

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA: TRANSIÇÃO E
ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO
FUNDAMENTAL**

MAYRA MARIA DE OLIVEIRA SANTOS

MARINGÁ
2020

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA: TRANSIÇÃO E ARTICULAÇÃO
ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada por MAYRA MARIA DE OLIVEIRA SANTOS ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a MARIA ANGÉLICA OLIVO FRANCISCO LUCAS

MARINGÁ
2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S237a

Santos, Mayra Maria de Oliveira

Aprendizagem da língua escrita : transição e articulação entre educação infantil e ensino fundamental / Mayra Maria de Oliveira Santos. -- Maringá, PR, 2020.
183 f.color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Angélica Olivo Francisco Lucas.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Língua escrita. 2. Transição - Linguagem. 3. Articulação - Linguagem. 4. Educação infantil. 5. Ensino fundamental. I. Olivo Francisco Lucas, Maria Angélica, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 372.21

MAYRA MARIA DE OLIVEIRA SANTOS

**APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA: TRANSIÇÃO E ARTICULAÇÃO
ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Angélica Olivo Francisco Lucas
(Orientadora) – UEM

Prof.^a Dr.^a Aliandra Cristina Mesomo Lira – Unicentro –
Guarapuava

Prof.^a Dr.^a Ercília Maria A. T. de Paula – UEM

Prof.^a Dr.^a Marta Furlan – UEL

Prof.^a Dr.^a Tânia dos Santos Alvarez Silva – UEM

Maringá, 29 de maio de 2020.

À minha filha, **Mirella**, que transborda alegria por onde passa e que, com sua inocência e com sua simplicidade, inspira-me forças para lutar e para não desistir dos meus sonhos, vencendo cada dificuldade; comemorando cada conquista; aprendendo a viver devagar e a ser feliz.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, que é a luz do meu caminho e que me tem guiado por fé, durante toda a minha vida, sendo meu refúgio e minha fortaleza.

Ao meu esposo, **Val**, companheiro e melhor amigo, pelo seu incentivo, pelo companheirismo, pela paciência e pelo amor que dedicou a mim durante este período de estudos.

Aos meus pais, **Silvanei** e **Fátima**, por estarem sempre por perto, apoiando-me, dedicando-se à minha filha e, principalmente, por demonstrarem o orgulho que sentem de mim, trazendo-me sentimentos de alegria e de realização.

Aos meus sogros, **Dolores** e **Reginaldo**, por me apoiarem e por se dedicarem à minha filha com muito carinho.

À minha orientadora, **Maria Angélica**, pela oportunidade e pela confiança que depositou em mim, mesmo sem antes me conhecer, pela dedicação e pelos conhecimentos que me transmitiu, tornando-se inspiração para a minha prática docente. Além disso, meu agradecimento, principalmente, por me ajudar a me levantar mais de uma vez, quando a vida me trouxe, em meio a tantas conquistas, situações difíceis de serem superadas. Por isso, minha eterna gratidão.

À minha professora e amiga, **Paula Moya**, por acreditar em mim, mostrando-me o caminho e incentivando-me a superar cada obstáculo. Por suas ideias e pelos livros compartilhados, serei sempre grata.

Às professoras **Tânia**, **Ercília** e **Aliandra**, por apreciarem meu trabalho por ocasião do exame de qualificação e pela seriedade com que contribuíram para a realização desta pesquisa.

Às equipes pedagógicas dos Centros Municipais de Educação Infantil e das escolas municipais que participaram desta investigação, por me receberem bem.

Às professoras de educação infantil e de ensino fundamental que participaram desta pesquisa, pela confiança e pela disposição.

A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez que um professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras (LURIA, 2006, p.143)

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Modelo de escrita imitativa	59
FIGURA 2	Modelo de escrita topográfica	60
FIGURA 3	Modelo de escrita pictográfica	62
FIGURA 4	Níveis de literacia	106

LISTA DE ORGANOGRAMAS

ORGANOGRAMA 1	Etapas da linguagem	29
---------------	---------------------------	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Desenvolvimento da linguagem	27
QUADRO 2	Conceitos relacionados à periodização do desenvolvimento do psiquismo	37
QUADRO 3	Orientações aos professores para a organização do jogo de papéis na escola	47
QUADRO 4	Campos de experiências	94
QUADRO 5	Campos de atuação	102
QUADRO 6	Maneiras de ler palavras	108
QUADRO 7	Fases do processo de aprendizagem da leitura e da escrita	109
QUADRO 8	Componentes para a alfabetização	111
QUADRO 9	Rotina dos centros municipais de educação infantil	121
QUADRO 10	Rotina das escolas municipais	122
QUADRO 11	Experiência profissional	129
QUADRO 12	Tempo de trabalho em cada nível da educação infantil e do ensino fundamental.....	129
QUADRO 13	Eixo de análise: processo de aprendizagem da língua escrita	161
QUADRO 14	Eixo de análise: transição e articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental	162

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CMEIs – Centros Municipais de Educação Infantil

DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

DCNEF – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNA – Política Nacional de Alfabetização

PNE – Plano Nacional de Educação

PPE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

THC – Teoria Histórico-Cultural

UEM – Universidade Estadual de Maringá

SANTOS, Mayra Maria de Oliveira. **APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA: TRANSIÇÃO E ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL**. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Maria Angélica Olivo Francisco Lucas. Maringá, 2020.

RESUMO

Esta pesquisa objetiva investigar concepções de professores de educação infantil e de anos iniciais do ensino fundamental acerca da transição e da articulação entre essas duas etapas da educação, tendo em vista o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. A reorganização curricular imposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela Política Nacional de Alfabetização (PNA) direcionou olhares para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental por abrangerem o processo de apropriação da língua escrita. O limite para alfabetizar as crianças até o 2.º ano do ensino fundamental gerou impasses em instituições de educação infantil, já que ora as práticas pedagógicas voltam-se exclusivamente ao ensino do sistema de escrita, ora se eliminavam completamente as experiências com escrita. Desse problema derivou a seguinte questão: como os professores de educação infantil e de anos iniciais do ensino fundamental compreendem o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, tendo em vista a transição e a articulação entre essas duas etapas da educação? O reconhecimento da continuidade do processo de aprendizagem da língua escrita, o qual, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural (THC), procede do desenvolvimento da função simbólica na criança e, por esse motivo, perpassa a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, justifica a realização desta pesquisa. Tal referencial teórico reafirma a importância da apropriação da linguagem escrita para o desenvolvimento pleno do sujeito, bem como indica que esse processo se inicia muito antes do ingresso da criança na escola. Por meio de uma pesquisa bibliográfica e empírica, buscou-se alcançar o objetivo proposto. Inicialmente, discutiu-se acerca do processo de aprendizagem da língua escrita com base nos pressupostos da THC. Na sequência, tratou-se da relação entre os conceitos de alfabetização e de letramento, bem como da relação entre esses dois processos. Em seguida, analisaram-se documentos oficiais que orientam as etapas iniciais da educação básica, como a BNCC, implantada em 2017, e a PNA, em vigor desde 2019. De posse dessas informações, foram entrevistadas professoras que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental com o intuito de compreender suas concepções a respeito da transição e da articulação entre as etapas de educação mencionadas e o processo de aprendizagem da escrita. Os resultados indicam que essas profissionais, embora demonstrem algum conhecimento sobre a temática da pesquisa, não reconhecem a necessidade do desenvolvimento da função simbólica como condição para a aprendizagem da língua escrita nem as atividades principais que promovem o desenvolvimento infantil, fatores que propiciam, respectivamente, a articulação e a transição entre as duas etapas de ensino em questão.

Palavras-chave: Língua escrita; Transição; Articulação; Educação infantil; Ensino fundamental.

SANTOS, Mayra Maria de Oliveira. Written language learning: **Transition and articulation between Child education and elementary school**. 183 f. Dissertation (Education Masters Degree) - Universidade Estadual de Maringá. Advisor; Maria Angélica Olivo Francisco Lucas. Maringá, 2020.

ABSTRACT

This research aims to investigate the conceptions of early childhood and early years of elementary school teachers about the transition and articulation between these two stages of education, in view of the process of teaching and learning the written language. The curricular reorganization imposed by the “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC) and by the “Política Nacional de Alfabetização” (PNA) guided considerations to the early childhood education and for the early years of elementary school because they included the process of appropriation of the written language.

The limitation to literate children up to the 2nd year of elementary school has generated obstacles in early childhood education institutions, since sometimes the pedagogical practices focus exclusively on teaching the writing system, and other times the experiences with writing were completely eliminated. From this problem the following question emerged: how early childhood and early years of elementary school teachers understand the process of teaching and learning the written language, considering the transition and articulation between this two phases of education? The recognition from the heritage of the language writing learning process, which, according to Cultural Historical Theory (CHT), proceeds from the development of the symbolic function in the child and, therefore, runs through early childhood education and the early years of elementary school, justifies conducting this research. This theoretical framework reaffirms the importance of the appropriation of written language for the full development of the subject, and also indicates that this process begins long before the child's entry into school. Through a bibliographic and empirical research it was sought to reach the proposed objective. Initially it was discussed about the process of learning the written language from assumptions of the CHT. Following, it was discussed about the relationship between the concepts of literacy and initial reading instruction as well as the relationship between these two processes. Then, some official documents that guide the initial stages of Early Education were analyzed, like the BNCC, implemented in 2017, and the PNA, that are effective since 2019. Having this information, teachers who work in early childhood education and in the early years of elementary school were interviewed in order to understand their conceptions about the transition and articulation between the mentioned education stages and the writing learning process. The results indicate that these professionals, although they demonstrate some knowledge of the research theme, do not recognize the need to develop the symbolic function as a condition for learning the written language, or the main activities that promote child development, factor that provide, respectively, the articulation and the transition between the two teaching phases in question.

Key-words: Written language; Transition; Articulation; Child Education; Elementary School.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	22
2.1 RELAÇÃO ENTRE PENSAMENTO E LINGUAGEM	22
2.1.1 Raízes genéticas do pensamento e da linguagem	23
2.1.2 Pensamento e linguagem: estágios de desenvolvimento	27
2.2 ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	30
2.3 PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL	35
2.4 DESENVOLVIMENTO DA FUNÇÃO SIMBÓLICA	52
2.4.1 Processo de formação de conceitos	54
2.5 APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA PELA CRIANÇA	57
3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O QUE DIZ A LITERATURA ESPECIALIZADA	64
3.1 CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES	65
3.2 CONCEITO DE LETRAMENTO: ALGUMAS REFLEXÕES	73
3.3 RELAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	78
4. ANÁLISE DE DOCUMENTOS OFICIAIS: ORIENTAÇÕES LEGAIS E TEÓRICO-METODOLÓGICAS	83
4.1 ORIENTAÇÕES LEGAIS	84
4.1.1 Finalidades da educação infantil e do ensino fundamental	89
4.2 ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	92
4.2.1 Conceito de aprendizagem e de desenvolvimento	93
4.2.2 Aprendizagem da língua escrita	96
4.2.3 Transição e articulação entre educação infantil e ensino fundamental	113
5. CONCEPÇÕES DE PROFESSORES	116

5.1	PROBLEMAS E HIPÓTESES	117
5.2	LÓCUS DA PESQUISA	119
5.3	SUJEITOS DA PESQUISA	123
5.4	COLETA DE DADOS	124
5.4.1	Instrumentos e procedimentos utilizados	125
5.5	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	127
5.5.1	Perfil das professoras participantes da pesquisa	127
5.5.2	Processo de aprendizagem da língua escrita	130
5.5.3	Transição e articulação entre educação infantil e ensino fundamental	144
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
	REFERÊNCIAS	168
	ANEXOS	173

1. INTRODUÇÃO

Nossas experiências, relações sociais, hábitos culturais e caminhos os quais seguimos durante a vida nos tornam sujeitos de uma sociedade; cabe a nós, porém, transformar os conteúdos e os conhecimentos acumulados, reconstruindo, de forma única, nossa própria identidade, traçando metas tanto pessoais quanto profissionais. Com base nesse ideal, persegui meus sonhos de menina, estudante de uma escola da periferia de uma cidade do interior do Paraná, que, desde pequena, desejava ser professora.

No entanto, obstáculos foram encontrados pelo caminho. Concluí o curso de magistério (ensino médio), mas, somente anos depois, mediante motivos pessoais, busquei condições objetivas para dar continuidade aos estudos. Em meados do ano de 2013, algo inesperado mudou minha vida: minha filha, naquela época com 3 anos, foi diagnosticada com Transtorno Global do Desenvolvimento e passou a frequentar uma escola especial. Como decorrência, muitas preocupações surgiram e a possibilidade de minha pequena não aprender a ler e a escrever era grande, o que me impulsionou a buscar meu antigo sonho. A partir daquele momento, não seria somente para ensinar outras crianças em uma sala de aula, mas também por ela.

Depois de muito ler e pesquisar, cheguei à conclusão de que eu necessitava compreender, de fato, como acontece o processo de desenvolvimento humano e, em especial, a aprendizagem da língua escrita, para que, de posse desse conhecimento, eu estivesse preparada tanto para ajudar minha filha quanto para possibilitar a meus futuros alunos a consolidação dos processos de alfabetização e de letramento.

Iniciei, em 2014, o Curso de Pedagogia em uma faculdade particular. Trabalhava durante o dia e estudava à noite. Fazia minhas leituras e meus trabalhos nos horários de almoço e nas madrugadas, dedicando-me ao máximo ao curso. Quando precisei escolher o tema do trabalho de conclusão de curso, eu não tive dúvidas: necessitava entender como acontece a aprendizagem da língua escrita pela criança, iniciando tais estudos por aquilo que conhecia no momento – a psicogênese da língua escrita. Em seguida, foram distribuídos os orientadores. A minha, professora Paula Tamyris Moya, na época doutoranda do Programa de

Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), compreendendo minhas expectativas, apresentou-me outro referencial teórico a respeito do desenvolvimento da escrita nas crianças por meio dos estudos de Luria (2006). Dessa forma, comecei a mergulhar nos estudos da Teoria Histórico-Cultural (THC), bem como a conhecer outros autores deste referencial. Assim, nasceu meu primeiro trabalho em pesquisa acadêmica, intitulado *A construção da escrita: contribuições e princípios didáticos da teoria histórico-cultural e da psicogênese da língua escrita* (SANTOS, 2017).

A presente pesquisa possui, portanto, raízes profundas em minhas histórias pessoal e profissional, levando em conta que, atualmente, sou professora da rede pública de ensino e leciono no 1.º ano do ensino fundamental. A experiência profissional ampliou minha persistência em continuar a estudar o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, porém levando em consideração a transição e a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental, uma necessidade que nasceu das observações realizadas em sala de aula, as quais geraram muitas perguntas: como ocorre a transição e a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental? O processo de ensino e aprendizagem da língua escrita é considerado nessa transição e nessa articulação? Como os professores compreendem o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita? Como os docentes entendem a transição e a articulação entre essas duas etapas da educação básica?

Nesse viés, ao analisarmos os estudos realizados por Luria (2006), constatamos que, quando a criança inicia sua vida escolar e passa a realizar seus primeiros registros, na realidade, ela não se encontra em seu primeiro estágio de desenvolvimento da escrita. Diante disso, o referido autor reforça a necessidade de compreendermos que, antes de atingir a idade escolar, a criança percorre uma “pré-história individual”, a qual lhe permite elaborar algumas técnicas primitivas, as quais possuem semelhanças com a escrita e podem, até mesmo, desempenhar funções parecidas com as dela.

Desse modo, a criança começa a se apropriar da língua escrita, perpassando a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, sendo nítida a importância da transição e da articulação entre essas duas etapas da educação básica, as quais devem considerar a unicidade do processo de

aprendizagem dos alunos, organizando um currículo que atenda principalmente a essa especificidade, bem como aos documentos oficiais que orientam a educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), a Política Nacional de Alfabetização (PNA) (BRASIL, 2019), recentemente promulgada, etc.

Antunes (2019, p. 53) relata que a BNCC

[...] configura-se num esforço do estabelecimento de uma unificação curricular ao descrever de maneira minuciosa os objetivos de aprendizagem ao longo de todo o processo de escolarização, desde a educação infantil até o ensino médio.

Assim, a autora expõe, além desse objetivo, reflexões direcionadas à implementação do documento e ao controle do conhecimento por meio da definição de um “saber legítimo para todo o país”, o que desvaloriza os saberes dos professores e os produzidos localmente, ou seja, o documento “configurou-se em mais uma política educacional formulada e elaborada fora da práxis social dos/as professores/as” (ANTUNES, 2019, p. 59-60).

Nessa direção, surge a necessidade de (re)pensarmos vários aspectos da formação escolar, como a determinação do documento que estipula que o processo de alfabetização deve ser concluído no fim do 2.º ano do ensino fundamental, quando as crianças, em geral, possuem apenas 7 anos de idade, alterando o previsto até então: conclusão do processo de alfabetização até o fim do 3.º ano do ensino fundamental.

Diante dessa situação, são justificáveis inúmeras questões que ecoam nas escolas e em centros de educação infantil. Os professores alfabetizadores, mediante as mudanças advindas da ampliação da escolarização e da homologação da BNCC (BRASIL, 2017) que estão chegando às escolas, assim se perguntam: como planejar minhas aulas para que, ao término do 2.º ano, as crianças estejam alfabetizadas? Para ser concluído no 2.º ano do ensino fundamental, o processo de alfabetização deve ser iniciado mais cedo? Quando? Na educação infantil? Os professores de educação infantil também expressam preocupações semelhantes: como contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita mediante tal reformulação? Devemos iniciar

o processo de alfabetização ainda na educação infantil? Quando iniciar a alfabetização?

Diante das legítimas preocupações dos professores advindas das diversas mudanças implantadas pelos referidos documentos, observamos que estes desconsideram pressupostos da THC, principalmente os que dizem respeito à relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento e às explicações oriundas desse referencial teórico para o processo de apropriação da língua escrita.

Vigotski¹ (2000a, 2006), em estudos sobre a aprendizagem da língua escrita, afirmou que entre os primeiros gestos, por ele considerados uma escrita no ar, e a escrita propriamente dita há duas outras atividades no processo de desenvolvimento da criança: o desenho e o jogo. De acordo com Lucas (2008), para Vigotski, essas atividades possuem em comum a função simbólica; todas contribuem para o desenvolvimento da capacidade de representar simbolicamente, colaborando, dessa forma, para o processo de aprendizagem da língua escrita, concebida como um sistema de representação de segunda ordem. Nesse processo, faz-se necessário que a criança compreenda que é possível desenhar não somente os objetos, mas também a fala, o que a leva a reconhecer a possibilidade de escrever utilizando símbolos, bem como a necessidade desse tipo de registro.

Em suas investigações, Luria (2006), para complementar os ensinamentos de Vigotski a respeito da pré-história da escrita no desenvolvimento infantil, apontou a existência de alguns estágios no processo de aprendizagem dessa forma de linguagem, os quais foram denominados desta forma por Azenha (1997): escrita imitativa, escrita topográfica, escrita pictográfica e, por fim, escrita simbólica. Luria (2006), por meio desse estudo, demonstrou que a criança inicia o longo caminho rumo à apropriação da língua escrita antes mesmo de estar em ambiente escolar. Ele, contudo, destaca que esse caminho é pleno de descontinuidades. Na escola, quando exposta a situações formais de ensino da escrita, a criança perpassa pelo longo dos processos de aprendizagem e de

¹ Em consonância com o que foi convencionado no Congresso Internacional Histórico-Cultural, realizado em Campinas no ano de 2000, nesta pesquisa, grafaremos 'Vigotski' sempre que citarmos esse autor fora dos parênteses. Já quando o fizermos dentro dos parênteses, reproduziremos o título do texto ou fizermos uma citação que contenham o nome do autor, escreveremos seguindo a grafia utilizada no texto ao qual estivermos referindo-nos.

apropriação da escrita como sistema convencional de signos, assim como de suas diversas funções sociais.

Diante disso, esse estudo possui entre suas principais justificativas a importância de reconhecer a continuidade do processo de aprendizagem da língua escrita, o qual, segundo a THC, procede do desenvolvimento das funções simbólicas na criança e, por esse motivo, perpassa a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Essa afirmação aponta para a necessária articulação entre essas duas etapas de ensino, tanto no que diz respeito às concepções de aprendizagem e desenvolvimento, de língua escrita e de organização do ensino quanto a aspectos técnicos, como a elaboração de canais de comunicação e de vínculo entre os profissionais das duas etapas de ensino, tendo em vista a transição entre elas.

Mediante os argumentos apresentados, inúmeras questões surgem, como o problema de pesquisa proposto neste estudo, materializado na seguinte pergunta: como os professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental compreendem a articulação e a transição de uma etapa à outra da educação, considerando o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita?

A partir da delimitação dessa questão, elaboramos o objetivo de nossa pesquisa: investigar as concepções de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a transição e a articulação entre essas duas etapas da educação, tendo em vista o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

Para a consecução desta pesquisa, tendo em vista o objetivo exposto anteriormente, nós a organizamos em seções. Na primeira, sob forma de **introdução**, intentamos situar o leitor quanto à pesquisa realizada. Na segunda seção, intitulada **Processo de ensino e aprendizagem da língua escrita: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**, objetivamos explicar o processo de aprendizagem da língua escrita a partir dos pressupostos da THC. Nela, a partir das investigações realizadas por Vigotski (2000a, 2000b, 2001, 2006), por Luria (2001, 2006) e por estudiosos adeptos deste referencial teórico, apresentamos reflexões sobre estes aspectos: a relação entre o pensamento e a linguagem; a relação entre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento; a periodização do

desenvolvimento infantil; o desenvolvimento da função simbólica; a apropriação da linguagem escrita pela criança.

Na seção seguinte, denominada **Alfabetização e letramento: o que diz a literatura especializada**, objetivamos explicar a alfabetização e o letramento, bem como a relação entre esses dois processos, apresentando como tais conceitos foram constituídos e redefinidos ao longo da história da educação no Brasil, de modo a esclarecer seus distintos aspectos e suas necessárias interdependência e indissociabilidade, tendo em vista o ensino e a aprendizagem da língua escrita pelas crianças. Para tanto, recorreremos à literatura brasileira especializada, destacando os estudos publicados por Mortatti (2004, 2006), por Soares (2004a, 2004b, 2010) etc.

Análise de documentos oficiais: orientações legais e teórico-metodológicas é o título da quarta seção na qual visamos apresentar as principais orientações legais e teórico-metodológicas acerca do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita veiculadas pelos documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), tendo em vista a transição e a articulação entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Definimos como recorte temporal o ano de 2008, por marcar a ampliação da escolarização obrigatória, até a atualidade em virtude das recentes homologações da BNCC (BRASIL, 2017) e da PNA (BRASIL, 2019). Nos documentos analisados, demos destaque às finalidades da educação infantil e do ensino fundamental, aos conceitos de aprendizagem e de desenvolvimento, à aprendizagem da língua escrita e à transição da educação infantil para o ensino fundamental.

O intuito da quinta e última seção, denominada **Concepções de professores**, é analisar as concepções de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental acerca da transição e da articulação entre essas duas etapas da educação básica, tendo em vista o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Para alcançarmos o objetivo proposto, relembramos o problema da investigação, levantamos algumas hipóteses, apresentamos o lócus da pesquisa, os seus sujeitos e os procedimentos e os instrumentos utilizados, no caso, questionário e entrevista semiestruturada. O primeiro possibilitou conhecer o perfil das professoras que participaram da

investigação: docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma cidade de porte médio do interior do Paraná. Mediante os dados obtidos pelo segundo instrumento, apresentamos e analisamos as concepções dessas profissionais por meio de dois eixos: processo de aprendizagem da língua escrita e articulação e transição da educação infantil para o ensino fundamental. Para cada eixo foram selecionadas categorias de análise.

Desde já, adiantamos que, ao dedicarmos este estudo à transição e à articulação entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista a aprendizagem da língua, obtivemos resultados que indicam o quanto os professores necessitam de apoio teórico-metodológico para que possam organizar o ensino, bem como implementar práticas pedagógicas intencionais.

2. PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Para que a criança se aproprie da escrita, tarefa fundamental da escola, é necessário garantir-lhe o domínio dos aspectos semânticos, ortográficos e gramaticais que compõem a língua de seu país, bem como dos seus usos sociais. Nesse sentido, Vigotski (2006) ressalta que teremos certeza de que essa apropriação foi efetuada pela criança, a partir do momento que a escrita passar a ter significado para ela, ocorrendo-lhe como necessidade natural e essencial.

Nessa direção, a presença da escrita na vida da criança, apesar de obter destaque no início da vida escolar, “começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras” (LURIA, 2006, p. 143). Ao fazer essa afirmação, o autor permite-nos compreender que a apropriação da linguagem escrita ocorre ao longo da vida da criança, iniciando quando ela é ainda muito pequena e de acordo com as experiências por ela vivenciadas, ou seja, por meio das relações histórico-sociais.

Desse modo, neste capítulo, nosso objetivo é explicar o processo de aprendizagem da língua escrita, com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC). Para tanto, dividimo-lo em quatro partes: na primeira, discorreremos acerca da relação entre o pensamento e a linguagem; na segunda, discutimos a relação existente entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento; na terceira, apresentamos a periodização do desenvolvimento infantil; na quarta, explicamos o desenvolvimento da função simbólica; por fim, na quinta e última parte, expomos o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança, com base em experimentos realizados por Luria (2006).

2.1 RELAÇÃO ENTRE PENSAMENTO E LINGUAGEM

O desenvolvimento do pensamento e o da linguagem na criança, inicialmente, caminham por vias distintas, até o momento em que se “cruzam e coincidem para criar uma nova forma de comportamento” (VIGOTSKY, 2000, p.

130). Essa explicação, advinda da THC, é uma das mais importantes acerca da relação entre pensamento e linguagem.

Mediante tal afirmação, apontamos a necessidade de os professores, tanto os que atuam na educação infantil quanto aqueles que trabalham no ensino fundamental, compreenderem o percurso das explicações realizadas por Vigotski (2000a) a respeito da relação entre pensamento e linguagem. A fim de contribuir com essa tarefa, organizamos as ideias do autor, dividindo-as em duas partes. Na primeira, abordamos as raízes genéticas do pensamento e da linguagem, analisando os relatos de Vigotski acerca das investigações e dos experimentos realizados primeiramente com antropoides e, depois, com crianças, para esclarecer, na filogênese e na ontogênese, o desenvolvimento desses processos. Na segunda parte, analisamos os estágios de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, assim como as etapas da linguagem elaboradas por Vigotski (2000a). Para tanto, organizamos quadros explicativos, ressaltando as suas principais características e apresentando alguns exemplos.

2.1.1 Raízes genéticas do pensamento e da linguagem

Ao considerar o desenvolvimento do pensamento e o da linguagem, Vigotski (2000a) ressalta que ambos possuem raízes genéticas inteiramente diversas. Apoiado nessa premissa, o autor deu início a suas pesquisas, partindo dos estudos realizados por Kohler (1921) e por Yerkes (1916) acerca do intelecto e da linguagem dos antropoides², como também daqueles elaborados por outros autores e psicólogos, os quais discutiam o mesmo assunto.

Com base em suas análises e em seus estudos acerca do desenvolvimento filogenético do pensamento e da linguagem, o autor concluiu, entre outras questões, que tais funções possuem diferentes raízes genéticas e que o desenvolvimento delas transcorre por linhas diferentes e independentes umas das outras. Dessa forma, a relação entre pensamento e linguagem, ao longo do processo de desenvolvimento filogenético, “não é minimamente

² “[Zoologia] Diz-se dos macacos que mais se assemelham ao homem, da família dos pongídeos e dos hilobatídeos, (orangotango, chimpanzé, gorila), caracterizados pela ausência de cauda”. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/antropoide/>. Acesso em: 17 mar. 2020.

constante”. O autor esclarece que os antropoides apresentam um intelecto parecido ao do homem em alguns sentidos, bem como uma linguagem parecida à do homem em aspectos distintos, constatando, assim, uma “fase pré-fala no desenvolvimento do intelecto e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala” (VIGOTSKY, 2000a, p. 128).

Partindo desse pressuposto, compreendemos, segundo as investigações de Vigotski (2000a) e os estudos com chimpanzés de Yerkes e os de Kohler, que a linguagem dos antropoides não é apenas uma reação expressivo-emocional; ela também é utilizada como meio de contato psicológico com semelhantes. No entanto, essa função de ligação não expressa qualquer “relação com a reação intelectual, ou seja, com o pensamento do animal”, assemelhando-se, assim, mais a uma reação instintiva ou a algo muito semelhante a essa, distanciando-se de uma “comunicação intencional e consciente de alguma coisa ou ação semelhante” (VIGOTSKY, 2000a, p. 127).

Nesse contexto, Rigon (2009, p. 109-110) afirma que, para a THC, a “linguagem dos animais é a expressão de seus estados emotivos e não designa nada de objetivo”. Assim, a “linguagem articulada está ligada ao processo de trabalho social que modifica as relações do homem com a natureza e [com] os demais”, ou seja, o nascimento da linguagem, nesse aspecto, relaciona-se à necessidade nascida do trabalho, estando as funções da comunicação humana ligadas às ações do indivíduo.

Nesse contexto, Mendonça (2017, p. 55) descreve, ao citar Leontiev (1978), que podemos entender a linguagem como um instrumento que emerge da atividade humana; além disso, para a compreensão do próprio modo de produção humano, ele é objetivado, pensado e organizado, sendo consequência da compreensão de “formas elevadas de comportamento humano” e não de “formas naturais do comportamento”, assim como acontece com os animais.

Por outro lado, Vigotski (2000a), em busca das diferentes raízes genéticas e das diferentes linhas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, analisou os experimentos de Kohler com chimpanzés, os quais foram adequadamente modificados e aplicados em crianças, com o intuito de elucidar como se dá a gênese da relação entre pensamento e linguagem no sujeito.

Nesse viés, o psicólogo russo ressalta que Buhler, seguindo o mesmo objetivo de estabelecer comparações assim como Kohler, realizou os mesmos experimentos, porém com o acompanhamento sistemático de apenas uma criança. Para Buhler, quanto ao conhecimento teórico, o mais importante nesses experimentos, assim como nos realizados com chimpanzés, é “a descoberta da independência das reações intelectuais rudimentares em relação à fala”, ou seja, antes mesmo do aparecimento da fala, a ação se torna significativa ou conscientemente intencional (VIGOTSKY, 2000a, p. 129).

Vigotski (2000a, p. 130) relata que “as raízes intelectuais da fala no desenvolvimento da criança” foram definidas há muito tempo. Dessa forma, “o grito, o balbucio e até mesmo as primeiras palavras da criança são estágios da fala, porém estágios pré-intelectuais”, pois não têm nada em comum com o pensamento, sendo uma concepção aceitável a de que, nesse estágio de desenvolvimento, a fala infantil é “uma forma de comportamento predominantemente emocional”.

Pesquisas realizadas por Buhler e por seu grupo sobre as formas iniciais de comportamento da criança e sobre as suas primeiras reações à voz humana demonstraram que a função social da fala está presente no seu primeiro ano de vida, ainda na fase pré-intelectual da fala. Nesse período, encontramos o desenvolvimento da função social da linguagem, o que leva a criança a um desenvolvimento precoce dos meios de comunicação. Tais investigações demonstraram que “as risadas, o balbucio, os gestos e os movimentos são meios de contato social”, mesmo que estejam presentes nos primeiros meses de vida dela (VIGOTSKY, 2000a, p. 130).

Como já dissemos, pensamento e fala, inicialmente, não possuem nada em comum, estando, inclusive, separados, porém há um momento que a linha de desenvolvimento da fala intersecciona a do pensamento. Stern (1931, p. 92 apud VIGOTSKY, 2000a, p. 154) demonstrou que é nesse momento em que despertam na criança a consciência do significado da linguagem e a vontade de dominá-lo; é quando “a criança faz a maior descoberta de sua vida, a de que cada coisa tem seu nome”. Nessa fase, a fala é intelectual e o pensamento, verbalizado, tornando-se visível; então, a criança que alcança essa mudança aumenta, ativamente, o seu vocabulário, necessitando da palavra; para isso, procura

assimilar ativamente o signo pertencente ao objeto, já que àquele pertence a característica de nomear e de comunicar.

Dessa maneira, Vigotski (2000a) recorda que o animal pode assimilar determinadas palavras da fala humana e utilizá-las de acordo com a situação, como acontece com o papagaio ao imitar a fala humana. Assim, antes desse período, a criança também assimila palavras, entendidas como “estímulos condicionados ou substitutos de alguns objetos, pessoas, ações, estados e desejos”, as quais aprende com outras pessoas. No entanto, o que muda radicalmente é que, agora, ao “ver um novo objeto, logo a criança pergunta: Como isso se chama? Ela própria necessita da palavra e procura ativamente assimilar o signo pertencente ao objeto”, o qual lhe permite nomear e se comunicar (VIGOTSKY, 2000a, p. 131).

Meumann (19-- apud VIGOTSKY, 2000a, p. 131) explicita que o primeiro estágio da fala infantil é, em sentido psicológico, “afetivo-volitivo”; a partir desse momento, inicia-se a “fase intelectual de seu desenvolvimento”, como se a criança descobrisse a “função simbólica da linguagem”. Dessa forma, “para ‘descobrir’ a linguagem é preciso pensar”, afirma Vigotski (2000a, p. 133). Vejamos, a seguir, suas conclusões acerca do desenvolvimento ontogenético do pensamento e da linguagem:

1. No seu desenvolvimento ontogenético, o pensamento e a fala têm raízes diferentes.
2. Podemos, com certeza, constatar no desenvolvimento da fala da criança um ‘estágio pré-intelectual’ e, no desenvolvimento de seu pensamento, um ‘estágio pré-verbal’.
3. Até certa altura, as duas modalidades de desenvolvimento seguem diferentes linhas, independentes uma da outra.
4. Em um determinado ponto, ambas as linhas se cruzam, após o que o pensamento se torna verbal e a fala se torna intelectual (VIGOTSKY, 2000a, p. 133).

Em virtude disso, compreendemos que o pensamento e a linguagem se desenvolvem independentemente um do outro e passam por diversas mudanças ao longo da vida do sujeito; há, porém, um momento na infância em que pensamento e linguagem se cruzam, dando “origem ao modo de funcionamento psicológico mais sofisticado”, considerado “tipicamente humano” (REGO, 1995, p. 63).

2.1.2 Pensamento e linguagem: estágios de desenvolvimento

Para a THC, a linguagem é um marco no desenvolvimento do homem, pois ela tanto expressa o pensamento da criança como o organiza. A capacidade de linguagem exclusivamente humana permite que a criança elabore instrumentos auxiliares para a solução de tarefas mais complexas, superando, assim, a ação impulsiva, o que possibilita o planejamento da solução de um problema antes de sua execução, bem como o controle de seu próprio comportamento.

Nesse sentido, os signos e as palavras estabelecem, sobretudo, a possibilidade de interação social com outras pessoas. Essa condição nova e superior de atividade nas crianças, baseadas nas funções cognitivas e comunicativas da linguagem, é o que permite distingui-las dos animais. Dessa maneira, independentemente da idade do indivíduo, a linguagem, cuja função primordial a interação social, é desenvolvida a partir da necessidade de comunicação.

Consideramos que a linguagem não se difere de qualquer outra operação psicológica estabelecida pelo uso de signos. Assim, Vigotski (2000a), ao estudar experimentalmente essa forma de operação, em linhas gerais, conseguiu comprovar que esse desenvolvimento passa por quatro estágios básicos, os quais estão sintetizados no quadro 1, elaborado de acordo com as sínteses apresentadas por Gadin (2013).

Quadro 1 - Desenvolvimento da linguagem

ESTÁGIO	CARACTERÍSTICAS	EXEMPLOS
Natural ou primitivo	<ul style="list-style-type: none"> • Corresponde à linguagem pré-intelectual e ao pensamento verbal. • O balbucio, o riso, o choro, os gestos ou as expressões não têm significados específicos. 	<p>O bebê</p> <ul style="list-style-type: none"> • chora, mas o seu choro pode significar fome, dor, sono etc.
Psicologia ingênua	<ul style="list-style-type: none"> • Refere-se à experiência da criança com as propriedades físicas do seu próprio corpo e dos objetos a sua volta. É a aplicação dessa experiência no uso de instrumentos. Trata-se do primeiro exercício de inteligência prática. • No campo das ações práticas, a criança demonstra capacidade de agir no 	<p>A criança</p> <ul style="list-style-type: none"> • usa uma caixa para colocar bolinhas; • sobe em um móvel para alcançar um objeto, porém sem o uso da linguagem; • assimila orações

	<p>ambiente e de resolver problemas práticos, inclusive com o auxílio de instrumentos intermediários.</p> <ul style="list-style-type: none"> No campo da linguagem infantil, a criança assimila a sintaxe da linguagem, antes de assimilar a sintaxe do pensamento. 	<p>subordinadas e formas de linguagem como “porque”, “uma vez que”, “se”, “mas”, muito antes de assimilar as relações causais, temporais, condicionais, opositivas etc.</p>
Signos exteriores	<ul style="list-style-type: none"> Caracteriza-se pelo uso de signos exteriores, ou seja, de operações externas que são usadas como auxiliares para a solução de problemas internos. A fala passa a preceder a ação e a funcionar como auxiliar de um plano já concebido, mas ainda não executado. No desenvolvimento da fala, há a linguagem egocêntrica, em que a criança fala alto, mas não se dirige a ninguém. 	<p>A criança</p> <ul style="list-style-type: none"> dialoga consigo mesma: “Preciso arrumar um jeito de alcançar esse doce”; utiliza os dedos para contar.
Estágio de crescimento interno	<ul style="list-style-type: none"> As operações externas se interiorizam e passam por uma profunda mudança. A criança começa a usar a “memória lógica”, isto é, a operar com relações interiores em forma de signos interiores. O campo da fala corresponde à linguagem interior ou silenciosa. 	<p>A criança</p> <ul style="list-style-type: none"> conta mentalmente.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Vigotski (2000a), em Rego (1995) e em Gadin (2013).

Os quatro estágios apontados no Quadro 1 demonstram o desenvolvimento da linguagem exterior para a egocêntrica e a evolução desta para a interior. Segundo Vigotski (2000a), a linguagem egocêntrica é um estágio de transição entre a linguagem exterior e a interior, momento no qual a criança passa a pensar palavras ao invés de pronunciá-las, possibilitando-lhe novas formas de comunicação com as outras pessoas, bem como de organização do seu modo de agir e de pensar.

Nessa direção, os estágios da linguagem percorrem a seguinte trajetória: primeiramente, há a linguagem exterior, momento em que a fala é global e possui múltiplas funções; ela, porém, ainda não serve como meio de planejamento de ações a serem realizadas, não sendo, portanto, utilizada como instrumento do pensamento. Na sequência, temos a linguagem egocêntrica, que, segundo as investigações de Vigotski (2000a), é uma linguagem para si, sendo parte do caminho para a interiorização, já enraizada no comportamento infantil. Ao passar

pela transição da linguagem exterior para a egocêntrica, a criança descobre a função simbólica da linguagem, dotada de operação intelectual consciente e sumamente complexa, chegando, assim, à linguagem interior.

Sintetizamos, no Organograma 1, as etapas da linguagem, juntamente com as suas respectivas características representantes.

Organograma 1 - Etapas da linguagem



Fonte: Elaborado pela autora com base em Vigotski (2000a).

De acordo com Vigotski (2000a), embora a fala egocêntrica apresente função semelhante à da fala interior, é por meio dela que acontece o processo de abstração entre o conhecimento espontâneo e o científico. Por essa razão, a fala egocêntrica manifesta pensamento puro e é desconexa se comparada à fala exterior, a qual “percorre um caminho que vai da parte para o todo, ou seja, da palavra com significados para o enunciado completo” (GADIN, 2013, p. 6).

Além disso, Vigotski (2000a, p. 149) revela que “o pensamento e a linguagem dependem dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural da criança”, sendo que o desenvolvimento da linguagem interior depende de fatores externos, ou seja, “o desenvolvimento do pensamento e da linguagem na criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem”. Em virtude disso, mediante suas análises, podemos chegar a esta conclusão: “um desenvolvimento não é a simples continuação direta de outro, mas acontece uma mudança do próprio tipo de desenvolvimento – do biológico para o histórico-social” (VIGOTSKY, 2000a, p. 149).

Nessa direção, encontramos o importante papel da função simbólica no desenvolvimento da criança, sendo essa função o alicerce do ensino e da aprendizagem. Por isso, apresentamos, a seguir, de acordo com os pressupostos

da THC, a relação existente entre estes três aspectos: ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

2.2 ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Para a THC, o desenvolvimento ontogenético do psiquismo humano acontece mediante a apropriação das formas histórico-sociais da cultura, das quais fazem parte os instrumentos físicos e os simbólicos, ou seja, instrumentos de trabalho e outros objetos materiais, como os signos, utilizados para a representação de fenômenos e de objetos (sinais, desenhos, mapas, letras, palavras, números). Esses instrumentos simbólicos, quando internalizados, concedem ao indivíduo as condições para interagir com o mundo, sem obter com ele uma relação direta, física ou imediata. Nesse sentido, Sforzi (2016, p. 54) explica que “os signos formam o conteúdo da atividade mental do homem”.

Compreendemos que os instrumentos materiais e os simbólicos são responsáveis por mediar as ações físicas e que as ações mentais são mediadas pelos instrumentos internalizados, isto é, pelos instrumentos simbólicos, que são chamados de “mediadores culturais” por Vigotski e dentre os quais destacamos a palavra (SFORZI, 2016, p. 55).

Luria (2001) explica que a palavra possui duas funções específicas. A primeira – e mais importante – consiste na função representativa ou representação material; ela permite ao homem evocar a imagem do objeto quando pensa, recita ou ouve a palavra, mesmo com ele operando na ausência deste, ou seja, é a capacidade de a palavra significar objetos correspondentes por meio de um sinal convencional e de suscitar as suas imagens. A segunda função da palavra é considerada mais complexa, uma vez que possibilita analisar os objetos e distinguir as suas propriedades essenciais, relacionando-os a determinadas categorias, isto é, ela é o meio de abstração e de generalização, designada como significado da palavra.

Por isso, Luria (2001, p. 20) afirma que, “Ao dominar a palavra, o homem domina automaticamente um complexo sistema de associações e relações em que um dado objeto se encontra e que se formam na história multissecular da

humanidade”. Dessa forma, cada palavra é uma generalização, ou seja, um conceito e, portanto, um ato do pensamento e da linguagem. O domínio de novos conceitos permite ao indivíduo uma nova qualidade de pensamento e não somente a posse de maior quantidade de conteúdo.

Por meio de abstrações e de generalizações conceituais, outras funções psíquicas são modificadas, como a atenção, a percepção, a memória, a imaginação e o raciocínio do homem sobre o mundo, comprovando o que Vigotski (2001) ponderou acerca da relação entre a aprendizagem de conceitos e o desenvolvimento psíquico.

Ao investigar o processo de aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski (2001) analisou três abordagens. Para a primeira, a aprendizagem e o desenvolvimento são processos independentes entre si, ou seja, a aprendizagem não influencia o desenvolvimento do sujeito. Nesse viés, para o indivíduo aprender, conforme Vigotski (2001), é necessário certo amadurecimento de determinadas funções psíquicas, o que significa que, antes de o professor ensinar um conteúdo à criança, é necessário o desenvolvimento de algumas dessas funções.

Assim, com base nessa abordagem, a organização do trabalho pedagógico se apoia nas leis naturais do desenvolvimento, minimizando o papel da escola, ou seja, a criança aprende independentemente do ensino que lhe é ofertado. Em vista disso, a organização do ensino não possui papel no desenvolvimento do indivíduo, pois este depende do grau de maturação das funções psíquicas necessárias para a aprendizagem de um conteúdo em si.

De acordo com a abordagem explicada anteriormente, sendo Piaget um de seus representantes, a relação entre os conceitos científicos e os espontâneos apresenta-se como antagônica, isto é, a existência de um exclui a do outro (VIGOTSKY, 2001). No entanto, para a THC, os conceitos científicos e os espontâneos se manifestam de maneiras distintas, em diferentes níveis de desenvolvimento, o que não significa que há uma relação antagônica entre eles, como afirma Vigotski (2001), opondo-se à tese proposta por Piaget.

Para a segunda abordagem, há simultaneidade e sincronização entre a aprendizagem e o desenvolvimento, ou seja, nessa perspectiva, a criança, paralelamente, desenvolve-se ao aprender e aprende ao se desenvolver; são,

portanto, processos sinônimos. Assim, enquanto na primeira abordagem a criança desenvolve-se para aprender, na segunda, a aprendizagem e o desenvolvimento são “como duas figuras geométricas perfeitamente iguais” (VIGOTSKY, 2006, p. 105).

Ao mencionar essa abordagem, Vigotski (2001; 2006) cita Willian James como um de seus representantes, uma vez que este autor considera que o ensino deve ser organizado para treinar as habilidades da criança, isto é, a aprendizagem ocorreria por meio de tentativas e de erros até ela chegar a um resultado positivo. Os processos de aprendizagem e de desenvolvimento, nessa abordagem, são tidos como inatos, associados ao condicionamento do comportamento.

Já a terceira abordagem compreende os processos de aprendizagem e de desenvolvimento como distintos e relacionados, conciliando os extremos dos dois pontos de vista anteriores. Vigotski (2001; 2006) cita Kofka como principal representante, por defender uma teoria dualista do desenvolvimento, isto é, o desenvolvimento, primeiramente, deve ser entendido como maturação, estando relacionado à primeira abordagem e, em segundo lugar, como aprendizagem, ligando-se à segunda.

Dessa forma, Vigotski (2006) relata que a terceira abordagem avança em alguns pontos, quando comparada às demais, já que defende o estímulo do processo de aprendizagem sobre o de maturação, que, por consequência, faz o sujeito se desenvolver.

Em síntese, de acordo com a análise dessas abordagens acerca da aprendizagem e do desenvolvimento, é possível compreendermos as principais críticas realizadas por Vigotski (2001; 2006) que, contrário a tais concepções, afirma que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos distintos, destacando, porém, que existe articulação entre ambos, que são alicerçados em uma relação dialética.

Nesse contexto, para Vigotski (2001), a aprendizagem promove o desenvolvimento, além de ser capaz de provocar transformações, ou seja, novas formações. Para o autor, a aprendizagem se valida quando precede o desenvolvimento, podendo desenvolver diversas funções, as quais estão na zona de desenvolvimento próximo.

Assim, ao investigarmos os pressupostos defendidos por Vigotski acerca da aprendizagem e do desenvolvimento, deparamo-nos com dois conceitos essenciais à THC: nível de desenvolvimento real ou atual e zona de desenvolvimento próximo. Quanto ao primeiro, ele abrange os conhecimentos e as habilidades que a criança já possui, ou seja, o que ela consegue executar sem o auxílio de outra pessoa. Já a zona de desenvolvimento próximo se refere aos conhecimentos e às habilidades que a criança passa a dominar de acordo com a mediação realizada por outros sujeitos mais experientes. Dessa forma, segundo o autor, considerando a necessidade de instruções e/ou de mediações direcionadas à criança, devemos atentar-nos, determinando um limite tanto inferior quanto superior de instrução, pois somente ela, estando entre esses limites, pode colaborar para o desenvolvimento do sujeito. Nas palavras de Vigotski (2001, p. 241):

Debemos determinar siempre el umbral inferior de la instrucción. Pero la cosa no acaba ahí: debemos saber establecer el umbral superior de la instrucción. Sólo dentro de los límites existentes entre estos dos umbrales puede resultar fructífera la instrucción. Sólo entre ellos está encerrado el período óptimo de enseñanza de la materia en cuestión. La enseñanza debe orientarse no al ayer, sino al mañana del desarrollo infantil. Sólo entonces podrá la instrucción provocar los procesos de desarrollo que se hallan ahora en la zona de desarrollo próximo.³

Nessa direção, de acordo com o referido autor, a criança é capaz de executar muito mais ao ter o auxílio de outros do que sozinha. Ele, porém, pontua que isso ocorre dentro de certo limite, determinado em consonância ao seu desenvolvimento e as suas possibilidades intelectuais e cognitivas.

Dessa maneira, compreendemos que é necessária a organização de atividades de ensino que considerem a conexão existente entre a aprendizagem e o nível de desenvolvimento da criança. No entanto, essa conexão não deve ser

³ Sempre devemos determinar o limiar mais baixo da instrução. Mas a coisa não termina aí: precisamos saber como estabelecer o limiar superior da instrução. Somente dentro dos limites entre esses dois limites a instrução pode ser frutífera. Somente entre eles está marcado o período ideal para ensinar a matéria em questão. O ensino deve ser orientado não para ontem, mas para o amanhã do desenvolvimento infantil. Somente então a instrução será capaz de provocar os processos de desenvolvimento que se encontram agora na zona de desenvolvimento proximal.

entendida como dependência, pois, para o autor, o desenvolvimento avança mais lentamente e posteriormente ao processo de aprendizagem.

De modo geral, a concepção expressa por Vigotski (2001; 2006) nos faz compreender que a aprendizagem de um conceito científico não presume o desaparecimento do conceito espontâneo; ao contrário, para que haja internalização do conceito científico, é necessário que a criança tenha antes dominado a sua forma espontânea.

Encontramos um exemplo disso no processo de alfabetização, quando, no início do ano letivo, o aluno chega à sala de aula sem conseguir identificar o nome das letras e, apesar desse fato, tem sobre elas um conhecimento espontâneo, uma vez que já as viu nas ruas, em casa e por onde quer que tenha passado, ou seja, com base em suas experiências, a criança já reconhece algumas de suas funções cotidianas, tendo, dessa forma, um conhecimento espontâneo sobre a escrita. Ao adentrar a escola, passará, de maneira organizada e sistematizada, a conhecer e a nominar tais signos, aprendendo os fonemas, os grafemas, a ortografia, a semântica e a sintaxe da língua escrita. Assim, é possível comprovar que, para a criança se conscientizar de um conceito, é necessário que ela tenha o mínimo de experiência ou de vivência sobre ele.

Vigotski (2001) afirma que a apropriação de conceitos científicos possui caminhos distintos em relação à dos conceitos espontâneos, porém ambos estão inter-relacionados, sendo necessário considerar que o desenvolvimento do conceito espontâneo deve atingir certo grau para que o indivíduo possa aprender o científico.

Nesse sentido, conforme o autor, o desenvolvimento não ocorre ao mesmo tempo em que a aprendizagem proposta pela escola, pois tem o seu próprio andamento, não existindo conformidade direta entre a aprendizagem de um conceito e o desenvolvimento das funções psíquicas responsáveis por sua apropriação. Sendo assim, a aprendizagem dos conceitos científicos não ocorre de uma hora para outra, ou seja, não existe correspondência direta entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse contexto, Sforzi (2016, p. 55) esclarece que,

[...] de modo especial, os conceitos de diferentes áreas do conhecimento são, essencialmente, mediadores culturais que permitem a formação e desenvolvimento do pensamento teórico. Como ato do pensamento e da linguagem, um conceito não é apenas uma denominação mais complexa para os fenômenos ou objetos que nos cercam; ele implica uma nova forma de percepção e organização do real um modo de ação mental que permite tornar presente o que fisicamente está ausente.

Diante dos argumentos apresentados, concluímos que o conhecimento científico não independe do conhecimento espontâneo e que ambos fazem parte do processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento da criança, sendo possível, por meio da organização do ensino, proporcionar novas formas de perceber e de organizar o real de maneira abstrata, tornando presente aquilo que está fisicamente ausente para a criança, ao internalizar os conceitos.

Nessa direção, consideramos o importante papel da periodização do desenvolvimento infantil para o presente estudo, visando a sua abrangência à faixa etária correspondente à educação infantil e ao ensino fundamental, já que a transição e a articulação entre ambos constituem o título e o tema desta pesquisa.

Além disso, acreditamos na importância do suporte teórico acessível ao analisarmos os períodos de desenvolvimento e os exemplos de ações educativas que possibilitam o desenvolvimento das capacidades psíquicas da criança, promovendo o avanço entre os períodos de desenvolvimento do psiquismo infantil.

2.3 PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Para a THC, o desenvolvimento psíquico é um processo histórico-cultural pautado pela relação da criança com a sociedade. Considerando essa perspectiva, reflexões acerca da periodização do desenvolvimento psíquico trazem elementos relevantes à discussão acerca da transição da educação infantil para o ensino fundamental, tema desta pesquisa.

Pasqualini e Eidt (2016, p. 101) consideram que “um dos problemas de maior relevância para a prática pedagógica é a periodização do desenvolvimento, ou seja, o problema dos estágios ou períodos do desenvolvimento infantil”. No

entanto, opondo-se a outras teorias, a THC considera que o que condiciona os períodos de desenvolvimento infantil é a forma como a sociedade está organizada e como se reproduz ao longo da história. Leontiev (2006, p. 65) assim explica: “As condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo”, ou seja, o desenvolvimento humano segue caminhos diferentes em cada forma de organização social e em momentos diferentes da história, gerando, conseqüentemente, fases ou períodos também distintos.

É por isso que Pasqualini e Eidt (2016, p. 102) afirmam que a idade cronológica de uma criança não determina o nível de seu desenvolvimento psíquico; para elas, “a idade representa um parâmetro relativo e historicamente condicionado”. As autoras ainda confirmam a importante proposição da THC a respeito do desenvolvimento psíquico infantil ao concebê-lo como um processo pleno de rupturas, de avanços, de retrocesso e de saltos qualitativos, isto é, não linear nem simplesmente evolutivo, pois é um processo que se configura por mudanças na qualidade da relação da criança com o mundo.

Assim, compreendido o processo de desenvolvimento do psiquismo, perguntamos o seguinte: como ocorre a passagem de um nível de desenvolvimento a outro? Segundo Pasqualini (2016, p. 82), “A transição a um novo período de desenvolvimento representa a modificação da estrutura geral da consciência, que em cada período se distingue por um sistema determinado de relações e dependências entre seus aspectos particulares”. Isso quer dizer que cada novo período do desenvolvimento da criança representa uma mudança qualitativa na reestruturação do seu psiquismo como um todo, promovendo uma forma nova e diferente de ela se relacionar com a realidade social.

Para compreender o desenvolvimento psíquico à luz da THC, esclarecemos o significado de alguns conceitos relacionados à periodização do desenvolvimento infantil, explicados a partir dos estudos de Pasqualini e Eidt (2016) os quais estão destacados no Quadro 2.

Quadro 2 – Conceitos relacionados à periodização do desenvolvimento do psiquismo

CONCEITO			CARACTERÍSTICAS
Situação social de desenvolvimento			<ul style="list-style-type: none"> As crianças com diferentes idades e em níveis diferentes de desenvolvimento relacionam-se de forma peculiar com o mundo ao seu redor. Por isso, para compreender e para estabelecer o nível de desenvolvimento de uma criança, é preciso conhecer a situação social desse desenvolvimento.
Atividade			<ul style="list-style-type: none"> Para a THC, atividade é uma categoria para compreender a relação do sujeito com o meio e para explicar o desenvolvimento do psiquismo; é o “elo que liga o sujeito ao mundo” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 103).
Principal	Dominante	Guia	<ul style="list-style-type: none"> Forma e reorganiza os processos psíquicos, gerando novos tipos de atividade, que, por sua vez, novamente provocam mudanças no psiquismo, possibilitando a transição para um novo período de desenvolvimento. Exemplo: no período pré-escolar, a atividade guia é o jogo de papéis; na idade escolar, o estudo.
Neoformação			<ul style="list-style-type: none"> Expressão das mudanças qualitativas que marcaram o desenvolvimento do psiquismo. É uma formação psíquica nova, que antes não existia, ou seja, está presente pela primeira vez no novo período de desenvolvimento da criança, sendo fruto da incorporação daquilo que já fora superado.
Crises – período crítico de desenvolvimento			<ul style="list-style-type: none"> É o momento no qual há uma revolução no desenvolvimento do psiquismo, marcado por mudanças bruscas que ocorrem em um curto período, as quais são resultado das contradições vivenciadas pela criança e as quais produzem uma reorganização do psiquismo.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Pasqualini e Eidt (2016).

Os conceitos elencados, de forma sintética, no Quadro 2 explicitam as principais características do desenvolvimento psíquico da criança. Dentre eles, detemo-nos, com mais profundidade, nos conceitos de **crise** e de **atividade** cujo entendimento é condição para pensarmos a periodização do desenvolvimento infantil.

O desenvolvido infantil não é linear, mas marcado por **crises**, as quais surgem entre as idades e marcam o fim de um período de desenvolvimento e o início de outro, despertando mudanças no comportamento infantil. Martins e Facci (2016, p. 154-155) apresentam três traços característicos das crises:

- 1) É difícil determinar o exato momento em que elas começam e terminam;

- 2) Muitas crianças mostram-se desobedientes caprichosas e difíceis de educar, pois entram frequentemente em conflito com os adultos que os rodeiam;
- 3) Têm caráter negativo, resultante da atitude assumida pelas crianças diante das novas exigências.

Nesse sentido, as crises são resultado da reestruturação da experiência interior da criança, o que modifica o modo como ela se relaciona com o mundo, sendo resultado das mudanças de suas necessidades e de seus motivos, os quais são propulsores de sua atividade, a qual, por sua vez, é regulada pelas experiências humanas e pelas exigências sociais. Desde a tenra idade, as capacidades (motoras, perceptuais, atencionais, linguísticas etc.) desenvolvem-se à medida que os adultos tornam mais complexas as atividades das crianças. Em síntese, temos o seguinte: para a THC, o psiquismo se desenvolve por meio da atividade.

Petrovski (1985, p. 142-143 apud TULESKI; EIDT, 2016, p. 44-45) define **atividade** desta forma:

[...] forma de relação viva através da qual se estabelece um vínculo real entre a pessoa e o mundo que a rodeia. Por meio da atividade o indivíduo atua sobre a natureza, sobre as coisas e sobre as pessoas. Na atividade, o indivíduo desenvolve e realiza suas propriedades internas, intervém como sujeito em relação às coisas e como personalidade em relação às pessoas. Por seu turno, ao experimentar as influências recíprocas, descobre assim as propriedades verdadeiras, objetivas e essenciais das pessoas, das coisas, da natureza e da sociedade.

Nessa direção, entendemos que nem tudo o que o indivíduo faz é atividade, pois consideramos que a atividade humana é intencional, responde a uma necessidade e reestrutura o seu psiquismo. Por isso, as transformações apresentadas pela criança, ao passar de um período a outro, não podem ser explicadas isoladamente, já que envolvem todas as funções psíquicas, reorganizando as relações existentes entre elas. Tomemos o desenvolvimento emocional da criança para exemplificar a relação existente entre as funções psíquicas. Segundo Pasqualini e Eidt (2016, p. 105), na idade pré-escolar:

[...] as emoções passam a ocupar um lugar distinto na conduta da criança, deixando de ser meros efeitos (ou consequências) das

ações realizadas por ela ou por outras pessoas e passando a ser um instrumento de antecipação das consequências da ação.

Assim, a criança, cada vez mais, é capaz de antecipar as consequências emocionais das ações realizadas tanto por ela quanto por outras pessoas, o que influencia a sua conduta, a qual, de modo geral, é motivada pela relação entre os processos emocionais e cognitivos. Trata-se de “[...] uma reorganização das relações internas entre pensamento e emoções” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 105).

Segundo Martins (2006), é por meio da análise do conteúdo da atividade da criança que podemos observar a formação de sua personalidade e de seu psiquismo e, sobretudo, constatar a função da educação em seu desenvolvimento. A autora esclarece que a atividade humana é resultado de um processo social, ou seja, desenvolve-se mediante as relações e as experiências da criança com o meio em que vive e com as pessoas que a rodeiam.

Todos os esclarecimentos anteriores foram necessários para tratarmos da periodização do desenvolvimento psíquico, teoria elaborada pelo psicólogo soviético Daniil B. Elkonin em consonância com princípios da THC. Pasqualini e Eidt (2016), baseando-se nos estudos de Elkonin, afirmam que o desenvolvimento infantil pode ser dividido em três épocas: primeira infância, infância e adolescência. Cada época, por sua vez, é composta por dois períodos marcados por atividades dominantes específicas. Alguns desses períodos estão ligados, de modo direto, à esfera afetivo-emocional, quando há o predomínio do sistema de relações criança-adulto social; em contrapartida, outros períodos estão relacionados, de maneira mais direta, à esfera intelectual-cognitiva, o que permite prevalecer o sistema de relações criança-objeto social.

Desse modo, as autoras explicam que

[...] no primeiro período de cada época tem prevalência a esfera afetivo-emocional, ocorrendo intensamente a formação de necessidades e motivos a partir da apropriação dos sentidos fundamentais da atividade humana, de seus objetivos, motivos e normas subjacentes às relações entre as pessoas. No segundo período ocorre mais intensamente o desenvolvimento intelectual/cognitivo por meio da apropriação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 108).

Ao longo do processo de desenvolvimento, ora prevalece a relação da criança com o mundo das pessoas, ora a relação da criança com o mundo das coisas. Sucessivamente, a cada nova época do desenvolvimento, a criança se volta, outra vez, ao mundo das pessoas, o que, porém, acontece por meio de relações qualitativamente superiores.

Em vista disso, explicamos, na sequência, as três épocas do desenvolvimento do psiquismo infantil, bem como os dois períodos que constituem cada uma delas, expondo as suas características específicas, as atividades dominantes de cada período e algumas ações educativas direcionadas à formação das capacidades e das funções psíquicas, as quais promoverão o avanço do psiquismo na transição entre os períodos de desenvolvimento.

A primeira infância é a primeira época do desenvolvimento psíquico; é o ponto inicial do desenvolvimento humano. Inicia-se com o nascimento e é marcada pela primeira crise, caracterizada pela passagem da vida intrauterina para a extrauterina, dando origem ao primeiro período estável do desenvolvimento da criança, o primeiro ano de vida (1.º período). O início do primeiro ano de vida é marcado pela passividade, pois as necessidades do recém-nascido são satisfeitas pelos adultos, quanto aquele expressa seus estados emocionais por meio de choro, de gritos, de gestos e de movimentos (PASQUALINI; EIDT, 2016).

Segundo Vigotski (2000b), mediante as mudanças fisiológicas que ocorrem no primeiro ano de vida, a passividade dá lugar ao interesse. Inicialmente, trata-se de um período de interesse receptivo, marcado pelo surgimento do mundo exterior para o bebê, bem como pelo desenvolvimento das sensações. Nesse período, o bebê se interessa pelo seu corpo, pelos movimentos que é capaz de fazer, pelos sons produzidos por ele e pelos outros.

Logo, inaugura-se o período de interesse ativo marcado pelo início das atividades comunicativas das crianças. Nesse período, a linha central de desenvolvimento é a atividade de comunicação emocional bebê-adulto. Segundo Elkonin (1987), todas as ações da criança nesse período dependem dos adultos e das influências deles; além disso, é no interior dessa comunicação emocional

direta da criança com o adulto que se formam as ações sensório-motoras, de orientação e de manipulação.

Dessa forma, ao fim do primeiro ano de vida, mediante o acúmulo de pequenas conquistas da criança, o tipo de relação da criança com o adulto e com os objetos se modifica, ou seja, a comunicação emocional direta “criança-adulto” cede lugar à indireta “criança-ações com objetos-adultos”. No entanto, a comunicação com o adulto perde a sua dominância, mas não desaparece, tornando-se base para o desenvolvimento seguinte.

Em vista disso, Pasqualini e Eidt (2016) ressaltam que, nesse período, as ações educativas contribuem para a produção de saltos qualitativos no desenvolvimento psíquico das crianças. Uma das ações destacadas pelas autoras é a seguinte: o educador responder às expressões emocionais do bebê, como o choro, os gestos, o sorriso.

Assim, conforme os balbucios e os murmúrios vão desenvolvendo-se, surgem, no segundo semestre do primeiro ano de vida, as pseudopalavras. Segundo Martins (2006), essas primeiras palavras são resultado de uma história de formação processada ao longo desse período; nesse momento, a criança busca estabelecer relações entre sons, significados e objetos. Por isso, ela deve ser ensinada a falar durante todo o seu primeiro ano, sendo função do profissional da educação infantil tornar essas ações conscientes, conduzindo-as de modo intencional.

Nessa ótica, é papel do educador, primeiramente, prestar atenção aos sons emitidos pela criança e os repetir, interagindo com ela, para mantê-la interessada na emissão de sons à medida que começa a percebê-los como uma forma de estabelecer interações sociais com os adultos, sua primordial necessidade. Além disso, é importante expor a criança a estimulações culturais, apresentando-lhe objetos, cantando e contando-lhe histórias, considerando, assim, que, em meio a essas relações, ela, mesmo que ainda não produza vocabulário, possa compreendê-lo e assimilá-lo.

Em seguida, ao fim do primeiro ano de vida, por consequência das mediações realizadas pelos adultos e das experiências vivenciadas pela criança, ela começa a tomar consciência de sua existência no mundo, tornando-se sujeito nas relações de comunicação. Para Bodrova e Leong (2007 apud PASQUALINI;

EIDT, 2016, p. 117), é importante, nesse momento, criar oportunidades para que a criança possa iniciar ações e interações, comunicar-se com o adulto, deixando espaço, inclusive, para respostas e para reações não verbais, sendo de grande importância a ampliação gradativa das oportunidades.

Desse modo, referindo-se ainda ao segundo semestre do primeiro ano de vida, os autores discutem a importância da construção de um vínculo emocional positivo entre o adulto e o bebê, pois, nesse período, os bebês buscam estabelecer interações com os adultos, mais especificamente sobre os objetos por estes apresentados ou manipulados na presença daqueles.

Essa interação conjunta entre o bebê e o adulto sobre o objeto possibilita a formação e o aperfeiçoamento dos sistemas sensoriais da criança. Sendo assim, torna-se indispensável que o educador disponibilize momentos nos quais incentive o bebê a observar, de maneira dirigida, os objetos e a atuar com eles, considerando que a intervenção do adulto promove “[...] a formação das capacidades de concentrar-se no objeto, examiná-lo, apalpá-lo e movimentá-lo, engendrando o desenvolvimento da atividade exploradora” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 119). Para a criança continuar envolvida na exploração, é necessário que o educador, gradativamente, aumente a complexidade das manipulações dos objetos.

Essa assertiva considera, também, a importância da seleção cuidadosa de objetos. Para que eles promovam o desenvolvimento da criança por meio da sua manipulação e da sua exploração, é necessário, por exemplo, que os adultos organizem o espaço do berçário de maneira a possibilitar a iniciativa da criança e o desenvolvimento de sua autonomia.

Devido às conquistas em seu primeiro ano de vida, são abertas “novas possibilidades de ação da criança em seu contexto físico e social”. Dessa forma, a criança inicia a primeira infância (2.º período), que vai, aproximadamente, dos 2 aos 3 anos de idade (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 119).

Vale lembrar que cada período de desenvolvimento da criança representa uma mudança em sua relação com o mundo a sua volta. Essa assertiva esclarece que é fundamental que o educador compreenda as novas possibilidades de ação da criança no mundo, para que, dessa forma, possa ofertar-lhe novas maneiras de mediação educativa a fim de, assim, promover o seu desenvolvimento.

Nessa direção, a relação criança-adulto social (mundo das pessoas), tida como central no período anterior, abre espaço à relação criança-objeto social (mundo das coisas), ou seja, a atividade objetual manipulatória é a atividade dominante na primeira infância. Assim, o que se iniciou no primeiro ano de vida como uma manipulação primária de objetos modifica-se na primeira infância e dá início a novas atitudes com os objetos, possibilitando que a criança se aproprie da função social deles, assimilando os modos socialmente elaborados de ações com esses objetos.

Após analisar o processo pelo qual a criança se apropria das diversas formas de ação com objetos da cultura, Elkonin (1987 apud PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 120) explica que, inicialmente, a criança manipula os objetos, realizando ações que já domina, tais como chacoalhar e bater. Após esse período, ela busca reproduzir, por meio da imitação e da instrução, as ações e as operações realizadas pelo adulto com o objeto, como utilizar a colher para comer. Segundo o referido autor, nessa fase, a criança reproduz somente as ações que vê os adultos realizando e com aqueles objetos por eles utilizados. Posteriormente, ela alcança o domínio dessas ações e passa a fazer um uso livre do objeto, o que se explica como generalização das ações. Assim, ela passará a utilizar a colher não apenas para comer, mas também para dar de comer às bonecas, aos amigos etc.

Desse modo, surge a substituição de um objeto por outro, o que ocorre quando a criança modifica a ação que aprendeu utilizando determinado objeto ou quando o objeto de que necessita para completar uma determinada ação está ausente e ela, então, escolhe um outro objeto que o substitua.

A esse respeito, Pasqualini e Eidt (2016, p. 121) apresentam dois destaques. O primeiro relaciona-se ao papel do professor, o qual deve mediar o processo de apropriação, transmitindo às crianças “[...] os modos sociais de ação com os instrumentos culturais, por meio da imitação e da instrução”, considerando, assim, que é o adulto o portador dos modelos de ação e que é ele quem necessita explicitar os traços da atividade humana com os objetos da cultura, formando na criança a atividade adequada.

O segundo destaque refere-se à nova atividade que começa a se desenvolver no interior da atividade objetual manipulatória: a brincadeira de faz de conta ou jogo de papéis. É ela que marca o início da ação lúdica no

desenvolvimento da criança, momento em que ela se apropria “dos procedimentos sociais de ação com o objeto”, mudando, novamente, o seu foco para o mundo das pessoas. Assim, “fazer o que o adulto faz será o mote da brincadeira de papéis, atividade que desponta como guia na transição à idade pré-escolar” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 122).

Outro aspecto relevante desse período é, de acordo com a teoria vigotskiana, o desenvolvimento da percepção, a qual é entendida como função psíquica central, ou seja, a base para a consolidação das demais funções. Assim, na primeira infância, é relevante que as ações educativas com objetos deixem de ser estímulos sensoriais e se tornem instrumentos para que possam ser significados e percebidos pela criança como meios de atendimento às necessidades humanas.

Nesse período, como pontua Petrovski (1980 apud PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 123), mesmo que o pensamento da criança ainda esteja vinculado à percepção e à ação, já é possível identificar operações lógicas do raciocínio, como análise (identificação de partes, componentes, propriedades do objeto), síntese (junção dos componentes do objeto separados na análise) e generalização (identificação de traços gerais do objeto). Essa explicação indica a necessidade de que os adultos façam intervenções a fim de incentivarem as crianças a realizarem ações com os objetos de maneira que possam analisar e comparar as suas propriedades, proporcionando, assim, uma nova qualidade de percepção, uma vez que as crianças passam a se relacionar com o objeto como um todo, não se atentando apenas a uma parte ou a detalhes dele.

Nesse processo, é mister destacar o desenvolvimento da linguagem. Conforme Pasqualini e Eidt (2016), à medida que a criança vai apropriando-se da linguagem, a sua percepção vai reorganizando-se, dando origem a uma percepção generalizada do mundo; a partir disso, ela começa a compreender os objetos no interior de um todo, além de suas propriedades físicas, ou seja, o seu sentido social. Elas caracterizam o uso da “linguagem como mediação educativa, como forma de articular as aprendizagens sensoriais e motoras à dimensão verbal-simbólica” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 124).

Nessa direção, Cheroglu (2014, p. 128) salienta que as atividades infantis devem ser organizadas pelo adulto com o intuito de “[...] promover ativamente o desenvolvimento da linguagem, estimulando, igualmente, a complexificação dos processos perceptivos”. Assim, a autora propõe que os professores, ao atuarem na primeira infância, devem

- dirigir a atenção da criança aos aspectos dos objetos que integram as suas ações;
- estimular a criança a falar sobre os objetos enquanto os manipula;
- organizar atividades lúdicas, como contar história, dirigindo a atenção da criança aos detalhes e aos objetos envolvidos nelas;
- possibilitar o desenvolvimento da percepção semântica, nomeando os objetos, as ações e as suas qualidades, bem como realizar brincadeiras que reproduzam as relações sociais de forma lúdica, como teatro de fantoches e brincadeira de faz de conta;
- relacionar um objeto com outros, promovendo o desenvolvimento das operações lógicas do raciocínio (análise, síntese, comparação, generalização);
- promover ações para desenvolver aspectos psicomotores, tais como: brincar com jogos de empilhar e de tampar, rasgar papel, fazer bolinhas de papel, rosquear objetos e fazer uso da massa de modelar.

A infância, uma nova época, inicia-se quando a criança atinge a idade pré-escolar. Trata-se de uma época marcada pelo desenvolvimento quando a relação da criança com as pessoas ao seu redor passa a ganhar relevância. Nesse contexto, a atividade dominante do desenvolvimento do psiquismo é o jogo de papéis ou o jogo protagonizado.

A idade pré-escolar, primeiro período da infância, é marcada pela transição da primeira infância para a idade pré-escolar. Nesse momento, a criança se conscientiza de suas capacidades e de suas possibilidades, reagindo para realizar seus desejos, de modo a participar da vida e do mundo dos adultos. A compreensão de que a realidade traz diversas restrições à criança e que ela ainda não possui condições físicas ou psíquicas para agir sobre o objeto conduz ao entendimento da atividade dominante desse período: o jogo de papéis ou jogo

protagonizado, já que é uma maneira lúdica de resolver as restrições impostas pelo mundo dos adultos à criança.

De acordo com Pasqualini e Eidt (2016, p. 131), as crianças, por meio do jogo, “[...] reproduzem as relações e as atividades sociais e de trabalho dos adultos de forma lúdica e passam, assim a conhecer a vida social dos adultos, compreendendo melhor as funções sociais e as regras pelas quais os adultos regem suas relações”. Desse modo, entendemos que o conteúdo primordial da brincadeira são as relações humanas, bem como que ela não possui um fim produtivo, ou seja, as brincadeiras não são voltadas à produção de um resultado ou de um. Há que se compreender, porém, o desenvolvimento dessa atividade durante o período pré-escolar; para tanto, Pasqualini e Eidt (2016, p. 133) pontuam isto:

Quando uma criança assume o papel em uma brincadeira, por exemplo, o de professora, ela organiza sua conduta de acordo com as regras de ação latentes dessa função social. Como consequência, no jogo surge um processo de subordinação das crianças às regras de ação contidas no papel a ser desempenhado. Cada papel oculta, portanto, determinadas normas de ação ou de conduta/relação social.

Nessa direção, a criança, subordinando-se às regras de conduta e de relação social, subentendidas em seu papel e nas regras do próprio jogo, avança em direção ao desenvolvimento do autodomínio da conduta. Desse modo, ela passa a compreender as relações entre os homens no interior da sociedade, transferindo à brincadeira a função de desenvolver as suas capacidades psíquicas, como a imaginação, o pensamento, a memória e, por fim, a transformação da consciência e da personalidade dela como um todo.

Ao considerarmos a importância do jogo de papéis, bem como a sua proposição e a sua organização na escola para o desenvolvimento infantil, relacionamos, a seguir, no Quadro 3, algumas orientações aos professores, elencadas por Pasqualini e Eidt (2016), referentes à gênese do jogo de papéis, à evolução do papel no jogo e ao conteúdo do jogo.

Quadro 3 – Orientações aos professores para a organização do jogo de papéis na escola

Gênese do jogo de papéis	Para a formação dos princípios do jogo de papéis, o professor deve intervir, apresentando, oralmente, às crianças as brincadeiras, representando também as ações que podem ser realizadas com os brinquedos, atuando com estes junto aos alunos, de modo a demonstrar-lhes como tais ações podem ser representadas.
Evolução do papel no jogo	O jogo se desenvolve e se complexifica em seu conteúdo e em sua estrutura. Inicialmente, com os pré-escolares menores, as ações e os objetos determinam os papéis; já com os de idade mediana, o conteúdo principal do jogo passa a ser a relação entre pessoas, ou seja, os papéis determinam e encaminham as ações e os comportamentos da criança; com os pré-escolares mais velhos, o conteúdo do jogo se modifica e passa a ser o respeito às regras, resultantes do papel assumido, ou seja, as ações devem ser realizadas de maneira mais real possível.
Conteúdo do jogo	É constituído pelas relações humanas e pela atividade dos adultos. Sendo assim, uma das principais tarefas dos professores é ampliar o conhecimento das crianças sobre a atividade concreta dos adultos e de suas relações para que o jogo chegue a complexificações maiores, enriquecendo, cada vez mais, o psiquismo infantil.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Pasqualini e Eidt (2016).

Pasqualini e Eidt (2016) relatam o desenvolvimento das máximas potencialidades do jogo de papéis citadas por Elkonin, as quais, de acordo as autoras, não são encontradas em nossas escolas, considerando que esse desenvolvimento somente é alcançado se propusermos às crianças condições e mediações para isso. Assim, concluem que

Cabe a nós, educadores, nos aprofundarmos no estudo teórico sobre a forma da atividade lúdica de modo articulado aos conteúdos culturais a serem transmitidos à criança na educação infantil visando nos instrumentalizarmos para construir ações pedagógicas que provoquem esse desenvolvimento, pois em última análise o desenvolvimento do jogo reflete e produz o desenvolvimento da consciência da criança (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 139).

Em outras palavras, cabe ao professor apresentar às crianças, das mais variadas maneiras, os diversos papéis sociais existentes em nossa sociedade, ou

seja, demonstrar a elas a nossa cultura, englobando o máximo de ações humanas possíveis, como as profissões existentes e as características que as constituem.

Pasqualini e Eidt (2016, p. 140) afirmam que

A passagem de um nível do jogo a outro se realiza graças à direção dos adultos, que sem alterar a atividade independentemente e de caráter criador ajudam a criança a descobrir determinadas facetas da realidade que se refletirão posteriormente no jogo: as particularidades da atividade dos adultos, as funções sociais das pessoas, as relações sociais entre elas, o sentimento social da atividade humana.

Nessa direção, as intervenções dos professores podem ser realizadas por meio da definição de temas para a brincadeira, da distribuição de papéis entre as crianças, de acessórios a serem usados por elas, além da proposição de argumentos para o jogo. Outras opções seriam visitas, contação de histórias, atividades com livros, filmes, documentários etc., as quais podem disparar o jogo de papéis. Além disso, é viável propor discussões sobre os papéis e sobre as ações que as crianças deverão desempenhar, pois isso contribui para o enriquecimento do jogo, bem como para o desenvolvimento da autoconsciência e do autodomínio de conduta da criança.

Além do jogo, outras atividades no período pré-escolar são importantes para promover o desenvolvimento da criança, principalmente aquelas pelas quais é possível produzir algo ou alcançar um resultado, tais como: desenho, pintura, colagem, recorte, modelagem etc. Segundo Pasqualini e Eidt (2016, p. 41), essas ocupações promovem o “[...] desenvolvimento da capacidade de planejamento da ação, fundamental para a formação das formas superiores de atividade humana”.

Nesse contexto, as atividades educacionais e os trabalhos elementares (organizar a sala, cuidar de uma planta, trabalhar na horta, fazer objetos de papel etc.) se relacionam à brincadeira, mas, à medida que progredem, dela se diferenciam e se emancipam. Nesse momento, mesmo que a criança apenas tome consciência de que as tarefas escolares e de trabalho devem ser cumpridas, percebemos a importância dos conhecimentos obtidos nas atividades acadêmicas e dos resultados atingidos nas formas primárias de atividade vinculadas ao trabalho, sendo essa uma condição decisiva para a formação da futura atividade principal: a atividade de estudo.

O segundo período de desenvolvimento é chamado de **idade escolar**. Há, porém, que se discutir a transição do período pré-escolar para o escolar. É sabido que, historicamente, a educação infantil foi pensada como um meio de preparar a criança para a próxima etapa de educação, de modo que o seu objetivo era prevenir possíveis dificuldades de escolarização, antecipando atividades e conteúdos da escola primária, desconsiderando o período de desenvolvimento da criança. Hoje, há que se superar esse caráter preparatório, conferindo a essa etapa de educação uma identidade própria.

Não devemos, todavia, desconsiderar que a educação infantil precede o ensino fundamental, sendo a primeira experiência da criança em uma instituição educativa, o que significa que tudo o que nela se aprende e se conquista pode ser decisivo para a etapa seguinte, entendendo que, em cada período de desenvolvimento, as capacidades do próximo período começam a ser gestadas.

Posto isso, a preocupação na educação infantil deveria estar voltada à formação de capacidades e de funções psíquicas que possibilitam o desenvolvimento do psiquismo, facilitando a transição de um período a outro, ou seja, a passagem da atividade principal jogo para a atividade de estudo. Ao considerar a atividade de estudo, pautamo-nos na definição de Davydov (2008 apud PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 145), segundo o qual, o objeto principal dessa atividade é a apropriação do conhecimento teórico, ou seja,

É a atividade mediante a qual a criança, orientada pelo professor, se apropria de forma sistemática do conteúdo das formas desenvolvidas de consciência social (ciência, arte, filosofia) e das habilidades necessárias para agir nessas esferas da prática social.

A atividade de estudo exige que a criança possua intenção e consciência em relação a sua ação e ao conhecimento do qual deseja apropriar-se. Assim, compreendendo que, a cada período de desenvolvimento, a criança acumula e conquista novos saltos em seu psiquismo, entendemos a relação direta existente com o “autodomínio da conduta”, com a construção de interesse estável em aprender e com a viabilidade de a criança “se propor a aprender algo que ainda não sabe” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 145).

Desse modo, na educação infantil ou no período pré-escolar, para que o desejo de aprender não fique somente na curiosidade, mas se torne estável, os conteúdos, a organização e a forma de ensinar são decisivos, destacando-se, nesse período, o jogo protagonizado e as atividades produtivas. Nesse contexto, também é preciso articular as diversas áreas do conhecimento – por exemplo, língua portuguesa, arte, matemática, história, geografia –, pois, dessa maneira, o professor estará contribuindo para a formação da necessidade de aprender, “[...] das capacidades psíquicas e das noções básicas sobre a realidade que serão para a futura formação da atividade de estudo” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 146).

Essa assertiva indica que o educador deve estimular a atividade de estudos como um novo modo de jogo, que vai desprendendo-se das características lúdicas e se emancipando da brincadeira, possibilitando, assim, que as funções psíquicas necessárias para a atividade de estudo nasçam na zona de desenvolvimento próximo da criança que se encontra em fase de transição ao novo período de desenvolvimento.

A terceira época é chamada de adolescência e é composta por dois períodos – adolescência inicial e adolescência –, cujas atividades dominantes são a comunicação íntima pessoal e a atividade profissional/de estudo, ou seja, atividades cujo objetivo é guiar o desenvolvimento psíquico.

No primeiro período, adolescência inicial, a atividade dominante é a comunicação íntima pessoal, a qual se refere a um modo de reproduzir com seus pares – no caso, outros adolescentes – as relações vivenciadas entre os adultos. Além disso, é um momento também marcado pela procura de um modelo ideal de ser humano ou de uma referência adulta, cujas consequências serão o nascimento de um sentimento de maturidade e a manifestação do autoconhecimento (ANJOS; DUARTE, 2016).

Assim, para uma educação voltada ao desenvolvimento psíquico dos adolescentes, o trabalho pedagógico, nesse período, deve

[...] pautar-se no grupo adolescente, e não apenas no indivíduo isoladamente, considerando que a opinião dos adolescentes sobre si e sobre suas qualidades coincide mais com a valoração que seus colegas fazem, e não no que pensam seus pais ou professores (ANJOS; DUARTE, 2016, p. 201).

Dessa maneira, a educação escolar deve voltar-se a ações coletivas, formando grupos, por reconhecer que, por meio deles, os adolescentes agirão, o que possibilita o despontamento de novas tarefas e de novos motivos da atividade, a qual se converterá, possivelmente, em uma atividade dirigida ao futuro e, posteriormente, a uma atividade voltada à atuação profissional, objeto de análise do segundo período, a adolescência.

A atividade dominante da adolescência é a profissional, a qual, segundo Elkonin (1960 apud ANJOS; DUARTE, 2016), é definida fundamentalmente pelo motivo de estudar para preparar-se para o futuro. Nesse período, o adolescente inicia o descobrimento do conhecimento científico e do seu significado; conseqüentemente, desenvolvem-se nele os interesses chamados cognoscitivos científicos. No entanto, os autores afirmam que uma das características particulares dos adolescentes é o seu caráter ativo, o que acaba gerando certo descaso a respeito dos conhecimentos científico e técnico, já que acreditam que tais conhecimentos não possuem significados práticos.

Nessa direção, a escola deve ter seu papel fixado no desenvolvimento psíquico do adolescente, estabelecendo necessidades de conhecimento sistematizado aos alunos, considerando, para tanto, o importante papel das etapas de escolarização para a criação dessas necessidades.

Além disso, também é fundamental que a educação escolar impulse o aumento da independência do adolescente, o qual deverá, agora, preparar os seus deveres sem os adultos, organizar o seu tempo e descobrir os meios para solucionar as suas atividades, visto que essas novas responsabilidades e exigências do meio social impostas a ele são condições fundamentais para o seu desenvolvimento psíquico.

Por fim, reafirmamos que a periodização do desenvolvimento infantil é uma parte indispensável do presente estudo, considerando que tal conhecimento possibilita a análise e a reflexão acerca dos períodos de desenvolvimento psíquico, assim como oportuniza aos professores o conhecimento de ações educativas que, de forma efetiva, promovem a transição de nossos alunos a novos períodos.

Vale esclarecer que os educandos não excluem as especificidades das atividades dominantes de um período anterior de desenvolvimento quando passam a outro, mas, sim, constroem premissas para novas atividades direcionadas a um novo período. Assim, tais ações nos chamam atenção por abrangerem a faixa etária correspondente à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental, níveis de ensino tratados nesta pesquisa.

2.4 DENSENVOLVIMENTO DA FUNÇÃO SIMBÓLICA

Vigotski (2000b) elenca atividades por meio das quais a criança caminha rumo à aquisição da língua escrita; elas são as seguintes: o gesto, o desenho e o jogo. Considerando tal aspecto, levantamos esta questão: o que há de comum entre tais atividades? O desenvolvimento da capacidade simbólica, que colabora com o processo de aprendizagem da escrita, a qual, por sua vez, é um sistema de representação de segunda ordem.

Nesse sentido, para Vigotski (2000b, p. 186), o gesto, além de ser um meio de contato social, é “[...] el primer signo visual que contiene la futura escritura del niño igual que la semilla contiene al futuro roble”⁴. Ele pondera que, inicialmente, o bebê, realiza gestos de ordem biológica e, somente mediante a interação social, torna-se capaz de imitar gestos, os quais passam a ter significado, passam a servir, conforme a percepção da criança, para atender a alguma necessidade ou desejo.

Dessa forma, o gesto realizado pelo bebê e interpretado pelo outro passa a ter a função de representar algo. Assim também ocorre quando a criança faz seus primeiros rabiscos no papel e indica com gestos o que ela deseja representar, sendo os traços feitos com o lápis apenas um complemento daquilo que ela representa com seus gestos. Logo, para Vigotski (2000b), os primeiros rabiscos da criança estão mais para gestos transcritos no papel do que desenhos precisamente.

⁴ [...] o primeiro sinal visual contém a escrita futura da criança, assim como a semente contém o futuro carvalho.

Relacionados aos gestos, também estão o jogo e o faz de conta, pois, durante os jogos, alguns objetos facilmente passam a significar outros. Como exemplo, lembramos a atitude da criança ao pegar uma blusa de frio e enrolá-la, transformando-a em um bebê. Não é importante a similaridade entre o objeto real (blusa) e o objeto que está sendo representado (bebê), mas, sim, o seu uso funcional, o qual, nesse caso, corresponde ao pegar no colo e acalantar, ou seja, reproduzir, por meio de gestos representativos, os movimentos realizados para embalar um bebê, propriamente dito.

Vigotski (2000b, p. 188) assim exemplifica o jogo simbólico: uma criança pode pegar um cabo de vassoura, colocá-lo entre as pernas e “fazer de conta” que é um cavalo, não por sua semelhança com o animal, mas por permitir fazer “os movimentos que o identificará como um cavalo”. Com esse exemplo e com o anterior, é possível perceber que toda atividade simbólica está repleta de gestos indicadores.

Para Vigotski (2000b, p. 188), o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de fala por meio de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos utilizados na brincadeira, cumprindo a função de substituir como nos exemplos anteriormente citados.

Sendo assim, o jogo é uma das atividades que unifica o gesto e a linguagem escrita por sua capacidade de representação por meio de signos, o que também ocorre com o desenho. Neste caso, a linguagem escrita da criança não se institui naturalmente, já que o desenho primário é um gesto realizado com o lápis e, somente mais tarde, passa a representar, por si mesmo, algum objeto e os traçados passam a receber nomes e significados correspondentes.

Por outro lado, os pressupostos da THC nos encaminham ao desenvolvimento da formação de conceitos, a qual se inicia na infância e perdura durante toda a vida do sujeito. A seguir, analisamos como ocorre esse processo, seguindo os pressupostos da THC e de outros pesquisadores.

2.4.1 Processo de formação de conceitos

O contato da criança com o mundo a sua volta ocorre desde a tenra idade, de modo que ela, crescendo em um ambiente com estímulo verbal, passa a utilizar o mecanismo da fala já em seu segundo ano de vida. Nessa fase, ela não mais faz uso de “sons sem sentido, mas [de] palavras autênticas”, relacionando-lhes significados cada vez mais distintos, à medida que se desenvolve (VIGOTSKY, 2000a, p. 159), aproximando-se de conceitos.

Com o intuito de investigar o processo de formação dos conceitos, Vigotski (2000a) utilizou uma metodologia específica de um estudo experimental, desenvolvido por seu colaborador L. S. Sákharov, nomeado como método funcional de dupla estimulação, por meio do qual

[...] estudam-se o desenvolvimento e a atividade das funções psicológicas superiores com o auxílio de duas séries de estímulos; uma desempenha a função do objeto da atividade do sujeito experimental, a outra, a função dos signos através dos quais essa atividade se organiza (VIGOTSKY, 2000a, p. 164).

As investigações iniciadas por Sákharov foram complementadas por Vigotski e por seus colaboradores, envolvendo crianças, adultos, adolescentes e outros sujeitos. Nessas investigações, ao “acompanhar o processo genético de formação dos conceitos em diferentes fases etárias”, eles avaliaram e compararam o processo que se desenvolve em condições iguais tanto na criança como no adolescente ou no adulto, o que lhes permitiu esclarecer “as leis básicas que regem o desenvolvimento desse processo” (VIGOTSKY, 2000a, p. 167).

Com base em um recorte genético, o autor expressa uma lei geral que determina que o desenvolvimento da formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, porém as suas funções intelectuais, as quais estabelecem a “base psicológica do processo de formação de conceitos, amadurecem, configuram-se e se desenvolvem somente na puberdade” (VIGOTSKY, 2000a, p. 167). Assim, a formação de conceitos não ocorre em uma fase ou outra da vida de um indivíduo, mas durante todo o processo de seu desenvolvimento, ou seja, desde a infância até o fim da vida.

A formação de conceitos é impossível sem palavras, bem como o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal. Nesse processo, o momento central do amadurecimento do conceito corresponde ao “emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos” (VIGOTSKY, 2000a, p. 170).

Desse modo, a formação de conceitos é dividida em dois diferentes estágios: os estágios inferiores, nos quais se localizam os conceitos espontâneos, e os estágios superiores, em que são localizados os conceitos científicos. No segundo estágio, troca-se o simples registro do fenômeno pela associação a grupos de fenômenos, atingindo-se, então, a capacidade de generalização, ou seja, “de aprender o conceito científico e tomar consciência dele” (VIGOTSKY, 2000a, p. 14).

Nessa perspectiva, Moya (2015) expõe que, para que o educando possua o domínio sobre o conceito científico, é necessário que ele tenha acesso ao ensino sistematizado e intencional, considerando que o processo de ensino e aprendizagem dos conceitos científicos começam com atividades que contemplam o próprio conceito e as ações que levam a criança a fazer o seu uso de maneira consciente.

Segundo Martins (2013, p. 192),

[...] os conceitos científicos se manifestam em uma esfera subjugada à orientação conscientemente dirigida, à voluntariedade, esfera que se mostra extremamente frágil na adoção dos conceitos cotidianos, orientados fundamentalmente por sua aplicação imediata e pragmática. O caráter consciente e volitivo da formação dos conceitos científicos, propriedades insuficientemente mobilizadas pelos conceitos espontâneos, institui-se, segundo Vigotski, na completa dependência da participação do pensamento complexo de um ‘outro’, isto é, daquele que instrui e dirige a referida formação.

Assim, entendemos que os conceitos espontâneos ou cotidianos desenvolvem-se mediante ações assistemáticas presentes no dia a dia dos alunos; em contrapartida, a apropriação dos conceitos científicos acontece por meio de ações organizadas e dirigidas, ou seja, por meio de mediações planejadas e sistematizadas, sendo necessário, para tanto, estruturar o ensino escolar como cerne desse desenvolvimento na criança.

De acordo com Vigotski (2001), o processo de formação dos conceitos científicos ocorre com base nos conceitos espontâneos já formados, revelando a inter-relação existente entre esses dois níveis conceituais. No entanto, apesar disso, eles seguem caminhos diferentes, pois o conceito espontâneo tende a se desenvolver mediante experiências pessoais do sujeito e o científico, de forma organizada e sistematizada, como por meio do ensino escolar.

Vigotski (2001), todavia, esclarece que “[...] el desarrollo de los conceptos científicos resulta posible tan sólo cuando los conceptos espontáneos del niño han alcanzado un nivel determinado, propio del comienzo de la edad escolar”⁵ (VIGOTSKY, 2001, p.194). Isso quer dizer que, para o indivíduo se apropriar de modo consciente de algo, ele necessita ter algum conhecimento prévio sobre o isto. Podemos observar essas relações em diversas situações vivenciadas no cotidiano da prática docente. Quando, por exemplo, ouvimos uma criança recitando a sequência de letras do alfabeto ou as utilizando para escrever o seu próprio nome, isso não significa que ela já se apropriou da escrita, dos conceitos e dos significados que a envolvem, mas demonstra que esse contato inicial com o conceito espontâneo de letras, de signos contribui para a apropriação do conceito verdadeiro.

Por isso, Moya (2015, p. 27), com base nos pressupostos da THC, afirma que

[...] a aprendizagem dos conceitos científicos impulsiona o desenvolvimento de formas superiores do comportamento da criança. Por essa via, quando o sujeito se apropria do conceito científico ele deixa de analisar apenas a aparência dos fenômenos e começa a considerar a essência. Em síntese, no conceito espontâneo o pensamento da criança está voltado para o objeto em si, já no uso do científico a atividade do sujeito está focada no conceito, isto é, no ato mental.

Dessa maneira, ao se apropriar completamente dos conceitos que envolvem a escrita em seus aspectos ortográficos, gramaticais e semânticos, a criança passa a utilizá-la intencional e conscientemente.

⁵ O desenvolvimento de conceitos científicos só é possível quando os conceitos espontâneos da criança atingem um determinado nível, característico do início da idade escolar.

Partindo desse pressuposto, ao considerar o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos e a sua relação com o processo de apropriação da escrita, entendemos quando Vigotski (2006, p. 116) explicita que

[...] este processo ativa uma fase de desenvolvimento dos processos psicointelectuais inteiramente nova e muito complexa, e que o aparecimento destes processos origina uma mudança radical das características gerais, psicointelectuais da criança.

O domínio desse sistema complexo de signos propicia novo instrumento de pensamento, pois aumenta, gradativamente, a capacidade de registro de informações, da memória etc. Além disso, fornece diversas maneiras de organizar a ação, possibilitando formas diferentes e ainda mais abstratas de se relacionar com as pessoas e com o conhecimento (REGO, 1995). Nesse sentido, a apropriação da escrita como um sistema de signo cultural relaciona-se diretamente ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

Posto isso, apresentamos, a seguir, como ocorre o desenvolvimento da escrita na criança, analisando os estágios percorridos rumo à apropriação dessa linguagem.

2.5 APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA PELA CRIANÇA

Na organização das pesquisas realizadas pela *troika*⁶, a tarefa de reinventar, de maneira experimental, o caminho percorrido pela criança rumo à aprendizagem da leitura e da escrita foi destinada a Luria que, em seus experimentos, considerou necessário que os sujeitos da pesquisa ainda não tivessem iniciado a escolarização, a fim de demonstrar a gênese do processo de simbolização efetivado pela aprendizagem da escrita.

Participaram das investigações realizadas por Luria (2006) crianças de 4 a 6 anos de idade que não sabiam ler ou escrever. Também fizeram parte uma criança escolarizada de 9 anos de idade e uma criança com deficiência cognitiva.

⁶ A *troika* era formada por Vigotski, Luria e Leontiev.

As investigações iniciavam de maneira a integrar o trabalho escrito a determinadas situações nas quais as crianças deveriam transformar a escrita em uma extensão da memória. Desse modo, eram ditadas às crianças palavras e frases pertencentes a seu universo, as quais deveriam ser por elas lembradas, utilizando somente a sua capacidade de memorização. No entanto, o número de sentenças e de palavras era superior a seis, o que extrapolava a capacidade de memorização de crianças com essa faixa etária (LURIA, 2006).

Dessa forma, quando as crianças percebiam que era impossível memorizar a série de elementos, eram-lhes oferecidos um pedaço de papel e um lápis e lhes era sugerido que fizessem como os adultos quando desejam se lembrar de alguma coisa, ou seja, que escrevessem. Desse modo, o objetivo do pesquisador era verificar até que ponto a criança que ainda não sabe ler ou escrever é capaz de usar a escrita como extensão da memória e como o papel, o lápis e os rabiscos tornam-se instrumentos para esse fim.

Luria (2006) salientava que os resultados de suas investigações esclareciam que o progresso da escrita ocorre conforme as linhas e os rabiscos feitos pelas crianças tornam-se figuras e imagens e, por fim, são substituídos pelos signos. Ele verificou que esse processo foi o mesmo tanto na história das civilizações quanto no desenvolvimento da escrita. Sendo assim, é perceptível o longo caminho que a criança que inicia a aprendizagem da escrita necessita traçar até a apropriação completa dessa linguagem. Esse longo período foi apresentado por Luria, o qual foi estudado por Azenha (1997), que o expôs, em sua obra, organizando-o nos seguintes estágios: escrita imitativa, escrita topográfica, escrita pictográfica e escrita simbólica.

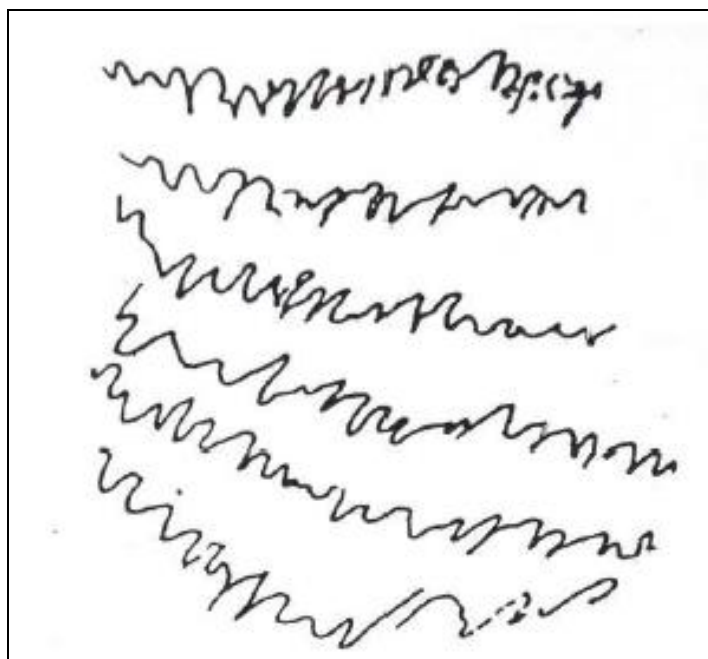
O primeiro estágio de desenvolvimento da aprendizagem da escrita proposto por Luria (2006) é o referente à escrita imitativa. Nele, a criança imita a escrita ao grafar traços semelhantes aos de letras cursivas e em forma de zig-zague, os quais se aproximam da escrita realizada pelos adultos. Nesse momento, o que a criança ainda desconhece é a utilização da escrita como recurso para ajudá-la a lembrar do que foi dito, reduzindo a atividade a simples produção de traços sem qualquer funcionalidade. É verificável que a escrita ainda é algo externo à criança, quando ela escreve as palavras ou as frases antes mesmo de saber o conteúdo a ser escrito (AZENHA, 1997).

Luria (2006) expõe ainda que, durante as pesquisas realizadas, foi possível observar, nessa fase, nomeada pelo autor como pré-escrita ou fase pré-instrumental, a ausência de ligação entre os rabiscos realizados pela criança e o objeto representado. Além disso, nessa iniciação à escrita, as crianças não apresentavam influências em relação à quantidade de elementos, às formas ou ao tamanho dos objetos em seus registros.

Assim, Azenha (1997) elenca três principais características desse estágio: falta de significado atribuído à escrita, podendo ser considerada somente como rabisco; não compreensão dos aspectos internos da escrita, possuindo uma relação inteiramente externa a ela; transformação da escrita em uma simples brincadeira motora.

A figura 1 contém um modelo de escrita que exemplifica essa fase. Nela, observamos que são apenas rabiscos, considerando que a criança ainda não utiliza a escrita como um signo auxiliar à memória, sendo vista por ela somente como uma brincadeira.

Figura 1 – Modelo de escrita imitativa



Fonte: Luria (2006).

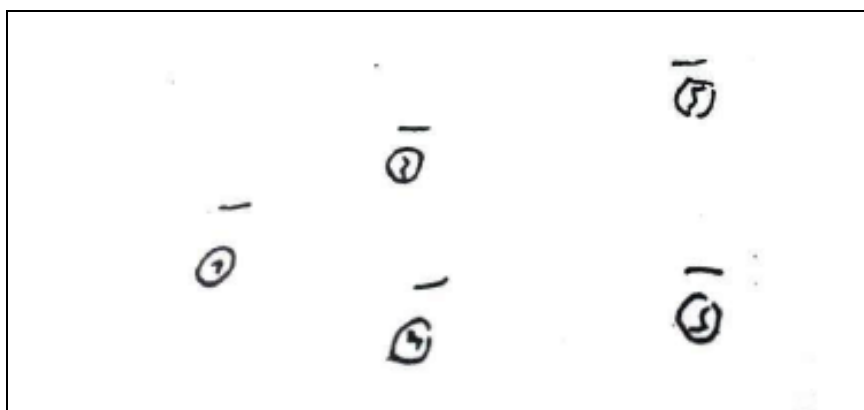
O próximo estágio refere-se à escrita topográfica. Essa fase, nas pesquisas de Luria, era identificada quando a criança, ao registrar as palavras ou as

sentenças, embora utilizasse traços iguais, diferenciava-os por meio da organização espacial no papel, usando a posição do rabisco no papel como apoio para memorizar e para identificar o que havia “escrito”.

Por meio desses sinais topográficos, como sintetiza Lucas (2008), a criança tornava-se capaz de ler várias vezes o seu registro. Essa escrita, porém, ainda não é estável, pois, após algumas horas ou dias, a criança não recordava o que havia anotado.

Apesar de essa escrita não ser considerada um registro simbólico por não ser possível compreender o conteúdo ali registrado, Luria (2006) explica que esse pequeno sinal realizado pela criança pode ser apontado como um signo gráfico primário, pois, pela primeira vez, a criança estabeleceu uma relação entre o objeto e o signo escrito. Ainda que não seja “uma escrita”, ela constitui o primeiro passo em direção ao desenvolvimento de sua utilização superior, como podemos observar na Figura 2, a qual retrata os sinais topográficos realizados por uma das crianças participantes do experimento de Luria (2006, p. 158) com base nas seguintes sentenças: “1) A vaca; 2) Uma vaca tem quatro pernas e um rabo; 3) Ontem à tarde choveu; 4) O lixo da chaminé é preto; 5) Dê-me três velas”.

Figura 2 – Modelo de Escrita Topográfica



Fonte: Luria (2006).

A figura 2 demonstra, com precisão, a escrita da criança no período de desenvolvimento topográfico. Na imagem, é possível observar, por meio da posição dos sinais escritos, que a criança estabelece uma referência para a sua

posterior diferenciação. Vale ressaltar que esse é apenas um dos modelos existentes dessa fase da escrita.

Lucas (2008) declara que, para a superação desse período de desenvolvimento, é necessário que a criança entenda a diferenciação dos signos, ou seja, que eles podem representar um conteúdo específico, compreendendo, dessa forma, o uso instrumental da escrita.

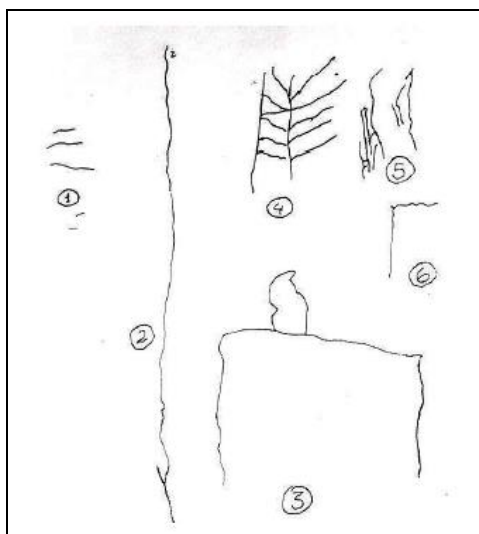
O estágio seguinte é denominado escrita pictográfica. Origina-se da necessidade de diferenciação entre os sinais usados, transformando os sinais que, até então, a criança utilizava para recordar algo em signos capazes de revelar o seu próprio conteúdo. Como primeira experiência de transferência de um signo a outro, Luria (2006) relata a relação efetuada pela criança entre as suas produções gráficas e o ritmo da frase ditada. Para frases longas, a criança escreve um maior número de rabiscos e, para frases curtas, utiliza traços curtos. No entanto, essa evidente diferenciação rítmica ainda não é capaz de revelar o conteúdo específico do que foi grafado.

Então, Luria (2006) conferiu às sentenças ditadas atributos de quantidade, de tamanho, de forma e de cor. A ligação desses elementos no conteúdo a ser grafado possibilitou à criança a adição da expressividade ao grafismo, transformando cada signo em registro de um conteúdo específico. Dessa forma, a criança passou a compreender o uso da escrita como meio de expressão em forma de escrita pictográfica.

Esse tipo de escrita, segundo Lucas (2008), está presente em crianças entre 5 e 6 anos de idade, aproximadamente, as quais usam inicialmente desenhos, os quais se transformam em atividades intelectuais complexas, deixando de ser uma simples representação, assumindo, assim, a função de intermediar a memória. A partir desse momento, as diferenciações nos símbolos tendem a progredir até chegar à utilização das letras em sua significação real.

A figura 3 exemplifica o início desse estágio, precisamente quando a criança começa a demonstrar a diferenciação entre os grafismos, possibilitando a compreensão simbólica do que eles representam. Estão expostos na figura os sinais feitos com base nestas sentenças: “1) O macaco tem o rabo comprido; 2) A coluna é alta; 3) A garrafa está sobre a mesa; 4) Há duas árvores; 5) É frio no inverno; 6) A meninazinha quer comer (LURIA, 2006, p. 169-170)”.

Figura 3 – Modelo de Escrita Pictográfica



Fonte: Luria (2006).

Como qualquer estágio a ser superado, a pictografia apresenta certos obstáculos a serem ultrapassados. Isso é o que ocorre quando existem conteúdos mais difíceis de serem representados, como a frase “Há mil estrelas no céu” (LURIA, 2006, p. 171). Nessas condições, a criança possui duas opções distintas: registrar algo que se aproxime do conteúdo de maneira pictográfica ou realizar uma marca arbitrária para representar o objeto, sendo esta uma opção próxima à escrita simbólica, tornando-se possível, dessa forma, observar o limite entre a escrita pictográfica e a escrita simbólica na criança (LUCAS, 2008).

Nesse estágio, Luria (2006) verificou que as crianças, mediante a dificuldade de registrar algum conteúdo proposto, representavam-no por meio do registro de uma parte pertencente a ele ou apenas de seu contorno. Para ele, nas duas situações, a criança já superou a necessidade de representar o objeto em sua totalidade, aproximando-se da escrita simbólica.

Segundo o autor, para que a criança pudesse representar um todo utilizando uma ou duas de suas características, ela necessitou de certo grau de desenvolvimento intelectual e de abstração. Desse modo, a capacidade de tal realização comprova que está no limite da escrita simbólica.

O próximo passo desse processo é a escrita simbólica. Nesse período, algumas crianças já iniciam a aprendizagem da leitura e da escrita no ensino

escolar. No entanto, de acordo com Azenha (1997), mesmo reconhecendo e aprendendo a grafar as letras, ao representar os conteúdos, algumas crianças utilizavam, nas investigações realizadas, letras isoladas do mesmo modo que empregavam os rabiscos imitativos na escrita não diferenciada.

Luria (2006), então, realizou um outro experimento, tendo como sujeito uma criança escolarizada: solicitou-lhe que não utilizasse letras ao registrar os conteúdos ditados. Dessa forma, o pesquisador pôde averiguar, por meio da produção da criança, que não houve retrocesso à fase pictórica, mas que tal solicitação permitia que ela criasse signos, o que a mantinha no estágio de escrita simbólica. No entanto, permanecia a necessidade de descobrir como um signo de caráter figurativo ou arbitrário poderia dar origem a construções convencionais de nosso sistema de escrita.

Para isso, Luria (2006, p. 188), em uma situação experimental com uma criança de 8 anos, solicitou-lhe que registrasse a frase “A menina quer comer”. O registro consistiu no desenho de uma menina e de uma marca arbitrária que representava o ato de comer. Mediante essa situação, o referido autor explicou que, quando a criança usa signos arbitrários, é sinal de que o meio técnico utilizado, no caso, o desenho, não é suficiente para registrar a totalidade do conteúdo.

Dessa forma, Luria (2006) conseguiu esclarecer que a criança, no percurso de apropriação da língua escrita, como no de qualquer atividade cultural, percorre estágios distintos que devem ser superados. Nesse contexto, compreendemos a intensidade e a importância de cada uma dessas fases apontadas pelo psicólogo russo, as quais constituem, além da aprendizagem da leitura e da escrita, o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos envolvidos nesse processo. Decorre dessa explicação a necessidade de conhecermos os dois processos envolvidos no ensino e na aprendizagem da escrita: a alfabetização e o letramento.

3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O QUE DIZ A LITERATURA ESPECIALIZADA

No Brasil, podemos dizer que, desde o nascimento das primeiras escolas, segundo Maciel e Lúcio (2008), a aprendizagem inicial da leitura e da escrita é tema de inúmeras reflexões e de vários estudos cujos assuntos são os conceitos envolvidos nesse processo, bem como os possíveis encaminhamentos de práticas pedagógicas. No bojo dessa história, avolumaram-se discussões a respeito do processo de alfabetização e, mais recentemente, do de letramento; decorre daí o objetivo deste capítulo: identificar o que a literatura especializada diz sobre os conceitos de letramento e de alfabetização no Brasil, bem como sobre a relação existente entre ambos.

Posto isso, nossas reflexões acerca da temática estão subdivididas em três partes. Inicialmente, recuperamos alguns aspectos históricos que contextualizam as discussões sobre o conceito de alfabetização, enfatizando as disputas entre os métodos de alfabetização tradicionais. Mortatti (2006) relata que os estudos e as reflexões referentes à alfabetização ao longo da história da educação brasileira empenharam-se em discutir quais eram os melhores métodos para alfabetizar. Divididos, professores e pesquisadores ora defendiam um método de alfabetização em detrimento de outro, ora os reuniam, formando métodos mistos. Considerando a multiplicidade de vezes em que essas discussões aconteceram, a autora nomeou tais momentos como “duelos de métodos”, nos quais muito se falava e se defendia, porém pouco era, de fato, definido e construído por meio de bases sólidas, científicas e teóricas.

Na sequência, apresentamos algumas reflexões acerca do conceito de alfabetização e letramento, bem como da relação entre ambos, expondo, de modo geral, como esses conceitos foram introduzidos no Brasil e analisando os caminhos que, por vezes, provocaram confusão na distinção de um e de outro conceito.

3.1 CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES

Para expor nossas reflexões a respeito do conceito de alfabetização e as suas mudanças ao longo da história da educação brasileira, realizamos, inicialmente, uma análise dos métodos utilizados em diferentes épocas, bem como a sua relação com as transformações da sociedade. Em um recorte temporal, conforme os estudos de Mortatti (2006), expomos os métodos de alfabetização mais recorrentes no Brasil, iniciando pelos sintéticos e pelos analíticos, incluindo os mistos, sempre acompanhados pelo conceito de alfabetização a eles implícito, os quais, nesta pesquisa, são explicados com base nos estudos de Soares (2004a).

Segundo Mortatti (2006), em meados do século XIX, no Brasil, a alfabetização acontecia por meio de aulas régias, realizadas em salas adaptadas e multisseriadas⁷, sendo que poucos indivíduos eram alfabetizados. Os materiais didáticos também eram insatisfatórios: alfabetizava-se por meio da apresentação das chamadas cartas de ABC e, em seguida, eram propostas a leitura e a cópia de documentos manuscritos.

Para a referida autora, o método de alfabetização utilizado nessa época seguia os princípios da marcha sintética, ou seja, da “parte” para o “todo”, sendo possível começar o ensino da leitura e da escrita de várias formas: iniciando pela exposição das letras e dos seus nomes – método da soletração ou alfabético; começando pelos sons da língua portuguesa – método fônico; utilizando as famílias silábicas – método de silabação. Em comum, todos seguiam uma ordem crescente de dificuldade, dando origem, assim, à composição dos métodos sintéticos de alfabetização.

Considerando os sintéticos, o mais utilizado naquela época seguia os seguintes passos: o processo de alfabetização começava pelo ensino das letras e dos seus respectivos sons, reunindo-os em sílabas (BA-BE-BI-BO-BU); em seguida, ensinava-se a ler palavras com as respectivas letras e famílias silábicas (BABÁ, BEBÊ), continuando com a formação de frases e de pequenos textos (MORTATTI, 2006).

⁷ Salas ou classes multisseriadas são aquelas em que o professor, em um mesmo espaço, trabalha com vários níveis de ensino simultaneamente.

De acordo com a referida autora, ao fim do século XIX, foi publicada, em Portugal, a *Cartilha Maternal* ou *Arte da Leitura*, a qual exibia o método “João de Deus” ou “método da palavração”. Esse método de alfabetização foi criado pelo poeta e pedagogo português João de Deus; fundamentava-se na moderna linguística da época e propunha que se iniciasse o ensino da leitura pela palavra para, em seguida, analisar os valores fonéticos das letras, indo de uma unidade maior da língua (palavra) para uma unidade menor (letra).

Há, nesse momento, uma disputa

[...] entre os defensores do ‘método João de Deus’ e aqueles que continuavam a defender e utilizar os métodos sintéticos: da soletração, fônico e da silabação. Com essa disputa, funda-se uma nova tradição: o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método, ou seja, enfatiza-se o *como ensinar metodicamente*, relacionado com o *que ensinar*; o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem linguística (da época) (MORTATTI, 2006, p. 6, grifos do autor).

Em busca do maior número possível de alfabetizados, com base na demanda social da época, era necessário formar cidadãos que dominassem a leitura, a escrita e as quatro operações matemáticas. Em meio a diferentes métodos e a novas necessidades sociais, em conjunto ao desenvolvimento do país, o estado de São Paulo iniciou uma reforma, conforme Mortatti (2006), com o intuito de ser exemplo para os demais estados, criando, dessa forma, a Escola Modelo anexa à Escola Normal.

Com relação à didática, essa reforma também englobou os novos métodos de ensino, precisamente ao considerar inovador o método analítico, no qual o ensino da leitura se iniciava pelo todo para, depois, analisar as suas partes. No entanto, a maneira como se direcionava o ensino dependia dos professores, os quais possuíam opiniões diferentes sobre o “todo”, que poderia ser uma palavra, ou uma sentença ou uma historieta⁸. Devido a essa incompatibilidade de escolhas e para orientar os docentes, foi publicado, em São Paulo, um documento chamado *Instruções praticas para o ensino de leitura pelo methodo analytico* –

⁸ “História curta”; “Narrativa sobre fato de pouca importância”; “Relato curto acerca de algo humorístico”. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=historieta>. Acesso em: 20 mar. 2020.

modelos de lições, o qual privilegiava a historieta como ponto de partida para o ensino da leitura (MORTATTI, 2006).

Embora as discussões sobre os métodos de ensino da leitura e da escrita fossem constantes, segundo Mortatti (2006), o termo alfabetização passou a ser utilizado somente a partir de 1910 para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita. Nesse período, institui-se uma nova tradição, acentuando as preocupações com o como ensinar, envolvendo as definições das habilidades visuais, auditivas e motoras da criança, sendo o ensino abordado como uma ordem didática subordinada à ordem psicológica da criança, como proposto pela reforma Sampaio Dória⁹, em 1920.

De acordo com a “autonomia didática”, recomendada pela reforma Sampaio Dória, aumentou a resistência dos professores ao método analítico, o que gerou grande busca por soluções para os problemas enfrentados no processo de ensino e aprendizagem em relação à apropriação inicial da leitura e da escrita (MORTATTI, 2006).

Os docentes, então, passaram a procurar conciliar as orientações oriundas dos métodos analíticos e sintéticos; dessa forma, eles começaram a utilizar os métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou sintético-analítico), os quais eram por eles considerados ágeis e eficazes. Tais métodos subordinavam o ensino ao nível de maturidade das crianças, sendo pautado em exercícios de coordenação viso-motora e auditivo-motora. Para tais métodos, a escrita era entendida como habilidade de ortografia e de caligrafia, com a qual deveria ser ensinada a habilidade de leitura (MORTATTI, 2006).

Dessa forma, houve uma relativização dos métodos, que ocorreu com a adoção generalizada das inovadoras bases psicológicas da alfabetização referenciadas no livro *Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita*, de autoria de Lourenço Filho, em 1934. Mendonça (2015) relata que, nesse livro, o autor discorre sobre estudos

⁹ “Implantada no estado de São Paulo, em 1920, a Reforma Sampaio Dória, como ficou conhecida, inverteu a lógica que vinha orientando a institucionalização e a expansão da escola no estado, ao pôr em cena um programa de inclusão escolar das populações então marginalizadas, fundamentalmente comprometido com duas metas principais: a erradicação do analfabetismo e a difusão de um modelo escolar de educação básica capaz de promover a formação do cidadão republicano. Sampaio Dória foi o idealizador e o arquiteto da reforma, mas não o seu executor, já que deixou o cargo de diretor da Instrução Pública Paulista antes mesmo de sua regulamentação.” (CARVALHO, 2010, p. 11)

realizados com educandos da 1.^a série do primeiro grau (atual 1.^o ano), com o objetivo de encontrar soluções para as dificuldades de aprendizagem das crianças.

Durante o processo de aquisição da leitura e da escrita, o escritor propõe a realização de oito provas que constituem os Testes de ABC, utilizadas para mensurar o nível de maturidade necessário à concepção de leitura e de escrita, com o propósito de classificar os alfabetizandos, a fim de organizar “[...] classes homogêneas”, racionalizar e tornar a alfabetização mais eficaz (MORTATTI, 2006, p. 9).

Foi nesse período que as cartilhas utilizadas para a alfabetização, em sua maioria, passaram a se basear nos métodos ditos mistos ou ecléticos, bem como se iniciou a produção de manuais para os professores, que acompanhavam as cartilhas, difundindo, dessa forma, o conceito e a prática do “período preparatório”.

Apesar de divergirem entre si, havia algo em comum a todos esses métodos: o conceito de alfabetização subjacente a eles. Tanto para os métodos sintéticos como para os analíticos, incluindo os mistos,

[...] alfabetizar significa adquirir habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua em língua oral (ler). A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler) (SORAES, 2004a, p. 15-16).

É possível perceber, assim, que a preocupação estava voltada à aprendizagem do código escrito, independentemente do método utilizado. O que se buscava, conforme Colello (2004, p. 108), era a sistematização do ensino de um código fundado na relação entre fonemas e grafemas, o qual parecia, à época, ser suficiente para diferenciar um alfabetizado de um analfabeto, visto que a sociedade, em grande parte, era composta por “[...] analfabetos e marcada por reduzidas práticas de leitura e escrita”.

Gradativamente, a disputa entre os defensores de um método e os de outro diminuiu. Segundo Mortatti (2006), isso se deu em função de uma tendência de relativização da importância dos métodos de alfabetização. Em meados da década de 1930, começou a haver, mesmo que de maneira reduzida, uma

preferência pelo método global (método de contos). Esse método, em conformidade com Mendonça (2015), foi criado com a intenção de ensinar a leitura e a escrita mediante situações próximas à realidade da criança, uma vez que a letra ou a sílaba, excluídas de um determinado contexto, são de difícil percepção, já que se tratam de elementos abstratos para o aprendiz.

Em busca de uma compreensão mais explícita sobre o método global, Bellenger (1979 apud MENDONÇA, 2015, p. 27, grifo do autor) explica a estratégia de ensino subjacente a ele. Tal estratégia era dividida em três atos, os quais se desenvolvem mediante o conhecimento aplicado a um objeto; tais atos são estes: “[...] o *sincretismo* (visão geral e confusa do todo), a *análise* (visão distinta e analítica das partes) e a *síntese* (recomposição do todo com o conhecimento que se tem das partes)”. Seguindo essa estratégia, o método global era composto por uma ordem decrescente do fato ou do objeto estudado, ou seja, do conto para a frase, da frase para a palavra e assim sucessivamente até chegar à menor unidade da língua para, ao fim, retornar ao todo.

Soares (2004a, p. 15-16, grifo do autor) expõe que, nesse momento de inserção do método global, o conceito de alfabetização sofreu modificações; para explicá-las, utiliza as seguintes frases: “Pedro já *leu* Monteiro Lobato; Pedro *escreveu* uma redação sobre Monteiro Lobato”. Ler e escrever, nesse novo contexto, passaram a significar apreensão e compreensão de significados, e o ato de alfabetizar, nessa perspectiva, passou a ser concebido como um processo de compreensão, de expressão de significados do mundo, desde os que estão mais próximos da criança até os que se encontram mais distantes, tendo em vista a comunicação, o conhecimento e a troca de experiências.

No entanto, tal definição, de acordo com a autora, não atendeu completamente as implicações do processo de alfabetização, visto que o discurso oral e o discurso escrito são organizados de formas diferentes, assim como os grafemas não são um registro fiel dos fonemas da língua oral, como defendido pelos métodos anteriormente citados e conceituados (sintéticos, analíticos, mistos e globais). Dessa forma, concluímos que, até esse período, o processo de alfabetização era reduzido ao método a ser utilizado, independentemente de sua conceitualização e, menos ainda, de sua teoria de origem.

Os duelos entre os métodos de alfabetização (sintéticos, analíticos, mistos e globais) persistiram até o fim da década de 1970. No início dos anos 1980, a alfabetização passou a ser tema de debates sistematizados, os quais a questionavam devido às novas exigências políticas e sociais, marcadas por um momento histórico no qual o país buscava superar uma perspectiva tecnicista de educação decorrente do período do autoritarismo ditatorial, imposto nacionalmente pelo regime político consequente do golpe militar de 1964. A educação tecnicista, pautada na Lei n.º 5.692/71, incluiu, na história, mais um degrau para a conclusão da necessidade de superação e de transformação da educação como um todo, principalmente quanto às linhas teóricas tradicionais, não críticas, vigentes no país. Em resposta a essas novas exigências, foram sendo geradas propostas de mudanças educacionais com a finalidade de combater, além dessas linhas teóricas, o “fracasso da escola na alfabetização de crianças”, visto que, nesse momento, a evasão escolar nos anos iniciais de escolarização aprestava elevados índices (MORTATTI, 2006, p. 10).

Em busca de soluções para tal situação, segundo Mortatti (2006), houve, no Brasil, na década de 1980, a inserção do pensamento construtivista sobre a alfabetização, com base em pesquisas realizadas pelas autoras argentinas Emilia Ferreiro e Ana Teberosky e por outros colaboradores. Mortatti (2006) explica que não se tratava de um novo método de ensino, mas de uma “revolução conceitual”, conforme definiram Ferreiro e Teberosky (1985), que reivindicavam o abandono das teorias e das práticas ditas tradicionais e questionavam o uso de cartilhas¹⁰, provocando, posteriormente, a desmetodização do processo de alfabetização.

A proposta de Ferreiro e Teberosky (1985) acredita que, ao contrário de uma criança passiva, a qual espera o estímulo externo para progressão em seu processo de apropriação da linguagem, existe aquela que procura compreender as características da linguagem a sua volta. Ao interpretar essa linguagem, o sujeito cria hipóteses, procura regularidades, testa suas antecipações e elabora sua própria gramática, ou seja, há uma criação original da própria criança e não

¹⁰ As cartilhas de alfabetização utilizadas no Brasil disseminavam-se com base nos métodos expostos naquele momento. Sua relevância para os seguidores desses métodos era extrema e, por isso, tais materiais eram indispensáveis. Aqueles que as aprovavam as seguiam do início ao fim, com o intuito de completar o processo de ensino planejado para determinado período ao término da cartilha (CAGLIARI, 2007).

uma “simples cópia deformada do modelo adulto” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 22).

No entanto, a real importância de abordarmos tais elementos está nas razões que ligam o desenvolvimento da linguagem à aprendizagem da escrita. A escrita, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1985, p. 23), é “[...] uma maneira particular de transcrever a linguagem, tudo muda se supomos que o sujeito que vai abordar a escrita já possui um notável conhecimento de sua língua materna, ou se supomos que não o possui”.

Desse modo, a psicogênese da escrita traz uma perspectiva que considera a criança pré-escolar como detentora de diversos conhecimentos derivados de suas experiências extraescolares. Os preceitos propostos pela teoria psicogenética de Jean Piaget, os quais compõem a base das pesquisas realizadas por Ferreiro e por Teberosky, defendem que o sujeito busca ativamente compreender o mundo que o rodeia e toma a iniciativa de resolver as indagações que tal mundo provoca.

De acordo com as referidas autoras, há distinção entre as etapas propostas pelos métodos tradicionais de alfabetização e o que realmente acontece “na cabeça do sujeito”. Por isso, o ponto de partida da aprendizagem é o próprio sujeito e não o conteúdo a ser abordado, ou seja, com base na psicogênese, o ensino da leitura e da escrita passa a ser considerado um processo que envolve uma conceitualização da escrita pela criança (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

Após a publicação do estudo de Ferreiro e Teberosky (1985), no Brasil, houve um grande movimento envolvendo autoridades educacionais e pesquisadores, que passaram a se dedicar, por meio da divulgação constante de artigos, de teses, de livros, de vídeos, de cartilhas, de sugestões metodológicas, de descrição de experiências bem sucedidas e de ações de formação continuada, à institucionalização, na rede pública de ensino, da perspectiva construtivista de alfabetização.

Há, nesse contexto, um novo embate, agora, entre os construtivistas e os defensores dos métodos tradicionais de alfabetização, sobretudo do método misto presente nas cartilhas e do tradicional diagnóstico do nível de maturidade para a classificação dos educandos proposto pelos “Testes de ABC” de Lourenço Filho.

O resultado desse embate foi a geração de um novo tipo de “ecletismo processual e conceitual” em relação à alfabetização (MORTATTI, 2006, p. 11).

Ainda na década de 1980, de acordo com Mortatti (2000), surge a linha de pensamento denominada interacionista, representada pelos estudos realizados por Luiza Bustamante Smolka¹¹, fundamentados em produções de Vygotsky, de Bakhtin e de Pêcheux. Sua proposta para a alfabetização diferencia-se do construtivismo, pois ressalta que a análise das escritas iniciais produzidas pelas crianças, incluindo as condições de funcionamento da escrita e o aspecto social da função da escrita, possibilita encontrar fragmentos em que estão presentes os aspectos lúdico, poético e imaginário, evidenciando, assim, a dimensão discursiva da alfabetização.

Lucas (2008) relata que, nesse mesmo período, a THC trouxe ao Brasil inúmeras contribuições para a compreensão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, inclusive do processo de alfabetização, por considerar a linguagem escrita um instrumento cultural complexo e elemento essencial no desenvolvimento de cada sujeito. Apesar de presente em toda a obra da *troika*, tais contribuições podem ser encontradas em dois textos que tratam especificamente da linguagem escrita: *O desenvolvimento da escrita na criança*, escrito em 1929, no qual Luria divulga resultados de uma pesquisa experimental sobre a gênese do processo de simbolização na criança, e *A pré-história da língua escrita na criança*, escrito em 1931, em que Vigotski explica a gênese da linguagem escrita na criança¹².

Vigotski (2000) relata que o bebê, ao fazer gestos para apontar objetos, dá indícios do que futuramente será a escrita, passando dos gestos ao jogo simbólico e ao desenho, os quais estão interligados por meio da fala e demonstram a história do desenvolvimento da língua escrita na criança. Do mesmo modo, Luria (2006) descreve a pré-história da escrita na criança, demonstrando o caminho que ela percorre desde o momento em que passa a representar objetos por meio de desenhos até a representação por símbolos, por palavras, antes mesmo de o professor colocar um lápis em sua na mão.

¹¹ Smolka, em 1988, publicou o livro *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*, resultado de sua tese de doutorado.

¹² Este tema foi tratado na seção 1. Em virtude disso, não esmiuçaremos as questões relativas ao processo de aprendizagem da linguagem escrita à luz da THC.

Nesse contexto, considerando as contribuições da teoria construtivista e da THC para a compreensão do processo de alfabetização, consideramos que ambas, ao serem introduzidas no âmbito da educação brasileira, provocaram reflexões a respeito da forma como a alfabetização vinha sendo conceituada. Embora distintas, as duas defendem a ideia de que a alfabetização tem início muito antes do ingresso da criança na vida escolar. Diferenciam-se, porém, quanto à forma de conceituar o processo de alfabetização. Podemos dizer que alfabetizar, para a teoria construtivista, é um processo de construção, em que a criança formula hipóteses mediante a sua interpretação ativa dos modelos expostos pelo mundo adulto, como relatam Ferreiro e Teberosky (1985). Já o conceito de alfabetização para a THC consiste na aprendizagem de um instrumento cultural complexo, que envolve a capacidade de simbolizar.

Assim como a teoria construtivista e a THC, foi na segunda metade da década de 1980 que o termo letramento foi cunhado, compondo o vocabulário das Ciências Linguísticas e de seus especialistas. Muitas publicações que abordam o termo letramento, tema tratado a seguir, passaram a compor as referências para a discussão do processo de aprendizagem da língua escrita.

3.2 CONCEITO DE LETRAMENTO: ALGUMAS REFLEXÕES

Considerando as mudanças no conceito de alfabetização desde as definições que a concebem como mera aquisição do código escrito até aquelas que consideram o sujeito ativo no processo, bem como os caminhos percorridos por ele, destacamos, mediante o contexto das grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas das décadas finais do século XX, a necessidade de incorporação de práticas sociais na vida cotidiana das pessoas (COLELLO, 2004).

Tal necessidade, além de originar as transformações mencionadas anteriormente, denuncia o fato de que as crianças, quando alfabetizadas, não adquiriam o hábito de praticar a leitura e a escrita, ou seja, não liam livros, revistas ou jornais; apresentavam dificuldades em encontrar informações em catálogos, em compreender uma conta de luz, bulas de medicamentos etc. Tal

situação é, comumente, utilizada como justificativa para a necessidade de criação de um novo termo – o letramento – para se referir a um novo fenômeno, o qual, segundo Soares (2010), amplia o sentido de alfabetização até então conhecido.

Soares (2010) explica que o termo letramento, como o compreendemos hoje, deriva-se da tradução da palavra inglesa *literacy*, a qual significa a condição ou o estado que assume aquele que não aprende somente a ler e a escrever, mas faz uso das práticas de leitura e de escrita. A autora destaca que a inserção do conceito de letramento no Brasil ocorreu na década de 1980, quando esse termo passou a ser utilizado por representantes da área de linguística e, mais tarde, na área da educação.

Ela considera que a compreensão do conceito de letramento requer o entendimento de diversas outras palavras a ele relacionadas, que fizeram parte de seu histórico, ou seja, da atribuição de sentido que hoje lhe damos.

As primeiras palavras destacadas por Soares (2010) são analfabetismo (estado ou condição de analfabeto); analfabeto (aquele que não conhece o alfabeto, que não sabe ler nem escrever); alfabetizar (ensinar a ler e a escrever); alfabetização (ação de alfabetizar, de tornar o indivíduo capaz de ler e de escrever). A autora esclarece que o termo letramento é derivado do mesmo campo semântico das palavras citadas. Além dessas, há também as palavras letrado (versado em letras; erudito) e iletrado (aquele que não tem conhecimentos literários), as quais, embora aparentem ser também desse campo semântico, não estão relacionadas ao sentido que, hoje, damos à palavra letramento.

A palavra letramento, por sua recente inserção ao vocabulário brasileiro, foi adicionada aos dicionários de língua portuguesa somente em 2001, porém o primeiro uso do termo no Brasil se deu por meio da publicação, em 1986, do livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato, que o mencionou logo nas primeiras páginas do livro, concebendo-o como condição ou consequência da apropriação de uma língua culta falada (SOARES, 2010).

Em 1988, Leda Verdani Tfouni publicou o livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, no qual especifica distinções acerca da alfabetização e do letramento. Para Soares (2010, p. 15), este é o momento em que o termo letramento “[...] ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas”, tendo como consequência a publicação,

em 1995, do livro *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, de Ângela Kleiman.

Mortatti (2004) retrata o início do uso da palavra analfabetismo mediante a necessidade de inserção da escola pública, laica e gratuita como condição material para que, ao menos, uma parte da população aprendesse a ler e a escrever, deixando, dessa forma, a condição de analfabeto. O termo analfabetismo ficou conhecido no Brasil em função do contexto histórico e das mudanças no âmbito educacional. No entanto, seu antônimo, alfabetismo, surgiu em resposta à necessidade das novas demandas sociais em relação ao uso da leitura e da escrita, como retrata Soares (2004a, p. 30):

Atualmente, à medida que se tornam mais numerosas e mais complexas as demandas sociais pelo uso da língua escrita, novas palavras vêm sendo sugeridas em países de língua inglesa, evidenciando o surgimento de novas realidades sociais que exigem novas palavras para designá-las.

Nesse contexto, Soares (2004a, 2010) explica que o termo alfabetismo foi substituído pelo termo letramento por opção de estudiosos do tema. Em complemento, em 1998, a autora publicou a primeira edição do livro *Letramento: um tema em três gêneros*, em que apresenta a seguinte conceituação ao termo letrado: indivíduo que não sabe apenas ler e escrever, mas que faz uso social da leitura e da escrita; pratica a leitura e a escrita; responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

É possível verificarmos que vêm aumentando, gradativamente, os estudos acerca do tema letramento, tanto em perspectivas educacionais quanto em linguísticas. Segundo Mortatti (2004), devido a essa diversidade de perspectivas de análise do fenômeno, bem como à complexidade de aspectos que o envolve, devemos considerar a pluralidade do conceito de letramento, especificamente em suas dimensões individual e social.

Soares (2010) avisa que definir o letramento em sua dimensão individual não é tarefa fácil, já que ele envolve dois processos distintos – a leitura e a escrita –, os quais, em discussões acerca do tema, são frequentemente abordados como uma única habilidade. Há outras definições que, embora considerem as

diferenças entre ler e escrever, priorizam ora um, ora outro, de modo a ignorar que os dois processos, mesmo que diferentes, são complementares.

A leitura, de acordo com a dimensão individual de letramento, é um

[...] conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Essas categorias não se opõem, complementam-se; a leitura é um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som e é também o processo de construir uma interpretação de textos escritos (SOARES, 2010, p. 68).

Tais habilidades compreendem as ações de decodificar símbolos escritos, entender significados, interpretar sequências de ideias ou eventos, entre outras. Tais ações devem ser aplicadas a materiais diversos, como livros didáticos, livros de literatura, dicionários, obras técnicas, jornais, catálogos, revistas, anúncios, cartas formais, rótulos, receitas etc.

Do mesmo modo, Soares (2010, p. 69) explica que a escrita que, na perspectiva individual do letramento é definida como uma tecnologia, é também um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, entendendo-a com base na “habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial”. Desse modo, a escrita

[...] engloba desde a habilidade de transcrever a fala, via ditado, até habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui a habilidade motora (caligrafia), a ortografia, o uso adequado de pontuação, a habilidade de selecionar informações sobre um determinado assunto e de caracterizar o público desejado como leitor, a habilidade de estabelecer metas para a escrita e decidir qual a melhor forma de desenvolvê-la, a habilidade de organizar ideias em um texto escrito, estabelecer relações entre elas, expressá-las adequadamente (SOARES, 2010, p. 69).

Tal como a leitura, a escrita também está presente em diversos materiais, os quais podem conter desde uma simples assinatura ou uma lista de compras até a redação de uma dissertação ou a construção de uma tese de doutorado.

Com base nas considerações anteriores sobre as habilidades que constituem a leitura e a escrita, bem como sobre a variedade de gêneros e de

suportes de escrita, torna-se visível a dificuldade existente em expressar uma definição precisa e única para o termo letramento.

Em se tratando da dimensão social de letramento, considera-se que este é, sobretudo, uma prática social, ou seja, letramento, nesse âmbito, é “o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2010, p. 72). Existem, todavia, duas formas conflitantes referentes à interpretação do letramento em uma perspectiva social: uma forma é a visão progressista/liberal e outra, radical/revolucionária.

A primeira – visão progressista/liberal – diz respeito à ideia de que as habilidades de leitura e de escrita são necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social, sendo tais habilidades indissociáveis de seus usos sociais. Dessa definição deriva-se o termo letramento funcional, o qual, segundo Soares (2010, p. 73), foi utilizado pela Unesco, em 1958, em um relatório, ao mencionar a expressão “pessoa funcionalmente letrada” como aquela que pode participar de atividades nas quais o letramento seja necessário para o funcionamento da comunidade, capacitando-a a utilizar a leitura, a escrita e o cálculo para o seu próprio desenvolvimento.

Mediante esse conceito, a escola deve ofertar a seus alunos habilidades sociais de letramento, visando ao convívio em sociedade, bem como deve oferecer-lhes conhecimentos para a vida, tornando-os autônomos a ponto de serem capazes de interpretar o mundo ao seu redor. O letramento, nesse sentido, compreende os usos e as habilidades da leitura e da escrita em prol da participação e do funcionamento adequados da sociedade, tornando possível o “[...] desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidades sociais, progresso profissional, cidadania” (SOARES, 2010, p. 74).

A segunda interpretação do termo letramento consiste em uma perspectiva radical/revolucionária, para a qual o

[...] letramento não pode ser considerado um ‘instrumento’ neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais (SOARES, 2010, p. 74-75).

Nessa direção, o letramento possui potencial para transformar práticas sociais injustas, a considerar que elas dependem da estrutura da sociedade e do projeto político que o grupo deseja implementar. No entanto, conforme Lankasher (1987 apud SOARES, 2010, p. 77-78), o letramento pode aumentar o controle das pessoas sobre suas próprias vidas, transformando a capacidade delas para lidar, racionalmente, com decisões, pois as torna capazes de “identificar, compreender e agir para transformar relações e práticas sociais em que o poder é desigualmente distribuído”.

Como vimos até aqui, não há uma definição única de letramento que seja adequada a todas as pessoas, a todos os tempos e espaços, bem como a quaisquer contextos sociais. Segundo Mortatti (2004), isso se deve à existência de dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. O modelo autônomo, ao privilegiar a dimensão individual e técnica, considera as atividades e as práticas de leitura e de escrita neutras e universais, ou seja, independentes do contexto social e cultural que as estruturam. Já o modelo ideológico, por focar a dimensão social, considera a necessidade do letramento para o funcionamento da sociedade, bem como o seu poder de transformação quanto às relações e às práticas sociais injustas (MORTATTI, 2004).

Por fim, destacamos, com base em Soares (2010), que o letramento é um direito humano absoluto, independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido.

3.3 RELAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Ao abordarem os processos de alfabetização e de letramento, buscando a compreensão deles, tanto pesquisas quanto implementações de práticas que visam ao ensino da leitura e da escrita no início do processo de escolarização têm cometido, de acordo com Soares (2004b), grandes equívocos. A autora destaca que, em países desenvolvidos, mesmo sendo alfabetizada a maior parte da população, é relevante o número de pessoas que não dominam a leitura e a escrita, já que tais habilidades possibilitam o uso competente da língua escrita em práticas sociais que as envolvem. Em muitos desses países, os termos

alfabetização e letramento, com base nos fatos apresentados, são considerados distintos.

No entanto, no Brasil, segundo a referida autora, o termo letramento, recentemente introduzido, surgiu motivado pelos problemas enfrentados ao longo da década de 1980, em que houve grande índice de fracasso escolar ainda nas séries¹³ iniciais de escolarização. Tal questão gerou inúmeras discussões sobre a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, bem como sobre o uso competente dessas habilidades, colaborando para que os conceitos de alfabetização e de letramento fossem confundidos.

Essa confusão se deu, ainda, devido às definições de alfabetização descritas pelos censos demográficos, que consideravam alfabetizado,

[...] até o Censo de 1940, [...] aquele que declarasse saber ler e escrever, o que era interpretado como capacidade de escrever o próprio nome; passando pelo conceito de *alfabetizado* como aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, capaz de não só saber ler e escrever, mas de já exercer uma prática de leitura e escrita, ainda que bastante trivial, adotado a partir do Censo de 1950 (SOARES, 2004b, p. 7, grifo da autora)

Como podemos observar, os censos expandiram o conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento, ou seja, “do saber ler e escrever, em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita” (SOARES, 2004b, p. 7). Esse fato desconsidera as distinções existentes entre ambos os conceitos, provocando confusão na definição específica de cada um, questão que também se fez presente na mídia, principalmente na década de 1990.

Soares (2004b) ressalta que confusão e fusão entre os termos também ocorrem em produções acadêmicas que, quase sempre, analisam os dois termos conjuntamente. Assim,

[...] no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento (SOARES, 2004b, p. 8).

¹³ Na década de 1980, o ensino de 1.º grau era composto por oito séries. Com a atual LDB (Lei n.º 9394/96), esse nível de ensino passou a ser denominado ensino fundamental.

Nesse contexto, a referida autora relaciona a perda da especificidade da alfabetização ao fracasso escolar. Embora, atualmente, os índices de reprovação e de evasão escolar nos anos iniciais do ensino fundamental tenham praticamente desaparecido, observamos que eles apenas migraram de lugar, sendo evidenciado pelas avaliações internas e externas nos anos finais do ensino fundamental e, sobretudo, no ensino médio.

Soares (2004b) também aponta como causa da perda da especificidade da alfabetização o processo de desmetodização decorrente, segundo ela, de equívocos e de falsas inferências cometidas em relação à teoria construtivista. Como equívocos, ela aponta a natureza do objeto de conhecimento que foi subestimada pelo construtivismo ao direcionar o foco da aprendizagem da leitura e da escrita a um processo de construção da criança. Outro equívoco está na ideia de que o simples convívio intenso com materiais escritos seria suficiente para alfabetizar a criança, o que, desse ponto de vista, sobrepõe-se ao processo de letramento, priorizando-o, fazendo que o processo de alfabetização, mais uma vez, perca a sua especificidade.

Mais uma vez na história da educação brasileira, uma faceta dos processos de ensino e de aprendizagem da língua é privilegiada em detrimento da outra. Antes da década de 1980, em um movimento pendular, o foco era a codificação e a decodificação – alfabetização. A partir de meados da mesma década, o pêndulo foi direcionado à posição oposta, ou seja, ao contato com materiais escritos – letramento. Diante desse quadro, Soares (2004b) reafirma a necessidade de encontrar uma posição intermediária de modo a reconhecer a indissociabilidade dos processos de alfabetização e de letramento, sem perder as suas especificidades.

Inúmeras críticas foram tecidas à perspectiva construtivista de alfabetização, por considerar que as crianças, por estarem expostas a materiais escritos, aprenderiam a ler e a escrever, apesar da falta de intencionalidade do ensino do código escrito. Na mesma direção, Soares (2004b) também considera a tentativa de autonomizar o processo de alfabetização (em detrimento do letramento) uma tendência perigosa, pois é importante que ambos os processos

sejam definidos e compreendidos em suas especificidades, mesmo que um complemente o outro.

Ao buscar equilíbrio entre os processos de alfabetização e de letramento, Soares (2004b) cunha a expressão “alfabetizar letrando”. Nessa perspectiva,

[...] a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004b, p. 14, grifos da autora).

No contexto escolar, além de distintos, ambos os processos exigem diferentes metodologias. No processo de alfabetização, cabe o uso de metodologias intencionais e sistematizadas, pautadas nas habilidades de codificar e de decodificar. Por outro lado, quanto ao processo de letramento, cabe a mediação do professor ao interagir com as crianças, apresentando materiais escritos de forma também intencional e organizada, motivando as crianças a explorá-los e a interagir com eles. Ao considerar, porém, as especificidades dos processos envolvidos no ensino da língua escrita, há que se considerar que

[...] a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas (SOARES, 2004b, p. 16).

Nessa direção, como exposto por Maciel e Lúcio (2008), ao professor deve ser destinada a tarefa de realizar o trabalho voltado à aquisição da tecnologia da escrita, incluindo, nesse processo, a interação com diferentes textos escritos ao criar situações de aprendizagem que reproduzam as finalidades e o uso real da escrita fora da escola.

Assim, compreendemos que, para alfabetizar letrando, é necessário recorrer a práticas pedagógicas que, de modo organizado, contemplem ambos os processos. Como exemplos dessas práticas podemos citar estes atos: ler, discutir e destacar palavras para estudo de um texto ou de um livro, apresentar às

crianças os diversos gêneros textuais encontrados nos cotidianos escolar e social, mostrando a sua organização e as suas características, analisar com as crianças reportagens de revistas destinadas ao público infantil, bem como utilizá-las para o estudo de interpretação e da gramática, entre outras atividades.

Partindo das práticas pedagógicas exemplificadas, a garantia de que ambos os conceitos sejam, de fato, contemplados no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita (não de forma separada, nem priorizando um em detrimento do outro, mas de modo indissociável e interdependente – alfabetizar letrando e letrar alfabetizando) possibilita a formação de sujeitos capazes de ler, de escrever e de fazer o uso competente das práticas sociais da língua escrita, sendo essas habilidades necessárias mediante as mudanças sociais e tecnológicas impostas pela sociedade em que vivemos.

4. ANÁLISE DE DOCUMENTOS OFICIAIS: ORIENTAÇÕES LEGAIS E TEÓRICO-METODOLÓGICAS

O processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita começa muito antes do ingresso da criança na vida escolar e perdura durante anos, até que a criança se aproprie, de fato, do sistema convencional de escrita, conforme já mencionamos. Nesse aspecto, além de pressupostos teóricos e metodológicos a respeito da apropriação da escrita, os professores têm acesso a uma infinidade de documentos oficiais que organizam a educação brasileira e orientam escolas e profissionais da educação em relação a aspectos legais e pedagógicos acerca da transição e da articulação entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, tema deste trabalho.

Dessa maneira, o objetivo desta seção é apresentar as principais orientações legais e teórico-metodológicas veiculadas por documentos oficiais elaborados pelo MEC acerca do processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita e da transição e articulação entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

Para tanto, dividimos esta seção em duas partes. Na primeira parte, analisamos as principais orientações legais sobre a organização da educação infantil e do ensino fundamental dispostas nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, de 1971 e de 1996, bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, especificamente nas resoluções e nos pareceres que instituem as diretrizes da primeira e da segunda etapas da educação básica. Ressaltamos as modificações realizadas na organização da educação ao longo da história em termos legais, assim como a sua organização atual, considerando as principais orientações dos documentos às escolas em relação ao currículo e ao Projeto Político Pedagógico (PPP). Cabe destacar que os documentos analisados conferem especial atenção às finalidades da educação infantil e do ensino fundamental, as quais tratamos detalhadamente. Na segunda parte, elencamos as principais orientações teórico-metodológicas destinadas à educação infantil e ao ensino fundamental mediante a análise de documentos oficiais elaborados pelo MEC, apresentando as concepções de aprendizagem, de desenvolvimento, de alfabetização e de letramento, bem como a forma como

concebem a transição e a articulação entre estas duas etapas da educação básica.

4.1 ORIENTAÇÕES LEGAIS

Houve, ao longo da história brasileira, três importantes momentos que modificaram, diretamente, o modo de organização da educação. Em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em vigor, Lei n.º 4.024/61, as crianças menores de 7 anos frequentavam a educação pré-primária, ministrada em escolas maternas ou em jardins de infância. A partir de seus 7 anos de idade, a criança começava o ensino primário, organizado em quatro séries anuais, com a possibilidade de se estender a seis anos de duração, cujo objetivo era “o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social” (BRASIL, 1961, p. 5).

Anos depois, a LDB de 1971, Lei n.º 5.692/71, reorganizou a estrutura de nossa educação, dividindo-a em ensino de primeiro grau (hoje, ensino fundamental) e ensino de segundo grau (hoje, ensino médio). O primeiro grau, com caráter obrigatório, tinha duração de oito anos, estendendo-se dos 7 (idade de ingresso) aos 14 anos do indivíduo, correspondendo ao seguimento da primeira série à oitava. A finalidade desses dois níveis de ensino era proporcionar a formação necessária ao desenvolvimento das potencialidades dos educandos como “[...] elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971 p. 1).

Por fim, na atual LDB, Lei n.º 9.394/96, a educação passou a ser composta pela educação básica e pela educação superior, sendo aquela dividida da seguinte maneira:

- educação infantil, com creches para crianças menores de 3 anos de idade e com pré-escolas para crianças de 4 a 6 anos, sendo sua “finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 6 (seis) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 11);

- ensino fundamental para crianças que tenham, no mínimo, 6 anos de idade; é obrigatório, tem duração mínima de oito anos e seu objetivo é a formação básica do cidadão por meio do “[...] desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996, p. 11);
- ensino médio, última etapa da educação básica, tem, no mínimo, três anos de duração; entre as suas finalidades estão “[...] a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” (BRASIL, 1996, p. 12).

Na década de 1990, considerando as reformas recorrentes neste período, foram produzidos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997), os quais estabelecem referências nacionais para as propostas curriculares tanto para a educação infantil e quanto para o ensino fundamental.

Nesse contexto, a função destinada ao RCNEI (1998, p. 13) era

[...] contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais.

Dessa maneira, o referido documento, de caráter não obrigatório, considerava a pluralidade e a diversidade brasileiras; além disso, pautava-se em um argumento flexível, dialogava com propostas e com currículos construídos cotidianamente nas diversas instituições de atendimento às crianças, incluindo as creches e as pré-escolas.

Nesse contexto, foram instituídas pela Resolução n.º 1, de 7 de abril de 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as quais expõem, em seu Art. 2.º, que tais diretrizes se baseiam

[...] na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 1999, p. 01).

Assim, o documento, durante anos, fundamentou a construção das propostas pedagógicas das pré-escolas e das creches, as quais atendiam o público da educação infantil no Brasil, cujo objetivo era orientar, em termos pedagógicos e por meio de uma gestão democrática, a organização dessas instituições em todo âmbito nacional.

No ano de 2005, a Lei n.º 11.114 modificou a LDB ao alterar a idade de matrícula das crianças no ensino fundamental para ingresso ao processo de escolarização a partir dos 6 anos de idade. No entanto, o documento manteve a duração de oito anos para essa etapa da educação básica. No ano seguinte, foi promulgada a Lei n.º 11.274 que estabeleceu a última ampliação do ensino brasileiro, o qual passou a durar nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. Tal ampliação corresponde à segunda meta destinada ao ensino fundamental, proposta pela Lei nº 10.172/2001, que regia o Plano Nacional de Educação (PNE) com duração de dez anos a partir de sua publicação em 2001.

Além disso, no ano de 2013, a Lei nº 12.796 implantou a educação obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, organizando a educação básica em:

- educação infantil, para crianças de até 5 anos de idade, sendo creche para aquelas com até 4 anos e pré-escola para as de 4 a 5 anos;
- ensino fundamental, para crianças e adolescentes dos 6 aos 14 anos de idade,
- ensino médio, para adolescentes e jovens para a conclusão do ensino básico.

Fundamentadas na Constituição Federal, na LDB atual e nas demais leis que regem a educação básica no país, atentamo-nos às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), as quais, devido à nova realidade, foram atualizadas mediante a realização de estudos, de debates e de audiências públicas, todos organizados pela Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação; além disso, participaram da sua elaboração entidades representativas dos dirigentes do estado, dos municípios, professores e funcionários da educação, instituições de formação de professores etc.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica são um conjunto de princípios, de fundamentos e de procedimentos que orientam as escolas brasileiras “[...] na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas” (BRASIL, 2013). São compostas por vários documentos¹⁴, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009a) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (DCNEF) (BRASIL, 2010b), textos importantes para a sequência desta pesquisa.

Nessa direção, as DCNEI (BRASIL, 2009a), instituídas por meio da Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, em seu Art. 3.º, afirmam que o **currículo** é um

[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009a, p. 12).

Para tais diretrizes, as propostas curriculares da educação infantil devem considerar a criança um sujeito histórico e de direitos, que deve ser o centro do planejamento curricular e que, em suas práticas cotidianas, constrói a sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, aprende, observa,

¹⁴ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica são compostas pelos seguintes textos: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs); Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (DCNEF); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo; Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais; Reexame do Parecer CNE/CEB n.º 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena; Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

experimenta, questiona, entre outros, ações que levam o sujeito a produzir cultura (BRASIL, 2009a).

Nesse contexto, a proposta pedagógica é entendida como o plano orientador das ações da instituição de educação infantil e define as metas que se pretende alcançar para o desenvolvimento das crianças nela educadas e cuidadas, considerando, para tanto, as experiências por elas vivenciadas. Nesse ponto de vista, o currículo da educação infantil é um instrumento político, cultural e científico, coletivamente formulado. Tais concepções, de acordo com a resolução citada anteriormente, são efetuadas por meio das relações sociais que as crianças, desde a tenra idade, estabelecem com os professores e com as demais crianças, o que contribui para a construção de suas identidades.

Dessa maneira, as práticas escolares devem ser intencionalmente planejadas e constantemente avaliadas, considerando, em seu contexto, as dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças de forma integral e indissociável, assegurando o cumprimento das metas de seu PPP. Neste importante documento escolar, mediante uma proposta curricular e de uma gestão democrática, deve constar em sua elaboração acompanhamento e participação coletiva dos professores e dos demais funcionários da instituição, das famílias, da comunidade e das crianças, mesmo que de diferentes maneiras, se houver comparação entre escolas (BRASIL, 2009a).

O Art. 9.º das DCNEF, fixadas pela Resolução n.º 7, de 14 de dezembro de 2010, fundamentada no Parecer CNE/CEB n.º 11/2010, ressalta que o currículo dessa etapa da educação básica é formado por experiências escolares em torno do conhecimento e por meio das relações sociais, articulando vivências e saberes dos alunos aos conhecimentos historicamente acumulados. Dessa forma, o currículo pode contribuir para a construção das identidades dos estudantes, isto é, o acesso ao conhecimento escolar tem, portanto, dupla função: a de desenvolver habilidades intelectuais e a de criar atitudes e comportamentos necessários para a vida em sociedade.

Nesse sentido, as orientações e as propostas curriculares devem envolver os alunos em suas ações, considerando todos os aspectos do ambiente escolar, mesmo os que contribuem de forma implícita, mas que são importantes para

aquisição de conhecimentos sociais relevantes; podemos por exemplo, citar valores, atitudes, sensibilidade e orientações de conduta, rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, distribuição do tempo e organização do espaço educativo etc. (BRASIL, 2010a).

O ensino fundamental deve ser abordado no PPP de forma articulada e integrada, considerando os diferentes contextos sociais das crianças e dos adolescentes, bem como as suas respectivas maneiras de ser e de se desenvolver, como ressalta o documento mencionado em seu Art. 23:

Na implementação do projeto político-pedagógico, o cuidar e o educar, indissociáveis funções da escola, resultarão em ações integradas que buscam articular-se, pedagogicamente, no interior da própria instituição, e também externamente, com os serviços de apoio aos sistemas educacionais e as políticas de outras áreas, para assegurar a aprendizagem, o bem-estar e o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões (BRASIL, 2010a, p. 6-7).

Diante disso, busca-se alcançar o objetivo de desenvolver a capacidade de aprender e de fortalecer os vínculos da família, da solidariedade e de tolerância, itens referentes a esta etapa da educação básica. Dessa forma, expomos, a seguir, as principais finalidades da educação infantil e do ensino fundamental em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento dos sujeitos cuja idade escolar específica corresponde a essas etapas da educação básica.

4.1.1 Finalidades da educação infantil e do ensino fundamental

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, de acordo com o Art. 29 da Lei n.º 9.394/96, possui a seguinte finalidade: desenvolver, integralmente, a criança de 0 a 5 anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, devendo completar as ações da família e da comunidade.

Nessa direção, as instituições de educação infantil, conforme o Parecer CNE/CEB n.º 20/2009¹⁵ (BRASIL, 2009b), devem entender o cuidado como algo indissociável ao processo educativo, além de assegurar às crianças a educação em sua integralidade. Assim,

As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual (BRASIL, 2009b, p. 9).

Desse modo, o documento retrata que o cuidar, na educação infantil, não possui o objetivo de, simplesmente, garantir o direito de a criança ser bem atendida, mas de respeitar o seu direito à apropriação do conhecimento por meio de experiências mediadas pelos professores, os quais, de maneira intencional, planejam e organizam as suas práticas pedagógicas.

No percurso da educação infantil, a criança realiza importantes aquisições, como “[...] a marcha, a fala, o controle esfinteriano, a formação da imaginação e da capacidade de fazer de conta e de representar usando diferentes linguagens” (BRASIL, 2009b, p. 7).

No entanto, segundo o documento, embora a dimensão orgânica da criança esteja presente nessas aquisições para que ela possa “[...] discriminar cores, memorizar poemas, representar uma paisagem através de um desenho, consolar uma criança que chora etc.”, não é necessário o seu amadurecimento biológico, porque tais aquisições são “[...] histórica e culturalmente produzidas nas relações que estabelecem com o mundo material e social mediadas por parceiros mais experientes” (BRASIL, 2009b, p. 7).

Nesse contexto, há a defesa de que

[...] a motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, desde o nascimento, a criança estabelece com diferentes parceiros, a depender da maneira como sua capacidade para construir conhecimento é possibilitada e

¹⁵ O Parecer CNE/CEB n.º 20/2009 revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 7 de abril de 1999.

trabalhada nas situações em que ela participa. Isso por que, na realização de tarefas diversas, na companhia de adultos e de outras crianças, no confronto dos gestos, das falas, enfim, das ações desses parceiros, cada criança modifica sua forma de agir, sentir e pensar (BRASIL, 2009b, p. 7).

Para tanto, torna-se necessário que os professores se atentem à intencionalidade de suas ações pedagógicas, levando em consideração os itens anteriormente citados e, principalmente, a importante interação entre as crianças, os professores e os demais sujeitos sociais. Com todos esses aspectos articulados e planejados, entendemos que é possível caminhar rumo ao atendimento das finalidades da educação infantil, conforme preconiza o Parecer CNE/CEB n.º 20/2009 (BRASIL, 2009b).

Em relação ao ensino fundamental, a atual LDB – Lei n.º 9.394/96 –, em seu Art. 32.º, institui como objetivos específicos dessa etapa da educação a formação básica do cidadão mediante

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, p. 23).

Assim dispostas, as principais finalidades do ensino fundamental regidas pelo documento mencionado devem ser consideradas pelos demais documentos que orientam a educação, as escolas e os professores.

De acordo com o Parecer CNE/CEB n.º 11/2010, o qual institui as DCNEF, a escola é a principal e, em muitos casos, a única forma de acesso ao conhecimento sistematizado para a maior parte da população brasileira. Essa situação transfere ao ensino fundamental uma parcela ainda maior de responsabilidade em sua função de garantir a todos “[...] a aprendizagem dos conteúdos curriculares capazes de fornecer os instrumentos básicos para a plena inserção na vida social, econômica e cultural do país” (BRASIL, 2010a, p. 12).

Dessa forma, as DCNEF conceituam que a escola, ao desempenhar sua função educativa, deve acolher os educandos de diferentes grupos sociais, atendendo às suas características cognitivas e culturais por meio da construção e da utilização de métodos, de estratégias e de recursos que possibilitem que os alunos conheçam o ambiente. Assim, acolher torna-se uma importante finalidade do ensino fundamental, como exposto a seguir:

Acolher significa, também, garantir as aprendizagens propostas no currículo para que o aluno desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem, ainda, sentir-se como produtor valorizado desses bens. Ao lado disso, a escola é, por excelência, o lugar em que é possível ensinar e cultivar as regras do espaço público que conduzem ao convívio democrático com as diferenças, orientado pelo respeito mútuo e pelo diálogo. É nesse espaço que os alunos têm condições de exercitar a crítica e de aprender a assumir responsabilidades em relação ao que é de todos (BRASIL, 2010b, p. 12).

Os documentos analisados definem que a principal finalidade do ensino fundamental é a formação dos alunos como cidadãos e participantes ativos da sociedade, bem como demonstram a importância das relações entre escola e família, escola e comunidade, professores e alunos e, por fim, do acolhimento das crianças no sentido de interação e de participação no ambiente escolar e na sociedade.

Mostramos, na sequência, as orientações teórico-metodológicas para a educação infantil e para o ensino fundamental, buscando, por meio da análise dos documentos oficiais, entender as concepções de aprendizagem e de desenvolvimento neles presentes, as abordagens relativas ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita e o conceito de transição, de articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental por eles abordado.

4.2 ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Expomos, na sequência, algumas orientações teórico-metodológicas elaboradas pelo MEC partindo da análise dos seguintes documentos:

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a), sendo parte desse estudo o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009b);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, analisadas com base no Parecer CNE/CEB nº 11/2010 (BRASIL, 2010a) e na Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010b);
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017);
- Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019).

Dividimos a apresentação das principais orientações teórico-metodológicas neles presentes em três partes: na primeira, explanamos a forma como os documentos analisados organizam e conceituam a aprendizagem e desenvolvimento nas duas etapas da educação básica; na segunda, destacamos as principais abordagens relativas ao processo de aprendizagem da língua escrita, envolvendo os conceitos de alfabetização e de letramento, bem como as concepções defendidas pelos documentos; por último, pontuamos o modo como a transição e a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental são abordadas por eles, bem como a forma como orientam escolas e professores quanto a esse assunto.

4.2.1 Conceito de aprendizagem e de desenvolvimento

As DCNEI (BRASIL, 2009a) definem como eixos estruturantes da primeira etapa da educação básica as interações e a brincadeira, pois possibilitam às crianças a apropriação de conhecimento por meio da interação com os adultos e com as demais crianças. Nesse momento, como consequência de suas ações, temos a socialização, a aprendizagem e o desenvolvimento.

Também nesse sentido, a BNCC (BRASIL, 2017) busca assegurar condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a se sentirem provocadas a resolvê-los, bem como a construir significados sobre si, sobre os outros e sobre os mundos social e natural. Para tanto, o

referido documento apresenta seis direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, que são estes: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Com o intuito de atender a esses direitos, a organização curricular da educação infantil foi estruturada em cinco campos de experiências que definem seus objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento. No Quadro 4, há os respectivos campos e os seus principais apontamentos:

Quadro 4 – Campos de experiências

Campo de experiências	Conteúdos abordados
O eu, o outro e o nós	Interação com os pares e com os adultos; relações sociais voltadas à formação de identidade, aos modos de agir e de pensar. Conhecimento de outros grupos sociais e culturais.
Corpo, gestos e movimentos	De forma lúdica e interativa com seus pares, as crianças devem explorar e vivenciar movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, a fim de descobrir o espaço a sua volta e o espaço de ocupação, bem como o uso de seu corpo. Para isso, é possível incentivar ações como rastejar, engatinhar, caminhar utilizando apoio, correr, escorregar, escalar, saltar, dar cambalhotas, equilibrar-se, entre outros.
Traços, sons, cores e formas	Promover a participação das crianças para produção, para manifestação e para apreciação artística, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal delas, por meio de experiências como as artes visuais (envolvendo pintura, modelagem, colagem, fotografia), a música, o teatro, a dança, o audiovisual etc.
Escuta, fala, pensamento e imaginação	Possibilitar experiências com diversos textos – literatura infantil, contos, fábulas, poemas, cordéis, textos que circulam nos contextos familiar, comunitário e escolar – para que as crianças possam reconhecer, assim, as funções da escrita, estimulando a imaginação; desenvolver o gosto pela leitura, a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários; diferenciar ilustrações e escrita; aprender a direção da escrita, bem como a manipular corretamente um livro.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Promover às crianças experiências nas quais possam observar e manipular objetos, investigar e explorar o espaço a sua volta, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às perguntas e às curiosidades apontadas, oportunizando, dessa forma, a ampliação de conhecimentos sobre o seu mundo físico e sociocultural, a fim de que possam utilizá-los em seu dia a dia.

Fonte: Elaborado pela autora com base na BNCC (BRASIL, 2017).

É possível compreender que as aprendizagens na educação infantil, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), englobam tanto os comportamentos, as habilidades e os conhecimentos quanto as vivências capazes de promover a aprendizagem e o desenvolvimento. Para tanto, é necessário utilizar os eixos estruturantes pautados nas interações e nas brincadeiras, os quais têm como embasamento as DCNEI e os campos de experiência apresentados.

Diante disso, cabe ainda ressaltarmos que, conforme as DCNEI (BRASIL, 2009a), as experiências que promovem a aprendizagem e que têm como resultado o desenvolvimento das crianças devem ser regulares e, ao mesmo tempo, imprevisíveis, surpreendentes e abertas a novas descobertas, pois se destinam à criação e à comunicação por meio de formas variadas de expressão, como imagens, músicas, teatro, dança e movimentos.

No ensino fundamental, em consonância com as DCNEF (BRASIL, 2010b, p. 9), as crianças interagem mais em espaços públicos, principalmente na escola; sendo assim, é nesta etapa da educação básica em que se “[...] deve intensificar a aprendizagem das normas da conduta social, com ênfase no desenvolvimento de habilidades que facilitem o processo de ensino e aprendizagem”.

Ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental, conforme a BNCC (BRASIL, 2017, p. 59),

[...] a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender.

Nessa direção, conforme as DCNEF – Parecer n.º 11/2010 – (BRASIL, 2010a), o ingresso de crianças com 6 anos de idade no ensino fundamental objetiva garantir-lhes aprendizagem e desenvolvimento integral, considerando a grande diversidade social, cultural e individual dos alunos, os quais necessitam de espaços e de tempos diversos de aprendizagem. Por isso, o documento destaca a importância e a necessidade de resgatar o caráter lúdico da aprendizagem, o qual se faz presente na educação infantil, também com crianças de 6 a 10 anos de idade, evitando um ensino repetitivo por meio de aulas mais prazerosas e desafiadoras, em que haja participação ativa dos alunos (BRASIL, 2010a).

O documento ainda destaca que a escola deve adotar formas de trabalho que

[...] proporcionem maior mobilidade às crianças na sala de aula, explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, utilizar mais materiais que proporcionem aos alunos oportunidade de raciocinar manuseando-os, explorando as suas características e propriedades, ao mesmo tempo em que passa a sistematizar mais os conhecimentos escolares (BRASIL, 2010a, p. 21).

Dessa forma, compreendemos que a aprendizagem e o desenvolvimento nos anos iniciais do ensino fundamental devem ser assegurados por meio de atividades intencionalmente organizadas, visando a maior interação e mobilidade entre as crianças a fim de que possam absorver a essência lúdica da educação infantil, sempre buscando o equilíbrio com a abordagem de conhecimentos sistematizados e necessários a essa etapa da educação básica.

4.2.2 Aprendizagem da língua escrita

Para o Parecer n.º 20/2009 (BRASIL, 2009b), que apresenta as DCNEI, a criança, além de ser o centro do planejamento curricular, é um sujeito histórico e de direitos, que se desenvolve mediante suas interações, suas relações com os outros e suas práticas diárias, as quais lhe são propiciadas e estabelecidas por

[...] adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2009b, p. 6).

O referido documento salienta que, desde bebê, a criança busca atribuir significado as suas experiências, passando a conhecer o “mundo material e social”, o que aumenta suas inquietações e suas curiosidades a cada dia mediante as orientações recebidas, os materiais disponíveis, os espaços e os

tempos que organizam a aprendizagem e “as explicações e significados a que ela tem acesso” (BRASIL, 2009b, p. 6).

Dessa forma, conforme o Parecer n.º 20/2009 (BRASIL, 2009b), os principais eixos estruturantes das práticas pedagógicas nessa etapa da educação básica são as interações e as brincadeiras, as quais devem possibilitar, por meio de ações com outras crianças e com adultos, a socialização, a aprendizagem e o desenvolvimento.

Na mesma direção, a BNCC (BRASIL, 2017) apresenta seis direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, cujo objetivo é assegurar que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo, de maneira que vivenciem desafios e sejam provocadas a resolvê-los, construindo significados sobre si e sobre os mundos social e natural. Logo, os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento na educação infantil são

- **conviver** com outras pessoas (crianças e adultos), fazendo uso de diferentes linguagens, ampliando o seu conhecimento sobre si e sobre os outros, bem como o respeito às diferenças pessoais e culturais;
- **brincar** em diferentes tempos e espaços, todos os dias e de diversas maneiras, com crianças e com adultos, expandindo e diversificando o acesso da criança a produções culturais, a fim de aprimorar “[...] seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais” (BRASIL, 2017, p. 38);
- **participar** ativamente, com outras crianças e com os adultos, do planejamento das atividades, da gestão da escola, assim como da escolha de brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, ampliando a capacidade de decisão e de posicionamento das crianças, os seus conhecimentos e desenvolvendo diferentes linguagens;
- **explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, bem como elementos da natureza tanto na escola quanto fora dela, aumentando seus conhecimentos sobre a cultura em suas diversas especificidades, como as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia;

- **expressar**, como indivíduo dialógico, “criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens” (BRASIL, 2017, p. 38);
- **conhecer-se** e construir sua identidade (pessoal, social e cultural), estabelecendo, assim, “uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento” nas diferentes experiências vivenciadas na escola, em seus contextos familiar e comunitário, entre elas as de cuidados, as de linguagens, as interações e as brincadeiras (BRASIL, 2017, p. 38).

Tais direitos de aprendizagem e de desenvolvimento estão em consonância com o conceito de criança expresso na BNCC (BRASIL, 2017, p. 38), para a qual a criança é um sujeito que “[...] observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social”, o que

[...] não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola.

Dessa forma, o documento mencionado explicita a importância da intencionalidade das ações dos educadores, os quais devem organizar e propor experiências às crianças, as quais lhes permitam conhecer-se, conhecer ao outro, entender as relações com a natureza, a cultura e a produção científica, envolvendo práticas de cuidados pessoais, brincadeiras, experiências com materiais diversos, proximidade com a literatura e com as práticas letradas, além do encontro com pessoas.

De modo mais específico, as DCNEI – Parecer n.º 20/2009 – (BRASIL, 2009b) explicitam que o currículo da educação infantil deve assegurar às crianças diferentes experiências com variadas linguagens, a fim de que reconheçam as imagens, os sons, as falas e as escritas que marcam, por questões culturais, o mundo em que vivemos, considerando, para tanto, o aspecto lúdico, as

brincadeiras e as culturas infantis. Nessa direção, é preciso compreender que as linguagens se inter-relacionam:

[...] por exemplo, nas brincadeiras cantadas a criança explora as possibilidades expressivas de seus movimentos ao mesmo tempo em que brinca com as palavras e imita certos personagens. Quando se volta para construir conhecimentos sobre diferentes aspectos do seu entorno, a criança elabora suas capacidades linguísticas e cognitivas envolvidas na explicação, argumentação e outras, ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos sobre o mundo e registra suas descobertas pelo desenho ou mesmo por formas bem iniciais de registro escrito. Por esse motivo, ao planejar o trabalho, é importante não tomar as linguagens de modo isolado ou disciplinar, mas sim contextualizadas, a serviço de significativas aprendizagens (BRASIL, 2009b, p. 15).

Assim, é possível apontar indícios de orientações para o encaminhamento do processo de aprendizagem da língua escrita, embora não contemplados, desse modo, no documento. Nessa lógica, destacamos o importante papel da linguagem verbal, citada pelo documento como um dos bens culturais ao qual a criança tem direito de acesso e que inclui

[...] a linguagem oral e a escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação. A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado (BRASIL, 2009b, p. 15).

Dessa maneira, a linguagem oral e a escrita se transformam em instrumentos de comunicação e em meios de apropriação de novos conhecimentos, possibilitando que a criança se conheça, relacione-se, bem como pense e aja sobre o mundo.

Vale ressaltar ainda que, de acordo com o Parecer n.º 20/2009 (BRASIL, 2009b), estamos vivendo em um mundo no qual a língua escrita está, a cada dia, mais presente na vida das crianças, as quais começam a ter interesse por ela muito antes de os professores lhes apresentarem a escrita de modo formal. No

entanto, esse assunto não tem sido adequadamente entendido pelos profissionais que atuam na educação infantil, uma vez que a prática pedagógica que envolve o ensino da língua escrita não deve ser implementada de maneira mecânica ou desprovida de sentido, considerando que a sua apropriação se “[...] faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever”, o que acontece por meio de atividades prazerosas como a leitura de livros pelo professor e da oportunidade de a criança manusear livros, revistas, assim como produzir narrativas e textos (BRASIL, 2009b, p. 15-16), mesmo não sabendo ler ou escrever.

Isso posto, resta analisarmos se os profissionais da educação infantil reconhecem a importância da intencionalidade e da organização do ensino para essa etapa da educação básica, principalmente no que diz respeito à aprendizagem da língua escrita, bem como se eles identificam, nas áreas de linguagens, as especificidades que conduzem o aluno à aprendizagem e ao desenvolvimento da capacidade de representar simbolicamente, necessária para a representação por signos convencionais, ou seja, para a escrita.

Ao voltarmos nosso olhar ao ensino fundamental, é importante, inicialmente, observamos como o processo de alfabetização está contido no sistema de ensino e na organização escolar. O Parecer n.º 11/2010 (BRASIL, 2010a, p. 23) especifica que,

Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, é necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

- a) a alfabetização e o letramento;
- b) o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, de Ciências, de História e de Geografia;
- c) a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo, e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

Nesse contexto, mesmo que a criança, desde a tenra idade, esteja exposta a práticas letradas, é nos anos iniciais do ensino fundamental que se consolida a alfabetização – foco da ação pedagógica nesse período. Nesse aspecto, é preciso, segundo a BNCC (BRASIL, 2017), que os alunos conheçam o alfabeto e a mecânica da leitura e da escrita, o que permite ao sujeito se tornar alfabetizado, isto é, capaz de codificar e de decodificar os sons da língua em material gráfico e vice-versa. Dessa forma, segundo o documento mencionado,

[...] aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2017, p. 63).

Assim, por meio da alfabetização, as crianças tornam-se capazes de elaborar novos conhecimentos, bem como de buscá-los de forma autônoma, abrindo caminhos para novas aprendizagens, o que promove o seu desenvolvimento.

Ao tratar da leitura, a BNCC (BRASIL, 2017) afirma que, ao proporcionar tais atividades aos alunos, torna-se possível a ampliação do conjunto de experiências, as quais podem configurar-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura. Desse modo, tanto na leitura quanto na escrita, as propostas apresentadas aos alunos devem estar contextualizadas e atender às demandas do contexto em que vivem.

Nessa direção, a BNCC (BRASIL, 2017) propõe que, nos anos iniciais do ensino fundamental, ocorra o aprofundamento das experiências dos alunos iniciadas na família e na educação infantil, envolvendo a oralidade e a escrita, dividindo a prática pedagógica em quatro eixos: oralidade, análise linguística/semiótica, leitura/escuta e produção de texto. Vejamos:

[...] no eixo **Oralidade**, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo **Análise Linguística/Semiótica**, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e

a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo **Leitura/Escuta**, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo **Produção de Textos**, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (BRASIL, 2017, p. 89, grifos do autor).

Para a BNCC (BRASIL, 2017), esses eixos não devem, nessa etapa da educação básica, ter finalidades em si, mas envolver práticas e reflexões que propiciem aos estudantes a expansão de suas capacidades de utilizar a língua e as linguagens tanto em leitura quanto em produções, essencialmente em práticas situadas, ou seja, em situações nas quais aquela forma de expressão tenha sentido.

Articulada às práticas situadas de linguagem, há a proposta de campos de atuação, considerados pelo referido documento como um conjunto maior por contemplarem dimensões formativas fundamentais de uso das linguagens dentro e fora da escola, de maneira a possibilitar uma formação que permita, de fato, a atuação das crianças em atividades cotidianas, sejam elas de cunho escolar, sejam de cunho familiar, inteirando-se dos fatos sobre o mundo, opinando, discutindo, buscando soluções de problemas, vislumbrando, assim, formas de atuar na vida pública. Os campos de atuação são organizados pela BNCC (BRASIL, 2017) da forma como expomos no Quadro 5:

Quadro 5 – Campos de atuação

Campos	Anos iniciais (1.º ao 5.º ano)	Anos finais (6.º ao 9.º ano)
	Vida cotidiana	-
Artístico-literário		
Práticas de estudo e de pesquisa		
Vida pública	Jornalístico-midiático	
	Atuação na vida pública	

Fonte: Elaborado pela autora com base na BNCC (BRASIL, 2017).

Nos anos iniciais do ensino fundamental, os campos de atuação abrangem o campo da vida cotidiana, o artístico-literário, o de práticas de estudo e de pesquisa e o da vida pública. Já nos anos finais, os campos de atuação são o

artístico-literário, o de práticas de estudo e de pesquisa, o jornalístico-midiático e o de atuação na vida pública.

Dessa maneira, os campos de atuação descritos no Quadro 5 objetivam orientar a escolha de gêneros textuais, de atividades e de procedimentos didáticos específicos para cada um deles. Vale destacar que tais campos de atuação se interseccionam de diferentes formas e permitem considerar, ao planejar o ensino, as práticas de linguagem, a leitura e a produção de textos orais e escritos.

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 90) reconhece que dominar nosso sistema de escrita não é tarefa fácil, pois

[...] trata-se de um processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística. Um dos fatos que frequentemente se esquece é que estamos tratando de uma nova forma ou modo (gráfico) de representar o português do Brasil, ou seja, estamos tratando de uma língua com suas variedades de fala regionais, sociais, com seus alofones¹⁶, e não de fonemas neutralizados e despídos de sua vida na língua falada local. De certa maneira, é o alfabeto que neutraliza essas variações na escrita.

Nesse sentido, para o referido documento, a alfabetização é o meio pelo qual o aluno consegue compreender a “mecânica” ou o “funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever”, o que abrange a consciência fonológica da linguagem, a qual permite que a criança perceba os sons, relacionando fonema e grafema, bem como a maneira como esses se separaram e se juntam em novas palavras (BRASIL, 2017, p. 90).

Além disso, o documento apresenta o resultado de pesquisas sobre o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança, destacando os itens a seguir como aprendizagens a serem concretizadas:

- diferenciar desenhos/grafismos (símbolos) de grafemas/letras (signos);
- desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras (que chamamos de leitura ‘incidental’, como é o caso da leitura de logomarcas em rótulos), que será depois responsável pela fluência na leitura;
- construir o conhecimento do alfabeto da língua em questão;

¹⁶ Alofones – variante fonética de um fonema, por exemplo, /t/ e /tʃ/ para a letra T.

- perceber quais sons se deve representar na escrita e como;
- construir a relação fonema-grafema: a percepção de que as letras estão representando certos sons da fala em contextos precisos;
- perceber a sílaba em sua variedade como contexto fonológico desta representação;
- até, finalmente, compreender o modo de relação entre fonemas e grafemas, em uma língua específica (BRASIL, 2017, p. 91).

Dessa forma, o documento especifica, em linhas gerais, como ocorre o processo de alfabetização na perspectiva das crianças e como ele deve ser organizado nas escolas brasileiras, bem como devem ser abordados e trabalhados os eixos de aprendizagem nele presentes. No entanto, mesmo buscando referências na literatura especializada, o documento não considera a pré-história da escrita, de forma a retratar a aprendizagem da língua escrita apenas como um processo que se inicia quando a criança já se encontra em ambiente escolar.

No atual cenário, deparamo-nos com a Política Nacional de Alfabetização (PNA) (BRASIL, 2019), estabelecida pelo Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019. Trata-se de

[...] uma política de Estado instituída para fomentar programas e ações voltados à alfabetização com base nas mais recentes evidências científicas, no intuito de melhorar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo absoluto e funcional no território brasileiro. A PNA tem como um dos objetivos contribuir para a consecução das metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação (Art. 4º, II) (BRASIL, 2019, p. 40).

Desse modo, as metas expostas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) referente ao decênio de 2014-2024 são estas: a) alfabetizar as crianças, no máximo, até o terceiro ano do ensino fundamental; b) subir a taxa de alfabetização, em especial de jovens e de adultos (pessoas com 15 anos ou mais), especificamente para 93,5% até o ano de 2015; c) acabar com o analfabetismo absoluto e reduzir, pelo menos, em 50% o percentual de analfabetismo funcional.

Tendo em vista o cumprimento das duas metas citadas e do baixo percentual alcançado pelo Brasil quanto à alfabetização e ao ensino da matemática expostos tanto por indicadores como por avaliações de larga escala,

o MEC buscou, por meio de um grupo de trabalho e de audiências públicas envolvendo secretarias, conselhos e dirigentes da educação, bem como de contribuições de renomados pesquisadores, elaborar a PNA.

Dessa forma, com base em estudos e em pesquisas realizadas e vivenciadas em países que melhoraram seus percentuais de alfabetização ao adotarem a perspectiva da educação pautada em evidências científicas¹⁷, a PNA se propõe a defender um conceito objetivo de alfabetização, baseado “[...] nas evidências mais atuais das ciências cognitivas¹⁸, em especial da ciência cognitiva da leitura”, a qual tem sido, nas últimas décadas, o ramo das ciências que mais tem contribuído para o entendimento dos processos de compreensão da leitura e da escrita (ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS, 2011 apud BRASIL, 2019, p. 16).

Nessa direção, com base no estudo de imagens cerebrais e na exploração de campos de pesquisa antes desconhecidos, coube a essas ciências revelarem o funcionamento do cérebro, principalmente a respeito do que nele acontece durante a aprendizagem da leitura e da escrita, o que, de acordo com o documento, auxilia na percepção de “como é possível facilitar a aprendizagem por meio de um ensino mais apropriado”, ou seja, explícito e sistemático (BRASIL, 2019, p. 20).

Nesse contexto, com base nas ciências cognitivas e da leitura, define-se alfabetização como “o ensino das habilidades de leitura e escrita em um sistema alfabético”, o qual “representa com os caracteres do alfabeto (letras) os sons da fala” (BRASIL, 2019, p. 18).

Dessa forma, o documento expressa que, ao tomar consciência das relações grafofonêmicas, o alfabetizando compreende o princípio alfabético, passando a ser capaz de decodificar e de codificar, ou seja, começa a ler e a escrever. Ser alfabetizado, porém, requer a capacidade não somente de codificar

¹⁷ Por evidências científicas, a PNA compreende pesquisas pautadas nas ciências ou textos que trazem a visão da ciência sobre determinado assunto. “Desse modo, uma alfabetização baseada em evidências traz para o debate sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita a visão da ciência, dados da realidade que já não podem ser ignorados nem omitidos” (BRASIL, 2019, p. 20).

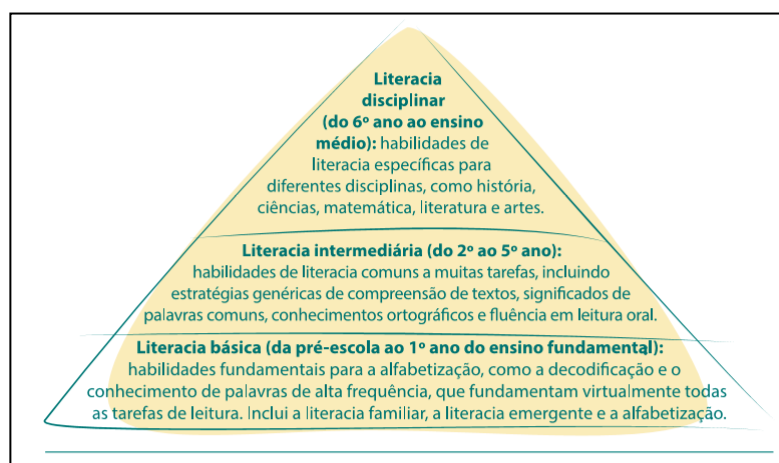
¹⁸ Para a PNA, as ciências cognitivas são “[...] o campo interdisciplinar que abrange as diferentes disciplinas que estudam a mente e sua relação com o cérebro, como a psicologia cognitiva e a neurociência cognitiva” (BRASIL, 2019, p. 20).

e de decodificar, mas de fazê-lo com qualquer palavra da língua, bem como de ler e de escrever com autonomia e com compreensão.

Nesse contexto, a PNA apresenta o termo “literacia”, o qual, ligado à alfabetização, é definido como “um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita”; além disso, a sua prática produtiva pode compreender vários níveis, desde o mais básico, como o da literacia emergente, até o mais avançado, em que a pessoa que já é capaz de ler e de escrever faz uso produtivo, eficiente e frequente dessas capacidades, empregando-as na aquisição, na transmissão e, por vezes, na produção do conhecimento (MORAIS, 2014 apud BRASIL, 2019, p. 21).

Representados em formato de pirâmide, os níveis de literacia são assim dispostos no documento:

Figura 4 – Níveis de Literacia



Fonte: Brasil (2019).

Dessa maneira, verificamos, na base da Figura 4, que corresponde à literacia básica, as habilidades necessárias à alfabetização, incluindo a literacia emergente, a qual explicamos mais adiante. No nível acima, observamos a literacia intermediária, incluindo habilidades de fluência de leitura e compreensão de textos; no topo, está a literacia disciplinar, que se refere às habilidades de leitura voltadas aos conteúdos específicos de outras disciplinas (história, geografia e biologia, por exemplo).

Nessa direção, a PNA (BRASIL, 2019, p. 21) defende que a aprendizagem da leitura e da escrita não acontece por “blocos”; ela se concretiza mediante habilidades adquiridas pelo sujeito antes da alfabetização, as quais são por ele desenvolvidas e consolidadas depois desse processo, avançando, assim, nos níveis de literacia. Esse conjunto de habilidades, de conhecimento e de atitudes a ser adquirido antes da alfabetização se concretiza na literacia emergente, a qual é assim exemplificada na PNA:

A comparar com uma planta, as habilidades adquiridas pela criança antes da alfabetização seriam como as raízes que lhe favorecem o crescimento, ao passo que a fluência em leitura oral, a compreensão de textos, a escrita conforme as regras ortográficas e com boa caligrafia seriam o seu florescimento. As raízes, nesse caso, formam-se na família e na pré-escola (CUNNINGHAM; ZIBULSKY, 2014 apud BRASIL, 2019, p. 22).

Complementando o exemplo anterior, A PNA afirma que “a planta cresce no 1º ano do ensino fundamental, e as flores desabrocham a partir do 2º ano” (BRASIL, 2019, p. 22). Desse modo, compreendemos a importância do desenvolvimento de certos conhecimentos e de certas habilidades referentes à leitura e à escrita na pré-escola, visto que esses são fundamentais tanto para a alfabetização quanto para o restante da vida escolar; além disso, beneficiam as crianças que não possuem, em casa, um “ambiente rico linguisticamente” (BRASIL, 2019, p. 22).

Outro termo em destaque na PNA (BRASIL, 2019) é literacia familiar, que se refere a um conjunto de práticas e de experiências relativas à linguagem, à leitura e à escrita vivenciadas pela criança em âmbito familiar. Eis algumas dessas práticas mencionadas pela PNA:

[...] a conversa com a criança, a narração de histórias, o manuseio de lápis e giz para as primeiras tentativas de escrita, o contato com livros ilustrados, a modelagem da linguagem oral, o desenvolvimento do vocabulário receptivo e expressivo em situações cotidianas e nas brincadeiras, os jogos com letras e palavras, além de muitas outras que se podem fazer em casa ou fora dela, na comunidade e em bibliotecas (BRASIL, 2019, p. 23).

O documento expõe as vantagens da implementação de programas de ações de literacia familiar já realizados em outros países, de modo a orientar as famílias acerca de seu importante papel no desenvolvimento da literacia das crianças, destacando-se as em idade pré-escolar, principalmente aquelas oriundas de famílias de baixo nível socioeconômico.

Pesquisas realizadas por Ehri (2013, 2014) fundamentam a concepção de aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças, definindo o que elas devem aprender:

[...] os leitores iniciantes, para serem bem-sucedidos, devem aprender de início como funciona o sistema alfabético de escrita. Eles precisam aprender as formas, os sons e o nome das letras, como as letras representam sons separados nas palavras e como dividir as palavras faladas nos menores sons representados pelas letras (EHRI, 2013, 2014 apud BRASIL, 2019, p. 26).

Há proximidades entre essa concepção e as características do método fônico de alfabetização, por meio do qual se ensina a ler e a escrever com base no desenvolvimento da consciência fonológica ou domínio da relação fonema/grafema. Dessa forma, há quatro maneiras de ler palavras, como sintetizado no Quadro 6.

Quadro 6 – Maneiras de ler palavras

Predição	Corresponde à forma mais simples de ler palavras, em que o sujeito tenta adivinhá-la por meio do contexto em que ela está inserida, como cor, forma etc. É o que acontece quando uma criança bem pequena consegue ler um <i>outdoor</i> , uma placa ou o rótulo de um produto.
Analogia	A criança reconhece uma palavra associando-a a partes de outras palavras. Exemplo: ela lê a palavra “bala” e, por analogia, lê outras palavras, como “mala” e “sala”.
Decodificação	Corresponde à leitura realizada com base no conhecimento da relação grafema-fonema. A criança reconhece o fonema (som) de cada grafema exposto e os pronuncia, formando palavras.
Reconhecimento automático	Quando a palavra, depois de ser lida inúmeras vezes, fica armazenada na memória e, para a sua leitura, não é necessária a presença de qualquer estratégia.

Fonte: Elaborado pela autora com base na PNA (BRASIL, 2019).

Baseando-se nesse mesmo referencial teórico, a PNA divide o processo de aprendizagem da leitura e da escrita em quatro fases, as quais estão expostas no Quadro 7:

Quadro 7 – Fases do processo de aprendizagem da leitura e da escrita

Fase pré-alfabética	A pessoa emprega predominantemente a estratégia de predição, usando, de início, pistas visuais, sem recorrer às relações entre letras e sons; lê palavras familiares por reconhecimento de cores e de formas salientes em um rótulo, mas é incapaz de identificar diferenças nas letras; pode ainda conseguir escrever algumas palavras em virtude da memória.
Fase alfabética parcial	A pessoa faz analogias, utilizando pistas fonológicas; depois de aprender os sons das letras, começa a utilizá-los para ler e para escrever palavras.
Fase alfabética completa	Depois de conhecer todas as relações entre grafemas e fonemas e adquirir as habilidades de decodificação e de codificação, a pessoa passa a ler e a escrever palavras com autonomia.
Fase alfabética consolidada	Nesta fase de consolidação contínua, ocorre o processamento de unidades cada vez maiores, como sílabas e morfemas, o que permite ao sujeito ler com mais velocidade, precisão e fluência e escrever com correção ortográfica.

Fonte: Elaborado pela autora com base na PNA (BRASIL, 2019).

Além de conhecer o processo de aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças, como exposto no Quadro 7, a PNA destaca que é necessário saber como ensiná-las “de modo eficaz”. Para tanto, retrata ações a serem realizadas tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, com o intuito de acrescer os conhecimentos necessários à criança para a consolidação da aprendizagem da leitura e da escrita.

Dessa maneira, como um dos temas principais para ensinar a ler e a escrever de modo eficaz, o documento traz as habilidades metalinguísticas, as quais podem ser desenvolvidas por meio de jogos e de brincadeiras, desde que envolvam o desenvolvimento da fala e da consciência fonológica. De forma geral, tais ações abrangem a capacidade de identificar e de manipular, intencionalmente, as unidades da língua oral, como as palavras, as sílabas, as aliterações e as rimas, bem como de identificar e de manipular o fonema, menor unidade distintiva da língua.

A PNA apresenta 11¹⁹ variáveis, as quais, em conjunto, são premissas para o desenvolvimento de tais habilidades metalinguísticas, tendo em vista a aprendizagem e o domínio da leitura e da escrita. As variáveis são estas: a) conhecimento alfabético; b) consciência fonológica; c) nomeação automática rápida; d) nomeação automática rápida de objetos ou cores; e) escrita ou escrita do nome; f) memória fonológica; g) conceitos sobre a leitura; h) conhecimento de escrita; i) linguagem oral; j) prontidão para leitura; k) processamento visual.

O desenvolvimento de tais variáveis envolve a aprendizagem dos nomes, das formas e dos sons das letras; a identificação e a manipulação de palavras, de sílabas, de rimas e de fonemas; sequências de conjuntos de figuras de objetos; escrita de letras a pedido; escrita do próprio nome, entre outras atividades, as quais devem ser “[...] promovidas na educação infantil, a fim de contribuir com o processo de alfabetização no ensino fundamental” (NATIONAL EARLY LITERACY PANEL, 2009 apud BRASIL, 2019, p. 31).

Como observado, o documento retrata a importância do desenvolvimento de habilidades ainda na educação infantil, cujo resultado é a aprendizagem da leitura e da escrita; além disso, a PNA esclarece que a alfabetização não deve ser antecipada na educação infantil. No entanto, essa etapa de educação deve promover eventos e atividades em prol da alfabetização, considerando também que as crianças são aprendizes interativos e o momento ideal de sua aprendizagem é aquele em que ela participa ativamente, como no jogo, na brincadeira, na dança, nas canções, nas representações cênicas etc. (BRASIL, 2019).

No que se refere à alfabetização no ensino fundamental, a PNA pressupõe que a consolidação da alfabetização depende de conhecimentos acerca do sistema alfabético e da consciência fonológica, os quais são adquiridos antes do 1.º ano, que é o momento no qual a alfabetização se inicia formalmente. Isso, entretanto, depende também das experiências vivenciadas pela criança em

¹⁹ As 11 variáveis estão expostas na PNA separadas em dois grupos. Segundo o documento, as seis primeiras são consideradas variáveis que “não apenas se relacionam com o desempenho em leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, mas também se mantiveram como preditores poderosos ainda quando se controlou o efeito de outras variáveis, como o quociente de inteligência (Q.I.) e o nível socioeconômico”. As cinco últimas estão ligadas à “literacia emergente e se relacionam a práticas de literacia. Contudo, não mantiveram seu potencial preditor quando foram incluídas outras variáveis” (BRASIL, 2019, p. 30-31).

âmbito familiar, bem como de seu nível socioeconômico, fatores que, de fato, diferenciam as crianças ao chegarem ao ensino fundamental, principalmente as menos favorecidas (BRASIL, 2019).

Sendo assim, para que essas diferenças sejam amenizadas, a PNA (BRASIL, 2019) reitera que, na educação infantil, principalmente na fase pré-escolar, é preciso enfatizar habilidades e atitudes que promovam a aprendizagem da leitura e da escrita, priorizando a alfabetização propriamente dita no 1.º ano do ensino fundamental, período no qual a criança aprenderá o código alfabético da língua e as relações entre grafema-fonema. Tais aprendizagens solidificam o início da alfabetização, mas não significam o término do processo, podendo assegurar maiores possibilidades de bom desempenho na continuidade da escolarização.

Para tanto, a PNA apresenta seis componentes que devem apoiar o currículo e as práticas de alfabetização pautadas em evidências, os quais são por nós apresentados no quadro a seguir:

Quadro 8 – Componentes para a alfabetização

COMPONENTES	CARACTERÍSTICAS	PRÁTICAS
Consciência fonêmica	Compreensão das relações grafofonêmicas ou de que as letras representam os sons da fala.	Organização de um sistema de ensino intencional e sistematizado, incluindo atividades lúdicas, com apoio de objetos e de melodias.
Instrução fônica sistemática	Possibilita que a criança compreenda o princípio alfabético do sistema de escrita.	Ensino sistemático do conhecimento fônico, visando à aplicação do que as crianças aprenderam sobre as relações entre letras e sons na leitura de palavras, de frases e de textos.
Fluência em leitura oral	Habilidade de ler um texto com velocidade, com precisão e com prosódia.	Incentivo à prática de leitura de textos em voz alta, individualmente e coletivamente, estendendo-se à modelagem da leitura fluente.
Desenvolvimento de vocabulário	Engloba o vocabulário receptivo (compreensão do que ouve) e o expressivo (relacionado ao que se fala).	<ul style="list-style-type: none"> • Práticas diretas intencionais de ensino de palavras isoladas; • Práticas indiretas de linguagem oral ou de leitura em voz alta, com mediador ou pela própria criança.
Compreensão de textos	É o propósito de leitura que possui como fatores	Aumento de vocabulário por meio do ensino de palavras novas, da

	diretos a aquisição de fluência de leitura e a ampliação de vocabulário.	leitura etc.
Produção Escrita	Refere-se à habilidade tanto de escrever palavras quanto de escrever textos.	Deve atender aos diversos níveis, envolvendo atividades com letras, com palavras, com frases e com textos.

Fonte: Elaborado pela autora com base na PNA (BRASIL, 2019).

A PNA (BRASIL, 2019) prevê a realização de avaliações que visam a monitorar a eficácia do uso dos recursos públicos destinados à sua implantação, à produção de resultados confiáveis e à identificação de problemas em seu percurso. Defende a realização de avaliações inteiramente padronizadas, o que entra em contradição com a ideia de respeito às diferenças, tantas vezes explorada ao longo do documento, principalmente as de âmbito socioeconômico e familiar. Com esse pronunciamento, a PNA ignora a diversidade de alunos encontrada na escola, assim como de comunidades regionais, as quais, independentemente de seu contexto, deverão adequar-se às novas formas de avaliação externas e, até mesmo, alterar as realizadas em salas de aula.

Em síntese, por meio da análise dos documentos aqui mencionados (BNCC, DCNEI, DCNEF e PNA), foi possível verificar que todos retratam os processos de alfabetização e de letramento (literacia na PNA), enfatizando o ensino fundamental quando o processo se consolida de fato. Somente o último documento – PNA – faz referência às duas etapas da educação básica, expondo consideráveis contribuições teórico-metodológicas para o encaminhamento de práticas pedagógicas alfabetizadoras. No entanto, impõe às escolas, independente dos contextos de cada uma, um único caminho a ser seguido, tanto no que diz respeito ao processo de alfabetização quanto à sua política de avaliação, a qual almeja a padronização do ensino da língua escrita em uma sociedade miscigenada em seus mais diversos âmbitos culturais.

4.2.3 Transição e articulação entre educação infantil e ensino fundamental

Em sua estrutura, a BNCC (BRASIL, 2017) apresenta uma breve subseção destinada à transição da educação infantil para o ensino fundamental, pautando-se na síntese das aprendizagens do campo de experiências da educação infantil. Enfatiza a necessidade de atenção a esse momento de transição, contemplando a importância do equilíbrio entre as mudanças a serem realizadas, de maneira a garantir

[...] integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa (BRASIL, 2017, p. 53).

Nessa direção, o documento ressalta ser necessária a formulação de estratégias ligadas ao acolhimento e à adaptação tanto para alunos quanto para professores, para que, de fato, a nova etapa de ensino seja construída com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, dando continuidade a seu percurso educativo e escolar. Para tanto, relatórios, portfólios, registros das crianças que demonstrem o processo de aprendizagem vivenciado e que contribuam para a compreensão da história escolar de cada estudante, bem como conversas, visitas, trocas de materiais entre professores das duas etapas de ensino são importantes aliados para “[...] facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar” (BRASIL, 2017, p. 53).

Assim, quanto ao processo de desenvolvimento da criança, a BNCC (BRASIL, 2017) sintetiza as aprendizagens esperadas em cada campo de experiência, esclarecendo que ela deve ser entendida como “[...] elemento balizador e indicativo de objetivos a serem explorados” na educação infantil, os quais deverão ser ampliados e aprofundados no ensino fundamental (BRASIL, 2017, p. 53).

Quase uma década antes, as DCNEI (BRASIL, 2009a) afirmavam que as instituições de educação infantil deveriam garantir a continuidade do processo de aprendizagem, criando, para tanto, estratégias adequadas aos diversos momentos de transição vivenciados pela criança, seja a transição de casa para a

creche/pré-escola, da educação infantil para o ensino fundamental, entre outras. Em relação à continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento, o referido documento retrata que

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2009a, p. 29).

A Resolução n.º 7/2010 referente às DCNEF (BRASIL, 2010b) ressalta que o ensino fundamental se depara com o desafio de se articular às demais etapas de ensino, sendo necessário que essa etapa da educação básica contemple, no caso da transição estudada nesta pesquisa, algumas das práticas que constituem a educação infantil para que seja possível superar barreiras que possam dificultar o percurso escolar dos alunos. O documento mencionado assim expõe:

Art. 29 A necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, dos anos iniciais e dos anos finais no interior do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, garantindo a qualidade da Educação Básica.

§ 1º O reconhecimento do que os alunos já aprenderam antes da sua entrada no Ensino Fundamental e a recuperação do caráter lúdico do ensino contribuirão para melhor qualificar a ação pedagógica junto às crianças, sobretudo nos anos iniciais dessa etapa da escolarização (BRASIL, 2010b, p. 8).

Por conseguinte, ao analisarmos a BNCC (BRASIL, 2017) no que diz respeito à transição e à articulação entre as etapas da educação básica já mencionadas, verificamos apontamentos voltados à importância de os anos iniciais buscarem situações lúdicas de aprendizagem, articulando as experiências vivenciadas pelas crianças na educação infantil:

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

De acordo com o documento, nesse período da vida, a criança vivencia importantes mudanças, principalmente em seu desenvolvimento, as quais transformam suas relações consigo mesmas, com as demais pessoas de seu convívio e com o mundo.

Desse modo, a BNCC (2017) retrata a necessária previsão a ser realizada pelas instituições de educação e por seus professores, os quais devem organizar o ensino de forma a promover o desenvolvimento de seus alunos, mediante a manifestação de seus interesses, de suas vivências, de modo a proporcionar a ampliação e a mobilização de suas operações cognitivas, possibilitando que eles possam “aprender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar” (BRASIL, 2017, p. 58).

A PNA (BRASIL, 2019) não especifica, explicitamente, argumentos acerca da transição e da articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental. No entanto, ao analisarmos o documento, notamos indicativos dessa questão quando ele propõe as onze variáveis a serem consideradas no processo de alfabetização com esta recomendação: “Não se trata de alfabetizar na educação infantil, mas de proporcionar condições mínimas para que a alfabetização possa ocorrer com êxito no 1º ano do ensino fundamental” (NATIONAL EARLY LITERACY PANEL, 2009 apud BRASIL, 2019).

Desse modo, observamos traços de preocupação com a transição e com a articulação da educação infantil para o ensino fundamental, em uma perspectiva que considera o processo de alfabetização, demonstrando que a primeira etapa de ensino deve contribuir com a segunda. Deriva dessa recomendação a seguinte reflexão: tais argumentos podem ser confundidos com a ideia de preparação de uma etapa para a outra, rompendo com a essência da transição e da articulação necessárias – o processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança.

Em síntese, defendemos, por meio dos apontamentos oriundos da análise dos documentos aqui mencionados, a importância da transição e da articulação entre as duas primeiras etapas da educação básica, as quais devem integrar práticas pedagógicas a fim de possibilitar às crianças a apropriação de novos conhecimentos e de novas formas de pensar e de agir em sociedade.

5. CONCEPÇÕES DE PROFESSORES

“A teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade” (FREIRE, 1989, p. 67).

Apresentamos, neste capítulo, os procedimentos teórico-metodológicos e a análise dos dados coletados durante a realização desta pesquisa. Para chegarmos a esse momento, abordamos, nos capítulos anteriores, os principais conceitos da THC, definida como nosso referencial teórico, os documentos oficiais que organizam e que regem a primeira e a segunda etapas da educação básica, bem como os conceitos de alfabetização e de letramento segundo a literatura especializada.

Nessa direção, seguimos nossa análise, a qual exigiu, por vezes, a retomada e a releitura dos diversos materiais de pesquisa, com a preocupação de compreendermos com maior precisão nosso objeto de estudo, assim como relata Triviños (1987, p. 99):

As maiores deficiências de uma pesquisa podem derivar de um embasamento teórico para explicar, compreender e dar significado aos fatos que se investigam. Naturalmente existem realidades simples que não precisam de nenhuma teoria para serem compreendidas em toda a sua extensão e significado. Mas os fatos sociais e educacionais geralmente complexos, não só precisam como exigem um suporte de princípios que permitam atingir os níveis da verdadeira importância do que se estuda.

Dessa forma, a cada capítulo escrito, buscamos aprofundar, com bases pré-definidas, os aspectos designados de maior relevância ao nosso objeto de pesquisa para que pudéssemos, de posse desse estudo, analisar e discutir os dados coletados em nossa investigação, assim como expõe André (2000, p. 41) ao relatar a importância de a pesquisa se apoiar em um referencial básico para que não haja a possibilidade de “[...] cair num empirismo vazio e conseqüentemente não contribuir para um avanço em relação ao já conhecido”.

Assim, após apresentarmos as reflexões acerca das contribuições da THC para o processo de aprendizagem da língua escrita, os conceitos de alfabetização e de letramento de acordo com a literatura especializada e a análise das orientações legais e teórico-metodológicas contidas nos documentos oficiais referentes à educação infantil e ao ensino fundamental, neste momento, analisamos as concepções de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental a respeito da transição e da articulação entre essas duas etapas da educação básica, tendo em vista o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

5.1 PROBLEMAS E HIPÓTESES

Diante da necessidade da reorganização curricular imposta pela recente homologação da BNCC, direcionamos o nosso olhar às duas etapas da educação básica – a educação infantil e o ensino fundamental (anos iniciais) – às quais é delegada a responsabilidade de promover o desenvolvimento infantil, que abrange o processo de apropriação da língua escrita.

Seguindo os fundamentos da THC, reafirmamos a importância do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da apropriação da linguagem escrita para o desenvolvimento pleno do sujeito, assim como reconhecemos a continuidade desse processo, mesmo que ele apresente saltos, recuos e transformações. Parte desse entendimento a problemática de nossa pesquisa acerca da transição e da articulação da educação infantil com o ensino fundamental, tendo em vista a aprendizagem da língua escrita.

Isso posto, materializamos o problema de nossa pesquisa na seguinte pergunta: como os professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental compreendem a articulação e a transição de uma etapa à outra da educação, considerando o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita?

Para buscar responder à questão principal, estas indagações são necessárias: como a THC e os seus estudiosos explicam o processo de desenvolvimento humano, bem como o da aprendizagem da língua escrita? Quais são as orientações teórico-metodológicas veiculadas por documentos oficiais acerca da transição e da articulação entre educação infantil e anos iniciais do

ensino fundamental? Como é concebido o processo de alfabetização por esses documentos? Tais orientações contemplam o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita? Como?

Nesse contexto, ressaltamos que, conforme os estudos foram estruturando-se, fomos acrescentando algumas referências, como no capítulo referente à análise documental, no qual incluímos a PNA publicada em 2019. Embora não aborde – de forma direta – a transição e a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental, é o documento que trata das duas etapas de educação quanto à aprendizagem da língua escrita, respaldando as ações dos estados, dos municípios, das escolas, dos professores e de todos os envolvidos no processo de alfabetização.

Outro acréscimo foi realizado no capítulo em que discorreremos acerca da alfabetização e do letramento, o qual, no projeto inicial da pesquisa, não estava previsto. Além disso, percebemos, ao longo dos estudos, a necessidade de nos fundamentarmos para chegarmos a uma análise mais completa dos dados coletados, já que estes pretendem elucidar a transição e a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental, enfatizando a aprendizagem da língua escrita. Assim, fizemos uma revisão da literatura especializada; para pontuar os conceitos de alfabetização e de letramento, bem como a relação entre ambos no Brasil, recorreremos a alguns dos principais autores brasileiros que discutem tal tema.

Nessa direção, as hipóteses iniciais da pesquisa estavam direcionadas às contribuições da THC e à transição e à articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental; no entanto, ao incluirmos o capítulo sobre alfabetização e letramento, outras hipóteses foram levantadas, as quais são as seguintes:

- os professores desconhecem a importância do simbolismo para a aprendizagem da língua escrita;
- os documentos oficiais pouco se referem à transição e à articulação entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental em uma perspectiva voltada à aprendizagem da língua escrita;
- os docentes desconhecem os fundamentos teórico-metodológicos que embasam suas práticas pedagógicas em relação à transição e à articulação entre

as duas etapas de educação, assim como acontece com a alfabetização e com o letramento.

5.2 LÓCUS DA PESQUISA

Inicialmente, para a realização da pesquisa empírica, dirigimo-nos à Autarquia Municipal de Educação de um município do Norte do Paraná, selecionado para a realização das entrevistas com os professores. Após a entrega da carta de consentimento e do resumo da pesquisa, recebemos a autorização da diretoria da respectiva autarquia, que designou uma funcionária para nos receber a fim de que pudéssemos realizar o primeiro contato com as escolas. Dessa forma, a responsável nos ofereceu total respaldo para a escolha das instituições; assim, selecionamos dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e duas Escolas Municipais de Ensino Fundamental I, todos localizados em diferentes regiões da cidade.

Vale ressaltar que, em muitos municípios brasileiros, a partir da implantação da Lei n.º 12.796 em 2013, os anos finais da educação infantil foram transferidos para as escolas de ensino fundamental, as quais criaram turmas pré-escolares. Essa é a realidade encontrada na cidade em que realizamos as entrevistas que fazem parte deste estudo.

Além disso, neste município, com o intuito de cumprir as exigências da lei que estabelece a obrigatoriedade de oferta da pré-escola, em função da ausência de vagas nos CMEIs, as turmas de pré I e de pré II foram transferidas para as escolas de ensino fundamental I, as quais tiveram a sua infraestrutura modificada, com a inserção de novos móveis, de parques e de materiais pedagógicos específicos para a educação infantil. No entanto, assumiram as turmas pré-escolares profissionais concursados para o ensino fundamental e não para a devida etapa da educação.

Quanto à nossa investigação, tivemos o primeiro contato com as escolas e com os CMEIs. Com horário marcado, apresentamo-nos às diretoras das instituições, entregando-lhes a carta de consentimento da autarquia municipal de educação e o resumo do projeto de pesquisa, além de já termos em mãos o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Assim, ao explicarmos nosso

interesse de pesquisa e de fazermos entrevistas, realizamos o convite para a participação espontânea de professoras do Maternal III, do pré I e do pré II, dos 1.º e 2.º anos. A partir disso, as próprias diretoras se reuniram com os professores das instituições e realizaram o convite, já colhendo assinatura deles no TCLE, marcando, nesse momento, nossa próxima visita aos estabelecimentos de educação.

Durante nossas visitas aos CMEIs e às escolas, colhemos informações acerca da sua infraestrutura, da sua rotina, da sua organização e da sua administração; para tanto, utilizamos informações contidas no PPP de cada uma das instituições, que disponibilizaram tal documento por meio de suas diretoras e/ou de seus secretários.

Os dois CMEIs que compõem o lócus desta pesquisa localizam-se em regiões opostas da cidade, pertencendo a polos diferentes na organização da Autarquia Municipal de Educação. O atendimento de ambos, cuja capacidade permite atender de 160 a 185 crianças, é realizado em período integral, das 7h às 18h, de segunda a sexta-feira.

Até o ano de 2015, essas instituições atendiam crianças de 6 meses a 6 anos completos; depois, passaram a atender crianças de 4 meses a 4 anos de idade, distribuídas da seguinte maneira: turmas de berçário para crianças de 4 meses a 1 ano; de maternal I para crianças de 1 a 2 anos; de maternal II para aquelas de 2 a 3 anos; de maternal III para crianças de 3 a 4 anos.

Nos CMEIs, o quadro geral de funcionários é composto por profissionais concursados como auxiliar de administração, assistente infantil e serviços gerais. O setor administrativo é constituído por uma diretora nomeada pela Autarquia Municipal de Educação e por secretárias, com carga horária de 8 horas diárias. Quanto ao setor pedagógico, ele é formado por assistentes infantis, com formação mínima de magistério em nível médio, cuja carga horária é de 8 horas diárias, correspondendo a 4 horas no período matutino, 2 horas de almoço e mais 4 horas no período vespertino. Cada turma possui dois assistentes responsáveis. Há também estagiários que completam o quadro de funcionários; são estudantes do magistério em nível médio e estudantes de Pedagogia, contratados pela Autarquia Municipal de Educação. Eles cumprem 6 horas diárias de trabalho, as quais são solicitadas de acordo com as necessidades do CMEI, bem como com

as funções a serem exercidas por eles. Por fim, o setor de serviços gerais é composto por zeladoras e por merendeiras, as quais possuem carga horária de 8 horas diárias; para o exercício dessas funções, é necessário que tenham o ensino fundamental completo.

A estrutura física dos dois CMEIs é semelhante, visto que foram recentemente reformados. Assim, ambos possuem dois berçários com espaço para lactário e para assepsia; salas de maternal I com banheiros; sala de maternal II e de maternal III; solário; sala de coordenação; refeitório; cozinha; dispensa; lavanderia; banheiro adaptado para as crianças e banheiro para os professores; parques interno e externo.

As rotinas das duas instituições são organizadas da mesma maneira, tendo pequenas diferenças, como evidencia o Quadro 9.

Quadro 9 - Rotina dos Centros Municipais de Educação Infantil

7h às 8h	Acolhida das crianças (maternal II e III) no refeitório com musicalização ou com televisão. As crianças do berçário e do maternal I são recebidas em suas respectivas salas.
8h	Café da manhã CMEI 1 – As crianças do maternal II tomam café e, depois, dirigem-se à sala; já as do maternal III seguem ao refeitório para lá tomarem o café da manhã. CMEI 2 – Todos tomam café ao mesmo tempo, no refeitório.
8h30min às 10h30min	Atividades em sala de aula.
10h30min às 11h30	Almoço CMEI 1 – Segue a mesma escala do café da manhã. CMEI 2 – Todos juntos, no refeitório. Na sequência, em ambos, há o momento da escovação e da higienização.
11h30min às 13h30min	Descanso (hora do soninho): as crianças dormem em colchonetes espalhados pela sala e são observadas por uma das assistentes.
13h30min	Hora de acordar, de dobrar os cobertores, de calçar os sapatos e de usar o banheiro.
14h	Lanche da tarde, com a mesma organização do café da manhã.
14h30min às 16h	Atividades em sala de aula ou em área externa.
16h	Janta, com a mesma organização do café da manhã.
A partir das 16h30min	Despedida. As crianças aguardam a chegada dos responsáveis com atividades lúdicas, sob orientação das assistentes infantis.

Fonte: Elaborado pela autora.

As duas escolas municipais que também constituem o lócus desta pesquisa situam-se em diferentes regiões da cidade e funcionam em período integral, das 7h30min às 16h30min, com capacidade para o atendimento de 200 a 210 crianças.

Essas escolas, desde 2016, atendem crianças de 4 a 10 anos de idade, contemplando do pré I ao 5.º ano. Em seu quadro de profissionais, possuem funcionários concursados como auxiliares de administração, professores e serviços gerais. Além disso, há ações realizadas por estagiários.

O quadro administrativo ou diretivo é formado pelo secretário(a), pela diretora e por coordenadores(as), os quais exercem suas funções com carga horária de 8 horas diárias. O quadro de professores é composto por profissionais com carga horária de 4 horas ou de 8 horas diárias, os quais precisam ter, no mínimo, o magistério em nível médio para ingresso e, posteriormente, o curso de graduação na área da educação. Os demais setores de serviços gerais são organizados da mesma maneira que nos CMEIs. Os estagiários são estudantes de Letras e de Educação Física; eles são responsáveis pelas aulas de inglês, de espanhol, de educação física, de dança e de artes marciais, funções que também podem ser ocupadas por professores concursados.

As rotinas das escolas aproximam-se, pois ambas possuem poucas diferenças quanto aos horários e contemplam atividades semelhantes.

Quadro 10 – Rotina das Escolas Municipais

7h30min	Entrada dos alunos, os quais ficam organizados em fila no pátio ou no refeitório da escola para a acolhida com uma oração. Depois, seguem para as salas de aula.
7h30min às 8h30min	1.ª aula do período da manhã.
8h30min às 9h15min	Café da manhã. Primeiramente, é servido aos alunos do pré I, do pré II e do 1.º ano. Quando estes retornam às suas salas, seguem ao refeitório os do 2.º e do 3.º anos e, por fim, os estudantes do 4.º e do 5.º anos.
9h15 às 11h30min	2.ª, 3.ª e 4.ª aulas do período da manhã.
10h40min às 11h30min	Almoço, o qual segue a mesma escala do café da manhã.
11h30min às	Horário de intervalo e de descanso.

12h30min	<ul style="list-style-type: none"> • As turmas de pré-escola, após o almoço, realizam a higienização e, em seguida, vão às salas de aula; lá, dormem em colchonetes espalhados pelo chão. • Os demais alunos seguem escalas organizadas por turmas e por espaços. Por exemplo, às segundas-feiras, 1.º e 2.º anos ficam na quadra; 3.º e 4.º anos no pátio; 5.º ano no parque. Durante esse intervalo, os discentes são observados pelos estagiários e pelos coordenadores; quando necessário, pelos professores e pelos serviços gerais. • Em dias chuvosos, os alunos ficam em sala de aula.
12h30min às 14h30min	1.ª e 2.ª aulas do período da tarde.
14h30min às 15h15min	Lanche da tarde, seguindo a mesma escala das demais refeições.
15h15min às 16h30min	3.ª e 4.ª aulas do período da tarde.
16h30min	Saída dos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à estrutura física das escolas, elas possuem salas de aula para o pré I ao 5.º ano; dois banheiros femininos e dois masculinos para as crianças, sendo um deles adaptado às menores; dois banheiros para professores; salas para secretaria, direção e coordenação; sala de atendimento individual; sala dos professores; cozinha; dispensa; refeitório; lavanderia; pátios coberto e ao ar livre; quadra de esportes; parque externo. Ambas as escolas possuem infraestrutura semelhante, pois uma foi recentemente construída e a outra, durante esta pesquisa, estava em fase final de reforma.

5.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Como afirma Duarte (2002, p. 141), a definição dos critérios para a seleção dos sujeitos que participarão da pesquisa é primordial, visto que ela interfere, de maneira direta, na qualidade das informações, na construção da análise e na “compreensão mais ampla do problema delineado”.

Partindo desse pressuposto, selecionamos como sujeitos desta pesquisa assistentes infantis e professores que vivenciam a articulação e a transição das crianças do CMEI para a escola, ou seja, do maternal III para o pré I, quanto da educação infantil para o ensino fundamental, isto é, do pré II para o 1.º ano, além

de docentes do 2.º ano, já que, segundo a BNCC, este é o ano final para a alfabetização.

Inicialmente, quatro professoras de 1.º e de 2.º anos e quatro assistentes infantis de maternal III aceitaram participar desta pesquisa. Pelo fato de as turmas de pré I e de pré II serem atendidas pelas escolas, mais duas professoras de pré II aceitaram fazer parte do trabalho. Assim, dez sujeitos compõem este estudo.

Nosso primeiro contato com as instituições ocorreu em julho de 2019, ocasião em que nos dirigimos às escolas e aos CMEIs, previamente avisados pela Autarquia Municipal de Educação, para expormos à coordenação e à direção o tema e os objetivos da pesquisa, solicitando, assim, a colaboração voluntária para a sua realização. As diretoras e a coordenadora fizeram a mediação com os professores que se dispuseram a participar. Nesse momento, pedimos aos participantes que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), exigido pelo Comitê de Ética da UEM (Anexo I).

5.4 COLETA DE DADOS

Entendemos, nesta pesquisa, a coleta de dados como parte da análise de dados, ou seja, concordamos que uma contempla e complementa a outra, assim como expõe Triviños (1987, p. 137) ao afirmar que uma pesquisa

[...] se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações.

Assim, tanto a coleta de dados quanto a sua análise não são apenas divisões da pesquisa; são parte de um estudo que mantém uma vinculada à outra, as quais se retroalimentam e se reformulam continuamente. Dessa forma, a flexibilidade na condução do processo de pesquisa é um dos conselhos de Triviños (1987), visto que o pesquisador, inicialmente, deve saber os dados fundamentais que se relacionam com o objeto de estudo a serem procurados. No entanto, compreendemos que tais dados devem ser flexíveis, uma vez que novas hipóteses surgem ao longo do processo de pesquisa. Isso não deve, de modo

algum, ser confundido com falta de informação ampla; deve, sim, ser entendido como um aprofundamento do fenômeno estudado, o que permite uma “ampla visão do tópico e movimentação intelectual adequada das circunstâncias que se apresentam” durante o processo (TRIVIÑOS, 1987, p. 140).

5.4.1 Instrumentos e procedimentos utilizados

Para a realização desta pesquisa, utilizamos dois instrumentos: o questionário e a entrevista semiestruturada. Escolhemos o primeiro, pois, de acordo com Triviños (1987), trata-se de um instrumento adequado para delinear as características de determinado grupo mediante seus traços gerais.

Assim, iniciamos a coleta de dados desta investigação solicitando a todos os professores e assistentes infantis participantes que preenchessem um questionário fechado, organizado com o intuito de coletar dados acerca da sua formação, da sua situação funcional e da sua experiência profissional. Com tais dados, foi possível traçarmos os perfis dos sujeitos da pesquisa.

Seguimos a investigação realizando a entrevista semiestruturada, a qual, segundo Triviños (1987, p. 146) é

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Desse modo, tanto a elaboração do roteiro da entrevista semiestruturada quanto o seu processo de aplicação são momentos fundamentais para o desenvolver da pesquisa, visto que possibilitam a reflexão sobre as hipóteses levantadas inicialmente, de modo a reformulá-las, a ampliá-las ou, até mesmo, a lhes acrescentar novas hipóteses durante o seu processo de elaboração e de aplicação, contribuindo, dessa maneira, para a posterior análise dos dados.

Nessa direção, criamos um roteiro de entrevista (Anexo II) com base nas hipóteses levantadas para a realização desta dissertação. As questões foram

cuidadosamente pensadas e elaboradas conforme os estudos, as leituras e a redação das seções que compõem este trabalho. Duarte (2002, p. 150) salienta que o roteiro de pesquisa deve ser “[...] flexível para orientar a condução da entrevista e precisa ser periodicamente revisto para que se possa avaliar se ainda atende os objetivos definidos para aquela investigação”, ou seja, este deve ser passível de mudanças ao longo do processo, durante o qual o investigador, ciente disso, deve estar atento às necessidades que vão surgindo.

Assim, as entrevistas foram realizadas individualmente, com horários previamente marcados, de acordo com a disponibilidade das professoras e das assistentes infantis, que nos atenderam, na maioria dos casos, em seu tempo de hora-atividade. Nosso intuito foi investigar a opinião de cada uma das entrevistadas acerca das seguintes temáticas: a transição e a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental, o processo de aprendizagem da língua escrita e a prática pedagógica. Seguindo a disponibilidade dos sujeitos da pesquisa, formulamos um cronograma de entrevistas: a primeira foi realizada em 4 de novembro de 2019 e a última dia, em 6 de dezembro do mesmo ano.

Com o consentimento antecipado das participantes, cada entrevista foi gravada em áudio, a fim de que fossem registradas todas as informações coletadas para posteriores transcrições. A entrevista com maior duração registrou 17 minutos de áudio e a menor, 8 minutos.

Para a organização e para a transcrição das entrevistas, elaboramos quadros contendo as questões realizadas e as respectivas respostas já transcritas, de acordo com cada sujeito entrevistado; assim, foram criados dez quadros (Anexo III). Posteriormente, montamos outros seis quadros (Anexo IV), nos quais cada coluna apresentava as respostas de todas as entrevistadas a uma das perguntas do roteiro de entrevista, isto é, cada coluna indicava uma pergunta diferente, bem como as suas respectivas respostas. Dessa forma, demos mais atenção a esses últimos quadros, que nos permitiram analisar as temáticas como um todo, assim como comparar as respostas obtidas para a construção da nossa análise.

5.5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Mediante as informações obtidas durante a investigação, seguimos nossa análise considerando as diferenças, as semelhanças e a individualidade de cada uma das professoras entrevistadas com o objetivo de investigar as suas concepções acerca da transição e da articulação entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

Sendo assim, nas palavras de Duarte (2002, p. 152), “daqui para frente trata-se de produzir ‘resultados’ e explicações cujo grau de abrangência e generalização depende do tipo de ponte que se possa construir entre o microuniverso investigado e universos sociais mais amplos”.

Nesse sentido, primeiramente, trazemos o perfil das profissionais que participaram da pesquisa. Em seguida, apresentamos a análise das respostas obtidas por meio das entrevistas, as quais foram organizadas em dois eixos correspondentes às temáticas aqui estabelecidas: processo de aprendizagem da língua escrita e transição e articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental.

Para a apresentação da análise, selecionamos e exibimos alguns trechos de respostas obtidas nas entrevistas, com o intuito de evidenciar as reflexões realizadas. Dessa forma, de modo a evitar a identificação pessoal, utilizamos os seguintes nomes de flores para nos referirmos às entrevistadas. São professoras da educação infantil: Azaleia, Íris, Margarida, Hortênsia, Violeta, Petúnia; São professoras dos anos iniciais do ensino fundamental: Jasmim, Rosa, Dália e Magnólia.

5.5.1 Perfil das professoras participantes da pesquisa

O perfil das participantes da pesquisa foi traçado a partir das informações colhidas por meio do questionário, o qual trouxe questões acerca da situação funcional, da formação e da experiência profissional delas.

Em relação à **situação funcional** das entrevistadas, obtivemos informações sobre a jornada e o regime de trabalho de cada uma e sobre as outras funções que já exerceram ou exercem em outras instituições. Pudemos, com esses dados, verificar que todas foram aprovadas em concursos públicos, seja para o cargo de professor, seja para o de assistente infantil; conseqüentemente, elas fazem parte do quadro de professores e de assistentes infantis efetivos da rede municipal de ensino.

Especificamente, quatro das entrevistadas atuam como assistentes infantis, atendendo o maternal III; duas como professoras do pré II em escolas; as demais são professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, seis docentes atuam na educação infantil – quatro em CMEIs e duas em escolas – e quatro professoras atuam no 1.º e no 2.º ano do ensino fundamental em escolas. Do total, uma professora cumpre jornada de trabalho de 20 horas semanais e as demais de 40 horas semanais. Apenas uma professora exerce outra função em um terceiro período de trabalho (não educacional), com carga horária de 2 horas semanais.

Quanto à **formação**, seis professoras que participaram da pesquisa cursaram o magistério e quatro não. Em relação à graduação, a maioria cursou Pedagogia (mais precisamente, oito entrevistadas), uma não respondeu à pergunta e duas professoras possuem dois cursos superiores: uma delas é formada em Pedagogia e em Educação Física e a outra em Educação Física e em Letras. Além disso, no tocante à pós-graduação, duas não responderam à pergunta e oito disseram ter cursado alguma na área educacional, sendo que três concluíram três cursos de especialização, três delas fizeram duas e duas docentes cursaram apenas uma especialização. Os cursos realizados foram os seguintes: Inclusão; Educação infantil; Gestão escolar; Psicopedagogia; Psicomotricidade; Neuropsicopedagogia; Educação especial; Libras.

Referente à **experiência profissional** das professoras, por meio do questionário (Anexo V), verificamos o seu tempo de trabalho na educação considerando os seguintes critérios: trabalho sem distinção de nível, na educação infantil, no ensino fundamental e na instituição em que a pesquisa foi desenvolvida. Os resultados estão dispostos no Quadro 11.

Quadro 11 – Experiência profissional

Quantidade em anos	Sem distinção de nível	Educação infantil	Ensino fundamental	Na atual instituição
1 a 5 anos	2 profas	2 profas	1 profa	6 profas
6 a 10 anos	3 profas	1 profa	3 profas	3 profas
11 a 15 anos	3 profas	2 profas	–	–
16 a 20 anos	2 profas	1 profa	–	1 profa

Fonte: Elaborado pela autora.

Isso posto, observamos que a maioria das professoras trabalha há menos de 5 anos na atual instituição e há mais de 6 anos na área da educação, sem distinção de níveis de ensino.

Também foi possível verificar o tempo de trabalho em cada nível tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental, como exposto no Quadro 12.

Quadro 12 – Tempo de trabalho em cada nível da educação infantil e do ensino fundamental

Tempo de trabalho	Nível					
	Berçário	Maternal	Pré I	Pré II	1.º ano	2.º ano
1 a 3 anos	2 profas	2 profas	1 profa	1 profa	1 profa	4 profas
4 a 8 anos	–	–	–	1 profa	1 profa	–
9 a 15 anos	–	3 profas	–	–	–	–
Nunca	4 profas	–	5 profas	4 profas	2 profas	–

Fonte: Elaborado pela autora.

É notório que a maioria das professoras tem de 1 a 3 anos de experiência no nível/ano em que atuam. Além disso, apenas duas possuem de 4 a 8 anos de trabalho em um mesmo nível/ano e, por fim, apenas três afirmam ter experiência superior a 9 anos em um mesmo nível/ano, o que revela que estamos trabalhando com sujeitos, em sua maioria, ainda em construção no que diz respeito à sua prática docente no nível de ensino em que atuam no momento.

Em síntese, os sujeitos que compõem a pesquisa são professoras e assistentes infantis cuja idade varia entre 27 e 58 anos; concursadas; com experiência além da exigida pela LDB; que se dedicam exclusivamente ao

magistério; que, majoritariamente, possuem pouco tempo de trabalho nas atuais instituições e nos níveis de ensino em que atuam.

Nessa direção, apresentamos, a seguir, as concepções das professoras de educação infantil e do ensino fundamental mediante dois eixos de análise: o **processo de aprendizagem da língua escrita** e a **transição e a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental**. Ressaltamos que não nos preocupamos em separar os professores das diferentes etapas de ensino, mas sim em analisar as suas concepções referentes ao tema da pesquisa, o qual abrange todas as entrevistadas, independentemente da etapa da educação básica a que pertencem.

5.5.2 Processo de aprendizagem da língua escrita

Optamos pela escolha deste eixo de análise por considerarmos o conhecimento acerca do processo de aprendizagem da língua escrita imprescindível aos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, visto que essas duas etapas da educação básica abrangem a faixa etária durante a qual a criança percorre um caminho que exige intencionalidade e organização do ensino para que ela seja conduzida ao desenvolvimento da capacidade de representar simbolicamente, necessária à representação por signos convencionais, ou seja, pela escrita.

Dessa forma, Vigotski (2000b) explica que os gestos realizados pela criança ainda bebê mediante a interação social e a interpretação realizada pelo outro passam a ter a função de representar algo. Assim também ocorre quando a criança faz seus primeiros rabiscos no papel e indica com gestos o que ela deseja representar, sendo os traços feitos com o lápis apenas um complemento daquilo que ela representa com seus gestos. Para o autor, os primeiros rabiscos produzidos pela criança correspondem a gestos transcritos e, somente mais tarde, tornam-se, de fato, desenhos.

Sendo assim, relacionado aos gestos também está o jogo simbólico, pois, durante as brincadeiras de faz de conta, por exemplo, alguns objetos facilmente passam a significar outros. Em instituições de ensino, seja de educação infantil,

seja de ensino fundamental, esse processo que vai do gesto à linguagem escrita requer organização intencional, visando à aprendizagem e, por consequência, ao desenvolvimento da criança. Conforme a THC,

[...] a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança. Considerada deste ponto de vista, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, *mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento* mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VIGOTSKII, 2006, p. 115, grifo nosso).

Desse modo, observamos que a organização do ensino e a intencionalidade das práticas pedagógicas são imprescindíveis à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança, principalmente em seus aspectos humanos, isto é, relacionados à apropriação do conhecimento historicamente elaborado, como é o caso da língua escrita.

Nesse âmbito, seguimos nossa análise, considerando as orientações aos docentes acerca da construção de uma prática educativa que assegure o direito da criança de ampliar seus conhecimentos, visando à importância da realização de atividades “significativas no interior da cultura letrada”, bem como à necessidade de uma educação que reconheça a criança como autor social, ou seja, como sujeito que participa da construção de sua infância, assim como propõe Baptista (2010, p. 5).

Nessa direção, a partir das respostas às perguntas realizadas nas entrevistas cujo objetivo era fazer que as professoras expusessem o modo como compreendem o processo de aprendizagem da língua escrita, encontramos três grupos, os quais se dividem nestas categorias de análise: há professoras que, para explicar o processo de aprendizagem da escrita não recorrem nem a conceitos nem a algum referencial teórico, mas fazem **descrição de práticas pedagógicas** por elas implementadas, envolvendo a alfabetização e o

letramento, apesar de não mencionarem tais termos; existem aquelas que admitem **desconhecimento da temática**, pois afirmam que não a estudaram ou não recordam ou, caso lembrem, utilizam argumentos fundamentados em senso comum; há, por fim, outras que apontam algum conceito ou orientação metodológica advinda de distintos referências teóricas, mas que, ao relatarem suas práticas, indicam **ausência de vínculo teórico-prático intencional**. Por meio dessa divisão, analisamos o processo de aprendizagem da língua escrita.

Algumas professoras, durante as entrevistas, recorreram à **descrição de práticas pedagógicas** por elas implementadas para explicar o processo de aprendizagem da língua escrita. Ao analisarmos suas respostas, encontramos vestígios acerca da forma como concebem os processos de alfabetização e de letramento, conceitos basilares para a análise do eixo em questão. Lembramos que a alfabetização é um processo cujo caminho percorrido pela criança, de acordo com a THC, consiste na aprendizagem de um instrumento cultural complexo, o qual envolve a capacidade de simbolizar. Nesse sentido, como explica Sforzi (2016), assim como as ações físicas são mediadas por instrumentos materiais, as ações mentais são mediadas por instrumentos internos/simbólicos, os mediadores culturais, como é o caso da palavra.

Luria (2001) afirma que, quando o homem passa a dominar a palavra, também domina o complexo sistema de associações e de relações de um dado objeto, o qual foi estabelecido ao longo da história da humanidade. Desse modo, cada palavra é entendida como uma generalização ou um conceito e, portanto, um ato do pensamento e da linguagem. Nesse sentido, o indivíduo, por meio da apropriação de novos conceitos, tem acesso não somente a uma quantidade maior de conteúdo, mas a uma nova qualidade de pensamento.

Segundo Soares (2010, p. 47), a alfabetização é a “ação de ensinar/aprender a ler e escrever”; em contrapartida, o letramento engloba o desenvolvimento de habilidades que compreendem ações que possibilitam ao sujeito entender significados, interpretar sequências de ideias ou eventos, entre outras ações. Vale ressaltar que tais habilidades devem ser aplicadas a materiais diversos, como livros didáticos, revistas, jornais, catálogos etc. Nessa lógica,

[...] uma criança que vive num contexto de letramento, que convive com livros, que ouve histórias lidas por adultos, que vê adultos lendo e escrevendo, cultiva e exerce práticas de leitura e de escrita: toma um livro e finge que está lendo (e aqui de novo é interessante observar que, quando finge ler usa as convenções e estruturas linguísticas próprias da narrativa escrita), toma papel e lápis e 'escreve' uma carta, uma história. Ainda não aprendeu a ler e escrever, mas é, de certa forma, *letrada*, tem já um certo grau de letramento (SOARES, 2010, p. 47, grifo da autora).

Em vista disso, a professora Dália relatou que, no encaminhamento de suas práticas pedagógicas, é possível perceber em sala de aula crianças que têm, em âmbito familiar, contato com a escrita (e com outros conhecimentos, como as cores), proporcionando-lhes familiaridade com materiais escritos e com as funções da escrita. Sobre esse aspecto a professora Dália diz:

*[...] a gente percebe essa diferença, de quem **já teve esse contato, com livro**, com cores e quem não teve [...]* (DÁLIA).

No entanto, considerando as realidades social, econômica e educacional brasileira, nem todas as crianças convivem com material escrito em seus lares. Além disso, quando há, tal convívio proporciona-lhes a elaboração de conceitos espontâneos acerca das finalidades da escrita, porém é necessário caminhar em direção ao conhecimento científico.

Reconhecemos, tal como Soares (2004b), que o convívio com portadores de escrita e as situações de uso dessa linguagem podem evidenciar às crianças algumas de suas funções. No entanto, a apropriação da língua escrita requer também a aprendizagem do sistema de escrita, o qual exige situações formais de ensino, sendo insuficiente, para tanto, apenas o contato com a escrita. Por isso, a referida autora refuta a ideia “[...] de que apenas através do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, ou seja, do convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetiza” (SOARES, 2004b, p. 11).

Neste estudo, defendemos que os conceitos de alfabetização e de letramento, embora distintos, são indissociáveis; compreendemos, portanto, que, para alfabetizar letrando, conforme preconiza Soares (2010), é necessário inserirmos práticas pedagógicas que incluam trabalho cotidiano de leitura,

discussões e apresentações de gêneros textuais de origem escolar e daqueles que circulam socialmente (reportagens, notícias etc.), entre outras tarefas.

Enfatizamos que, durante as entrevistas²⁰, em momento algum as professoras mencionaram os termos alfabetização e letramento; no entanto, em seus discursos, verificamos que elas organizam práticas pedagógicas voltadas ora para a alfabetização ora para o letramento, as quais, segundo as participantes, contribuem para a aprendizagem da língua escrita. Tal afirmação se reflete nas falas das professoras Margarida e Íris:

*[...] a gente não tem aquela obrigação deles saírem escrevendo, mais a gente coloca **letras na sala, canta musiquinhas sobre as letras**, não é uma coisa forçada, para eles irem aprendendo e não chegarem na escola e falarem “meu Deus! Tudo isso para eu aprender”, então, eles já saem mais familiarizados daqui (MARGARIDA).*

*[...] eu gosto muito de deixá-los **irem ao quadro para escrever, fazer os números**, fazer com que isso ajude bastante eles. Eu também procuro que eles **conheçam todo o alfabeto**, eles saem daqui conhecendo visualmente [...] (ÍRIS).*

Dessa forma, verificamos que as professoras, mesmo aparentemente indiferentes aos conceitos de alfabetização e de letramento, organizam suas ações de modo a implementar o processo de alfabetização, mas sem exporem argumentos ou demonstrarem vestígios de práticas voltadas ao letramento. Exemplos disso são o relato da professora Margarida, que expõe letras nas paredes da sala de aula e canta musiquinhas sobre essas letras, e o da professora Íris, que diz realizar atividades para que as crianças escrevam letras e números.

Nessa direção, observamos que essas professoras desconsideram o processo de letramento, o qual deve acompanhar o processo de alfabetização e, assim como exposto por Soares (2004b), considerar as inúmeras facetas que ambos possuem, necessitando cada um de metodologias próprias de ensino, implementadas de maneira direta e sistematizada (mais frequente na alfabetização) ou de forma mais indireta, a considerar as possibilidades e as motivações das crianças (mais comum no letramento).

²⁰ As transcrições das entrevistas foram realizadas com o mínimo de alterações possível, sendo estas realizadas apenas quanto a gramática.

A PNA (BRASIL, 2019), apesar de usar um termo diferente – literacia emergente –, também traz orientações nesse sentido, ao abordar a importância do desenvolvimento de certos conhecimentos e de certas habilidades referentes à leitura e à escrita desde a pré-escola, pois há crianças que não possuem um “ambiente rico linguisticamente” em casa (BRASIL, 2019, p. 22). Nesse âmbito, ressaltamos o relato da professora Azaleia sobre como organiza o contato com a língua escrita no CMEI em que trabalha, buscando alcançar todas as suas crianças:

*Então, o que nós temos desenvolvido, principalmente esse ano, pois o nosso sonho era ter a sala do conto, justamente para poder trabalhar mais com os livros, os acervos, **poder ter esse contato maior com a escrita**. Porque até o ano passado nós não tínhamos, e nossas salas são numerosas, para carregar 30 livros e levar para as turmas, todo esse processo era difícil. Aí o que nós fizemos? Como aqui é grande, nós pegamos uma salinha e fizemos **a sala do conto, ali nós temos todo o acevo literário**, temos os fantoches (que deixa menos monótono para as criancinhas de 2 e 3 anos, deixando mais prazeroso, tanto pra nós como para elas) (AZALEIA).*

A partir do relato da professora Azaleia, lembramos o esforço realizado por Soares (2004b) para buscar equilíbrio entre os processos de alfabetização e de letramento ao cunhar a expressão “alfabetizar letrando”. Nessa perspectiva, o letramento necessita da inserção do sujeito em práticas sociais de leitura e de escrita; para que aconteça a alfabetização, é necessária a aprendizagem das relações entre fonemas e grafemas.

A professora Violeta também descreveu práticas pedagógicas por ela implementadas, ainda que de modo experimental, relacionadas ao desenvolvimento de projetos, conforme exposto a seguir:

*Eu estou fazendo os projetos através de quinzenas. [...] Eu vou começar o projeto da alimentação que vai dar mais de 15 dias, porque o assunto é bem amplo. Como eu terminei o [projeto] do trânsito com eles e vou começar o projeto da alimentação saudável e vai abordar todos os **campos didáticos que a gente trabalha**, desde **matemática, alfabetização, natureza e sociedade**. [...] Então, eu achei mais proveitoso do que trabalhar separado, porque você consegue abordar um tema só, e dentro desse tema você aborda todas as disciplinas que o planejamento pede (VIOLETA).*

Dessa forma, percebemos que a professora Violeta, ainda que sem explicar a relação entre alfabetização e letramento, faz uso de uma prática que pode contribuir para o processo de desenvolvimento infantil.

Nos relatos das professoras Dália, Margarida, Íris, Azaleia e Violeta, observamos que suas práticas pedagógicas corroboram as orientações teórico-metodológicas mencionadas pela PNA (BRASIL, 2019), uma vez que atuam em instituições que atendem, em sua grande maioria, crianças com um nível socioeconômico baixo e que, por vezes, não estabelecem contato com materiais escritos em suas casas, tendo essa oportunidade somente na escola ou, quando os possuem, tais materiais raramente são voltados a elas e, por isso, tornam-se despercebidos. Contudo, as falas se distanciam dos ensinamentos de Soares (2004b), a qual salienta a necessidade de os professores, no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, reconhecerem a relação de indissociabilidade e de interdependência entre a alfabetização e o letramento.

Ao seguirmos a análise dos dados obtidos por meio das entrevistas em busca de indícios a respeito de como os sujeitos da pesquisa compreendem o processo de aprendizagem da língua escrita, encontramos um grupo composto por quatro professoras cujas respostas indicam **desconhecimento da temática**. Incluímos nesta categoria as respostas das professoras que afirmaram que não estudaram tal tema nem em sua formação inicial nem na continuada, as que afirmaram que não se lembram de terem estudado ou lido algo a respeito ou que, se leram ou estudaram, não se recordam e, por fim, as respostas das docentes que lembraram que estudaram, mas que recorreram a argumentos fundados no senso comum para se referirem ao processo de aprendizagem da língua escrita.

A professora Azaleia, por exemplo, apesar de reconhecer a necessidade de as crianças desde pequeninas se familiarizarem com materiais escritos, como apontado na categoria anterior – **descrição de práticas pedagógicas** –, disse:

*[...] Depois que começamos a trabalhar é que escolhemos o caminho que vamos seguir, se é alfabetização, mas, na formação do magistério, na faculdade em si, **não estudamos sobre isso** (AZALEIA).*

Jasmim também afirmou não ter estudado a temática e destaca um aspecto também apontado por Azaleia: que a formação acontece no ambiente de trabalho. Em suas palavras,

***Não**, a gente aprende com o dia a dia, com a experiência do dia a dia (JASMIM).*

Dália e Petúnia também afirmaram desconhecer a temática e apontaram a busca por esse conhecimento em cursos de especialização:

***Não**, eu me inscrevi em um curso de neuro agora, para ter um pouco desse aprendizado, para entender como a criança aprende, então, eu vou começar uma pós em neuro para ter esse conhecimento (DÁLIA).*

***Não**, vi vagamente em uma pós que fiz, mas nunca me aperfeiçoei (PETÚNIA).*

Se compararmos ao número total de sujeitos que participaram da pesquisa, quatro é uma quantidade considerável de professoras que afirmaram desconhecer a temática, visto que a amostragem abrange profissionais que lecionam diretamente à faixa etária na qual esse processo ocorre e que possuem formação inicial condizente à função que exercem profissionalmente.

Ao longo da pesquisa, à luz da THC, refletimos a respeito dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento infantil – desde bebê até os anos iniciais do ensino fundamental, enfatizando principalmente a passagem do período pré-escolar para o escolar, que contempla, em algum momento, a transição da atividade principal jogo para a atividade de estudo.

Nessa perspectiva, por meio do jogo de papéis, principal atividade referente à idade pré-escolar, as crianças tornam-se capazes de reproduzir as relações sociais dos adultos, passando a compreender as funções e as regras dessas relações. Assim, conforme Pasqualini e Eidt (2016), quando a criança, em uma brincadeira, assume um papel, ela organiza sua conduta de acordo com as funções e com as regras impostas socialmente àquela função.

Nesse contexto, subordinando-se às regras de conduta e de relação social, a criança, por meio da brincadeira, avança no desenvolvimento do autodomínio de conduta. Assim, ao compreender as relações entre os homens no interior da

sociedade, o jogo de papéis passa a ter a função de desenvolver as capacidades psíquicas da criança, como a imaginação, o pensamento, a memória e, por fim, a transformação da sua consciência e da sua personalidade como um todo.

Ao considerarmos o processo de transição de uma atividade principal para outra, lembramos a explicação de Davydov (2008 apud PASQUALINI; EIDT, 2016) sobre a atividade de estudo, cujo objeto principal é a apropriação do conhecimento teórico, ou seja, é a atividade por meio da qual a criança se apropria do conhecimento científico desenvolvido nas diversas áreas da educação, como a da ciência, a da arte, a da filosofia, entre outras, de maneira sistematizada e orientada pelo professor.

Dessa forma, entendemos que a educação infantil e o ensino fundamental são distintas etapas do processo educacional, porém estão interligadas, tanto por sua continuidade quanto pelos períodos de desenvolvimento das crianças que ambas atendem (período pré-escolar e período escolar), considerando inclusive o processo de aprendizagem da língua escrita. Assim, é necessário que os professores reconheçam as necessidades que envolvem o desenvolvimento das crianças para que organizem o ensino de modo a não passar de uma atividade principal à outra simplesmente, mas a pensar uma articulação entre elas, buscando não interromper bruscamente a atividade do brincar, característica da educação infantil, com a realização de atividades de estudo, mais frequentes nos anos iniciais do ensino fundamental, cujo foco principal é a alfabetização.

Vimos que a BNCC (BRASIL, 2017) defende que a alfabetização seja consolidada ao término do 2.º ano do ensino fundamental. Com base nas orientações teórico-metodológicas advindas da THC, podemos afirmar que, para alcançar tal objetivo proposto pelo documento, faz-se necessário organizar o ensino da língua escrita e revestir de intencionalidade todas as ações pedagógicas a serem implementadas, seja na educação infantil, seja no ensino fundamental. No entanto, esse aspecto também não foi mencionado pelas professoras que recordaram que já haviam estudado a respeito da aprendizagem da língua escrita. Aqui, destacamos a fala de Hortênsia, que, embora tenha relatado conhecer a temática, descreveu sua experiência em uma disciplina de seu curso de graduação, a qual

[...] *falava que, quando vamos ensinar, temos que nos dedicar e fazer com **mais amor** se as crianças não conseguem aprender* (HORTÊNSIA).

Quanto a esse trecho, a professora, mesmo admitindo que estudou aspectos referentes à aprendizagem da língua escrita em um curso de graduação, apresenta um discurso motivacional, representado pela expressão “fazer com amor”, que não possui qualquer vínculo com teorias científicas relacionadas aos processos de alfabetização e de letramento. Além do mais, o uso de tal expressão, fundada no senso comum, minimiza a função do professor. Não estamos negando que o professor deve dedicar-se afetivamente às crianças, mas defendendo o cumprimento de seu papel como agente externo que medeia a relação da criança com o mundo.

De acordo com a THC,

[...] desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. Como disse Vigotskii, os processos são intersíquicos, isto é, eles são partilhados entre pessoas. Os adultos, nesse estágio, são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo (LURIA, 2006, p. 27).

Nessa direção, o professor é o adulto responsável por mediar o contato da criança com o mundo, ou seja, a sua função envolve o aspecto cognitivo, que, vale destacar, não exclui o afetivo, para que aconteça a aprendizagem dos conhecimentos culturalmente impostos e o desenvolvimento da percepção, da memória, da atenção, da fala, da solução de problemas, da atividade motora, enfim, de funções e de capacidades que promovem o desenvolvimento psíquico da criança.

Além disso, pelo fato de a língua escrita ser um instrumento cultural complexo, requer que seu processo de ensino seja intencional, característica alcançável apenas quando o professor tem conhecimento teórico-metodológico

acerca do objeto a ser ensinado. Como defende Lucas (2008, p. 17), o processo de ensino da escrita requer que

[...] o professor dote sua prática pedagógica de intencionalidade, no sentido de ter como referência o produto final de sua ação perante as crianças, e de sistematicidade, compreendida como organização e sequenciação necessárias para que os objetivos traçados sejam alcançados.

Dessa forma, a organização e a intencionalidade do ensino devem instituir o trabalho do professor em seu dia a dia, de modo que este, fundamentado teórica e metodologicamente, reorganize a sua prática pedagógica, buscando promover a aprendizagem da língua escrita pelas crianças.

Ao considerar que tal aprendizagem se inicia antes da idade pré-escolar e que, por observar as ações dos adultos, a criança, por meio de seus rabiscos e de seus desenhos, é capaz de desempenhar funções semelhantes às do nosso sistema de escrita, mesmo antes de os professores o apresentarem em sua complexidade, analisamos as respostas das entrevistadas a fim de encontrar vestígios sobre a forma como elas concebem tal processo. Nessa busca, verificamos a existência de um grupo cujas respostas apontam algum conceito ou alguma orientação metodológica advinda de distintos referências teóricos, mas que, ao relatarem suas práticas, indicam **ausência de vínculo teórico-prático intencional**.

Nessa direção, em uma de suas respostas, a professora Magnólia mencionou o que aprendeu em um curso sobre alfabetização:

*No curso, a professora explicava o que eu, como professora, quero que o meu aluno escreva e a forma que ele vê a escrita, porque, às vezes, eu cobro do meu aluno, mas **ele não compreendeu** direito qual é a função dele. O professor espera que o aluno logo esteja alfabetizado, mas, às vezes, o aluno escreve uma **palavra faltando letras** e não vai perceber, porque, para ele, está **escrito correto**. Outro exemplo que lembro é **a palavra elefante, por ser grande, a criança vai escrever uma palavra grande e a palavra formiga, por ser pequena, ela vai escrever com menos letras** (MAGNÓLIA).*

Mediante as palavras da professora, podemos verificar traços da perspectiva construtivista de alfabetização, mais especificamente da psicogênese da língua escrita, teoria desenvolvida por Ferreiro e Teberosk (1985), as quais

destacam que, tanto nas tentativas de escrita como nas de leitura, a criança não realiza simples cópia do modelo adulto, mas atua sobre ele, criando hipóteses, procurando regularidades e, até mesmo, elaborando a sua própria gramática. As referidas autoras nominaram de realismo nominal o fato de as crianças pensarem na imagem do objeto para representá-lo por escrito e não na palavra (mais especificamente nos sons emitidos). Assim, a criança escreveria a palavra elefante com muitas letras, pois se trata do nome de um animal grande; em contrapartida, escreveria formiga com poucas letras por ser um animal muito pequeno. É a esse conceito que a professora Magnólia se refere.

A professora Rosa, ao lembrar o que estudou acerca da aprendizagem da língua escrita, demonstrou ter consciência da existência de teorias diversas que explicam tal processo. Em sua entrevista, relatou como aprendeu a acompanhar a transição das fases da escrita no processo de aprendizagem da criança. No entanto, não identificou, em seu exemplo, que se trata de um mesmo referencial teórico (psicogênese da escrita), sendo as situações apenas representadas por diferentes intérpretes de uma mesma teoria:

*[...] para você verificar onde o aluno está, ou seja, em qual fase ele está, tem bastante professores que têm dificuldade de identificar se já está **silábico**, se já está alfabetizado. **Dependendo do autor**, ele traz uma lista para você identificar e, **às vezes, difere um do outro**, não é o mesmo, então, às vezes, um professor acha que **a criança está no pré-silábico** e eu acho que **está iniciando no silábico sem valor sonoro** (ROSA).*

Como podemos observar, essas professoras não estabeleceram relação entre a teoria de origem e as explicações presentes em seus discursos e não recordaram, no momento da entrevista, quais autores(as) defendiam tais princípios. Assim, entendemos a dificuldade enfrentada pelos docentes para relacionar teoria e prática, pois, por vezes, fazem uso de materiais e seguem orientações metodológicas distintas, da mesma forma que recorrem a diferentes métodos de alfabetização sem, de fato, conhecerem seus fundamentos teóricos.

Nessa direção, ao serem questionadas sobre autores que analisam o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, algumas professoras relataram não se atentar a isso em seus momentos de estudo, como disse a professora Margarida:

*[...] **não lembro de autores**, lemos alguma coisa, mais não damos ênfase ao autor, recebemos bastante coisa da autarquia, mas **não prestamos atenção nisso** (MARGARIDA).*

Reconhecemos, assim, que os fundamentos teóricos acerca do processo de alfabetização não se fazem presentes nos discursos das professoras entrevistadas, visto que nenhuma delas recordou o nome de algum autor representante dessa área da educação. No entanto, realizam práticas pedagógicas diárias que englobam a aprendizagem da língua escrita, estando, muitas delas, alicerçadas em tais fundamentos.

Ao seguirmos a análise, verificamos que duas professoras, ao mencionarem suas práticas pedagógicas cotidianas, admitiram o uso de dois métodos de alfabetização. Uma delas, a professora Dália, assim relatou:

*Uma prática que eu trabalho bastante é o **fonológico**, a **diferença do som com a letra**, com a palavra. Eu acredito que essa prática **auxilia** bastante, porque tem criança que, às vezes, tem um problema fonológico, por exemplo, criança que fala 'Predo', o próprio nome. Então, você vê que ela está falando errado e escreve errado, mas porque ela tem esse problema fonológico (DÁLIA).*

Analisando este relato, deduzimos que a professora esteja mencionando o método fônico de alfabetização, o qual parte da unidade mínima da língua (fonema) para as unidades maiores (sílabas, palavras). No entanto, identificamos, por meio de sua fala, um conhecimento superficial, que não possui sustentação para a implementação de práticas efetivas de alfabetização, visto que o uso do termo “fonológico” na alfabetização, mencionado por Soares (2004a), indica a existência de uma das facetas desse processo, considerado pela autora como multifacetado, não fazendo referência a um método ou a um problema em si.

Já a professora Petúnia, ao relatar algumas de suas práticas cotidianas, conta-nos que frequentemente realiza tentativas de escrita, combinando esta prática com orientações advindas do método fonoarticulatório, mais conhecido como “Método das boquinhos”²¹, como segue:

²¹ O “Método das Boquinhos” foi desenvolvido por Jardini (2004, p. 5), relacionando aspectos da fonoaudiologia e da psicopedagogia, “[...] na intenção de respaldar o educador com novos saberes, que consolidam o aprendizado das diferenças, uma vez que lida, concomitantemente, com estimulação multissensorial fono-vísuo-articulatória (som-letra-boquinha)”.

*Eu acho que trabalhar a **tentativa de escrita** com frequência, não importa se o aluno não reconhece a família silábica por exemplo, mas fazer a tentativa de escrita sempre com o **método da boquinha** que é o que a gente usa aqui no município, porque, se a criança não tenta, ela não vai conseguir enxergar o erro dela, eu acho que a tentativa de escrita com um alto ditado, com ditado estourado **acho que é fundamental** [...] (PETÚNIA).*

A prática de realizar tentativas de escrita foi introduzida no dia a dia das escolas a partir de meados da década de 1980, com a introdução dos estudos realizados por Ferreiro e Teberosky (1985). As pesquisadoras argentinas criticaram os métodos tradicionais de alfabetização – os de marcha sintética, por exemplo. Em suas investigações, em situação experimental, solicitavam às crianças que tentassem escrever as palavras ditadas. Leituras apressadas, interpretações equivocadas, conforme destaca Soares (2004a), transpuseram essa situação experimental para a sala de aula, a ponto de, mais de três décadas depois, permanecerem nas práticas pedagógicas, mas desconectadas de seus fundamentos teóricos. É isso que possibilita, como disse a professora Petúnia, unir práticas cujos fundamentos se contrapõem: tentativas de escrita, cujas raízes estão nos estudos da psicogênese da escrita, e método das boquinhas, de marcha sintética, criticados por Ferreiro e Teberosky (1985), ao se referirem aos métodos tradicionais de alfabetização.

A partir dessas explicações, entendemos que, para a professora Petúnia, as práticas de tentativas de escrita são necessárias para a aprendizagem da língua escrita e, entre suas diversas formas de realização nas escolas, ela realiza ditados recorrendo às 'boquinhas' para mostrar a relação entre som-letra-movimento articulatório, referência ao método adotado pelo município onde a pesquisa foi realizada.

Assim, entendemos que as professoras apontam a existência de um referencial teórico que subjaz suas práticas, apesar de não estabelecerem um vínculo teórico-prático intencional. Identificamos também que as participantes não apontaram tal vínculo durante as formações que tiveram ao longo de suas carreiras profissionais, seguindo o fluxo da prática pedagógica a partir das experiências que trocam entre elas e que vivenciam no dia a dia.

Nessa direção, em continuidade a análise de dados, recorreremos as concepções das professoras referentes a transição e articulação entre educação infantil e ensino fundamental, eixo o qual subdividimos de acordo com as

informações colhidas nos relatos das profissionais durante as entrevistas realizadas.

5.5.3 Transição e articulação entre educação infantil e ensino fundamental

Correspondente ao nosso objeto de pesquisa, no presente eixo de análise, buscamos analisar as concepções das professoras acerca da transição e da articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental. Nele, por vezes, foi possível perceber uma intersecção entre a forma como as professoras concebem o processo de aprendizagem da língua escrita e o entendimento que possuem acerca da transição e da articulação entre as duas primeiras etapas da educação básica em estudo.

Nesse sentido, recordamos os seguintes ensinamentos de Luria (2006, p. 143):

O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens desse processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando a criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto.

Dessa maneira, a criança começa a se apropriar da língua escrita, processo que formalmente se estende da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental, marcando a importância da transição e da articulação entre as duas etapas da educação básica, as quais necessitam organizar um currículo que contemple a unicidade do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita por seus alunos, bem como as exigências dos documentos oficiais que orientam a educação.

Nessa direção, ao analisar as respostas das professoras entrevistadas, buscamos selecionar categorias que nos permitissem compreender suas concepções a respeito da transição e da articulação entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Posto isso, elencamos as seguintes:

promoção da socialização; ideia de preparação; desenvolvimento de habilidades motoras; realização de jogos e de brincadeiras; ensino de conteúdos escolares; contato com língua escrita na vida cotidiana; continuidade dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento.

Uma professora mencionou algumas mudanças ocorridas em função da recente publicação da BNCC (BRASIL, 2017). Entre tais mudanças, Hortênsia mencionou a que, no seu entendimento, teve efeito direto na transição da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental: **a socialização das crianças**. Em suas palavras,

*Depois dessa lei que mudou... depois da **BNCC**... Antes, a gente era mais estimulada a ensinar, mas hoje não, hoje em dia, é mais o desenvolvimento da criança no âmbito de **socializar** elas (HORTÊNSIA).*

Mediante esse relato e em conformidade às reflexões apontadas ao longo desta pesquisa, recordamos o importante papel do outro no processo de ensino e aprendizagem, conforme Oliveira (2002, p. 210):

A proposta de favorecer as interações sociais com seus pares de idade pode ajudar as crianças a controlar seus impulsos ao participarem no grupo infantil: internalizar regras, adaptando seu comportamento a um sistema de controle e sanções, ser sensível ao ponto de vista do outro e saber cooperar e desenvolver uma variedade de formas de comunicação para compreender sentimentos e conflitos e alcançar satisfação emocional.

Nessa direção, reconhecemos a função da socialização na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, pois ambos os níveis requerem a implementação tanto de ações direcionadas pelo professor quanto de situações de interação entre as crianças, seja na atividade de brincar, seja na de estudar. Assim, Oliveira (2002, p. 142) destaca que

As interações criança-criança são ricas em conteúdo e variam nos diferentes contextos, em consequência de elementos como o tamanho do grupo, os objetos disponíveis, o tipo de atividade, etc. Quando crianças pequenas trabalham em pequenos grupos com atividades adequadas a seu nível de desenvolvimento e a seus interesses (jogo de ficção, experimentações físicas, problemas

lógico-matemáticos, etc.), passam a construir sequências de trabalho em que se mostram capazes de inventar e desenvolver iniciativas.

No entanto, a defesa da necessidade de socialização entre as crianças e entre elas e os adultos envolvidos no processo educacional pode significar um retrocesso no sentido da defesa de que essa seja a função única da educação infantil. Na década de 1980, Kramer (1987) já alertava a respeito da defesa de uma pré-escola com objetivos em si mesma, cuja finalidade maior seria considerar as necessidades imediatas e específicas das crianças, em especial a de conviver com outras crianças. Segundo ela, ao defender tal finalidade, haveria um esvaziamento da função da pré-escola quanto a contribuir para o desenvolvimento da criança, principalmente as das camadas mais pobres da sociedade, desconectando tal etapa de todo o processo de escolarização.

Desde aquele período até em publicações mais recentes, a referida autora alerta para a definição de um papel para a educação infantil que envolva, inclusive, o processo de ensino e aprendizagem da escrita por meio do acesso ao acervo cultural disponibilizado nessa forma de linguagem.

A educação infantil tem um papel importante na formação do leitor, uma vez que é seu objetivo garantir os direitos das crianças à cultura oral e escrita, convivendo com gêneros discursivos diversos, orais e escritos (em especial a narrativa de histórias), e os mais diferentes suportes (em especial os livros literários). É preciso que as crianças estabeleçam relações positivas com a linguagem, a leitura e a escrita, e que lhes seja produzido o desejo de aprender a ler e a escrever. Que as crianças possam aprender a gostar de ouvir a leitura, que tenham acesso à literatura, que desejem se tornar leitores, confiando nas próprias possibilidades de se desenvolver e aprender (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 79).

Dessa forma, compreendemos que entre as funções da educação infantil impreterivelmente em relação a sua transição para o ensino fundamental, considerando o ensino e a aprendizagem da língua escrita, o trabalho com a socialização não se reduz à interação entre crianças e adultos ou entre elas, mas ressignifica momentos em que esta é caminho para as demais funções desta etapa da educação, como a de garantir que as crianças tenham interesse pela

leitura e pela escrita e que cheguem ao ensino fundamental com desejo de aprendê-las.

Posto isso, reafirmamos que a educação infantil não é uma parte inferior ou menos importante para os processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças. Pelo contrário, na educação infantil, a organização e a forma de ensinar requerem conhecimentos e práticas que contribuam para que o aprender não se reduza à curiosidade, mas se torne estável, como defendido por Pasqualini e Eidt (2016), desenvolvendo na criança a formação da necessidade de aprender.

Desse modo, a socialização das crianças não é função única da educação infantil, mas está completamente ligada à organização de um ensino que possibilite às crianças momentos de construção de conhecimentos, por meio da interação entre elas, entre elas e os adultos e das experiências que tais relações lhes proporcionam, de maneira a contribuir para os desenvolvimentos psíquico, social e individual de cada uma.

Semelhante à análise da categoria anterior no que diz respeito à função da educação infantil, temos as indicações da categoria **ideia de preparação**. Verificamos, em meio às falas das professoras, que três delas defendem a necessidade de preparação da criança quando o assunto é a transição de um nível de ensino a outro ou de uma etapa à outra da educação, principalmente quando se referem à aprendizagem da língua escrita. É o caso das professoras Violeta, Margarida e Rosa, duas da educação infantil e uma do ensino fundamental, que dizem:

*[...] ela vai mais madura, **mais preparada** para o 1.º ano, porque a gente **prepara ela para a alfabetização** [...]* (VIOLETA).

*[...] a educação infantil, elas vêm aqui e começam a se desenvolver e o que elas aprendem aqui é o que eu aprendi no primeiro ano antigamente. Elas já vão de alguma forma **mais preparadas para a escola**; elas já vão com noção de cores, formas geométricas, o manuseio do lápis já está mais firme, então, elas já vão com essa **preparação** [...]* (MARGARIDA).

*[...] quando eles **vêm preparados da educação infantil**, quando eles **vêm bem preparados**, facilita muito o trabalho pra gente iniciar a alfabetização [...]* (ROSA).

No entanto, desde a década de 1980, busca-se superar o caráter preparatório atribuído à educação infantil, conferindo a ela uma identidade própria, compromissada com os processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, de modo a não reduzir as funções dessa etapa de ensino.

Mediante princípios da THC expostos nesta pesquisa, entendemos que a educação não se resume à preparação da criança para seu posterior desenvolvimento no ensino fundamental; pelo contrário, consideramos que, desde o nascimento, ela se encontra em processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Para Vigotski (2001), a aprendizagem gera desenvolvimento e, por isso, relembramos dois conceitos essenciais à THC: nível de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento próximo. O primeiro abrange os conhecimentos e as habilidades que a criança já possui, ou seja, o que ela consegue executar sem o auxílio de outra pessoa. O segundo se refere aos conhecimentos e às habilidades que a criança passa a dominar de acordo com a mediação realizada por outros sujeitos mais experientes, isto é, os adultos e, por consequência, os professores. Por isso, para a criança se desenvolver, ela precisa aprender.

Ao analisarmos as respostas das professoras, verificamos que quatro delas relataram que o **desenvolvimento de habilidades motoras** das crianças influencia na transição e na articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental. A seguir, observamos o que disseram as professoras Azaleia, Íris e Magnólia:

*[...] vejo que quem já foi para CMEI tem uma certa facilidade em comparação a quem não foi, **principalmente na questão motora**, a mãozinha fica mais mole, então, eles têm essa facilidade. Quem não tem esse contato com a educação infantil acaba tendo dificuldade nesse sentido (AZALEIA).*

*[...] Aqui, a gente trabalha muito com jogo de pecinhas, onde a criança **trabalha a coordenação motora** e logo mais ajudando na escrita. Então, tenho certeza que influencia (ÍRIS).*

*[...] a criança que foi bem **trabalhada a coordenação motora** [...], que fez as atividades de traçado que influenciam bastante nessa transição (MAGNÓLIA).*

Reconhecemos a necessidade do desenvolvimento da coordenação motora para a aprendizagem da língua escrita, visto que, para escrever, precisamos de tal habilidade. O aspecto motor é uma das múltiplas facetas que compõem esse processo. Ao estudar a natureza do processo de alfabetização, Soares (1985, p. 21, grifos da autora) afirmou que “[...] esta não é *uma* habilidade, é um *conjunto de habilidades*, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado”. Em função dessa complexidade, priorizar uma faceta em detrimento da outra nas ações de ensino é resultado de uma visão fragmentada do processo de alfabetização, o qual exige “[...] articulação e integração dos estudos e pesquisas a respeito de suas diferentes facetas” (SOARES, 1985, p. 21).

Não foi o que observamos nas práticas relatadas. Durante as entrevistas, as professoras também destacaram a faceta motora, enfatizando a coordenação motora e as noções de lateralidade e de espaço como importantes para a aprendizagem da língua escrita. Vejamos o que disseram as professoras Rosa e Íris sobre suas ações em sala aula:

*[...] ali a gente precisava de uma base, que é **coordenação motora, noção de lateralidade** é a criança ter **noção de espaço** [...]* (ROSA).

*[...] procuro trabalhar a **coordenação motora fina, movimento de pinça**, porque eu já li que isso influencia bastante e eu gosto muito de deixá-los irem ao quadro para escrever [...]* (ÍRIS).

Vale lembrar que Vigotski (2000b, p. 183) criticou as escolas russas do início do século XX justamente por priorizarem o aspecto motor da língua escrita no processo de ensino: “Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a língua escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica do ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a língua escrita como tal”. Essa é a principal crítica da THC à psicologia soviética que atrelava a aprendizagem da escrita somente às habilidades psicomotoras, evidenciando o traçado correto das letras, deixando de lado o ensino efetivo da língua escrita.

Com base nessa crítica, Vigotski (2000b) define a escrita como um sistema de representação de segunda ordem, uma vez que a criança, ao compreender

que, além de desenhar objetos, também é possível desenhar a fala, reconhece a necessidade da utilização do registro da escrita por meio de símbolos.

Demonstramos nesse estudo que o jogo simbólico é um momento no qual a criança “[...] apropria-se dos procedimentos sociais de ação com o objeto” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 122), voltando-se para as pessoas, passando a interessar-se pelas ações que os objetos lhe possibilitam, bem como pelo sentido social que tais ações representam.

Por entendermos a brincadeira de faz de conta como atividade simbólica imprescindível ao desenvolvimento do psiquismo da criança, bem como à aprendizagem da escrita, encontramos na resposta de algumas professoras a defesa da **realização de jogos e de brincadeiras** nas práticas pedagógicas que visam à aprendizagem dessa linguagem, assim como à transição e à articulação entre essas etapas da educação. Vejamos o que disse a professora Magnólia:

*O lúdico, as atividades escritas, a oralidade, acho que tudo **ajuda na transição da criança** (MAGNÓLIA).*

A referida professora indicou “o lúdico” – assim como atividades escritas e oralidade – como fator necessário para pensarmos a transição da criança de uma etapa da educação à outra. Nesse sentido, indagamo-nos: o que para ela significa “o lúdico”? Teria a mesma conotação destacada por Pasqualini e Eidt (2016) com base na THC? Ou teria proximidade com as brincadeiras mencionadas pela professora Íris?

*Teve algumas **brincadeiras** que a gente trabalhou durante o ano, como, por exemplo, **boliche das vogais**, outra que a gente fez era **derrubar uma garrafa da letra A e eles iam e buscavam palavras referente à letra A**, sabe? Então, sim, nós trabalhamos (ÍRIS).*

Observamos que as brincadeiras às quais se refere Íris – boliche etc. – estão relacionadas a conteúdos referentes ao processo de apropriação do sistema de escrita – vogais, letra inicial da palavra. Trata-se de práticas pedagógicas por ela implementadas com essa finalidade; seu objetivo não é o desenvolvimento da função simbólica, como as atividades expostas por Vigotski (2000b): o gesto, o desenho e o jogo.

Nessa direção, Vigotski (2000b) explica que o brinquedo simbólico, por exemplo, entendido como um sistema complexo de fala por meio de gestos, possui a função de comunicar e de indicar os significados dos objetos utilizados na brincadeira em substituição a algum objeto real. Dessa forma, o jogo, assim como o desenho, é uma atividade que unifica o gesto e a linguagem escrita, considerando a capacidade de representação por meio de signos, existentes em ambos. Nesse caso, a criança tem um caminho a percorrer até a apropriação da língua escrita, pois o seu desenho inicial é um gesto realizado com o lápis e, somente com o passar do tempo, começa a representar algo ou algum objeto, que passa a ganhar, dessa forma, nome e significado.

Também a BNCC (BRASIL, 2017), em consonância com as DCNEI (BRASIL, 2009a), estabelece eixos estruturantes pautados nas interações e nas brincadeiras para a implementação de ações pedagógicas na educação infantil tendo em vista o desenvolvimento de comportamentos e de habilidades, assim como a apropriação de conhecimentos.

Nessa direção, verificamos o rico papel do jogo simbólico para a aprendizagem da língua escrita e para o desenvolvimento infantil, principalmente quanto à articulação e à transição entre as etapas da educação em estudo. Para ressaltarmos essa defesa, trazemos esta afirmação de Oliveira (2002, p. 160-161):

O jogo simbólico ou faz-de-conta, particularmente, é ferramenta para a criação da fantasia, necessária a leituras não convencionais do mundo. Abre caminho para a autonomia, a criatividade, a exploração de significados e sentidos. Atua também sobre a capacidade da criança de imaginar e de representar, articulada com outras formas de expressão. São os jogos, ainda, instrumentos para aprendizagem de regras sociais. Ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligados.

Verificamos, porém, que as repostas das duas professoras, ao fazerem menção ao aspecto lúdico e às brincadeiras, não se referem ao jogo simbólico ou faz de conta, como referência de suas práticas rotineiras. Apesar de comentarem sobre a transição e sobre a articulação, direcionam suas respostas à realização de brincadeiras dirigidas e explicitamente ligadas à apropriação de signos e de

conceitos que compõem o sistema de escrita, como é o caso do boliche de vogais.

Enfim, o jogo simbólico, atividade de representação pela qual a criança desenvolve a capacidade de simbolizar, não apareceu nos discursos das professoras. Trata-se de um indício de que elas desconhecem sua importância, tanto para a aprendizagem da língua escrita quanto para a transição de uma etapa da escolarização à outra. Compreender que um objeto pode representar outro (um cabo de vassoura pode ser, por exemplo, um cavalo), sem que haja semelhanças físicas entre eles, é necessário à aprendizagem da escrita – linguagem que exige elevado nível de simbolização por se tratar de uma representação de segunda ordem – e, conseqüentemente, ao desenvolvimento psíquico das crianças. Os jogos e as brincadeiras mencionados pelas professoras entrevistadas, na dimensão de sua prática, tornaram-se parte do currículo apenas como estratégia para o ensino de conteúdos escolares.

Nessa mesma direção, seguimos nossa análise, considerando uma preocupação comum das profissionais, tanto de uma etapa da educação quanto de outra, o **ensino de conteúdos escolares**. A esse respeito, a professora Jasmim pontua algumas preocupações em relação às orientações da BNCC (BRASIL, 2017), como a quantidade de conteúdos a serem ensinados no 2.º ano do ensino fundamental:

*[...] é como se o **conteúdo** fosse só quantidade: você precisa dar tudo aquilo e vai só aumentando e, aí, você esquece da importância da criança que é realmente aprender, se você for passar só um passado, a criança vê, sabe que aquilo existe, mas não entra, não sabe como vai usar, então, teve diferenças, por exemplo, na matemática, antes eles iam e abriam o sistema de numeração do 1 até o 99, agora, eu tenho que ir até o 999 de uma hora pra outra, então, os alunos, eles não vieram do primeiro ano preparados para isso, então, eles têm que vir preparados pra aprender isso, a turma que está vindo não está preparada pra isso (JASMIM).*

Nessa direção, observamos a preocupação da professora mediante os conteúdos relacionados ao 2.º ano, que, a partir da BNCC (BRASIL, 2017), passou a ser o ano limite para que as crianças estejam alfabetizadas. Tal exigência passa a ter um efeito cascata invertido, isto é, exige-se dos níveis anteriores aprendizagens de conteúdos desconsiderando o processo de desenvolvimento das crianças. Apesar de medidas terem sido tomadas em

relação aos conteúdos das matrizes curriculares do município lócus da pesquisa de modo a atender as exigências da nova base, explicitamente observamos as dúvidas das docentes diante desse cenário. Jasmim, em meio a seu discurso, relatou:

*Pra falar a verdade, a gente fica tão acostumada a ter que lidar com aquilo que tem, que você **pensar em alguma coisa nova**, diferente, às vezes, **sai da realidade da gente** (JASMIM).*

O desabafo da professora Jasmim indica suas incertezas quanto à forma de organização do ensino proposta pela base. Considerando as incertezas geradas nas professoras pelas exigências da BNCC (BRASIL, 2017) em relação à conclusão do processo de alfabetização, à necessidade de reorganização do ensino e ao processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental e à sua relação com o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, recordamos os conceitos de alfabetização e de letramento, os quais, neste estudo, apresentamos de modo que o leitor – principalmente aquele que exerce atividade docente – obtenha conhecimento teórico-metodológico referente a eles e, assim, possa, em função de suas experiências e de seus conhecimentos científicos mais específicos, organizar e planejar o ensino.

Dessa forma, é sabido que, além de distintos, os processos de alfabetização e de letramento exigem diferentes metodologias de ensino. Assim, para a alfabetização, é indispensável o uso de metodologias intencionais e sistematizadas voltadas para as habilidades de codificação e de decodificação; já para o letramento, é possível recorrer a metodologias cujo objetivo seja apresentar às crianças materiais escritos, de forma a motivá-las a explorá-los e a interagir com eles.

Nessa perspectiva, Maciel e Lúcio (2008) explicam a importância da interação das crianças com os diferentes gêneros textuais, assim como a necessidade de lhes oportunizar situações de aprendizagem em que elas estejam frente a frente com as funções cotidianas da escrita, dentro e fora da escola. Traduzido nas palavras de Soares (2004b), trata-se de alfabetizar letrando.

Dando sequência à análise, duas entrevistadas relataram que o **contato com a língua escrita na vida cotidiana**, no convívio familiar, influencia, de modo

positivo, a transição da educação infantil para o ensino fundamental. É o caso das professoras Petúnia e Hortênsia:

*[...] O dia a dia deles hoje com a tecnologia, acredito que o uso do tablet, celulares [...], é a vivência deles que vai influenciar, é um **rótulo de chocolate**, um lanche que eles compram, então, **é a vivência deles junto com o trabalho da escola** (PETÚNIA).*

*[...] As crianças que são **estimuladas em casa** vêm sabendo algumas letras, saem daqui mais desenvolvidas e melhor instruídas, mais aptas a escrever e isso depende do **convívio de dentro de casa** (HORTÊNSIA).*

Reconhecemos que o convívio com a escrita é imprescindível para que a criança a aprenda, visto que este envolve o conceito de letramento, o qual possibilita ao indivíduo reconhecer as diversas funções da escrita mediante seu contato com os diferentes gêneros textuais disponíveis em seu cotidiano, ainda que não compreenda os signos que compõem o sistema convencional de escrita.

Nesse sentido, Colello (2010, p. 119) relata que,

Para construir um ambiente alfabetizador, a escola precisa, antes de mais nada, incorporar a pluralidade das experiências de leitura e escrita, o que significa não só trazer os diferentes suportes e gêneros textuais para a sala de aula, mas também lidar com os inúmeros propósitos sociais da língua.

Desse modo, os relatos anteriormente expostos exemplificam este aspecto inerente ao processo de alfabetização: o contato com a língua escrita. Mesmo que o aluno, ao iniciar o processo de escolarização, não saiba ler e escrever, possui um conhecimento espontâneo sobre o assunto, considerando que já ouviu histórias, percebeu escritas em sua casa, em placas, enfim, teve contato com a escrita em suas experiências cotidianas, a ponto de reconhecer algumas de suas funções.

Na acepção vigotskiana, é espontâneo o conhecimento a respeito das finalidades da língua escrita que a criança desenvolve em suas atividades cotidianas, sendo igualmente necessário para que, futuramente, ela possa internalizar conceitos científicos. Por isso, concordamos com as professoras Petúnia e Hortênsia na defesa das experiências com a escrita vivenciadas pelas crianças em ambientes extraescolares. Enfatizamos, porém, que é função da

escola sistematizar tanto o ensino do sistema de escrita quanto de suas funções sociais, mesmo que as crianças já as tenham experimentado em seu dia a dia.

Assim, a criança, ao adentrar a escola, de maneira organizada e sistemática, passará a conhecer e a nomear os signos que visualizou em diferentes portadores de escrita, aprendendo os fonemas, os grafemas, a gramática, a ortografia, a semântica e a sintaxe da língua escrita, sendo, portanto, alfabetizada. Aprenderá também que, a depender da finalidade do texto, há uma forma de redigi-lo, há uma linguagem a ser utilizada, aspectos referentes ao letramento.

Enfim, para a criança se conscientizar de um conceito, seja ele atrelado ao processo de alfabetização, seja ao de letramento, é necessário que ela tenha o mínimo de experiência ou de vivência sobre ele, além de tê-lo concebido por meio do ensino sistematizado.

Em vista das análises apresentadas, verificamos que apenas duas professoras apresentaram argumentos relacionados à **continuidade dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento** entre as duas etapas de escolarização:

*[...] acredito que é tudo um conjunto, tudo influencia e isso tem que ser cuidado desde o começo, porque, quando chega no 1.º ano, é uma **continuidade do pré**, por exemplo, e assim vai com as outras séries (PETÚNIA).*

*Deveria ser **uma continuação**, porque deveria ser **um processo, começa no pré, o primeiro ano vai dando continuidade**, depois o segundo ano até o aluno ter se apropriado totalmente (MAGNÓLIA).*

Dessa maneira, recordamos os ensinamentos de Pasqualini e Eidt (2016) acerca das atividades dominantes em cada período de desenvolvimento do psiquismo infantil, considerando que, em cada período de desenvolvimento, as capacidades do próximo período começam a ser gestadas.

Em vista disso, a preocupação na educação infantil deveria estar voltada para a formação de capacidades e de funções psíquicas que possibilitam o desenvolvimento do psiquismo, favorecendo a transição de um período a outro e a passagem de sua atividade principal do jogo para a atividade de estudo.

Desse modo, os dizeres das duas professoras refletem o reconhecimento da continuidade do processo de ensino e aprendizagem durante o período de transição e de articulação entre as duas etapas da educação básica, bem como entre um ano letivo e outro. Trata-se, porém, de um conhecimento incipiente, pois tais etapas correspondem à transição de um período de desenvolvimento psíquico a outro, os quais determinam que a atividade dominante, até então o jogo de papéis, passará a ser a atividade de estudo, momento no qual a criança, além de representar brincando, inicia, de modo sistematizado, a aprendizagem da língua escrita e das suas finalidades.

No entanto, a transição de uma atividade dominante à outra não coincide com a transição de uma etapa da educação à outra, visto que, atualmente, as crianças iniciam tanto a educação infantil quanto o ensino fundamental em tenra idade, como podemos observar mediante a Lei n.º 12.796 (BRASIL, 2013), a qual implantou a educação obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inserindo as crianças de 4 e de 5 anos em pré-escolas, o que gerou, em muitos municípios, devido à ausência de vagas nos CMEIs para pré-escola, a transferência dessas crianças para as escolas de ensino fundamental.

Dessa maneira, tornam-se justificáveis o importante cuidado e a necessidade de organização do ensino para que a atividade principal brincar não se transforme imediatamente na outra atividade principal, estudar, uma vez que a criança, ao iniciar o ensino fundamental, ainda não gestou por completo o desenvolvimento psíquico referente à atividade de estudo. Expomos tal preocupação, pois,

Se compreendemos o desenvolvimento psíquico como processo de acúmulos, conquistas e saltos qualitativos, é fácil perceber que certos avanços no desenvolvimento psíquico obtidos na idade pré-escolar criam as condições psicológicas necessárias para a formação da atividade de estudo. Essas condições têm relação direta com o **autodomínio da conduta, com a formação de um interesse estável em aprender** e com a possibilidade de a criança **se propor a aprender algo que ainda não sabe** (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 145, grifos das autoras).

Nessa direção, entendemos que a continuidade do processo de aprendizagem depende da organização do ensino, de modo que o professor

esteja consciente quanto ao período de desenvolvimento psíquico no qual se encontram seus alunos, sem deixar de considerar a individualidade de cada um, para que, dessa forma, possa promover a articulação e a transição de uma etapa da educação à outra, condição que requer conhecimento teórico-metodológico por parte do docente.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, nas práticas realizadas, as crianças aprendem”
(KRAMER, 2006, p. 797).

Em virtude das atuais mudanças ocorridas na educação básica brasileira, por meio da publicação da BNCC (BRASIL, 2017) e, mais recentemente, da PNA (BRASIL, 2019), iniciamos esta investigação com inúmeras dúvidas. A principal delas deu origem ao nosso objetivo: investigar as concepções de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental acerca da transição e da articulação entre essas duas etapas da escolarização, tendo em vista o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

Em consonância às ideias de Kramer (2006), compreendemos que educação infantil e ensino fundamental são etapas indissociáveis, uma vez que ambas são responsáveis pela continuidade dos processos de ensino e de aprendizagem, promovendo, assim, o desenvolvimento das crianças, aliado à necessidade de cuidado, de atenção, de brincadeira e de alegria.

Desse modo, acolhemos como base desta investigação os ensinamentos da THC sobre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano, mais especificamente da língua escrita. Para alcançar nosso objetivo, além dessa base teórica, foi necessário também analisarmos as orientações teórico-metodológicas advindas de documentos oficiais, os quais abordam a transição e a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental, bem como a aprendizagem da língua escrita. Tais análises indicaram a necessidade de uma terceira abordagem em nossos estudos referente aos conceitos de alfabetização e de letramento por entendermos que eles são imprescindíveis se nos propormos a pensar a respeito do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

Em síntese, teorizaram esta pesquisa algumas contribuições da THC para a aprendizagem da língua escrita, os atuais documentos oficiais voltados ao início

do processo de escolarização e os estudos realizados por pesquisadores brasileiros sobre os conceitos de alfabetização e de letramento e sobre a relação entre ambos. Essas faces da investigação, juntas, subsidiaram a análise das concepções das professoras entrevistadas quanto à transição e à articulação entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

A década de 1980 foi um período que marcou, em diversas amplitudes, a educação brasileira. Iniciaram-se, neste período, a inserção dos pensamentos da THC no país, os debates sistematizados acerca do fracasso da alfabetização, a inclusão do termo letramento em estudos e em pesquisas da área de educação, além das discussões a respeito da necessidade de superação da função preparatória até então dominante na educação infantil. Todos esses aspectos estavam intimamente relacionados à necessária reflexão sobre o processo de democratização, característica principal da sociedade brasileira de então.

Cientes desse fértil contexto, inicialmente, aprofundamos nossos estudos acerca dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento, com base na THC. Considerando os principais conceitos desse referencial, destacamos o desenvolvimento da função simbólica, marcada pelo jogo protagonizado, bem como a periodização do desenvolvimento infantil, cuja compreensão do conceito de atividade principal possibilita ao professor organizar o ensino e a aprendizagem de modo a atender tanto a individualidade quanto o período de desenvolvimento em que se encontra cada um de seus alunos. São exatamente estes dois aspectos – desenvolvimento da função simbólica e atividade principal – que nos remetem às conclusões desta investigação no que se refere à transição e à articulação entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista o processo de aprendizagem da língua escrita.

Nesta perspectiva, explicamos os conceitos de alfabetização e de letramento com base, principalmente, nos estudos de Mortatti (2004, 2006) e de Soares (1985, 2004a, 2004b). Contemplamos, em nossa investigação, os aspectos históricos relacionados a tais conceitos, bem como a relação existente entre ambos, de modo a esclarecer suas distinções metodológicas, reafirmando, porém, sua indissociabilidade, considerando que ambos possuem diferentes

funções, mas caminham lado a lado rumo à apropriação da língua escrita pela criança.

Na mesma seção, demonstramos que a história da educação brasileira, em relação à alfabetização, foi marcada pela quase infindável disputa entre métodos. Tal disputa evidenciou-nos a relevância de os professores de diferentes localidades e convívios sociais conhecerem distintos métodos para, se necessário for, poderem recorrer a eles durante o encaminhamento de suas práticas pedagógicas. O conhecimento dos métodos de ensino da leitura e da escrita é importante, mas a escolha e as adaptações, muitas vezes impostas por órgãos governamentais de diferentes instâncias e/ou por direções de instituições educativas, ampliam as dúvidas dos docentes e geram o entendimento de que a aprendizagem dessas habilidades depende somente do método utilizado. Dessa forma, desconsidera-se o papel do letramento neste processo, além da relação de indissociabilidade e de interdependência que há entre os dois processos envolvidos na aprendizagem da língua escrita: a alfabetização e o letramento.

Na seção seguinte apresentamos uma análise dos documentos oficiais elaborados pelo MEC, os quais organizam e orientam a educação brasileira, como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a BNCC e a PNA. De posse desses documentos, sintetizamos as orientações legais destinadas à educação infantil e ao ensino fundamental, bem como as orientações teórico-metodológicas afetas ao processo de aprendizagem da língua escrita e à transição e à articulação entre tais etapas de ensino.

Em meio a essas orientações, observamos que tais documentos conferem relativa importância ao desenvolvimento da função simbólica, visto que abordam o brincar, o desenho e o jogo, elementos indispensáveis à manifestação da função simbólica na criança, fundamento de indescritível relevância, ao considerarmos os pressupostos da THC. No entanto, esses documentos significam muito mais caminhos repletos de modificações, de avanços e de retrocessos, já que a maior preocupação é organizar, de modo unificado, os currículos das escolas e dos centros de educação infantil.

No entanto, constatamos, de acordo com as respostas das professoras entrevistadas, que, embora o município onde se deu esta pesquisa tenha ofertado capacitações acerca das novas normas estipuladas pela BNCC (BRASIL, 2017),

os profissionais da educação têm apresentado inúmeras dificuldades quanto a essa nova organização, sem um referencial teórico que os oriente de fato; por isso, tentam entrelaçar a realidade de sua grande diversidade de alunos com as premissas ditadas pelo documento.

Verificamos que a PNA (BRASIL, 2019) orienta os professores em aspectos relevantes ao apresentar o argumento de que é preciso ter uma base sólida, marcada por “evidências científicas”, consideradas pelo referido documento como pesquisas preferencialmente quantitativas e observáveis. Inúmeras críticas, porém, tem-se levantado em torno do documento, como o caráter universalizado proposto por ele em relação à avaliação escolar, a qual, de acordo com a política, deve ser padronizada e passível de monitoramento. Neste trabalho, contudo, a crítica instalada diz respeito à diversidade de alunos que as escolas contemplam, aos inúmeros alunos que pertencem ao nível socioeconômico mais baixo do país, ao contexto social e ao momento histórico em que cada região se encontra, ou seja, à amplitude diversa do público a que se destina a educação brasileira. É possível uma avaliação universal e padronizada contemplar tais diversidades?

Posto isso, chegamos à análise de dados da pesquisa. Nesse momento, realizamos nossa investigação a partir de entrevistas semiestruturadas com professoras de dois Centros Municipais de Educação Infantil e duas escolas de ensino fundamental de uma cidade do interior do Paraná. De posse dos dados coletados, buscamos, com base nos estudos realizados e por meio da disposição dos dados em tabelas, definir e organizar os eixos e as categorias de análise, conforme evidenciam os Quadros 13 e 14:

Quadro 13 – Eixo de análise: processo de aprendizagem da língua escrita

Eixo de análise	Categorias de análise
Processo de aprendizagem da língua escrita	A - Descrição de práticas pedagógicas
	B - Desconhecimento da temática
	C - Ausência de vínculo teórico-prático intencional

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 14 - Eixo de análise: transição e articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental

Eixo de análise	Categorias de análise
Transição e articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental	A - Promoção da socialização das crianças
	B - Ideia de preparação
	C - Desenvolvimento de habilidades motoras
	D - Realização de jogos e de brincadeiras
	E - Ensino de conteúdos escolares
	F – Contato com a escrita na vida cotidiana
	G – Continuidade dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento

Fonte: Elaborado pela autora.

Pontuamos, ao iniciar a apresentação das conclusões acerca da análise dos dados, a importância da escolha e do uso dos termos transição e articulação ao longo deste estudo, visto que, desde o começo, nosso intuito foi investigar não somente a transição ou a mudança de uma etapa da educação para outra ou mesmo de um nível de ensino ao outro nem somente a articulação entre eles. Buscamos, em meio às investigações, o conceito de transição articulada, ou seja, uma mudança que se comunica, une-se e não se desliga; um conceito de continuação do processo de ensino e aprendizagem e não uma divisão dele, tampouco um fim seguido de um recomeço.

Em virtude disso, no eixo de análise **processo de aprendizagem da língua escrita**, a primeira categoria de análise refere-se à **descrição de práticas pedagógicas**. Com base em fundamentos da THC e nos conceitos de alfabetização e de letramento, analisamos as respostas das professoras que trouxeram em seu discurso relatos de práticas ora voltadas para a alfabetização, ora para o letramento, porém sem ao menos mencionar tais termos. Esses relatos indicam a importância do contato das crianças com a escrita em seu cotidiano familiar. No entanto, não se apontou a necessidade tanto do letramento quanto da sistematização do ensino e aprendizagem para que a apropriação da língua escrita seja consolidada.

Nessa direção, verificamos que metade das professoras (Dália, Margarida, Íris, Azaleia e Violeta) utilizam práticas que podem contribuir para a aprendizagem da língua escrita e para o desenvolvimento infantil, porém demonstraram desconhecer a relação de indissociabilidade e de interdependência entre a alfabetização e o letramento, conhecimento indispensável aos profissionais que atuam nas etapas de ensino em estudo.

O **desconhecimento da temática** foi a segunda categoria de análise. Ao examinarmos as respostas das professoras, verificamos que quatro afirmaram que não estudaram, não leram ou não se recordam de terem estudado o processo de aprendizagem da língua escrita. Em função da etapa de ensino em que atuam, consideramos esse número elevado, pois o desconhecimento da temática impossibilita que o professor volte seu olhar para a organização do ensino tendo como base conceitos afetos ao processo de aprendizagem da língua escrita, como o desenvolvimento da função simbólica, a atividade que gera desenvolvimento em determinado período da vida das crianças, os conceitos de alfabetização e de letramento, bem como a relação entre ambos, além das definições e das orientações teórico-metodológicas presentes nos documentos oficiais.

A terceira e última categoria de análise do primeiro eixo refere-se à **ausência de vínculo teórico-prático**. Foi assim denominada, pois observamos que algumas professoras apresentam em seu discurso vestígios de teorias conhecidas que explicam o processo de alfabetização. As professoras Rosa, Magnólia e Petúnia, por exemplo, mencionaram aspectos relacionados à psicogênese da língua escrita, sem fazer menção a autores ou a pesquisadores adeptos desse referencial teórico ou, até mesmo, sem reconhecer tais aspectos.

Já a professora Dália trouxe em seu relato argumentos afetos ao método fônico de alfabetização, enquanto a professora Petúnia mencionou uma mistura entre tentativas de escrita, prática característica da psicogênese da língua escrita, e o método das boquinhas, de marcha sintética, paradoxalmente um dos métodos amplamente criticado por Ferreiro e Teberosky (1985).

Reafirmamos, com isso, a ausência de vínculo teórico-prático intencional, já que tais professoras não reconhecem as teorias que fundamentam seu

trabalho, produzindo um ensino estéril em função de práticas desprovidas da intencionalidade necessária para que as crianças aprendam e se desenvolvam.

O eixo de análise **transição e articulação entre educação infantil e ensino fundamental** contemplou sete categorias de análise, sendo a primeira denominada **promoção da socialização das crianças**.

Concordamos que as interações sociais possuem relevante função na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, visto que, de acordo com a THC, tal processo só ocorre em função das relações que estabelecemos com o outro. No entanto, verificamos divergências quando a defesa da socialização pode reduzir a função da educação infantil ao convívio com outras crianças, significando um grande equívoco ou, até mesmo, um retrocesso. Consideramos que a socialização deve estar diretamente ligada à organização do ensino, a fim de que às crianças sejam disponibilizados momentos de elaboração de conhecimentos, por meio da interação organizada pelo professor, com a necessidade de conhecimento teórico e de intencionalidade.

A segunda categoria avaliou a **ideia de preparação**, a qual constatamos ser criticada desde a década de 1980, quando se discutiam os elevados índices de evasão e de repetência na antiga primeira série do 1.º grau e a necessidade de uma educação infantil cuja função pedagógica fosse olhar a criança como sujeito em pleno desenvolvimento. Assim, verificamos que compreender a transição da educação infantil para o ensino fundamental entendendo aquela etapa como momento preparatório para esta também é um equívoco, a considerar que ambas possuem a função de, por meio do ensino sistematizado e intencional, promover a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos.

A terceira categoria de análise refere-se à influência do **desenvolvimento de habilidades motoras** na aprendizagem da língua escrita e na transição e na articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental. Nesta categoria incluímos as respostas das professoras que consideraram necessário o desenvolvimento da coordenação motora para a aprendizagem da escrita e para o desenvolvimento das crianças. Concordamos com tal posição, porém, como exposto por Soares (1985), esta é somente uma das muitas facetas do processo de alfabetização, a qual deve ser, sim, incorporada ao processo de ensino, mas não pode ser definida como a única existente.

A categoria seguinte está ligada à **realização de jogos e de brincadeiras**, uma vez que algumas professoras relataram tais práticas como influentes tanto para a aprendizagem da língua escrita quanto para a transição e a articulação entre as etapas da educação consideradas neste estudo. Verificamos, todavia, que os relatos delas mencionavam jogos e brincadeiras visando à aprendizagem do sistema de escrita, não estabelecendo quaisquer relações com o desenvolvimento da função simbólica. Dessa forma, desconsideram que, para apropriar-se da língua escrita, a criança necessita desenvolver a capacidade de simbolizar, visto que, para a THC, a língua escrita é um sistema de representação de segunda ordem. Assim, é o jogo simbólico, mais conhecido como brincadeira de faz de conta, uma estratégia eficiente para desenvolver tal capacidade e não os jogos que envolvem o conhecimento das letras do alfabeto, por exemplo.

Ensino de conteúdos escolares foi a quinta categoria analisada. Nela incluímos as respostas das professoras que apresentam inúmeras dúvidas acerca das modificações curriculares impostas pela BNCC (BRASIL, 2017), a qual designou o 2.º ano do ensino fundamental como limite para a alfabetização das crianças. Constatamos que, mesmo recebendo formação continuada sobre as recentes mudanças, as profissionais cultivam a ideia de que há sobrecarga de conteúdos a serem ensinados, situação que amplia suas incertezas quanto à organização do ensino da língua escrita.

Nessa direção, recorreremos aos conceitos de alfabetização e de letramento estudados, os quais são base teórico-metodológica necessária às professoras participantes deste estudo, visto que, neste momento, precisam reorganizar suas práticas pedagógicas, de maneira a contemplar ambos os conceitos, somando-os às exigências impostas pelos documentos.

A sexta categoria de análise refere-se ao **contato com a língua escrita na vida cotidiana**, defendido pelas professoras Petúnia e Hortênsia como influenciador para a aprendizagem da língua escrita e propulsor da transição e da articulação entre as etapas de ensino investigadas. Concordamos com tais afirmações e pontuamos, segundo a THC, a importância dos conhecimentos espontâneos, decorrentes do contato com a escrita no dia a dia das crianças. Assim, entendemos tais conhecimentos como necessários à elaboração de

conhecimentos científicos, provenientes de situações sistematizadas de ensino, seja do sistema de escrita, seja de suas funções sociais.

A última categoria de análise enfatizou a **continuidade dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento**. Podemos dizer que esta categoria abre possibilidades para, de fato, concluirmos os resultados desta pesquisa, pois nela constatamos que ao menos duas das professoras entrevistadas (Petúnia e Magnólia) relataram haver uma continuidade dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento.

Enfim, podemos afirmar que todas as professoras que participaram deste trabalho contribuíram para que pudéssemos refletir sobre o nosso objeto de estudo, especificamente sobre o significado dos termos transição e articulação. Vinculamos o termo transição, em consonância com os ensinamentos da THC, ao reconhecimento da atividade principal como aquela que mais produz desenvolvimento em cada período de vida das crianças. Da atividade de brincar à atividade de estudar: trata-se de uma transição que, nem sempre, corresponde à transição estabelecida pelos documentos legais, ou seja, da educação infantil ao ensino fundamental.

Ao termo articulação relacionamos o desenvolvimento da função simbólica. A articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental, tendo em vista o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, passa, conforme as explicações advindas da THC, pela aprendizagem de que um objeto pode ser substituído por outro sem que haja entre eles semelhanças físicas. Essa ideia começa com as brincadeiras de faz de conta chegando ao fato de que um sinal pode substituir uma ideia (e, inclusive, ajudar a lembrá-la), como no caso da língua escrita.

Nesse sentido, verificamos que as concepções apresentadas pelas professoras acerca da transição e da articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental, tendo em vista o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, confirmam nossa primeira hipótese: as professoras desconhecem a importância do simbolismo para a aprendizagem da língua escrita, pois, em momento algum, foi apontada a importância do jogo protagonizado para a aprendizagem da língua escrita. Além disso, elas não deram indícios de compreensão acerca da periodização do desenvolvimento infantil, estando, por

essa razão, desconectas da realidade de seus alunos como grupo e como sujeitos.

Em virtude disso, os resultados desta pesquisa dão a entender que há uma lacuna nas formações inicial e continuada de professores que atuam no início do processo de escolarização, seja na educação infantil, seja nos anos iniciais do ensino fundamental. O fato de não conhecerem um referencial teórico (seja qual for) que os respaldem na implementação de suas práticas e os façam compreender que a teoria não é diversa da prática, mas necessária a ela é um indício da afirmação anterior. É evidente que, como adeptos da THC, ao encerrar esta dissertação, fazemos a defesa de que é urgente que estes profissionais apropriem-se de princípios e de leis advindas desse referencial teórico que expliquem o desenvolvimento infantil, bem como o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança. Apropriar-se no sentido de tornar próprio, intrínseco, condição indispensável para a organização do ensino, tendo em vista a transição e a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental. É necessário pensar e repensar a prática pedagógica, principalmente a que envolve a aprendizagem da língua escrita.

Vale ressaltar que muitos questionamentos ainda surgem, sendo, inclusive, possíveis temas para futuras pesquisas, que dariam continuidade a este estudo. Destacamos os seguintes: quais ações pedagógicas podem instrumentalizar os professores a fim de que contribuam para o desenvolvimento e para a aprendizagem de seus alunos, de acordo com os princípios da THC? Como planejar atividades e aulas específicas, visando à organização do ensino de maneira intencional, considerando também a quantidade de alunos em salas de aula nas escolas públicas? O que os professores que lecionam em instituições responsáveis pela formação docente ensinam acerca da alfabetização e do letramento? Como os formandos do Curso de Pedagogia entendem o processo de aprendizagem da língua escrita? A busca por elementos que nos possibilitem responder a estas questões dar-se-á sob a forma de formação continuada em serviço e de implementação de práticas pedagógicas alfabetizadoras.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 35-46.
- ANJOS, R. E.; DUARTE, N. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 195-219.
- ANTUNES, M. F. de S. O currículo como materialização do estado gerencial: a BNCC em questão. **Movimento – Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n. 10, p. 43-64, jan./jun. 2019.
- AZENHA, M. da G. **Imagens e letras**. Ferreiro e Luria: duas teorias psicogenéticas. São Paulo: Ática, 1997.
- BAPTISTA, M. C. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. *In*: Seminário Nacionais: Currículo em movimento – Perspectivas atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**; MEC, 1961.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**; MEC, 1971.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**; MEC, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Parecer CEB n.º 22/98. Resolução CEB n. 1, 7 de abril de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: CNE/CEB, 1999.
- BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Lei nº. 11.114, de 9 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 20/2009**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 11/2010**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n.º 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, 2013.

BRASIL. Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2013b.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização**. Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC; SEALF, 2019.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização: O duelo dos métodos. *In*: SILVA, E. T. da (org.). **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007.

CHEROGLU, S. **Educação e desenvolvimento de zero a três anos de idade**: contribuições da psicologia histórico-cultural para a organização do ensino. 131f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2014.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

COLELLO, S. M. G. Alfabetização e letramento: o que será que será. *In*: LEITE, S. A. S.; COLELLO, S. M. G. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Summus, 2010, p. 75-127.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

ELKONIN, D. B. Problemas psicológicos del juego em la edad preescolar. *In*: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS**. Moscu: Progreso, 1987. p. 83-102.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GADIN, R. V. A construção dos significados na teoria de Vygotsky: possibilidades cognitivas para a realização da leitura. **Criar educação**, v. 2, n. 1, p. 1-17, 2013.

JARDINI, Renata S. R. **Método das boquinhas: passo a passo na intervenção das dificuldades e nos distúrbios da leitura e da escrita**. Casa do Psicólogo, 2004.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KRAMER, S. A criança de 0 a 6 anos nas políticas educacionais o Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

LEONTIEV, A. N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 59-83.

LUCAS, M. A. O. F. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores**. 322f. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LURIA, A. R. O Desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 143-189.

MACIEL, F. I. P.; LÚCIO, I. S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. *In*: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL,

F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 13-33.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento de crianças de zero a três anos. *In*: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.) **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009. p. 93-122.

MARTINS, L. M. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, SP, n. 52, p. 286-300, set. 2013.

MARTINS, J. C.; FACCI, M. G. D. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: dos jogos de papéis sociais a atividade de estudo. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 149-170.

MENDONÇA, F. W. **A organização da atividade de ensino como processo formativo do professor alfabetizador**: contribuições da teoria histórico-cultural. 247f. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

MENDONÇA, O. S. **Percurso histórico dos métodos de alfabetização**. Presidente Prudente: UNESP, 2015.

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Unesp, 2000.

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.

MORTATTI, M. do R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. São Paulo: Unesp, 2006.

MOYA, P. T. **Princípios para a organização do ensino de matemática no primeiro ano do ensino fundamental**. 168f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PASQUALINI, J. C. a teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 63-90.

PASQUALINI, J. C.; EIDT, N. M. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. *In*: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (org.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 101-148.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, Vozes, 1995.

RIGON, J. A. **O desenvolvimento psíquico na teoria histórico-cultural**. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2009.

SANTOS, M. M. O. **A construção da escrita**: contribuições e princípios didáticos da teoria histórico-cultural e da psicogênese da língua escrita. 64f. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) – Graduação em Pedagogia, Faculdade de Apucarana, Apucarana, PR, 2017.

SFORNI, M. Ensino, aprendizagem e desenvolvimento: contribuições da teoria da atividade. *In*: OLIVEIRA, M. C. S. L de. *et al.* (org.). **Psicologia dos processos de desenvolvimento humano**: cultura e educação. Campinas: Alínea, 2016. p. 53-66.

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004a.

SOARES, M. Letramento e alfabetização as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5, p. 5-17, jan./abr. 2004b.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo horizonte: Autêntica, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Editora Atlas S. A., 1987.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento infantil: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 35-61.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas III**. 2. ed. Madrid: Centro de Publicaciones Del M.E.C. y Visor Distribuciones, 2000b.

VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas II**. 2. ed. Madrid: Centro de Publicaciones Del M.E.C. y Visor Distribuciones, 2001.

VIGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-118.

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-la a participar da pesquisa intitulada Aprendizagem da língua escrita: transição/articulação entre educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, que faz parte do curso de Mestrado em Educação e é orientada pela prof.^a Maria Angélica Olivo Francisco Lucas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). O objetivo da pesquisa é investigar as concepções de professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental acerca da transição/articulação entre essas duas etapas de educação, tendo em vista o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Para isto a sua participação é muito importante e ela se dará da seguinte forma: primeiramente você responderá um pequeno questionário de identificação contendo informações sobre sua formação, experiência profissional, entre outros aspectos; em seguida será realizada uma entrevista sobre assuntos relacionados a pesquisa (ensino da leitura e escrita e transição entre educação infantil e ensino fundamental). Utilizaremos um gravador de voz para registro da entrevista. Informamos que poderão ocorrer alguns riscos conforme descritos a seguir: sentir-se constrangido diante de algumas das questões a serem feitas durante a entrevistas. Porém, como trata-se de uma entrevista semiestruturada, desde o seu início exporemos o objetivo da pesquisa e salientaremos que as respostas não serão analisadas sobre o aspecto de erro ou acerto, mas como importante contribuição para a compreensão das concepções de professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental acerca da transição/articulação entre esses dois níveis de ensino, tendo em vista o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. O constrangimento pode ser minimizado por meio de conversas informais realizadas antes do início da entrevista, valorizando sua experiência profissional e seu trabalho cotidiano como docente. Para minimizar o risco de quebra de sigilo, após o término da pesquisa todas as gravações serão deletadas. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete

qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os benefícios esperados são sociais e educacionais pois os resultados desta investigação poderão trazer elementos que colaborem com a organização do ensino, considerando as diferenças existentes entre as duas etapas de ensino mencionadas e o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança. Comprometemo-nos com todos os participantes da pesquisa a lhes expor os resultados da mesma quando finalizada, entregando às instituições uma cópia impressa da mesma e colocando-nos a disposição para exposições, explicações e esclarecimentos necessários. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, _____
declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa realizada pela Prof.^a Mayra Maria de Oliveira Santos.

_____ Data: ____ / ____ / ____
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Mayra Maria de Oliveira Santos, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data: ____ / ____ / ____

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Mayra Maria de Oliveira Santos

Endereço:

Telefone:

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. UEM-PPG-sala 4.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3011-4444

E-mail: copep@uem.br

ANEXO II

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

I – TRANSIÇÃO/ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

1.1 A transição/articulação da educação infantil para o ensino fundamental influencia o desenvolvimento das crianças? Como?

1.2 Você já estudou/leu/ouviu a respeito do processo de transição/articulação da educação infantil para o ensino fundamental?

Se a resposta for positiva:

a) Quando? Na formação inicial ou continuada? Em qual disciplina/curso/palestra?

b) Onde leu? O que leu? Lembra o nome do autor?

c) O que ouviu? Quem falou? Em qual ocasião?

II – PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA

2.1 Você já estudou sobre o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança?

Se a resposta for positiva:

a) Quando? Na formação inicial ou continuada? Em qual disciplina/curso/palestra?

b) Lembra dos principais temas estudados? Conte-me, por favor?

2.2 A transição/articulação da educação infantil para o ensino fundamental influencia a aprendizagem da língua escrita pelas crianças? Como?

III – PRÁTICA PEDAGÓGICA

3.1. Para você, como deveria ser a transição/articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental?

Se a resposta não fizer referência à aprendizagem da língua escrita:

a) Como deveria ser essa transição/articulação, considerando a aprendizagem da língua escrita pela criança?

b) Quais ações pedagógicas poderiam favorecer essa transição?

3.2 Conte-me alguma prática por você implementada que considere favorecedora da transição/articulação de um nível de ensino a outro.

Se a resposta não fizer referência à aprendizagem da língua escrita:

- a) Com relação a aprendizagem da língua escrita, conte-me alguma prática implementada que considere a transição/articulação entre os dois níveis de ensino.

ANEXO III

Entrevistada:

Instituição:

Data:

I – TRANSIÇÃO/ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

1.3 A transição/articulação da educação infantil para o ensino fundamental influencia o desenvolvimento das crianças? Como?	
<p>1.4 Você já estudou/leu/ouviu a respeito do processo de transição/articulação da educação infantil para o ensino fundamental?</p> <p>Se a resposta for positiva:</p> <p>d) Quando? Na formação inicial ou continuada? Em qual disciplina/curso/palestra?</p> <p>e) Onde leu? O que leu? Lembra o nome do autor?</p> <p>f) O que ouviu? Quem falou? Em qual ocasião?</p>	

II – PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA

<p>2.2 Você já estudou sobre o processo de aprendizagem da linguagem escrita pela criança?</p> <p>Se a resposta for positiva:</p> <p>c) Quando? Na formação inicial ou continuada? Em qual disciplina/curso/palestra?</p> <p>d) Lembra dos principais temas estudados? Conte-me, por favor?</p>	
2.2 A transição/articulação da educação infantil para o ensino fundamental influencia a aprendizagem da língua escrita pelas crianças? Como?	

III – PRÁTICA PEDAGÓGICA

<p>3.1. Para você, como deveria ser a transição/articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental?</p> <p>Se a resposta não fizer referência à aprendizagem da linguagem escrita:</p> <p>c) Como deveria ser essa transição/articulação, considerando a aprendizagem da linguagem escrita pela criança?</p> <p>d) Quais ações pedagógicas poderiam favorecer essa transição?</p>	
<p>3.2 Conte-me alguma prática por você implementada que considere favorecedora da transição/articulação de um nível de ensino a outro.</p> <p>Se a resposta não fizer referência à aprendizagem da linguagem escrita:</p> <p>b) Com relação a aprendizagem da linguagem escrita, conte-me alguma prática implementada que considere a transição - articulação entre os dois níveis de ensino.</p>	

ANEXO IV

1.1 A transição/articulação da educação infantil para o ensino fundamental influencia o desenvolvimento das crianças? Como?	QUESTÃO 1.1.	I - TRANSIÇÃO/ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL
	Sujeito 001	
	002	
	003	
	004	
	005	
	006	
	007	
	008	
	009	
	010	

ANEXO V

QUESTIONÁRIO**I- IDENTIFICAÇÃO PESSOAL**

1.1 Nome: _____

1.2 Idade: _____

II- FORMAÇÃO PROFISSIONAL

2.1 Assinale os cursos que você fez, identificando o período em que foram realizados, a instituição e o local, nos espaços do quadro abaixo:

Curso	Ano de início	Ano de término	Instituição	Local
Magistério ou Normal ()				
Pedagogia () Habilitação:.....				
Especialização () Área:.....				
Especialização () Área:.....				
Especialização () Área:.....				

2.2 Você possui outro curso de graduação além da Pedagogia? () Sim () Não

Qual? _____

III – SITUAÇÃO FUNCIONAL

3.1 O quadro abaixo se refere à natureza da instituição, ao regime de trabalho, à jornada realizada e ao cargo que você ocupa em cada uma das escolas/centros em que você trabalha. Registre as informações nos espaços abaixo:

Nome da escola/centro	Natureza da instituição	Regime de trabalho	Jornada de trabalho	Cargo que ocupa
1.....	() municipal () estadual () particular	() CLT () estatutário () outro Qual?.....	() 20 horas () 40 horas () outra Qual?.....	() professor () outro Qual?.....
2.....	() municipal () estadual ()	() CLT () estatutário () outro Qual?.....	() 20 horas () 40 horas () outra Qual?.....	() professor () outro Qual?.....

	particular			
3.....	() municipal	() CLT () estatutário () outro Qual?.....	() 20 horas () 40 horas () outra Qual?.....	() professor () outro Qual?.....
.....	() estadual			
.....	() particular			

3.2 Você exerce outra atividade profissional além do magistério?

() Sim () Não

Qual? _____

IV – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

4.1 Há quanto tempo você trabalha como professora/assistente infantil?

4.2 Há quanto tempo você trabalha com o Ensino Fundamental I/ Educação Infantil?

4.3 Há quanto tempo você trabalha nesta instituição de ensino?

4.4 Preencha o quadro de acordo com o tempo (anos completos) que você trabalhou com cada ano/série do ensino fundamental I ou Educação Infantil?

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano

Berçário	Maternal	Pré I	Pré II

4.5 Quantas turmas de ensino fundamental I/ Educação Infantil você trabalha atualmente?

() uma () duas

4.6 Quantos alunos você tem em cada turma?

Turma 1 - _____ Turma 2 - _____

4.7 Você já atuou como professora em outros níveis de ensino, além do ensino fundamental I e/ ou Educação Infantil?

() Sim () Não

Se a resposta for afirmativa, preencha o quadro abaixo de acordo com os níveis de ensino, as séries e tempo de trabalho em cada uma:

Níveis de ensino	Série	Tempo de trabalho
Ensino Fundamental II	Disciplina:..... anos letivos

