interpretando fenômenos e relações[...]. (MELLO, 2004, p.152)

Quando é vista de tal maneira, é respeitada e sua atividade principal do jogo, compreendida pelo educador pelas formas máximas infantis, ou seja, pelo lúdico, pela prática, plástica e pela comunicação, ela, criança, até os seis anos, terá desenvolvimento intensivo das diferentes atividades práticas, intelectuais e artísticas. Ocorre o desenvolvimento das funções

psíquicas, a formação de ideias, sentimentos, hábitos morais e traços da personalidade serão iniciados.

Sabendo da importância das interações, a prática docente na Educação Infantil necessita ter uma unidade e coerência. O trabalho educativo e pedagógico da professora precisa levar em conta as singularidades de cada criança, precisa ser pensado, analisado e repensado. Segundo os ensinamentos de Davídov (1988), o ensino[7] da criança quando corretamente organizado conduz a uma série de desenvolvimentos mentais que sem o ensino seriam, em geral, impossíveis (LIMA, 2017). Tais reflexões sobre a função do ensino reforçam a necessidade de ações planejadas de maneira significativa e na sua multiplicidade. Como afirma Lima (2017, p.115):

> Nesse processo complexo e desafiador, está o cerne do trabalho pedagógico com crianças bem pequenas: inseri-las e impô-las participantes de relações sociais, iniciadas no círculo familiar e ampliada para outros círculos, dentre os quais a escola, espaço propício e basilar para impulsionar intencional e conscientemente vivências capazes de elevar suas formas de agir, sentir e pensar.

Nesse relacionamento com o mundo permeado pelo afeto, a criança passa a assumir protagonismo nas relações que estabelece tornando-se mais humana por meio do desenvolvimento de capacidades psicológicas superiores como o pensamento, a linguagem, a percepção, a atenção, a memória e a emoção. O ensino, neste contexto, tem a sua máxima quando reconhece que a experiência social é a fonte direta do desenvolvimento psíquico (LIMA, 2017). Tais elementos trazem para a reflexão a importância da Educação Infantil, o fazer docente, a função social da Educação Infantil, bem como suas contribuições no desenvolvimento psíquico ao longo da infância.

Lima (2017) defende a Educação Infantil como espaço e direito da criança à humanização, pois, como afirma a autora, é na infância que a criança está aberta a conhecer o mundo por meio de situações intencionalmente dirigidas com a perspectiva da apropriação de conhecimentos essenciais para que essa criança se torne cada vez mais humana. O processo de humanização, conforme define Mello (2007), constitui-se como sendo a relação dialética entre apropriação e objetivação. Por apropriação, entendemos como a assimilação da experiência humana e objetivação como a produção da cultura mediante a apropriação da experiência humana, isto é, "o processo de formação das qualidades humanas" (MELLO, 2007, p. 86).

---

7 Utilizamos o termo ensino enquanto um sinônimo de educação e relações educativas, pois compreendemos que a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto central o ensino nas diferentes áreas, através da aula, já a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas estabelecidas num espaço de convívio coletivo, cuja função é o educar e o cuidar de maneira indissociável e tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade.

A infância é, para Lima (2017, p. 117), o "momento único e especial da vida, propício à humanização infantil, considerando-se que os aprendizados adquiridos nessa etapa formam bases para novos conhecimentos em outros níveis da escolaridade" (LIMA, 2007; AKURI, 2016; SAMPAIO, 2016). Nesse sentido, como destaca Mello, "é o tempo em que a criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas" (MELLO, 2007, p. 90), ou ainda, o "lugar que reservam às crianças nas relações sociais" (MELLO, 2007, p. 2). Os primeiros anos de vida nessa conjuntura são balizadores do processo de desenvolvimento infantil. À Educação Infantil cabe a tarefa basilar de proporcionar às crianças a necessidade de ampliação de conhecimentos e das múltiplas formas de expressão, na qual a criança reproduza para si as qualidades tipicamente humanas que não são naturais e precisam ser aprendidas por meio da sua atividade, no contexto social e mediadas por parceiros mais experientes (MELLO, 2007).

A humanização no contexto da infância é essencialmente constituída nas relações sociais nas quais a criança está inserida. É por meio destas que ela internaliza e se apropria das funções psíquicas específicas do homem, tais como a fala, o pensamento, a imaginação e o autocontrole que "formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade" (MELLO, 2007, p. 88). O desenvolvimento infantil acontece, portanto, em um continum, pois a cada fato e aprendizado a criança progride. Esses fatos "caracterizam seu desenvolvimento e mostram características individuais, mas em todos há algo em comum: defini-las como crianças" (MUKHINA, 1996, p. 06).

De acordo com Lima (2017, p.121), por meio de Davidov (1988):

> [...] as atividades principais em momentos distintos do processo de humanização formam uma base orientadora de novos aprendizados e, neste sentido, nos primeiros anos de vida, a atividade lúdica impulsiona conquistas psíquicas necessárias para novos aprendizados a partir dos sete anos e, ao lado desses novos aprendizados, continua a ser uma forma de expressão e de relação da criança com o mundo.

Assim, o papel educativo na Educação Infantil, tendo a ludicidade como aporte e levando em conta as especificidades da infância, a criança como ser ativo que se desenvolve por meio das relações e nos encontros com objetos, é propulsor do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Como complementa Lima (2017, p. 123), "A metáfora do encontro com o outro (pessoas e objetos) advém da defesa de que as relações que cada pessoa estabelece com o mundo são fonte do movimento dialético que faz avançar, em saltos qualitativos, o desenvolvimento intelectual e da personalidade do sujeito".

Mello (2004, p.140), por sua vez, nos lembra que

> [...] o papel da educação é garantir a criação de aptidões que são inicialmente externas aos indivíduos e que estão dadas como possibilidade nos objetos materiais e intelectuais da cultura. Para garantir a criação de aptidões nas novas gerações, é necessário que as condições de vida e educação possibilitem o acesso dos indivíduos das novas gerações à cultura historicamente acumulada.

As aptidões efetivadas ao longo da vida impulsionam o desenvolvimento humano, e no contexto da Educação Infantil, ao considerar o que a criança já sabe, a professora ajuda a criança a realizar as atividades que ela ainda não consegue fazer sozinha, atuando, portanto, na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, no que a criança está na iminência de fazer. A ZDP é caracterizada, portanto, pelas funções que não amadureceram, mas que estão em processo de maturação (VYGOTSKY, 2003). Nas palavras do autor: "A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação" (VYGOTSKY, 2010, p.113).

A professora é a mediadora da relação da criança com o mundo e a criança, por sua vez, é vista como: "um sujeito capaz de se relacionar, interagir, se comunicar, internalizar conhecimentos atribuindo sentido a eles, a partir das relações sociais de que participa e do lugar que ocupa nessas relações" (LIMA, 2017, p.123). A criança vista como sujeito capaz passa a ocupar lugar ativo nas relações com as pessoas e com objetos, um ator social que é capaz de interagir e atribuir sentido às suas ações.

> A consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em cultura (SARMENTO E PINTO, 1997, p. 20).

O ensino organizado de maneira intencional incide, assim, no desenvolvimento cultural da criança e promove, também, sua formação humana, sua humanização. O trabalho pedagógico, portanto, precisa buscar "condição para a maior conquista que a educação pode permitir: a formação e o desenvolvimento máximo da inteligência e da personalidade das crianças" (MELLO, 2007, p.100). Uma vez que, "por meio das suas vivências, a criança constitui sua autoestima, sua autoimagem e formas de auto avaliar suas ações e atitudes perante outras pessoas, acumulando, neste processo, um conjunto de conhecimentos e de qualidades humanas que a torna um indivíduo único e particular" (LIMA, 2017, p.124).

Considerando a discussão proposta até o momento, entendemos que as políticas públicas brasileiras precisam ser revistas à luz da pedagogia histórico cultural, no sentido de garantir a construção de um currículo vivo, que parta da cultura, das máximas elaborações da

humanidade historicamente acumuladas, sendo apropriado e expresso por meio das diferentes linguagens (AKURI, 2016).

Como reitera Cerisara (2002, p. 340-341):

> O que reivindicamos é o espaço para a vida, para a vivência das emoções e dos afetos – alegrias e tristezas –, para as relações entre coetâneos e não-coetâneos, para os conflitos, confrontos e encontros, para a ampliação do repertório vivencial e cultural das crianças a partir de um compromisso dos adultos que se responsabilizam por organizar o estar das crianças em instituições educativas que lhes permitam construir sentimentos de respeito, troca, compreensão, alegria, apoio, dignidade, amor, confiança, solidariedade, entre tantos outros. Que lhes garantam acreditar em si mesmos e no seu direito de viver de forma digna e prazerosa.

A infância é o tempo em que a criança precisa ser imersa na cultura humana histórica e socialmente constituída, apropriando para si qualidades particularmente humanas (MELLO, 2007). Nesta perspectiva, a defesa da infância, defesa de um tempo despreocupado, sem abreviações e explorações, foi e precisa continuar sendo parte da luta histórica de homens e mulheres a fim de melhorar a vida em sociedade (LEONTIEV, 1978).

2.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA RELAÇÃO COM O CURRÍCULO: ALGUNS CONCEITOS

Para conhecer e refletir sobre as percepções das atuais normativas educacionais da Educação Infantil é preciso, de antemão, compreender a educação enquanto objeto de política pública. Nesse sentido, a educação é vista como um processo de assimilação e produção de conhecimento dos homens em determinado tempo histórico e é materializada nos espaços educacionais formais e não formais. Já a política é entendida como um processo no qual o Estado exerce o seu poder e controle sobre a população. Portanto, os currículos prescritos, sendo da esfera legal ou oficial, estão intimamente relacionados ao contexto social, político e cultural em que os homens se encontram, em determinada época/tempo. Dessa forma, os currículos estão intimamente ligados às disputadas de poder de um povo e, por conseguinte, representam o interesse das classes hegemônicas.

Portanto, pensar e definir o currículo no contexto das políticas públicas e no seio da prática pedagógica é uma tarefa complexa, pois há uma série de definições, releituras e entendimentos por parte dos educadores no espaço escolar, por parte dos especialistas e pesquisadores e ainda, outros tantos entendimentos, nos documentos oficiais orientadores, basilares e reguladores da prática docente.

Quando nos referimos ao currículo, várias são as referências que giram em torno do termo, num mosaico de representações que abrangem desde

> [...] disposições da administração regulando um determinado plano de estudos, à relação de objetivos, aos conteúdos, às habilidades, etc.; em outros, ao produto "engarrafado" em determinados materiais, como é o caso dos livros texto; às vezes, se refere à estruturação de atividades que o professor planeja e realiza em sala de aula; às vezes, se refere às experiências do aluno na aula. Informes de avaliação de experiências ou programas também encerram um significado do currículo ou dos processos e produtos de aprendizagem consideradas valiosas. (SACRISTÁN, 2000, p. 103).

Conforme continua Sacristán (2013, p. 16):

> [...] quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damo-nos conta de que neste seu conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante as quais somos obrigados a nos posicionar.

Dito isso, e procurando fundamentar nosso posicionamento e olhar para os atuais documentos oficiais e legais que orientam e norteiam a prática docente na Educação Infantil, em especial sobre o trabalho educativo e pedagógico com a linguagem oral e escrita nesta primeira etapa educacional, buscaremos tecer, ao longo deste capítulo, uma reflexão que abarque as leis, documentos oficiais, legais e políticas influenciadoras do currículo e do fazer docente na Educação Infantil municipal de Biguaçu.

No sentido etimológico, o termo currículo deriva da palavra latina *curriculum* (cuja origem é a mesma de *cursus* e *currere*), a qual remete à ideia de trajetória ou carreira, um curso a ser seguido "[...] que não é um conceito, mas uma construção social". (SACRISTÁN, 2010, p.10). Ainda segundo Sacristán (2013, p.10),

> Se por um lado o currículo é uma ponte entre a cultura e a sociedade exteriores às instituições de educação, por outro ele também é uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e a do amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância.

Assim, o currículo não deve ser entendido somente como uma lista de conteúdos, mas sim como um processo histórico e cultural, legitimado e constituído pelos sujeitos ali envolvidos com os saberes escolares, ou seja, deve ser um *lócus* de interação entre professora e crianças, os quais possam discutir e refletir sobre os processos que organizam a sociedade. E sendo o currículo uma construção social, ele é fruto de conflitos, necessidades e possibilidades marcadas por questões sociais, culturais e históricas. Nas palavras de Moreira e Silva (1995, p.7-8),

> O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares. O currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas especificas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Em especifico na Educação Infantil, a construção de um currículo único não é um processo harmônico e consensual, visto que, mesmo com as críticas lançadas ao reducionismo do entendimento de currículo, ainda observamos que "[...] uma concepção de currículo como uma sequência de conteúdos disciplinares a serem transmitidos aos estudantes de maneira rígida e descolada de seus interesses é a que prevalece" (BARBOSA; CRUZ; FOCHI; OLIVEIRA, 2016, p. 17). Entretanto, como esclarece o Parecer das DCNEI de 2009:

> O currículo na Educação Infantil tem sido um campo de controvérsias e de diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola. No Brasil nem sempre foi aceita a ideia de haver um currículo para a Educação Infantil, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio, sendo preferidas as expressões 'projeto pedagógico' ou 'proposta pedagógica'. A integração da Educação Infantil ao sistema educacional impõe à Educação Infantil trabalhar com esses conceitos, diferenciando-os e articulando-os. (BRASIL, 2009, p. 6)

Outrossim, como destaca Barbosa e Richter (2018, p.49):

> Por outro lado, quando a organização curricular tem sua ênfase no direito das crianças a viverem suas infâncias, os adultos tendem a desconsiderar a oferta de desafios e provocações às crianças ao implifica-los e, assim, reduzem a função escolar relativa aos saberes e aos conhecimentos sociais, culturais e científicos. Em geral, os adultos acabam não organizando nem realizando propostas de intervenção, pois a ideia de infância remete, principalmente, a uma concepção idealizada de natureza própria, de crescimento biológico e de maturação social. Essa idealização é sustentada na crença da incapacidade de as crianças conviverem e na insignificância da infância como tempo de vida.

Estas duas ideias polares acabam por gerar um reducionismo na prática e no espaço da Educação Infantil enquanto meio de humanização, interação e vivências da cultura historicamente produzida. Na busca por um consenso, nas DCNEI (2009) o currículo no espaço da Educação Infantil é visto como um conjunto de práticas que objetivam articular os saberes das crianças com o patrimônio cultural historicamente constituído. Portanto, compreendemos que na Educação Infantil "[...] o currículo precisa oferecer experiências que contribuam positivamente para o desenvolvimento físico, afetivo, social, linguístico e cognitivo das crianças" (BARBOSA; CRUZ; FOCHI; OLIVEIRA, 2016, p. 17). Essas práticas, por sua vez, são efetivadas pelas relações sociais estabelecidas entre as crianças e seus professores e entre as crianças e outras crianças, o que afeta a construção de suas identidades pessoais e sociais (BUSS-SIMÃO; PANDINI-SIMIANO, 2016).

Entendemos que “tal definição inaugura então um importante período na área, que pode de modo inovador avaliar e aperfeiçoar as práticas vividas pelas crianças nas unidades de Educação Infantil” (OLIVEIRA 2010, p. 04), práticas essas que consideram o cotidiano das unidades de Educação Infantil, as vivências, os tempos e espaços, objetivando favorecer as interações em respeito à infância e ao processo de humanização das crianças. Diante do exposto, defendemos o “currículo como organização dos processos institucionais educacionais/escolares em que a prática pedagógica tem centralidade como mediadora entre os sujeitos e as práticas da cultura, numa perspectiva de práxis, não disciplinar ou conteudista” (LOPES; SOBRAL, 2014, p. 76).

Entretanto, sabemos que:

> Profanar templos, quebrar grades sempre mereceu castigos. A reação conservadora está aí, endurecendo diretrizes, normas, oferecendo reorientações curriculares prontas, controlando avaliações, privilegiando competências em áreas já privilegiadas, retomando a reprovação-retenção. Legitimando material didático apesar de sexista e racista. Sobretudo, controlando os agentes desses rituais sagrados, os mestres. (ARROYO, 2013, p.42).

E neste contexto, o que temos observado é o “[...] acúmulo de normas, diretrizes, reorientações prontas de material e apostilas bem diretivas que chegam às escolas para ajudar os docentes sempre vistos como incapazes de criar, perdidos à procura de auxiliares” (ARROYO, p.42) e também:

> As políticas, diretrizes e normas coincidem na priorização de currículos baseados em competências, nas avaliações de resultados, [...] os currículos, as avaliações e a criatividade docente que se tornaram nas últimas décadas espaços de disputa, de renovação e criatividade de coletivos foram fechados e cercados para serem tratados como territórios de controle, não mais de disputa (ARROYO, 2013, p.50)

Há uma enxurrada de documentos que preveem apenas o necessário a ser ensinado, de maneira sistematizada, inquestionável, sem a sensibilidade do real, da vida, das crianças, dos professores, das criações, das invenções e da autoria profissional. E é neste contexto que apresentamos nossas inquietações e preocupações sobre o currículo na Educação Infantil, considerando sua trajetória histórica, legal e de busca por uma definição de identidade nas práticas cotidianas da instituição. Ainda assim, entendemos que

> Ser docente-educador não é ser fiel a rituais preestabelecidos, mas se guiar pela sensibilidade para o real, a vida real, sua e dos educandos, e criar, inventar, transgredir em função das opções políticas, éticas. Aprender a dizer não também exige seriedade e profissionalismo, tanto mais do que para dizer um sim incondicionado. Resistir a toda forma de anular a capacidade de autoria profissional é um direito a ser mantido e disputado. (ARROYO, 2013 p.52)

Operacionalizar o currículo exige, portanto, das professoras e profissionais que atuam nas instituições de educação infantil, uma constante tomada de decisão e posição. Este movimento precisa trazer e representar um coletivo, a realidade daqueles sujeitos e do contexto social. Não pode ser configurado como algo rígido e preestabelecido. Precisa ser vivo, flexível, modelável, que considera o que passou para planejar o que está por vir, se constituindo constantemente, se reinventando em um percurso vivo.

Uma proposta curricular é um texto ou discurso político sobre o currículo porque tem intenções estabelecidas por um determinado grupo social. Sendo assim, uma Teoria do Currículo ou um discurso sobre o Currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo tal como ele é, o que efetivamente faz é produzir uma noção de currículo (SILVA, 2005). Como sabemos, as chamadas "teorias do currículo", assim como as teorias educacionais mais amplas, estão recheadas de afirmações sobre como as coisas devem ser (SILVA, 2005). Estar atento às teorias do currículo, presentes nas propostas curriculares, é de extrema importância, uma vez que elas direcionam as práticas pedagógicas e interferem diretamente no trabalho docente para a formação dos sujeitos.

Conforme destaca Sacristán (1998, p.16), "A importância da análise do currículo, tanto de seus conteúdos como de suas formas é básica para entender a missão da instituição escolar e seus diferentes níveis e modalidades". Por isso, entender o currículo vai além da compreensão epistemológica. É preciso estar atento às políticas, às práticas administrativas e concepções teóricas que lhes dão forma e se expressam em seu desenvolvimento, modelando-o em sua construção e constituição. Pensar o currículo significa considerar a trama social que o constitui, as tensões, conflitos, contradições e os fios culturais nos quais está imerso. É compreendê-lo enquanto construção social, coletiva, composta pelas dimensões social, política e pedagógica.

Assim, quando refletimos e propomos discussões sobre o currículo na Educação Infantil, nos colocamos em defesa de um currículo que contemple e leve em consideração as características e singularidades desta etapa educacional, um currículo que é produto e produzido nas interações das crianças com seus pares, das crianças com os professores, e da criança com os objetos da cultura. Pensar o currículo na Educação Infantil é pensar a organização do trabalho educativo e pedagógico que considera o educar e o cuidar de maneira indissociável, objetivando a promoção de um espaço rico em socialização e aprendizagem, no qual as formas mais elaboradas de cultura estejam presentes.

Nesta incursão reflexiva sobre currículo, esperamos ter situado nosso objeto de estudo na teorização sobre o tema, sem com isso discorrermos de maneira aprofundada sobre o

assunto que é tão importante e relevante. Queremos, no entanto, deixar clara a concepção de currículo adotada por nós e que vestiremos como lentes ao analisarmos os currículos prescritos que atuam como um instrumento de política curricular, ordenador direto das práticas pedagógicas e da atuação dos professores.

3. A CRIANÇA, SEU DESENVOLVIMENTO E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA: BUSCANDO COMPREENDER AS PARTICULARIDADES TEÓRICAS

> A linguagem tem enorme importância para o desenvolvimento dos distintos aspectos do psiquismo infantil. A linguagem converte-se paulatinamente na principal via de acesso à experiência social. (Mukhina, 1996, p.127)

Buscaremos apresentar neste capítulo reflexões necessárias para pensarmos e problematizarmos o processo de apropriação e objetivação da linguagem oral e escrita na Educação Infantil, com vistas ao processo de imersão da criança na cultura e cultura escrita, sua função social, importância, valor e papel para as máximas e mais ricas revoluções na inteligência, personalidade e autorregulação ao longo da infância. Este entendimento do valor dado à educação básica e da ação docente intencionalmente dirigida ao processo de humanização das crianças, mediante ao oferecimento e proporcionalização de situações sociais de desenvolvimento, comprometidas com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pela apropriação de modos de pensamento, linguagem, percepção, memória, atenção e emoção, corroboram para o desenvolvimento máximo da inteligência e da personalidade infantil.

Nosso objetivo é o exercício de reflexão sobre o valor e a função da educação na formação e desenvolvimento do que nos diferencia dos outros animais e nos qualifica enquanto seres humanos, ou seja, na regulação da personalidade enquanto conscientemente orientados e constituídos em formas típicas de linguagem, emoção, atenção, memória e percepções que corroboram e se solidificam na afirmação de Leontiev (1978) de que “o homem não nasce humano”, mas se humaniza nas relações e trocas sociais estabelecidas com o meio, objetos e pessoas constituídas e constituídos historicamente.

Ao longo da nossa exposição, focalizaremos nossa atenção em aspectos da discussão e fundamentação das bases teóricas e metodológicas para o desenvolvimento das formas superiores da personalidade da criança, dando atenção às atividades principais e à associação dessas atividades com o desenvolvimento das crianças correlacionadas ao papel da linguagem no desenvolvimento infantil, refletindo sobre a apropriação e objetivação da linguagem oral e escrita pela criança e as atividades realizadas para este fim no espaço da Educação Infantil.

Para esta discussão, fortalecemo-nos por meio de uma polifonia de vozes de autores e pesquisadores cujas bases teóricas estão alicerçadas na Teoria Histórico-Cultural e na Educação Infantil enquanto direito da criança pequena e que respeita a infância por meio de ações docentes planejadas e motivadoras do processo de humanização, bem como de aperfeiçoamento das qualidades humanas de cada criança, um trabalho pedagógico direcionado à plenitude da educação da criança na infância. Reconhecemos e defendemos os primeiros anos de vida de uma criança como sendo um tempo de viver o aqui e o agora, com a perspectiva de imersão e apropriação de conhecimentos necessários ao seu processo de humanização, avançando em seu desenvolvimento cultural ao se apropriar das necessidades tipicamente humanas e formar seus modos de pensar, agir e sentir.

3.1 BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO DAS FORMAS SUPERIORES DE CONDUTA DA CRIANÇA

Ao pensarmos a educação do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, estamos nos remetendo a uma concepção que traz em seu bojo a formação e o desenvolvimento das formas superiores de conduta como sendo resultante da interação e da atividade humana. A atividade humana diferencia o homem dos outros animais e configura-se como sendo determinada pela história e pela sociedade através do processo de humanização. Assim, ao nos referirmos ao desenvolvimento psíquico humano – formas superiores de conduta, conforme a lei geral de desenvolvimento enunciada por Vygotsky, compreendemos que é por meio da mediação do outro, da linguagem e da atividade do sujeito que ele ocorre. Conforme elucida Vygotsky, (1989, apud PINO, 2000, p. 65-66), “Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros”.

De acordo com Grass (2017), na Teoria Histórico-Cultural é necessário esclarecer a gênese das funções psicológicas superiores, cuja principal característica de desenvolvimento é o uso de signos, especialmente a linguagem, no domínio e regulação da personalidade. Como destaca Pino (2003, p. 288), o signo é mediador na relação “dos homens entre si e consigo mesmo”. Os signos, assim, modificam as pessoas que o usam. A personalidade é compreendida como um sistema autorregulado, composto por diversos níveis de regulação, os quais funcionam a partir da relação entre o cognitivo, afetivo e o volitivo, os quais são determinados histórico e socialmente (GRASS, 2014). Ainda assim, o desenvolvimento da personalidade, segundo Mukhina (1996), apresenta dois aspectos: a criança passa a compreender o mundo e o lugar que ocupa na sociedade gerando as motivações no seu comportamento; e, em segundo, o

desenvolvimento da vontade e dos sentimentos geram estabilidade à conduta que passa a ser menos influenciável por fatores externos do seu entorno. Conforme destaca Arruda (2013, p.43), "[...]criança inserida socialmente e atuando por meio da sua atividade aprimora e desenvolve suas funções tipicamente humanas, atuando e interagindo em sociedade. Por esse caminho o ser humano se percebe como ser possuidor de uma personalidade".

Para a compreensão do funcionamento psicológico é preciso, portanto, compreender a concepção materialista dialética do determinismo. Este, para Grass (2017, p.46, grifos da autora), pode ser sintetizado da seguinte maneira: "as **causas externas** atuam através das **condições internas**". Nas palavras de Vygotsky (2010, p. 699):

> [...] as funções psicológicas superiores da criança, as propriedades superiores específicas ao homem, surgem a princípio como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de cooperação com outras pessoas, e apenas posteriormente elas se tornam funções interiores individuais da própria criança. (VYGOTSKY, 2010, p. 699).

Portanto, as formas superiores de conduta, conforme aponta o autor, têm sua origem no coletivo, nas relações interpessoais, para só depois serem internalizadas pelas crianças. Para a compreensão do princípio do determinismo é preciso, de antemão, como destaca Grass (2017), além de entender a dialética entre o interno (psicológico) e externo (ações), apropriar-se do conceito de situação social do desenvolvimento; explicar e relacionar a periodização da atividade predominante e o lugar ocupado pelo sujeito nas relações sociais; relacionar a situação social do desenvolvimento à Zona de Desenvolvimento Proximal; analisar as funções psicológicas em sua origem, desenvolvimento e na (auto)regulação do comportamento; e, por fim, entender a autorregulação do comportamento como o modo pelo qual as funções psicológicas superiores encontram para expressar a relação entre o interno e o externo.

Neste raciocínio, compreendemos a relação entre interno e externo como sendo um fenômeno psíquico de relação com o objeto, cujo fenômeno é reflexo dessa relação com o objeto por meio da mediação, refletindo a realidade, cumprindo sua função reguladora e modificando constantemente a relação externo/interno. Esta combinação entre os processos internos de desenvolvimento e condicionante externos é entendida como a situação social de desenvolvimento, responsável tanto pela dinâmica do desenvolvimento psíquico como pelas novas formações psicológicas, ou também chamadas de neoformações. As neoformações são, portanto, a dialética entre as aquisições dos estágios anteriores de desenvolvimento com as novas demandas de desenvolvimento, promovendo, assim, a reestruturação dos processos e funções psicológicas em resposta a essas novas demandas (GRASS, 2017).

Esta relação estabelecida entre o sujeito e o mundo ocorre por meio da atividade, e é por meio desta ação com o objeto que o ser humano transforma o mundo e transforma a si mesmo. Esta relação só é estabelecida pela significação e motivações do sujeito perante a realidade e o mundo que o cerca. “A atividade é o elo que estabelece a relação entre o ser humano e o mundo” (GRASS, 2017, p. 50) e a relação entre o subjetivo e objetivo configura-se como sendo a relação entre consciência e atividade, pois, na medida em que o ser humano transforma o objeto, ele também se transforma. A consciência permite, portanto, refletir sobre as atividades, por meio da relação com o mundo e também sobre as necessidades, motivações, desejos e afeições dos sujeitos (DAVIDOV, 1988).

A atividade principal é aqui entendida, em corroboração com Elkonin e Leontiev (1987) e Mukhina (1996), como a mais importante forma de relacionamento da criança com o mundo e que conduzirá as mais importantes mudanças em seus traços psicológicos. “Ao longo de toda a infância pré-escolar, as atividades da criança tornam-se mais complexas e requerem uma percepção, uma mentalidade, uma memória e, por fim, um nível psíquico mais complexo e uma capacidade para controlar a própria conduta” (MUKHINA, 1995, p.189-190). Como afirma Davidov (1988), as atividades principais no processo de humanização formam as bases de novos aprendizados e, neste sentido, nos primeiros anos de vida, a atividade lúdica impulsiona e possibilita o desenvolvimento de funções psíquicas necessárias para as aprendizagens e conhecimentos conquistados em atividades consideradas principais em cada momento da vida.

As vivências das crianças configuram-se como sendo o nexo essencial entre interno e externo, pois são as vivências que se refere ao afetivo, às inclinações, às emoções que determinam e desvelam as atitudes dos sujeitos diante o mundo. A vivência é a unidade básica para a compreensão das situações sociais de desenvolvimento, uma vez que as vivências podem se tornar as principais forças motrizes para o desenvolvimento do sujeito no contexto no qual este está inserido, pois é através das vivências que são proporcionadas situações estimuladoras do desenvolvimento as quais incidem na Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY,1995).

Assim, ao nos referirmos sobre em aprendizagem e desenvolvimento, não podemos deixar de falar sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal e Potencial, caracterizadas pelas funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação e que, em um futuro próximo, alcançarão sua maturação. Em síntese, podemos afirmar que são as funções que estão em processo de maturação que são desenvolvidas sob a colaboração da mediação e incidência do parceiro mais experiente, que apontamos para a íntima relação entre a Zona de

Desenvolvimento Proximal, a mediação e a lei geral do desenvolvimento. Conforme destaca Mukhina (1996, p.190) "[...] cada avanço torna a criança mais permeável a novas influências e cria as condições para a escolarização vindoura. As condições do desenvolvimento da personalidade estão tão estreitamente ligadas ao próprio desenvolvimento que é impossível separá-los".

O desenvolvimento, portanto, tem base na interação com o outro e com o meio, através das relações interpessoais mediadas e permeadas de conhecimento histórico cultural, isto é, relações de aprendizagem. Portanto, podemos perceber que a aprendizagem não só impulsiona o desenvolvimento, como este também influencia a aprendizagem num processo interdependente. Nas palavras de Vygotsky (2011, p.116-117):

> [...] o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial. [...] Existe é uma dependência recíproca, extremamente complexa e dinâmica, entre o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

O importante papel da professora neste contexto e do espaço da Educação Infantil é posto como o enriquecedor do conhecimento da criança sobre a realidade, da ampliação da necessidade de conhecimento e de expressão por meio da organização dos espaços e tempos, da promoção de brincadeira e intervenções que ampliem os olhares para as relações sociais e para a humanização. Como destaca Mukhina (1996, p.190):

> é o adulto quem exerce a principal influência sobre o desenvolvimento da personalidade da criança, fazendo-a assimilar as normas morais que regulam a conduta social da pessoa. A criança aprende essas normas tomando o adulto como exemplo e assimilando as regras de conduta. A criança mostra uma tendência a imitar o adulto, para aprender com ele a avaliar as pessoas, os acontecimentos e as coisas.

Assim, o lugar que a criança ocupa na sociedade como um ser dependente, que precisa do adulto para sua sobrevivência cria, neste contexto, as bases para o seu desenvolvimento, pois a criança nasce com uma carga genética natural de respostas ao ambiente, ou seja, o biótipo, e é através da educação enquanto domínio social que este biótipo se transforma em um sociótipo com o devir personalidade (GRASS, 2017). De acordo com Leontiev (2010, p.59), "durante o desenvolvimento da criança, sob a influência das circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas se altera".

Neste viés, a instituição de Educação Infantil desempenha papel fundamental neste processo por meio do desenvolvimento de vivências em estreita relação com a atividade volitiva. A atividade volitiva "[...] é a regulação consciente pelo homem de seu comportamento

e atividade e se manifesta através da capacidade de vencer obstáculos internos e externos na realização de atividade dirigida por fins conscientes" (GRASS, 2017, p.55). Portanto, como visto, a atividade volitiva é fator determinante no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e tem como característica principal o caráter consciente e autorregulador.

A autorregulação está ligada à autonomia da personalidade que é constituída nas e pelas relações e contextos em que os sujeitos se encontram e fazem parte, pois os indivíduos são afetados constantemente pelo vínculo estabelecido com o mundo circundante. É neste meio que serão desenvolvidas as atividades predominantes de cada etapa do desenvolvimento, influenciadas pelas relações interpessoais e pela incidência de signos e instrumentos e passarão a ser domínio de personalidade. Assim,

> [...] ao se relacionar com o mundo de pessoas e objetos, a criança, assumindo um papel ativo e participante, se apropria de conhecimento em vivências fortalecidas pelo afeto, tornando-se cada vez mais um partícipe do gênero humano, por meio de aprendizagens de capacidades psicológicas que a humanizam (LIMA, 2017, p.114)

É por meio da educação que surgem capacidades psicológicas novas e qualitativamente superiores, por meio das situações sociais de desenvolvimento, ou seja, quando a experiência social é vista como fonte direta do desenvolvimento psíquico, e é papel da professora conhecer as especificidades do desenvolvimento da criança e as utilizar em seu fazer docente, a fim de promover vivências que objetivem o acesso à cultura humana historicamente constituída e estejam em harmonia com a atividade principal de cada idade, contribuindo, assim, com a formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores e o pleno desenvolvimento humano.

3.2 AS ATIVIDADES DA CRIANÇA E A RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO DE SUAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES

Tornar-se homem significa aprender, saber agir e se comportar no meio social e das coisas que o cercam (MUKHINA, 1996). E na primeira infância temos condições necessárias para um amplo desenvolvimento psíquico da criança, pois é durante a infância que ocorre a maturação intensiva do organismo humano. A aprendizagem, neste período, oferece maior influência neste desenvolvimento das qualidades psíquicas, por meio de saltos qualitativos que levam às neoformações psíquicas, as quais são induzidas pela atividade principal. Nas palavras de Leontiev (2010, p.64): "Consequentemente, podemos dizer que cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade".

Vygotsky (1995) sinaliza os três momentos e atividades principais que marcam e caracterizam a apropriação de novos interesses de conhecimento e atividade principal responsável pelas principais transformações psíquicas em cada momento de vida da criança pequena, sendo eles: a comunicação emocional direta do bebê, a atividade objetal manipulatória e o jogo de papéis. Assim, o autor destaca como sendo o primeiro momento, localizado logo no primeiro ano de vida da criança, caracterizado pelas relações emocionais estabelecidas pelo bebê com as pessoas que o circundam como fomentador das mudanças de inteligência e personalidade das crianças. Portanto, "[...] o desenvolvimento do bebê no primeiro ano baseia-se na contradição entre a máxima sociabilidade (em razão da situação em que se encontra) e suas mínimas possibilidades de comunicação" (VYGOTSKY, 1996, p.286).

É neste período em que são proporcionados, além de ações básicas de sobrevivência, encontros entre o mundo material e imaterial ampliando qualitativamente e significativamente o repertório cultural do bebê, enriquecendo seu processo de ser e estar no mundo. "A criança ainda não conhece as palavras, não entende a conduta do adulto, mas se alegra com sua presença, observa o adulto por períodos longos, capta as palavras e os sorrisos que esse lhe dirige" (MUKHINA, 1996, p.47). Conforme complementa Facci (2004, p.4),

> A comunicação emocional direta dos bebês com os adultos é a atividade principal desde as primeiras semanas de vida até mais ou menos um ano, constituindo-se como base para a formação de ações sensório motoras de manipulação. Na relação da criança com a sociedade, num processo de assimilação das tarefas e dos motivos da atividade humana e das normas de relacionamento que as pessoas estabelecem durante suas relações, o bebê utiliza vários recursos para se comunicar com os adultos, como o choro, por exemplo, para demonstrar as sensações que está tendo e o sorriso para buscar uma forma de comunicação social.

Neste encontro entre os bebês com os bens produzidos historicamente, ele vai ampliando e aprendendo novas e sofisticadas necessidades de conhecimento. Como visto, o desenvolvimento psíquico do bebê não é garantido pela satisfação das suas necessidades orgânicas de sobrevivências, mas sim pela sua relação com o adulto. Nesse sentido, Mukhina (1995, p.80) afirma que

> [...]o produtor e, ainda mais importante, o organizador das impressões audiovisuais necessárias para a formação normal do sistema nervoso e dos sentidos da criança é o adulto. O adulto aproxima o objeto da criança, inclina seu rosto, fala com ela, e assim fazendo incentiva suas reações de orientação.

O adulto desempenha papel importante na criação da necessidade de comunicação da criança. Como destaca Facci (2004, p.68): "A forma como a vida do bebê é organizada o obriga a manter uma comunicação máxima com os adultos, porém essa comunicação é uma comunicação sem palavras, muitas vezes silenciosa, uma comunicação de gênero totalmente

peculiar" mas que, por meio da interação, sua comunicação vai se enriquecendo e ocorre a apropriação dos sons da fala.

Nesta relação entre o adulto e a criança no seu primeiro ano de vida, o mundo material vai sendo apresentado e dos 12 meses aos três anos "[...] ela dirige sua atenção e atividade para o mundo dos objetos, tendo o adulto como fonte de conhecimento sobre eles" (LIMA, 2017, p.119). Esta relação, também chamada de relação objetal, provoca novas formações psicológicas por meio da ativação e exigência de formas superiores de pensamento, percepção, atenção, linguagem e essa ativação dá novos contornos e formas a sua personalidade e inteligência. Entretanto, para que ocorra essa assimilação, é preciso que os adultos mostrem essas ações para as crianças. A comunicação emocional, neste momento, dá lugar "[...]a assimilação dos procedimentos elaborados socialmente de ação com os objetos [...]" (FACCI, 2004, p. 68). É preciso, então, que a criança tenha acesso à função social dos objetos, pois a simples manipulação deste não é suficiente para a revelar a sua função.

Nesta fase, o adulto chama a atenção da criança para os objetos, estimula a criança a agir, a orienta em seus movimentos e ela aprende a manipular os objetos criados pelo homem. Toda essa ação é mantida e permeada pela linguagem, cuja primeira função é a de comunicação e vai desenvolvendo na criança essa necessidade de se comunicar com o outro, amplia esta relação com o outro e auxilia "[...]a criança a compreender a ação dos objetos, é assimilar os procedimentos, socialmente elaborados, de ação com os objetos" (FACCI, 2004, p. 68-69). O "[...] pensamento da criança evolui em função do domínio dos meios sociais do pensamento, quer dizer, em função da linguagem" (VYGOTSKY, 1993, p. 116) e nesta fase, em decorrência do desenvolvimento da linguagem simbólica e das funções simbólicas superiores, as ações das crianças passam a ser orientadas pelos seus desejos e motivos. A criança "quando aprende a manejar os objetos, se torna mais autônoma, imita as ações do adulto, colabora com ele, provoca intencionalmente a reação do adulto (exige sua atenção e seu elogio)" (MUKHINA,1996, p.47).

Na sequência, por volta dos três anos, surge outro tipo de atividade principal e esta passa a ser o jogo de papéis ou brincadeira de faz de conta.

> Utilizando-se dessas atividades, a criança apossa-se do mundo concreto dos objetos humanos, por meio da reprodução das ações realizadas pelos adultos com esses objetos. As brincadeiras das crianças não são instintivas e o que determina seu conteúdo é a percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos. A criança opera com os objetos que são utilizados pelos adultos e, dessa forma, toma consciência deles e das ações humanas realizadas com eles. (FACCI, 2004, p.69)

Este terceiro momento da periodização é caracterizado pela criança desejar realizar as mesmas ações dos adultos e, na impossibilidade, se manifesta pelo faz de conta. A criança,

portanto, já compreende a função social de muitos objetos e consegue atribuir novas propriedades a eles, caracterizando um significativo avanço no desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança. Na infância pré-escolar, sua atividade principal, o jogo, ultrapassa a manipulação de objetos e ela passa a assimilá-lo. A criança, neste estágio, reconhece sua dependência dos adultos e essa relação caracteriza o mundo que a rodeia, o qual se compõe em dois grupos: as pessoas intimamente ligadas a elas e, como segundo grupo, as demais pessoas. Nessas relações, ganha destaque a relação entre crianças e professoras e entre as próprias crianças de um grupo.

Conforme reforça Elkonin (1987, p. 93), "[...]através do jogo, o mundo das relações sociais, muito mais complexas que as acessíveis à criança em sua atividade não lúdica, é introduzido em sua vida e a eleva a um nível significativamente mais alto". Pela representação de diferentes papéis no jogo, há a influência sobre o desenvolvimento psíquico na criança, pois a criança ajusta sua conduta a determinada representação, ou seja, passa a regular seu comportamento como ao modelo seguido, levando-a à reflexão e assimilação de outras formas de organização da conduta, acarretando no desenvolvimento do seu pensamento e sua consciência (ELKONIN, 1987). Considerando o exposto, concordamos com Mukhina (2016, p.195) quando destaca que

> Para o desenvolvimento da personalidade, nada é mais importante do que o jogo. A criança assume o papel de um adulto, reproduz suas atividades e suas relações e, dessa forma, assimila as regras e os motivos que determinam a conduta do adulto no âmbito social e de trabalho.

Concordamos, também, com Marcolino, Barros e Mello (2014, p. 102) quando afirmam que

> o desafio proposto à Educação Infantil, que tem como pressuposto o jogo como atividade-guia da criança, é ampliar o conhecimento da criança acerca das relações sociais e da atividade humana, para que esses conhecimentos transformem-se em matéria prima para o jogo infantil.

Podemos afirmar, portanto, que "a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento" (VYGOTSKY, 2010, p. 2016), sendo correto que o ensino incide sobre a aprendizagem e desenvolvimento por meio da mediação, no sentido de ser um ensino desenvolvente, como é apresentado por Davidov (1988). O ensino desenvolvente é organizado de maneira que se possibilite as formas superiores de conduta da criança, isto é, que centralize seu processo de humanização por meio da sua atividade principal.

Ainda assim, o lugar ocupado pela criança no sistema de relações é fator importante a ser considerado quando se quer analisar o desenvolvimento da sua psique, pois, como afirma

Mukhina (1996, p.48), “A passagem para uma nova atividade principal depende de todas as condições de vida da criança na sociedade, não apenas do que o adulto lhe ensina”. Outro critério de transição consiste na mudança do tipo principal de atividade. A atividade principal é caracterizada pelo surgimento de outras atividades não diferenciadas no seu interior, responsáveis pela organização e reorganização dos processos psíquicos e, por fim, da qual dependem as principais mudanças psicológicas na personalidade. Assim, a atividade principal é aquela na qual o desenvolvimento opera as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança em certo estágio do seu desenvolvimento (LEONTIEV, 2010).

Portanto, não é a idade da criança que determina o seu estágio de desenvolvimento, mas sim as mudanças das condições histórico-sociais. Em outras palavras, é a forma como ela se relaciona com o mundo que é determinante para seu estágio de desenvolvimento. Estas condições determinam a atividade principal de uma criança em dado estado de desenvolvimento de sua psique, resultante de uma necessidade interior que está surgindo, e ocorre em conexão ao espaço em que se encontra e suas tarefas correspondentes a suas potencialidades em mudança e a uma nova percepção. Ou seja, é pela atividade principal que são provocadas as mudanças psíquicas necessárias como saltos qualitativos e neoformações, importantes ao seu desenvolvimento.

3.3 O PAPEL DA LINGUAGEM NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A linguagem constitui-se enquanto um signo fundamental no processo de desenvolvimento da criança. E a linguagem enquanto signo “[...] exerce uma função mediadora entre sujeito e objeto, organiza o pensamento, a realidade, a ação e o comportamento humano, em vista disso, atua como instrumentos simbólicos que guiam o homem em sua atividade interpsíquica e intrapsíquica” (ALVES E BORTOLANZA, 2015, p. 71). Sem ela, a linguagem enquanto signo, não seria possível a transmissão da cultura construída e constituída pelos homens. A linguagem desenvolve-se através do contato com outras pessoas e converte-se, também, em um instrumento do pensamento na reorganização dos processos psíquicos (MUKHINA,1996). Como destaca Vygotsky (2010, p.114): “A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança 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”.

Para Leontiev (2004, p. 93-94):

> [...]a linguagem não desempenha apenas o papel de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma de consciência e do pensamento humanos, não destacado ainda da produção material. Torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade. Por isso, quando, posteriormente, a palavra e linguagem se separam da atividade prática imediata, as significações verbais são abstraídas do objeto real e só podem, portanto, existir como fato da consciência, isto é, como pensamento.

É, portanto, através e por meio da linguagem que o homem se comunica, organiza seu pensamento, registra informações e compartilha conhecimento (BORTOLANZA E COSTA, 2016). Nesta referência à linguagem, estamos nos remetendo tanto à linguagem oral quanto à linguagem escrita, a primeira enquanto forma genuína de comunicação e a segunda como representante de ideias, pensamentos e conhecimento.

Segundo Mukhina: "A primeira infância é o período sensível de aprendizado da linguagem", (1996, p.122) e é na idade pré-escolar que o círculo de pessoas da criança se amplia e se torna mais independente, requerendo maior domínio de comunicação, em especial da linguagem. A assimilação da linguagem pela criança começa logo no primeiro ano de vida, quando ocorre a mudança da forma de comunicação entre ela e o adulto, levando-a a aprender a pronunciar os sons e a pronunciar as primeiras palavras.

Ainda de acordo com Mukhina (1996, p.124): "Na primeira infância, a linguagem progride por duas causas: porque a criança aperfeiçoa sua compreensão da linguagem do adulto e porque desenvolve sua linguagem ativa própria". Dito isso, a comunicação com a criança já não pode ser baseada apenas na amostragem de algum objeto, é preciso que aconteça uma maior interação linguística por parte do adulto, que deve incentivar que a criança fale ao apontar alguma coisa ou ao solicitar o que deseja, por exemplo.

A linguagem no processo de desenvolvimento humano atua em várias direções em seu inter-relacionamento com os estímulos internos e externos, mediados por signos que são significados pelos indivíduos, gerando novas ações e reações a partir destes referidos estímulos. São estímulos externos quando por meio da comunicação e internos quando essa comunicação transforma-se em condutora das operações intelectuais. Portanto, a criança se humaniza por meio da atividade, mediada por signos na qual a linguagem se configura como elemento fundamental. Essa situação no espaço da Educação Infantil, tal qual a ação docente, necessita ser devidamente estruturada, organizada e planejada.

O significado da palavra ao ato de pensar se inter-relaciona de maneira dialética, pois é através dessa relação com a palavra e pensamento que a criança consegue realizar e

executar ações que lhe são propostas. Neste sentido, a palavra, enquanto signo, pode ser utilizada tanto na comunicação quanto na organização das ações, e é justamente na compreensão de como a criança utiliza a palavra nessas circunstâncias que se pode observar o estágio intelectual em que se encontra, seu processo de formação de conceitos e como ela se utiliza da linguagem para organizar seu pensamento. Como destaca Mukhina (1996, p.127): "Com a assimilação da linguagem muda a percepção, a mentalidade, a memória e, de forma geral, todos os processos psíquicos da criança". Leontiev (1978, p.172), por sua vez, enfatiza que

> A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por consequência é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação pelos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência.

A linguagem, portanto, constitui-se como fator de mediação no processo de aprendizagem e desenvolvimento, pois é através dela, enquanto signo, que criamos modelos mentais de atuação na sociedade e manipulação de objetos. A linguagem atua, assim, como agente mediador no desenvolvimento das funções psíquicas superiores na medida que a criança passa a utilizá-la em sua funcionalidade de comunicação, expressão de ideias, organização do pensamento e enquanto guia de sua ação na atividade principal.

A atividade principal, como já visto em momento anterior, é a responsável pelas principais mudanças no desenvolvimento e que leva as crianças para níveis mais elevados de desenvolvimento. Ou seja, ela apresenta papel central no desenvolvimento dos indivíduos. Dada sua importância, a atividade não pode ser entendida de forma isolada e sem significação social, é preciso que ocorra, conforme sua constituição, em composição significante e cronológica dos períodos da criança, pois a linguagem neste processo, enquanto instrumento mediador das funções psíquicas superiores dá à criança a amplitude funcional da linguagem enquanto auxiliar da memória e forma de representação (MUKHINA, 1996). "A idade pré-escolar é de uma sensibilidade especial em relação aos fenômenos linguísticos" (MUKHINA, 1996, p.234). E é nesta idade, portanto, que a criança se mostra ativa com relação à linguagem, mostra interesse pelos sons, sentidos e o real por trás de cada palavra.

3.4 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL

Para Bakhtin (1999, p. 123), "a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua", ou seja, a interação é um princípio constitutivo da linguagem humana, por isso,

tendo na instituição de Educação Infantil um espaço rico em interação, temos aqui campo para compreendermos o processo de desenvolvimento da linguagem oral na infância. Para Marx e Engels (2002, p.33-34), "[...] a linguagem é a consciência real prática que existe também para outros homens e que, portanto, só assim existe também para mim, e a linguagem só nasce, como a consciência, da necessidade, da carência física do intercâmbio com outros homens". Neste viés, compreendemos que a capacidade humana da linguagem oral não se desenvolve autonomamente, mas sim nas relações humanas que se estabelece.

> A primeira forma da linguagem a ser apropriada pelo homem é a oral, cujo desenvolvimento e domínio reorganiza outras capacidades humanas específicas tais como a memória, o pensamento, a atenção, a percepção e, em última instância, a própria conduta – o que caracteriza o desenvolvimento sistêmico do psiquismo. (LIMA, 2017, p. 100).

Desde muito cedo a criança necessita da comunicação com as pessoas em seu entorno, seja para o desenvolvimento da linguagem ou para a formação das demais funções psíquicas superiores. Esta necessidade de comunicação da criança cria as bases para a imitação dos sons e fonemas da linguagem humana (MUKHINA, 1995). Ou seja, por intermédio da comunicação ela vai, progressivamente, apropriando-se dessa função psíquica superior: a linguagem oral. Logo nos primeiros meses, pode-se observar que a criança se cala quando o adulto fala com ela. Por volta dos três meses, o bebê começa a emitir sons e intensifica a emissão desses quando tem a atenção do adulto. Por volta dos quatro meses, a criança começa a imitar o ritmo dos sons produzidos pelo adulto. Este balbucio revela a necessidade de se comunicar e serve de base para a aprendizagem de novos sons e aperfeiçoamento do movimento dos lábios.

Podemos compreender, portanto, que é a partir da comunicação emocional do bebê com o adulto, já desde os primeiros momentos de vida, que emerge no bebê a necessidade de tematizar os objetos que estão em seu entorno. É por meio da atividade comunicativa que a criança estabelece suas primeiras relações com as pessoas e objetos circundantes. Após o primeiro ano, a criança passa a relacionar o objeto ao nome em resposta a indicação feita pelo adulto: que nomeia e aponta o objeto. Esta, de acordo com Mukhina (1995), é a forma inicial de compreensão da linguagem oral. Os objetos passam, então, a ocupar lugar privilegiado na comunicação, pois a linguagem oral é uma abstração representa os objetos da realidade. Ainda de acordo com Mukhina (1995, p. 88, grifos da autora)

> Quando a criança começa a compreender a linguagem do adulto, a dizer as primeiras palavras, procura uma relação maior com o adulto, para conhecer o nome dos novos objetos. *Assim ao finalizar o primeiro ano, a assimilação da linguagem adquire um caráter ativo, converte-se num meio importante que permite ampliar seus contatos com o adulto.*

Já na primeira infância, entre um e três anos, a atividade, que antes era marcada pela relação com o adulto, passa a ser caracterizada pela relação com o objeto. Esta fase, para Mukhina (1995), é um período sensível ao desenvolvimento da linguagem, pois nela a criança demonstra grande interesse nos objetos e procura ajuda no adulto para esta interação objetal. Assim, neste momento, o contato entre o adulto e a criança desempenha importante progresso no desenvolvimento da linguagem dessa. Quando a criança tem pouco contato com o adulto, tende a atrasar o desenvolvimento da linguagem. Da mesma forma, quando o adulto tende a responder logo ao menor gesto da criança, esta também tende a prescindir o desenvolvimento, diferente de quando a criança é estimulada a falar o que quer, que formule um pedido além de apontar, com palavras completas e corretas. Assim, conforme destaca Elkonin (1974, p. 130), o "[...] crescimento de vocabulário, bem como o domínio da estrutura gramatical, dependem diretamente das condições de vida e educação".

Portanto, quanto mais ricas forem as situações de diálogo com as crianças, maiores serão as possibilidades de complexificação do pensamento e da linguagem oral infantil. Além desta relação, a linguagem na criança progride por meio das vivências objetais que estabelece em seu meio, pelo aperfeiçoamento da compreensão da linguagem do adulto e porque desenvolve uma linguagem ativa própria (MUKHINA, 1995). Desse modo, o desenvolvimento da linguagem da criança "transcorre no processo de assimilação da experiência geral da humanidade e da comunicação com os adultos" (LURIA, 1987, p.29).

Na idade pré-escolar, dos três aos sete anos, a criança amplia seu círculo social, torna-se mais autônoma e estabelece comunicação além do seio familiar. Nesta idade a criança amplia seu vocabulário constantemente, desempenha a capacidade de construir frases, percebe os objetos por de trás das palavras e se torna ativa em relação a linguagem. Assim, uma das principais funções da linguagem nesta idade é a comunicação, sendo esta motivada por situações concretas – linguagem situacional que tem como principal objeto as relações materiais. Influenciada pelo meio e por conta da dinâmica do desenvolvimento da atividade comunicativa, a criança vai ampliando sua linguagem situacional para uma linguagem contextual – mais completa e rica em detalhes. A criança, então, passa a ser capaz de estabelecer relações mediadas pelas palavras, expõe seus pensamentos de forma coerente e articulando orações.

Nesta idade também, a criança passa a imitar o adulto pelo jogo de papéis e a comunicação é modificada e complexificada, envolvendo fatos, pessoas e saberes que não estão no entorno. A linguagem explicativa (MUKHINA, 1995) passa a fazer parte da linguagem

infantil, pois a criança frequentemente tem a necessidade de explicar aos seus companheiros sobre o jogo. Essa linguagem, por sua vez, "[...] requer que a exposição obedeça a uma ordem, que revele as principais relações e circunstâncias de uma relação que o interlocutor deverá compreender" (MUKHINA, 1995, p. 240). O jogo, como já visto, constitui-se como sendo uma das etapas do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. A linguagem, além da comunicação, desempenha, portanto, papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança. Através da linguagem egocêntrica a criança se transforma por meio do planejamento e da regulação da conduta, incorporando-se à inteligência da criança. A linguagem oral se complexifica e torna-se intelectual. Conforme esclarece Vygotsky (2014, p.15): "[...] o desenvolvimento mental humano tem origem na comunicação verbal entre a criança e o adulto e que uma função, que está em princípio dividida entre duas, passa depois a ser o meio pelo qual se organiza a conduta pessoal da criança".

Portanto, o desenvolvimento da linguagem oral está diretamente relacionado ao processo de maturação do organismo humano e, por isso, a criança vai progressivamente estabelecendo associações simples entre palavras e objetos e situações, como produto das relações sociais mediadas pelos objetos da cultura. É importante destacar que a comunicação, por ser uma atividade (LEONTIEV, 1978), é sempre impulsionada por um motivo e segue princípios comuns à chamada periodização do desenvolvimento psíquico da criança.

3.5 A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA PELA CRIANÇA: DO GESTO À ESCRITA SIMBÓLICA

Para compreendermos o processo de apropriação da linguagem escrita é preciso identificar as relações que a criança estabelece com a escrita e neste processo, como afirma Luria (2010), 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. Ou seja, ela não se inicia na escola e sim com o significado e com as vivências que a escrita tem para a criança em decorrência dos usos sociais já vivenciados por ela ao longo da sua vida. O processo de apropriação da linguagem escrita, na perspectiva histórico-cultural, por crianças na Educação Infantil, está intimamente relacionado com os processos de formação e de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, por meio de atividades mediadas. Um processo complexo que não ocorre de maneira linear e natural que "[...] pode ser definida como uma função que se realiza culturalmente por mediação" (LURIA, 2010, p.144). O domínio da linguagem escrita envolve

um sistema complexo de signos sendo resultado do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Como advogam González e Mello (2016, p.2308): "O signo tem essa função de modificar o ser humano na sua própria essência. Ele atua nas ações internas do ser humano e como atividade mediadora possibilita-lhe verdadeira revolução no processo de desenvolvimento". Nesse sentido, os autores dialogam com Vygotsky, quando este advoga que

> O domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexo. [...] o domínio deste sistema complexo não pode realizar-se por uma via exclusivamente mecânica, desde fora, por meio de uma simples pronunciação, de uma aprendizagem artificial. [...] O domínio da linguagem escrita é, na realidade, o resultado de um largo desenvolvimento das funções psíquicas superiores do comportamento infantil. [...] O desenvolvimento da linguagem escrita não segue uma linha única, nem conserva nada parecido a uma sucessão de formas. Na história do desenvolvimento da linguagem escrita na criança nos encontramos com as metamorfoses mais inesperadas, quer dizer, com a transformação de umas formas de linguagem escrita em outras. (VYGOTSKY, 2000, p. 184)

Por isso, tendo o signo sua relevância no processo de ensino e aprendizagem da escrita, Vygotsky (1979) chama a atenção para o entendimento da evolução dos signos na criança e o lugar da escrita nessa evolução, partindo da necessidade de compreender e analisar o que ele denomina de "pré-história da linguagem escrita nas crianças", na objetividade de compreender o caminho percorrido pelos pequenos até aprenderem a escrever. Luria (2010, p. 143-144) reforça a tese ao afirmar que a criança, antes de atingir a idade escolar, "[...] já aprendeu e assimilou um certo número de técnicas que prepara o caminho para a escrita, técnicas que a capacitam e tornam incomensuravelmente mais fácil aprender o conceito e a técnica da escrita". Nesta lógica, Vygotsky aponta o desafio de compreender a pré-história da linguagem escrita enquanto uma linha única de desenvolvimento, que apresenta o gesto como sendo o primeiro momento relacionado à escrita, a primeira forma de representação do significado.

O gesto, dessa maneira, se relaciona ao signo escrito de duas formas. A primeira com as garatujas da criança, pois ao desenhar, frequentemente, relaciona o gesto com o que está pensando, por meio de movimentos que reproduzem concretamente o que está pensando. O gesto, então, configura-se como sendo o signo inicial que contém a escrita da criança e tem com o objetivo a comunicação com o outro. Esta representação possibilita à professora, através da observação, entender as leituras das crianças sobre as suas relações com o meio.

O desenho, por sua vez, configura-se não só como uma linguagem gráfica, mas uma linguagem oral de narrativa mediada por signos. Concordamos com Vygotsky (1995, p.11) quando este destaca que

> Por tudo isso, podemos considerar que o desenho infantil é uma fase anterior à linguagem escrita. Por sua função psicológica, o desenho infantil é uma linguagem gráfica peculiar, um relato gráfico sobre algo. A técnica do desenho infantil demonstra, sem dúvida, que, na verdade, se trata de um relato gráfico, ou seja, uma linguagem escrita peculiar.

O desenho, neste viés, pode ser considerado como uma linguagem gráfica proveniente da linguagem verbal, pois "[...] o desenvolvimento da fala é efetivamente fundamental para o desenvolvimento da escrita e do desenho da criança" (VYGOTSKY, 1995, p.14). Entretanto, como destaca o autor, "[...] o domínio da escrita não se resume apenas em uma melhoria de procedimentos, mas sim em saltos de transição de um procedimento para outro. Nesse estágio, ela desenha representações esquemáticas do objeto, muito diferentes da sua representação fidedigna e real" (VYGOTSKY, 2009, p.106), "[...] um marco essencial dessa idade é que a criança desenha de memória e não de observação" (VYGOTSKY, 2009, p.106). Desenha o que sabe sobre as coisas, o que lhe parece essencial e nem sempre o que, exatamente, vê ou imagina.

No segundo momento de ligação entre gesto e escrita, temos os jogos infantis. É por meio das brincadeiras de faz de conta que a criança substitui o significado de um objeto por outros, os convertendo em signos seus. As brincadeiras infantis de faz de conta, para Vygotsky, trazem como elemento de destaque a sua utilização funcional por meio da representação dessas brincadeiras o gesto que a criança deseja representar. O que se configura como sendo mais importante neste momento é a utilização de um objeto enquanto brinquedo e a execução do gesto representativo deste objeto pela criança, ou seja, seu uso funcional pelo qual a criança atribui a função de signo ao objeto e lhe confere sentido. Aqui, durante as brincadeiras, a professora pode observar a apropriação dos significados sociais nas relações sociais e com o meio que a criança estabelece. Sendo assim, a brincadeira é muito mais que uma forma de expressão da fantasia, é o percurso que a criança está seguindo no seu processo de desenvolvimento psíquico e na compreensão da sociedade ao seu redor. De acordo com Vygotsky (1987, p. 35), "[...] o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças [...]".

Por fim, no estágio que se configura a escrita, esta é, para Vygotsky, caracterizada como um processo complexo que não se origina de forma natural. Luria (2010, p.180-181) contribui com o autor ao afirmar que

> No começo, a criança relaciona-se com coisas escritas sem compreender o significado da escrita; no primeiro estágio, escrever não é um meio de registrar algum conteúdo específico, mas um processo autocontido, que envolve a imitação de uma atividade

> do adulto, mas que não possui, em si mesmo, significado funcional. Esta fase é caracterizada por rabiscos não-diferenciados; a criança registra qualquer ideia com exatamente os mesmos rabiscos. Mais tarde – e vimos como isso se desenvolve – começa a diferenciação: o símbolo adquire um significado funcional e começa graficamente a refletir o conteúdo que a criança deve anotar.

O processo de apropriação e assimilação da linguagem escrita configura-se, neste viés, como sendo dialético e não linear. Ou seja, "a escrita não se desenvolve, de forma alguma, em linha reta, com um crescimento e um aperfeiçoamento contínuos" (LURIA, 2010, p.180), é um processo que envolve retrocessos e avanços que fazem parte e configuram este complexo processo de aquisição e assimilação da linguagem escrita por parte da criança.

O domínio da escrita desenvolve mudanças profundas nos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, lhe possibilita desenvolver o pensamento conceitual, importante para a reorganização do sistema intersubjetivo, da sua conduta e personalidade. A aquisição da linguagem escrita possibilita a ampliação na abstração e generalização de conceitos cada vez mais profundos, o que gera uma maior amplitude na expressão de ideias, emoções, percepções do coletivo e a internalização dos bens culturais do seu entorno, daí o caráter político do processo de apropriação da linguagem escrita, pois esta apropriação está intimamente relacionada a uma intencionalidade e à realidade social e cultural da qual a criança faz parte. Por meio dessas reflexões, acabamos por refletir sobre as seguintes questões: As instituições de Educação Infantil permitem à criança viver a pré-história da escrita? Com o discurso cada vez mais latente de preparação para a alfabetização nas políticas de Educação Infantil, não estaria sendo deixado de lado e até mesmo sendo impedido a criança de vivenciar a pré-história da escrita?

Para Vygotsky (1977), a escrita não pode ser entendida como um desenvolvimento solitário ou individual, mas como uma construção histórico-cultural própria das funções psíquicas superiores do ser humano. A escrita é definida como um sistema simbólico, uma linha divisória do conhecimento cultural humano. Assim sendo,

> A linguagem escrita a primeira e mais evidente manifestação cultural do homem, pois se refere a um sistema externo, constituído por signos (gestos, desenhos e letras), que é internalizado; a linguagem escrita é, inicialmente, um sistema simbólico de segundo grau (por representar a fala) e, posteriormente, de primeiro grau, por se tornar independente da fala. (SILVA E DAVIS, 2004, p. 645)

Portanto, na Educação Infantil as ações precisam ser pautadas no impulso de criarem nas crianças gosto e interesse pela escrita e pela leitura, pelo sentido e necessidades atribuído a essa atividade, a necessidade de se expressar e comunicar. Sendo importante,

portanto, estar atento às necessidades das crianças em adquirir a escrita, que podem, por sua vez, se manifestar por intermédio do gesto, do desenho e das brincadeiras.

Como visto anteriormente, a atividade principal das crianças é permeada pelo sentido e significado dados pela criança a esta atividade. Assim, se considerarmos a importância da brincadeira e do lúdico no espaço da Educação Infantil e nos sentidos e significados criados, temos instrumentos necessários para criarmos meios naturais de apropriação e assimilação da linguagem escrita pelas crianças na Educação Infantil. “O ensino natural da leitura e da escrita requer uma influência adequada do meio circundante da criança; tanto ler como escrever devem ser elementos de suas brincadeiras” (VYGOTSKY, 1995, p.24).

No viés da perspectiva histórico-cultural, a apropriação da linguagem escrita pela criança é tida como um instrumento mediador no processo de formação e desenvolvimento do pensamento da criança, por meio da subjetividade e na definição de conduta, importantes no seu processo de humanização. Através da apropriação da linguagem escrita, a criança consegue realizar abstrações e generalizações a fim de compreender a essência dos objetos e os fenômenos sociais do seu entorno. Além disso, por meio da linguagem escrita, a criança poderá se comunicar e ser compreendida pelo adulto e pelos seus pares por meio da interação. A linguagem escrita caracterizada pelo seu simbolismo é, portanto, de extrema importância para o processo de desenvolvimento do pensamento, da consciência e de outras funções psíquicas superiores próprias do ser humano necessárias ao processo de humanização.

3.6 AS PROPOSIÇÕES DE ORALIDADE E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A maior conquista que a educação pode permitir é a formação e o desenvolvimento máximo da inteligência e da personalidade das crianças (MELLO, 2005). Diante dessa afirmação, podemos nos questionar: quais os processos e formas mais adequadas de intervenção, por parte das professoras, no processo de desenvolvimento das crianças? E como o processo de apropriação da linguagem oral e escrita pode contribuir com o desenvolvimento? Para tais questões, buscaremos contribuições de Vygotsky para a reflexão dos processos vividos pelas crianças até os seis anos, pois, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, na infância a criança se abre para o conhecimento e a interação com os outros. Como reforça Mello (2007, p.5): “Conclui-se que na infância até os seis anos de idade, a criança já vive uma atividade intensa de formação de funções psíquicas, capacidades e habilidades[...]”.

Entretanto, Vygotsky (1995, p.183) destaca que "nosso ensino ainda não se baseia no desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa: lhe chega de fora, das mãos do professor e lembra a aquisição de um hábito técnico", sendo que às crianças, como complementa o autor, ensinamos a traçar letras, e a reproduzir palavras e sons por meio de procedimentos artificiais sem realmente possibilitar a vivência da linguagem oral e escrita, desprezando o enorme papel desenvolvido pelo processo de aquisição da linguagem oral e escrita no desenvolvimento cultural e psíquico da criança.

Esses equívocos que ocorrem nas práticas educativas dificultam o desenvolvimento da criança (MELLO, 2005), uma vez que "[...] a atividade que faz sentido para a criança é a chave para o contato com o mundo" (MELLO, 2004, p. 46). A criança não aprende apenas observando o mundo, mas principalmente interagindo com ele, a partir da sua atividade.

Seguindo neste entendimento, Mello (2010, p. 338- 339) complementa que a criança, ao viver procedimentos artificiais e muito tempo com tarefas sem sentido,

> [...] percebe a escrita como uma técnica que relega a linguagem viva a um segundo plano. Ainda que sem uma intenção explícita, a escola cria condições para a criança perceber a escrita como uma tarefa desagradável, que pode fazer sentido para a professora ou o professor, mas não faz sentido para criança, uma vez que não nasce de e não responde a sua necessidade de expressão. Com isso, e sem que haja a intenção de fazê-lo, compromete-se a relação que a criança tem com a cultura escrita. Assim apresentado, ler significa traduzir os grafismos em sons. Ler não chega a ser a busca de significado ou a compreensão da mensagem de um texto escrito. Da mesma forma, escrever se torna grafar sons.

A escrita, para o Vygotsky, é entendida como um simbolismo de segundo grau, uma vez que "se forma por um sistema de signos que identificam convencionalmente os sons e palavras da linguagem oral que são, por sua vez, signos de objetos e relações reais" (VYGOTSKY, p. 184). Ou seja, a escrita representa a fala, que representa a realidade. Para Vygotsky, de acordo com Mello (2005, p. 25), "a aquisição da escrita resulta de um longo processo de desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil, que o autor chama de pré-história da linguagem escrita". Esta história "é a história das formas de expressão da criança, é constituída por ligações que, em geral, não são perceptíveis à simples observação e começam com a escrita no ar, com o gesto da criança ao qual nós, adultos, atribuímos um significado (MELLO, 2005, p. 25).

Entre o gesto e o signo escrito, dois elementos se interpõem, o desenho e o faz de conta, como já visto anteriormente. O desenho podemos perceber como uma continuidade do gesto (MELLO, 2005), inicialmente uma representação gráfica do gesto, que aos poucos ganha representação simbólica e gráfica do objeto. No faz de conta, a ausência de alguns objetos é

convertida em signos na medida em que outros objetos passam a representar os ausentes, configurando o gesto como elemento representativo do objeto ausente. Assim, a criança, por meio do desenho e do faz de conta, vai elaborando de maneira mais complexa as diversas formas de representação que compõem uma unidade no processo de desenvolvimento que vai do gesto – forma inicial da comunicação – às formas superiores da linguagem escrita. A forma superior da linguagem escrita é o momento em que a linguagem oral desaparece e a escrita torna-se diretamente simbólica - uma forma direta de representação da realidade (MELLO, 2005). Neste viés, o caminho para uma aprendizagem da língua escrita como linguagem e expressão do mundo precisa passar necessariamente e amplamente pelo faz de conta e pelo desenho livre.

Por isso, faz-se importante a dedicação e a realização de ações voltadas para o desenho e o faz conta, uma vez que elas são essenciais para a formação das bases necessárias para o desenvolvimento das formas superiores da comunicação humana (MELLO, 2005). Assim, objetivamos que as crianças se apropriem da linguagem escrita na sua função social, não de maneira mecânica, mas sim como expressão e conhecimento de mundo, da cultura e da natureza por meio do faz de conta e do desenho presentes nas práticas docentes nas instituições de Educação Infantil.

Para além do desenho e do faz de conta, Mello (2005) chama a atenção para duas teses da Teoria Histórico-Cultural apresentadas por Vygotsky, que corroboram para analisarmos e pensarmos sobre o processo de aquisição da linguagem escrita, a saber: a tese sobre como se dá o processo de conhecimento humano e a tese sobre os momentos mais adequados para a influência da professora no processo de desenvolvimento infantil.

Na primeira, que versa sobre o processo de conhecimento humano, temos que as crianças se apropriam dos instrumentos culturais ao passo que realizam com esses instrumentos ações da sua função social, ou seja, o uso realizado de acordo com o fim social para o qual esses instrumentos foram criados. A escrita deveria, portanto, ser vivenciada a fim de e para registrar memórias, expressar sentimentos, emoções e pensamentos, e também, para a comunicação.

Entretanto, com destacado por Vygotsky (2000), muito do que se observa é que houve uma simplificação no caminho para ensinar a linguagem escrita, pois pouco leva-se da função social da escrita para alicerçar sua apropriação. Ao observarmos ações que objetivam o ensino das letras antes do processo de comunicação e expressão que constitui a função da escrita, as práticas de escrita que muito estão presentes nos últimos anos da Educação Infantil são, basicamente, de treino de letras, sílabas e palavras, que nada dialogam com sua função de expressão e comunicação. Assim, sem o exercício da expressão pelo desenho, a pintura, a dança, o lúdico, o faz de conta, que formam as bases para o processo de aquisição da escrita, o

escrever, fica cada vez mais mecânico, sem sentido e significado para a criança, pois sem ter o que dizer, a criança não tem o porquê escrever (MELLO, 2005). Essa máxima da aprendizagem da escrita enquanto elemento da cultura, no seu uso social e na Educação Infantil, através do desenvolvimento das bases necessárias para a aprendizagem, são determinantes e condicionantes de todo o processo assertivo. Além disso, observamos que a criança precisa ser ativa no processo de aprendizagem e não passiva, e esse processo precisa se dar de maneira significativa, com atribuição de sentido pela criança.

> Os fazeres propostos para as crianças na escola têm mais possibilidades de se estabelecer como atividade quanto maior for a participação da criança na escola dando a conhecer suas necessidades de conhecimento – que poderão ser aproveitadas ou transformadas pela escola conforme seu grau de humanização ou alienação -, trazendo elementos para dar corpo à atividade, realizando ela própria as tarefas propostas e buscando a ajuda do educador num processo que caracteriza o ensino colaborativo. (MELLO, 2005, p.25)

Diante do exposto, entendemos que, para que a criança aprenda, é preciso que ocorra um processo dialógico entre ela, criança, e a cultura, de maneira ativa, mediado pela professora e com a criação de novas necessidades humanizadoras. Ou seja, para que a criança aprenda e se aproprie da linguagem oral e escrita é preciso fomentar na criança a necessidade de conhecer e expressar-se por meio das diferentes linguagens, entre elas as linguagens oral e escrita. Desta forma, todas as atividades de expressão precisam ser fomentadas. Como aponta Mello (2007, p.57)

> É a criança que quer se comunicar que está por trás do gesto, da fala, do desenho, da brincadeira. É, igualmente, a criança que quer se comunicar que precisa estar por trás da mão que escreve. Por isso, todas as atividades de expressão – que em geral ocupam lugar de segunda categoria em nossas escolas, como a fala, o desenho, o faz-de-conta, a modelagem, a pintura – precisam ser estimuladas e cultivadas se quisermos que as nossas crianças se apropriem da escrita como leitoras e produtoras de texto.

Em relação à influência da criação das novas necessidades na criança, temos a segunda tese defendida por Vygotsky, sendo ela: o momento do desenvolvimento psíquico da criança. Estas duas teses estão intimamente relacionadas, como afirma o autor, pois a ação da professora sobre determinada função psíquica será mais efetiva no momento em que esta função estiver em desenvolvimento e, nesse contexto, a criança torna-se seletiva quanto ao que aprende.

> Conforme estudos da Teoria Histórico-Cultural, ao longo do processo de desenvolvimento psíquico do ser humano, existe uma atividade que se considera principal em cada etapa desse desenvolvimento, uma vez que é aquela que mais motiva o desenvolvimento de outras atividades que abrem o conhecimento do mundo para o sujeito, que mais exercita a organização e reorganização dos processos

> psíquicos e a que mais favorece mudanças na personalidade. Esses mesmos estudos apontam que na idade pré-escolar - entre 3 e 6 anos - o brincar livre constituído basicamente do faz-de-conta é essa atividade por permitir a experimentação de inúmeras outras atividades que descortinam o mundo dos objetos da natureza e da cultura para a criança, por favorecer o exercício do pensamento infantil através de suposições e conjecturas - que, se confirmadas, permitem a criação de teorias temporárias ou não e, se rechaçadas, apontam para outras hipóteses - e, finalmente, por favorecer as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil uma vez que, ao colocar-se no papel de outro, a criança assume um comportamento compatível com o personagem representado, em geral de mais idade que ela e com atitudes mais complexas e intencionalmente controladas. Ao controlar o "querer fazer" frente ao "poder fazer" delimitado pelo papel assumido, a criança exercita o aprendizado do controle da conduta e o domínio da vontade. (MELLO, 2005, p. 36)

O destaque dado à atividade principal e essas capacidades, juntas, formam as bases necessárias para a apropriação da oralidade e da escrita. A escrita vista como, dentre as outras múltiplas linguagens, uma linguagem de expressão, uma linguagem utilizada na saciedade do desejo de se expressar, que surge através do que a criança vive, experiencia, ouve, vivencia e aprende. Neste sentido, é preciso a realização de experiências e atividades significativas com a linguagem escrita, e também, com as outras linguagens. Atividades que busquem ampliar e diversificar o desejo de expressão na criança, através de experiências significativas – por exemplo: passeios pelos arredores da instituição de Educação Infantil, leitura de histórias, poesias, ouvir músicas, assistir filmes, comentar e registrar tais experiências por meio de desenhos, pinturas, colagens, teatro e modelagem – a escrita e a leitura de maneira natural será o próximo passo a ser dado pela criança na necessidade de conhecer e apropriar-se do mundo (MELLO, 2005). E Vygotsky (1995, p.25) complementa: "O educador deve organizar a atividade infantil para passar de um modo de linguagem escrita para outro, deve saber conduzir a criança através dos momentos críticos e inclusiva à descoberta de que não só pode desenhar objetos, mas também a fala".

A necessidade de expressão precisa ser incutida rotineiramente pela observação do meio, na participação na solução de situações problema, na discussão de temas, na elaboração de combinados, na organização da rotina e espaço, na escolha de brincadeiras e nas atividades coletivas de convivência. Enfim, é preciso deixar a criança ser protagonista no processo de aprendizagem e humanização. Assumir uma imagem positiva de si mesma, constituir-se enquanto identidade e sentir-se parte daquele espaço institucional, tendo voz e vez e, consequentemente, desenvolvendo as bases para o desenvolvimento da inteligência. Conforme destaca Mello (2005, p. 11), ao retomar os preceitos de Vygotsky, é preciso:

> 1. Que o ensino da escrita se apresente de modo que a criança sinta necessidade dela; 2. Que a escrita seja apresentada não como um ato motor mas como uma atividade cultural complexa; 3. Que a necessidade de aprender a escrever seja natural, da mesma

> forma como a necessidade de falar; 4. Que ensinemos à criança a linguagem escrita e não as letras.

Assim, observamos que, para os processos de apropriação e objetivação da linguagem escrita, esta precisa ser apresentada como um instrumento de expressão e conhecimento de mundo, como processo de humanização de uma criança leitora e produtora de textos. As docentes da Educação Infantil precisam criar nas crianças a necessidade de apropriação da cultura escrita, por meio da atividade principal deste estágio de desenvolvimento – a brincadeira. Como destacam Bortolanza e Costa (2016, p. 344):

> Ao serem colocadas em atividades com a cultura escrita, por meio das quais assumiram um papel social e agiram sobre o objeto escrita, as crianças demonstraram interesse e envolvimento psicológico, à medida que o papel assumido na brincadeira exigiu delas determinado tipo de comportamento, favorecendo o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, como a atenção, a concentração, a imaginação e a ação voluntária.

Nestas formas de interação entre a criança e a escrita, a criança passa a atribuir significado à escrita, ressignificando-a enquanto objeto cultural. Por isso a necessidade de possibilitar interações organizadas de maneira a criar motivos e necessidades de se conhecer cada vez mais a linguagem escrita, pois, como afirma Mukhina (1995), é no processo educativo que a criança se apropria das qualidades particularmente humanas, por meio de ações práticas que conduzem a um resultado externo, por exemplo, quando a criança se apropria do uso de determinado objeto (escrita), de acordo com a função social para o qual foi criado.

Seguindo a mesma reflexão sobre a linguagem oral, constatamos no espaço da Educação Infantil um meio rico de interações e trocas, no qual cabem muitas cantigas e brincadeiras com as palavras. No entanto, nos questionamos se as professoras, no espaço da Educação Infantil, brincam com as palavras, possibilitando momentos de trocas, de conversa, ampliando repertório? Como visto anteriormente, desde muito cedo as crianças já estão em contato com a linguagem oral e o processo de apropriação dessa linguagem acontece por meio das interações que as crianças estabelecem, promovendo a capacidade de comunicação delas e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Para a Teoria Histórico-Cultural a criança é um ser social que participa ativamente do meio pelo processo de humanização, sendo necessário garantir-lhe acesso a signos e instrumentos culturais elaborados pela humanidade. A linguagem oral, enquanto um desses signos, é uma importante ferramenta simbólica primordial à criança como forma de comunicação e socialização.

Estas relações e situações comunicativas precisam quebrar a barreira do simples informar nomes de pessoas, objetos e coisas. Não é limitar a comunicação a prescrição e ordens de ação, não é exercitar sons ou palavras isoladas. É mais, é relação, é interação, é comunicação entre pessoas que se portam como sujeitos ativos. É movimento, é compartilhamento, é dialogar com e sobre as crianças compreendendo-as como sujeitos históricos em processo de humanização. A ampliação da oralidade pode ser realizada através do trabalho educativo e pedagógico com roda de conversa, parlendas, cantigas de roda, brincadeiras cantadas, contação de histórias. Como afirma Angelo (2011, p. 61)

> [...] A roda de conversa como dispositivo pedagógico pode se constituir como espaço onde se valoriza a relação dialógica entre diferentes sujeitos (crianças x criança; criança x adulto; instituição educativa x comunidade) no que tange a cooperação, a construção coletiva do conhecimento, ao respeito aos interesses individuais e aos ritmos das diferentes crianças.

Portanto, trabalhar com a oralidade nos espaços da Educação Infantil é permitir que as crianças conversem entre si, com as professoras, se expressem e falem. É permitir momentos de encontro e aproximação. A linguagem oral é meio para que a criança interaja na sociedade, e entre pares, que mantenha relações, seja entendida e compreendida. É um dos eixos norteadores da ação pedagógica com crianças. Para Girardello (2015, p. 130) “as rodas de histórias continuam sendo uma das formas mais propícias para o tipo de encontro sensível que só a narração oral faz acontecer”. A contação de histórias cria espaço para a literatura, para as histórias, a interação, a expressão, o compartilhamento e o diálogo.

> Contar uma história, ouvir uma história, entrar no seu mundo único e singular é mergulhar em um tipo de silêncio, é bloquear os ruídos de fora e se abrir ao mistério. Até porque toda história contada em uma roda foi escolhida em meio a muitas outras pelo contador, que viu nela alguma coisa de importante e especial (GIRARDELLO, 2015, p. 131).

A linguagem oral, neste viés, é entendida como meio de contato e comunicação com o outro e com o mundo, com a cultura. Desta assertiva decorre, em nossa escrita, a defesa de que na Educação Infantil, desde os primeiros momentos de estada da criança, as professoras estabeleçam relações intencionais comunicativas que visem o desenvolvimento amplo das qualidades cognitivas, afetivas e práticas das crianças.

4. PERCURSO METODOLÓGICO: UM OLHAR DIALÓGICO

> A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Neste caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo.
> (Vygotsky, 1998, p. 88)

A escolha do método é um dos pontos centrais para a realização de uma pesquisa (VYGOTSKY, 1998) e este precisa ser coerente com a lente teórica adotada, pois definirá não só o caminho a ser percorrido pela pesquisa como também o olhar do pesquisador e toda a sua relação com o objeto que estará à mesa de pesquisa. Para isso, lanço mão da realização de uma pesquisa qualitativa fundamentada teórica e metodologicamente na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky. A pesquisa aqui é entendida como "[...] um procedimento formal, com métodos de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais" (MARCONI, LAKATOS, 2003, p.155).

A opção pela abordagem qualitativa se faz, também, por me propor a trabalhar "[...] com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes" (MINAYO, 2009, p.21), partindo de indagações, vivências e inquietações minhas – como pesquisadora, pois, como afirma Minayo (2001, p.17), "[...] nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema de vida prática". Por isso, ao descrever do percurso metodológico e das motivações iniciais da pesquisa, utilizarei a primeira pessoa, diferente do restante do texto, por considerar as particularidades deste impulso inicial movente deste estudo e acreditando que este processo é particular de quem o realiza, dos seus princípios, das concepções políticas e teóricas. Entretanto, deixo claro que toda pesquisa passa a contar, ao longo do percurso, com mais sujeitos na tessitura de sua trama, trazendo à cena o discurso em terceira pessoa. Em acréscimo Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 29-30) destacam:

> O sujeito que pesquisa nas ciências humanas olha o mundo ou seu objeto de investigação de um determinado lugar, a partir das lentes teóricas que ele possui ou de suas crenças. Se todo ponto de vista é a vista de um ponto, infinitos olhares podem ser construídos acerca dos objetos eleitos e das experiências selecionadas. À polissemia dos fatos acrescentam-se as diversidades dos olhares e a polifonia das vozes que compõem o ponto de vista, essencialmente autoral. Isso confere riqueza à pesquisa nas humanidades. O olhar do pesquisador sobre o vivido é autoral porque enfeixa em si este conjunto de diversidades.

Este estudo qualitativo objetiva, portanto, responder, por meio de análise documental e entrevista semiestruturada a seguinte questão da problemática do objeto: Como a linguagem oral e escrita está contemplada nas orientações curriculares para Educação Infantil da rede municipal de ensino de Biguaçu e quais as concepções de professoras quanto à essa linguagem na Educação Infantil?

Analisar tais elementos possibilitará compreender, enquanto objetivo geral, as concepções de professoras quanto à linguagem oral e escrita na Educação Infantil e como essa linguagem está contemplada nas orientações curriculares para Educação Infantil da rede municipal de ensino de Biguaçu, pois, conforme aponta Minayo (2009, p. 27): "[...] a análise qualitativa não é mera classificação de opinião dos informantes, é muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações".

Assim, identificar e analisar as concepções que as professoras dão à composição dos currículos da Educação Infantil e como esses sentidos incidem sobre a organização das suas práticas, é necessário para a compreensão da relação entre os currículos e a prática docente, com foco no processo de apropriação e imersão da criança da/na linguagem oral e escrita.

É, pois, neste viés que se apresenta este estudo, a modalidade da linguagem oral e escrita apresentada nas orientações curriculares da Educação Infantil no município de Biguaçu, na área temática que compreende a linguagem enquanto objeto e instrumento resultante da cultura humana historicamente criada, privilegiando e focando as condições para a imersão das crianças na cultura letrada e às práticas pedagógicas embasadas na função social da linguagem e defensoras da inclusão desses sujeitos na cultura escrita.

Os objetivos de pesquisa partem do contexto de políticas públicas e normativas curriculares a respeito da alfabetização que estão cada vez mais abarcando a Educação Infantil, em especial o último ano dessa etapa educacional, antecipando o processo alfabetizador em detrimento da imersão da criança na cultura escrita para a formação da atitude autora e leitora da criança, na Educação Infantil.

Dito isso, esta pesquisa consiste em um estudo qualitativo dialógico, que tem o método dialético[8] como a lente orientadora de todo o processo de investigação e análise realizado, dado nosso cuidado em manter, na geração de dados, um olhar que valoriza os aspectos descritivos e as percepções pessoais, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, também, o contexto (FREITAS, 2002). A dialética "[...] é um esforço para perceber as

8 Método dialético: "método dialético – que penetra o mundo dos fenômenos através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade" (MARCONI; LAKATOS, 2019, p. 106).

relações reais (sociais e históricas) por entre as formas estranhadas com que se apresentam os fenômenos" (ZAGO, 2013, p.114). Uma pesquisa desse tipo tem, portanto, como especificidade uma perspectiva de totalidade a qual leva em conta todas as partes da situação investigativa bem como suas interações e influências (ANDRÉ, 1995).

Segundo Freitas (2009), a pesquisa está centrada no processo, na relação e troca entre os sujeitos, uma relação dialógica que promove compreensão ativa entre eles. Uma compreensão ativa que é capaz de gerar respostas e que, na relação entre os sujeitos, mostra o objetivo que se busca perseguir. Além disso, ainda de acordo com Freitas (2002, p. 6), "A situação de pesquisa torna-se dessa forma uma produção de linguagem e uma esfera social de circulação de discursos, portanto, se apresenta como um espaço educativo de comunicação e constituição de sujeitos".

Sendo assim, é importante que um estudo dessa natureza conte com mais de um procedimento metodológico, tendo em vista a necessidade de articulação entre a realidade social dinâmica, contraditória, histórica e ontológica a qual a pesquisa está imersa (LIMA e MIOTO, 2007). A geração de dados, para abarcar todas essas dimensões, constitui-se a partir de procedimentos e técnicas, como questionário, entrevista semiestruturada e análise documental, pois, como afirma Deslandes (2009, p.46), "As técnicas são os procedimentos mais focalizados que operacionalizam os métodos [...]" e "É de praxe que o pesquisador oriente suas ações por um método definido *a priori*" (LIMA, GERALDI E GERALDI, 2015, p. 31).

4.1 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A geração e a análise de dados realizadas nesta pesquisa têm como objetivo responder a seguinte questão problema: Como a linguagem oral e escrita está contemplada nas orientações curriculares para Educação Infantil da rede municipal de ensino de Biguaçu e quais as concepções de professoras quanto à essa linguagem na Educação Infantil?

A problemática de pesquisa aqui retomada e apontada foi propulsora para a definição dos procedimentos metodológicos a serem adotados na pesquisa, pois, como defende Gatti (2003, p.16), "é necessário escolher instrumentos para acessar a questão, vislumbrar e escolher trilhas a seguir e modos de se comportar nessas trilhas, criar alternativas de ação para eventuais su rpresas, criar armadilhas para capturar respostas significativas". Entretanto, concordando com Minayo (2009, p.15), "[...] a metodologia é muito mais que técnicas. Ela

inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade".

Tendo em vista seu caráter qualitativo e tendo sua fundamentação pautada na Teoria Histórico-Cultural, foi preciso delinear os instrumentos necessários para a geração de dados. A pesquisa, nessa perspectiva, segundo Castro (2010), se dá a partir da relação entre os sujeitos: pesquisador e pesquisados por meio da interação, e "Na pesquisa qualitativa, a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial" (MINAYO, 2009, p. 63). Considerando o amplo espectro que se apresenta a partir das questões que buscamos responder com nossa pesquisa, julgamos fundamental lançar mão das seguintes estratégias/ instrumentos de pesquisa: análise documental, questionário e entrevista semiestruturada, além da pesquisa teórica à luz da Teoria Histórico-Cultural. Como afirma Minayo (2009, p.14) a metodologia é:

> [...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).

Além dos métodos e técnicas utilizados na pesquisa, vestimos as lentes da Teoria Histórico-Cultural, pois concordamos com Minayo (2009, p. 18, grifos da autora) quando afirma que:

> Uma teoria é uma espécie de grade, a partir da qual olhamos e "enquadramos" a interpretação da realidade. Ela é um conhecimento, mas não deve ser uma camisa de força. Ela é feita de um conjunto de *proposições*. Quer dizer, ela é um discurso sistemático que orienta o olhar sobre o problema em pauta, a obtenção de dados e a análise dos mesmos.

Conforme postula Vygotsky (2001), a função da pesquisa é estudar os fenômenos em sua historicidade, de maneira viva e não estática. "Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo da mudança: este é o requisito básico do método dialético" (VYGOTSKY, p.74). A pesquisa na perspectiva vygotskiana visa compreender os eventos investigados para além da sua descrição, busca compreender as suas relações, integrando individual e social (FREITAS, 2009). A abordagem dialética em Vygotsky (1991) mostra que, ao transformar a natureza, o homem também se transforma, e este pressuposto configura-se sendo como elemento chave para a compreensão dos estudos do autor, tanto sobre as funções psicológicas superiores quanto para fundamentar os métodos de pesquisa nas ciências humanas (FREITAS, 2009).

Na estrutura dialógica o pesquisador e o pesquisado configuram-se como dois sujeitos de interação, que participam ativamente do processo investigativo e, por meio do

intercâmbio de enunciados, buscam respostas, resistem e argumentam. Assim, como complementa Freitas (2009, p.7):

> A pesquisa nesta abordagem está centrada no processo, na relação entre sujeitos, relação dialógica que portanto provoca compreensão ativa de seus participantes. Compreensão ativa que para Bakhtin é geradora de respostas, de contra-palavras. Na relação entre sujeitos, que caracteriza esse tipo de pesquisa, a compreensão ativa mostra o objetivo que se busca perseguir.

É pois nesta perspectiva que estruturamos nossa pesquisa, na busca pela totalidade na análise do real, buscando "[...] por desvelar as tramas que relacionam a essência ao fenômeno" (ZAGO, 2013, p.113) e guiadas por "[...] um esforço para perceber as relações reais (sociais e históricas) por entre as formas entranhadas com que se apresentam os fenômenos. " (ZAGO, 2013, p.114). Em sintonia com essas concepções e corroborando com os autores influenciadores, que nos vestem as lentes teóricas do processo metodológico, julgamos importante lançar mão de recursos típicos da abordagem qualitativa tais como a pesquisa documental, questionário e entrevista semiestruturada.

4.1.1 Pesquisa documental

A pesquisa documental "[...] possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, contribuindo na construção e definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposta". (GIL, 1994 apud LIMA; MIOTO, 2007, p.40). A pesquisa documental tem como característica "[...] a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que denomina de fontes primárias" (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 174) e busca "[...] identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesses" (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p.45).

Optamos, nesta pesquisa, pela utilização documental e análise das orientações curriculares da Educação Infantil do município de Biguaçu sobre a linguagem oral e escrita, sendo elas: A Proposta Curricular do Munícío de Biguaçu (2003) e os Projetos Políticos Pedagógicos das instituições pesquisadas. Os achados da pesquisa foram analisados a partir de um referencial teórico que contempla os principais pesquisadores e autores da Teoria Histórico-Cultural, sendo eles: Vygotsky (1987, 1991, 1995, 1996,2010), Leontiev (1978, 2004, 2010), Mello (2004, 2005, 2007, 2010), Mukhina (1995, 1996, 2016) e Cerisara (2002), pois como afirma Lima e Mioto (2007, p.44) a pesquisa bibliográfica "[...] é sempre utilizada para

fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos".

Considerando a amplitude que se apresenta a partir das questões que buscamos responder com nossa pesquisa, julgamos fundamental destacar as várias vantagens típicas da pesquisa documental, a partir dos pressupostos de Lüdke e André (2018), que destacam o fato dos documentos serem uma fonte estável e rica com custo baixo e não reativa, porém, eles precisam ser usados com procedimentos claros e objetivos, com coerência e metodologia. Em sintonia com essas concepções, Marconi e Lakatos (2003) destacam que a maioria das técnicas de pesquisa oferece uma série de vantagens e desvantagens sendo, por isso, necessário utilizar mais de uma técnica ao mesmo tempo. Em se tratando de uma abordagem de natureza qualitativa, esse posicionamento parece-nos coerente e pertencente ao processo de estudo/pesquisa.

O processo de escolha e seleção dos materiais analisados, Proposta Curricular do Munícío de Biguaçu (2003) e os Projetos Políticos Pedagógicos das instituições pesquisadas, teve como critério as diretrizes, normativas e políticas mais atuais definidoras e influenciadoras do fazer docente, acerca da linguagem oral e escrita na Educação Infantil, com recorte no município de Biguaçu. Esses documentos trazem em seu bojo a problemática da pesquisa, que destaca a atual conjuntura político-educacional dos currículos da Educação Infantil e a concepção de linguagem oral e escrita presente nestes documentos.

Assim, enquanto categorias de análise destes documentos, buscaremos identificar as concepções teórico-metodológicas acerca da linguagem oral e escrita na Educação Infantil. Como está apresentado o processo de apropriação da linguagem oral e escrita e como estes documentos Proposta Curricular Municipal (2003) e os Projetos Políticos Pedagógicos de cada instituição dialogam, convergindo ou divergindo, sobre o trabalho educativo e pedagógico com a linguagem oral e escrita na Educação Infantil.

4.1.2 Questionário

O questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas (MARCONI, LAKATOS, 2003). Enquanto instrumento de coleta de dados, o questionário se presta como essencial em uma pesquisa de caracterização social, no sentido de levantamento de dados mais rápido e direto, necessários para a caracterização dos sujeitos como subsídio para a realização da entrevista e primeiro contato com os pesquisados.

Assim, para um primeiro contato com o campo de pesquisa e os pesquisados, nos munimos do questionário para este fim.

Por ocasião, então, realizamos um questionário com as professoras de maneira digital, por meio do *google forms,* o qual se encontra disponível no apêndice B. Nosso objetivo foi traçar um perfil dos professores participantes a fim de termos maiores informações prévias sobre estes. O questionário foi, portanto, realizado em momento anterior à entrevista semiestrurada e serviu de base para sua estruturação e, também, forneceu instrumentos para sua realização gerando uma primeira aproximação com os professores. Por meio do questionário podemos traçar um perfil sobre a formação docente das professoras, experiência profissional e trajetória na rede municipal de educação de Biguaçu. Assim, organizamos nosso questionário, com doze questões, objetivas e discursivas.

4.1.3 Entrevista

A complexidade das questões levantadas nos coloca diante do desafio e da necessidade de lançar mão de outros recursos e métodos de pesquisa, pois, como afirma Pérez (2003, p.97), "No exercício de investigar e problematizar o cotidiano, deparamo-nos com o emaranhado complexo de significações que envolvem as experiências humanas[...] " e, diante disso, tal qual um tecelão, necessitamos puxar novos fios para a nossa trama, objetivando uma construção sólida e firme que enlace, em desejo utópico, a complexidade máxima do objeto pesquisado. Para tanto, nos munimos das entrevistas, levando em conta o viés dialógico entre os sujeitos da pesquisa, e considerando essa como um instrumento de investigação e reflexão da prática docente.

A entrevista "[...] é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante conversação de natureza profissional" (MARCONI E LAKATOS, 2003, p.195). A entrevista semiestruturada, enquanto instrumento de geração de dados, é um dos recursos utilizados na pesquisa qualitativa no estudo de cunho social, tendo em vista a liberdade dada ao pesquisador para explorar cada detalhe surgido inesperadamente durante a entrevista na direção que julga acreditar para alcançar as questões que são moventes da pesquisa, uma vez que "[...]referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia." (DESLANDES E MINAYO, 2009, p. 65). Conforme destaca Castro (2010, p. 94), "[...] na entrevista semiestruturada o entrevistador parte de um roteiro prévio, porém não fechado que pode ser alterado no decorrer da entrevista, de modo que o

entrevistador pode fazer outras perguntas dependendo das respostas anteriores do entrevistado". Assim, a entrevista semiestruturada "[...] combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada" (DESLANDES E MINAYO, 2009, p. 64).

Este instrumento foi utilizado como elemento complementador e agregador de outro instrumento de geração de dados. Além disso, a entrevista semiestruturada, ao mesmo tempo que valoriza a presença do pesquisador, permite a relevância do sujeito pesquisado e "[...] oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação" (TRIVIÑOS, 1987, p. 46). A entrevista, de acordo com Silveira (2007), inspirada por Bakhtin, é, portanto, compreendida enquanto gênero discursivo, adota seu viés dialógico uma vez que "[...] todo e qualquer enunciado é marcado radicalmente pela suposição da existência (concreta, em presença, viva, pressuposta, virtual) de um interlocutor, de um destinatário – não se trata, pois de qualquer referência utópica a um entendimento cordial, a uma comunhão e consenso de ideias, como poderia ser entendida tal alusão" (SILVEIRA, 2007, p.120).

O delineamento levado a campo não nasceu a priori, eles "[...] são resultado não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas" (TRIVIÑOS, 1987, p. 46). Portanto, nossas entrevistas foram pautadas nas questões e objetivos desta pesquisa e no que remete às lentes de análise teórica. O arranjo estrutural levado a campo encontra-se no apêndice C. Tais questões, ali expostas, foram organizadoras da entrevista e não centrais, possibilitando assim a liberdade e espontaneidade em aprofundar e desbravar melhor cada oportunidade. A flexibilidade posta à entrevista, tal qual acreditamos, em sua essência é assertiva, não assumindo uma forma reducionista de um interrogatório, uma vez que desejamos que os participantes pudessem responder livremente as questões, ficando a cargo do pesquisador retomar e retornar ao delineado organizado sempre que julgasse fugas ou digressões do tema por parte dos participantes.

Entendemos, como afirma Minayo (2009), que a fala é reveladora das condições de vida, da expressão do sistema de valores e crenças e é, ao mesmo tempo, transmissora do que pensam e acreditam os sujeitos. Almejamos, portanto, adotar a entrevista semiestruturada enquanto instrumento metodológico reflexivo, que permitisse uma relação dialógica com os pesquisados dentro de uma pesquisa qualitativa com abordagem histórico-cultural, com objetivo de compreender o ponto de vista dos sujeitos enquanto objeto de pesquisa.

Em específico, buscamos conhecer as concepções de professoras quanto à linguagem oral e escrita na Educação Infantil; E compreender como orientações curriculares para Educação Infantil da rede municipal subsidiam as práticas educativas e pedagógica das professoras quanto à linguagem oral e escrita. Como afirmam Vaz, Mendes e Maués (2001, p. 01), “Nessa perspectiva de pesquisa, o professor é caracterizado como um intermediário do saber científico, de quem se espera a capacidade de fornecer os motivos que justifiquem suas ações”.

A saber, na presente pesquisa, como já dito anteriormente, foi realizada uma entrevista semiestruturadas, presente no apêndice C. A entrevista foi realizada de maneira presencial e gravada com o auxílio de gravador para melhor transcrição, sendo as professoras entrevistadas individualmente, para uma melhor inferência e abrangência das questões elencadas.

4.2 O CAMPO E AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para a realização deste estudo, definimos como sujeitos da pesquisa seis professoras, representantes de três Centros de Educação Infantil do município de Biguaçu, com localização geográfica distinta, promovendo uma amostra da rede municipal. As professoras partícipes da pesquisa foram indicadas pela direção das instituições, conforme interesse em participar da pesquisa. Antes de descrevermos as participantes, faz-se necessário a contextualização da rede municipal de educação de Biguaçu. A rede municipal de educação de Biguaçu conta com 15 Centros de Educação Infantil, duas turmas de pré-escola em duas escolas municipais, uma turma de pré-escola na EIEB Taguato, localizada na Aldeia Indígena. Além disso, a rede conta com a parceria de dois Centros de Educação Infantil Conveniados com a esfera privada. O município, localizado em Santa Catarina na região da Grande Florianópolis, tem 2686 crianças matriculadas[9] na Educação Infantil e mil profissionais em toda a rede municipal. Entre eles: 178 professores de educação infantil, 76 Técnicos em Magistério Auxiliares de Sala, 90 Estagiários, sendo quase que 77% efetivos.

Antes de particularizarmos os dados gerais sobre os três Centros de Educação Infantil partícipes da pesquisa, é importante justificar o porquê da escolha desse número de Instituições. Para tanto, precisamos retomar a proposta inicial do nosso trabalho, na fase do

9 Dados coletados conforme informações iniciais do censo escolar de 2021.

projeto, quando tínhamos por intenção ter como foco de investigação apenas uma turma da Educação Infantil. Ocorre que, ao iniciarmos nosso percurso no mestrado, fomos surpreendidos pelas medidas de isolamento social em função da contaminação da Covid-19. Dessa forma, o estudo, que tinha por intenção inicial a observação *in loco*, por meio de acompanhamento sistemático em uma turma de pré-escola sobre os usos sociais da escrita, precisou ser reconfigurado.

Optamos, a partir desse quadro, por definir como campo de pesquisa três Centros de Educação Infantil Municipais, a saber: Centro de Educação Infantil Municipal São Tomaz de Aquino, Centro de Educação Infantil Municipal Professora Páscoa Régis Mendes e Centro de Educação Infantil Municipal Maria de Lourdes Galliani. Estas instituições foram escolhidas por possuírem localização geográfica distintas. Esta localização geográfica distinta: centro/sul, norte e interior do município configuram-se para nós como amostra de um todo da rede municipal, pois abrangem as diferentes regiões que possuem instituições municipais de Educação Infantil.

A primeira está localizada no interior do município, em uma região que tem como característica o meio rural, na qual grande parte da comunidade trabalha na agricultura. A segunda fica em uma área mais central, com grande densidade urbana e caracterizada por uma região de comércio e indústria. A terceira, localizada mais ao norte do município, está em uma região mais afastada. Assim, acreditamos que, em função da escolha de mais de uma instituição, ampliando o campo desta pesquisa, será bastante elucidativo e agregador ao estudo enquanto amostragem representativa "[...] que possibilite a generalização dos conceitos teóricos que se quer testar." (MINAYO, 2006, p. 196). Certamente, não buscaremos comparar nenhum desempenho ou prática entre professoras e crianças, buscaremos compreender de que forma as implicações teóricas metodológicas pesquisadas se dão nestes espaços, para essas professoras – neste caso, seis professoras.

A primeira instituição a ser apresentada é o Centro de Educação Infantil Municipal São Tomaz de Aquino. Este CEIM fica localizado na Rodovia SC 407, no Bairro Santa Catarina, atende famílias que moram nesta mesma localidade que, em sua maioria, trabalham principalmente no plantio e comercialização de grama e verduras. O prédio em que funciona a instituição pertencia ao estado de Santa Catarina, mas em 2013 foi doado ao município que iniciou a oferta da Educação Infantil. A estrutura conta com duas salas e atende crianças de dois a seis anos, nos períodos matutino e vespertino, com um total de 59 crianças e aproximadamente 11 servidores.

O Centro de Educação Infantil Municipal Professora Páscoa Régis Mendes está situado na Rua Idelfonso Manoel Jacques s/n, Bairro Jardim Carandaí, em uma área comercial e residencial, e atende crianças de um a seis anos de idade pertencentes a esta mesma comunidade. A instituição conta com cinco salas de referência, uma para cada grupo, no período matutino e no vespertino, totalizando aproximadamente 200 crianças. O corpo institucional conta com aproximadamente 50 funcionários.

A terceira instituição é o Centro de Educação Infantil Municipal Maria de Lourdes Galliani, localizado na rua Nova Trento – Loteamento Jardim Carolina / Areias de Cima. Tendo sido inaugurado no ano de 2018, a instituição atende aproximadamente 187 crianças e conta com 41 profissionais. Entre os períodos matutino e vespertino, atende crianças na faixa etária de um a seis anos, moradores dos bairros Estiva do Inferninho, Areias de Cima, loteamento Jardim Carolina e Cachoeiras, em sua maioria de baixa renda. Esta instituição, diferente das anteriores, atende algumas crianças em tempo integral.

A partir da escolha destas três instituições, contamos com a participação de duas professoras de cada uma delas, totalizando, como já dito anteriormente, seis participantes sujeitos da pesquisa. O questionário que originou a descrição do perfil das professoras participantes desta pesquisa é caracterizado como sendo o primeiro levantamento de dados. Ele foi realizado de maneira online, via *google forms*, antes da realização das entrevistas. Realizamos este contato com todas as participantes a fim de obter informações que permitissem definir os seus perfis.

Das seis docentes participantes desta pesquisa, cinco são efetivas na rede municipal de Biguaçu e uma é admitida em caráter temporário (ACT), sendo esta funcionária do Centro de Educação Infantil São Tomaz de Aquino. Em média, possuem mais de dez anos de experiência docente e ao menos 5 anos de atuação na Educação Infantil. Metade delas costuma trabalhar com a mesma faixa etária, com destaque para a creche. Todas possuem formação em pedagogia e pós graduação *lato sensu.* Sobre o tempo de atuação das professoras na instituição pesquisada, temos diferentes cenários: algumas trabalham há quase cinco ou dez anos na mesma instituição, enquanto outras estão há um mês ou menos de um mês naquele espaço.

5. A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE BIGUAÇU: ENLACES ENTRE PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE BIGUAÇU, PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS E CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS

Propomo-nos, em seção anterior, compreender e discutir sobre conceitos e concepções necessárias para nos munirmos de elementos para a nossa análise, reflexão e discussão das normativas curriculares da Educação Infantil do município de Biguaçu, a fim de problematizarmos o trabalho educativo e pedagógico com a linguagem oral e escrita na etapa educacional que compreende a Educação Infantil e como essas concepções presentes nestes documentos oficiais são entendidas e percebidas pelas professoras participantes desta pesquisa. Tal necessidade de investigação, vale reforçar, advém do fato de que a Proposta Curricular Municipal (2003) e os Projetos Políticos Pedagógicos de cada instituição são os documentos locais orientadores do trabalho docente na Educação Infantil. Reforçamos a importância da análise desses documentos, pois eles são, de maneira geral, além dos principais documentos de consulta dos docentes para a elaboração do seu planejamento, elementos de reflexão sobre a prática docente na Educação Infantil no Município de Biguaçu e, por extensão, nos três Centros de Educação Infantil pesquisados.

Neste capítulo, realizaremos, portanto, uma descrição e análise das normativas curriculares da Educação Infantil, em especial no campo que compreende a linguagem oral e escrita. Organizamos a disposição por ordem de abrangência: municipal e institucional. Dessa forma, a configuração da análise está assim disposta: Proposta Curricular do Município de Biguaçu (2003) - PCB e Projetos Políticos Pedagógicos das instituições participantes. Objetivamos, portanto, conforme explicita Minayo (2009) realizar a análise que compõe a pesquisa e se desenvolve em três etapas: a) fase exploratória; b) fase de coleta de dados; e c) fase de análise de dados. Sendo que é aqui que se exige um olhar mais atento do pesquisador que, usando de inferências e interpretações, trata os dados à luz das discussões estabelecidas na trajetória investigativa.

5.1 O QUE REVELAM AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE BIGUAÇU

A Proposta Curricular do município de Biguaçu começou a ser elaborada um tanto quanto tardiamente, quando situada no contexto de elaboração das políticas educacionais. Foi no ano de 2001 que começaram os estudos e reflexões acerca dos processos pedagógicos no referido município. Em 2003, temos sua primeira versão publicada, ainda em caráter preliminar.

A proposta, conforme consta em texto introdutório, foi construída com a participação dos profissionais que atuavam na rede naquele momento. Com um total de 161 páginas, o documento objetiva discutir as etapas da educação básica que compreendem a Educação Infantil e o ensino fundamental. Especificamente para a Educação Infantil, o documento possui 16 páginas, sendo estas destinadas à contextualização histórica da Educação Infantil, à discussão das concepções de criança, infância, cuidar e educar, organização do espaço, da brincadeira e das múltiplas linguagens. O documento ainda aponta assuntos a serem discutidos e apresentados na continuidade dos estudos e construção de versões posteriores da proposta curricular, dentre eles são citados: registro, avaliação, planejamento, construção do PPP, família e instituição, identidade e formação profissional, o trabalho educativo e pedagógico com as diferenças e as interações.

A teoria em questão, que embasa e sustenta a propostas curricular é a Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Vygotsky e seus seguidores, cujos estudos defendem a mediação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Sendo assim, para esse teórico, o sujeito elabora os conceitos partindo dos signos com os quais têm relação. Como podemos observar, na Proposta Curricular de Biguaçu está expressa a filiação à teoria citada, uma vez que no documento está registrado que

> A psicologia histórico-cultural compreende que o desenvolvimento do indivíduo é resultado de um processo sócio-histórico, no qual a linguagem tem papel fundamental na aprendizagem. A elaboração de conceitos se funde na relação entre pensamento e linguagem, mediados pela cultura, que apresenta ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade. O sujeito não é apenas ativo, mas interativo. É na relação com outros sujeitos e consigo mesmo que os conceitos são internalizados. (BIGUAÇU, 2003, p. 17)

Ainda no referido documento, a criança é compreendida como "[...] um ser social, cultural e histórico que se constitui como tal através das interações que estabelece com o mundo desde que nasce" (BIGUAÇU, 2003, p. 39). Este excerto vai ao encontro do que se estabelece nas DCNEI quando definem o que compreendem por criança: "Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura" (BRASIL, 2010, p. 12). Notamos, através deste primeiro ponto, a proximidade da Proposta Curricular de Biguaçu com as normativas curriculares nacionais mais atuais e vigentes, em específico com as DCNEI.

Destacamos que considerar a criança enquanto sujeito é colocá-la como agente sobre o mundo, que possui desejos, interpreta e atribui sentido ao mundo, é ter a criança

enquanto centro e ponto de partida da prática docente. Os estudos de Vygotsky (1996) ensinam que um dos princípios orientadores para o desenvolvimento do trabalho docente está em considerar a criança enquanto sujeito ativo, pois "Se a criança é um ser social e seu meio é um meio social, se deduz, portanto, que a própria criança é parte de seu meio social" (VYGOTSKY, 1996, p.382). Compreender a criança enquanto ser social que se constitui nas interações de modo mediado é compreender que o mundo que se apresenta a ela precisa ser organizado, ter intencionalidade e criar a necessidade nela (criança) de conhecer cada vez mais.

Nessa toada, encontramos no documento analisado breves discussões sobre educar e cuidar, infância, brincadeiras, organização dos tempos e espaços e, ainda, sobre as múltiplas linguagens.

O educar e o cuidar aparecem na Proposta Pedagógica dando característica à ação educativa e à especificidade da Educação Infantil.

> Nossa preocupação recai para o alerta do autor sobre as práticas nas quais o cuidado tem se caracterizado por atividades mecânicas, sem intencionalidade. Este trabalho necessita ser considerado pelo educador como uma dimensão do fazer educativo, por isso deve ter intencionalidade e planejamento[...] (BIGUAÇU, 2003, p. 42)

Essa dissociabilidade do educar e cuidar reflete uma prática pedagógica dos docentes direcionada à integralidade das crianças em seu percurso educativo. Neste sentido, o ato de educar e cuidar é pertinente e precisa se fazer presente em toda a ação realizada no âmbito das instituições de Educação Infantil. Como nos esclarece Duarte (2011, p.158):

> O cuidado com as crianças na Educação Infantil não está ligado somente à provisão, mas também à dimensão da atenção, um cuidado que não vise somente atender às necessidades fisiológicas, mas no sentido de uma prática humanizadoras, olhando para um sujeito integral.

O cuidar reflete uma ação muito além de gestos mecânicos de alimentação ou higiene. É um olhar que observa, compreende. É uma escuta sensível. É a compreensão da criança enquanto sujeito singular, compreensão da docência enquanto uma ação relacional, um relacionamento afetivo. O cuidar, neste viés, é compreendido como um princípio do trabalho docente na Educação Infantil, pois acredita-se que todo cuidado envolve uma concepção de educação. O cuidado, quando compreendido como ação docente, requer profissionais que compreendam seu papel e sua função com os pequenos e com a infância.

As brincadeiras, por sua vez, aparecem no texto como "[...] fundamental para o desenvolvimento da criança, pois a brincadeira é uma forma de linguagem que permite à criança conhecer e aprender sobre todas as coisas que estão presentes no seu cotidiano: Sobre as pessoas, a natureza, a cultura, os objetos, sobre si mesmo" (BIGUAÇU, 2003, p. 46). De acordo

com a Teoria Histórico-Cultural, por meio de Vygotsky (2018, p. 18), “A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa das impressões vivenciadas”. Ou seja, a brincadeira está, portanto, associada aos processos de criação e imaginação, havendo combinações de elementos da realidade e imaginação que resultam na construção de algo novo. A brincadeira, para Vygotsky (2008, p.24), é vista como “linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar”, não é um ato natural da criança, ela acontece e só é estabelecida de acordo com as vivências dela (criança) em um contexto organizado. Ainda segundo Vygotsky (2008), a brincadeira é fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. Nesse sentido, nos aproximamos de Marcolino (2017, p. 161) ao defender a brincadeira como atividade potencialmente humanizadora. E ter a brincadeira como eixo da prática docente, é permitir “[...] a ampliação do conhecimento do mundo pela criança”.

O brincar posiciona e possibilita à criança estar no mundo das interações sociais, estabelecer contato com os outros e conhecer as diferenças dos seres, a cultura e o meio social o qual faz parte. Este entendimento advém de Vygotsky, segundo o qual as interações sociais têm grande importância e influência sobre o desenvolvimento humano. O fator social é, para o autor, mola de propulsão para o desenvolvimento, e a brincadeira é a colaboradora deste processo. A brincadeira é, portanto, elemento cultural, tal como argumenta Brougerè (1998, p.113):

> Longe de ser a expressão livre de uma subjetividade, é o produto de múltiplas interações sociais, e isso desde a sua emergência na criança. É necessária a existência do social, de significações a partilhar, de possibilidades de interpretação, portanto, de cultura[...]. Acima de seu substrato natural, biológico, o jogo, como qualquer atividade humana, só se desenvolve e tem sentido no contexto das interações simbólicas, da cultura.

A ideia da brincadeira como algo natural, encontra a oposição no pressuposto de que a brincadeira é uma forma de aprendizagem social por meio das relações sociais estabelecidas. O destaque às relações sociais estabelecidas reverbera não só nas brincadeiras e na indissociabilidade do educar e cuidar, mas também quando analisamos os escritos sobre as linguagens presentes na Proposta Curricular do Município de Biguaçu:

> Ao ingressar na instituição de Educação Infantil a criança traz inúmeras vivências. Nessa trajetória todos os que fazem parte desta história, família e instituição vão vivendo mudanças consideráveis como o sentar, o engatinhar, o ficar em pé, o andar, **as relações afetivas e emotivas, estabelecidas com o adulto e com as outras crianças, e o desenvolvimento das linguagens** e seus significados vão se evidenciando em todos os momentos. Neste mundo mágico, a criança manipula objetos, inventa, representa, imita, movimenta-se, corre, cai, experimenta, avalia,

> observa, compartilha, comunica-se, estabelece conflitos e relações (BIGUAÇU, 2003, p. 48, grifo nosso).

Observamos, mais uma vez, apesar de não referendar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, que a Proposta Curricular do Município de Biguaçu está alinhada aos eixos norteadores das práticas pedagógicas estabelecidos nas DCNEI: as interações e a brincadeira. As DCNEI's ainda trazem a preocupação de estabelecer modos de integração a fim de garantir experiências que:

> 1. Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
> **2. Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;**
> **3. Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;**
> 4. Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
> **5. Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;**
> 6. Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
> 7. Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
> **8. Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;**
> **9. Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;**
> 10. Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
> 11. Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
> **12. Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos** (BRASIL, 2010, p. 25 – 26, grifo nosso).

Com base nesses apontamentos, destacamos algumas dessas experiências que estão relacionadas à linguagem oral e escrita: 2, 3, 5, 8, 9 e 12. Estes itens dialogam, mais uma vez, com o que está posto na Proposta Curricular do Município de Biguaçu, a saber:

> O educador deve desenvolver "atividades de aprendizagem" que propiciem às crianças: manifestar suas opiniões, resolver conflitos, ouvir o outro, descrever uma situação, recordar fatos, dar recados, relatar acontecimentos, histórias, passeios, brincadeiras, ouvir e contar fábulas, trava-línguas, adivinhações, parlendas, poesia, quadrinhas...
> Além dessas, é necessário desenvolver "atividades de aprendizagem significativa" como: releituras de obras de arte, visitas a exposições, peças teatrais, concertos musicais, museus, bibliotecas, criação e releitura de músicas, contato com diferentes

> sons musicais desde a clássica cantiga de roda até a popular brasileira (MPB); descobertas de sons que se podem produzir com o corpo, imitação de sons de animais, objetos, natureza, criação e contato com instrumentos musicais. (BIGUAÇU, 2003, p. 48-49).

Compreendendo o referencial teórico que fundamenta e orienta a educação no município de Biguaçu, que considera a criança enquanto sujeito histórico e de direitos constituídos nas relações sociais que se estabelecem e a atenção dada a proporcionalização de vivências emergidas nas múltiplas linguagens citadas, temos norte para analisarmos a linguagem posta nas normativas curriculares da Educação Infantil. O trabalho educativo e pedagógico que considera as diferentes linguagens das crianças implica a elaboração de ambientes ricos de expressão e comunicação, tem como eixo do fazer docente as interações e brincadeiras e traz a indissociabilidade entre o educar e o cuidar. Ao que tudo indica, as múltiplas linguagens estão inseridas na PCB no intuito de ampliar o repertório da criança, previsto desde os primeiros anos de vida, contribuindo para seu desenvolvimento humano.

Do mesmo modo, o texto ressalta a importância do trabalho educativo e pedagógico com as diversas manifestações da arte: música, teatro, museus e artes plásticas. Observamos na proposta uma preocupação com o trabalho docente a ser interligado às múltiplas linguagens a fim de compor, ampliar e ser meio de vivências. Há, de maneira geral, orientações acerca da organização de situações e planejamentos que envolvam a escrita e a oralidade de modo contextualizado, significativo e em diálogo com outras linguagens. Como está posto no documento, "O fundamental é a preocupação de desenvolver atividades de aprendizagens significativas, prazerosas, envolvendo as **múltiplas linguagens** (gestual, oral, teatral, corporal, matemática, musical e escrita)" (BIGUAÇU, 2003, p. 48-49, grifo nosso).

Mello (2006), em diálogo com os estudos de Vygotsky, reitera que a aprendizagem descontextualizada, por treino, cópias e ensino dos sons-letras dificultam a aprendizagem da escrita enquanto elemento da cultura humana. Segundo a autora, "a escrita não lhe chegará de fora por imposição". (MELLO, 2006, p. 184). É preciso criar o desejo de escrever, de se comunicar, de se expressar em contexto social enquanto processos sociais que dependem da valorização e da necessidade para serem desejados de ser aprendidos. Neste sentido, destacamos que proporcionar vivências a partir das múltiplas linguagens, em associação ao fazer docente, mobiliza um universo de possibilidades de fortalecimento da cultura e ampliação da visão e compreensão do meio social. Como completa Pletsch (2017, p.3):

> A brincadeira, a arte e a literatura, mediadas pelo corpo que se move, que comunica o que não é dito com palavras, também são linguagens diferenciadas que a criança usa para internalizar o mundo a que ela pertence e exteriorizar a sua percepção da realidade. São formas muito singulares de experimentação, de vivências, de sensações

> e de apropriação da cultura que também permitem o contato com as emoções, o estreitamento das relações sociais e das negociações e o partilhar da vida em grupo.

Ao abarcar as múltiplas linguagens tem-se, na Educação Infantil, um espaço de possibilidades, de discussão, interação, descoberta, expressão e comunicação. A linguagem enquanto mediadora da ação pedagógica proporciona a interação das crianças com a cultura e com a natureza, construindo e constituindo-se enquanto homens em seu processo de humanização. A linguagem é forma de conhecimento, representação, comunicação, expressão e interpretação da realidade. É através dela que as crianças entram em contato com os fenômenos e objetos que estão ao seu entorno, constroem teorias, autorregulam seus comportamentos e apropriam-se das formas de agir, sentir e pensar do meio e grupo social ao qual fazem parte, construindo sua(s) identidade(s).

No que se refere às múltiplas linguagens citadas e à Teoria Histórico-Cultural, a qual embasa e sustenta a Proposta pedagógica do Município de Biguaçu, traremos como eixo de discussão e análise à referida proposta: As múltiplas linguagens das crianças na Teoria Histórico-Cultural. Este eixo vem à baila, pois a proposta se firma constantemente enquanto seguidora da referida teoria e destaca, como visto em excertos anteriores, as múltiplas linguagens. Assim sendo, traremos essa ampliação das múltiplas linguagens que permeiam a Teoria Histórico cultural frente ao processo de desenvolvimento das funções psicológicas da criança no contexto da discussão presente na obra de Vygotsky (2007, p.127) sobre a "pré-história da linguagem escrita" que revela a existência de um conjunto de linguagens e aprendizados que antecedem a oralidade e a escrita, e que precisam ser valorizados nos espaços educativos.

Os sistemas simbólicos possuem sua história, como descrito nas seções anteriores, uma evolução do comportamento marcada por instrumentos e signos, em um processo de humanização que ocorre desde a chegada do bebê ao meio social ao qual faz parte. Este processo de inserção da criança na cultura é marcado pelo desenvolvimento da linguagem, impulsionado pela necessidade da criança em se comunicar e dar sequência à sua inserção cultural. Mello (2012, p. 2) afirma que "a relação da criança com a cultura – muito antes do domínio da fala – dá-se por meio de leituras diferentes, e sua expressão pelas crianças igualmente envolve diferentes linguagens". Nos primeiros dias e meses de vida, a criança manifesta suas emoções pelo **choro**[10] e pelas **expressões corporais**. O choro tem importante função para a socialização

10 Optamos pela utilização da formatação em negrito nas palavras que representam a linguagem na Teoria Histórico-Cultural a fim de destacarmos e darmos ênfase à linguagem no curso do desenvolvimento infantil.

e desenvolvimento do bebê, pois a partir do choro ele tem um retorno dado pelo adulto e a satisfação das suas necessidades.

No curso do desenvolvimento da linguagem, a **fala** representa uma função simbólica primária base para outras, ligada ao desenvolvimento do próprio comportamento. Os **gestos** acompanham a fala, pois as crianças se utilizam dos gestos para a sua comunicação mais inteligível. Na sequência, a **imitação** passa a compor a atividade das crianças como reconstrução das vivências das crianças. Assim como a imitação, a **dramatização** também faz parte da atividade das crianças, representando as vivências. Já as **narrativa**s aparecem como discurso oral presente na conversação, contar e recontar histórias.

O **desenho** como expressão da criança e a **escrita** seguem o curso do desenvolvimento da linguagem na perspectiva histórico-cultural. Assim, o desenvolvimento e trabalho educativo e pedagógico com a linguagem é essencial para que as crianças ampliem suas possibilidades de inserção e de participação nas várias práticas sociais. O trabalho educativo e pedagógico com a linguagem se constitui, na Educação Infantil, como um dos eixos básicos devido à sua importância no processo de humanização das crianças, na interação com as outras pessoas, na construção de conhecimentos, na apropriação da cultura e no desenvolvimento do pensamento e da personalidade. Linguagem que precisa ser ampliada, significada e ressignificada pelas crianças e professoras nas diferentes relações que se estabelecem no cotidiano.

Corroborando e reforçando o dito acima, entende-se que, para a aprendizagem da linguagem oral e escrita, outras linguagens emergem necessárias, o choro, o gesto, "atividades de expressão como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia [...]" (MELLO, 2006, p. 181).

Partindo desta primeira investida documental, partiremos para leitura e análise dos PPP's das 3 instituições de Educação Infantil do município de Biguaçu selecionadas para esta pesquisa, relacionando-os à normativa curricular municipal sobre a Educação Infantil, bem como às discussões sobre a linguagem oral e escrita na Educação Infantil e suas contribuições para o fazer docente e o processo de desenvolvimento e apropriação da linguagem escrita pelas crianças.

Além disso, destacamos que a construção dos projetos políticos pedagógicos está prevista em leis e decretos como sendo item obrigatório a ser construídos pelas instituições de ensino. Como consta no artigo 12 da LDB "os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica" (BRASIL, 1996). No mesmo sentido, destacamos também a lei

municipal de Biguaçu n.1617 de 2001, que dispõe sobre o sistema municipal de educação e na qual, de acordo com o artigo 15, defende que "Às instituições de educação, respeitadas as normas legais e regulamentares, compete: I - elaborar e executar seu projeto político-pedagógico" (BIGUAÇU, 2001, sp).

Além dos documentos mencionados, não poderíamos deixar de citar as outras leis e documentos nacionais que versam sobre políticas e ações voltadas à estrutura e ao funcionamento das instituições, como a Constituição Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), a LDB (BRASIL, 1996), as DCNEI (BRASIL, 2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNGEB; BRASIL, 2010), o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014). Deste modo, podemos observar que as legislações se entrelaçam em um mesmo propósito: que as instituições elaborem, de maneira coletiva, o documento que objetiva orientar as suas ações didático-pedagógicas em consonância com o ordenamento legal vigente da educação.

Dando execução ao ordenamento legal que dita a obrigatoriedade da construção e execução do PPP nos espaços institucionais, a secretaria municipal de educação lançou, no ano de 2002, uma diretriz intitulada "Documento Norteador para a Proposta Curricular do Município e para o Projeto Político Pedagógico das Escolas e Centros de Educação Infantil Municipais", que ressalta os fundamentos teóricos a serem utilizados nos projetos, a participação coletiva nesta construção e a sugestão de elementos necessários para uma possível escrita dos projetos.

O PPP é entendido por nós como um organizador da instituição e um norteador da prática docente. Como destaca Kramer (2003, p. 53), "é fundamentalmente um trabalho de opção, de decisão política, a que se subordinam objetivos, estratégias, recursos", cuja construção requer compromisso e participação de todos, constituindo-se em uma ação democrática que viabilize uma educação de qualidade e contribua com o melhor para o espaço institucional (VEIGA, 2009).

Percebemos que, de maneira geral e de forma tímida, o tema linguagem oral e escrita está presente nos PPP's das instituições de Educação Infantil na abordagem do trabalho educativo e pedagógico dessa etapa escolar frente às múltiplas linguagens, assim como a proposta curricular do município (2003), por meio de vivências e situações motivadoras à imersão das crianças na cultura. Em nenhum dos PPP's analisados encontramos a menção ao processo de apropriação da linguagem oral ou escrita, o qual é item de destaque em nossa pesquisa. No entanto, estamos entendendo que essa referência está no bojo das discussões sobre

as múltiplas linguagens[11] e é a partir dessa perspectiva que vamos refletir sobre o nosso tema de pesquisa.

Nesse sentido, destacamos dos documentos analisados abordagens que consideramos significativas para a nossa pesquisa, tais como o objetivo geral do PPP do CEIM1 (2020, p. 07), cuja proposta é "nortear as ações pedagógicas priorizando o educar e o cuidar enfatizando o desenvolvimento das **múltiplas linguagens** e a interação com a família. (PPP CEIM1, 2020, p. 07, grifo nosso) e "[...] quando construído com a participação de toda a comunidade escolar, enriquece o currículo da Instituição, fazendo com que os conhecimentos construídos nesses espaços sejam qualificados e expressos nos indicadores, tais como: [...] 2 – multiplicidade de experiências e linguagens; (PPP CEIM3, 2019, p. 18).

Enfatizamos, mais uma vez, a ausência de referências ao trabalho com a linguagem oral e escrita na Educação Infantil, nos documentos analisados. Da mesma forma, não identificamos referências sobre o processo de apropriação e desenvolvimentos da linguagem oral e escrita. Assim sendo, entendemos ser possível associar as múltiplas linguagens com a linguagem oral e escrita. Deste modo, a partir da leitura dos PPP's, destacamos a possibilidade de três eixos de discussão acerca da linguagem oral e escrita: i) as múltiplas linguagens; ii) linguagem enquanto agente de desenvolvimento humano e social; e iii) a linguagem oral e escrita enquanto elemento da cultura e social, sem a preocupação com o ensino sistematizado como a sonorização, codificação e decodificação.

O primeiro item se refere ao entendimento da existência de múltiplas linguagens desconstruindo a focalização apenas nas linguagens oral e escrita. Uma vez que observamos e destacamos os seguintes excertos:

> Propiciando a ampliação dos conhecimentos das crianças por meio das **múltiplas linguagens**, das vivências e das experiências das crianças com a orientação e supervisão dos adultos. (PPP CEIM1, 2020, p. 07, grifo nosso)
>
> Sempre pensando que este espaço deve garantir que as **múltiplas linguagens** das crianças se manifestem e nunca esquecendo que a mesma necessita de um espaço para a brincadeira, assim as crianças vão interagindo com o espaço e brincando, dando vários significados aos espaços, que devem ser observados atentamente pelo educador para que assim possa perceber o desenvolvimento infantil, pois a criança se desenvolve através do brincar. (PPP CEIM1, 2020, p. 16, grifo nosso)
>
> Corpo, gestos e movimentos. Coloca ênfase nas experiências das crianças em situações de brincadeiras, nas quais exploram o espaço com o corpo e as diferentes formas de movimentos. A partir daí, elas constroem referenciais que as orientam em relação a aproximar-se ou distanciar-se de determinados pontos, por exemplo. O Campo também valoriza as brincadeiras de faz de conta, nas quais as crianças podem representar o cotidiano ou o mundo da fantasia, interagindo com as narrativas

11 Múltiplas linguagens sinônimo de diferentes linguagens.

> literárias ou teatrais. Traz, ainda, a importância de que as crianças vivam experiências com as **diferentes linguagens**, como a dança e a música, ressaltando seu valor nas diferentes culturas, ampliando as possibilidades expressivas do corpo e valorizando os enredos e movimentos criados na oportunidade de encenar situações fantasiosas ou narrativas e rituais conhecidos. (PPP CEIM1, 2020, p. 20, grifo nosso)

> O objetivo geral dos projetos coletivos, independente da temática, deverá ser: propiciar um ambiente rico em estímulos, onde a criança possa utilizar **diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita)**, de forma a compreender e ser compreendida, interagindo com diferentes grupos, expressando suas ideias, pensamentos, sentimentos, necessidades e desejos, enriquecendo seu processo de construção de significados favorecendo assim, seu desenvolvimento. (PPP CEIM2, 2019, p.40, grifo nosso)

A escolha deste primeiro eixo de discussão surge, como visto nas citações anteriores, por aparecer em dois dos PPP's pesquisados e também está presente na Proposta Curricular do Município. As múltiplas linguagens ou diferentes linguagens apresentadas na Proposta Municipal e nos PPP's dialogam com o que Mello (2006, p.181) apresenta como "[...] atividades de expressão como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz de conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala [...] são essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, além de serem fundamentais para a apropriação efetiva da escrita" (MELLO, 2006, p.182). Este entendimento corrobora com a defesa da necessidade da criança em se expressar por meio das múltiplas linguagens, não excluindo a linguagem escrita, mas incluindo-a a fim de tornar-se mais uma linguagem de expressão das crianças, compreendendo o fato que as linguagens não podem estar separadas entre si e nem separadas de experiências significativas (MELLO, 2006).

Neste sentido, o que se observa pelo uso das múltiplas linguagens nos PPP's é o convívio com a linguagem oral e escrita enquanto as crianças vivenciam situações significativas de necessidade de expressão que abarque as mais variadas linguagens como o desenho, a pintura, a colagem, a modelagem, as brincadeiras, o teatro, os filmes, a leitura de histórias, as poesias, a audição de músicas, a dança etc. Compreendendo que tendo essas vivências, a escrita se constituirá como o próximo passo a querer ser dado pela criança em seu processo de apropriação do mundo (MELLO, 2006). Assim também, quando damos voz às crianças, as incentivamos a se expressarem, estamos tornando a criança protagonista no seu processo de aprender e de ser cidadã, ou seja, entendemos a criança enquanto um ser capaz de se expressar "[...] através do uso de muitos meios simbólicos, por exemplo, palavras, movimentos, canções, desenhos, construção com blocos, jogo de sombras" (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 254).

O segundo item diz respeito à linguagem enquanto agente de desenvolvimento humano e social. Através dos princípios teóricos trazidos nos PPP's, observamos que a criança

é entendida enquanto sujeito de direitos, que possui particularidades. Um ser social e histórico que se desenvolve através da interação com parceiros mais experientes. Além disso, observamos a emersão deste eixo de discussão através dos seguintes excertos retirados dos PPP's analisados:

> Os conhecimentos prévios das crianças são valorizados, pois a Psicologia Histórico-Cultural contempla o processo histórico dos sujeitos. Conforme ainda a PCB (2003, p. 17), esta concepção compreende "**que o desenvolvimento do indivíduo é resultado de um processo-histórico, no qual a linguagem tem papel fundamental na aprendizagem**". (PPP CEIM3, 2019, p. 05-06, grifo nosso)

> Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando **diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro**, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. (PPP CEIM3, 2019, p. 08, grifo nosso)

> No que se refere ao educar, é preciso entender a criança em sua totalidade considerando seus contextos sociais, ambientais, culturais, nas suas interações e práticas sociais. Ao conhecer e entender as particularidades é possível promover o contato com as **múltiplas linguagens e ampliar os conhecimentos, oferecendo novos desafios e assim, condições para a construção da identidade e autonomia**. (PPP CEIM2, 2019, p. 17, grifo nosso)

> Nossa missão é contribuir para a formação emancipatória de cidadãos críticos, criativos e responsáveis, que valorizem a democracia, a verdade, a empatia, o respeito e a solidariedade. Em nossas práticas pedagógicas, nos comprometemos a oferecer condições de acesso à ludicidade, às diversas culturas, às **múltiplas linguagens**, **garantindo a educação e o cuidado necessários para que as crianças desenvolvam suas potencialidades** (PPP CEIM2, 2019, p. 20, grifo nosso)

Ana Luiza Smolka, em comentário no livro *Imaginação e criação na infância*, de Vygotsky (2009, p. 8), destaca que, de acordo com esse autor:

> O desenvolvimento da criança encontra-se, assim, intrinsecamente relacionado à apropriação da cultura. Essa apropriação implica uma participação ativa da criança na cultura, tornando próprios dela mesma os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com os outros.

Partiremos desta citação para pensar que o desenvolvimento humano é resultante das relações e interações que são estabelecidas por meio da mediação. Assim, pensar a criança enquanto conceito apontado e presente nos PPP's corrobora com o entendimento da criança enquanto sujeito ativo que se constitui no meio cultural e social do qual faz parte. Dessa forma, ela aprende por meio da mediação, das relações sociais, em contato com elementos da cultura. A linguagem, então, constitui-se como sendo o principal, mas não único, elemento mediador destas relações. Conforme Oliveira (1995, p. 34), "A linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos". Uma linguagem que vai além da fala, uma linguagem que é expressão, comunicação, sentimento e elemento de relação.

Compreender a linguagem enquanto elemento crucial do desenvolvimento humano e sua função central nas relações sociais é compreender a linguagem como sendo objeto de transmissão da cultura, que possibilita à criança estabelecer relação entre signo e significado. A palavra representa a realidade, o desenho representa a realidade e, além disso, são elementos mediadores da comunicação. Oboukhova (2006) esclarece que o ser humano é um ser social e sem interação não pode desenvolver suas habilidades, fruto do desenvolvimento histórico da humanidade. As funções psicológicas superiores são primeiramente coletivas, em colaboração com outras pessoas, e mais tarde tornam-se um processo individual. Materializando essa afirmação para a linguagem, temos que esta, inicialmente, é forma de comunicação entre as pessoas, porém, no processo de desenvolvimento, ela é internalizada e torna-se uma função intelectual.

A linguagem, enquanto signo, é elemento fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores enquanto memória, atenção, pensamento e controle da própria conduta. Em outras palavras, as funções psíquicas superiores, antes de se tornarem internas, precisam ser vivenciadas nas relações entre pessoas, pois não se desenvolvem de maneira espontânea. Assim, podemos dizer que a criança se apropria da cultura humana, mediada por signos, em um processo que a linguagem se configura como sendo fundamental.

O terceiro item em destaque nos PPPs analisados se refere à linguagem oral e escrita que se concretiza no espaço da EI enquanto elemento da cultura e social, sem, no entanto, a preocupação com o aprendizado sistematizado. Este eixo emerge na não observação/encontro de defesa de ações de apropriação sistematizada da linguagem oral e escrita. O que, pelo contrário, podemos observar pelos escritos é a preocupação que as crianças possam interagir com elementos da nossa cultura, por meio das brincadeiras e de maneira lúdica, em seu uso e função social. Conforme destacamos:

> Seguem os eixos do currículo, que servem como base para o planejamento e que são parte das práticas pedagógicas que compõe a proposta curricular da Educação Infantil e devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras e garantir experiências que:
> **Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens**; (PPP CEIM1, 2020, p. 17, grifo nosso)

> Interagindo e brincando, espera-se que as crianças vivenciem experiências que promovam conhecimentos de si e do mundo. **Experiências sensoriais, expressivas, corporais, de variadas linguagens**: gestual, verbal, musical, dramática, etc. Com as atividades coletivas almeja-se ampliar a autoconfiança da criança, para a sua participação nas ações realizadas dentro da instituição e fora dela; contribuir com o pleno desenvolvimento da criança; e favorecer espaços para o permanente exercício da cidadania, através da aprendizagem da vida em grupo e das regras que sustentam as relações nos espaços coletivos. (PPP CEIM2, 2019, p. 40, grifo nosso)

> Projeto Pequenos Investigadores (GV) – propõe-se que a criança seja auxiliada a conhecer a si mesma, construindo sua identidade, tendo possibilidades de desenvolver suas habilidades e enriquecendo a criatividade, o imaginário, o conhecimento, aprendendo valores, refletindo sobre suas ações, desenvolvendo seu senso crítico, expressão e **linguagem, desenvolvendo-se nos aspectos social, cognitivos, motor, afetivo e cultural**. (PPP CEIM3, 2019, p. 29, grifo nosso)

A oralidade e escrita, pode-se notar, permeiam e se fazem presentes, indiretamente, nos projetos coletivos, individuais e em elementos da rotina das instituições como um direito ao acesso a um objeto da cultura, como está previsto no artigo nono das DCNEI:

> [...] as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: [...] III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a **linguagem oral e escrita**, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. (BRASIL, 2009, grifo nosso).

Observa-se que os escritos sobre o trabalho educativo e pedagógico a ser realizado com a linguagem oral e escrita está imerso em contextos de interações e brincadeira, em vivências envoltas nas mais diferentes possibilidades presentes nos projetos propostos. Há, como podemos perceber, uma preocupação com o desenvolvimento maior das linguagens como possibilidade de comunicação e expressão enquanto habilidades necessárias para o desenvolvimento da criança enquanto ser social. Este entendimento retoma a Teoria Histórico-Cultural em que a criança é ativa no processo de aprender.

Desse modo, é por meio do brincar que são tecidas as vivências e aprendizagens das crianças. É no brincar que são estabelecidas as relações e interações. Percebe-se, também, que é a professora que, de maneira intencional, planeja, organiza e realiza as mediações nas situações e vivências nas quais as crianças demonstram necessidade e interesse do uso da linguagem oral e escrita, ampliando, assim, suas experiências nas mais variadas linguagens e compreendendo a linguagem em seu uso social. Nesse sentido, como afirma Mello (2006, p. 184): “Quando a criança convive com situações reais de leitura e escrita, na escola ou em casa, ela cria para si a necessidade da escrita e, quando no início do processo de aquisição da escrita está a necessidade da criança de escrever, a escrita fará sentido para ela”.

Este entendimento com a não preocupação com o ensino sistematizado vem ao encontro do que apresenta Mello (2006, 2010), em diálogo com a produção de Vygotsky, que afirma que o treino, a cópia ou o ensino do som das letras não contribuem com a aprendizagem da escrita ou da oralidade como registro de ideias e sentimentos, como forma de expressão e informação. A escrita e a oralidade, para a autora, não podem chegar às crianças como uma imposição, o que precisa acontecer é o despertar o desejo de escrever, oportunizar a necessidade

de se comunicar, de utilizar a oralidade e a escrita enquanto forma de expressão. É importante destacar, ainda, que o desejo e a necessidade são criados por meio do contexto social e elemento resultante da cultura humana.

Vale relembrar, também, que anterior ao aprendizado a linguagem escrita, de acordo com Vygotsky (2007), há a "pré-história da linguagem escrita". Neste entender, a escrita aparece primeiramente no gesto, signo inicial que apresenta a futura escrita da criança por meio dos gestos feitos no ar. Depois, passa à linguagem oral, ao desenho e à brincadeira de faz de conta, nos quais encontramos infinitas possibilidades de expressão, comunicação, vivências e aprendizagens. Esta, como visto em seção anterior, é caracterizada pela existência de um conjunto de aprendizados e linguagens que precisam ser valorizadas, consideradas e entendidas nos espaços educativos pelos docentes. Para a compreensão da história da linguagem escrita da criança, é preciso perceber que esta história é caracterizada por uma linha única de desenvolvimento que começa com o gesto e culmina com a escrita (MELLO, BISSOLI, 2001).

Ainda assim, se considerarmos o trabalho educativo e pedagógico com a linguagem oral e escrita presente, indiretamente, nos projetos apresentados nos PPP's, observamos a defesa de um trabalho educativo e pedagógico com a linguagem oral e escrita associada à convivência, vivência e experiência com diversos materiais portadores do texto escrito e situações de comunicação e expressão. Observamos, também, que este trabalho se faz presente na contação de histórias, que utiliza o livro como suporte, nas rodas de conversa, nas cantigas, na escrita de livros de receita e na construção de textos coletivos. Com atenção a estas práticas, consideramos que os PPP's estão referendando, sim, na organização e ação educativa realizada na Educação Infantil, o trabalho educativo e pedagógico com a linguagem oral e escrita. Uma oralidade e escrita, vale destacar, que fazem parte do cotidiano das crianças, que priorizam a inserção e imersão delas em uma sociedade letrada e que disponibilizam a essas crianças inúmeros suportes escritos e situações de expressão e comunicação. Conforme destaca Vygotsky (1995, p.201):

> O ensino deve ser organizado de modo que a leitura e a escrita sejam necessárias de alguma forma para as crianças. [...] A criança tem que sentir necessidade de ler e escrever. [...] Isso significa que a escrita deve fazer sentido para a criança, que deve ser provocada por uma necessidade natural, [...] não como um hábito de mãos e dedos, mas como um tipo realmente novo e complexo de linguagem.

Corroboramos com Britto (2005, p.15), para quem: "O desafio da Educação Infantil está exatamente em [...] construir as bases para que as crianças possam participar criticamente da cultura escrita, conviver com essa organização do discurso escrito e experimentar de diferentes formas os modos de pensar escrito", e, assim, compreender a escrita enquanto criação

humana que tem como função a expressão, a representação, comunicação e registro. Ou seja, compreender a linguagem oral e escrita como algo que é seu e não como algo distante, uma obrigação ou prática desconexa.

Entendemos, também, que a linguagem oral e escrita que está presente na rotina, e quando está presente na rotina das instituições de Educação Infantil, é a materialidade de um direito previsto, como já mostrado anteriormente, nas DCNEI. Observamos que o trabalho educativo e pedagógico objetivado com as múltiplas linguagens e, dentre elas, com a linguagem oral e escrita aparece nos PPP's relacionado aos eixos da prática docente: as interações e com as brincadeiras, que defende que tenha sentido e contexto por meio vivências significativas; que trazem em sua essência a criança enquanto sujeito ativo nas relações sociais estabelecidas na instituição, nas quais a professora cria condições para que ela participe ativamente do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento; que possibilita à criança viver intensamente a sua infância ao desenhar, brincar e movimentar-se sem a preocupação com a ideia de preparação da criança da Educação Infantil para o ensino fundamental.

Entretanto, destacamos que os documentos orientadores do currículo da Educação Infantil, tanto a Proposta Curricular de Biguaçu quanto os Projeto Político Pedagógicos aqui pesquisados, não tratam da linguagem oral e escrita, ela somente é citada entre outras linguagens. Diante desta ausência, reforçamos que é importante o destaque da linguagem oral e escrita nos documentos, não de maneira dicotômica, mas entrelaçada às outras linguagens, pois, como destaca Rocha (2001, p. 32), "O aspecto cognitivo privilegiado no trabalho com o conteúdo escolar, no caso da Educação Infantil, não deve ganhar uma dimensão maior do que as demais dimensões envolvidas no processo de constituição do sujeito-criança, nem reduzir a educação ao ensino".

5.2 O QUE EVIDENCIAM AS PROFESSORAS SOBRE A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

A partir das análises documentais realizadas e toda a sustentação teórica trazida e referendada em seções anteriores, nos munimos de elementos para a realização das entrevistas com as professoras participantes desta pesquisa. Objetivamos, através de enlaces teóricos, normativas curriculares e as entrevistas, conhecer e compreender as concepções de professoras quanto à linguagem oral e escrita na Educação Infantil, bem como compreender como as orientações curriculares para Educação Infantil da rede municipal subsidiam as práticas educativas e pedagógica das professoras quanto à linguagem.

Para esta análise das concepções seguimos a categorização delineada pelos blocos de questões desenhadas no roteiro de entrevista (apêndice C). Assim, por meio da entrevista objetivamos conhecer: As práticas com a linguagem oral e escrita realizadas pelas professoras (Questão 01. **Das práticas com a linguagem oral e escrita na Educação Infantil.)** ii. Que concepções de linguagem sustentam essas práticas; (Questão 02. **Implicações dos documentos orientadores nas práticas pedagógicas das pesquisadas.)** iii. se há diálogo entre as práticas das professoras e as concepções de linguagem defendidas nos documentos do município no que se refere à EI. (Questão 03 - **Concepções teóricas nos documentos de referência percebidas pelas pesquisadas**).

A primeira pergunta, portanto, refere-se às práticas com uso da linguagem oral e escrita. Ao serem questionadas sobre quais práticas de linguagem oral e escrita se fazem presentes na sua turma e se percebem importância nessas práticas, as professoras afirmam que sim, ou seja, que desenvolverem práticas que relacionam e evidenciam a linguagem oral e escrita, tendo como principal preocupação a efetivação da aprendizagem da criança por meio de ações significativas. Observamos que as práticas educativas com a linguagem oral e escrita emergem de quatro vertentes: por meio da música, da Contação de Histórias, das Rodas de Conversa e de Cenas/Relações do cotidiano, assim identificados:

> [...] *vê o interesse da criança. De uma folha que cai, a criança já se interessou, a gente já pode desenvolver um projeto de uma aula diferente*. **(Dados de campo entrevista 08/02/2022 professora 1)**
>
> *Eu acho que a oral ela começa pelo momento que a criança entra em sala. É o contato que tu tem ao receber, no conversar, perguntar, num bom dia, "como é que tu tá?". Então tu começa com toda a questão de conversar, do olhar... perceber a criança. A partir desse momento, tudo o que tu tá conversando em sala faz parte do teu oral. E também tem a questão pedagógica que também parte para o oral que é a roda de conversa. Tem as cantigas que a gente canta em sala, tem os comandos que a gente faz que é oral né? Faz parte das atividades que muitas vezes a gente também faz oral e parte para a escrita, manuseio de tesoura, lápis, recorte e pintura. E eu acho que faz todo sentido essa linguagem oral escrita na Educação Infantil*. **(Dados de campo entrevista 09/02/2022 professora 4)**
>
> *[...] uma história com fantoche, gesticulando, fazendo tudo. Eles aprendem a falar, eles aprendem muitas coisas, as cores. Contando uma historinha: "Que cor a Chapeuzinho Vermelho está usando?" "Qual a roupa dos Três Porquinhos agora? Que cor que é?" Os três porquinhos que cor? Sabe?! Então procurar trabalhar num todo "Quantos porquinhos têm aqui?" Não trabalhar diretamente número, não trabalhar diretamente letras, mas a gente vai incluindo assim nas atividades propostas.* **Dados de campo entrevista 08/02/2022 professora 1)**
>
> *Eu tento levar sempre mais para a realidade da criança. E de acordo com a realidade, da realidade da criança, a gente vai trabalhando ali, a escrita e a contação de histórias. Durante a brincadeira mesmo, nem sempre nas atividades. Durante a brincadeira mesmo surge uma dúvida, porque às vezes tem um porquê, quer brincar de desenhar. "Profe como é que escreve meu nome?", a gente vai e ajuda.* (**Dados de campo entrevista 08/02/2022 professora 2)**

Podemos perceber, através destes depoimentos, que, para estas professoras, a apropriação da linguagem oral e escrita é um processo que vai muito além da repetição sonora ou escrita solta de algumas palavras desprovidas de significado. Percebemos que este processo é entendido por elas como sendo vivo, provido de movimento, sentido, contexto, sentimento, significado e sendo resultante da apropriação da cultura humana, uma vez que envolve a comunicação entre pessoas, envolve a apropriação da linguagem, que é fundamentalmente um elemento da cultura humana, que tem função social e envolve necessariamente a comunicação e a expressão do ser humano. Assim, promover vivências que possibilitem o desenvolvimento da linguagem oral é essencial. Dada a sua complexidade, não basta apenas deixar falar, é necessário criar situações que contribuam para a ampliação de vocabulário, que a criança possa se expressar naturalmente e possa dialogar e escutar o outro.

Além disso, também percebemos que o planejamento com a linguagem oral e escrita parte do interesse da criança e envolve ações desde a chegada da criança ao espaço da creche. Podemos observar que as professoras compreendem que a linguagem oral e escrita está permeando todos os momentos da criança na instituição e destacam, em especifico: as rodas de conversa, a contação de histórias, cantigas, música, nas brincadeiras e literatura, sempre norteadas pelo interesse da criança e imbuídas pela ludicidade. Estes posicionamentos estão ao encontro do que Baptista, Noronha e Cruz (2013, p.14) defendem:

> Além de garantir que integre o cotidiano infantil, a linguagem escrita deve ser trabalhada por meio de estratégias capazes de respeitar as características da infância. Tanto a linguagem escrita quanto sua aprendizagem possuem elementos que as tornam coerentes com os aspectos característicos do universo infantil, tais como, a forma lúdica de construir significados para o que se faz, para o que se vê e para aquilo que se experimenta; a simplicidade e a espontaneidade da imaginação e da criatividade e a facilidade de crer naquilo que se fantasia.

Neste sentido, ao analisarmos as práticas citadas pelas professoras, daremos destaque, por identificarmos como sendo as práticas mais presentes nas falas, às rodas de conversa e à contação de histórias. A linguagem, como já visto, é um instrumento social, produto das relações interpessoais, da coletividade, essencialmente humana, que só existe na relação com o outro. É inerente à necessidade humana de dizer algo uns para os outros (LEONTIEV, 2004) e exerce importante papel de mediação entre o ser humano e o mundo (BAKHTIN, 1997), sendo através dela que a criança, no contexto das interações, se constitui como sujeito. Assim, partimos da proposição de que as rodas de conversa e a contação de histórias são, antes de tudo, linguagem, uma forma de comunicação humana.

A contação de histórias e as rodas de conversa são um importante instrumento de desenvolvimento criador que auxilia na compreensão da realidade e, como complementa Girardello (2015, p.10):

> [...] é ouvindo histórias (lidas e também contadas livremente, inspiradas na literatura ou na experiência vivida) e vendo ouvidas as suas próprias histórias que elas aprendem desde muito cedo a tecer narrativamente sua experiência, e ao fazê-lo vão se constituindo como sujeitos culturais.

Mesmo que a história narrada não seja real e sim uma fantasia, ela transmite emoção e estas emoções trazem novas experiências a quem as vivencia. Desta forma, podemos compreender a importância das histórias, pois, vivenciando as emoções ali transmitidas, as crianças podem aprender a lidar com suas emoções: medo, alegria, tristeza e desejos. A narração de fatos e a contação de histórias se constituem enquanto uma experiência pulsante, dialética, na qual as emoções e o pensamento são reelaborados.

A ação de contar histórias, narrar fatos e dialogar com as crianças oferece referências a elas para que possam vivenciar a maneira como os adultos contam e se portam durante a narração e, também, as várias ações que os personagens vivenciam ao longo da história, como passear pela floresta, visitar reinos distantes ou estar com dinossauros. São ações que as crianças não vivenciam em seu dia a dia e que estão, muitas vezes, além dos limites da realidade.

Através do depoimento das professoras percebemos, ainda, que elas procuram desenvolver ações e eleger situações com as crianças que provoquem o exercício da habilidade de expressão e comunicação, quando afirmam:

> *Eu trabalho bastante com o conto, onde ele se* ***envolve e reproduz a linguagem através de desenho, do conto, do cotidiano da casa dele também****. A gente envia algum bilhete para casa, um recado, faço sempre o trabalho da escrita, o que vai da instituição e o oral em casa pela criança, então, uma forma de já responsabilizar ela também pelo recado que está indo via agenda e trabalhar a comunicação oral.* **Dados de campo entrevista 11/02/2022 professora 5)**

Importante destacar a preocupação das professoras em organizar espaços e tempos que evidenciam o lúdico e propõem uma variedade de elementos e situações a fim de ampliar as vivências das crianças:

> *[...] o que eu pretendo trabalhar com eles é assim: em rodinhas para trabalhar através do lúdico com eles. Porque eu vejo, nesses primeiros dias, que eles já têm interesse em questão de escrever. [...]A gente já fez atividade. A gente está trabalhando a oralidade por enquanto, na rodinha. A parte da escrita a gente ainda não começou. Então eu trabalho muito através de música, através de contação de histórias. [...]. Principalmente a música, a questão de trabalhar a oralidade.* (**Dados de campo entrevista 08/02/2022 professora 2)**

> *Através do lúdico e da musicalização, então assim, às vezes, assim: ah, vou desenvolver um projeto de música, nem sempre tu precisas de projetos de música. Então, a música para guardar um brinquedo, a música no momento que você quer um silêncio, a música no momento de história, de começar uma brincadeira de atividade musical.* **(Dados de campo entrevista 11/02/2022 professora 6)**

Esta atenção indicada pelas professoras está em consonância com os estudos da Teoria Histórico-Cultural e as proposições de Vygotsky, cuja perspectiva teórica defende que a função docente perpassa necessariamente em propor atividades de humanização das crianças, que provoquem a interação entre a criança e o mundo que a circunda, não sendo necessária a espera pelo desenvolvimento da criança para promover sua aprendizagem. Ao contrário, é pela aprendizagem que se promove o desenvolvimento da criança.

As análises realizadas indicam que as falas das professoras elucidam o que temos discutido ao longo desta pesquisa: em primeiro lugar, a importância e a necessidade de organizar e planejar vivências significativas e intencionais que consideram a criança enquanto sujeito e suas características individuais e grupais. Em segundo lugar, a importância de relacionar a ludicidade, as interações e as brincadeiras como eixos norteadores da prática docente.

Considerando estas afirmações, a pesquisa revela que as professoras têm compreensão da importância desses pressupostos e seu planejamento diário prioriza e oportuniza de forma sistemática e intencional a ludicidade.

No segundo item de nossa entrevista, que relaciona a linguagem oral e escrita ao desenvolvimento da criança e a sua percepção no dia a dia, parece-nos que as professoras têm clareza e percebem a relação do desenvolvimento da criança. Suas argumentações ao responderem a entrevista evidenciam esta compreensão:

> *A gente vê o desenvolvimento ano a ano. Isso é bem claro, como a criança aprende.* (**Dados de campo entrevista 08/02/2022 professora 1)**

> *Trabalhei com o Grupo 2. Eu fazia as propostas de desenhos em questão, pois, querendo ou não, eu acredito que também é uma linguagem, também em questão visual e também está interligada com a linguagem escrita também, muitas propostas ao ar livre. Eu botava varais para eles poderem desenhar e escrever, mas não dizia: "Ah precisa ser uma linguagem escrita". Eram propostas para aflorar a imaginação. A questão também que está interligada também porque a linguagem visual e também com a linguagem oral também.* **(Dados de campo entrevista 09/02/2022 professora 3)**

> *Muito, o oral ele vem muito. Desde o maternal, que o oral é a base principal da Educação Infantil. A escrita, ela vem se construindo no decorrer da Educação Infantil.* **(Dados de campo entrevista 09/02/2022 professora 4)**

> *Eu percebo que, conforme, até é difícil explicar. Ao longo da mudança na sala dos maternal para o G2, para o G3. Que a criança vai conseguindo se aprimorar mais na hora da oralidade, que no G1 eles não falam tanto. Acho que quando eles entram*

> *no G1, na Educação Infantil isso faz vai se aflorando, que a criança se desenvolve muito.* **(Dados de campo entrevista 09/02/2022 professora 4)**

Ainda na fala das professoras, ressaltamos que as ações são estruturadas em planejamento que emergem do cotidiano, configurando o planejamento como sendo expressão das vivências e relações estabelecidas em cada grupo. Assim, há uma característica que envolve os planejamentos, as relações e as vivências, como diz a professora:

> *Na realidade eu vou de acordo também com o gosto e o que a criança vai demonstrando ao longo do mês ou do dia. O que às vezes a gente pode pensar em uma proposta, mas essa proposta vai e acaba indo para outro viés. Na Educação Infantil tem muito essa questão que a gente não pode ficar enraizada naquele planejamento: "Ah que vai ser assim". Que eu acho que muitas crianças, elas demonstram vários tipos de interesses que às vezes não está no que estamos planejando. E então, a gente tem que estar aberto para seguir. "Ah se não foi dessa forma, vamos tentar seguir de outro caminho que vai tentar ir naquele viés que nós queríamos seguir. É isso que eu sempre quis deixar, não fechadinho assim, uma coisa mais ampla.* **(Dados de campo entrevista 09/02/2022 professora 3)**

Este olhar para o lugar que a criança ocupa nas relações que se estabelece, como afirma Leontiev (2010), define o desenvolvimento da psique da criança. Sendo esta premissa fundamental para estabelecer um planejamento que considere o que a criança já sabe realizar de maneira independente e o que realiza com a ajuda de um parceiro mais experiente. Sendo, portanto, necessário:

> [...] compreender que a criança é um ser social, uma pessoa, um cidadão de pouca idade enraizada num todo social que a envolve e que nela imprime padrões (de autoridade, de linguagem e de outros aspectos sociais) diferentes do modelo de criança que existe nos manuais. Essa compreensão, esse nosso conhecimento de quem é a criança concreta com quem trabalhamos é condição, então, para que atuemos com ela na pré-escola no sentido de favorecer o seu desenvolvimento pleno e o seu conhecimento amplo sobre a realidade física e social. Quando falo, pois, no papel social e político da pré-escola estou me referindo à função pedagógica que essa pré-escola deve exercer. O papel social da pré-escola está exatamente no fato dela assumir a sua função social pedagógica (KRAMER, 1989, p. 79).

Assim, conforme afirma Kramer, em diálogo com Leontiev (2010), é na pré-escola que as crianças podem assumir a função e espaço social delas. Sendo indispensável valorizar os conhecimentos prévios destas crianças e promover práticas que valorizem o protagonismo infantil, pois cada criança é única, é singular.

O conhecimento acerca das etapas do desenvolvimento psíquico da criança também é citado e considerado pelas professoras, como podemos concluir pelos depoimentos:

> *O oral é a base principal e o escrito vem na sequência do oral.* **(Dados de campo entrevista 09/02/2022 professora 4)**

> *Eu percebo dessa forma que eles caminham muito juntos, porque a oralidade é a nossa base e a escrita é algo que a gente tem que aprender para a sociedade, para viver num todo.* **(Dados de campo entrevista 09/02/2022 professora 4)**

> *E tu vê no próprio desenho o desenvolvimento cognitivo dela através do próprio traçado dos desenhos que estão sendo elaborados, que para mim é a primeira forma de escrita, são os desenhos. Então quando a criança já consegue ter formando desenhos, ela consegue desenhar, ela já consegue se apropriar da escrita formal.* **(Dados de campo entrevista 11/02/2022 professora 5)**

Observou-se, portanto, que as professoras têm compreensão da importância das atividades de linguagem oral e escrita para com os processos mentais (atenção, memória, imaginação, pensamento e emoção) e consideram que, se desde a Educação Infantil as crianças tiverem oportunidades e possibilidades de se envolverem em situações e vivências que exijam o uso dessas funções psíquicas, elas desenvolverão essas habilidades e o aprendizado será significativo e menos penoso. Atendendo e dialogando com os ensinamentos de Vygotsky, conforme pontua Mello (2006, p.194-195):

> O papel do educador é especialmente complexo porque ele precisa conhecer as regularidades do desenvolvimento psíquico da criança, a dinâmica do ambiente social da criança e, finalmente, as possibilidades de sua atividade pedagógica para usá-las de maneira adequada e conduzir a criança a níveis cada vez mais elevados de atividade, consciência e personalidade. Dessa forma, as funções do adulto e da criança são distintas, suas experiências e possibilidades são diferentes: ainda assim o processo é de colaboração.

Diante dos depoimentos das professoras, registrados anteriormente, é coerente supor que, para elas, é claro que o processo de apropriação da cultura e, em especial, a linguagem oral e escrita não ocorrem de maneira natural e espontânea. Pelo contrário, são processos que envolvem interação e intencionalidade, respectivamente. Para o desenvolvimento da linguagem oral, a criança precisa estar em contato e interagindo com o meio oral a fim de criar a necessidade de comunicação na criança. E para a aprendizagem da linguagem escrita, é preciso intencionalidade, criar a necessidade de expressão na criança por meio de situações sociais de desenvolvimento e respeito à pré-história da linguagem escrita da criança.

As professoras também reconhecem e dialogam com o que Pasqualini (2006) indica: que, ao longo da idade pré-escolar, são criadas condições para que a criança se torne mais consciente da sua conduta e dos motivos que levam às suas ações, até que se realize o salto qualitativo na transição ao estágio seguinte que compreender o desenvolvimento escolar.

A intencionalidade da prática docente marca e configura a função social da Educação Infantil. Considera o educar e o cuidar indissociáveis; a relação e complementação da educação das crianças nos espaços institucionais com as famílias; evidencia as práticas que consideram as interações e brincadeiras e o processo de humanização das crianças pelo acesso

ao conhecimento historicamente construído pelas gerações anteriores. Conforme destaca Saviani (2012, p.13), ao discutir a natureza da especificidade da educação:

> [...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo particular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Dando sequência às entrevistas e a investida de análise acerca das concepções das professoras sobre as normativas curriculares da Educação Infantil no município de Biguaçu, perguntamos se as professoras procuram relacionar suas práticas com documentos orientadores do currículo da Educação Infantil, em especial a proposta Curricular do município de Biguaçu e os Projetos Políticos Pedagógicos das instituições, e se realizam consultas a estes documentos, sendo suas palavras:

> *Na verdade não consultei ainda, pois aqui não lembrei de procurar, não tive acesso... não sei. A BNCC, eu acho, está mais próxima da gente e a gente acaba consultando a BNCC.* (**Dados de campo entrevista 08/02/2022 professora 2)**

> *Hoje eu utilizo a BNCC, me baseio apenas na BNNC, porque, assim, sei que não é novo, não é tão novo, mas de dois anos para cá é o que mais se utiliza, a BNCC né? Então, tenho pouco conhecimento ainda dos documentos do município.* (**Dados de campo entrevista 08/02/2022 professora 1)**

> *Eu trabalho muito em cima da BNCC agora. É isso que eu trabalho. Se surge alguma outra dúvida, eu procuro novos parâmetros curriculares e/ou procuro o PPP, mas o PPP não é tão procurado. Eu vou mais em cima da BNCC. É o que eu mais uso agora.* (**Dados de campo entrevista 08/02/2022 professora 2)**

> *No momento, a gente recorre mais à BNCC, que foi o documento que a gente teve muitos estudos nesses últimos anos. E ele surgiu para a gente estudar. Acho que foi em 2019 ou 2018, não recordo, mas ele surgiu para a gente estudar e ele veio para a gente poder analisar para que ele viesse a fim, tornar-se documento né. E ele fincou assim. Ele fincou e eu acho que a partir dele a gente norteou o nosso trabalho. Eu venho dizer para ti que o documento do município faz tempo que eu não vejo, mas a BNCC o que a gente vê e se recorre bastante.* **(Dados de campo entrevista 09/02/2022 professora 4)**

Observamos, de maneira hegemônica, o uso da Base Nacional Comum Curricular como aporte aos planejamentos e subsídio referencial ao trabalho educativo e pedagógico com a linguagem oral e escrita. Algumas professoras afirmam não conhecer ou ter acesso ao documento municipal, destacam os estudos e a ampla divulgação da BNCC nos últimos anos como sendo um propulsor para a sua prática.

> *[...] mas eu estou indo mais pela BNCC, tipo os documentos ainda não conheço a fundo… os documentos de Biguaçu.* **(Dados de campo entrevista 09/02/2022 professora 3)**

Ainda quando questionadas sobre os subsídios dados por parte dos documentos consultados e norteadores das suas práticas, destacaram as professoras:

> *E na BNCC a gente se depara mais com a questão lúdica, imaginação, criatividade e é a forma que a gente tem que lidar com a Educação Infantil né.* **(Dados de campo entrevista 11/02/2022 professora 5)**

Dessa forma, os dados recolhidos permitem concluir que devemos ser cautelosos em afirmar sobre os princípios teóricos adotados pelas professoras. É preciso compreender que esse é um processo de apropriação de diferentes teorias, autores, escritores, documentos orientadores e normativos que se fazem presentes e regulamentam o currículo da Educação Infantil. É indicustível que a BNCC está presente nos espaços e como aporte para as práticas das professoras. Entendemos que isso ocorre, sobretudo, pela ampla divulgação do referido documento nos canais de comunicação e nas redes sociais, além de resultar das ações realizadas pelo Ministério da Educação e Cultura para disseminar e implantar este documento nas instituições e redes de educação. Importante destacar, por outro lado, a falta de conhecimento e, consequentemente, o uso dos documentos municipais e institucionais pelas professoras, o que, por certo, é um indicativo da ausência de divulgação, formação e discussão da secretaria municipal de educação com seus professores acerca dos próprios documentos

Outrossim, destacamos que mesmo não referendando os documentos por nós analisados e elencados como norteadores da prática docente no município de Biguaçu, observamos convergência entre estes documentos e as falas das professoras. Essa percepção é reafirmada pelo depoimento das professoras na entrevista, quando se manifestam sobre a não realização do ensino sistematizado da linguagem oral e escrita, seja pela reprodução de sons como também da aprendizagem do código escrito. Assim esclarecem as professoras:

> *Então, eu como profissional, como professora, eu nunca gostei de: Ah isso aqui é linguagem oral, isso aqui é linguagem escrita. Eu sempre gostei de pensar no todo.* **(Dados de campo entrevista 09/02/2022 professora 4)**

> *Eu digo que na questão da linguagem oral e escrita nessa parte da escrita, é claro que a gente apresenta, não está levando a ensinar o Bê-a-bá, não tá levando a isso, mas está mostrando um mundo letrado à criança.* **(Dados de campo entrevista 09/02/2022 professora 4)**

> *Trazendo questões como tu disse, não é a escolarização, mas são questões do dia a dia mesmo, de prática. Isso numa figura, num gesto, um gesto do amiguinho, no olhar do amiguinho. E daí, por consequência, vai passando, a gente vai colocando numa atividade algo que tem sentido à criança, que a gente fez. E é nessa escrita que a gente vai levando. Eu digo nesse sentido, não na alfabetização mesmo*. **(Dados de campo entrevista 09/02/2022 professora 4)**

Tal entendimento e defesa está de acordo ao que afirma Mello (2018, p.73):

> Apressar o desenvolvimento humano na infância [...] apenas impede que as crianças tenham o seu tempo de apropriação das qualidades humanas, que possam decidir sobre seu tempo e conhecer o mundo por meio das linguagens pelas quais estabelecem relações com o entorno e aprendem (a comunicação emocional, a atividade objetal e a brincadeira de papéis sociais).

As professoras demonstram, em suas manifestações, que trazem no bojo de suas práticas, ações que abarcam a linguagem oral e escrita, as relacionando ao desenvolvimento infantil e as máximas possibilidades de desenvolvimento e humanização das crianças. Compreendendo os estágios de desenvolvimento infantil e a pré-história da linguagem escrita das crianças como norteadores do seu planejamento. Defendem a ludicidade e as brincadeiras como sendo a essência do seu trabalho, dando destaque ao protagonismo da criança e a defesa pela não antecipação do ensino sistematizado da linguagem escrita, enaltecendo atividades como roda de conversa, música, contação de histórias e situações sociais como sendo o fio condutor das suas práticas acerca da linguagem oral e escrita.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões estabelecidas nesta dissertação buscaram contribuir com o campo de estudos acerca das ações docentes, com vistas à linguagem oral e escrita, endereçadas às crianças da Educação Infantil. Para isso, nos propomos a realizar uma revisão teórica que contextualizou a Educação Infantil em âmbito nacional e também apresentar os documentos legais e norteadores do currículo da Educação Infantil. Essas normativas e documentos estudados tornaram-se importantes para sustentar e direcionar nossas reflexões, análise e estudos. Além disso, apresentamos aspectos gerais da Educação Infantil, aspectos conceituas da Teoria Histórico-Cultural e do currículo na Educação Infantil fundamentais à compreensão do processo de apropriação e objetivação da linguagem oral e escrita pelas crianças, a função social pedagógica, política e social da Educação Infantil.

Por meio desta contextualização traçada, podemos afirmar que não é recente, em nossa legislação, a demarcação da Educação Infantil como etapa educativa fundamental para as crianças até cinco anos, revelando, através da perspectiva Histórico-Cultural, a importância da educação para o processo de humanização, desenvolvimento da personalidade e inteligência da criança.

Após esta contextualização política, histórica e conceitual, tecemos nosso caminho teórico com vistas a compreender esse universo complexo em que se insere a linguagem oral e escrita nos contextos e espaços da Educação Infantil – quer seja pela densidade teórica da linguagem enquanto signo fundamental do desenvolvimento humano ou pelo território de disputa em que se insere o trabalho educativo e pedagógico com a linguagem, em especial a linguagem oral e escrita, nas instituições de Educação Infantil, um território marcado pela dicotomia de uma incapacidade das crianças em aprender, de um lado, e pela antecipação da escolarização de outro.

Ao finalizar a pesquisa, compreendemos com maior abrangência que o estudo da linguagem oral e escrita é um tema de grande relevância, especialmente se a compreendemos como elemento da cultura humana. Além disso, é preciso reforçar que a linguagem escrita está interposta entre o desenho e o faz de conta (entre o gesto e o signo escrito, dois elementos se interpõem, o desenho e o faz de conta) e precisa ser compreendida na Educação Infantil sem perigos de cair numa defesa da antecipação da escolarização. Como defende Mello (2005), o objetivo da Educação Infantil não é o de ensinar letras, mas o de construir as bases necessárias para que as crianças possam desenvolver as formas de comunicação genuinamente humanas e assim desenvolver-se como pessoas plenas e de direito, que possam participar criticamente da

cultura oral e escrita, convivendo com essas organizações discursiva e cursivas, experimentando e vivenciando, de diferentes formas, os modos de pensar típicos da oralidade e da escrita.

Cumprindo nosso objetivo de pesquisa, buscamos compreender e explanar conceitos fundamentais da Teoria Histórico-Cultural a fim de deles extrair inferências pedagógicas para a constituição de um currículo e práticas docentes voltados ao amplo desenvolvimento das funções psíquicas superiores – com destaque para a linguagem oral e escrita, a qual compõem o conjunto de capacidades humanas que se desenvolvem socialmente, por meio da interação e de uma educação intencional. Foi essa a reflexão proposta por nós na Seção 3, quando apresentamos as reflexões teóricas da Escola de Vygotsky sobre o processo de apropriação e objetivação da linguagem oral e escrita na Educação Infantil, com vistas ao processo de imersão da criança na cultura escrita, sua função social, importância, valor e papel para as máximas e mais ricas revoluções na inteligência, personalidade e autorregulação ao longo da infância.

Também para esta discussão, fortalecemo-nos por meio de uma polifonia de vozes de autores e pesquisadores cujas bases teóricas estão alicerçadas na Teoria Histórico-Cultural e na Educação Infantil enquanto direito da criança pequena e que respeita a infância por meio de ações docentes planejadas e motivadoras do processo de humanização, bem como de aperfeiçoamento das qualidades humanas de cada criança, um trabalho pedagógico direcionado à plenitude da educação da criança na infância. Reconhecemos e defendemos os primeiros anos de vida de uma criança como sendo um tempo de viver o aqui e o agora, com a perspectiva de imersão e apropriação de conhecimentos necessários ao seu processo de humanização, avançando em seu desenvolvimento cultural ao se apropriar das necessidades tipicamente humanas e formar seus modos de pensar, agir e sentir.

Importante mencionar que a pesquisa apresentada e discutida, bem como as inferências tecidas não têm como objetivo prescrever uma lista de atividades a comporem a organização curricular e pedagógica de professoras e instituições de Educação Infantil, mas sim, sob as lentes da referida teoria, almejamos corroborar com subsídios de reflexão à prática docente, para que as professoras possam fazer escolhas e nortear as suas práticas amparadas pela função humanizadora que rege e compreende a educação. Nosso objetivo é, portanto, incentivar a reflexão e consciência teórica das professoras, oferecendo elementos para o seu pensar e agir docente, para que possa ir além do aparente em linhas e vá nas entrelinhas, na essência do que está posto nos currículos e normativas curriculares, não sendo mero reprodutor do que foi pensado por outrem.

Dessa forma, a concepção de linguagem aqui apresentada traz elementos para a fundamental compreensão da sua importância na mediação entre a cultura, a criança, enquanto sujeito, e o professor, enquanto mediador dos objetos da cultura que os apresenta à criança pelo seu uso social a fim de se apropriar das qualidades e habilidades fundamentalmente humanas.

A partir da teoria de Vygotsky, seus seguidores e pesquisadores contemporâneos citados nesta pesquisa, defendemos, assim, um trabalho educativo e pedagógico com a linguagem oral e escrita que:

- Considere a linguagem enquanto signo propulsor do desenvolvimento das máximas capacidades humanas na criança.

- Precisa ser pautado no impulso de criar nas crianças o gosto e o interesse pela escrita e pela leitura, pelo sentido e necessidades atribuídos a essa atividade, a necessidade de se expressar e comunicar. Sendo importante, portanto, estar atento às necessidades das crianças em se apropriar da escrita, que podem, por sua vez, se manifestar por intermédio do gesto, do desenho e das brincadeiras.

- Objetive que as crianças se apropriem da linguagem oral e escrita na sua função social, não de maneira mecânica, mas sim como expressão e conhecimento de mundo, da cultura e da natureza por meio do faz de conta e do desenho, presentes nas práticas docentes nas instituições de Educação Infantil.

Do ponto de análise da localização e identificação das concepções de linguagem oral e escrita presentes nas orientações curriculares para Educação Infantil da rede municipal de Biguaçu, buscamos, ao longo da seção 5, trazer elementos para analisar a linguagem oral e escrita presentes nas orientações curriculares relacionando-as à Teoria Histórico-Cultural. Realizamos este trabalho, portanto, com base em aspectos de análise textual na perspectiva Vygotskyana, que visa compreender os eventos investigados para além da sua descrição e busca compreender as suas relações, integrando individual e social (FREITAS, 2009).

Através da realização deste percurso de análise documental, foi possível perceber que, embora a Proposta Curricular do Município (2003) não faça menção direta ao processo de apropriação e objetivação da linguagem oral e escrita, ela, em sua versão preliminar e com quase vinte anos, converge com as DCNEI (2010) em trazer um trabalho educativo e pedagógico pautado na concepção de linguagem enquanto signo do desenvolvimento humano, sem a antecipação da escolarização. Dentre os nossos objetivos específicos lançados já anteriormente para as orientações curriculares temos: i. localizar como a linguagem oral e escrita está contemplada nas orientações curriculares para Educação Infantil da rede municipal;

ii. identificar as concepções de linguagem oral e escrita presentes nas orientações curriculares para Educação Infantil da rede municipal.

Retomando estes nossos objetivos, nos debruçamos sobre a leitura e análise tanto da Proposta Curricular do Município (2003) como dos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições participantes. Através dessa análise, foi possível constatar que a Proposta e os PPP's têm a mesma concepção teórica, todos os PPP's seguem a perspectiva Histórico-Cultural. Mesmo que a proposta já tenha quase vinte anos e não tenha passado por nenhuma atualização desde o lançamento desta versão preliminar, todos os PPP's a tomam como referência no momento de explicitar a concepção teórica adotada e seguida pela instituição. Outrossim, as análises refletiram em três pontos norteadores de reflexão: i. a presença e defesa do trabalho com as múltiplas linguagens; ii. a linguagem enquanto signo do desenvolvimento infantil; iii. a não realização e defesa de práticas escolarizantes e de antecipação da escolarização e aprendizagem do código escrito.

No que se refere às múltiplas linguagens tem-se, na Educação Infantil, um espaço de possibilidades, de discussão, interação, descoberta, expressão e comunicação. A linguagem é vista, ainda, enquanto mediadora da ação pedagógica que possibilita a interação das crianças com a cultura e com a natureza, construindo e constituindo-se enquanto homens em seu processo de humanização. Nesse sentido, é através delas que as crianças entram em contato com os fenômenos e objetos que estão no seu entorno, constroem teorias, autorregulam seus comportamentos e apropriam-se das formas de agir, sentir e pensar do meio e grupo social ao qual fazem parte, construindo sua(s) identidade(s).

Assim, as professoras, ao realizarem sua função pedagógica, oportunizam, de maneira intencional e significativa, as atividades e medeiam as vivências de forma a garantir a apropriação e o desenvolvimento das "máximas qualidades humanas" e consideram a ludicidade como uma atividade mediadora da gênese da linguagem oral e escrita. Neste sentido, as professoras atuam como mediadoras da relação das crianças com o mundo ao seu redor, através da reprodução em cada criança da humanidade que é produzida histórica e socialmente. Para tanto, precisam identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados para que elas, as crianças, desenvolvam as suas máximas aptidões.

A linguagem, portanto, é compreendida enquanto signo fundamental no processo de desenvolvida humano, sem a qual não seria possível todos os avanços culturais realizados ao longo da história pelo homem, uma vez que é através da linguagem que o homem se comunica, organiza seu pensamento, compartilha conhecimento e os registra. A linguagem, neste contexto, constitui-se como fator de mediação no processo de aprendizagem e

desenvolvimento. É através dela, signo, que criamos modelos mentais de atuação na sociedade e manipulação de objetos. Dessa forma, ela atua como agente mediador no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, na medida que a criança passa a utilizá-la em sua funcionalidade de comunicação, expressão de ideias, organização do pensamento e enquanto guia de sua ação na atividade principal.

No que se refere ao último item de análise das normativas curriculares, destacamos a não preocupação com o ensino de codificação e decodificação da linguagem oral e escrita, uma vez que nas orientações curriculares podemos observar a compreensão de que as crianças se apropriam dos instrumentos socialmente construídos através da sua função social para a qual foi criado, dando destaque, também, à atividade principal da criança e considerando a relação entre o desenvolvimento real já alcançado pela criança e o nível de desenvolvimento proximal.

Destacamos, mais uma vez, que os documentos orientadores do currículo da Educação Infantil, tanto a Proposta Curricular de Biguaçu quanto os Projeto Político Pedagógicos analisados por nós, não tratam da linguagem oral e escrita, ela somente é citada entre outras linguagens. Diante desta ausência, reforçamos que é importante o destaque da linguagem oral e escrita nos documentos, não de maneira dicotômica, mas entrelaçada as outras linguagens.

Por meio das entrevistas realizadas com as professoras, sujeitos desta pesquisa, evidenciamos a realização de práticas que abarcam a linguagem oral e escrita na Educação Infantil, a compreensão da linguagem relacionada ao desenvolvimento das máximas capacidades humanas, a utilização, em especial, da Base Nacional Comum Curricular enquanto orientadora das práticas docentes e o não conhecimento, divulgação e utilização da Proposta Curricular do Município de Biguaçu e dos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições participantes desta pesquisa. Importante destacar a falta de conhecimento e, consequentemente, uso dos documentos municipais e institucionais pelas professoras, o que é um indicativo da não divulgação, formação e discussão da secretaria municipal de educação acerca dos próprios documentos por ela elaborados.

Estamos cientes de que este trabalho não revela o cotidiano das instituições, mas mostra o que se propõe nas orientações curriculares da rede e como o que está proposto é concebido pelas professoras a ser realizado com as crianças. Revela as orientações, as diretrizes, o pensar das ações e concepções de uma rede e de cada instituição. Revela a construção coletiva e o coletivo das instituições e profissionais frente a um trabalho pedagógico intencional que considera a criança enquanto sujeito de direito e ativo, a indissociabilidade entre o educar e o cuidar, a importância das interações e brincadeiras no contexto da Educação Infantil. Revela os

documentos, as normativas de uma rede, das instituições e as concepções das professoras frente a estes documentos.

A pesquisa revelou, também, vale destacar, que é fundamental o conhecimento e o estudo dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, uma vez que, quando as professoras têm clareza quanto aos conceitos da teoria, elas têm maior consciência do seu papel enquanto docentes e mediadoras das relações ao desenvolverem o seu trabalho educativo e pedagógico. O conhecimento aprofundado e sólido dos aportes teóricos torna as professoras protagonistas dos seus atos. Isto significa dizer que a autoria lhes possibilita assumir com clareza e intencionalidade a ação docente, não cabendo mais a dicotomia entre teoria e prática, pois a teoria permite às professoras olharem para o desenvolvimento das crianças considerando as condições concretas de sua vida.

Nossas contribuições, assim, dialogam com a defesa política e social da criança e da infância e encontram força na afirmação feita por Mello (2006) de que a criança só aprende quando é ativa no seu processo de aprender.

Destacamos ainda que, o que no início da pesquisa parecia termos simplesmente a necessidade de imersão e aprofundamento maior em uma teoria, objetivando compreender a linguagem oral e escrita, as normativas curriculares da Educação Infantil no município de Biguaçu e as concepções das professoras sobre os conceitos propostos, no seu final, nos permite vislumbrar que temos um longo caminho no horizonte. Defendemos, dessa forma, que há de se avançar nos estudos das práticas de linguagem oral e escrita que trazem a Teoria Histórico-Cultural como referencial, dada a sua complexidade e grandeza desta.

E para pôr fim à escrita deste texto, assim como utilizei a primeira pessoa para descrever as particularidades do impulso inicial movente deste estudo, por acreditar que este processo é particular de quem o realiza, dos seus princípios, das concepções políticas e teóricas, faço uso mais uma vez e retomo a epigrafe: “Os “olhos” com que “revejo” já não são “olhos” com que “vi”. Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva do que está passando” (Freire, 1994, p.19). Faço uso dessas palavras para dizer que ao longo do percurso desta pesquisa, marcada por começos e inúmeros recomeços, dúvidas, incertezas, quebras e tropeços, meu exercício diário foi (re)considerar, ver e rever diante da perspectiva vivida os documentos e normativas curriculares para a Educação Infantil. E, inspirada em Paulo Freire e seu legado, vislumbro retornar a esta pesquisa junto às professoras e crianças na perspectiva de ampliar, reescrever e complementar as análises e concepções aqui postas com a prática das professoras, com destaque às cenas do cotidiano, em prol de uma educação humanizadora e promotora das máximas capacidades humanas. Encerro provisoriamente esta pesquisa usando das palavras de

Paulo Freire que foram moventes desta pesquisa, pois “Quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidades” (FREIRE, 1993, p. 40).

REFERÊNCIAS

AKURI, J.G.M. **Currículo na Educação Infantil: Implicações da Teoria Histórico-Cultural.** 2016.117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, 2016.

ALVES, S.; BORTOLANZA, A. M. E. **O papel da linguagem escrita nos processos de ensino e aprendizagem: um estudo teórico.** Educação & Linguagem, v. 18, n. 2, jul./dez. 2015.

ANGELO, Adilson de. **O espaço-tempo da fala na Educação Infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico.** In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia (orgs.). Educação Infantil: enfoques em diálogo. Campinas, São Paulo: Papirus, 2011

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: Vozes, 2013.

ARRUDA, Juliana Porto de**. O processo de apropriação da escrita e a formação da capacidade produtora de textos**. Dissertação (Mestrado em Educação). – Marília, 2013.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailóvitch. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 9. ed. (Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira). São Paulo: Hucitec, 1999.

BAPTISTA, Mônica. Correia; NORONHA Amanda de Abreu; CRUZ Priscila Maria Caligiorne. **Letramento literário na primeira infância**. Anais do CENA. V. 1, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdocena/wp-content/uploads/2014/02/cena3_artigo_5.pdf. Acesso em: 16 fev de 2022.

BARBOSA, M. C. S., & Richter, S. R. S. (2018). **Saberes e Conhecimentos que compõem o currículo de Bebês e Crianças Pequenas.** Série-Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB, 23(49), 47-65.

_____, M.C. S.; CRUZ, Silvia Helena Vieira; FOCHI, Paulo Sergio; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de**. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?** Debates em ação, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016. ISSN 2175-

BIGUAÇU, Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Cultura. **Documento Norteador para a Proposta Curricular do Município e para o Projeto Político Pedagógico das Escolas e Centros de Educação Infantil Municipais.** Biguaçu: SEMEDEC, SC, 2002.

_____. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Biguaçu**. Biguaçu: SEMEDEC, 2003.

BISSOLI, M. F. **Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. BRASIL.

_____. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009b.

BRITTO, L. P. L, Letramento e alfabetização. In: FARIA, A. L. G; MELLO, S. A. (org.). O mundo da escrita no universo da pequena infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p 5-21.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; COSTA, Selma Aparecida Ferreira da. **A linguagem escrita: uma história de sua pré-história na infância.** Perspectiva, Florianópolis, v.34, n.3, p. 928-947, 2016.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação.** Tradução de Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BUSS-SIMÃO, Márcia; PANDINI-SIMIANO, Luciane. **Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa**. Eccos Revista Científica (Online), v. 41, 77-90, 2016.

CASTRO, Ana Paula Pontes de; **A entrevista dialógica como instrumento para pesquicar a escrita *online* na aprendizagem do professor em formação: reflexões iniciais.** in: FREITAS, M. T. A. ; RAMOS, B. S. (Org.) . Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção. 01. ed. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010. 91-100p.

CERISARA, Ana Beatriz. **Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil.** Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 17, p. 11-21, 1999.

_____. **O referencial curricular nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002.

COSTA, R. J. da S. **A organização dos espaços-ambiente das instituições de Educação Infantil: Influências no desenvolvimento e aprendizagem da criança.** Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Macau, 2016.

DAVYDOV, V. V. **Problemas do ensino desenvolvimental: A experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia.** Trad. de José Carlos Libâneo. Educação Soviética, N° 8, agosto, 1988.

DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês: As dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, SC, 2011.

DUARTE, N. **A formação do indivíduo e a objetivação do gênero humano: categorias iniciais de uma reflexão sobre processo de formação do indivíduo numa perspectiva histórico-social**. Tese de doutorado. Unicamp. Campinas. 1992.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999

FACCI, M. G. D. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski**. Cadernos Cedes, v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004.

FREIRE, Paulo.; NOGUEIRA, A. Que fazer: teoria e prática em educação popular. Petrópolis, 1993.

_____, Paulo. **Cartas à Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREITAS, M. T. A. **A pesquisa de abordagem histórico cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos**. 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios.** In: IV Congresso Paulista de Formação de Professores. Águas de Lindóia, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GIRARDELLO, Gilka. Rodas de histórias nas cidades: uma poética compartilhada. In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; VEIGA, Maurício Biscaia. MORAES; Taiza Mara Rauen (Org.). **Contar histórias: uns passarão e outros passarinhos**. Joinville: Editora da Univille, 2015. p. 130-137.

GONZÁLEZ, Abel Gustavo Garay; MELLO, Maria Aparecida. **Considerações sobre o processo de apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil**. Revista IberoAmericana de Estudos em Educação, Araraquara, v.11, n. esp. 4, p. 2306-2324, 2016. Disponível em: E-ISSN: 1982- 5587.

GRASS, P. I. B. **O desenvolvimento da autonomia e da criatividade e a formação da personalidade do estudante**. In: MILLER, E.; BARBOSA, M. V.; MENDOZA, de L. S. G. (Org). Educação e humanização. Jundiai: Paco Editorial, 2014.

_____. **O método nas pesquisas educacionais: uma aproximação metodológica ao estudo do desenvolvimento cultural**. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MILLER, Stela (Org.). A questão do método e a Teoria Histórico-Cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

GUIMARÃES, Daniela. Técnicas corporais, cuidado de si e cuidado do outro nas rotinas com bebês. In: ROCHA, Eloisa Acires Candal e KRAMER, Sônia. **Educação Infantil: enfoque em diálogo**. Campinas: Papirus. pp.35-52, 2008.

KRAMER, Sonia. O papel social da pré-escola. In: ROSEMBERG, F. (Org.) Temas em destaque: creche. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1989. p. 20-27.

_____. Pesquisando Infância e Educação: um encontro com Walter Benjamin. In: Kramer, S. & Leite, I. M. (org.). In: Infância: fios e desafios da pesquisa. Campinas – SP, Papirus, 1996.

_____. **O papel social da Educação Infantil**. Ministério das Relações Exteriores, p. 38, 1999. Pdf tipo mimeo. Disponível em < http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000082.pdf> Acesso em: 29 jan. 22.

_____. **Propostas pedagógicas ou curriculares de Educação Infantil: para retomar o debate**. Revista Proposições, Campinas, v. 13, n. 2 (38), p. 65-82, maio/ago. 2002.

KUHLMANN, M. J. **Educação Infantil e currículo**. In: Faria, A. L.; PALHARES, M. S. (Org.). Educação Infantil pós-LDB rumos e desafios: polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. P. 51-65.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LEITE FILHO, A; NUNES, M. F. **Direitos da criança à Educação Infantil: reflexões sobre a história e a política**. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (Org.). Educação Infantil: formação e responsabilidade. Campinas: Papirus, 2013. p. 67-88.

LEONTIEV, A. N. **O Homem e a Cultura**. In: O Desenvolvimento do Psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____, 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 11ª. ed. São Paulo: ícone, 2010. p. 59-83.

LIMA, Elieuza Aparecida de. **Trabalho pedagógico na Educação Infantil: em busca da atitude ativa de professores e crianças**. In: Sueli Guadelupe de Lima Mendonça & Luciana Aparecida Araújo Penitente & Stela Miller (org). In: A questão do método e a Teoria Histórico-Cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília – SP, Cultura Acadêmica, 2017.

LIMA, M. E. C. C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. **O trabalho com narrativas na investigação em educação**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17- 44, jan./mar. 2015.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1986.

MARCOLINO, S.; BARROS, F. C. O. M.; MELLO, S. A. **A teoria do jogo de Elkonin e a Educação Infantil**. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, vol. 18, n. 1, p. 97-104, jan./abr. 2014.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. M. Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MELLO, S. A. **A Escola de Vygotsky**. In: CARRARA, K. (Org.) Introdução à psicologia da educação: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-155.

_____, S. A. **O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil: contribuições de Vygotsky**. In: FARIA, A. L. MELLO, S. A. (Orgs.). Linguagens infantis outras formas de leitura. Campinas, S.P.: Autores Associados, 2005, p.23-40.

_____, S. A. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural**. Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n.1, jan/jun. 2007.

_____, S. A. **Letramento (e não alfabetização) na Educação Infantil e formação do futuro leitor e produtor de texto.** Campinas: SP, 2007.

_____, S. A. **Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico Cultural**. Psicologia Política. vol. 10. nº 20. pp. 329-343. jul. – dez. 2010. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4000981 Acesso em: 10 jun. 2020.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, Vozes, 2001.

_____, M. C. S. **Construção dos instrumentos e exploração de campo**. In: Minayo MCS. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec; 2006. p. 189-199.

_____, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa, SILVA, Tomás Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 2 ed. revista – São Paulo: Cortez, 1995.

MUKHINA, V. **A psicologia do pré-escolar: um manual para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos**. Martins Fontes: São Paulo, 1996.

_____, V. **Psicologia da Idade Pré-Escolar**. Martins Fontes: São Paulo 1995.

OBOUKHOVA, Ludmila. **A teoria de Vigotski: o novo paradigma na investigação do desenvolvimento infantil**. In: I Conferência Internacional: O enfoque histórico-cultural em questão. Santo André. Anais [...]. Santo André, SP, 2006. P. 16-25.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky*: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo : Scipione, 1995.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes de. **O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/ dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file. Acesso em: 4 jul. 2021.Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte, nov. 2010.

OLIVEIRA, Ariadni da Silva de. **Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender": reflexões sobre especificidade da docência na infância**. Marília, 2019.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de criança de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. 2006. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Araraquara, São Paulo. 2006.

PÉREZ, C. L. V. **Cotidiano: história(s), memória e narrativa. Uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras**. In: GARCIA, R. L. (org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PINO, Angel. **A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação**. Em: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Psicologia & Educação: revendo contribuições. São Paulo: Educ/FAPESP, 2003.

PLETSCH, Glaucí Kuhn. **As múltiplas linguagens na Educação Infantil**. In CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., Campinas, 2017. Anais. Campinas, SP: COLE, 2003. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss16_04.pdf. Acesso em 08 jan. 2022.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Centro de Educação Infantil Municipal Maria de Lourdes Galliani**, Biguaçu, 2020.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Centro de Educação Infantil Municipal São Tomaz de Aquino**, Biguaçu, 2019.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Centro de Educação Infantil Municipal Professora Páscoa Régis Mendes**, Biguaçu, 2019.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Brasileira de educação**. (16) Abr 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v3P9wYtgnVDf3DcVcywdLSK/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 03 jan. 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil**. Cadernos de Pesquisa, Rio de Janeiro, n. 115, p. 25- 63, mar. 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. Penso: Porto Alegre, 2013.

SANTOS, Lucíola L.C.P.; PEREIRA, J.E.D. **Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil**. Cadernos do Cedes, Campinas, v. 36, n.100, p. 281-300, set./dez. 2016.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos; BARROSO, Fabiana Pinheiro; NASCIMENTO, Jessica Mayara. **Convergências e tensões na produção acadêmica sobre currículo da Educação Infantil**. Revista e-Curriculum, v. 18, n. 1, p. 350-371, 2020

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças: Contextos e Identidades**. Braga, Portugal; Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. 293 p. (Coleção Infans).

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. (Coleção educação contemporânea) 11.ed. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias dos currículos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOBRAL, Elaine Luciana Silva. **Proposta curricular para educação infantil: (re) significando saberes docentes**. 2008. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós - Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987, p. 175.

VAZ, A.; MENDES, R.; MAUÉS, E. **Episódios e narrativas de professores – experiências e perspectivas docentes discutidas a partir de pesquisa sobre conhecimento pedagógico de conteúdo**. Reunião Anual da ANPED, 24. Caxambu, 2001.

VIGOTSKY, L. S. **Interacción entre aprendizaje y desarrollo**. In: SEGARTE IZNAGA, A. L.; MARTÍNEZ CAMPO, G.; RODRÍGUEZ PÉREZ, M. E. (Orgs). *Psicología del desarrollo del escolar*. Tomo I. La Habana: Editorial Félix Varela, 2003, p.45-59.

_____. **El desarrollo del lenguaje escrito**. In: Obras Escogidas, Madrid: Visor, v. 3, 1995.

_____. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1993. v.2.

_____. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1996. v.4.

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.

_____. (2010). **Quarta aula: a questão do meio na pedologia**. Psicologia USP, 21(4), 681-701.

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem 11ª. ed. São Paulo: ícone, 2010. p. 103-117.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. S. Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **O problema de método**. In VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. S. Paulo: Martins Fontes, 1991, p.67-88.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZAGO, Luis Henrique. **O método dialético e a análise do real**. Kriterion. v. 54, n. 127, p. 109-124, Jun 2013.

Apêndice A – LEVANTAMENTO ESTADO DE CONHECIMENTO

<table>
<tr><td colspan="5">RELAÇÃO DE DISSERTAÇÕES, ARTIGOS E TESES SELECIONADAS</td></tr>
<tr><td colspan="5">PALAVRAS – CHAVE: Educação Infantil, Linguagem Oral e Escrita e Teoria Histórico-Cultural</td></tr>
<tr><td>Nº</td><td>TÍTULO</td><td>Autor</td><td>ÁREA/NÍVEL/ INSTITUIÇÃO</td><td>ANO</td></tr>
<tr><td>01</td><td>A Teoria Histórico-Cultural e a Linguagem Escrita na Educação Infantil: estudos e reflexões</td><td>Marta Chaves</td><td>Artigo</td><td>2017</td></tr>
<tr><td colspan="5">RESUMO</td></tr>
<tr><td colspan="5">Este trabalho apresenta reflexões sobre o desenvolvimento da linguagem escrita na Educação Infantil, com base nas pesquisas do Materialismo Histórico-Dialético e na Teoria Histórico-Cultural. Tendo como premissa a organização de práticas pedagógicas significativas, ressaltando que os procedimentos didáticos e o trabalho educativo são elementos imprescindíveis para a aprendizagem da escrita pela criança. Vislumbra os Centros de Educação Infantil enquanto espaços educativos por excelência, onde a criança pode ter seu primeiro contato sistematizado com a escrita e apreender as máximas elaborações humanas.</td></tr>
<tr><td>Nº</td><td>TÍTULO</td><td>Autor</td><td>ÁREA/NÍVEL/ INSTITUIÇÃO</td><td>ANO</td></tr>
<tr><td>02</td><td>Considerações sobre o processo de apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil</td><td>Abel Gustavo Garay GONZÁLEZ Maria Aparecida MELLO</td><td>Artigo</td><td>2016</td></tr>
<tr><td colspan="5">RESUMO</td></tr>
<tr><td colspan="5">Este artigo discute sobre o processo de apropriação da linguagem escrita por crianças de Educação Infantil, utilizando a fundamentação teórica na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, dando ênfase às atividades mediadas realizadas com as crianças como sendo necessárias nos processos de formação e de desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, especificamente, o pensamento conceitual. Traz a relação do plano social (interpsíquico) e o plano psicológico (intrapsíquico), transformando internamente o psiquismo da criança em um processo dialético de apropriação e objetivação, caracterizado pela comunicação entre adulto e criança. Destaca que a apropriação da linguagem escrita pela criança é um processo complexo e não ocorre de maneira natural e nem linear, é uma construção histórico-cultural, um ato político concreto e determinante para a vida das crianças.</td></tr>
<tr><td>Nº</td><td>TÍTULO</td><td>Autor</td><td>ÁREA/NÍVEL/ INSTITUIÇÃO</td><td>ANO</td></tr>
</table>

03	Pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para a apropriação da cultura escrita pela criança	Suely Amaral Mello; Michelle de Freitas Bissoli	Artigo	2015
RESUMO				
O Objetivo deste artigo é trazer à discussão alguns pressupostos da Teoria Histórico - Cultural tendo em vista a aproximação entre as crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e a cultura escrita. O texto parte das pesquisas realizadas por Vigotski e Luria, que defendem que a linguagem escrita é um instrumento cultural complexo que se desenvolve, na ontogênese, a partir do gesto, do brincar e do desenho. Apresenta ainda a importância do enriquecimento das vivências infantis e das diferentes formas de expressão como possibilidades de um trabalho pedagógico capaz de contribuir para o desenvolvimento da criança.				
Nº	TÍTULO	Autor	ÁREA/NÍVEL/ INSTITUIÇÃO	ANO
04	A linguagem escrita: uma história de sua pré-história na infância	Ana Maria Esteves Bortolanza; Selma Aparecida Ferreira da Costa	Artigo	2016
RESUMO				
Este artigo objetiva explicar o processo de apropriação da cultura escrita pelas crianças na Educação Infantil, de acordo com a organização das atividades de escrita que lhes são propiciadas nas instituições de Educação Infantil. A dimensão teórico-metodológica deste estudo fundamenta-se nos princípios do desenvolvimento humano apresentados pela Teoria Histórico-Cultural, que traz em seu bojo a Teoria da Atividade e a importância da mediação. O artigo aponta e defende que uma ação pedagógica, devidamente planejada e mediada, cria as circunstâncias que possibilitam a efetivação do processo de apropriação da escrita em sua funcionalidade social, propiciando uma mudança qualitativa na relação da criança com esse tipo de linguagem, pois ela apresenta a necessidade de escrever.				
Nº	TÍTULO	Autor	ÁREA/NÍVEL/ INSTITUIÇÃO	ANO
05	Práticas de linguagem oral e escrita em uma instituição de Educação Infantil do município de Erechim – RS	Analice Dors Dembinski	Dissertação/Mestrado/ Universidade Federal da Fronteira Sul	2017
RESUMO				

Esta dissertação tem como objetivo analisar as práticas de linguagem oral e escrita desenvolvidas em uma turma de Educação Infantil do município de Erechim – RS, com crianças de cinco e seis anos, com vistas à constituição de uma proposta de intervenção que contribua com o processo de aquisição da linguagem por parte destas crianças.

Nº	TÍTULO	Autor	ÁREA/NÍVEL/ INSTITUIÇÃO	ANO
06	A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita: Contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural	Maria Claudia da Silva Saccomani	Tese/ Doutorado/ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara)	2018

RESUMO

Esta pesquisa versa sobre a natureza social do desenvolvimento da relação consciente da criança pré-escolar com a linguagem. Tem como objetivo problematizar o desenvolvimento histórico cultural dos indivíduos e o papel que a educação escolar infantil desempenha, especificamente, sobre o desenvolvimento da linguagem oral. Defende e aponta que as ações pedagógicas devem ser intencionalmente direcionadas de modo a impulsionar a construção de relações cada vez mais conscientes e voluntárias da criança com a linguagem.

Apêndice B - QUESTIONÁRIO REALIZADO COM O OBJETIVO DE DEFINIR/CARACTERIZAR OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nome:

Telefone para contato:

Idade:

Gênero:

Qual a sua formação: Qual? Onde? Ano?

Possui pós graduação: Qual? Onde? Ano?

Quanto tempo de atuação docente:

Há quanto tempo você atua como professor na Educação Infantil:

Já trabalhou em outras etapas da educação básica, ou modalidades ou níveis:

Há quanto tempo trabalha nesta instituição de Educação Infantil:

Contrato de trabalho (efetivo ou ACT):

Costuma trabalhar com a mesma faixa etária de crianças?

Apêndice C– EIXOS UTILIZADOS PARA A ENTREVISTA REALIZADA COM AS PROFESSORAS SOBRE "LINGUAGEM ORAL E ESCRITA"

1ª Parte – Das práticas com a linguagem oral e escrita na Educação Infantil.

Quais práticas com uso da linguagem oral e escrita se fazem presentes na sua turma? Você percebe importância nessas práticas? De que maneira? Você percebe o trabalho com a linguagem oral e escrita relacionada com o desenvolvimento infantil? Como você percebe isso no dia a dia?

Você procura relacionar estas práticas com os documentos orientadores e normativos do currículo da Educação Infantil? De que maneira?

2ª Parte – Implicações dos documentos orientadores nas práticas pedagógicas das pesquisadas.

Você realiza consultas a esses documentos?

Qual desses documentos você mais faz referências para o planejamento das suas ações? E mediações com a linguagem oral e escrita? Proposta Curricular do Município de Biguaçu, Projeto Político Pedagógico? Outros documentos? Qual(is)?

Estes documentos oferecem os subsídios necessários para seu planejamento no que se refere a linguagem oral e escrita e cultura escrita? Como eles orientam, e se orientam, as suas práticas sobre a linguagem oral e escrita na Educação Infantil?

3ª Parte – Concepções teóricas nos documentos de referência percebidas pelas pesquisadas:

Como você percebe a concepção de linguagem e linguagem oral e escrita nesses documentos?

Como você percebe a organização, abordagem, inferências e indicativos sobre o trabalho com a linguagem oral e escrita nestes documentos na Educação Infantil?

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto de pesquisa: **LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ORIENTAÇÕES CURRICULARES E CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BIGUAÇU**

Pesquisador Responsável: Marina Koerich

Nome do participante:

Data de nascimento:

CPF:

Endereço:

Você está sendo convidado (a) para ser participante do Projeto de pesquisa intitulado "**LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ORIENTAÇÕES CURRICULARES E CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BIGUAÇU**" de responsabilidade da pesquisadora Marina Koerich.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

O trabalho tem por objetivo refletir sobre as concepções de professoras quanto a linguagem oral e escrita na Educação Infantil e como essa linguagem está contemplada nas orientações curriculares para Educação Infantil da rede municipal de ensino de Biguaçu. E como objetivos específicos:

- Localizar como a linguagem oral e escrita está contemplada nas orientações curriculares para Educação Infantil da rede municipal;

- Identificar as concepções de linguagem oral e escrita presentes nas orientações curriculares para Educação Infantil da rede municipal;

- Conhecer as concepções de professoras quanto à linguagem oral e escrita na Educação Infantil;

- Compreender como orientações curriculares para Educação Infantil da rede municipal subsidiam as práticas educativas e pedagógica das professoras quanto à linguagem oral e escrita.

Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento.

O nome dos participantes será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação.

Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados.

Eu, _____, CPF: _____, declaro que as informações que recebi sobre o estudo "**LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ORIENTAÇÕES CURRICULARES E CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BIGUAÇU**" foram suficientes para o meu entendimento sobre a pesquisa. Ficaram claros, para mim, quais são os objetivos do estudo, os passos a serem realizados, as garantias de que meus dados serão mantidos em sigilo e de que terei explicações quando for necessário. Ficou claro, também, que minha participação é livre de despesas e riscos. Sei que tenho garantia do acesso aos resultados e que posso esclarecer minhas dúvidas durante o desenvolvimento da pesquisa a qualquer momento. Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo, podendo retirar essa participação a qualquer momento, antes ou durante o desenvolvimento da pesquisa, sem nenhum tipo de prejuízo. Assim, assino este documento, que foi escrito e assinado em duas vias, permanecendo uma comigo, como participante da pesquisa, e outra com a pesquisadora.

Biguaçu, _____ de _____ de 2022.

_____

Assinatura do participante

_____

Assinatura do responsável por obter o consentimento