



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DOCENTE EM  
PRÁTICAS EDUCATIVAS



**JAINE SILVA SOUZA DE MORAES**

**LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES E  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS EM UMA INSTITUIÇÃO DA  
REDE MUNICIPAL DE IMPERATRIZ**

IMPERATRIZ  
2022

**JAINÉ SILVA SOUZA DE MORAES**

**LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES E  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS EM UMA INSTITUIÇÃO DA  
REDE MUNICIPAL DE IMPERATRIZ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Formação Docente em Práticas Educativas.

**Orientador:** Prof. Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almada

IMPERATRIZ  
2022

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

Silva Souza de Moraes, Jaine.

Leitura na Educação Infantil: análise das concepções e práticas pedagógicas de professoras em uma instituição da redemunicipal de Imperatriz / Jaine Silva Souza de Moraes. - 2022.

123 f.

Orientador(a): Francisco de Assis Carvalho de Almada.  
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas/ccim, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz-MA, 2022.

1. Criança. 2. Educação Infantil. 3. Formação leitora. 4. Leitura. I. Carvalho de Almada, Francisco de Assis. II. Título.

**JAINE SILVA SOUZA DE MORAES**

**LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS EM UMA INSTITUIÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE IMPERATRIZ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Formação Docente em Práticas Educativas.

**Orientador:** Prof. Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almada

Aprovada em     /     /

**BANCA EXAMINADORA**

Presidente e Orientador – Prof. Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almada

---

Doutor em Educação  
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Membro Titular Externo – Prof.<sup>a</sup> Dra. Roza Maria Soares da Silva

---

Doutora em Educação  
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL

Membro Titular Interno – Prof.<sup>a</sup> Dra. Ilma Maria de Oliveira Silva

---

Doutora em Educação  
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Membro Suplente Externo – Prof.<sup>a</sup> Dra. Berta Leni Costa Cardoso

---

Doutora em Educação  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Membro Suplente Interno – Prof.<sup>a</sup> Dra. Karla Bianca Freitas de Sousa

---

Doutora em Educação  
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

À criança autêntica e amorosa, meu filho.  
Seus bracinhos pequenos que cabiam  
dentro de mim e mexiam naquele dia da  
prova para o ingresso ao mestrado, hoje,  
ainda pequenos, mas, fortes, abraçam-me  
e renovam minhas forças. A Harvey Bruno.

## **AGRADECIMENTOS**

No quintal da casa de meus avós maternos, quando criança, no brincar de faz de conta, eu explorava a tarefa de mediação do conhecimento, para amigos de infância, sentados no chão. Eu, ora era a pastora, ora a professora e, para todas as ocasiões, o recurso didático mais utilizado no faz de conta eram as revistas da Avon, de minha avó Maria. Lembrar desses momentos traz-me a necessidade de reconhecer a maestria de meu Deus que com sua bondade conduziu minha família a oportunizar-me esses momentos, acolhidos e cultivados por mim desde a tenra idade. E a Ele estendo minha gratidão, por me guiar em cada passo, em cada experiência vivida, as quais me trouxeram até aqui.

Aos meus familiares, minha gratidão, pelo apoio, pela presença, pelo carinho e pela compreensão. Em especial, ao meu esposo, Elton, por sua total dedicação em apoiar-me durante o percurso de estudo. Quem comigo sonhou e me proporcionou meios para recarregar a força e alegria para continuar diante de momentos de exaustão. Sua compreensão, suas sábias palavras, companheirismo e cuidado foram essenciais. Agradeço ao meu querido filho, Harvey Bruno, que na medida de suas possibilidades, foi a criança que me acolhia em seus pequenos e fortes braços e que, com seus convites para o brincar, trazia-me leveza e renovação.

À minha mãe Sandra, pelo seu amor incondicional e amparo, mesmo com sua frenética rotina como professora, não importando o momento, fez-se presente e não mediu esforços para me ajudar no que fosse preciso. À minha avó Maria, pelas orações, pelos incentivos e conselhos. À minha tia Ivone, que com sua ajuda com os cuidados com o meu filho e de meu lar, proporcionou-me momentos exclusivos para o estudo.

E, de modo particular, reconhecendo a maestria de seu auxílio na construção de cada parte desta dissertação, agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almada. Sua parceria foi fundamental para que eu pudesse concluir cada etapa. Faz-se necessário registrar aqui minha gratidão por ter tido o privilégio de o reencontrar como orientador no mestrado, uma vez que fui sua orientanda também na graduação. E, durante toda essa trajetória, minha admiração e gratidão pelo professor e pela pessoa que é se expandiu. Meu mestre, mentor e amigo.

Aos colegas de turma, pelas partilhas e parcerias nos estudos. Especialmente, à minha amiga, Ana Paula, que se fez irmã nesta jornada, da qual juntas chegamos até aqui, a sonhada aquisição do título de Mestre em Educação.

À Universidade Federal do Maranhão e Coordenação do Curso de Mestrado Profissional em Formação Docente em Prática Educativas, por toda acolhida e significativo apoio.

Aos professores pelos conhecimentos mediados. Em especial, à minha querida conselheira, Prof.<sup>a</sup> Dra. Ilma Maria de Oliveira Silva, que com suas precisas palavras me incentivou a decidir por cursar o mestrado, estando presente sempre que pedi sua ajuda. À querida e admirada Prof.<sup>a</sup> Dra. Roza Maria Soares da Silva, que desde a graduação contribuiu significativamente em minha formação, chegar à conclusão desta etapa e poder tê-la em minha banca de apresentação deste trabalho é um grande privilégio.

“A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água”.

Vigotski

## RESUMO

**Nome do autor:** Jaine Silva Souza de Moraes

**Título do trabalho:** Leitura na educação infantil: análise das concepções e práticas pedagógicas de professoras em instituição da rede municipal de Imperatriz

**Linha de pesquisa:** Linguagens, Práticas Pedagógicas e tecnologias na Educação

Esta dissertação aborda sobre a leitura na Educação Infantil, o objeto de estudo delimita-se sobre as concepções de professoras acerca da leitura e das práticas pedagógicas que acontecem na rotina da Educação Infantil, no tocante à leitura, evidenciando como esse contexto impacta na formação da criança leitora. Nessa esteira, objetivou-se, neste estudo, analisar as concepções e práticas de leitura presentes em uma instituição de Educação Infantil da rede Pública Municipal de Imperatriz- MA, bem como as implicações dessas concepções e práticas no processo de desenvolvimento da capacidade leitora das crianças. Para tanto, o estudo privilegiou a Teoria Histórico-Cultural para analisar a leitura que se realiza no âmbito da educação da criança pequena, partindo do pressuposto de a criança precisa ser sujeito ativo na própria trajetória de leitora aprendiz e que o trabalho com a leitura, na Educação Infantil, não tem relação com o processo de decodificação dos signos ou aceleração da alfabetização escolarizada. Este estudo, ancorado na Teoria Histórico-Cultural, reflete que a qualidade da mediação da formação leitora e de todos os conhecimentos necessários para formação da criança pode ser garantida pela tarefa dos professores em observar as formas de aprendizagem da criança. Destacamos, assim, o brincar, o mundo lúdico, como a atividade principal a ser considerada na trajetória de formação leitora, uma vez que nessa atividade, a criança adquire elevados níveis de desenvolvimento (LEONTIEV, 2017). Metodologicamente, o estudo se desenvolveu por meio da abordagem qualitativa que permitiu a conjugação de diferentes técnicas para a coleta dos dados, como a técnica de observação participante do cotidiano das práticas pedagógicas realizadas junto às crianças, pelas professoras, e a entrevista semiestruturada, que trouxe para esta pesquisa as concepções de leitura das quatro professoras interlocutoras. A organização dos dados coletados para análise ocorreu pelo método hermenêutico-dialético (MINAYO, 2014). Os dados revelam que a concepção de Paulo Freire, no que se refere à leitura, tem sido a mais presente, contudo, a pesquisa revelou uma visão eclética, um pouco de cada teoria. Diante disto, o estudo reflete a importância de inexistir, nesse contexto, a atitude de confundir ecletismo com versatilidade por parte dos professores. Os dados revelaram que diante da implementação da Base Nacional Comum Curricular, a escola em foco ainda permite autonomia, para que as professoras planejem práticas para formação da criança leitora, embora se tenha pressão por parte da Secretaria Municipal de Educação. O estudo aponta que a leitura vivenciada no âmbito da educação da criança pequena precisa revelar-se como atividade que oportuniza a vida e a comunicação, nisto, implica que a criança encontre sentido nesse fazer.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura. Criança. Educação Infantil. Formação leitora.

## ABSTRACT

**Author:** Jaine Silva Souza de Moraes

**Title:** Reading in Childhood Education: analysis of concepts and pedagogical approaches of teachers in an institution of the Municipal Educational System of Imperatriz

**Line of research:** Language, Pedagogical Approaches, and Educational Technology

This dissertation focus on reading in Early Childhood Education, the concepts of the teachers about reading and pedagogical approaches that take place in the routine of Early Childhood Education set the concept boundaries to the object of study, and about reading, it shows how this context affects the development of children reading ability. In this line, the objective of this study was to analyze concepts and reading practices available in an institution of Early Childhood Education of the Municipal Educational System of Imperatriz-MA, as well as the implications of these concepts and practices in the process of developing reading skills of children. Therefore, the study privileged the Sociocultural Theory to analyze which reading takes place in the context of toddlers' education, based on the assumption that children need to be an active subject in the path of an emergent reader. Furthermore, working with reading, in Early Childhood Education, is not related to the process of decoding signs or accelerating literacy at school. Based on the sociocultural theory, this study ponders on the quality of the mediation of reading formation and all the required knowledge for the development of the child, and teachers can satisfy the task by observing the learning style of the child. Thus, we highlight playing, the ludic world, as the main activity to consider in the process of reading instruction, for in this activity, the child acquires high levels of development (LEONTIEV, 2017). In the methodology section, the study was developed through a qualitative approach that abled the combination of different techniques for data collection, such as the technique of participant observation of pedagogical approaches of the teachers performed with the children on a daily basis, and the semi-structured interview, which brought for this research four interlocutors teachers concepts about reading. The organization of the data collected for analysis took place by dialectical hermeneutics methodology (MINAYO, 2014). The data reveal that the concepts of Paulo Freire, in the matter of reading, have been the most present, however, the research revealed an eclectic vision, a little of each theory. Accordantly, the study reflects in this context the importance of the nonexistence of teachers with the attitude of mistaking eclecticism for versatility. The data revealed that before the implementation of the Base Nacional Comum Curricular (Brazilian curricular standards), the school in focus still allows autonomy, so that the teachers plan practices for the development of the reading child, although there is pressure from the Municipal Department of Education. The study indicates that reading experienced in the context of the education of young children needs to be expressed as an activity that provides opportunities for life and communication, thus, it implies that the child finds meaning in this action.

**Keywords:** Reading; Child; Childhood Education; Reading development.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURA .....</b>	<b>19</b>
<b>2.1 Desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural.....</b>	<b>19</b>
<b>2.2 A psicologia histórico-cultural: origem e bases epistemológicas .....</b>	<b>24</b>
<b>2.3 A atividade principal no desenvolvimento da criança.....</b>	<b>26</b>
<b>2.4 As funções psicológicas superiores: a dialética entre o biológico e o cultural.....</b>	<b>32</b>
2.4.1 Linguagem e pensamento: relações e reciprocidades.....	39
2.4.2 Elaboração conceitual.....	41
<b>3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>48</b>
<b>3.1 A leitura na educação infantil: concepções vigotskianas .....</b>	<b>48</b>
<b>3.2 A leitura e o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores .....</b>	<b>54</b>
<b>3.3 A relação entre fala e pensamento na concepção histórico-cultural .....</b>	<b>57</b>
<b>4 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA CAMPO .....</b>	<b>63</b>
<b>4.1 Leitura aproximada do contexto da escola .....</b>	<b>64</b>
<b>4.2 Leitura na escola: sujeitos, tempos e espaços .....</b>	<b>70</b>
4.2.1 Histórias para completar: socialização e oralidade da criança .....	76
<b>4.3 Concepções de leitura e práticas pedagógicas das professoras.....</b>	<b>82</b>
<b>4.4 Orientações pedagógicas para a prática da leitura pela criança.....</b>	<b>87</b>
4.4.1 Espaços físicos e a formação da criança leitora.....	90
<b>4.5 As bases teórico-metodológico adotadas pelas professoras.....</b>	<b>93</b>
<b>4.6 As professoras e as respectivas percepções sobre si mesmas diante da formação da criança leitora .....</b>	<b>99</b>
<b>5 CONCLUSÃO .....</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>115</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas do século XX, a Educação Infantil se firmou como grande conquista para formação da criança pequena. Hoje, ela é anunciada como primeira etapa da Educação Básica, com a função de cuidar e educar em instituição escolar - creches e pré-escolas - e por professores com formação, preferencialmente, em cursos de licenciaturas. Entre as funções de cuidar e educar, a leitura aparece como processo interdisciplinar que se estabelece na dialética entre a imaginação e a ludicidade.

A leitura tem papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança. Inicialmente, a leitura feita pelo professor, em voz alta, para a criança. Posteriormente, a leitura feita pela própria criança. Neste sentido, é comum a criança tentar reproduzir uma história, fingindo estar lendo em voz alta. Esse é o sinal mais visível de que ela está compreendendo o que ouviu, o que também é uma atividade prazerosa para ela.

A leitura, no contexto da Educação Infantil, a partir da prática pedagógica intencionalmente planejada e organizada, é indispensável no processo de desenvolvimento da linguagem infantil. Mas, para que isso ocorra, a linguagem precisa aparecer para a criança como instrumento que, além de satisfazer uma necessidade dela, seja utilizada de acordo com uma função social para a qual foi criada.

Este trabalho parte do pressuposto de que a leitura que transcende a simples decodificação, implica na concepção de criança e infância como sujeito ativo e concreto. Quando a criança é tratada como sujeito ativo no processo de desenvolvimento, surge a necessidade de reconhecer que ela pode estabelecer significados às situações, à medida que o adulto exerce influência sobre ela. Nessa concepção de criança, “[...] o adulto torna-se a fonte de todas as novas necessidades” (MELLO, 2006, p. 199). Assim, o olhar orientado à sua educação, incluindo a leitura, deve ser baseado nas relações concretas que ela vivência na cultura da qual faz parte. A História e a Cultura humanas são elementos constituintes desta visão, revelando o caráter concreto na concepção de criança.

Como habilidade cultural humana, a leitura tem função, especificamente, social. Isso compreende sempre relação discursiva de um leitor e um escritor. Nesse sentido, ela permite o contato com as formas mais elaboradas da linguagem e, portanto,

contribui para o enriquecimento vocabular, a pronúncia correta das palavras, a linguagem coerente, a formação do gosto literário, bem como do repertório literário desde a mais tenra idade.

Todavia, o trabalho com a leitura, nessa etapa, não tem relação com o processo de decodificação dos signos e da alfabetização escolarizada, uma vez que o livro de literatura infantil se apresenta, inicialmente, como objeto cultural para as crianças que, no ato de aprenderem os modos de serem leitoras em gestos e ações - segurar um livro, a postura leitora, a ação de virar as páginas, o movimento dos olhos, e outras - também estão desenvolvendo processos cognitivos, o que permite a formação de ações internas que constituem o conteúdo principal do desenvolvimento mental das crianças e propicia o desenvolvimento de funções psíquicas, como a memória, a imaginação, a razão, a atenção (GIROTTI; SILVEIRA, 2013).

Logo, formar leitores na Educação Infantil deve ser tarefa prioritária do professor nessa etapa da Educação Básica. Assim, importa entender que todo trabalho docente, nesse nível, exige ação consciente e planejada por parte da escola e do professor. Neste sentido, o trabalho do professor requer contínuo processo de diálogo com a prática pedagógica. Conforme Franco (2012), no trabalho docente, o movimento de olhar, avaliar, refazer, construir, desconstruir, buscar novos meios e possibilidades é quase intuitivo. Essa dinâmica faz da prática uma prática pedagógica.

Esse contexto nos impele a refletir sobre os conceitos de leitura que têm guiado as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Talvez, o grande desafio de formar leitores desde a pré-escola seja as concepções de leitura que vêm guiando a orientação leitora, portanto, as práticas pedagógicas. Ao considerar esse contexto, o presente trabalho tem como objeto de estudo as concepções de leitura, bem como as práticas pedagógicas no âmbito da Educação Infantil.

Escolher um tema de pesquisa não é tarefa fácil, trata-se de um desafio, principalmente quando a educação da criança pequena se torna fonte de nossos questionamentos e olhares. No entanto, esse tema esteve presente nas nossas primeiras experiências de estudos e, também, no âmbito pessoal.

O âmbito pessoal consiste na singular experiência de ser mãe de uma criança pequena, cuja essência é autêntica e desejosa em descobrir mais sobre o mundo em que vivemos. Mesmo antes da maternidade, já havia forte inclinação para estudos sobre a educação da criança pequena, por acreditar que ainda precisamos alcançar vários degraus na busca por entender o que nossas concepções e práticas

pedagógicas impactam em sua formação. Por acreditar que essa formação muito depende do que defendemos e realizamos com ela e para ela.

No âmbito dos estudos, o tema leitura na Educação Infantil ganhou atenção a partir das experiências vivenciadas durante a trajetória acadêmica no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), especialmente, diante das observações vindas da participação em projetos de Iniciação Científica<sup>1</sup>, também na participação de grupos de estudos e pesquisas.

Ao avançar das observações sobre a formação da criança leitora, o interesse em entender como os professores, nessa etapa da Educação Básica, desenvolvem suas práticas impulsionou o desejo de caminhar em direção ao entendimento de suas concepções de leitura, diante da necessidade de que a criança tem que ter em seu processo de apropriação da leitura uma atividade que consideramos impactante em seu desenvolvimento humano.

Portanto, o interesse em pesquisar essa temática surgiu da necessidade em aprofundar os conhecimentos acerca da apropriação da leitura pelas crianças na atual realidade da Educação Infantil. Tendo em vista o cenário que a Educação Infantil ora vivencia com a realidade política educacional vigente, este trabalho teve como ponto de partida o questionamento: quais as implicações das concepções e práticas pedagógicas de leitura no processo de desenvolvimento da criança na Educação Infantil?

Esse questionamento surgiu das inquietações durante as convivências nas instituições por ocasião dos estágios supervisionados e durante a Iniciação Científica. Nessas vivências, foi possível constatar que existe um processo de naturalização da escolarização da Educação Infantil. As professoras são, constantemente, pressionadas pelos pais que querem os filhos alfabetizados ainda na pré-escola. Essa pressão dos pais acaba contaminando a equipe pedagógico-administrativa da escola que, por sua vez, passa a pressionar os professores.

Pode ser que isso se explique pelo fato de estarmos vivendo um momento de discussão e divergências, no que tange à educação da criança nessa fase. Discussões e divergência sobre a necessidade de se respeitar o período preparatório,

---

<sup>1</sup> Durante a trajetória de estudante no Curso de Pedagogia, tivemos a realização de projetos de Iniciação Científica, financiados pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Científico do Maranhão (FAPEMA) e orientados pelo Prof. Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almada.

que dará a criança o suporte necessário para que ela prossiga os estudos sem apresentar grandes problemas.

Uma criança sem o preparo necessário na etapa da Educação Infantil pode apresentar dificuldades durante a alfabetização. Muitos pais não têm clareza de que o papel da Educação Infantil é atender às necessidades da criança no ato de cuidar, educar e prepará-la para a alfabetização, estimulando a criatividade, a autonomia, a cooperação e a curiosidade considerando, para isto, a história de vida de cada um, as experiências e a individualidade. De certo modo, compreendemos que a preocupação dos pais vem da própria sociedade que, no momento atual, impõe uma adequação ao mundo competitivo do meio social capitalista e coloca como tarefa da educação uma corrida acelerada, em busca da alfabetização o quanto antes.

A partir da implementação obrigatória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, o período para alfabetização passa a ser até o 2º ano do Ensino Fundamental. Isso implica grande mudança de concepções e práticas pedagógicas, no que se refere à formação da criança leitora, visto que altera o processo de reflexão e a garantia da Educação Infantil como espaço de vivência das infâncias nos limites das possibilidades humana.

Como explicam Barbosa *et al.* (2019), há fortes indícios de que a lógica das competências, na qual a BNCC foi proposta e organizada, conduz a uma aproximação da proposta para a educação de crianças de zero até cinco anos com a lógica assumida pelo Ensino Fundamental. Pode ser que se perca, nessa lógica de alfabetização adiantada, espaço fecundo, na Educação Infantil, de diálogo e participação de professores e crianças na elaboração do currículo.

A esse respeito, Duarte (2007) alerta que se o conteúdo escolar estiver além das capacidades da criança, o ensino fracassará, porque ela ainda não é capaz de aprimorar-se adequadamente daquele conhecimento e das faculdades cognitivas a ele correspondentes. Além disso, como destaca Cassio (2018), a BNCC é um retrocesso na educação, como decaimento democrático, que reflete uma leitura de educação, em que é possível centralizar o currículo e controlar o que vai ser aprendido na rede educacional.

Diante dessa realidade, este trabalho tem como objetivo analisar as concepções e, conseqüentemente, as práticas de leitura presentes em uma instituição de Educação Infantil da rede Pública Municipal de Imperatriz-MA, bem como as

implicações dessas concepções e práticas para o processo de desenvolvimento da capacidade leitora das crianças.

Com intuito de atingir o objetivo geral da presente pesquisa, elaboramos os seguintes objetivos específicos: 1) Analisar as concepções de leitura das professoras, em uma instituição de Educação Infantil, de Imperatriz e as respectivas influências na formação da criança leitora; 2) Analisar as práticas pedagógicas das professoras da pré-escola, no contexto da implementação da Base Nacional Comum Curricular, no que concerne à leitura; 3) Identificar os espaços/tempo de leitura e os sujeitos implicados nesse processo; 4) Analisar as circunstâncias de apoio/ajuda para formação da criança leitora, vivenciadas pelas professoras no trabalho educativo, no âmbito do contexto da instituição pesquisada.

Em função dos objetivos pretendidos e das motivações para escolha da temática deste trabalho, esta pesquisa priorizou a concepção de criança e leitura que surge da Teoria Histórico-Cultural, uma vez que este defende a criança como sujeito ativo no próprio processo de desenvolvimento. A Teoria Histórico-Cultural parte do entendimento de que o homem é um ser histórico e social que se desenvolve a partir de sua inserção na cultura.

Essa teoria foi desenvolvida pelo pensador russo Lev Semenovich Vigotski<sup>2</sup> (1896-1934) e colaboradores, principalmente Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977). Para Vigotski (1995), a palavra deve possuir, antes de tudo, um sentido. Assim, para a concepção vigotskiana, é importante que a criança sinta a necessidade de ler e escrever, não podendo ser a leitura puramente mecânica.

Metodologicamente, a pesquisa tem como abordagem a qualitativa. A escolha dessa abordagem ocorreu pelas próprias características de permitir a conjugação de diversos instrumentos na coleta de dados e maior envolvimento dos pesquisadores com o ambiente da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). “A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2001, p. 77).

---

<sup>2</sup> Registramos diferentes maneiras de escrever o nome do pensador russo Lev Semenovich Vigotski. Neste trabalho, a forma usual será Vigotski. Exceto nas referências bibliográficas, por respeito à grafia do texto original.

Segundo Escobar (1997), essa abordagem permite leitura mais adequada da realidade. Isso significa que o pesquisador tem que captar não somente a aparência do fenômeno, como também sua essência. “Busca, porém, as causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as consequências que terão para a vida humana” (TRIVINÕS, 1928, p. 129). Com efeito, esta abordagem permitiu analisar os mundos sociais correlacionados com os sujeitos da pesquisa.

O campo para realização deste trabalho foi delimitado a uma instituição de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Imperatriz, localizada em um bairro da cidade. Trata-se de uma instituição municipalizada<sup>3</sup> para atender crianças, juvenis e adolescentes do bairro, mas que acaba por atender a vários outros bairros.

Os sujeitos da pesquisa foram quatro professoras da pré-escola, uma vez que a instituição pesquisada atende a duas etapas da Educação Básica, Educação Infantil e Ensino Fundamental, dispondo de apenas quatro salas direcionadas à educação da criança pequena. Neste sentido, optamos pela interlocução de todas as professoras da educação infantil dessa respectiva instituição. Trata-se de quatro professoras com saberes docentes que se entrelaçam na concretização das práticas pedagógicas. Professoras que, em suma, diferenciam-se quanto aos anos de experiências na Educação Infantil, bem como em concepções e práticas pedagógicas sobre formação da criança leitora.

Todas tiveram a garantia de que os nomes não seriam expostos a situações que pudessem causar constrangimento. Para tanto, elas estão aqui identificadas pela letra P, maiúscula, seguida dos numerais arábicos de 1 a 4, de acordo com a ordem das entrevistas.

A coleta de dados aconteceu por meio da observação participante e da entrevista semiestruturada. Inicialmente, realizamos a observação com a finalidade de adquirir embasamento para melhor compreender a realidade pesquisada. Para Chizzotti (2001), a observação ocorre por meio do contato direto do investigador com o fenômeno observado, para detectar as ações dos atores em contexto natural, considerando a perspectiva e os pontos de vista. No tocante à observação participante, o uso desta tem sido crescente e, por meio dela, o pesquisador se

---

<sup>3</sup> As escolas municipalizadas em Imperatriz-MA são escolas da iniciativa privada, mas mantidas pelo Poder Público municipal. Ou seja, a prefeitura mantém a escola, paga os professores, os funcionários e o aluguel do prédio ao dono da escola.

encontra implicado no processo de observação, construindo, por meio desse envolvimento, as evidências observadas na interação com outros pares, os quais constroem o conhecimento (CHIZZOTTI, 2001).

Mesmo com boa vivência na escola, entendemos que a observação teria que ser sistemática, porém, em dias aleatórios, durante a semana, para não influenciar a mudança de rotina da escola, em função da presença de mais uma professora nas salas. Após a aceitação na escola, dedicamos tempo na observação dos seguintes elementos: (1) a escola como um todo: a existência de biblioteca e outros espaços para a leitura. No entanto, entendemos que não é somente a biblioteca e a sala de aula que compõem o acervo e o referencial de leitura, outros espaços também podem e devem comportar imagens e objetos cuidadosamente arranjados e dispostos para essa atividade.

Os espaços como murais, paredes e painéis, considerando que estes espaços são, também, *agentes* do processo de ensino e *ativos* na memória dos estudantes e tão importantes quanto à comunicação verbal comumente realizada no espaço escolar, pois representam e regulam condutas, comportamentos e valores (GIROTTI; SILVEIRA, 2013). (2) As atividades de rotina: a acolhida às crianças, as atividades coletivas do corpo docente; (3) a escolha das brincadeiras e demais atividades lúdicas, a preparação do espaço para as brincadeiras e o comportamento e a participação das crianças.

Para registro das observações, adotamos um diário de campo, seguindo as orientações de Minayo (2008). Essa autora sugere um caderno ou arquivo eletrônico para registro de todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas várias modalidades. Assim, adotamos o diário de campo como instrumento para registro dos acontecimentos considerados mais relevantes para análise.

Na sequência, realizamos a entrevista com as professoras. Gil (2006) explica que a entrevista é um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, por permitir a captação imediata e corrente da informação desejada. Gil (2006) recomenda esse tipo de entrevista em ambientes e realidades em que o pesquisador tenha mais familiaridade, conheça bem o assunto da entrevista e possua boa experiência com entrevistas. Esse tipo de entrevista somente se distingue da simples conversação porque tem como objetivo básico a coleta de dados. Recomenda, ainda, a seleção de informantes-chave, especialistas no tema em estudo.

Para realização das entrevistas, tivemos os seguintes cuidados: (a) Marcamos a data com antecedência e esclarecemos a finalidade da entrevista; (b) Solicitamos permissão das professoras para registrar as falas por gravação; (c) Procuramos adquirir confiança junto às entrevistadas, deixando-as à vontade para se expressarem livremente sem, no entanto, desviarem-se da temática da entrevista.

A categoria de análise adotada foi a atividade. Uma ação cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos do desenvolvimento humano (LEONTIEV, 1981). A organização e o processamento dos dados foram seguidos de classificação em categorias específicas, analisadas e interpretadas sob a ótica da perspectiva histórico-cultural, razão pela qual privilegiamos a abordagem qualitativa, uma vez que, nessa abordagem, segundo Escobar (1997), analisam-se os problemas educacionais, rigorosamente a partir da realidade no contexto das relações sociais próprias do modo de produção capitalista.

Para essa análise, lançamos mão do método hermenêutico-dialético, na busca pelo entendimento dos resultados da pesquisa, oriundos dos dados coletados (MINAYO, 2008).

Além de compor a dissertação do mestrado, por meio deste trabalho, desenvolvemos como produto educacional uma roda de conversa com a temática “Criança e leitura na Educação Infantil”, objetivando contribuir com a ampliação do diálogo sobre os fundamentos teóricos que dão concretude aos conceitos e às concepções de leitura, no âmbito da Educação Infantil. Nessa roda de conversa tivemos a oportunidade de dialogar com as professoras interlocutoras desta pesquisa por meio da socialização de experiências.

Ainda, com o desenvolvimento do produto e, no decorrer da trajetória da pesquisa, elaboramos um manual didático pedagógico, a fim de proporcionar articulação entre conhecimentos teórico-científicos sobre criança e leitura com diferentes manifestações e práticas docentes da Educação Infantil. Esse manual foi disponibilizado para as professoras interlocutoras, estando disponível também a quem se interessar. A opção por este produto se deu por priorizar a formação do professor como processo que precisa ser frequente, para que seja possível o crescimento docente frente às dificuldades no contexto social e educacional. Ou seja, a escolha do produto se deu pelo interesse em contribuir na formação continuada.

Nesta esteira, Pimenta (2012) afirma que uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos

significados da profissão e isso implica a rede de relações com outros professores, nas escolas e nos outros agrupamentos.

Nesse sentido, o presente trabalho foi se estruturando a partir dos processos de investigação e da interlocução de professoras, com identidade profissional carregada de sentido, de significação social. É nesse contexto, que este trabalho traça uma linha de análise sobre a leitura na Educação Infantil. Para tanto, se encontra dividido em quatro capítulos. O capítulo inicial trata sobre a introdução do trabalho, no qual é discorrida sobre a justificativa do trabalho, a problemática, os objetivos a serem alcançados, a metodologia a ser utilizada e o produto da pesquisa.

O segundo capítulo se estrutura na análise sobre a educação relacionada ao desenvolvimento humano na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Para tanto, abordamos os principais aspectos dessa teoria como uma vertente psicológica, destacando a origem e as bases epistemológicas. Na sequência, apresentamos a atividade principal no desenvolvimento da criança. É tratado também sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, partindo do pressuposto de que há uma dialética entre fatores biológicos culturais. Em seguida, diante desse contexto de análise do desenvolvimento humano, no âmbito da educação, traçamos também uma linha de discussão sobre os importantes aspectos sobre o desenvolvimento da criança, destacando a relevância da apropriação da linguagem e elaboração dos conceitos para esse processo de desenvolvimento.

O terceiro capítulo apresenta a concepção de leitura, a partir da Teoria Histórico-Cultural, expomos os entrelaçamentos entre aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Nesse contexto, o capítulo trata também sobre a relação entre o ato de ler e o desenvolvimento mental, no âmbito da Educação Infantil.

O quarto capítulo apresenta a análise das concepções e práticas de leitura em uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Imperatriz, explanamos o contexto da escola pesquisada, as concepções de leitura das professoras, as orientações pedagógicas que norteiam as práticas da leitura pela criança e uma aproximação das circunstâncias que as professoras e crianças vivenciam no âmbito da rotina da Educação Infantil e as influências no processo de formação leitora.

## **2 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURA**

Para a Teoria Histórico-Cultural, o homem não nasce dotado das qualidades tipicamente humanas, mas se apropria delas nos percursos de aprendizagens, durante toda a existência e não por um processo natural, mas mediado pelos adultos e de acordo com as condições objetivas do meio. Nesse processo de mediação, o sujeito humano evolui nos aspectos culturais, sociais, espirituais. Ou seja, é por meio das interações sociais que o indivíduo desenvolve suas funções psicológicas superiores.

A Teoria Histórico-Cultural parte do pressuposto de que, na presença de condições adequadas de vida, o ser humano se desenvolve de forma ilimitada. A tese do desenvolvimento cultural tem implicações importantes para a educação, tornando-se conceito-chave para compreender o papel singular e insubstituível da mediação na apropriação da experiência culturalmente acumulada.

Neste capítulo, traçamos uma linha de análise sobre a Teoria Histórico-Cultural, a partir da origem dela e de sua base epistemológica. Na sequência, apresentamos a categoria da atividade, conforme defende Vigotski e colaboradores, a fim de compreender a linha principal do desenvolvimento da criança. Neste sentido, expomos a comunicação emocional, a atividade com objetos e a brincadeira, como atividades principais no desenvolvimento durante a trajetória na Educação Infantil – na creche ou pré-escola.

Na sequência, descrevemos as funções psicológicas superiores e o processo de desenvolvimento da linguagem e do pensamento infantil. Por fim, analisamos, também, como ocorre o processo de desenvolvimento infantil, na perspectiva histórico-cultural, depreendendo sobre a elaboração conceitual na educação infantil como questão prática e de imensa importância nessa etapa da educação básica, diante das tarefas que a escola tem ao iniciar a criança no sistema de conceitos científicos.

### **2.1 Desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural**

A constituição do psiquismo humano ocorre a partir do que a criança vivencia na relação consigo - realidade interna - e com o meio social. Leontiev (1978) afirma

que a consciência humana não é uma coisa imutável. “Alguns dos seus traços característicos são, em dadas condições históricas concretas, progressivos, com perspectivas de desenvolvimento, outros são sobrevivências condenada a desaparecer” (LEONTIEV, 1978, p. 89). Portanto, devemos considerar a consciência - o psiquismo - no seu devir e desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nessas relações, porque esse processo acontece pelas transformações qualitativas, a partir do nascimento do bebê.

Segundo Pino (2005), os mecanismos genéticos que regulam as funções responsáveis da precoce anatomia do bebê no mundo animal não operam da mesma forma no bebê humano. Este é um dos mais frágeis de todas as espécies de mamíferos ao nascer. Pino (2005) comenta que, pela lógica da evolução biológica, segundo a qual o processo evolutivo se apresenta, em termos de ganhos cumulativo das espécies mais recentes em relação às mais antigas, o bebê humano deveria ser mais *esperto* do que o das espécies precedentes, não o contrário.

A explicação para esse aparente paradoxo reside, justamente, naquilo que constitui a vantagem evolutiva do homem, considerando que suas funções superiores são de natureza cultural, particularmente a fala, como vimos no tópico anterior deste trabalho.

Desde os primeiros instantes de existência do bebê humano, diferentes mecanismos culturais entram em ação e lhe conferem um caráter cada vez menos automático e instintivo e cada vez mais imitativo e deliberativo. Embora a criança nasça potencialmente com a capacidade criadora, com a capacidade imaginativa e outras próprias do gênero humano, não nasce dotada das aquisições histórico-culturais da humanidade (ALMADA, 2015, p. 43).

Os primeiros estímulos para o desenvolvimento da criança encontram-se em tudo que ela experimenta do mundo em que está inserida. Para Vigotski (1996), ao nascer, cada ser humano é igual a outros seres humanos nascidos em qualquer época histórica precedente, já que todos possuem apenas potencialidades naturais de se tornarem seres humanos históricos.

Mas, desde o primeiro momento que toma contato com o mundo, o ser humano inicia o processo de humanização em um sentido que não é apenas natural, mas cultural. Segundo Vigotski (1996), o que a criança ouve, manipula e vê, enfim, tudo que o adulto oferece a ela, acumula-se em sua memória. Essas vivências e experiências são materiais para o ato criador que ela realizará mais tarde.

Nesse sentido, na perspectiva de Vigotski, o desenvolvimento da criança decorre do conjunto das atividades que ela realiza no contexto social, em um processo que lhe garante a especificidade humana. Podemos, portanto, afirmar que a aparente condição de inferioridade e prematuridade do bebê, em vez de ser obstáculo ao desenvolvimento dele, é, na verdade, importante meio de desenvolvimento, porque a aparente desvantagem, em termos biológicos, constitui vantagem em termos culturais. O fato de algumas das funções biológicas não estarem totalmente prontas no momento do nascimento, possibilita que elas sofram profundas transformações sob a ação da cultura.

As desvantagens de um ser humano para outro, em termos de desenvolvimento, são as condições materiais de vida de cada um. Na mesma proporção que o meio social em que o sujeito está inserido sofre alteração, cada sujeito a sofrerá também nas próprias relações. Com a utilização de instrumentos e signos, o ser humano transforma e intervém na natureza, adquire experiências que interferem no estado psíquico e social.

Então, as aquisições históricas apropriadas contribuem para formação da sua consciência e, conseqüentemente, para sua humanização. Se o ser humano não tem acesso ao conhecimento para além do cotidiano – ciência, arte e filosofia – certamente, seu desenvolvimento não será o mesmo, se comparado ao sujeito que desde pequeno tem acesso a esses bens da cultura e ciência.

A Teoria Histórico-Cultural, portanto, supera a visão natural de desenvolvimento psicológico, por entender que a criança traz, ao nascer, todo o conjunto de capacidades, e é muito clara em relação às aptidões do ser humano.

Para a teoria histórico-cultural, a criança nasce com uma única potencialidade, a potencialidade para aprender potencialidades; com uma única aptidão, a aptidão para ter aptidões; com uma única capacidade, a capacidade ilimitada de aprender e, nesse processo, desenvolver sua inteligência – o que se constitui mediante a linguagem oral, a atenção, a memória, o pensamento, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o desenho, o cálculo – e sua personalidade – a autoestima, os valores morais e éticos, a afetividade (MELLO, 2004, p. 136).

De acordo com o esclarecimento acima, evidenciamos que o ser humano não nasce com o desenvolvimento determinado pelas condições biológicas. Porém, essas potencialidades somente se desenvolvem pela inserção do sujeito humano na cultura produzida historicamente. Neste sentido, Leontiev (1978) dá atenção especial à educação, por considerar que ela possibilita desenvolver modalidades de pensamento

bastante específicas, possuindo papel diferente e insubstituível na apropriação pelo sujeito da experiência culturalmente acumulada.

Cada indivíduo adquire a própria humanização pela apropriação da cultura, “O que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É lhe preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978, p. 267). Desta maneira, o indivíduo aprende a ser humano na interação com outros seres humanos, no processo ensino-aprendizagem, pois os processos psicológicos e a constituição da personalidade advêm da relação entre os homens e a natureza, o que não se é possível ao considerar apenas as características biológicas. Por isso, é necessária a mediação, para que o desenvolvimento ocorra.

Leontiev (1978, 2004) define o desenvolvimento do psiquismo humano como algo que decorre das ações e mediações humanas, da atuação sobre a natureza, prática socializada de geração em geração com base na cultura, no conhecimento produzido na inter-relação entre os homens. Desta forma, compreendemos que o desenvolvimento histórico da humanidade tem contribuição para o processo educacional, que se tornou atividade consciente e intencional, responsável pela constituição e modificação do sujeito na e para sociedade, não em uma condição de alienação, mas de apropriação daquilo que é científico, do que é cultural e de superação daquilo que não é.

Como atividade planejada e com objetivos definidos, a função da aprendizagem escolar é gerar o desenvolvimento humano. O papel principal dela é garantir a criação das aptidões que, inicialmente, são externas ao indivíduo. Mukhina (1995) e Mello (2004; 2007) demonstram que as crianças pequenas possuem mais possibilidades psíquicas do que se supunha até pouco tempo atrás, uma vez que, em condições favoráveis de vida e educação, assimilam conhecimentos; dominam procedimentos mentais; desenvolvem intensamente diferentes capacidades intelectuais e artísticas; e formam as primeiras ideias, sentimentos e qualidades morais.

No entanto, como adverte Almada (2015), essa compreensão não pode acarretar dois equívocos. O primeiro é o de pensar que é possível acelerar o desenvolvimento psíquico, incluindo precocemente a criança pequena, transformando-a de pré-escolar em escolar. Ou seja, matriculando-a no ensino fundamental no período em que deveria estar na educação infantil. Para esse autor, a aceleração artificial do desenvolvimento da criança, por meio do desaparecimento

paulatino da infância, “[...] que no âmbito do discurso neoliberal pode parecer progressista, é, na essência, reacionária e comprometedor de desse desenvolvimento” (ALMADA, 2015, p. 50).

Na educação infantil, em um processo extremamente rápido, a criança vai apropriando-se de novas formas de relações com o mundo e, através dessas relações, adquire modelos culturais de comportamento. Inicialmente, esse processo é espontâneo, pelo fato de a criança nascer em um contexto que também é espontâneo, que é a sua cotidianidade. Contudo, para continuar se desenvolvendo, a criança precisa ser inserida em um contexto escolar, não cotidiano, e a instituição de educação infantil é o espaço próprio onde ela adquire as objetivações humanas para além do cotidiano.

O segundo equívoco, apontado por Almada (2015), é o de pensar que a criança se desenvolve naturalmente, sem a interferência do adulto. Que para isso, basta matriculá-la em uma instituição de educação infantil e lá ela ser cuidada por alguém que *goste* de criança. Portanto, o processo de educação escolar, direcionado à criança pequena, precisa ser planejado sistematicamente e mediado pelo professor. A aquisição das qualidades especificamente humanas não é um dado metafísico, mas um produto da ação humana desenvolvido ao longo da história.

As relações da criança com a cultura tornam-se condição necessária ao desenvolvimento, por criar aptidões que não existiam nela, como condição da natureza biológica. De acordo com Mello (2007), os produtos culturais, produzidos historicamente e cristalizados nos objetos, quando apropriados pelos homens, libertam-nos das leis da evolução e criam perspectivas de desenvolvimento que não seriam possíveis apenas pelas leis da hereditariedade. Da mesma forma que esse tipo de desenvolvimento não é dado ao nascer, também não é dado, completamente, nas formas espontâneas da vida cotidiana.

Diante disso, a tarefa do professor da infância é, sobretudo, a de satisfazer às necessidades de conhecimento e de atividade da criança, despertar nela novos interesses e ensinar-lhes novos modos de agir. “Para isso, esse profissional reconhece seu papel de mediador e a atitude ativa da criança em todos os momentos da rotina diária da instituição educativa e, de forma efetiva, os momentos de brincadeira” (LIMA; MELLO, 2006, p. 26). Portanto, a atividade com mais condições de provocar aprendizagens na criança é a que permite que ela pense e reorganize o

que pensa e a que melhor possibilite compreender as relações sociais. No caso, a brincadeira.

## **2.2 A psicologia histórico-cultural: origem e bases epistemológicas**

Neste trabalho, ao optar pela Teoria Histórico-Cultural, entendemos a leitura como via de acesso às produções históricas humanas, internalizada pela criança no decorrer de um processo que é histórico e cultural, nesse contexto, buscamos apresentar alguns aspectos da origem e das bases epistemológicas dessa teoria historicamente fundamentada. Para traçarmos uma linha de compreensão a respeito dessa vertente psicológica, concordamos que para analisar qualquer fenômeno, é preciso situá-lo no contexto de origem (ALMADA, 2015).

A Teoria Histórico-Cultural recebe essa denominação por entender que o ser humano não é dotado apenas de uma natureza biológica, mas, acima de tudo, de uma natureza histórica, cultural e social e que está em contínua transformação diante da sua relação com a cultura e os instrumentos culturais transformadores. Trata-se de uma psicologia que surge como um projeto científico, questionando a psicologia da época – início do século XX – ao defrontar com os problemas e as condições da sociedade e da psicologia na Rússia, após a Revolução de 1917.

Vigotski viu na concepção marxista a possibilidade de resolver os paradoxos científicos que ele percebia em sua época. Para ele, era preciso uma teoria geral da psicologia e argumentava quanto à necessidade de uma:

[...] psicologia geral, que possibilitasse a construção de uma psicologia marxista, superando a crise existente nesse campo da ciência, crise essa caracterizada pela contradição entre, por um lado, o acúmulo de dados obtidos por meio das pesquisas empíricas e, por outro lado, a total fragmentação da psicologia em uma grande quantidade de correntes teóricas construídas com base em pressupostos muito pouco consistentes (DUARTE, 2008, p. 41).

Nesse sentido, trata-se uma psicologia, de fato, científica. Como explica Duarte (2008), Vigotski fazia um paralelo entre uma teoria psicológica responsável por fazer uma mediação entre materialismo histórico e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos, ou seja, uma análise científica dessas questões.

Vigotski, ao buscar construir uma psicologia assentada sob o método materialista histórico e dialético (NUNES; FERNANDES; GUTIERREZ, 2017), acreditava que para entender o desenvolvimento humano e o processo de apropriação

do conhecimento, era preciso compreender o homem em totalidade. Acreditava, também, que não seria possível existir uma psicologia como ciência, desvinculada da sociedade. “Entendia que a psicologia, sendo social não pode desvincular-se dos laços que prendem o homem a sociedade, que é responsável pela construção de seu comportamento” (ALMADA, 2015, p.29).

Assim, com base nesses pressupostos, depreendemos que o homem não nasce dotado de inteligência, personalidade e qualidades que o tornam humano, mas as adquire pelas experiências vividas e, ao acúmulo delas, vai se apropriando, aprendendo e adquirindo características humanas.

O homem, nesse contexto, evolui histórica e coletivamente, pois, para evoluir-se, ele precisa se apropriar do mundo cultural e social construído pela geração anterior. Geração que evoluiu a partir da atividade transformadora da natureza a sua volta. “Enquanto nos outros seres vivos a relação entre a espécie e cada membro da espécie é determinada pela herança genética, no caso do ser humano a relação entre os indivíduos e a história social é mediatizada pela apropriação das objetivações produzidas historicamente” (DUARTE, 2008, p. 19).

A Teoria Histórico-Cultural se funda nessa concepção, da qual a categoria de atividade humana se encontra no cerne dessa vertente psicológica, “[...] é a categoria central da fundamentação filosófica da obra vigotskiana, a qual tem como matriz os fundamentos ontológicos e sóciohistóricos de Marx” (OLIVEIRA, 2006, p. 3). Isso significa que, com base nos pressupostos marxistas, a Teoria Histórico-Cultural busca compreender o desenvolvimento do ser humano a partir da atividade que ele realiza.

Essa atividade é responsável por proporcionar-lhe as qualidades humanas que não são adquiridas apenas por fatores biológicos. Mendonça e Miller (2006) destacam que para que o homem consolide sua atividade, é preciso que se aproprie do que os outros já criaram. A atividade é o processo do qual o homem se humaniza, Oliveira (2006, p. 3), esclarecendo a base marxista que forma a categoria atividade argumenta que:

[...] não se refere, como em geral é entendido, a uma mera ação de um sujeito que responde, de forma imediata, às influências de seu meio, uma resposta determinada por sua organização genética e / ou pela aprendizagem que lhe foi sendo possibilitada ao longo de sua relação com esse meio, mas sempre restrita aos limites genéticos de sua espécie biológica. Bem ao contrário, essa categoria empregada na psicologia soviética se refere a uma determinada mediação entre homem e natureza, entendendo-se aí, também, a natureza já modificada por esse homem.

Trata-se, portanto, de uma ação humana que rompe com os limites previstos pela espécie biológica, tendo em vista que em sua atividade, o homem transforma a natureza e a si próprio, ao passo em que ele vai criando necessidades. Segundo Marx (1996), o homem faz de sua atividade vital o objeto de sua própria vontade e de sua consciência. Neste sentido, ele tem uma atividade consciente e “[...] ela não uma determinação com o qual ele se confunda imediatamente. A atividade vital consciente distingue diretamente o homem da atividade vital do animal” (MARX, 1996, p.115).

Nessa perspectiva, para que se consolidem as aprendizagens, segundo a Teoria Histórico-Cultural, é preciso entender que a criança, em cada etapa do desenvolvimento, distingue-se por uma sensibilidade seletiva frente a diferentes formas de inserção na sociedade, como tipos de ensino ou influência dos adultos (MELLO, 2004). Em cada uma dessas etapas, ela desempenha uma atividade que, de forma especial, influencia o desenvolvimento dela. Essa é sua atividade principal (LEONTIEV, 2004).

### **2.3 A atividade principal no desenvolvimento da criança**

O significado de atividade, comumente, aponta para qualidade do que é ativo, o agir e o empreender coisas. Essa significação aproxima-nos um pouco do que esse termo é, como categoria de análise do desenvolvimento da psique infantil.

A atividade é o que liga o ser humano ao mundo, mediante sua relação consciente frente à realidade circundante. Leontiev (2017) explica que a vida, ou a atividade como um todo, não se constrói mecanicamente através da dicotomia entre os tipos de atividades, mas se explica por aquelas principais, as de maior importância em determinado estágio para o desenvolvimento do indivíduo. Segundo o autor, devemos priorizar a análise do desenvolvimento psíquico: a atividade principal.

Uma atividade se caracteriza como principal não por necessariamente ocuparem o maior tempo em determinado período da vida, mas por serem, em cada período, a atividade que guia o desenvolvimento, promove o surgimento de novas formações psíquicas. O período em que cada atividade se apresenta como principal não é fixo, pode haver variações, porém essas variações não são significativas para a maioria dos indivíduos.

Para Leontiev (2017), a *Atividade Principal* da criança é aquela em que acontecem as mais importantes transformações de seu desenvolvimento psíquico,

ocorre nela o desenvolvimento dos processos psíquicos responsáveis pela transição para seu nível mais elevado de desenvolvimento. Conforme o autor, essa atividade é considerada principal para a criança por provocar níveis elevados de desenvolvimento.

A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento. Os estágios do desenvolvimento da psique infantil, todavia, não apenas possuem conteúdo preciso em sua atividade principal, mas também uma certa sequência no tempo, isto é um liame preciso com a idade da criança (LEONTIEV, 2017, p. 65).

Dessa forma, a atividade é considerada principal quando nela há a satisfação de uma necessidade especial correspondente à criança que a realiza e, com ela, estabelece relação com o mundo. Por meio dessa atividade, a criança “[...] relaciona-se com o mundo e, em cada estágio, formam-se nela necessidades específicas em termos psíquicos” (FACCI, 2004, p. 67). É, portanto, a atividade principal, aquela em que a criança dedica muito tempo e necessariamente orientada por um objetivo. Leontiev (2017) explica que, nessa atividade, há conteúdo concreto, influenciado fortemente pelas condições reais e históricas do indivíduo, condições influenciadoras, também, do desenvolvimento psíquico de modo geral.

Vigotski explicou a atividade por meio de um modelo triangular de relação do sujeito com o objeto mediado por instrumentos e signos, constituindo-se elemento fundamental no desenvolvimento de funções psicológicas superiores (ALMADA, 2015). A criança não conseguindo usar sozinha os objetos, como uma colher, precisarão da mediação do outro mais experiente. Nesses termos, para que a criança realize atividades com signos e instrumentos, precisará dessa mediação.

Vigotski (2004) acrescenta que os signos são auxiliares na solução de problemas, como lembrar, selecionar e relatar, entre outras ações semelhantes à atividade interna. Já o uso dos instrumentos, de forma análoga, é auxiliar na atividade produtiva, no caso da criança pequena, na brincadeira.

De acordo com Leontiev (2017), a atividade se estrutura por meio de ações que possuem um conteúdo concreto, ou seja, um objetivo real. Para o autor, o sentido da ação é dado por aquilo que liga, na consciência do sujeito, o objeto da ação (seu conteúdo) ao motivo dessa ação (DUARTE, 2007, *apud*, ALMADA, 2015). Assim, o conteúdo está vinculado ao significado da ação. Para além da idade da criança como fator do desenvolvimento, as mudanças ocorridas nas condições histórico-sociais

determinam o conteúdo da ação e o desenvolvimento psíquico da criança. Portanto, estas condições têm potencialidades para determinar também qual será a atividade principal em certo estágio do desenvolvimento psíquico.

Em consonância com Elkonin (1987), os principais estágios de desenvolvimento pelos quais os sujeitos passam são: comunicação emocional do bebê; atividade objetal manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal; e atividade profissional/estudo. Para o bebê, a *comunicação emocional* é sua forma de atividade principal, a relação principiante com as outras pessoas são sem o uso da palavra, devido aos mínimos meios de estabelecer comunicação com os adultos e as crianças. Essa relação se manifesta, entre outros aspectos, pelo choro, para demonstrar o que está sentindo, e pelo sorriso, como recurso para comunicação social com o meio circundante.

É a partir dela que se formam as ações orientadas e motoras de manipulação (ELKONIN, 1987). O autor alerta sobre a prejudicial ausência da comunicação emocional para o desenvolvimento psíquico da criança nesse período. Essa comunicação ainda não é verbal, por isso que é definida como emocional. “A iniciativa antecipadora dos adultos de falar com a criança antes que ela seja capaz de responder e de antecipar objetos para ela pegar cria novas necessidades: a necessidade de comunicação e de manipulação dos objetos” (MELLO, 2004, p. 146).

A comunicação emocional é, portanto, a primeira forma de inter-relação que se estabelece entre a criança e o entorno dela. Nesse período, ela já é capaz de interagir com o adulto de forma significativa e é por meio dessa interação que ela começa a se apropriar da cultura e dos objetos externos a ela. Neste sentido, a comunicação emocional é a primeira atividade principal do indivíduo. Para a abordagem sequencial das atividades principais no decorrer do desenvolvimento, limitamo-nos à idade pré-escolar.

Ainda na primeira infância, a atividade principal da criança muda para *objetal instrumental*, atividade necessária para que a criança se aproprie de experiências que possibilitam a formação das premissas do pensamento.

[...] na primeira infância, a atividade principal passa a ser a *objetal-instrumental*, na qual tem lugar a assimilação dos procedimentos elaborados socialmente de ação com os objetos e, para que ocorra essa assimilação, é necessário que os adultos mostrem essas ações às crianças. A comunicação emocional dá lugar a uma colaboração prática. Por meio da linguagem, a criança mantém contato com o adulto e aprende a manipular os objetos

criados pelos homens, organizando a comunicação e a colaboração com os adultos (FACCI, 2004, p. 68).

A linguagem da criança, nessa atividade, expande-se e, em colaboração com o adulto, sua ação se volta para os objetos. Nessa atividade, a criança se apropria do que os seres humanos criaram, o que possui significados construídos historicamente. Quando a criança opera com os objetos, ela apropria-se do mundo concreto e toma consciência das ações realizadas com esses objetos, com isso, amplia o desenvolvimento da consciência do mundo objetivo. Ao passo que sua linguagem avança, o adulto colabora com maior eficiência nessa interação.

A comunicação com o objeto “[...] é a primeira forma de inter-relação que se estabelece entre criança pequena e seu entorno” (ALMADA, 2015, p. 84). Proporcionar à criança a oportunidade de manipular objetos, interagir com a cultura implícita no significado deste objeto, é estimular a capacidade de assimilação do que foi socialmente elaborado. Portanto, a atividade *objetal instrumental* se caracteriza pela assimilação dos procedimentos sociais contidos nestes.

Na idade pré-escolar, a atividade principal da criança se volta para o *jogo ou a brincadeira*. As ações que a criança realiza nesta atividade possuem ampla representação da satisfação de suas necessidades de interagir com o mundo dos adultos. Isso explica o fato de que a brincadeira da criança não é instintiva, mas uma atividade lúdica e humana, que se realiza objetivamente. Logo, faz-se necessário analisar o desenvolvimento infantil, considerando a brincadeira como forma de atividade rica em processos de níveis elevados do desenvolvimento da criança pequena.

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

Nessa perspectiva, por meio da brincadeira, a consciência da criança é ampliada, uma vez que a criança faz uso da imaginação para reproduzir ações realizadas pelos adultos. Porém, não se limita apenas a simples cópia do que os adultos fazem e de momentos vividos, pois “[...] os jogos da criança não são uma simples recordação de experiências vividas, mas uma reelaboração criativa dessas experiências” (VIGOTSKI, 2014, p. 6). Para o autor, a criança constrói novas

realidades, segundo seus interesses e necessidades, a vontade que a criança tem de fantasiar as coisas é fruto da atividade imaginativa.

O menino que cavalga num cabo de vassoura imagina que monta um cavalo, a menina que brinca com a boneca imagina-se sua mãe, a criança que no jogo se transforma em ladrão, em soldado ou em marinheiro, todas essas crianças que brincam são exemplos do mais autêntico e verdadeiro processo criativo (VIGOTSKI, 2014, p. 6).

Compreender essa forma de atividade da criança é entender o ponto de partida para analisar seu desenvolvimento psíquico. Na brincadeira, a criança consegue participar do mundo dos adultos, conforme seu estágio de desenvolvimento e as condições que ela está inserida.

A criança usa da realidade circundante para participar do mundo em que ela vive e usar os objetos que os adultos usam, para interagir com a cultura e participar do meio social que lhe é real. Quando o menino usa o cabo de vassoura para brincar de montar cavalo, está usando da sua realidade, de sua condição concreta para realizar sua atividade. Há, desta forma, manifestação do processo criativo da criança, reelaborando criativamente impressões vividas. A criança recria a realidade por meio de sistemas simbólicos próximos a ela, pois a brincadeira e os jogos são atividades humanas que dependem dos contextos sociais e culturais.

Na idade pré-escolar, os contextos sociais da criança são alterados, e ela tem seu mundo expandido, constituído tanto por objetos que ela opera quanto por objetos que os adultos operam, mas “[...] a criança ainda não é capaz de operar, por estarem além de sua capacidade física” (LEONTIEV, 2017, p. 120). Nessa realidade, a criança se esforça para agir em face desses objetos, uma vez que há esforço para agir frente ao contexto que ela vive. Ainda conforme o autor, a brincadeira surge, neste sentido, como forma de satisfazer a necessidade de realizar ações dos adultos, agindo como eles.

Para Vigotski (1991), o brinquedo dirige o desenvolvimento da criança pré-escolar, uma vez que ele possibilita ampla estrutura para as mudanças tanto das necessidades quanto da consciência. Assim, o autor explica que:

[...] o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1991, p. 69).

O brinquedo constitui-se, nessa perspectiva, no mais elevado nível de desenvolvimento em idade pré-escolar. O brincar é categoria atividade para a Teoria Histórico-Cultural, pois, nessa atividade, o motivo de sua realização está em seu próprio processo. Por meio da brincadeira e em interação com os brinquedos, a criança encontra seu modo de assimilar a realidade humana e suas ações com o brincar, sendo estas reais e sociais. Além disso, a brincadeira tem em si papel emancipatório frente ao mundo em que a criança vive. É na combinação das impressões vividas que há construção de uma realidade nova, correspondendo às suas aspirações.

No brincar, há sensação de liberdade de expressão e oportunidade de exercer a atividade criativa frente aos desejos irrealizáveis na idade pré-escolar. A criança que brinca, nesse contexto, faz uso do exercício da imaginação. Vigotski (1991) destaca que, ao iniciar na pré-escola, surgem na criança desejos que não podem ser de imediato, satisfeitos, o comportamento dela muda. Para resolver essa tensão, a criança envolve-se em um mundo ilusório e imaginário, cujos desejos que não são realizáveis por ela podem ser realizados nesse mundo, definido por Vigotski de brinquedo.

Como destaca Almada (2015), os processos infantis da imaginação ativa são moldados, inicialmente, na brincadeira. Na concepção vigotskiana, a imaginação é fundamento para toda atividade criadora. Ademais, conforme essa concepção, a imaginação manifesta-se de igual modo em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e tecnológica.

É comum a interpretação da imaginação infantil como “mundo da fantasia”, entendido vulgarmente como algo que não está em harmonia com a realidade, sendo, assim, compreendido, é algo desprovido de valor objetivo. No cotidiano, frente às relações entre adultos e criança, é recorrente, em situações que exigem atenção da criança, a célebre frase: “Esse menino vive no mundo da fantasia”. É frequente na rotina pré-escolar a valorização dicotômica entre a hora do brincar, de fantasiar e do aprender. No entanto, é possível que esses discursos gerem desvalorização do brincar.

Essa ocorrência de desvalorização do brincar possibilita espaço para inapropriada conceitualização da brincadeira e imaginação ativa como perda de tempo. Contudo, a Teoria Histórico-Cultural explica a existência de todo o universo

cultural, como produto da imaginação e criação humana, princípio essencial para que o homem crie e modifique o presente.

Disso, depreendemos que tratar a imaginação infantil, manifestada na atividade de brincadeira como aquilo que não tem valor prático, é desqualificar o início do importante caminho para criações pequenas e grandes do homem. Para a Teoria Histórico-Cultural, a imaginação ou fantasia é a base para a atividade criativa do ser humano. A *atividade criativa*, de acordo com esta teoria, é a atividade humana criadora de algo novo, seja uma representação de um objeto do mundo exterior, ou uma construção de sentimentos que são característicos do ser humano.

Para Vigotski (2014, p.13), “A conclusão pedagógica que podemos tirar daqui é a necessidade de ampliar a experiência da criança se quisermos proporcionar-lhes bases suficientemente sólidas para sua atividade criativa”. Assim, faz-se necessário que a criança possa ouvir, ver e experimentar, é preciso proporcionar a ela gama de elementos do mundo, para que estejam à sua disposição, assim, mais produtivas será a atividade imaginativa.

A instituição de Educação Infantil, quando proporciona condições para que as crianças se desenvolvam de maneira que vivam sua infância por meio das ações que estruturam a atividade principal no estágio de desenvolvimento, a brincadeira, estará respeitando as peculiaridades da criança e a necessidade dela de apropriação e participação no mundo, ao seu modo, conforme suas possibilidades.

## **2.4 As funções psicológicas superiores: a dialética entre o biológico e o cultural**

O ponto central da produção teórica de Vigotski são as chamadas Funções Psicológicas Superiores<sup>4</sup>. Vigotski defende que, no curso do desenvolvimento humano, há duas linhas que se diferem quanto à origem. De um lado, existem “[...] os processos elementares, que são de origem biológica - são as chamadas funções psicológicas elementares. De outro, existem as funções psicológicas superiores, de origem histórico-cultural. *A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas*” (VIGOTSKI, 2007, p. 42, grifos do autor). As funções psicológicas elementares são dadas com o nascimento e as funções psicológicas superiores são adquiridas pela inserção da criança na educação.

---

<sup>4</sup> Também chamadas de Funções Psíquicas Superiores.

Para fins didáticos, precisamos esclarecer o que são essas e as diferenças entre elas. Mas essas diferenças, aqui apontadas, são apenas para fins didáticos porque, embora elas apresentem características e desenvolvimentos distintos, elas se complementam na formação do psiquismo humano. A distinção entre elas está veiculada à conquista de qualidades especiais no curso do desenvolvimento humano.

As Funções Psicológicas Elementares são apoiadas nas características biológicas e constituem-se de reações espontâneas e associações simples e permitem a adaptação do ser humano ao meio natural. Portanto, elas têm duas “[...] características: tornar-se parte integrante da genética dos organismos de cada espécie - o que garante sua transmissão às gerações posteriores - e evoluir de acordo com as mudanças do meio” (SIRGADO, 2013, p. 93). Assim, psíquicas elementares dão condições necessárias para o aparecimento da outra ordem de funções psíquicas – as superiores. Estas são de natureza histórica e cultural, tipicamente humanas, porque somente a espécie humana é capaz de adquiri-la. Palangana (2001) afirma que é a partir das estruturas orgânicas elementares, determinadas basicamente pela maturação biológica que se formam as novas e mais complexas funções mentais, dependendo da natureza das experiências sociais a que as crianças se acham expostas.

Os fatores biológicos preponderam sobre os sociais apenas no início da vida. Aos poucos, o desenvolvimento do pensamento e o próprio comportamento da criança passam a ser orientados pelas interações que esta estabelece com pessoas mais experientes. Logo, a maturação por si só não é suficiente para explicar a aquisição dos comportamentos especificamente humanos (PALANGANA, 2013, p. 96).

Conforme a Teoria Histórico-cultural, às características biológicas são acrescidas *funções* produzidas na história de cada indivíduo singular, por decorrência da interiorização dos signos, às quais Vigotski chamou de Funções Psíquicas Superiores (MARTINS, 2011). Isso implica opor-se à concepção de desenvolvimento apenas como amadurecimento orgânico e destinar importância ao meio cultural na constituição psicológica do homem.

As Funções Psicológicas Superiores permitem, portanto, a criação das funções mentais que caracterizam o comportamento consciente do homem. Entre essas funções, estão a atenção voluntária, a lembrança voluntária, a memória ativa, a percepção, a imaginação, a capacidade de planejar e estabelecer relações, o desenvolvimento da vontade, a elaboração conceitual, o desenvolvimento e uso da

linguagem, a representação simbólica das ações propositadas, raciocínio dedutivo e o pensamento abstrato.

Em relação as Funções Psicológicas Superiores serem capacidades apenas dos seres humanos, o desenvolvimento do psiquismo humano é diferente do psiquismo dos demais animais e modifica a natureza apenas pelo fato de existir nela. O animal desenvolve-se por meio da ação biológica. O homem desenvolve-se por intermédio da ação biológica, mas submete-se às leis do desenvolvimento histórico e cultural e transforma a natureza em benefício de si próprio.

O desenvolvimento humano começou a ocorrer, para além das leis biológicas, a partir do momento que os seres humanos precisaram enfrentar a natureza, pela atividade do trabalho, para tirar o sustento diário. Pelo trabalho, o homem passou a produzir instrumentos – criar cultura - e a modificar a natureza externa com intencionalidade, no sentido de construir a própria existência. Foi o momento em que foi desprendendo-se de suas condições naturais/hereditárias por apropriação das leis históricas e culturais que, daí em diante, passaram a reger sua evolução<sup>5</sup>. O animal modifica a natureza sem planejar, intencionalmente, a sua atividade. Como afirma Luckesi (1994), o animal modifica a natureza simplesmente para suprir algumas necessidades biológicas imediatas.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento do psiquismo humano ocorre pela articulação entre as Funções Psicológicas Elementares e as Funções Psicológicas Superiores. Por conseguinte, como afirmado, o desenvolvimento da consciência e conduta humana não acontece a partir de processos adquiridos naturalmente com o nascimento biológico, com a simples existência do sujeito humano, mas por meio das condições histórico-culturais.

Por mais que nossas observações cotidianas nos façam pensar que o desenvolvimento psíquico da criança vai produzindo-se natural e espontaneamente, seguindo espécie de ciclo natural, não é assim que acontece. Embora o fator biológico tenha papel bem definido, o psiquismo desenvolve-se cientificamente pelo viés histórico e cultural, uma vez que as Funções Psicológicas Superiores se apresentam regidas, exclusivamente, pela gênese do processo histórico-cultural.

Os fenômenos psíquicos, a psique humana, sendo sociais por sua origem, não são dados em uma vez para sempre; existe um desenvolvimento histórico

---

<sup>5</sup> A Teoria Histórico-Cultural discorre sobre evolução humana como processo de humanização, mas no sentido de o sujeito humano produzir conhecimentos e estabelecer condutas éticas de vivência em sociedade. E não no sentido de uma espécie transformar-se em outra espécie.

desses fenômenos, uma relação de dependência essencial deles em relação à vida e à atividade social (PASQUALINI, 2017, p. 67).

Portanto, temos, então, o fato de que o desenvolvimento do psiquismo humano se encontra articulado a processos dialéticos que compõem a atividade humana. Leontiev (2004) cita experiências com animais, como aranha, abelhas e outros grupos que orientam as atividades pela sensação, função elementar, ou seja, a aranha organiza sua atividade estimulada pela vibração das asas dos insetos presos na teia, tal vibração encontra-se nas condições normais em relação à determinada com a substância nutritiva.

O intelecto animal é distintamente diferente do intelecto humano. As diferenças encontram-se no campo da qualidade das atividades que ambos realizam. As atividades desenvolvidas pelos animais, por mais complexas que sejam, não vão além do que determina o código genético da espécie. Isto é, as atividades dos animais são impressas nos limites da exterioridade, não depende da aprendizagem, mas não atingem a internalização e não alcançam o campo das atividades mediadas por adaptações, como acontece com os seres humanos. Leontiev (2004) afirma que o trabalho – como categoria tipicamente humana - inscreveu na história do psiquismo humano um tipo de desenvolvimento fundamentalmente novo que é exclusivo do ser humano, que é a consciência humana.

Assim, o desenvolvimento do psiquismo animal é acompanhado por momentos evolutivos, porém a atividade destes é estritamente biológica e instintiva e guiadas pela necessidade natural. Diferentemente do animal, o psiquismo humano é desenvolvido histórico e culturalmente. Vigotski, como precursor dessa ideia, almejava a construção de uma psicologia que tivesse entendimento profundo do ser humano, considerando os aspectos culturais no desenvolvimento do seu psiquismo, em uma dinâmica que resultasse da ação da sociedade sobre o indivíduo.

Vale lembrarmos que antes de Vigotski, a psicologia não tinha o olhar voltado para o complexo estudo do comportamento humano. Ou seja, não considerava a contribuição dos aspectos históricos e culturais no desenvolvimento do psiquismo humano. Ocorria que, na concepção de tal psicologia, por desconhecer, ou desconsiderar, as relações entre a cultura e o desenvolvimento humano, acabava-se por analisar o desenvolvimento, considerando, apenas, o processo biológico e natural. Desta maneira, a psicologia tradicional considerava somente as Funções Psicológicas

Elementares no desenvolvimento do psiquismo humano, preservando-se a ideia de que ele – desenvolvimento do psiquismo - decorria apenas da maturação cerebral.

Diante disso, esclarecemos a diferença entre essas funções. As elementares são compreendidas como processos psíquicos naturais, são, portanto, instintivas, desenvolvidas no âmbito de processos orgânicos, garantidas pela natureza. Isso vale tanto para os animais quanto para os humanos.

As Funções Psicológicas Superiores, consideradas especificamente humanas, por serem intencionais e voluntárias, são conscientemente controladas. Aqui, é importante perceber a relação que se estabelece entre essas funções. As biológicas vão permitindo a inclusão das funções superiores, por meio de transformações de vida, frente à ação da cultura, por intermédio da mediação do outro. Isso tem início com a atividade principal da criança - a comunicação emocional. Nesse processo, o choro, o movimento, o olhar, o sorriso são indicadores de que as mudanças culturais estão agindo nas funções biológicas. Isto indica que as Funções Psicológicas Superiores vão se construindo nas bases que fundamentam as Funções Psicológicas Elementares.

Pino (2005) defende que o nascimento é, de alguma forma, o marco do fim do *momento zero cultural* do ser humano. Nascemos imersos em uma cultura, mas não nascemos trazendo essa cultura e é a partir da apropriação dessa cultura que iniciamos o nosso processo de humanização. Essa humanização inicia-se em um processo que implica a articulação entre o biológico e o cultural.

Esse processo é mediado em função de a criança nascer com características estritamente biológicas e é, portanto, a partir da convivência com a cultura, por meio da internalização dos signos, que ela se apropria da cultura e, conseqüentemente, desenvolve para além das funções puramente biológicas. Pino (2005) aponta quatro indícios que explicam a dialética entre o biológico e o cultural. Esses indícios demonstram o quanto é importante a presença do outro, o social, no desenvolvimento psíquico da criança. Essa importância é tão grande que podemos afirmar que o desenvolvimento psíquico não acontece isoladamente.

O primeiro indício apontado por Pino (2005) é o choro, na perspectiva de que chorar é característica própria da espécie humana. No momento do nascimento e durante as primeiras semanas, o choro do bebê é apenas uma função de origem orgânica que aponta o desconforto, a fome, a irritação na pele, entre outros fatores, produz o choro do recém-nascido.

Assim, nas primeiras semanas de vida da criança, o choro é considerado o principal indicador das Funções Psicológicas Elementares. “O que é fácil de observar é que, no início, o choro é uma reação tipo compulsivo que só para quando é eliminada a causa física que o provocou. Mais tarde, porém, ele se torna uma representação, algo próximo da teatralidade” (PINO, 2005, p. 205). Ou seja, o bebê já percebe o choro como moeda de troca. Ele não perde suas características biológicas, mas a mãe, ou a pessoa que cuida do bebê, começa a perceber o choro como astúcia, pois o bebê não chora mais por conta da fome, da dor e do desconforto fisiológico, mas chora em função de objetivos que são determinados pela ordem cultural, como a necessidade da presença humana, inclusive a da mãe.

O segundo indício de que as Funções Psicológicas Superiores estão se consolidando no esteio das Funções Psicológicas Elementares é o movimento da criança. O bebê nasce equipado com as funções sensório-motoras – espirro choro, bocejo, gemido e outros – mas, no início de sua vida, sua formação psíquica ainda se restringe a um conjunto de quadros visuais, auditivos e tácteis imprecisos, difusos e instáveis sem relação entre eles (PINO, 2005; MARTINS, 2009).

Pino (2005) destaca que, na criança, cuja atividade começa por ser elementar, descontínua, esporádica, a conduta não tem objetivos de longo prazo, a quem falta o poder de diferir as suas reações e de escapar assim às influências do momento, o movimento é o máximo que a criança pode expressar em termos de vida psíquica, pelo menos até o momento em que aparece a palavra. “Antes disso, a criança, para se fazer entender, apenas possui gestos, ou seja, movimentos relacionados com as suas necessidades, ou o seu humor, assim como com as situações que sejam suscetíveis de as exprimir” (PINO, 2005. p. 208). Portanto, o movimento expressa a organização da vida da criança em uma trajetória na qual a palavra – signo -, estabelecida pelos vínculos sociais, permite a diferenciação entre o bebê humano do bebê de qualquer outro mamífero.

Quando a criança empreende um movimento/ação é porque já começou a internalização dos signos. É sinal de internalização da cultura, em que, por exemplo, os gestos ultrapassam o imediatismo dos movimentos elementares, do ato motor. Por meio da interiorização da significação, os atos motores se transformam em atos culturais e, em um processo muito rápido, começam os exercícios diferenciados dos movimentos.

O terceiro indicador do momento cultural zero no bebê, apontado por Pino (2005), é representado pelo olhar. A visão tem características biológicas comuns a todas as espécies, cujo organismo é constituído por um sistema nervoso, mesmo que seja elementar. A visão é, portanto, uma função natural, mas ver e perceber são funções distintas.

Ver é uma função estritamente elementar de qualquer espécie animal. Mas, a percepção é uma função psicológica formada, culturalmente, em paralelo com a construção da consciência do mundo. Então, podemos afirmar que o olhar, diferentemente da visão, está articulado como forma de comunicação. Isto é, a criança que percebe o mundo constituído a sua volta já sofreu interferência do humano. O humano que foi sublinhado com as marcas da cultura.

O sorriso é o quarto indício do momento cultural zero, ou seja, é último indício a identificar a origem da cultura no recém-nascido. Ou seja, em que as Funções Psicológicas Elementares se incorporam nas Funções Psicológicas Superiores. O sorriso é uma reação primitiva, sendo que, até os dois primeiros meses de vida, apresenta característica de uma simples excitação natural da sensibilidade. Mas, desde o momento em que a criança sorri porque foi afetada por elementos externos, como a presença da mãe, por exemplo, é sinal de apropriação da cultura e, conseqüentemente, da presença da humanização.

Esses quatro indícios coincidem com o período da atividade principal definida como comunicação emocional, já descrita neste capítulo. Ao nascer, o ser humano possui apenas as Funções Psicológicas Elementares e, na convivência com o meio social e cultural, a criança vai aprendendo e, conseqüentemente, desenvolvendo as Funções Psicológicas Superiores. Essas se desenvolvem no processo de relação da criança com o mundo e fundamentam-se na mediação entre um ser humano e outro.

Desse modo, evidenciamos que a criança, antes de adquirir o domínio das reações internas, necessita dos estímulos das reações externas, as quais se transformam em processos internos e, nessa perspectiva, os signos apresentam função principal, mediante as duas operações, a externa e a interna, uma vez que o movimento dialético entre ambas as formas constitui o domínio do comportamento. Logo, as Funções Psicológicas Elementares e as Funções Psicológicas Superiores se desenvolvem por meio de vínculos e processos culturais e é por esses vínculos que surgem as modificações mais significativas no desenvolvimento psíquico da criança.

#### 2.4.1 Linguagem e pensamento: relações e reciprocidades

A linguagem é o principal sistema simbólico de todos os grupos humanos, insere-se como o mais importante elemento de mediação do desenvolvimento humano, sendo responsável pela formação da consciência e organização do pensamento. Por essas razões, podemos afirmar que ela é definidora do ser humano como sujeito da história e ser social.

Vigotski (1993) define a linguagem como um atributo essencialmente humano, por estar presente na organização das ações e operações do sujeito humano com a realidade objetiva, indo além da expressão, combinando a função comunicativa com a função de pensar. Ela produz novas relações com o ambiente, organiza o comportamento humano e propicia o surgimento de um processo psicológico complexo, que distingue o ser humano dos demais animais. Ao analisar algumas pesquisas de sua época, Vigotski percebeu que elas não avançaram na compreensão do desenvolvimento humano, porque não consideraram a interligação entre a fala e a inteligência.

Com base em Luria (2006) e Almada (2015), afirmamos que desde os estágios mais primitivos, o desenvolvimento mental da criança ocorre não apenas sob a influência da realidade objetiva, como também sob a influência constante da comunicação entre a criança e os adultos. Essa comunicação, segundo Almada (2015), exige participação íntima da linguagem, que conduz à formação da fala e esta provoca profunda organização na estrutura das funções psíquicas, o que motiva a verdadeira formação de conceitos.

Esses são definidos como cotidianos e científicos. Os primeiros são provenientes da experimentação direta da criança sobre o mundo real e são construídos a partir da experiência cotidiana. Os segundos são adquiridos no processo de instrução e se distinguem dos cotidianos pela relação distinta com a experiência da criança e ambos são afetados por condições internas e externas, tendo a linguagem como principal meio de apropriação.

Nessa conjuntura, a educação escolar é uma das principais fontes de desenvolvimento dos conceitos para criança. Conhecer sua atividade principal e o sentido que determinados conceitos têm para criança é tarefa essencial do educador,

a qual exige, entre outras ações, explorar os conceitos cotidianos que ela traz para a escola e a partir deles fazer mediação dos conceitos científicos.

As funções da linguagem, como elemento constitutivo da consciência, transcendem os limites da oralidade por apresentarem estrutura que possibilita às pessoas interagirem entre si, e a linguagem não ocorre exclusivamente em forma sonora. Por essa razão, Vigotski (1993) entendeu que os estudos sobre a linguagem teriam que abordar a questão em toda sua extensão, captando a real importância de sua relação com o pensamento no processo de desenvolvimento humano.

Assim, o método científico criado por Vigotski permitiu chegar às raízes do entendimento da questão em totalidade e tem a vantagem de permitir juntar todas as qualidades próprias de análises, com a possibilidade de observar sinteticamente as propriedades inerentes ao todo em complexidade (VIGOTSKI, 1993). A partir desse método, Vigotski (1993) entendeu o pensamento verbal por meio de uma unidade que, mesmo com diferentes elementos, contém a propriedade do todo.

Vigotski elucida a relação interior entre o pensamento e a palavra nos estágios primários do desenvolvimento filogenético e ontogenético. Constata que tanto o início do desenvolvimento do pensamento, como o da linguagem, não revelam nenhuma relação e dependência definida entre suas raízes genéticas (ALMADA, 2015, p.46).

De um lado, existem formas práticas de encadeamento das ações que são anteriores à formação da linguagem, de outro, existem formas de verbalização que constituem o plano em torno do qual se desenvolverá a linguagem que cumpre, primeiramente, a função de expressão de emoções na criança pequena. Nesse processo, Vigotski (1993) afirma que a linguagem se une ao pensamento e intelectualiza-se. Em certo momento, essas linhas – o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento do pensamento –, que vinham seguindo caminhos diferentes, encontram-se, cruzam-se e se interceptam.

Nesse sentido, a linguagem intelectualiza-se, une-se ao pensamento e o pensamento verbaliza-se e une-se à linguagem. Assim, o pensamento e a linguagem têm, na filogênese e na ontogênese, raízes genéticas diferentes, porém se sintetizam dialeticamente no desenvolvimento (ALMADA, 2015). Logo, a “[...] ausência de um vínculo primário entre o pensamento e a palavra não significa, de maneira nenhuma, que esse vínculo só possa surgir como ligação externa entre dois tipos essencialmente heterogêneos da atividade da nossa consciência” (VIGOTSKI, 2001, p. 396). Na criança pequena, o pensamento evolui sem a linguagem e os primeiros sinais de

comunicação se formam sem o pensamento e têm como objetivo atrair a atenção do adulto. É um tipo especial de linguagem que está no âmbito da comunicação emocional.

A criança, desde a mais tenra idade, busca, dentro de suas possibilidades, diferentes formas e meios para se comunicar com as pessoas ao seu redor, incluindo nessas formas, o choro, o sorriso e as expressões corporais. Desta forma, pelo fato de suas relações serem intermediadas pelas pessoas, seu pensamento evolui em função da linguagem. Até mais ou menos os 18 meses, a criança ainda não consegue descobrir as funções simbólicas da linguagem, operação intelectual consciente e altamente complexa (VIGOTSKI, 2001). Por volta dos dois anos, apresenta grande evolução da linguagem, dando início a uma forma totalmente nova de comportamento, exclusivamente humana, iniciando a formação da consciência e a diferenciação do eu infantil.

No entanto, é fundamental que o adulto, seja no meio familiar, seja na instituição de educação infantil, dê retorno à criança nesse processo de comunicação, para que ela avance cada vez mais na comunicação até alcançar o nível de compreensão do conteúdo que está comunicando aos adultos.

#### 2.4.2 Elaboração conceitual

Como colocamos neste capítulo, desde a tenra idade, o ser humano busca, de acordo com suas possibilidades, comunicar-se, expressar-se, para que seja compreendido em suas vontades, em suas necessidades e percepções. Nisto, a criança nasce em ambiente de uso do mecanismo da linguagem, nasce, portanto, em um ambiente de seres comunicativos, o que nos torna únicos. O uso da linguagem é um mecanismo tipicamente humano.

Pino (2005) pontua que a vantagem humana em relação às outras espécies são suas funções superiores de natureza cultural, particularmente, a fala. Mas, para que a criança esteja apta a usar os mecanismos de uso da linguagem, em suas dimensões, precisará vivenciar percursos que a preparam para tanto. Nisto, dependerá do esforço dos outros seres humanos em seu entorno para ensinar-lhe os caminhos de apropriação da linguagem e os mecanismos de uso.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o percurso de desenvolvimento da criança é um processo de constituição nela dos modos de ser humano, ou seja, constituição da

fala, do pensar, do agir (PINO, 2005). Nessa esteira, no primeiro ano de vida, é indispensável ao desenvolvimento da criança os estímulos, a exposição ao uso da linguagem, pois essa exposição é fundamental para o processamento auditivo e entendimento dos formantes de fonemas, necessários para que ela progressivamente aprenda a usar a palavra, compreendendo a funcionalidade dela a cada fase etária. A palavra é a pedra de toque da linguagem humana, abre ao ser o espaço para ele se manifestar. Portanto, nas numerosas tradições culturais dos homens, a linguagem surge com a palavra instituidora (BIDERMAN, 1998).

Essas breves considerações apontam para o entendimento de que o processo de apropriação dos modos de ser humano, especialmente a apropriação dos mecanismos de uso da linguagem, é fundamental para o desenvolvimento da capacidade da criança para o uso funcional da palavra. O emprego específico da palavra para Vigotski (2009), é o momento central para o amadurecimento dos conceitos, uma vez que o conceito é impossível sem palavras.

Vigotski estudou a formação conceitual por meio de uma metodologia experimental, cujo objetivo foi penetrar no processo de formação de conceitos estudando a sua natureza psicológica. As conclusões de Vigotski e colaboradores mostram que o desenvolvimento dos conceitos perpassa por três estágios básicos, e cada um se divide em variadas fases (VIGOTSKI, 2009). As crianças, diante disto, estão em processo aberto de desenvolvimento dos conceitos.

Com base em estudos, Tartari (2019) explica que o desenvolvimento do pensamento se inicia na idade pré-escolar, por meio da atividade da criança, no contato com o outro, bem como com os objetos de sua cultura. Essa concepção traz à docência a necessidade de prática pedagógica que exerça para a criança importante papel no processo de formação das bases necessárias para o esperado conceito científico.

Vigotski (2009) esclarece, por meio de seu experimento, os estágios que dão origem à formação dos conceitos. O primeiro estágio que se manifesta com maior frequência no comportamento da criança de tenra idade, segundo Vigotski, é a formação de uma pluralidade não informada e não ordenada.

Nesse estágio do desenvolvimento, o significado da palavra é um encadeamento sincrético não enformado de objetos particulares que, nas representações e na percepção da criança, estão mais ou menos concatenados em uma imagem mista. Na formação dessa imagem cabe o

papel decisivo ao sincretismo da percepção ou da ação infantil, razão por que essa imagem é sumamente instável.

Como se sabe, na percepção, no pensamento e na ação a criança revela essa tendência a associar, a partir de uma única impressão, os elementos mais diversos e internamente desconexos, fundindo-os numa imagem que não pode ser desmembrada [...] Noutra passagem nós descrevemos esse fenômeno como uma tendência infantil a substituir a carência de nexos objetivos por uma superabundância de nexos subjetivos e a confundir a relação entre as impressões e o pensamento com a relação entre os objetos (VIGOTSKI, 2009, p.175).

Portanto, as representações são mistas e instáveis, nesse primeiro estágio. Mas, a superprodução de nexos subjetivos, isto é, a vasta interpretação individual, realizada pela criança, conforme Vigotski (2009), tem enorme importância como fator de sucessivo desenvolvimento do pensamento infantil, fundamental para o processo de seleção e uso de nexos que correspondem à realidade e verificados na prática.

Esse primeiro estágio, o pensamento sincrético, divide-se em três fases. Na primeira fase, os amontoados sincréticos são manifestados pelas provas e erros; os amontoados sincréticos, por sua vez, são determinados pelo campo visual da criança; e a terceira fase, onde a imagem sincrética possui base mais complexa. Na primeira fase, os amontoados sincréticos revelam-se pelas provas e pelos erros, em que os grupos são desarticulados e criados ao acaso, cada objeto apresentado à criança é, portanto, uma suposição que pode ser confirmada ou não pela experimentação (JANES; LIMA, 2013).

Na segunda fase do pensamento sincrético, a criança vai criando categorias que, por exemplo, desaparecem no decorrer da brincadeira. Nessa fase, a criança pode organizar seus brinquedos em espaços diferentes, brinquedos maiores de um lado, brinquedos menores, em outro, mas não significa, necessariamente, que ela esteja fazendo essa separação por querer separar os maiores dos menores, mas, talvez, separou-os conforme os mais agradáveis para ela, mais bonitos etc.

Nesse amontoado de objetos, a criança ainda não se orienta com base nos vínculos objetivos que ela descobre nos objetos, mas aos subjetivos. A razão do sincretismo, no processo de significação da palavra, a imagem dos signos na mente da criança é extremamente instável, mas isso consiste em um primeiro passo para a criança na formação de conceitos (JANES; LIMA, 2013).

Nessa fase, conforme as conclusões de Vigotski, os objetos se aproximam em série e são cobertos de significado comum, não pelos próprios traços destacados pela criança, mas pela semelhança que ela estabelece entre eles, por meio de suas impressões.

A terceira fase marca a conclusão do pensamento sincrético e a passagem para o segundo estágio da formação de conceitos. Nessa fase, tem-se base mais complexa, uma vez que a criança já passou pelas fases anteriores e tem maior capacidade em elaborar os amontoados de objetos. Vigotski (2009, p. 177 e 178) explica a diferença e complexidade dessa fase:

Toda a diferença, toda a complexidade consiste apenas em que os vínculos que a criança põe na base do significado da palavra nova são o resultado não de uma percepção única, mas de uma espécie de elaboração biestadial dos vínculos sincréticos: primeiro formam-se os grupos sincréticos, de onde representantes particulares se separam para tornar a reunificar-se sincreticamente.

Desse modo, ao chegar à terceira fase do pensamento sincrético, a criança encerra o primeiro estágio na formação dos conceitos e despede-se do desordenado, do amontoado, que servia de base para significação das palavras.

Outro passo a caminho do domínio do conceito, consiste no segundo estágio, denominado estágio de formação de complexos. Trata-se estágio novo no processo de desenvolvimento do pensamento da criança, sendo ele um progresso muito significativo para ela (VIGOTSKI, 2009). Esse é um estágio em que a criança tem uma percepção das características dos objetos, por mais que sejam ainda bastante concretas, ela consegue organizar os objetos de acordo as características em comum, criando categorias voltadas às situações concretas.

Nessa esteira, as generalizações representam complexos de objetos particulares concretos unificados à base de vínculos objetivos que, de fato, existem nesses objetos. Nesse estágio, a criança já não confunde mais as relações entre as suas impressões com as relações entre os objetos, ela já pensa em termos de nomes de famílias e os objetos isolados tornam-se organizados para ela, uma vez que tais objetos se agrupam em família interligadas (VIGOTSKI, 2009). Ou seja, o pensamento por complexos constitui um pensamento coerente e objetivo, embora ainda não seja o pensamento conceitual propriamente dito, com as relações objetivas.

Assim, a para a formação de complexos iniciar é preciso que uma mesma palavra tenha diferente significados, em diferentes situações, ou seja, inicia-se frente a essa variação de significados, desde que se tenha nesse sentido qualquer nexos associativo entre esses significados (DIAS; KAFROUNI; BALTAZAR; STOCKI, 2014).

Neste sentido, a criança encontra no discurso dos adultos palavras vinculadas a grupos específicos.

Por isso o complexo infantil coincide, por sua referência concreta, com os conceitos do adulto. A criança e o adulto, que se entendem quando pronunciam a palavra “cão”, vinculam essa palavra a um mesmo referente, tendo em vista um único conteúdo concreto de cães e o outro um conceito abstrato de cão (VIGOTSKI, 2009, p. 217).

Entendemos, assim, que as relações com o outro e o contexto cultural da criança fornecem as condições para que ela desenvolva o pensamento coerente e objetivo. Portanto, a Educação Infantil tem grande potencial para fornecer à criança bases para o processo de desenvolvimento mental dela, uma vez que todas as funções intelectuais básicas estão presentes na formação de conceitos e, o desenvolvimento mental da criança ocorre sob a influência contínua da dela comunicação com os adultos (FACCI, 2006). O professor, no contexto da Educação Infantil, é o adulto, experiente, apto para essa ação influenciadora.

Conforme Vigotski (2009), o pensamento infantil por complexos é a primeira raiz na história da evolução dos conceitos, essa evolução ainda tem uma segunda raiz, o terceiro e último estágio. Esse estágio tem a função de desenvolver a decomposição, a análise, bem como a abstração, fatores necessários para o surgimento do conceito. A palavra passa, então, a orientar toda a atenção aos atributos que se tem dos fenômenos, sintetizando, simbolizando e abstraindo o conteúdo, formando, assim, o conceito científico (TARTARI, 2019).

Na primeira fase desse estágio, a criança cria generalizações com base no máximo de semelhança, fundamentadas na discriminação essencial de traços perceptíveis no grupo geral. Na segunda fase, “Em condições experimentais, a criança dessa fase de desenvolvimento costuma destacar um grupo de objetos que ela generaliza depois de reunidos segundo um atributo comum” (VIGOTSKI, 2009, p.222). Nestes termos, Vigotski (2009) destaca que essa fase poderia ser chamada de estágio dos conceitos potenciais. Estes ainda não são conceitos propriamente ditos, mas algumas coisas que podem tornar-se conceitos, uma vez que estão dentro de uma possibilidade ainda não realizada.

A conclusão mais importante que Vigotski extrai de sua investigação é a tese de que somente na adolescência a criança consegue chegar ao pensamento por conceitos e concluir o terceiro estágio da evolução do seu intelecto. No entanto,

concordando com Tartari (2019) e seus estudos sobre a formação de conceitos, as bases que estruturam o pensamento para formação de conceitos científicos precisam ser trabalhadas, ainda, em idade pré-escolar.

Neste período a criança possui uma referência prática em relação a em relação aos objetos, mas se for orientada pelo processo de ensino sistematizado, poderá abstrair as propriedades essenciais dos fenômenos. Esse processo formará as bases para o conceito científico e, posteriormente, o pensamento teórico (TARTARI, 2019, p. 109).

Nesse contexto, baseada na perspectiva vigotskiana, Facci (2006) sintetiza o processo de formação dos conceitos, esclarecendo que, em um primeiro momento, o indivíduo vai fazendo agrupamentos sincréticos, depois passa à formação de complexos e, finalmente, os conceitos, ou seja, o indivíduo vai de uma compreensão caótica dos significados das palavras até então uma compreensão que lhe permite exceder o significado que está posto, vendo além do que está aparente, fazendo relações. Isto permite que o indivíduo amplie sua compreensão dos fenômenos, os quais compõem toda a realidade social em que ele vive.

Ao percorrer esse processo, as palavras passam, então, para o uso funcional, não sendo mais utilizadas por meio de impressões imediatas da criança, mas por intermédio da abstração, vão formando os conceitos, de fato.

De acordo com essa tese de Vigotski, entendemos que o universo da Educação Infantil tem muito a contribuir para evolução do intelecto da criança, visto que, nesse espaço, ela vivenciará diferentes situações de aprendizagem veiculada pelo uso funcional e constante da palavra, pela professora. Cabe destacar o valor desta, a palavra, um signo que pode ser usado de diferentes maneiras, como meios para diferentes operações intelectuais.

Segundo Mello (2006), o envolvimento da criança na vida escolar permite maior possibilidades de desenvolvimento da inteligência, uma vez que esse envolvimento promove a expressão oral, logo ao uso das palavras, estas, matéria com que trabalha o pensamento. A autora destaca ainda que se faltam as palavras, falta também o pensamento, pois ela estabiliza um sentido e “organiza o mundo para aquele que passa a ver e conhecer a cultura humana e a natureza; com ela ampliamos nossa memória, nosso conhecimento do mundo” (MELLO, 2006, p. 191). O uso das palavras é, portanto, um dos meios essenciais para formação dos conceitos.

Diante desses apontamentos que surgiram da vertente psicológica de Vigotski e colaboradores, entendemos que para a capacitação docente para atuação na Educação Infantil, é preciso considerar, antes de tudo, o desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, defendemos a ideia de que a base da psicologia em educação tornou possível o surgimento do sistema educacional moderno, capaz de fornecer ao indivíduo, desde a tenra idade, aprendizagens que promovem o desenvolvimento para uma vivência consciente de tudo o que a humanidade criou historicamente. Dito isto, entendemos a necessidade da base psicológica sobre como a criança desenvolve os conceitos, pois sem o pensamento por conceitos, é impossível a consciência do ser humano, portanto, a elaboração conceitual (FACCI, 2006).

À medida que a criança se envolve na rotina da Educação Infantil e participa ativamente do processo de aprendizagem, estará exposta às possibilidades de apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados. Estes conhecimentos vão além daqueles adquiridos pela criança no cotidiano, permitindo que ela avance no processo de formação dos conceitos, uma vez que é na infância que esse processo se inicia.

Ao considerar esse contexto, a formação dos conceitos em Vigotski permite maior compreensão da relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Isto significa que “o ensino e a aprendizagem, portanto, precedem o desenvolvimento, provocando o desenvolvimento de estruturas mentais” (FACCI, 2006, p.136). Nesse contexto, o ambiente educativo e as práticas pedagógicas se tornam fundamentais, para que os conceitos espontâneos que a criança tem com as experiências cotidianas sejam elevados de modo ativo. Os conceitos cotidianos se formam durante o processo da experiência pessoal da criança, ao passo que os conceitos científicos se formam no processo de instrução.

### **3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Entendemos a partir da concepção de leitura vigotskiana, que a atividade de leitura precisa fazer sentido para o leitor, logo, a criança somente compreenderá a função social das palavras escritas nos livros, se antes encontrar sentido no ato de interpretá-la. Logo, é importante que as práticas pedagógicas voltadas à leitura na Educação Infantil auxiliem intencionalmente a criança à apropriação do sentido da leitura.

Com base nesse contexto, neste capítulo, analisamos a leitura na Educação Infantil a partir dos entrelaçamentos entre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Para tanto, apresentamos as concepções vigotskianas sobre criança e leitura nessa primeira etapa da educação básica, destacando que, para a criança, a leitura precisa partir de uma necessidade, ou seja, é importante que a leitura se constitua como passo importante rumo à apropriação do mundo circundante.

Em seguida, analisamos a leitura em um contexto de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, abordando, nesse contexto, a potencialidade do ato de ler como atividade capaz de ampliar o desenvolvimento mental e que, na educação infantil, é lugar para esse processo se potencializar. Por fim, apresentamos a relação que existe entre fala e pensamento, uma vez que a fala se insere como elemento essencial de mediação do desenvolvimento humano. Portanto, refletimos que a apropriação da fala pela criança é parte essencial no processo de compreensão no mundo dos objetos a sua volta, portanto, insere a criança no mundo da linguagem.

Partimos do entendimento de que a leitura requer olhar atento nas escolas públicas de ensino fundamental, porque sem sua devida apropriação, as outras atividades ficam comprometidas. Para tanto, adotamos o posicionamento da Teoria Histórico-Cultural que concebe a leitura como atividade mediada por sujeitos que leem, promovem, discutem e facilitam o diálogo entre o leitor, o texto e o contexto (GIROTO; SOUZA, 2009).

#### **3.1 A leitura na educação infantil: concepções vigotskianas**

Este capítulo reflete sobre a leitura na concepção histórico-cultural. Nesse processo, priorizamos a leitura e o desenvolvimento das funções psicológicas

superiores, bem como a relação entre a fala e o pensamento. Este estudo constata que a criança é entendida como um ser ativo e sujeito de atividade.

A criança chega à pré-escola em pleno desenvolvimento mental. Esse desenvolvimento é fruto da comunicação entre a criança e o adulto, não apenas sob influência da realidade objetiva (LURIA, 2017). Este é um importante período do desenvolvimento infantil que ganhará qualitativa influência do ensino, quando este for sistematicamente organizado, com a intencionalidade voltada às necessidades de aprendizagens do atual processo de formação da criança.

A consciência do eu e do mundo circundante, em pleno desenvolvimento em idade pré-escolar, permite à criança maior compreensão nos momentos de leitura. Sua convivência na pré-escola tem significativas possibilidades de ampliação e organização desses conhecimentos acumulados, essenciais para apropriação do sentido da leitura que se apresenta para ela na rotina pré-escolar.

Como ressalta Kleiman (2016, p. 26), “[...] o interlocutor que escuta, ou lê, pelo fato de ele também possuir esse conhecimento, será capaz de preencher aqueles vazios, aquilo que está implícito, com a informação certa”. Para a criança pequena, essa é uma atividade complicada, contudo, importante atribuição da Educação Infantil é ajudá-la nesse processo de leitura de mundo.

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. [...] Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão (KLEIMAN, 2016, p. 15).

Pensar em essa concepção de leitura é entender que para uma qualidade na formação leitora, é preciso reconhecer que a criança tem um conhecimento prévio anterior à sua chegada na Educação Infantil. Sampaio (2012) aponta que, ao contrário do que acreditam alguns, quando a criança chega à pré-escola, traz consigo suas leituras, essas leituras facilitam o processo de compreensão do mundo físico e social no qual vive.

Com base nessa constatação, a Educação Infantil precisa ter no bojo de seus objetivos a ampliação dos conhecimentos da criança, relacionados à formação leitora dela. Se como docentes falamos repetidamente que ampliar os conhecimentos é objetivo da Educação Infantil, contudo, nos planejamentos e nas práticas pedagógicas é importante evitar demasiado tempo investido na memorização de letras e dos

numerais, bem como o juntar sílabas soltas. Mas, cuidar da apropriação de outras áreas do conhecimento, necessárias para o desenvolvimento infantil, sem, contudo, acelerar o letramento.

A aceleração do letramento empobrece o processo de construção do sentido que a leitura precisa possuir para a criança. Para Sampaio (2012), quando a criança sente necessidade de compreender o mundo, isso impulsionará suas ações, e a aprendizagem, nessa perspectiva, é o resultado de sua interação com o mundo.

Quanto mais conhecimentos a criança se apropria, mais ricos serão os momentos de contação de histórias, as rodas de conversas e criação da leitura, uma vez que ela dispõe de saberes acumulados na memória que facilitam esse processo. Isto significa que o processo de formação da criança leitora tem muito a crescer, na medida em que respeitamos o seu direito de apropriação das diversas áreas do conhecimento, dedicando tempo de qualidade para tanto. Aqui, destacamos o crescimento da formação em conceitos que é fortemente influenciada pela ampliação dos conhecimentos que a criança vai acumulando com suas vivências.

É, portanto, necessário abrir caminhos para que a criança avance em sua formação conceitual, diante da apropriação progressiva do mundo circundante. Entendemos que o desenvolvimento de conceitos é fundamental para formação da criança leitora, uma vez que, dentre outros aspectos, essa formação representa evolução dos significados das palavras, como explica Vigotski (2009, p. 246):

A investigação nos ensina que, em qualquer nível de desenvolvimento, o conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização. O resultado mais importante de todas as investigações nesse campo é a tese solidamente estabelecida segundo a qual os conceitos psicologicamente evoluem como significados das palavras. A essência do seu desenvolvimento é, em primeiro lugar, a transição de uma estrutura de generalização a outra.

O ato de generalizar que Vigotski descreve representa, então, em qualquer idade, um conceito, expresso por uma palavra. Contudo, os significados das palavras evoluem, uma vez que quando a criança aprende uma palavra nova, ligada a um determinado significado, apenas se inicia seu desenvolvimento, pois, no início, ela representa uma generalização do tipo mais básico e, ao passo em que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado e, assim, alcançando, de fato, o processo de formação dos verdadeiros conceitos (VIGOTSKI, 2009). Nesse contexto, a perspectiva vigotskiana defende que a

Educação Infantil é um espaço profícuo para aprendizagem progressiva dos conceitos.

A partir da análise ontológica dos conceitos, Vigotski apresenta, então, o conceito de Zona de Desenvolvimento Eminente<sup>6</sup>, em que a criança que se orienta pelo professor ou pelas crianças mais experientes, sempre poderá realizar tarefas mais difíceis (FACCI, 2009). Para Vigotski (2009), existe o desenvolvimento atual, da criança – aquilo que ela já aprendeu, por exemplo - e o desenvolvimento eminente – o que ela ainda precisa desenvolver e está no processo de amadurecimento.

Conforme explica Facci (2009), o fundamental da escola é que a criança aprenda o novo, por esse motivo, é a zona de desenvolvimento próximo que determina o campo das mudanças acessíveis à criança e ela também que representa o momento mais importante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento.

Consoante à Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem é o que impulsiona o desenvolvimento da criança. A perspectiva dessa teoria, defende que a criança não nasce dotada de humanização, mas irá humanizar-se a partir do convívio social, das informações proporcionadas a ela e como o adulto compreende a infância em sua especificidade. Vigotski (1989) explica que desde o primeiro dia de vida, o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados.

Diante disso, a professora que planeja as atividades de leitura voltadas a esse aspecto, trabalha de modo que a apropriação da leitura considere o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra, os conhecimentos prévios, para, então, chegar ao seu objetivo de mediação da formação leitora. Essa atenção permitirá que a professora entenda o tempo e a forma de aprendizagem de cada criança. Pensar tal perspectiva implica entender a crucial necessidade de compreender que o não – saber da criança -, em determinada situação, aponta para possibilidade de vir a saber (SAMPAIO, 2012).

Devemos ressaltar que, em relação às práticas de leitura na Educação Infantil, como mediação em um contexto de zona de desenvolvimento próximo, é uma forma de cuidado, atenção e respeito à criança em idade pré-escolar, no período, em que, como sabemos, ocorre o maior desenvolvimento como ser humano.

---

<sup>6</sup> Nas primeiras publicações das obras de Vigotski, a Zona de Desenvolvimento Eminente foi definida como Zona de Desenvolvimento Proximal. Mas, a Prof.<sup>a</sup> Dra. Zoia Prestes, pesquisadora e tradutora da obra de Vigotski, diretamente do idioma russo para o idioma português, defende que o termo correto é Zona de Desenvolvimento Eminente.

É a possibilidade concreta de um fazer pedagógico onde o papel da professora não é dar o conhecimento à criança e nem apenas se limitar a observar e constatar “como” o seu aluno se encontra. Ao contrário de um espontaneísmo, a professora tem um papel fundamental enquanto “mediadora” no avançar do seu aluno. Ela é alguém que provoca, instiga, informa, compartilha conhecimentos... alguém que atende, ao desejo da criança, pretendendo criar, permanentemente, novos desejos (SAMPAIO, 2012, p. 47).

Para, além disto, ajudar a criança na formação leitora, mediando a participação dela no universo do mundo letrado, é permitir que ela se aproprie das possibilidades de imaginação e criação que a leitura proporciona. O ato de aprender a ler e escrever precisa fazer sentido para a criança, precisa partir de uma necessidade. Kleiman (2016) considera que a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um determinado propósito, não é propriamente leitura.

Assim, se dedicamos demasiado tempo a expor uma vasta literatura infantil para as crianças e as solicitamos folhear, a ler as imagens das páginas, o que acontece rotineiramente em salas de pré-escolas, entendemos que essa atitude se enquadra no que Kleiman (2016) destaca que estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido. “[...] qualquer aprendizagem só se dá de fato quando o sentido está presente. Só assim se verifica a mobilização do sujeito enquanto totalidade: razão, sensação, sentimento, intuição, imaginação estão presentes quando a atividade tem sentido” (SAMPAIO, 2012, p.49).

É preciso proporcionar à criança que está iniciando o processo de formação leitora o uso social da linguagem, para que, ao perceber essa linguagem, representada por palavras carregadas de significados, possa, de modo progressivo, compreender que a capacidade leitora é a essência para interpretação do mundo circundante e, primordialmente, para comunicação entre os seres humanizados.

A concepção vigotskiana, do modo como a criança encontra sentido no que vivencia, é a de entender, antes de tudo, que em cada período de seu desenvolvimento, ela está inclinada a um tipo principal de atividade e é, por meio dessa atividade que ela participa, conscientemente, do processo de aprendizagem. Para a Teoria Histórico-Cultural é importante que observemos as formas de aprendizado da criança, destacando o brincar, o mundo lúdico como atividade principal da qual a criança adquire elevados níveis de desenvolvimento.

Vigotski (1996) acrescenta que o brincar não se limita apenas a simples cópia do que os adultos fazem e de momentos vividos, pois os jogos da criança não são uma simples recordação de experiências vividas. Na concepção vigotskiana, a criança constrói novas realidades, segundo interesses e necessidades particulares, logo, vai acumulando na memória um bojo de conhecimentos.

Em face disso, talvez o problema da formação de leitores, como dito na parte introdutória deste trabalho, seja a concepção de leitura que tem guiado as práticas pedagógicas concernentes a essa formação. Cabe, então, analisarmos, nesse contexto, o que, de fato, significa ler na Educação Infantil.

Entendemos que inexistente uma fórmula para o processo de formação leitora no âmbito da Educação Infantil. Contudo, existe um caminho que pode facilitar esse processo, que é de proporcionar que a criança tenha em suas mãos os livros, mas abastecer esses momentos de significados para ela. Pautar as práticas de leitura na participação ativa da criança implica investir em práticas que possibilitem a ela sentir a necessidade dos momentos de leitura. “[...] Pois a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor - que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados” (KLEIMAN, 2016, p. 12). É, portanto, uma tentativa de suprimir práticas mecanizadas, em que a criança ouça histórias lidas ou folheie as páginas de um livro apenas porque a professora mandou.

É comum considerar a criança pré-escolar como a criança para o futuro, em preparação para o ensino fundamental, nisto, corremos o risco de escolarizá-la precocemente. Destacamos a necessidade de compreender a criança em seu presente, em seu momento principiante de leitura de mundo. É esse seu momento de receber da Educação Infantil a ampliação de seus conhecimentos, privilegiando, por meio da leitura, a apropriação da cultura, o desenvolvimento da capacidade de expressão.

No entanto, se há corriqueira rotina de colocá-la no universo do mundo letrado, frente às exigências de um sistema que intenta adiantar o processo de alfabetização, deparamo-nos com práticas que em suas concretizações, culminam em mera memorização das letras, e ainda no maternal, precocemente, aprendem a escrita do nome próprio. Gasta-se, nesse sentido, demasiado tempo em aprendizagens que ainda não correspondem à faixa etária e às capacidades cognitivas da criança.

Vigotski (2009) pontua que determinadas premissas são efetivamente necessárias no desenvolvimento da criança, para que ocorra a certa aprendizagem,

ou seja, a aprendizagem depende de certos ciclos de desenvolvimento infantil alcançados. No entanto, Vigotski (2009) não apresenta essa dependência como principal, mas subordinada. Se na Educação Infantil as crianças têm oportunidades para viver as diferentes linguagens de expressão, a leitura se constituirá em uma necessidade de aquisição para ela.

Portanto, proporcionamos, assim, à criança a convivência com a escrita e a leitura - leitura que, inicialmente, é realizada pela professora – enquanto conhece o espaço, por meio de passeio aos arredores da escola, enquanto, também, conhece as pessoas que trabalham na escola, escuta a leitura de histórias, de poesias, vivencia experiências que a musicalização e filmes permitem. A partir disto, a leitura e a escrita constituirão o próximo passo que a criança vai querer dar em seu processo de apropriação do mundo circundante (MELLO, 2006).

Considerar essas possibilidades implica compreender que na Educação Infantil, as crianças precisam das diferentes linguagens de expressão, para que se apropriem das bases constituidoras do sentido e compreensão da leitura. Portanto, a leitura na Educação Infantil não pode ser confundida com a memorização das letras, das palavras soltas, mas contato intencional com os textos carregados de ideias, informações e significados.

### **3.2 A leitura e o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores**

A leitura é uma atividade potencialmente capaz de ampliar o desenvolvimento mental do ser humano e, na etapa que corresponde à primeira infância, ela tem o papel de facilitar o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A concepção vigotskiana de desenvolvimento dessas funções é essencialmente ligada às relações concernentes à realidade culturalmente formada. É nas relações com o meio circundante, isto é, na fronteira entre o organismo e o mundo exterior que surgem os processos psicológicos, isso significa que a consciência – definida pela teoria Histórico-Cultural, como a vida tomada consciente – nunca surgiu no interior da célula viva (LURIA, 2017). Isto significa que o homem se desenvolve social e psicologicamente, à medida que se apropria dos instrumentos culturais, tanto materiais como psíquicos.

Os instrumentos culturais, criados pela humanidade em seu processo evolutivo, podem ser materiais, como o martelo ou a caneta, ou psíquicos, ou seja, as palavras e os demais signos, que permitem ao homem pensar e funcionar como humano, transformando a realidade. Para que homem evolua e supere sua condição biológica inicial, ele deve manter uma relação com o mundo cada vez mais abrangente e intensiva. Isso ocorre, através da apropriação dos instrumentos culturais e dos signos envolvidos em suas atividades, permitindo-lhe regular seu comportamento (VITAL; SZYMANSKI, 2018, p. 288).

Assim, as funções psicológicas superiores se desenvolvem no decurso da história do gênero humano e como processo absolutamente único (VIGOTSKI, 2017). Nesse decurso, a apropriação dos signos permite ao ser humano a resolução de atividades psicológicas que, aliados aos instrumentos materiais, exigem do indivíduo a adaptação do comportamento a eles, isso resulta em uma transformação da estrutura psíquica (VITAL; SZYMANSKI, 2018). As atividades de leitura são essenciais para a criança adquirir as bases que ampliam as funções psicológicas superiores. Isto porque apropriar-se da leitura permite que ela desenvolva, na medida de suas possibilidades, estratégias mentais em seu esforço para compreender a leitura, uma vez que esta é uma atividade intelectualmente possível de ser realizada.

Conviver de modo prazeroso com a leitura permitirá que a criança pré-escola vivencie os benéficos que a linguagem textual oferece para veiculação dos conhecimentos acumulados historicamente, mesmo que ela ainda não saiba ler. A leitura oferece a interpretação da expressão do autor. Mas, se não há intencionalidade de trabalhar com a criança o que ela ainda não sabe, trocando esses momentos de significação social da leitura por momentos de treinamentos da escrita de letras isoladas, por exemplo, corre-se o risco de retardar sua compreensão da função da linguagem, em suas diferentes dimensões.

Dessa forma, “Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele” (VIGOTSKI, 2017, p. 113). Portanto, o ensino não pode orientar-se apenas no que a criança já se apropriou, ou seja, no desenvolvimento já alcançado por ela. Isto porque se o ensino se baseia apenas no que a criança já alcançou, corre-se o risco de adiar o seu desenvolvimento mental.

Ao considerar esse ponto de vista, proporcionar à criança a convivência com a leitura na Educação Infantil é permitir-lhe que gradualmente ela vivencie a significação social e psicológica que se projeta no ato de ler, ou seja no uso consciente da

linguagem. Conforme Luria (2017), mesmo que a linguagem seja inicialmente um meio de comunicação entre adultos e criança, ela vai de forma gradual se transformando em um modo de organização da atividade psicológica humana. Isto significa que o domínio da linguagem é essencialmente uma atividade psicológica do ser humano.

A aprendizagem da leitura e da escrita consiste em compreender a função simbólica dos signos escritos. É ao mesmo tempo um processo de transformação qualitativa que ocorre no decurso do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção, memória, formação de conceitos, etc.) e todo esse aporte é construído nas interações sociais. Esse desenvolvimento psíquico é um processo específico de apropriação pelo indivíduo da sua história e experiência humana (VITAL; SZYMANSKI, 2018, p.299).

Destacamos, desta forma, o importante decurso do desenvolvimento psíquico humano entrelaçado na apropriação da leitura. No entanto, quando transformamos o espaço da Educação Infantil em lugar para acelerar o processo de alfabetização, estaremos retirando da criança o tempo necessário para que alcance premissas de seu desenvolvimento essenciais para atividade de leitura, atividade essencialmente consciente.

Diante disso, a leitura na Educação Infantil está muito ligada ao processo de alfabetização, mas ainda não é a etapa e momento para a alfabetização propriamente dita, ou escolarização da criança, e sim a etapa para o fomento à leitura, para trabalhar com ela experiências que despertem o desejo em se apropriar da função simbólica dos signos escritos.

Embora a criança da pré-escola ainda não leia *convencionalmente*, ou seja não domine a leitura vinculada à decodificação do que é escrito, de acordo com o nosso sistema alfabético de escrita - ela faz leituras das variadas iniciativas de comunicação ao seu redor. E se ela não for bloqueada nas suas formas lúdicas de se expressar, terá um mundo de percepções para que a professora e os amiguinhos de turma leiam através dela.

Na concepção vigotskiana, o bom ensino é aquele se adianta ao desenvolvimento. Ou seja, “[...] o que a criança pode fazer com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só” (VIGOTSKI, 2017, p. 113). Corroborando essa concepção, segundo Vital e Szymansk (2018), o trabalho educativo precisa priorizar o que a criança poderá fazer sozinha no futuro, tendo como base o que já consegue fazer com ajuda do outro. Portanto, o uso da linguagem, em seu contexto mais

profundo, mais amplo, ao passo em que há, nesse sentido, atividade psicológica altamente trabalhada.

Por isso, a escola e a família precisam reconhecer a importância de ler para as crianças, permitir que elas tenham momentos prazerosos de contação de história, partindo, nesse contexto, do todo, ou seja, da história completa, e não da leitura repetitiva de letras isoladas, sem sentido para ela em sua primeira infância e primeiro contato com o universo do sistema alfabético de escrita.

Entendemos que a leitura é uma atividade que somente alcança seu objetivo social se fizer sentido para a criança. Nesse contexto, se ela encontra sentido na leitura, está a caminho para que as funções psicológicas superiores se desenvolvam gradativamente nesse processo de domínio da leitura. Pensar tal perspectiva nos remete a pensar também na quantidade de brasileiros analfabetos funcionais, que decodificam nosso sistema de escrita alfabética, mas não compreendem nem interpretam o que leem. Isso nos obriga a pensar que concepção de leitura tem guiado as práticas pedagógicas formadoras da criança leitora, logo, do cidadão leitor.

Diante do exposto, devemos destacar que para uma formação de leitores, é preciso entender que ler envolve aspectos cognitivos complexos e que, portanto, precisa de mediação qualitativa no contexto da Educação Infantil.

### **3.3 A relação entre fala e pensamento na concepção histórico-cultural**

Para a Teoria Histórico-Cultural, a fala insere-se como um dos mais importantes elementos mediadores do desenvolvimento humano, por ser o principal sistema simbólico de todos os grupos humanos e tem papel fundamental na formação da consciência e na organização do pensamento.

Os estudos Vigotski (1993, 1996, 2000) analisam a fala como atividade essencialmente humana, por estar presente na organização das ações e operações do homem com a realidade objetiva, indo além da expressão, combinando a função comunicativa com a função de pensar. Para Vigotski a linguagem humana produz novas relações com o ambiente, organiza o comportamento humano, propiciando o surgimento de um processo psicológico complexo, que distingue o ser humano dos animais.

Corroborando com a teoria Histórico-Cultural, Luria (1994) define a fala humana como um processo de transmissão de informações que emprega recursos da linguagem e pode se apresentar como transmissão da informação – comunicação – e veículo de pensamento. A linguagem como veículo de informação requer a participação de interlocutores. Já a linguagem como veículo de pensamento ocorre quando o homem fala para si. No entanto, isto não significa que a linguagem é um meio de pensamento. “A linguagem é um meio de expressão que, por um complexo sistema de significados, é unida com o pensamento pelo significado” (ANDRÉ, 2007, p. 71).

Para Vigotski (1993), o que caracteriza a linguagem humana é o significado. Ao pesquisar as relações entre pensamento e fala, ele constatou dois extremos no tratamento dado pelas psicologias da sua época às relações entre essas duas categorias. Por um lado, algumas vertentes de psicologia tratavam o pensamento e a fala como dois processos dissociados. Por outro lado, outras concebiam pensamento e fala como único processo. Vigotski (1993), então, percebeu que essas vertentes não avançaram na compreensão do desenvolvimento humano, porque não consideraram a interligação entre a fala e a inteligência.

Em função disso, Vigotski (1993) se posiciona contrário ao modo como algumas escolas psicológicas respondiam a essa questão e criticou as concepções que compreendiam o pensamento e a fala como elementos independentes e reduzidos às explicações de hábitos e reflexos. O autor aponta que os estudos dessa época foram significativos por explorarem o enfoque biológico do pensamento humano. Contudo, critica os pesquisadores pelo fato de eles entenderem as relações entre o pensamento e fala sem a devida importância ao longo do desenvolvimento humano.

Vigotski (1993) constatou, também, que os pesquisadores da psicologia de sua época desprezaram a importância da fala egocêntrica. Ao contrário desses pesquisadores, Vigotski entende que a fala egocêntrica tem o papel fundamental de transformar a atividade da criança em um pensamento intencional, à medida que essa fala vai decrescendo, segue-se o desenvolvimento de uma abstração do som e a capacidade de pensar as palavras ao pronunciá-las (ALMADA, 2015). Para Vigotski, um conceito não é simplesmente um conjunto de ligações que se assimila com a ajuda da memória porque a evolução conceitual da criança “[...] é marcada por duas linhas de desenvolvimento: uma relacionada com a forma de pensamento que a criança desenvolve espontaneamente na vida cotidiana e a outra com a que desenvolve no

contexto escolar” (NÚÑEZ, 2009, p.33). Assim, essas duas formas de agrupar os conceitos, embora diferenciadas qualitativamente, equivalem-se do ponto de vista funcional.

Portanto, podemos concluir que a fala contribui fundamentalmente para o desenvolvimento mental da criança, ao propiciá-la a formação de conceitos. Neste sentido, “[...] nos estágios mais primitivos, o desenvolvimento mental da criança ocorre não apenas sob a influência da realidade objetiva [...], mas também sob a influência constante da comunicação entre a criança e os adultos” (LURIA, 2006, p.197). Segundo ele, essa comunicação exige participação íntima da linguagem, que conduz à formação da fala e essa, por sua vez, provoca profunda organização da estrutura das funções psíquicas, o que motiva a verdadeira formação de conceitos.

Para a Teoria Histórico-Cultural, os conceitos são definidos como cotidianos e científicos. Os conceitos cotidianos são provenientes da vivência e experimentação direta da criança sobre o mundo real e construídos a partir da experiência cotidiana. Os segundos são adquiridos no processo de instrução e se distinguem dos cotidianos, pela relação distinta com a experiência da criança, e ambos são afetados por condições internas e externas, tendo a linguagem como principal meio de apropriação.

Nessa conjuntura, a educação escolar é uma das principais fontes de desenvolvimento dos conceitos para criança, então conhecer sua atividade principal e o sentido que determinados conceitos têm para ela, é tarefa essencial do educador, o qual exige, entre outras ações, explorar os conceitos cotidianos que ela traz para a escola, e a partir deles, contribuir para a apropriação de conceitos científicos (ALMADA, 2015, p. 33).

Vigotski (1993) alerta para a grande importância do sentido e do significado da fala no contexto em que ela é pronunciada. Os sentidos e os significados, para ele, estão diretamente ligados às relações entre a fala e o pensamento. “No momento em que o som deixa de ser um som com *significado* e se desprende do aspecto semântico da língua, perde todas as propriedades inerentes a linguagem”<sup>7</sup> (VIGOTSKI, 1993, p. 24, tradução minha. Grifo do autor). Nessa visão, segundo Almada (2015), ao assimilar o significado das palavras, no contexto em que elas são proferidas, a criança está dominando a experiência social e adquirindo a individualidade.

---

<sup>7</sup> En el momento en el sonido deja de ser un sonido con *significado* y se desprende del aspecto semántico del lenguaje, pierde todas las propiedades inherentes al lenguaje humana.

Outro fator importante para a Teoria Histórico-Cultural é que as funções da linguagem transcendem os limites da oralidade como função motora, pelo fato de a linguagem apresentar uma estrutura que possibilita aos homens interagirem entre si, elemento constitutivo da consciência e, portanto, estar presente no pensamento humano. Outra questão, também, muito importante a ser observada nos trabalhos de Vigotski é o cuidado que ele teve em elucidar a relação interior entre o pensamento e a palavra nos estágios primários do desenvolvimento filogenético e ontogenético.

Em suas observações, Vigotski (1993) constata que tanto o início do desenvolvimento do pensamento como o da linguagem não revelam relação e dependência definida entre suas raízes genéticas. De um lado, existem formas práticas de encadeamento das ações que são anteriores à formação da linguagem, de outro, existem formas de verbalização que constituem o plano em torno do qual se desenvolverá a linguagem que cumpre, primeiramente, a função de expressão de emoções na criança pequena.

Nesse processo, Vigotski (1993, p. 172) mostra como a linguagem une-se ao pensamento e intelectualiza-se. Nos primeiros anos de vida da criança, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento seguem diferentes caminhos. Porém, a partir da inserção de criança no mundo dos significados, essas linhas – pensamento e fala - interceptam-se mutuamente. É, portanto, o momento em que a linguagem se intelectualiza, une-se ao pensamento e o pensamento verbaliza-se e se une à linguagem.

A partir dessa constatação, o pensamento e a linguagem têm, na filogênese e ontogênese, raízes genéticas diferentes, porém se sintetizam dialeticamente no desenvolvimento. Logo, segundo Vigotski, “[...] a ausência de um vínculo primário entre o pensamento e a palavra não significa, de maneira nenhuma, que esse vínculo só possa surgir como ligação externa entre dois tipos essencialmente heterogêneos da atividade da nossa consciência” (VIGOTSKI, 2001, p. 396).

Na criança pequena o pensamento evolui sem a linguagem e os primeiros sinais de comunicação se formam sem o pensamento e têm como objetivo atrair a atenção do adulto. A criança, desde a mais tenra idade, busca, dentro de suas possibilidades, diferentes formas e meios para se comunicar com as pessoas ao seu redor, incluindo nessas formas o choro, o sorriso, as expressões corporais.

Aqui, é muito importante termos clareza do papel do adulto, considerando que as relações da criança são intermediadas pelas pessoas, o pensamento dela evolui em função da linguagem (VIGOTSKI, 1993). Até mais ou menos os 18 meses, a criança ainda não consegue descobrir as funções simbólicas da linguagem, operação intelectual consciente e altamente complexa. Por volta dos dois anos, “[...] apresenta grande evolução da linguagem, dando início a uma forma totalmente nova de comportamento, exclusivamente humana” (FACCI, 2004, p. 68). Iniciando, segundo Facci (2004), a formação da consciência e a diferenciação do *eu* infantil.

Para Facci (2004), na primeira infância, encontram-se as estruturas para o desenvolvimento dos processos que podem dar lugar, mais tarde, à formação dos conceitos. “Porém, as funções intelectuais, necessárias para a formação de conceitos, desenvolvem-se plenamente apenas na adolescência, quando é possível a transição definitiva ao pensamento conceitual” (FACCI, 2006, p. 129). No entanto, antes da adolescência, não se pode privar a criança do seu contato com o mundo da cultura, principalmente a cultura trazida pela leitura, o desenho, a brincadeira e outras atividades de natureza social.

Essas atividades farão com que, no final da adolescência, o jovem supere as dificuldades de transferência dos significados dos conceitos elaborados para novas situações pensadas, também, no plano abstrato. Nesse processo, as funções intelectuais, que contribuem para o desenvolvimento mental, ocorrem sob a influência de sua comunicação com os adultos.

Outra operação intelectual muito importante que entra em operação em relação à leitura é a consciência dos conceitos. Ou seja, os conceitos surgem e se formam em uma operação intelectual, quando os indivíduos tomam consciência deles e lhes dão configuração lógica. Vigotski (1993, p. 176. Tradução nossa) mostra que esse processo não ocorre de forma isolada. Na formação, intervêm todas as funções intelectuais em uma combinação original, “[...] cujo fator central é o uso funcional da palavra como meio de orientação deliberada da atenção, da abstração, da seleção de atributos e sua síntese e sistematização com ajuda do signo”<sup>8</sup> (VIGOTSKI, 1993, p. 176, tradução nossa, grifo nosso).

---

<sup>8</sup> [...] cuyo factor central es el uso funcional de la palabra como medio de orientación deliberada de la atención, de la abstracción, de la selección de atributos y sus síntesis y simbolización con ayuda del signo.

Podemos, portanto, concluir que Vigotski concebe o signo como elemento mediador entre o pensamento e o processo social humano. E define como signos a linguagem, os vários sistemas de contagem, os mapas, os desenhos e todo tipo de signos convencionais. Tudo isso é propiciado pela leitura que a criança consegue fazer da realidade a sua volta. É um processo simples, todavia mediado, que vai evoluindo conforme a criança vai sendo inserida no mundo dos objetos materiais e dos significados desses materiais.

A inserção da criança no mundo da linguagem habilita-a a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar solução para um problema antes de sua execução e a controlar o próprio comportamento (VIGOTSKI, 2001). Isso significa que essas funções têm origem nos processos e nas relações sociais e se desenvolvem simultaneamente à apropriação do conhecimento na atividade principal da criança. Indo mais além, Leontiev (2004) acrescenta que o conteúdo da palavra, que identifica o significado social do objeto, é resultado do processo de consciência do homem na atividade de trabalho.

Essa produção da linguagem, como consciência do pensamento, está diretamente relacionada, na origem, à atividade produtiva. “O elo direto que existe entre a palavra e a linguagem, de um lado, e a atividade de trabalho dos homens, do outro, é a condição primordial sob a influência da qual se desenvolvem enquanto portadores do reflexo consciente, e ‘objetivado’ da realidade” (LEONTIEV, 2004, p. 93). Nesse processo acontece a relação entre a fala e o pensamento. Ou seja, ao se apropriar da fala, a criança compreende o mundo dos objetos a sua volta e, ao usá-los, modifica suas funções psicológicas superiores e adquire sua individualidade e, conseqüentemente, intelectualiza-se.

No entanto, de nada adianta oportunizar à criança o acesso ao mundo da palavra e dos significados dela, se o mediador – professor ou pais – esquecerem-se da importância do afeto. Segundo Vigotski (1993; 2001), fazer a separação entre pensamento e afeto é negar, antecipadamente, a possibilidade de estudar a influência do pensamento no plano da vida psíquica. Vigotski adverte que o ser humano não é apenas um ser natural é, sobretudo, o ser natural humano, ou seja, um ser existente para si mesmo, por isso, um ser genérico que, como tal, tem de atuar e confirma-se tanto em seu ser quanto em seu saber.

Em síntese, a Teoria Histórico-Cultural se constituiu com o objetivo de esclarecer as relações e condições em que a sociedade e a história moldam as formas

de atividade que distinguem o homem dos demais animais, adquirindo, em função disso, a humanidade. A partir da compreensão, propiciada por essa teoria, avançamos para a análise das políticas educacionais para a formação do professor de educação infantil e análise da pesquisa de campo e os respectivos resultados, descritas nos capítulos seguintes desta dissertação.

#### **4 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA CAMPO**

Neste capítulo, apresentamos os dados de nossa pesquisa. Para tanto, lançamos mão do conteúdo oriundo das observações, de uma análise documental e de entrevistas.

Apesar da instituição em que se delimitou a pesquisa ser um espaço familiarizado com a nossa presença<sup>9</sup>, entendemos que seria importante situar o desafiante encontro com as professoras e gestora interlocutoras deste estudo. A intervenção pedagógica era o que elas esperavam de imediato, logo no nosso primeiro encontro. Isso revelou que as professoras estavam ávidas por contribuições metodológicas e sugestões. Entretanto, inicialmente, precisamos dedicar tempo para realização das observações e, para isso, buscamos esclarecê-las sobre os objetivos do trabalho. Esses momentos de esclarecimento foram feitos de modo individualizado.

Nessa etapa de esclarecimento dos objetivos da pesquisa, a gestora e as coordenadoras demonstraram pronta aceitação, mas percebemos que as desconfianças, os receios, exceto uma professora, todas demonstraram esses sentimentos, uma vez que elas poderiam sentir o desconforto de ter alguém presente na sala de aula. Contudo, todas aceitaram contribuir com a pesquisa, na medida do que fosse possível para elas.

Dito isso, acreditamos que seja válido destacar o quanto os conteúdos oriundos da pesquisa em lócus partiram do convívio diário das professoras frente às suas rotinas de sala de aula, de cuidado com as crianças e concretização de práticas pedagógicas. Os resultados deste trabalho de pesquisa estão apresentados por meio do texto que, em essência, buscou valorizar os conteúdos oriundos das observações,

---

<sup>9</sup>Esta pesquisa vem sendo traçada desde a graduação, especialmente por meio do projeto de iniciação científica sobre criança e leitura, no qual nos apontou caminhos que ainda precisavam serem percorridos na trajetória de análise da temática. A nossa familiaridade com a escola se construiu durante o percurso de estudos realizados, três projetos de iniciação científica, estágios e construção do trabalho monográfico.

bem como da valorização das falas das professoras, à luz dos pressupostos teóricos privilegiados na presente pesquisa.

Portanto, este capítulo apresenta-se como convite à reflexão sobre a leitura deleite na Educação Infantil que se desdobra na rotina da instituição pesquisada, temática que aqui é apreciada como atividade cara e de conquista histórica para a criança que se encontra em idade pré-escolar.

#### **4.1 Leitura aproximada do contexto da escola**

A ação pesquisadora requer a análise do contexto em que se delimita o universo da pesquisa e, quando se trata de analisar temáticas que surgem do âmbito escolar, pensar essa perspectiva imbrica no pesquisador visão compreensiva, sobretudo, na etapa de análise dos achados no cenário observado para realização do estudo.

Sobre essa compreensão, Gadamer (1999) enfatiza que nela se encontra a gênese da consciência histórica, tendo em vista que compreender significa ter a capacidade de perceber o lugar do outro. Contudo, segundo o autor, a atitude de compreender, nesse sentido, não diz respeito ao contemplar, uma vez que com a contemplação corre-se o risco da autoalienação do pesquisador, distanciando-o do real cenário investigado.

Isso significa que o compromisso com a capacidade de compreensão nos obriga a trazer à discussão o contexto em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos. Para isso, traçamos análise frente a esse contexto para, com seriedade, analisarmos os impactos da concepção de leitura e práticas pedagógicas das professoras na formação da criança pequena leitora.

A partir desses pressupostos, priorizamos a técnica de análise de dados, a hermenêutica dialética, como a arte da compreensão (MINAYO, 2014). Em síntese, a atitude de compreender traz a necessidade de interpretar, estabelecer, também, relações afins, de obter conclusões em todas as direções. E, para além disto, buscamos tratar os dados nesse movimento, “[...] não apenas do ponto de vista do ‘como fazer’ e sim, também, do ‘como pensar’” (MINAYO, 2014, p. 327).

Com a dialética, o movimento hermenêutico, ao se configurar como abordagem de análise de dados, tem um pensar permeado por ideias de crítica, “[...] de negação, de oposição, de mudança, de processo, de contradição, de movimento e de

transformação da natureza e da realidade social” (MINAYO, 2014, p. 328). Para Minayo (2014), a junção dessas duas abordagens é fecunda na condução de todo o processo da pesquisa, ao passo em que conduz o pesquisador tanto para compreensão quanto à crítica no estudo da realidade social.

Nesse sentido, buscamos na técnica aqui privilegiada para analisar os dados coletados em lócus, uma lupa para enxergarmos os achados das observações e entrevistas, abrindo caminho para pensar esses achados com compreensão, no sentido de entender cada fala, cada cena observada, com a seriedade crítica diante dos impactos na formação da criança leitora. Feitas essas considerações, esta parte do trabalho seguirá com a linha de análise sobre o contexto da instituição de ensino em foco.

Antes de tudo, cabe chamarmos atenção para comunidade externa à escola, o bairro e o contexto socioeconômico, uma vez que exercem influência na ação escolar, visto que os alunos que fazem parte da comunidade escolar, maiores beneficiados na ação da escola, adentram nessa instituição de ensino com experiências vividas conforme as condições de vida que lhes são possíveis.

No que se refere a esse contexto externo, a instituição de ensino recebe alunos que vivem as carências de alguns aspectos, como o afetivo, familiar, ético. Essa instituição atende duas etapas da Educação Básica, Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental, com turmas formadas por crianças, juvenis e adolescentes de, aproximadamente, cinco bairros da cidade.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição apresenta seu contexto social com uma realidade de vulnerabilidade. Muitos dos alunos estão expostos à criminalidade, ao descaso familiar. Diante disso, a escola opta por trabalhar com projetos interdisciplinares e transversais, para que os professores trabalhem em coletivo. O objetivo da escola, expresso no PPP, diz respeito à:

Construção de uma escola que vivencie valores éticos e morais, preservando um convívio social, proporcionando um crescimento interior onde o conhecimento seja de qualidade. Nossa escola respeita as diferenças e através de atividades diárias busca o respeito mútuo, a dignidade, a honestidade, a colaboração, descartando a injustiça, a discriminação e a violência, sabendo que uma transformação social só acontece através de indivíduos críticos que a partir do diálogo e da democracia buscam a justiça e a implementação dos conteúdos aprendidos (PPP da escola pesquisada).

Nessa análise, foi possível constatar o respeito às diferenças das quais versa o PPP, isto é, a Educação Infantil tem, na equipe educativa, olhar humanizado diante das variadas situações que os alunos vivem fora da escola.

Fora da escola, especialmente em um dos bairros em que muitos alunos moram, é comum se depararem com a violência e o uso de armas. No primeiro dia de ambientação, ao dedicarmos tempo observando a instituição de forma geral, no ato de analisar o PPP, uma professora se aproximou e começou falar abertamente sobre o que um juvenil com 10 anos de idade falava para ela – “Quando eu trabalhar, vou comprar uma arma pra todo mundo ter medo de mim” (Diário de campo).

Essa frase tem sido reproduzida como solução de problemas que a sociedade enfrenta para a busca de solucionar, ou mesmo minimizar a criminalidade. A escola encara o desafio de administrar e atuar, de modo democrático, esta realidade em que os alunos se deparam, uma vez que se encontram cercados pela propagação em massa de ideologias influenciáveis.

A escola em questão recebe alunos para Ensino Fundamental e crianças para a Educação Infantil, um público diferenciado, com histórias e trajetórias de vida muito distintas entre si. Em função disso, sentimos necessidade de compreensão do meio social em que vivem, mesmo parcial, pois sabemos da complexidade do entendimento total. Essa necessidade de conhecer esse universo deu-se pela clareza de que “[...] para o homem, o meio social imediato é o grupo social a que pertence e que constitui o domínio da sua comunicação direta. Ele tem evidentemente uma influência sobre ele” (LEONTIEV, 1978, p. 172). Em uma das conversas informais, a gestora comentou que grande parte das crianças chega à escola sem, pelo menos, ter tido uma refeição, como o café da manhã, e que o lanche da escola é a única refeição para o almoço.

Diante desse contexto, a gestora faz uma flexibilização do horário do lanche, quando tem sopa ou arroz, servem meia hora antes, para que essas crianças tenham garantia do almoço daquele respectivo dia (Diário de campo).

Como se apropriar do mundo letrado com a ausência marcante de uma alimentação básica? Diante desse complexo cenário, a gestão da escola tem procurado, cada vez mais, minimizar carências gritantes das crianças, na possibilidade de facilitar o aproveitamento do que o ensino tem a oferecer a elas. Contudo, é notório que a escola sozinha não abrange a demanda de carências com que as crianças apresentam.

Iniciando a aula, uma menina do 2º período da Educação Infantil pergunta – “Tia que horas vai ser a merenda hoje?” – A professora responde- “Não sei,

vamos esperar a tia da cantina avisar.” - A menina continua – “Eu nem almocei hoje.” - A professora fica apreensiva com o que a criança disse, mas naquele momento, a turma estava agitada e ela dedicou aquele tempo para acamá-los. O lanche foi biscoito e suco (Diário de campo).

Entendemos que planejar atividades de leituras sem perceber e entender essas situações, é colocar as crianças em uma fôrma do método descontextualizado e, depois, contabilizar quais têm incapacidade de serem leitoras. No segundo período, com frequência, a professora compartilhava lanche com a turma, com uma simples bandeja com pedaço de bolo e um refrigerante de um litro, a turma festejava, todos, quem precisava daquele momento e quem o tinha com frequência em casa. Era nítido o clima de cuidado no que fosse possível ser feito pela professora.

Para essa discussão, lançamos mão do que Arroyo (2010) chama atenção para o fato de que as políticas educacionais precisam estar articuladas às políticas públicas. Na contemporaneidade, as políticas públicas seguem ligadas na vicissitude de um projeto político neoliberal. Martins (2006) se refere à proposta neoliberal como meio de afastamento do Estado, no tocante às políticas públicas. Esse contexto faz da escola espaço destinatário de ações pobres do Estado, que têm como concepção de educação uma ponte para preparação técnica da sociedade, com vista à inserção no trabalho.

Dessa forma, a relação entre educação e sociedade se reduz à escolarização para adaptação ao meio. Pode ser que essa lógica leve as políticas educacionais ao distanciamento da meta educacional da qual explica Vigotski (2003), uma educação não para adaptação ao ambiente, mas para formação do ser humano que tem seu olhar para além de seu meio.

Nesse sentido, basear a educação no projeto neoliberal é fragmentar as relações que se dão no processo de ensino e aprendizagem, entre escola e contextos sociais dos alunos, uma vez que a demasiada preocupação em acelerar a formação para o mercado distancia a educação de uma função humanizadora, por meio de tempo investido no diálogo e na compreensão das formas de viver dos alunos. Formas que diferenciam cada aluno, cada criança e ao nível de aprendizagem.

Nesse sentido, o professor Arroyo (2010) analisa o cenário de desigualdade nos níveis de aprendizagens dos alunos e aponta reflexão acerca dos processos que produzem estas desigualdades. Para o autor, essas desigualdades têm origem nos determinantes sociais, políticos, de gênero, raça, etnia, culturas, entre outros. Esclarece que focar as políticas educacionais na concepção de educação como

apenas inserção dos indivíduos no mundo do trabalho para inclusão e redução de desigualdades econômicas - sem antes reconhecer a necessidade de aproveitamento do ensino com qualidade e a origem dos desníveis de aprendizagem - distancia-se, assim, as ações do Estado diante da necessidade de relação entre políticas educacionais e políticas de igualdade e justiça.

Para além dos muros da escola, existe uma forma de viver dos alunos, fortemente ligada aos contextos de vida que interferem no desempenho escolar. Isso significa que é essencial a articulação das políticas educacionais com as formas de viver, para que seja possível educação humanizadora, apoiada por políticas públicas.

Empreender uma análise sobre leitura, nesse contexto, implica considerar que essa atividade talvez somente seja possível para a criança com a intencionalidade de seu caráter, na escola, uma vez que, em casa, o meio que vive pode não ter condições propícias para acompanhamento e mediações necessárias. Neste sentido, fica evidente que a carga dos professores fica a tarefa de aproveitamento total da leitura de mundo das crianças, da forma como lhe é possível, e propondo atividades mediadoras para aproximá-las, cada vez mais, das dimensões de uso da linguagem, principalmente, de sua função social.

Charlot (2013) destaca que os alunos não são iguais frente à escola. Segundo o autor, para entender o que está acontecendo em uma sala de aula ou com um aluno, é preciso conhecer a história dele, a história singular vinculada àquela social, o autor reflete que a educação é, além da humanização, também socialização. Nessa perspectiva, para além de conhecer as histórias dos alunos, é preciso organizar, administrar estratégias e promover a socialização, e, assim, o convívio com os outros sujeitos que formam o todo da escola, de modo a respeitar as condições de vida destes e proporcionar-lhes educação democrática e de qualidade.

Conforme salienta Almada (2015, p. 117), para a criança, a instituição de Educação Infantil é seu espaço de síntese fora de sua casa e é nesse espaço que ela poderá se beneficiar de uma formação que “[...] a ajude a desenvolver o seu potencial de pensamento na construção e reconstrução de conceitos, habilidades”. O autor vai além, aponta que nesse espaço, tem-se para a criança a oportunidade reconstrução de atitudes e valores.

O ensinar/cuidar implica lidar com os sentimentos, respeitar as individualidades e compreender o mundo de significados da criança. Ao fazer isso, o professor não estará apenas fazendo uma combinação de pedagogia

com fantasia, mas também reinstaurando fundamentos de vida e preparando a criança para que ela própria instaure novos fundamentos quando necessário (ALMADA, 2015, p. 118).

As crianças que chegam à escola, adentram nesse espaço com suas histórias de vida. Como forma estratégica para o convívio e exercício de promover às crianças a expressar a sua história com professores e colegas e a conviver com outras histórias, pode estar na cultura do brincar. Quando valorizada, pode ser meio para socialização, para convívio entre as crianças e meio de expressar a leitura de mundo que elas trazem e como expressão de conhecimentos importantes sobre a linguagem, uma vez que estão imersas em uma sociedade letrada.

No que se refere aos eixos curriculares para a Educação Infantil, o PPP da escola apresenta na Dimensão Brincar: “Favorecer espaço em que a criança se torne um agente ativo e autodeterminado de seu próprio desenvolvimento, proporcionando um ambiente de faz de conta no ato do brincar como sistema autônomo e motivador”. Contudo, uma das nossas primeiras constatações é que a escola está mais organizada para os primeiros anos do Ensino Fundamental do que para atender às especificidades da Educação Infantil. Um dos fatores acontece pela municipalização da escola, prédio alugado pelo município, não adaptado para atender às crianças pequenas.

Isso dificulta as atividades de brincadeira, durante o recreio, e as vivências com espaços na própria sala, que possibilitem qualidade da cultura do brincar em toda a rotina de aprendizagem das crianças. As atividades que estimulam a leitura e a escrita são de interesse significativo das próprias crianças são aquelas em que elas “fazem de conta” que estão lendo ou escrevendo (BRANDÃO; LEAL, 2011).

Valorizar e oportunizar a cultura lúdica, diante das variadas formas de viver das crianças, é permiti-las espaço para expressar-se, ter o sentimento de pertencimento do ambiente, da instituição de ensino e que lá ela tem, na apropriação da linguagem e suas dimensões, valioso instrumento de humanização e participação ativa no meio em que vive. Leontiev (2017, p. 120) adiciona que “Uma criança que domina o mundo que a cerca é a criança que se esforça para agir neste mundo”.

## 4.2 Leitura na escola: sujeitos, tempos e espaços

Desde o início da realização deste estudo, enfatizamos o processo de leitura na escola. Processo que demanda sujeitos, tempo e espaço, elementos que entram no amalgama da singularidade da formação leitora na educação infantil, em que a concepção de formação leitora da professora tem fortes implicações na prática pedagógica e trajetória dessa formação.

Esse caminho, à luz das contribuições da Teoria Histórico-Cultural, partiu do pressuposto de que desde o momento em que a criança chega ao mundo, é preciso apresentar a linguagem. A leitura na vida da criança começa a partir da inserção dela na comunicação emocional, sobre cujo fundo e dentre ela se formam as ações orientadas e motoras de manipulação e compreensão do mundo.

Essa comunicação, segundo Mello (2004, p.146), ainda não é verbal, mas emocional. “A iniciativa antecipadora dos adultos de falar com a criança antes que ela seja capaz de responder e de antecipar objetos para ela pegar cria novas necessidades: a necessidade de comunicação e de manipulação dos objetos”. Essa comunicação é a primeira forma de inter-relação que se estabelece entre a criança pequena e seu entorno.

Quando na Educação Infantil se asseguram as especificidades da criança em cada trajetória de seu desenvolvimento, ela poderá fazer a leitura, de tudo que a cerca. Segundo a Teoria Histórico Cultural, conforme enfatizado por Lúria (2017), o gesto é a primeira escrita no ar.

Nesse sentido, a criança é um sujeito ativo em sua formação leitora e o professor é o sujeito em que ela poderá confiar sua apropriação da sociedade grafocêntrica. Na etapa da Educação Infantil, as crianças precisam ter o convívio com essa realidade e sua compreensão. Assim, consideramos “[...] essencial planejar situações em que elas vivenciem, nessa etapa da educação básica, práticas de leitura e escrita, sem que isso signifique desconsiderar suas necessidades e interesses” (BRANDÃO; LEAL, 2011, p.13).

Outro espaço/tempo de leitura muito importante no desenvolvimento psíquico da criança é na *atividade com os objetos* que se constitui a nova formação na primeira infância. A manipulação e discriminação dos objetos é uma forma de leitura bastante evoluída. Esta atividade relaciona-se à linguagem pela necessidade de a criança estabelecer formas mais complexas de comunicação através dos objetos, que são

utilizados com fim específico (FACCI, 2006). Nessa atividade, a criança acumula as experiências que formam as premissas para o desenvolvimento do pensamento. Mello (2004) explica que, inicialmente, o desenvolvimento do pensamento ocorre segundo as imagens daquilo que a criança está fazendo no momento. “Depois, ela pensa com as imagens que vão ficando em sua memória e, só mais tarde, com a aquisição da linguagem oral, o pensamento se torna verbal” (MELLO, 2004, p. 146).

Nessa fase, não podemos falar de sujeitos da leitura de forma individual. Por isso, falamos de sujeitos – sujeito/criança e sujeito/adulto - e cada sujeito, nesse processo, tem a própria leitura da sociedade, professor e crianças. Ao professor, como sujeito de experiência, caberá proporcionar à criança atividades para amadurecimento de sua capacidade leitora em todo caráter intencional, que é de apropriação da linguagem como ação humanizadora. Para essa tarefa, é preciso a dedicação de tempo e espaço que qualifiquem as práticas de leitura, o chão da sala de aula, o pátio e toda a instituição de ensino precisam valorizar a leitura, uma vez que em tudo ela se insere.

Nesse processo, segundo Almada (2015), sem o contato com os objetos, o repertório de lembranças da criança fica bem limitado, porque, segundo o citado autor, na atividade com objetos, também acontece o desenvolvimento da memória, da atenção e linguagem oral. Com essa atividade – comunicação com objetos - a criança acumula experiência e recorre a elas em outras situações. Elkonin (1987, p. 116. Tradução nossa) afirma que é no limite da primeira infância que aparece a necessidade de ações com objetos e, também, o momento em que a criança adquire o “[...] domínio dos procedimentos, socialmente elaborados, de ação com os objetos<sup>10</sup>”. Assim, a atividade com objetos caracteriza-se pela assimilação dos procedimentos sociais contidos nestes através dos objetos.

Portanto, nesta parte do estudo, apontamos para uma análise oriunda da identificação da organização dos espaços e tempos para leitura na Instituição de ensino em foco, que contempla a Educação Infantil.

No intuito de proporcionar neste estudo uma visualização desses espaços e tempos para a leitura explorados, pelas crianças no âmbito da organização diária da rotina de sala de aula, organizamos o Quadro 1, conforme as observações e falas das professoras.

---

<sup>10</sup> [...] dominio de los procedimientos, socialmente elaborados, de acción con los objetos.

Importa aqui destacarmos, diante da organização da rotina das crianças, que segundo as professoras, realiza-se frequentemente, mas há dias que é preciso fazer uso de reajustes de tempos e espaços para cada atividade planejada.

**Quadro 1: Rotina diária das crianças**

Primeiro Período	1º Momento	Acolhida às crianças.
	2º Momento	Chamada, musicalização, leitura de uma história bíblica e roda de conversa, em seguida, oração.
	3º Momento	Atividade no livro didático ou impressa; Uso do quadro para as crianças copiarem as respostas após socialização.
	4º Momento	Lanche no pátio
	5º Momento	Atividades programadas; Frequentemente a cópia do nome próprio ou alfabeto.
	6º Momento	Momento livre para brincar com brinquedos, massa de modelar ou bloquinhos de montar, enquanto a professora organiza as agendas com as tarefas de casa; Organização da turma para saída.

Fonte: Organização nossa.

**Quadro 2: Rotina diária das crianças**

Segundo Período Matutino	1º Momento	Acolhida às crianças.
	2º Momento	Leitura de uma história bíblica e roda de conversa; Oração.
	3º Momento	Atividade no livro didático ou impressa, com a leitura da professora. Uso do quadro para as crianças copiarem as respostas após socialização.
	4º Momento	Lanche no pátio.
	5º Momento	Atividades programadas; Frequentemente a cópia do nome próprio ou alfabeto.
	6º Momento	Momento livre para brincar com brinquedos, massa de modelar ou bloquinhos de montar, enquanto a professora organiza as agendas com as tarefas de casa; Organização da turma para saída.

Fonte: Organização nossa.

**Quadro 3: Rotina diária das crianças**

Segundo Período Vespertino I	1º Momento	Acolhida às crianças.
	2º Momento	Chamada; Janelas do tempo; Calendário; Oração.
	3º Momento	Atividade no livro didático ou impressa, com a leitura da professora; Uso do quadro para as crianças copiarem as respostas após socialização.
	4º Momento	Lanche no pátio.
	5º Momento	Atividades programadas; Frequentemente a cópia do nome próprio ou alfabeto
	6º Momento	Momento livre para brincar com brinquedos, massa de modelar ou bloquinhos de montar, enquanto a professora organiza as agendas com as tarefas de casa; Contaçõa de história; Organização da turma para saída.

Fonte: Organização nossa.

**Quadro 4: Rotina diária das crianças**

Segundo Período Vespertino II	1º Momento	Acolhida às crianças;
	2º Momento	Leitura de uma história bíblica; Roda de conversa sobre a história; Oração.
	3º Momento	Atividade no livro didático ou impressa, com a leitura da professora; Uso do quadro para as crianças copiarem as respostas após socialização.
	4º Momento	Lanche no pátio.
	5º Momento	Atividades programadas; Frequentemente a cópia do nome próprio ou alfabeto.
	6º Momento	Momento livre para brincar com brinquedos, massa de modelar ou bloquinhos de montar, enquanto a professora organiza as agendas com as tarefas de casa; Organização da turma para saída.

Fonte: Organização nossa.

Nossa primeira constatação, diante da rotina dessas turmas, é que não estão favorecendo um processo humanizador em função de predominar um modelo de atendimento voltado principalmente ao controle das crianças, ao invés de permitir que elas explorem os ambientes; *passar* tarefas ao invés de estimular a criatividade e incentivar a formulação das próprias hipóteses; *cuidar para que elas não se machuquem*, ao invés de sugerir um ambiente adequado para elas se movimentarem com desenvoltura.

Embora a leitura seja uma mediação para apropriação de conteúdos, entendemos que para ela fazer sentido, especialmente na pré-escola, em que a criança está iniciando seu convívio na escola, a língua e suas dimensões de uso precisam ser necessárias em essência. O olhar do professor por essa perspectiva permite ajudar a criança lidar com a língua, compreendendo progressivamente que ela é uma “[...] tecnologia de compreensão do mundo e ao mesmo tempo como mediação da formação da consciência [...]” (ARENA, 2006, p. 179).

No primeiro período, a contação de história é a primeira atividade após a acolhida e chamadinha. É um momento em que as crianças se atentam e participam com muito interesse. A prática pedagógica que se desdobra nessa atividade é viva e interessante, a professora entra na história, muda a entonação da voz a cada personagem ou situação narrada e, com isso, as crianças também se sentem imersas em cada cena.

Na Educação Infantil, os momentos de contação de história têm tempo e espaço para acontecer e, no primeiro período observado, a professora, com toda sua experiência e dedicação com a turma, não acelera esse momento, ele flui e a turma se beneficia da contemplação da história representada pelo uso da língua. Todas as

professoras optam por iniciar as aulas com contação de história e roda de conversa sobre o que se tem de informações, conhecimentos nela. Na turma do segundo período vespertino, observamos o seguinte episódio:

Numa tarde de segunda-feira, a professora do segundo período, do turno vespertino, inicia uma história bíblica perguntando: quem gosta de dormir? Todas as crianças responderam que gostam. Mas, uma criança ganha atenção de todos pela nitidez da voz, afirmando que dorme a noite toda. A professora começa teatralizando a história, afirmando que o Leão também é dorminhoco e quando estamos com sono, a gente boceja. Nesse momento, a professora boceja e as crianças a imitam. A professora afirma que o Leão também boceja e as crianças se surpreendem. Nesse momento, a turma toda está envolvida e só então a professora inicia a história de Jesus dormindo em um barco, profundamente, enquanto o mar se agitava e, quando acorda, acalmou toda a tempestade (Diário de campo).

Embora o momento de contação de história seja rico na formação da criança leitora, essa formação não se resume a isto, mas precisa está impregnada em todas as atividades realizadas na Educação Infantil. As professoras trabalhavam a contação de história de modo criativo e muito significativo para as crianças. No entanto, constatamos que esse momento não era percebido pelas crianças como a “hora de estudar”. Essa frase, hora de estudar, esteve presente nas falas das crianças quando a história ou os momentos de brincadeiras se encerravam.

Professoras e crianças correndo contra o tempo para uma aligeirada passagem pela Educação Infantil e chegar ao Ensino Fundamental. As professoras falavam abertamente sobre a preocupação em preparar as crianças para o Ensino Fundamental e, nisto, corriam para dar conta do que tem sido mais priorizado nessa desenfreada corrida que é a “[...] um terreno minado da convenção ortográfica, que sequer é percebida como tal” (ZACCUR, 2012, p.32).

Numa terça-feira, no segundo Período II, turno vespertino, a professora pega o livro e diz que vai começar a aula, após contação da história do dia. O assunto é sobre o que tem no banheiro. Ela fala sobre o que a aula traz para o dia e convida as crianças para irem ao banheiro da escola. Elas observam tudo, com a orientação da professora e demonstraram muito prazer naquele momento. Voltam para a sala e começam a falar o que tem no banheiro e a professora escreve no quadro o que as crianças vão falando. A professora escrevia e elas copiavam. E assim iam cumprindo a tarefa do dia, no livro. Nessa atividade, havia onze linhas a serem preenchidas com o que encontramos no banheiro. A professora pergunta para a turma se estava faltando quantas linhas. As crianças contam rapidamente e respondiam que estavam faltando três. A tia disse que iria deixá-los escreverem a tarde toda para ver se vocês se aquietam. Eles preenchem as linhas (Diário de campo).

Analisando esse contexto, fica nítido que mesmo sendo a convenção ortográfica prioridade nessa turma, as experiências das crianças em torno disto se engessam e chegam até a servir de punição. No entanto, não podemos refletir nessa prática sem entender que “[...] a prática que temos é, e sempre será, a possível nas atuais circunstâncias” (FRANCO, 2012, p. 215).

As professoras, sujeitos da pesquisa, exceto uma, sentiam-se pressionadas com a Base Nacional Comum Curricular, uma vez que ao acelerar a alfabetização até o segundo ano do Ensino Fundamental, segundo as colocações delas, aumentaram o processo de cobrança dos professores do Ensino Fundamental para que as crianças da Educação Infantil cheguem nessa etapa mais preparadas. Assim, dificilmente, as atuais circunstâncias que essas professoras vivem favoreçam a criança.

No intuito de estarem em harmonia com essas circunstâncias, os professores acabam por querer acelerar o desenvolvimento da capacidade de escrita da criança. Isso traz a necessidade deste estudo de tentar contribuir no entendimento do que os treinos de escrita repetidas na Educação Infantil, de fato, exigem da criança. Para tanto, lançamos mão do que explica a autora Suely Amaral Mello:

[...] as atividades de treino exigem um esforço enorme da criança e têm poucas chances de responder às expectativas da professora. Ou seja, a criança passa um logo período na escola infantil, realizando enfadonhas tarefas de escrita que não tem sentido para ela, pois não expressam seu desejo de expressão, e que tampouco são bem recebidas pela professora que, em seu desejo equivocado de que a criança aprenda cedo a ler e a escrever enfatiza os erros e pouco valoriza os acertos (MELLO, 2006, p. 166).

Aprender a língua e seus usos precisa ultrapassar esse limite, e isso precisa estar claro para quem está começando sua trajetória de leitor. A leitura precisa se fazer necessária em tudo, para que as crianças ampliem a compreensão sobre o ator de ler, e que seja uma atividade que supere os limites do aqui e o agora, da função isolada na escola, de seu uso para aprender conteúdo do livro.

Nesse sentido, superamos a preocupação maior em aprender as letras e seus sons isolados para juntá-los e, assim, formar palavras corretamente no Ensino Fundamental. Entendemos que reduzir a Educação Infantil ao preparo para o Ensino Fundamental exime a criança de ampliar suas formas de expressar seus desejos de expressão diante da vontade de explorar o mundo que ela vive e, na Educação Infantil, todo esse mundo se abre de forma diferente para ela.

Esse é o momento de que, como professoras e professores, a ajudarmos respeitando seus limites e seu direito de viver a infância, sua trajetória de formação leitora se iniciará de maneira prazerosa e necessária para ela, sujeito que carrega seu conhecimento de mundo, imaturo, mas que colore toda a rotina de sala de aula. “Não importa que ela ainda saiba pouco, quanto mais depressa ela der aquilo que ela sabe um novo significado, mais rapidamente seu caráter psíquico geral se modificará” (LEONTIEV, 2017, p. 61).

Portanto, em outros termos, na Educação Infantil, importa valorizar aquilo que a criança já sabe e mediar seu processo de busca pelos significados, logo, priorizar o futuro do Ensino Fundamental, deveria ser segundo plano. Ler, nesse sentido, vai se constituindo não como ato rígido isolado aos muros da escola, de ano em ano, mas como atividade com potencial para o desenvolvimento do caráter psíquico geral da criança.

#### 4.2.1 Histórias para completar: socialização e oralidade da criança

A prática de contar histórias promove na vida da criança o conhecimento de variadas culturas e valores. É uma forma de ampliar conhecimentos e conceitos, de modificar sua visão de mundo, desenvolver a capacidade cognitiva e motora. Ouvir uma história é um momento de prazer, pois, ao ouvir uma história, a criança viaja em seu universo imaginário. Quando o professor permite que a criança reinvente a história, completando-a de acordo com sua imaginação, estará contribuindo com a sua socialização e o desenvolvimento da oralidade.

Nesta parte da pesquisa, apresentamos análise que desenvolvemos a partir da observação participante. Essa técnica permitiu o contato com as turmas com mais proximidade, minimizando o estranhamento de conviverem com outra pessoa nas salas. No decorrer dessa observação, foi surgindo significativa contribuição das crianças para esta pesquisa, apontando, assim, para o reconhecimento de que nesse processo realizado pelos pesquisadores, a criança não é um sujeito passivo.

Conforme pontua Stafford (2017), a infância é um espaço-tempo constituidor de saberes e cultura e, perceber a criança como sujeito de pesquisa científica, contribui com a mudança de postura do pesquisador. Para a citada autora, é importante que o pesquisador busque valorizar o posicionamento da criança, e isto

implica convite à valorização da fala e do pensamento dela, como recursos na investigação do que é vivenciado por ela.

Isso se faz possível através da observação participante. Privilegiar essa técnica, no contexto dos procedimentos metodológicos para coleta de dados, permitiu inserção mais densa no universo da criança na primeira etapa da educação.

Para Hurst (2006), a observação na Educação Infantil é um processo profissional, exigente, mas que desafia o pesquisador a observar com alto nível de conhecimento e competência, para lidar com percepções e dados recolhidos. Quanto maior for a bagagem teórica a respeito da Educação Infantil, maior facilidade o observador adquire para o que aponta Ludke e André (1986), recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado.

Feitas essas considerações, as crianças são sujeitos ativos, que podem contribuir com pesquisas realizadas na Educação Infantil, contribuição que o pesquisador consegue com maior facilidade ao interagir com elas, ao participar da rotina de sala de aula, bem como das conversas espontâneas geradas nas brincadeiras e nos momentos livres.

Refletindo sobre essa perspectiva, tendo em vista o objeto de estudo aqui definido - leitura na Educação Infantil - privilegiamos como instrumento facilitador na observação participante a realização de histórias para completar, em cada turma pesquisada e com o apoio das professoras, sujeitos desta pesquisa.

Nessa esteira, Monteiro (2019, p.6) explica que, “[...] tratando-se de crianças pequenas, três e quatro anos, as histórias são, sem dúvida, excelente estímulo para a oralização”. Cada fala, cada contribuição obtida, dar ao observador dados ricos e que pode implicar na veracidade dos resultados da pesquisa, visto que segundo Cruz (2006, *apud* MONTEIRO, 2019, p. 6), as histórias para completar podem ser utilizadas “[...] como forma de captar, de maneira indireta, as percepções da criança sobre o cotidiano da escola ou da creche”.

Ao lançarmos mão desse instrumento para maior conforto das professoras e crianças, sujeitos deste estudo, foi surgindo imperiosas experiências diante da imaginação e criatividade das crianças e, nisto, ampliando nosso leque de saberes delas e sobre elas.

**Foto 1: História para completar: viajando com a Alice no país das maravilhas. 1º Período.**



Fonte: arquivo nosso

A cena acima representa os momentos de imaginação e criação através da releitura da história de “Alice no país das maravilhas”. A história foi contada e, em algumas cenas, era dada a oportunidade para as crianças completarem situações específicas. A cena apresentada revela um voo de avião rumo ao país das maravilhas, fruto da imaginação de professoras e crianças envolvidas nessa experiência.

Ao mesmo tempo em que elas davam contribuições para completarmos a história, brincávamos do faz de conta. Faz de conta que éramos personagens da história, faz de conta que éramos um grupo de ajudantes de Alice... E, assim, a sala se transformava em um ambiente de criação de novas histórias. Ao passo em que entravam nos personagens, as crianças criavam as próprias falas.

Era uma manhã quente, as crianças estavam agitadas, os dois ventiladores da sala faziam muito barulho. A professora, então, deu a oportunidade para que as crianças se deleitassem na história de *Alice no país das maravilhas* e a completassem. A contação da história, então, se iniciou.

**Parte da História:** “Numa ponta do corredor, Alice viu uma pequena mesa onde estava pousada uma chave dourada. Alice pegou na chave e tentou abrir, uma a uma, todas as portas daquele corredor. Quando já estava prestes a desistir, reparou numa pequenina porta, a um canto do corredor. Ao colocar a chave na fechadura, a porta abriu facilmente e através dela Alice viu um lindo jardim! Mas Alice era demasiado grande para passar por aquela pequena porta”.

Nessa parte, as crianças ainda não tinham sido personagens, eram as crianças do 1º período que foram até Alice com a missão e ajudá-la. A história foi pausada, e às crianças foi dada a oportunidade de imaginarem uma solução para que Alice passasse por aquela porta. Todas as crianças sugeriram, levantando as mãos para contribuir. Uma chamou atenção de toda a turma: - Tia me deixa falar bem baixinho no ouvido da Alice para ela se deitar e passar pela porta se rastejando como a cobra? Perguntamos: Como? E todas as crianças da turma começaram a deitar e mostrar como Alice deveria fazer (Diário de campo).

Para Vigotski (2014), a criança constrói novas realidades, segundo interesses e necessidades, a vontade que a criança tem de fantasiar as coisas é fruto da atividade imaginativa. Em suma, a criança que na Educação Infantil vive esses momentos de expressar opinião, ideias, e a forma de analisar determinadas situações, dando novos significados ou desfechos, galgará altos degraus de sua capacidade criativa e compreensão da leitura.

A compreensão dos textos e a criatividade para elaborá-los permeiam, por muito tempo, como exigência em toda a vida do estudante e, se não houver práticas favoráveis a isto, de acordo com o modo como o indivíduo aprende em cada etapa da educação básica, este encontrará dificuldades na trajetória de apropriação da leitura e escrita. Isto, porque para ler, é preciso ter bagagem e interpretação de mundo e para construir textos, é preciso criatividade.

Se negarmos oportunidades para que as crianças expressem ideias, elas criaram situações e as resolveram da forma como lhes forem possíveis, injustos seremos ao cobrar isso delas no decorrer dos anos da educação básica, se desde a Educação infantil, elas somente atendiam as nossas expectativas quando estavam sentadas em silêncio, fazendo treinos de escrita, que para elas não faziam sentido. “Qualquer aprendizagem só se dá de fato quando o sentido está presente” (SAMPAIO, 2012. p. 49).

É comum a interpretação da imaginação infantil como “mundo da fantasia”, entendido comumente como algo que não está em harmonia com a realidade, sendo, assim, compreendido, é algo desprovido de valor objetivo. No cotidiano, frente às relações entre adultos e criança, é recorrente em situações que exigem atenção da criança, a célebre frase: “esse menino vive no mundo da fantasia”. É frequente, na rotina da Educação Infantil, a valorização dicotômica entre a hora do brincar, de fantasiar e a hora de brincar e hora de estudar.

Nos momentos de histórias para completar, a imaginação das crianças, mesmo que imatura ainda, favoreceu vasta criação oral de histórias. “A imaginação e a criatividade das crianças não têm limites, o que favorece o desenvolvimento de sua potência e a exploração de suas múltiplas linguagens, ampliando suas formas de expressão” (BARBIERI, 2012, p.18).

No senso comum, a imaginação é vista como algo que não corresponde à realidade concreta, mas, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, toda imaginação se apoia em imagens registradas das experiências, inicia-se na memória,

reproduzindo o que foi vivido pela criança em forma de imagens e à medida que a imagem deixa de surgir involuntariamente e se modifica, a imaginação é expressa em pensamento e ações de forma criativa (VIGOTSKI, 1999).

Desse modo, como atividade da imaginação humana, temos aquela que segue em direção à criação de algo novo. Isto não quer dizer que, para a imaginação se constituir, seja necessário a criação de grandes obras, mas toda a vez que o homem imagina, ele combina, modifica e inova. Mesmo que o novo seja um discreto elemento aparece, nele, a imaginação (VIGOTSKI, 2009). Por isso, os processos de criação se manifestam desde a infância, durante as primeiras brincadeiras, especialmente no faz de conta.

**Foto 2: 2º Período I. Turno vespertino. Viajando para uma Aldeia de um menino indígena**



**Fonte: Foto nossa.**

Nesse contexto, proporcionar que experiências para expressão da imaginação das crianças são essenciais para que elas desenvolvam os processos de criações, um grande diferencial que tem a nossa espécie.

Ainda lançando mão da ocasião de contação de história e a atividade das crianças em completá-la, a expressão de uma criança mereceu atenção, uma vez que demonstrava que aquele momento se isolava da rotina de sala de aula. A foto acima, revela a turma brincando de personagem e de visitantes de uma Aldeia. Nessa ocasião a frase dita por uma criança chamou-nos atenção, disse essa criança quando o momento se encerrou: “Agora é hora de estudar”. E se seguiu com as atividades de treino de escrita do nome próprio.

**Foto 3: 2º período II- Treino de escrita do nome próprio**



Fonte: foto nossa

Essa visão é compreensível porque o histórico da Educação Infantil no Brasil revela-nos que a própria indefinição da função dessa etapa educacional contribuiu para que a brincadeira não ocupasse o mesmo *status* que as demais atividades pedagógicas estruturadas pelo professor nesse ambiente, ou seja, a falta de compreensão do real papel que a Educação Infantil representa no processo de escolarização, assim como no desenvolvimento da criança. No entanto, diante disto, “o professor não pode fazer nada sozinho” (FRANCO, 2012, p. 219). A possibilidade de êxito nas iniciativas pedagógicas dos professores ganha maior prevalência quando as condições para essas iniciativas são favoráveis.

As condições pedagógicas fazem-se pelas condições/contradições de vida e existência dos sujeitos, dos espaços/tempo onde a educação se realiza, da dinâmica que envolve e cria o coletivo educacional, das subjetividades que vão construindo o sentido de ensinar/aprender na sociedade, entre outras (FRANCO, 2012, p. 218).

Nesse sentido, as práticas que mais priorizamos em sala de aula não se formam independentes, de modo desvinculado de contextos e concepções, porém, elas serão para as crianças consideradas corretas e necessárias, mesmo que sejam equivocadas e que para elas não façam sentido. A ocorrência de desvalorização do brincar, como atividade principal para o desenvolvimento da criança, possibilita espaço para a inapropriada conceitualização da brincadeira e a imaginação ativa como perda de tempo, até mesmo para as próprias crianças.

Para as crianças do 2º período vespertino II, momentos como esses não são considerados “tarefas”. Constatamos que para tudo que não está no livro didático ou em folha impressa, não é tarefa para elas. Se apropriar da leitura

de modo lúdico não é visto como aprendizagem, mas como situação de diversão desvinculada do ato de estudar na escola (Diário de campo).

Conforme a Teoria Histórico-Cultural, a existência de todo o universo cultural é o produto da imaginação e da criação humana, princípio essencial para que o homem crie e modifique o presente. Essa criatividade humana modifica o meio e é representado por meio do uso da linguagem, podendo ganhar bases necessárias na Educação Infantil, entre professoras e crianças. As professoras, neste sentido, têm como papel empreender um fazer pedagógico que crie possibilidades de aprendizagem da apropriação da leitura e escrita.

Ao contrário de um espontaneísmo, a professora tem um papel fundamental enquanto “mediadora” no avançar do seu aluno. Ela é alguém que provoca, instiga, informa, compartilha conhecimentos... alguém que atende ao desejo da criança, pretendendo criar, permanentemente, novos desejos. Alguém que interfere, intencionalmente no processo vivido pela criança na apropriação da linguagem escrita, criando possibilidades e se antecipando ao que a criança nos revela (SAMPAIO, 2012, p. 47).

Para Vigotski (2017, p.13), “A conclusão pedagógica que podemos tirar daqui é a necessidade de ampliar a experiência da criança se quisermos proporcionar-lhes bases suficientemente sólidas para sua atividade criativa”. Atividade que acompanhará a criança em toda sua trajetória de formação leitora, sendo necessária para apropriação da leitura da criação dela.

A instituição de Educação Infantil, quando proporciona condições para que as crianças se desenvolvam de maneira que vivam a infância, por meio das ações que estruturam a atividade principal, a brincadeira, estará respeitando as peculiaridades da criança e a necessidade de apropriação e participação dela no mundo letrado, ao seu modo, conforme suas possibilidades.

### **4.3 Concepções de leitura e práticas pedagógicas das professoras**

Nesta etapa da pesquisa, dedicamos atenção para depreender sobre as concepções de leitura e da compreensão de seus impactos nas práticas pedagógicas. Entendemos que toda prática desenvolvida pelos professores, professoras, não se estrutura de forma espontânea, mas, desenvolve-se em resposta a um esquema de multideterminações, que é denso e complexo (FRANCO, 2012). Em outros termos, as

práticas pedagógicas se desenvolvem ancoradas em ideias, teorias, em circunstâncias, contextos de políticas educacionais.

Quando firmamos essa necessidade de análise das concepções de leitura dessas professoras, caminhamos, então, sob ótica da abordagem hermenêutica-dialética, tendo em vista a busca essencialmente da compreensão e de uma atitude crítica (MINAYO, 2014).

Para tanto, elaboramos um roteiro de entrevista, guiando-o para nossas reflexões e das professoras interlocutoras. Assim, estruturamos esta parte do estudo de acordo com os resultados da entrevista semiestruturada, que permitiu-nos pensar as concepções por meio dos próprios posicionamentos, falas, carregadas de contextos.

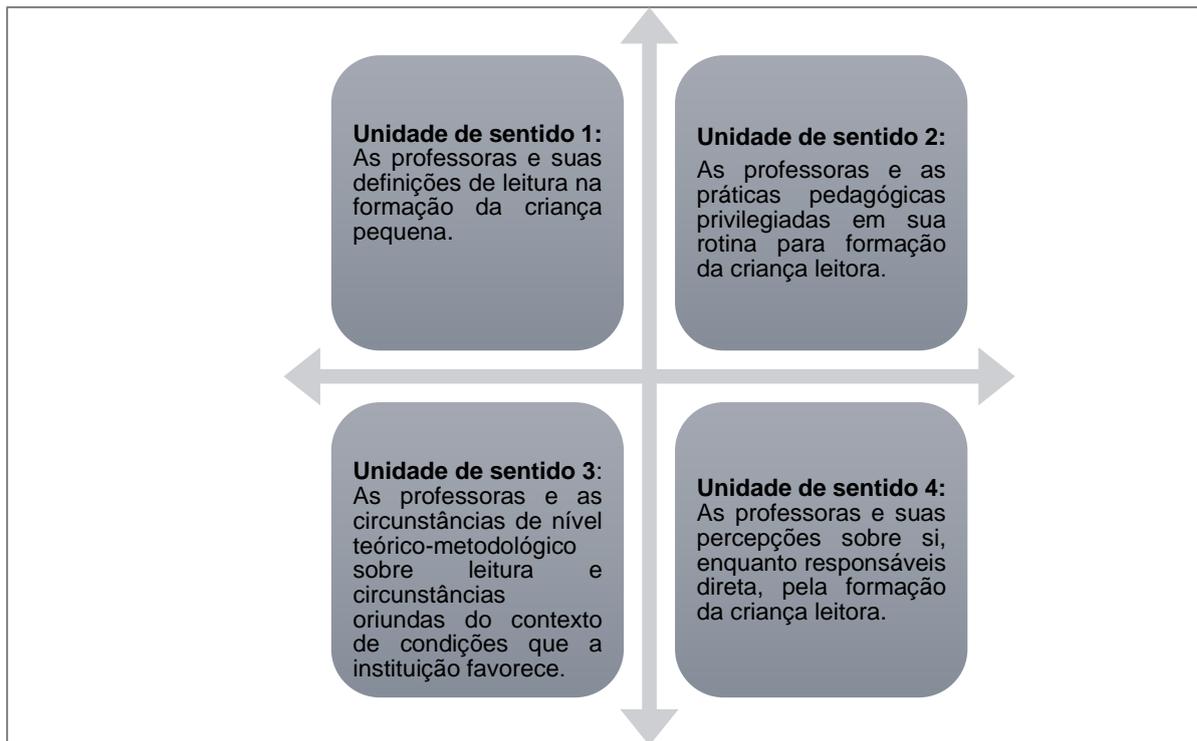
O roteiro de entrevista utilizado abordou quatro níveis de relação das professoras com o objeto deste estudo, o que chamamos de “aproximações das relações das professoras e concepções”. Essas aproximações surgiram a partir da leitura horizontal e exaustiva do conteúdo oriundo das falas das professoras. Nesse exercício, separamos os conteúdos obtidos a partir do recorte das entrevistas em unidades de sentido, formando-se, assim, as categorias de análise, conforme Figura 1 apresenta (MINAYO, 2014). Nos textos seguintes, apresentamos a análise das categorias.

Para tanto, lançamos mão da operacionalização que prioriza o caminho reflexivo do pensamento hermenêutico-dialético.

o discurso totalizante daquele grupo de indivíduos está relacionado às falas e vivências de cada sujeito, em sua relação com os demais, mas também com o contexto (imediato) da organização na qual estas falas foram produzidas, e, ainda, mais amplamente, com o contexto mediato: o tempo histórico presente - no qual estão todos implicados (CARDOSO; SANTOS; ALLOUFA, 2015, p.83).

Portanto, empreendemos análise que considera o discurso totalizante de determinado grupo de indivíduos, amplamente implicado ao contexto em que as falas que o formou estão organizadas.

**Figura 1: Aproximações do roteiro de entrevista e o respectivo resultado**



Fonte: elaborado pelos autores.

No âmbito da primeira categoria – *as professoras e suas definições de leitura na formação da criança pequena* - de aproximações das concepções de leitura e as relações estabelecidas entre professoras e formação da criança na Educação Infantil, nossa indagação inicial foi: o que é leitura?

Uma das principais categorias conceituais da Teoria Histórico-Cultural é a humanização e a leitura é elemento fundamental na apropriação dos processos de humanização. Diferentemente de outras teorias, que viam o processo de humanização como dado metafísico ou produto da herança genética, a Teoria Histórico-Cultural vê o ser humano e sua humanização como produtos da cultura criada pelos próprios seres humanos ao longo da história.

Portanto, entendemos que a educação é fundamental, no desenvolvimento humano, logo, na sua humanização. Tendo em vista essa concepção, a aprendizagem da leitura precisa ser vista como prática social, adquirida pela mediação de seu processo de apropriação. Assim, indagamos sobre o conceito de leitura das professoras:

O que eu defino leitura na Educação Infantil, é viajar, é descobrir caminhos novos, é descobrir novos horizontes é ler, ler faz bem para as crianças. É através da leitura que eles se desenvolvem no seu dia a dia (P1).

A leitura para mim é tudo. Eu acho que a criança, o pré-adolescente, o adolescente, o ser de forma integral, vivencia tudo através da leitura, integralmente (P2).

A leitura é algo que para a criança pode trazer o conhecimento, não importa se ele é escrito, pode fazer uma leitura de mundo. A leitura de imagem que ele consegue ler e interpretar o que está na imagem, já é uma leitura (P3).

É um processo primordial na vida do ser humano. Necessário, mas prazeroso, para que se possa crescer em conhecimento e como pessoa (P4).

As professoras entrevistadas demonstraram reconhecer que as condições necessárias para o desenvolvimento humano têm relação com o processo de apropriação da leitura, uma vez que com essa apropriação, há acesso facilitado ao conhecimento sistematizado. Demonstraram ter concepção de leitura como primordial para humanização da criança. No entanto, não apontaram que a leitura é uma atividade mediada por sujeitos que leem, promovem, discutem e facilitam o diálogo entre o leitor, o texto e o contexto.

Essa mediação envolve os sentidos que professores e crianças atribuem ao ato de ler. Esse sentido será expresso pela criança quando ela consegue, com a ajuda do professor, ser ativa no processo de aprender. “Significa a criança saber o que está fazendo, para que faz e estar motivada pelo resultado daquilo que realiza” (MELLO, 2006, p. 184-185). Diante disto, quais resultados as crianças têm esperado frente às aprendizagens de leitura em suas salas de aula? Resultados para a vida ou para simplesmente estarem aptas para o Ensino Fundamental?

Esses questionamentos nos levaram a indagar sobre a função da leitura para a criança da Educação Infantil.

A função da leitura é despertar, despertar novos conhecimentos, novas descobertas é conhecer, conhecer mais profundamente o que é leitura, pra que serve a leitura como ela vai ver no dia a dia. Na minha opinião, é importante na Educação Infantil, temos que ler bastante não só na escola, mas também na família (P1).

A leitura, ela vai envolver a criança de todas as formas. Ela vai fazer com que ela evolua no sistema psicomotor dela, na inteligência, na socialização, na afetividade, de todas as formas há uma evolução, um crescimento na criança em todo esse processo, a partir da mais tenra idade. Desde o momento em que ela vai olhar naquele livrinho imagens, vai fantasiar, vai imaginar o que seria aquilo e vai relacionar aquela imagem com a sua realidade. Então ali, nessa relação que ela está fazendo, as perguntas que ela está colocando

para o professor ou para qualquer pessoa que esteja do lado dela, ali há um crescimento. E a leitura, no meu ver, começa na educação infantil, o grande leitor do futuro vai iniciar na educação infantil. A criança depende de estímulo nessa fase, não só do professor e não só na escola não, desde bebê, dentro da sua casa, dentro da própria família, se vai criando esse leitor, né? Esse futuro leitor apaixonado pelos livros (P2).

Então, é abrir novos horizontes para a vida daquela criança, porque quando vem pra escola está começando sua vidinha de aprendiz, né...Então, a leitura vem junto com isso, ela vai abrindo novos horizontes pra ele, e assim, ler não é fácil, tanto com os códigos de escrita, as letras, quanto como a leitura de imagens, porque até um adulto mesmo vê algo assim e não consegue ler, não consegue interpretar. Então, a leitura é algo que não é fácil, eu tinha uma orientadora que ela dizia: ler, aprender a ler dói, dói. Porque realmente é um pouco difícil, então, é de suma importância para a criança e, muitas vezes, elas já vêm de casa até com uma certa bagagem de leitura. De leitura que eu digo, de leitura de mundo, conhecimento de imagens (P3).

Imaginar, criar, vivenciar para a vida. É na leitura que as crianças vão relacionando o que aprendemos com a realidade (P4).

Essas falas apontam para visão bastante importante sobre a leitura diante do que a atual sociedade projeta na escola, ler o mais cedo possível. Esse imperativo trouxe a este estudo questão que marcou muito a história da Educação Infantil. Afinal, no intuito de formar indivíduos leitores para melhor realização das atividades em sociedade, é preciso ou não começar a alfabetização na Educação Infantil?

Entendemos que esse processo traz importante contribuição para a criança pequena, desde que ela não seja submetida à escolarização do Ensino Fundamental. Com essa concepção, defendemos que mediar o processo de formação leitora não se faz somente para o convencional ato de ler textos e livros. Significa ler o mundo em sua amplitude, com signos, formas, tempos e espaços, traçados de forma histórica e coletiva na existência humana (SANTOS *et al.*, 2014).

A criança está imbricada de uma vasta informação de mundo, se a alfabetização na Educação Infantil é vivida por ela como leitura e interpretação de mundo, responderíamos à pergunta de alfabetizar ou não na Educação Infantil, apontando para necessidade de reestruturação conceitual, uma vez que isso precisa na Educação Infantil significar uma formação articulada às suas especificidades e aos direito de viver a infância, de brincar aprendendo a ler, de expressar-se e atribuir significados às situações que experimenta. Como bem destaca uma professora (P4), a função da leitura para a criança dessa etapa tem muito a ver com “Imaginar, criar, vivenciar para a vida”.

Ter em vista essa concepção torna mais fácil para a criança sua trajetória enquanto leitora aprendiz. “De novo nos deparamos com a necessidade de o educador dirigir sempre sua prática pela intencionalidade baseada no conhecimento das peculiaridades da criança e de seu desenvolvimento” (MELLO, 2006, p.200).

Como aponta a professora (P3), ler é uma difícil tarefa, “a leitura é algo que não é fácil, eu tinha uma orientadora que ela dizia: ler, aprender a ler dói, dói né...” Considerando esse contexto, quanto mais obtermos conhecimento do teor de dificuldade que é ler e como a criança aprende, quanto maior for a relação com os conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, mais amplas e significativas serão as experiências de leitura propostas para ela, diversificadas em formas, ancoradas na ludicidade que é base para as práticas formadoras da criança leitora.

#### **4.4 Orientações pedagógicas para a prática da leitura pela criança**

Haja vista as discussões aqui apresentadas sobre as categorias analisadas, conforme as falas das professoras, buscamos, neste sentido, o entendimento das concepções de leitura das professoras e as práticas pedagógicas mais privilegiadas por elas para mediar o processo de aprendizagem da leitura na Educação Infantil.

É as parlendas, os contos, as historinhas (P1).

Olha, eu gosto de trabalhar histórias que tenham fundamento, fundamento moral, entendeu? Então, eu conto aquela história e eu começo a perguntar para as crianças a medida em que vou contando, pra isso, eu tenho um preparo anterior, eu vou preparar toda aquela história antecipadamente. Como, por exemplo, o sapo comilão, eu vou preparar essa história do sapo comilão, eu vou fazer o sapinho, eu vou fazer todas as coisas pra mostrar pra criança e, no final da história, eu quero saber, eu quero que as minhas crianças entendam o fundamento daquela história, porque não é só contar a história, viajar para o mundo da imaginação e ficar por lá mesmo e a história se perder. Eu faço questão que a criança entenda, internalize aquilo que ela está ouvindo e, pra isso, eu preciso de uma preparação, eu me preparo antes pra passar pra criança aquele conteúdo. Então, todas as histórias que eu vou contar na sala de aula, eu procuro fazer um tipo de preparação que faça com que a criança entre dentro da história e perceba realmente o que está acontecendo, em qualquer tema (P2).

Então, eu gosto de trabalhar a leitura, a história, eles amam história, eu gosto de trabalhar a leitura só com imagens, para que eles criem a história, para eles produzam ali uma história, de acordo com a imaginação deles, com o pensar deles, de como eles vivem (P3).

Uso livros paradidáticos e crio personagens para que eles entendam o significado da história. Enceno histórias, modifico falas e o que for necessário para que eles me compreendam e compreendam a mensagem que quero transmitir (P4).

As professoras privilegiavam a contação de histórias em suas práticas para a formação leitora. Isso era perceptível tanto nas conversas informais quanto na entrevista semiestruturada. No entanto, nas rotinas, a contação de história era deixada em segundo plano, em detrimento das exigências de dar conta dos treinos de escrita e cumprimento dos conteúdos do livro didático. Para Mello (2006), o treino de escrita de letras, sílabas ou de palavras, que não expressam desejo de comunicação e expressão das crianças, acabam por tomar a maior parte do tempo das crianças na escola. Segundo a autora, tomam o lugar de atividades que deveriam privilegiar a cultura da expressão.

Uma das professoras (P3) usava imagens para as crianças criarem histórias segundo sua imaginação - todas ficam atentas ao momento de contação da história e seu entendimento. Durante o tempo dedicado às observações em salas, constatamos que os momentos de contação de história eram os únicos percebidos pelas crianças como verdadeiros momentos da leitura.

Reconhecer a frequência com que acontece essa visão de Educação Infantil como lugar de preparo para o Ensino Fundamental é uma necessidade para que então aconteça a dinâmica de avaliar e recriar as práticas. Segundo Franco (2012), a prática muda quando os protagonistas passam a sentir a necessidade de mudanças. Defendemos aqui a ideia de que precisamos “descontaminar” a Educação Infantil dos procedimentos típicos do Ensino Fundamental (MELLO, 2006).

Para a mediação da aprendizagem da leitura, não há receita pronta, no entanto, há sempre algo a fazer (FRANCO, 2012). Em outras palavras, a formação leitora das crianças depende das iniciativas de seus professores. É preciso respeitar o nível de maturidade das crianças e que elas aprendam à medida que sentem prazer de estar na escola.

As crianças pequenas precisam de espaço para se colocar e ser o que são. Quanto mais tivermos escuta e abertura, propondo situações em que elas sejam protagonistas, tanto mais contaremos com o desenvolvimento e a alegria de cada menino e menina (BARBIERI, 2012, p. 27).

Segundo a autora supracitada, é preciso reconhecer que as crianças têm suas formas peculiares de pensar e precisam ser ouvidas quando das elaborações das práticas pedagógicas. Isso significa que é preciso aprendermos as atividades que melhor contribuem para relação das crianças com o mundo, nas diferentes etapas de vida, através da teoria ou ao observá-las (MELLO, 2006).

Essa perspectiva aponta para necessidade de elaborar as práticas para mediação da aprendizagem da leitura, permitindo que nessa elaboração, as crianças tenham voz e participação, uma vez que a iniciativa do professor deve permitir que a criança participe da vida que se estrutura na escola. Isto implica dedicar atenção para um projeto que é feito com elas, não somente para elas, ou por elas.

É importante propiciar experiências significativas, olhar para a criança que está na nossa frente. Perceber as experiências significativas que as crianças trazem de suas casas, de seus finais de semanas, de suas vidas, perceber aquilo que está falando com a criança pode enriquecer o trabalho do professor com seus estudantes (BARBIERI, 2012, p.32).

Diante disto, importa reestruturação conceitual de leitura na Educação Infantil, que o conceito se estenda a sua definição de interpretação dos acontecimentos vividos pelas crianças, isso é uma leitura, leitura do que vivenciam. Quando isto acontecer, as crianças poderão sentir abertura para levar suas histórias para a escola. E ao “[...] expressar opiniões, ao propor soluções para os problemas vividos no grupo, ao expressar suas ideias, angústias e sentimentos, a criança deixa de ser um anônimo e passa ser alguém que tem identidade” (MELLO, 2006, p. 191).

Ler nesse sentido, apresenta-se como atividade que está para além dos muros da escola, está para as crianças como atividade de ler tudo ao seu redor para poder expressar suas interpretações.

Ler as letras de uma página é apenas um de seus muitos disfarces. O astrônomo lendo um mapa de estrelas que não existem mais; o arquiteto japonês lendo a terra sobre a qual será erguida uma casa, de modo a protegê-la das forças malignas; o zoólogo lendo os rastros dos animais na floresta; o jogador lendo os gestos do parceiro antes de jogar a carta vencedora; [...] Todos eles compartilham com os leitores de livros a arte de decifrar e traduzir signos (MANGUEL, 1997, p. 19).

Nos relatos de vivências das crianças em fins de semana extraímos palavras a serem interpretadas, mediante os significados, os sentidos, como a usamos nas diversas situações da cotidianidade, as crianças terão mais possibilidades de entender a essência das palavras e porque são necessárias serem lidas, uma vez que elas passam a perceber que as experiências podem ser representadas por palavras, e estas podem ser lidas. As palavras, nesses contextos de uso, revestem-se de sua essência que é a representação do mundo carregado de criações e conhecimentos

historicamente acumulados pela humanidade. Elas se revestem de tessitura, imagens e significados.

Considerar essa visão implica entender que todas essas experiências acontecem em todas as áreas do conhecimento que está sendo mediado. Neste sentido, ler, precisa ser percebido pelas crianças como atividade ampla, presente e necessária na realização de todas as ações na escola. Se tirarmos da criança o tempo dedicado para a brincadeira que se desenrola no ato de pintar, de brincar de personagens na demonstração teatral, na criação dos desenhos, fecharemos para as nossas crianças o acesso delas ao nosso mundo representado pelas palavras.

Se observamos as relações cromáticas dos objetos ou na natureza, temos recursos mais precisos para percebê-las. Se já usamos muitas cores, quando vamos usar determinada cor, sabemos mais dela. E é assim, também, com as palavras. As pessoas que conhecem muitas palavras e sabem o sabor de cada uma, quando falam, mostram esses sabores, que vão se articulando e criando um discurso (BARBIERI, 2012, p. 38).

Inclusive, é pelo desenho que a criança começa a entender a escrita. Ou seja, primeiro ela desenha os objetos, depois ela desenha a palavra. Trata-se, portanto, de proporcionarmos, por meio das práticas pedagógicas, experiências que permitam as crianças sentirem a essência da leitura, a essência das palavras, diante do mundo em que vivem.

#### 4.4.1 Espaços físicos e a formação da criança leitora

Para a Teoria Histórico-Cultural, a escola deve ser organizada. Se a leitura é um processo mediado, o espaço destinado a ela também é mediador (GIROTTTO; SOUZA, 2009). Assim, a biblioteca escolar apresenta-se como espaço específico de leitura e deve ser utilizada de forma interativa.

No entanto, é importante refletir que não é somente a biblioteca e a sala de aula que compõem o acervo e o referencial de leitura, outros espaços da escola podem e devem comportar imagens e objetos cuidadosamente arranjados e dispostos para essa atividade (GIROTTTO; SOUZA, 2009). Os espaços, como murais, paredes e painéis, também são *agentes* do processo de ensino e *ativos* na memória dos estudantes e tão importantes quanto a comunicação verbal comumente realizada no espaço escolar, pois representam e regulam condutas, comportamentos e valores (SILVA; FERREIRA; SCORSI, 2009).

Na instituição pesquisada, não havia biblioteca, apenas uma sala para guardar os livros, todos eles sem espaço para organização por gêneros, a sala consiste em depósito, onde se guardam livros e outros recursos. Uma escola municipalizada, o prédio não dispõe de espaço suficiente e adequado para atender às especificidades de uma escola. Nisto, segundo a gestora, o município não investe na estrutura da escola, por ser responsabilidade dos proprietários do prédio. Tendo vista essa perspectiva, buscamos compreender as falas das professoras no contexto escolar do qual estavam inseridas. Este entendimento parte do pressuposto de que não existe ponto de vista fora da história, ou seja, os entrevistados partem de contextos (MINAYO, 2014). Minayo (2014) coloca que somente se pode ter possibilidade de compreender as falas quando se considera que as primeiras opiniões com as quais uma relação se inicia, não são arbitrárias, mas que é buscar esclarecer as condições de onde as falas surgiram.

As salas de Educação Infantil eram pequenas e em nenhuma delas tinha o cantinho de leitura. Mas, em todas, havia exposição de cartazes lúdicos para visualização de conteúdo. Havia livros paradidáticos em todas as salas, mas não estavam organizados para fácil acesso das crianças, estavam em estantes altas ou mesas com vários outros materiais didáticos.

Diante dessas fragilidades, foi possível constatar nas falas das professoras o trabalho coletivo, elas se ajudavam durante os projetos de leitura que eram realizados na escola, e mesmo diante de pouco acervo de livros paradidáticos na escola, elas tinham iniciativas para levar, através dos próprios esforços. Sobre esse contexto de condições disponibilizada para facilitar o trabalho das professoras, buscamos compreendê-lo, segundo as falas das professoras:

A gente tem bastante acervo de tarefas, bastante acervos de livros, paradidáticos temos bastante, tem muito material didático na escola. De vez enquanto, a gente faz projeto de leitura. Agora mesmo já tem, nós vamos fazer no 2º bimestre a Mala Viajante (P1).

Na realidade, a gente tem poucos livros paradidáticos aqui..., mas, como todo professor tem que ter um mundo de criatividade inesgotável, a gente se vira. A gente pega história no YouTube, a gente imprime a história, se for preciso, a gente pega o livro, e a gente faz tudo ao nosso alcance para passar isso para eles. É quando a gente não passa na sala de aula, a gente passa no pátio, a gente se fantasia e conta a história como se a gente fosse o próprio livro. Eu já trabalhei em outras escolas também, que é muito valorizado esse tipo de processo. Então, como a gente não tem muito recurso, a gente corre atrás dos recursos para gente atingir o objetivo que a gente quer (P2).

Tem os projetos, nós temos o projeto de leitura, nesse projeto, são realizadas as contações de história, no caso na educação infantil. Produção deles, do jeito deles, trabalhamos cartazes com eles, que eles trabalham da forma deles entendeu. A escola tem a preocupação também de oferecer jogos, porque os jogos também facilitam, o contato ali com as letras de todas formas, alfabeto móvel, letrinhas pequenas e letrinhas grandes, atividade dinâmicas que levam a esse processo da leitura (P3).

A escola tem poucos livros paradidáticos, mas nós, professoras, fazemos pesquisas, imprimimos e até compramos. Eu procuro ser criativa e diversificar para atingir os objetivos que desejo alcançar. Utilizamos, também, vídeos como apoio (P3).

Duas professoras (P2 e P4) falaram do pouco acervo de livros paradidáticos, mas eram bastante criativas, mesmo diante dessas situações. Essa criatividade se faz no decorrer das experiências vividas junto às crianças e do sentimento de compromisso com a formação delas.

As demais professoras expuseram a contribuição da instituição em promover projetos de leitura. Mas, é importante assinalar que a criatividade e a coletividade do trabalho com a formação leitora não se podem ser presentes apenas nos momentos de realização de projetos com toda a escola. A criatividade e disposição em trabalhar em coletivo precisam ser parte da cotidianidade da escola.

Consequente, indagamos sobre as formações continuadas que contemplem o aprofundamento dos conhecimentos das professoras em possibilitar a apropriação da leitura na Educação Infantil.

Sempre tem pela SEMED, o pessoal, os pedagogos da SEMED da educação infantil na parte da professora Lana, sempre está promovendo encontros pedagógicos com a educação infantil, às vezes, duas vezes no mês, uma, mas sempre tem (P1).

Tem, sempre está tendo, a secretária sempre disponibiliza formação para a gente nesse sentido e mensalmente eles colocam sempre uma formação e colocam exemplos e trazem outras escolas através de vídeos para apresentar na formação, depoimento de professores, alguns vídeos das crianças mesmos, depois de permitido né. Então eles levam para a formação para mostrar e, a partir daí, enfim, eles dão a base e a gente vai, quem tem criatividade e já tem experiência vai fazendo a sua prática (P2).

Sim, já tivemos bastante formações, principalmente depois que começou essa pandemia, são muitas formações, é constantemente (P3).

Sim, a SEMED nos disponibiliza formação relacionada à leitura (P4).

Conforme os depoimentos acima, a SEMED oferece formação continuada para capacitação com bastante frequência. Conforme explica Pimenta (2012), em contato com saberes sobre a educação, bem como acerca da pedagogia, os professores têm

a possibilidade de encontrar instrumentos capazes de lhes permitirem a interrogação de práticas, para assim, serem capazes de produzirem conhecimentos para as ações.

Tendo em vista as discussões sobre o contexto das condições reais da instituição pesquisada, entendemos que as professoras vivenciavam, sim, muitos desafios diante dessa conjuntura, no entanto, demonstraram ter total capacidade para dar respostas inovadoras frente a esse contexto.

#### **4.5 As bases teórico-metodológico adotadas pelas professoras**

A Teoria Histórico-Cultural defende que a leitura é uma prática social e não é adquirida de forma espontânea, mas pela mediação desse processo. Essa mediação envolve os sentidos que professores e estudantes atribuem ao ato de ler. Assim, o ensino da leitura é parte do processo educativo e, nesse processo, a criança deve assumir postura ativa.

É pela mediação do professor que o aluno se encanta pelo ato de ler (SILVA; FERREIRA; SCORSI, 2009; JOSÉ, 2007). A leitura feita pelo professor reflete a expressão artística e toca, profundamente, o imaginário e a sensibilidade da criança (JOSÉ, 2007). Quando o professor lê para os alunos, está demonstrando respeito pelo texto, pela expressão artística e, principalmente, por eles.

Assim, ler e contar [histórias] oral e expressivamente são artes próximas do teatro. Atraem crianças, sobretudo, mas também nós adultos. Têm o poder de sair do fato local para o universal. [...] Penso que a educação seria mais interessante, envolvente e divertida se as escolas abrissem seus programas para deixar entrar neles muitas e muitas histórias, lidas ou contadas (JOSÉ, 2007, 57).

Por ser um processo intencional, planejado tanto por parte dos professores quanto pela escola, é preciso ir além dos saberes construídos no cotidiano, na rotina da escola, encontrando na leitura de referenciais teóricos forte aliada e base na fundamentação das práticas. Assim, o professor atribui sentido à ação de mediar a formação da criança leitora. Nesse contexto, buscamos compreender as bases teóricas das professoras sobre leitura na Educação Infantil.

Montessori, muito interessante as histórias dela, porque ela viaja na leitura, ela fala o quanto a leitura desenvolve a intelectualidade da criança (P1).

Gosto de Maria Montessori porque em suas teorias não é só ler mais colocar em prática o que aprendeu (P4).

Com as respostas das professoras (P1 e P4), encontramos os fundamentos associacionistas-montessorianos. Maria Montessori foi uma grande estudiosa e observadora da educação da criança pequena, contribuiu significativamente na forma como pensamos e tratamos nossas crianças. Não se pode negar seus esforços para contribuição de uma educação das crianças com qualidade. No entanto, este estudo traz uma linha de discussão que apresenta as implicações das concepções de leitura na prática dela junto às crianças. Neste sentido, é importante compreender bem cada teoria, antes de tê-la como base para nossas ações na Educação Infantil. Significa que é preciso entender onde determinado conhecimento pode levar nosso foco, uma vez que as concepções não se formam sem um contexto de intencionalidades.

Em se tratando dos processos de aprendizagem, segundo Maria Montessori (1870-1952),<sup>11</sup> o adulto depende dos esforços que a criança faz, tratando-a como construtora de humanidade e conhecimentos. Seus fundamentos se igualam aos de Piaget, por não defender o uso de intervenções centradas em atividades (CAMPOS, 2017).

O que tem sido disseminado com muito afinco nas escolas, conforme o método montessoriano, é a adequação das mobílias às crianças. Ou seja, Montessori se preocupou com o conjunto de regras e procedimentos que visam os cuidados com a saúde do profissional, dentro e fora do ambiente de trabalho. Para tanto, estudou um padrão de mobília escolar nos tamanhos, bem como em pesos, adaptados para a criança pequena, para favorecer a capacidade dela de explorar essa mobília. Para Montessori, as mesas teriam que ser tão leves que duas crianças de quatro anos pudessem facilmente transportá-las (MONTESSORI, 2017).

Nisso, as turmas analisadas da escola aqui em foco apresentaram-se dentro do que preconiza a perspectiva sobre o tamanho adequado das cadeiras e mesas às crianças, no entanto, não havia espaço para que mudassem as cadeiras ou mesas de lugar, se assim desejassem.

As professoras, exceto uma (P1), não demonstraram a aceitação do movimento das crianças em sala, logo, a liberdade em explorar a sala não era presente na rotina das crianças, mas o padrão de crianças quietas em silêncio nessas cadeiras. Mesmo

---

<sup>11</sup> Psiquiatra da Itália, foi uma das primeiras mulheres a cursar medicina na Itália. Na concepção montessoriana, a criança se desenvolve por fases, chamadas de planos de desenvolvimento, que avançam, conforme o avançar da idade dos indivíduos.

Montessori tratando a professora da Educação Infantil como extensão do ambiente da sala de aula e “parte mais vital deste mundo” (MONTESSORI, 1995, p. 277), conforme explica Campos (2017), seu método educativo concede à criança a autoeducação, o que traz imagem de mínima intervenção docente.

Esse conhecimento aponta-nos para a importância do rigor analítico, ao adotar essa perspectiva sem que se caia no risco de professores e escola ficarem no anonimato diante da criança e do seu processo de apropriação da leitura. As respostas das professoras ficaram restritas às definições vagas dos métodos de Montessori, quando discorreram sobre a função da leitura para o desenvolvimento da intelectualidade da criança, bem como a respeito de colocar em prática o que se aprende, em uma visão apresentada por Montessori de aprender a partir do concreto. No entanto, foi notável a ausência de expressão segura sobre esses fundamentos.

Esse contexto compreendido aponta para necessidade de que antes de escolhermos teorias para subsidiar nossas práticas, é preciso dedicar tempo para conhecê-las, compreender fundamentos e objetivos para a educação da criança pequena, uma vez que, como já dito aqui, nossas práticas não se formam independentes ou espontaneamente, elas são oriundas de nossas concepções e circunstâncias educativas a qual estamos expostos.

Nesse sentido, é preciso que professores e escola tenham convicção dos fundamentos que priorizam para concretização de práticas pedagógicas. Para isso, é preciso dedicar tempo à leitura e à apropriação dos conhecimentos produzidos. Desse modo, para formar leitores, torna-se necessário que os professores também sejam leitores, enriquecendo a capacidade de comprometer-se com ações planejadas e carregada de intencionalidade favorável para qualidade da mediação dos conhecimentos.

As respostas das professoras P2) e P3) revelaram outros referenciais teóricos no que se refere à leitura.

Eu aprendi a gostar muito de Vigotski, porque ele fala assim, que a criança tem que ler, vai aprender as palavras, mas não é o suficiente, a criança tem que praticar, a criança tem que fazer (P2).

Na resposta acima, a professora se inclina para uma visão de leitura que destaca a necessidade de proporcionar à criança a prática da leitura, como saber que precisa ser usado. Como explicam os autores:

A leitura e a escrita vão além de mero conhecimento formal, sua aquisição possibilita a compreensão acerca dos fatos, das pessoas, do mundo, mas esse aprender precisa ser usado, praticado para poder ganhar sentido, valor, significado. Não se pode ensinar a escrita para a criança como algo sem importância, desprovido de significado, como uma maneira de copiar palavras, formar frases apenas, sem mostrar a sua importância e indispensavelmente sem fazer ligação com a realidade (FALABELLO; LEÃO, 2014, p.230).

Trata-se da importância de possibilitar momentos que promovam o ato de ler, apontando-os para a prática de interpretação dos fatos, das pessoas, do mundo. Nesse processo, para a concepção vigotskiana, o professor é o adulto de extrema importância. É com o adulto que a criança encontra a fonte “[...] de todas as novas necessidades. Ao trazer coisas para a criança ver, pegar, ouvir, o adulto cria nelas essas necessidades” (MELLO, 2006, p. 199).

Ainda no que concerne ao referencial teórico sobre leitura na Educação Infantil, a professora P3 afirma que:

Eu acredito assim, que o tão conhecido e tão falado, o Paulo Freire, ele aborda de forma assim incrível a forma do processo da criança com a leitura, então, eu admiro muito ele (P3).

A professora mencionou Paulo Freire, mas não conseguiu expressar o porquê da escolha desse referencial diante da contribuição que ele traz para o processo de formação leitora. No entanto, durante a nossa convivência, foi possível perceber que a professora possuía propriedade sobre o que Paulo Freire defende. Ela deixa claro que Paulo Freire defendeu o ato de ler não como entretenimento, ou exercício de memorização mecânica de certos trechos do texto, ler não pode ser um fardo ou uma obrigação a ser aprendida e cumprida (FREIRE, 2001).

Segundo Freire (2001), se as escolas estimulassem, desde a tenra idade, o gosto pela leitura e que esse gosto fosse estimulado no decorrer das etapas da escolaridade, minimizaria bastante o que se tem, até mesmo nas pós-graduações, alunos expressando a insegurança ou incapacidade de escrever. Contudo, se pelo contrário “[...] estudar e ler fossem fontes de alegria e de prazer, de que resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo, teríamos índices melhor reveladores da qualidade de nossa educação” (FREIRE, 2001, p. 267).

Diante da pesquisa de campo, foi frequente a ocorrência de professoras que subsidiam as ações de mediação da aprendizagem da leitura, apenas, na experiência cotidiana. Destacamos que os conhecimentos pedagógicos são distintos dos saberes pedagógicos. Saberes pedagógicos são construídos pelo professor no cotidiano do trabalho, enquanto os conhecimentos pedagógicos são elaborados por teóricos da educação, por pesquisadores (AZZI, 2012). Ambos os saberes são importantes e essenciais, mas precisam estarem articulados diante da formação da criança leitora. “Significa que o professor analisa sua prática à luz da teoria, revê sua prática, experimenta novas formas de trabalho, cria novas estratégias, inventa novos procedimentos” (LIBÂNEO, 2014, p.67).

Convém marcar que para além de guiar as práticas pedagógicas, as teorias se constituem como instrumento de pensar políticas de currículos que norteiam o conhecimento a ser mediado pelos professores. No atual contexto educacional e político, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma política de currículo que está sendo implementada nas escolas e tem sido o centro dos debates sobre a Educação Básica e a elaboração de currículos específicos. A BNCC trata da leitura como ação a ser consolidada de modo mais rápido na Educação Básica, ao adiantar o processo de alfabetização da criança.

Nos anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, 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. 61).

Diante desse contexto de implementação da BNCC, indagamos sobre as concepções das professoras como elas reconhecem a mudança no tempo dedicado à alfabetização.

Eu acredito que essa mudança, tipo assim, ela avançou, as crianças e não foi bom, porque as crianças estão perdendo uma parte da infância, do seu cognitivo infantil, elas estão perdendo. Então, está queimando etapa, na vida delas, eu acredito no tempo da criança. De fato, a gente não consegue e o que você está tendo aqui hoje, nessa BNCC é uma educação bancária, você tem que ditar regras e ele aprender (P1).

Eu iniciaria a resposta com uma pergunta, formar cidadãos ou formar pessoas para o mercado de trabalho? Qual seria a formação? Porque na minha opinião, o aprendizado tem uma maturação, então, as crianças têm que está num tempo certo, na hora certa para aprender, então, eles pularam essa etapa e tem criança que não está preparada para aprender a ler, é muito jovem ainda. Então, na minha opinião, eu acho que foi um retrocesso (P2).

Eu acredito que vai muito no tempo da criança, é como eu falei, alfabetizar, aprender a ler é compreender o que ler, não só decodificar a letra, os códigos. Então, eu creio que as nossas crianças já estão tão informadas esses dias com a forma tecnológica, então, quando entra o acompanhamento da família traz meios de ajudar, de colaborar nessa formação. Eu creio que não seja tão complicado, no 2º ano a criança já está sabendo ler, já ter o domínio da leitura, então, a diferença de um ano para mim não fez muita diferença não (P3).

Não achei certo. As crianças são muito novas ainda e os resultados não são satisfatórias (P4).

Exceto uma professora (P3), todas discordaram da aceleração da alfabetização. Nos momentos oportunos de convivência, duas professoras (P1 e P4) falavam abertamente que se antes da implementação da BNCC já recaía sobre a escola e os professores da Educação Infantil a culpa pela não preparação das crianças para o Ensino Fundamental, no atual contexto, será mais intensa a cobrança de professores do Ensino Fundamental para esse propósito, no intuito de acelerar o processo de aquisição de leitura escrita.

Essa conjuntura, provocada pela atual política de currículo, altera as relações entre professores e entre eles e crianças e modifica as práticas pedagógicas. Fere-se, neste sentido, a autonomia das escolas e dos professores, por apontar para uma educação em que é possível alfabetizar a criança precocemente e sem que as escolas tenham o poder de decidir.

Durante as observações, percebemos que a BNCC está engessando os planos de aulas das professoras, uma vez que, em maior parte, ele é apenas formado pela própria base. No entanto, foi possível perceber que a instituição, ainda, permite significativa liberdade para que as professoras tenham suas iniciativas nas salas de aula em que atuam, que tenham autonomia no planejamento e na realização de práticas pedagógicas para formação da criança leitora.

Enfatizamos que mesmo diante das diversas circunstâncias, o professor precisa ampliar a consciência sobre a própria prática (LIBÂNEO, 2014). Libâneo (2014) afirma que quando o professor amplia a consciência sobre a própria prática, estará transformando-se em um pesquisador, em direção à construção da sua autonomia profissional. Conforme explica o professor Libâneo, o professor “[...]”

precisa desenvolver a capacidade de dar respostas criativas conforme cada situação” (LIBÂNEO, 2014, p. 67).

Que professores não sejam meros executores sem compreensão das ações e concepções que influenciam suas práticas. “Não precisa tanto saber aplicar regras já estabelecidas, mas construir estratégias, descobrir saídas, inventar procedimentos. Ou seja, o professor precisa ser capaz de inventar suas próprias respostas” (LIBÂNEO, 2014, p. 67). Por reconhecer a riqueza de teorias que coadunam com as práticas pedagógicas para a leitura na Educação Infantil, defendemos que “[...] é imprescindível apropriar-se de um marco referencial que nos permita, antes de tudo, assumir uma conduta pedagógica” (ALMADA, 2015, p. 146).

Portanto, segundo Mello (2006), na concepção de Vigotski, quanto mais o professor estiver consciente em sua relação com a teoria que dá base às suas práticas pedagógicas, mais atingirá intervenções de qualidade na formação da criança. Logo, mais alcançará êxito na mediação da atividade de leitura que a criança vai realizando na escola e para além dela.

#### **4.6 As professoras e as respectivas percepções sobre si mesmas diante da formação da criança leitora**

A partir das discussões que traçamos até aqui, passamos ao entendimento do potencial papel do professor e das respectivas concepções para a formação da criança leitora. Nesta categoria de análise, tratamos das percepções das professoras sobre o trabalho que realizam junto às crianças. Trabalho complexo que se desenvolve sempre “[...] diante de situações para as quais deve encontrar respostas, e estas, repetitivas ou criativas, dependem de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade” (AZZI, 2012, p.52).

Entendemos que o professor é alguém que pensa o próprio trabalho e, portanto, tem capacidade suficiente para, também, avaliá-lo. Nessa esteira, buscamos compreender como as professoras percebem o papel delas como docentes da Educação Infantil no que se refere à leitura.

Eu acho que tenho que melhorar, tenho que buscar mais, mais conhecimentos e estar crescendo cada dia (P1).

A resposta acima reflete a humildade com que a professora vive o trabalho. Uma professora que, no decorrer de nossa convivência em sua sala, não demonstrou receio de ser uma interlocutora desta pesquisa. Ela abriu as portas de sua sala, para que pudéssemos analisar todo seu contexto de formação da criança leitora. É uma pedagoga experiente, pós-graduada, com trinta anos de contribuição na Educação Básica.

Dentre as professoras que participaram deste estudo, ela foi a que mais se abriu para a pesquisa e mais demonstrava tranquilidade e paciência com as crianças em toda a rotina de sala de aula. No episódio a seguir, tentamos captar essas características desta professora.

Numa manhã, na turma do segundo período matutino, a professora abre o livro didático, solicita que as crianças abram na página 60, ela os ajuda a encontrarem a página. Começam a conversar sobre o conteúdo do livro. O conteúdo versa sobre o que tem no banheiro, o livro conduz para banheiros de escola. A professora pede que olhem as imagens do livro. As crianças observam. Ela pergunta o que tem nos banheiros das imagens. As crianças vão respondendo, e ela vai escrevendo as respostas no quadro. No livro, tem o espaço para escrever o que há nos banheiros. As crianças copiam o que a professora escreveu no quadro. As crianças copiam conversando entre si, não há pressa nesse momento. A professora permanece tranquila e não solicita que as crianças façam total silêncio. Aquelas que vão terminando, mostram para a professora, e ela diz: "Que lindo! Parabéns!". E pode se escutar uma criança dizendo: "Terminei! Aleluia!".

Ficou claro que as crianças faziam as cópias, os treinos de escrita, como obrigação. Entretanto, havia leveza na sala, que a professora imprimia em seu trabalho, que entendemos ser bastante benéfico para as crianças, uma vez que as condições da sala de aula da qual convivem não são confortáveis nem favoráveis à tranquilidade das crianças, por ser uma sala pequena e quente.

Entendemos que, com essa leveza com que trabalha, a professora estava respeitando as crianças e as necessidade de comunicação delas entre elas mesmas, não tendo que pedir para fazerem silêncio o tempo todo. Sabemos que a profissão docente é uma prática social, essas atitudes da professora revelam ação que respeita e valoriza a necessidade de comunicação das crianças, colaborando, assim, com leveza no processo de passagem das crianças pela Educação Infantil.

Por conseguinte, lançamos mão do que expressou a professora P2 sobre suas percepções acerca de seu trabalho.

Olha eu deito e rolo (risos). Eu deito e rolo porque, às vezes, eu me divirto mais do que eles, entendeu? É, por exemplo, é histórias, conteúdos, eu gosto

de me fantasiar, eu fico ansiosa, eu passo essa ansiedade para eles e a gente, eles ficam assim, sabe... fazem perguntas e eu entro naquela, digamos assim, magia entre aspas, junto com eles. Então, se eu me visto de palhaço, eu visto as partes principais, aí vou para sala, vou colocar a meia lá, vou colocar a peruca, e eu faço toda aquela auê, mostrando aquela ansiedade, aquela coisa, então, meus alunos quando eu estou fazendo isso, eles ficam muito eufóricos entendeu... junto comigo, não é só eles, eu fico agitada e eles também. Então, assim, eu realmente curto dar aula na educação infantil, eu gosto muito e acredito que eu passo isso para eles e não só na questão da prática pedagógica, na questão da afetividade com as crianças, eu me apego às crianças, as crianças se apegam a mim. Então, aquela relação de amor, juntamente com a prática pedagógica, então, o processo de ensino fica muito mais fácil (P2).

A professora acima é uma interlocutora autêntica, demonstrou satisfação pela profissão e por contribuir na formação leitora das crianças. Formada em pedagogia e pós-graduada em psicopedagogia e didática do ensino superior, tem nove anos de contribuição na educação básica. As crianças, de fato, demonstram muita afetividade a ela. Ela cria vários recursos para suas aulas, a sala, mesmo pequena, é repleta deles, ela usa do próprio salário para poder tornar a concretização de práticas, coloridas e cheias de vida.

Se a professora não tivesse que estar o tempo todo correndo contra o tempo para dar conta da memorização pelas crianças das letras e dos números, do treino de escrita, esses momentos seriam mais aproveitados pelas crianças. Foi possível perceber muita criatividade e capacidade da professora para tornar as aulas prazerosas para as crianças. No entanto, a escola encara o contexto de cobrança frenética para cumprir com os registros das respostas às questões do livro didático, não sobrando tempo para que as crianças desfrutem, sem pressas, de momentos prazerosos na aprendizagem.

A criatividade e os recursos lúdicos da professora, durante o período de observações, ficaram presos a momentos breves da rotina. Notamos que ela se sentia obrigada a imprimir em sua rotina e práticas o que o sistema educacional atual, atrelado ao acelerado desenvolvimento da criança, exige da escola. Contudo, marcamos que o fato de que as crianças desenvolvem com a influência do trabalho educativo intencional, em inteligência e personalidade, desde a mais tenra idade, não significa que devemos, então, abreviar a infância e acelerar seu desenvolvimento psíquico (MELLO, 2006).

**Foto 3: 2º Período I – Aula sobre alimentação saudável**



**Fonte: foto nossa**

Apresentamos, na sequência, o relato da professora P3 sobre seu trabalho junto às crianças para formação leitora na Educação Infantil:

É uma grande responsabilidade, é o início do processo educacional dessa criança. Então, nós temos essa responsabilidade de levar, de trabalhar com eles a questão da leitura e é você trabalhar de várias formas como já falamos, de decodificação da letra em si, da imagem, processo que eles podem ver, interpretar. Porque assim, hoje, o Brasil tem tantos alfabetizados, mas, na verdade, não são alfabetizados ainda, eles só conseguem decodificar, não conseguem interpretar. Então, o verdadeiro alfabetizado é aquele que consegue ler e entender o que ele está lendo, entendeu? Então, é por isso que é importante a questão da contação da história, porque na contação de história, você questiona as crianças, eles vão dar a opinião deles, é o primeiro passo para leitura (P3).

A professora P3 é pedagoga, pós-graduada em psicopedagogia, com vinte e quatro anos de experiência na Educação Básica. Além de atuar na instituição pesquisa, da rede pública, ela atua também no ensino fundamental de uma escola da rede particular.

A resposta acima revela reflexão da professora para a responsabilidade de seu trabalho com a leitura na Educação Infantil, tratando-o como difícil tarefa diante de uma quantidade expressiva de analfabetos funcionais, no Brasil. “Estudos estimam que até 29% da população brasileira seja analfabeta funcional – pessoas que encontram dificuldades em encontrar emprego, se qualificar na carreira e até mesmo em organizar a vida e as finanças pessoais” (GLOBOG1, 2021). Esse é um dos

cenários que preocupa a professora, que demonstrou estar cansada da difícil responsabilidade, trazendo para este estudo sua interlocução sobre as frustrações que a desanimam.

A professora P4 falava abertamente durante a rotina de observações em sua sala sobre as suas insatisfações diante de um trabalho difícil e de pouco reconhecimento salarial, e do reconhecimento de sua formação. No início da observação em sua sala, ela afirmava entender que queria que fosse um estágio, para ajudá-la. Ela sentia-se aliviada quando compreendia que a nossa observação era participante, como ela dizia “alivia minha carga de todo dia”.

Nos dias atuais, vivendo a transição em busca de novos procedimentos e novos papéis, é óbvio que o professor se sente angustiado pela intensificação e multiplicação das tarefas docentes. Sua resposta à complexa e urgente diversidade de demandas profissionais ainda está carregada de incerteza e confusão. Além do mais, ele precisa recompor seu papel social, bastante deteriorado, em função do salário e das condições de trabalho. O aumento de responsabilidades e a mudança de papéis e funções se misturam em uma convergência preocupante, adicionando mais confusão e estresse cotidiano do professor.

O professor Libâneo (2014, p. 65) analisa esses contextos e pontua que, esses trazem impactos na construção da identidade dos professores:

Isto acontece porque a identidade com a profissão diz respeito ao significado pessoal e social que a profissão tem para a pessoa. Se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio como para a sociedade, ele perde a identidade com a sua profissão. O mal-estar, a frustração, a baixa autoestima, são algumas consequências que podem resultar dessa perda de identidade.

Para o autor, os governos têm sido incapazes de garantirem a valorização salarial dos professores, o que desencadeia a degradação social e econômica da profissão. Diante desse cenário complexo, a carga do professor fica, segundo o autor, o fortalecimento de identidade profissional. Isso acontece por meio da participação desse fortalecimento como parte dos currículos nas formações iniciais e se consolidando nas formações continuadas, para que o professor encontre suporte diante da luta por melhores salários e qualificação, a fim de conquistar a ressignificação da própria identidade (LIBÂNEO, 2014).

Consequente, avançamos nessa análise para a percepção que a professora P4 tem do seu trabalho como professora responsável diretamente pela mediação da formação leitora da criança.

Importante. A leitura é essencial para o crescimento da criança como um todo. Elas vivenciam as histórias e, a partir daí, passam a relacionar com sua realidade o que faz que evoluam a cada dia em todas as suas etapas (P4).

A resposta acima é de uma professora formada em pedagogia, que contribui há vinte e quatro anos na educação básica. Uma professora experiente, cheia de bagagem, no que se refere às práticas docentes. Ela, assim como outra professora, (P3), também demonstrava cansaço diante da trajetória docente, e viu, na observação participante que realizamos, um grande auxílio. Ao demonstrar o cansaço em suas ações e falas informais, acabava por seguir exclusivamente o livro didático.

Mas, com esse recurso, ela planejava práticas que mesmo as crianças e ela não demonstrem a perceber o valor, fazendo-as brevemente, ela proporcionava a criança leitura da forma como para a criança deveria ser sempre valorizada na escola infantil.

**Foto 05: Representação da família das crianças do 1º período, em desenho.**



Fonte: foto nossa

Nessa ocasião, a turma estava comemorando o Dia da Família. As crianças se divertiram, era possível perceber como a pintura acontecia de maneira prazeroso para elas, ao representar um pouco da sua história de vida e com quem a dividia em casa.

Mas, esses momentos eram breves, para poder dar conta da demanda de cópias diárias.

As crianças trazem questões de suas vidas em seus trabalhos de arte. Muitas vezes, desenharam e pintaram contando histórias, misturando super-herói com pais, com vizinho. A escola pode ser espaço para construir e reconstruir o mundo, pode falar sobre a vida e se sentir pertencente a essa comunidade, logo, livre para se expressar. Essa ampliação de campo significa ampliar novos horizontes (BARBIERI, 2012, p.27).

Nesse sentido, temos o desenho artístico como linguagem. Trabalhar as múltiplas linguagens precisa fazer parte significativa da rotina das crianças na formação leitora. Vigotski (2014) enfatiza que o desenho é a forma preferencial de atividade artística das crianças, quando em idade precoce. Portanto, se não valorizamos tempo de qualidade para essa atividade artística das crianças, fecharemos para elas a autoria e a expressão no universo da Educação Infantil.

## 6 CONCLUSÃO

Iniciamos este trabalho indagando sobre as implicações decorrentes das concepções e práticas pedagógicas de leitura das professoras de Educação Infantil de uma escola da rede municipal de ensino de Imperatriz, MA, Brasil. Para analisar as constatações decorrentes desse questionamento, tomamos como referência a concepção de leitura, educação e criança adotada pela Teoria Histórico-Cultural.

Partimos do entendimento de que não seria possível compreender e analisar a formação do leitor sem o devido conhecimento das próprias concepções de leitura das professoras e das condições em que elas desenvolvem seus trabalhos. Teríamos que entender, também, o posicionamento das políticas educacionais decorrentes da nova ordem capitalista, cujas diretrizes educacionais se materializaram na BNCC, a qual defende os princípios da escolarização precoce, com base no desenvolvimento de competências leitoras por parte dos alunos para adequá-los às exigências da reestruturação produtiva no contexto de mundialização do capital. Em outras palavras, competência na BNCC significa adaptação aos princípios do atual processo produtivo.

A Teoria Histórico-Cultural, contrária às concepções sugeridas pelas atuais políticas educacionais, diga-se BNCC, entende que o desenvolvimento humano se processa a partir da apropriação das objetivações que compõem o gênero humano e que esse desenvolvimento não pode pautar-se, apenas, pelas apropriações do senso comum cotidiano. Para desenvolver-se ao máximo, o ser humano precisa apropriar-se das produções socioculturais no grau mais desenvolvido e alcançado pela humanidade no atual momento histórico. Defende, também, que a reorganização dos processos psíquicos, a humanização e a passagem à consciência foram propiciadas pela ação humana sobre a natureza, por meio do trabalho. Assim, fabricando instrumentos, o ser humano se objetiva, transferindo a eles a atividade física e mental, transformando constantemente a cultura humana. Essa cultura, encarnada no objeto, é apropriada quando o sujeito reproduz, com esse objeto, o uso social para o qual ele foi criado.

Nesse processo, a Teoria Histórico-Cultural defende que o funcionamento psicológico humano é cultural e histórico e que, em cada etapa do desenvolvimento da sociedade, são produzidos conhecimentos que funcionam como elementos mediadores das relações estabelecidas entre os seres humanos e a sociedade. Para essa teoria, educação escolar e, por conseguinte a leitura, originam formas especiais

de conduta, modificam a atividade das funções psíquicas e edificam novos níveis no sistema do comportamento humano. Logo, o conteúdo do pensamento teórico é a existência humana refletida, mediatizada, é a reprodução das formas universais das coisas pela apropriação da cultura.

Ao longo desse texto, apresentamos alguns apontamentos que orientaram a análise da prática pedagógica por nós realizada ao longo de mais de dois anos em uma escola da rede municipal de ensino de Imperatriz-MA. A produção de dados se deu pela organização de registros pessoais escritos em Diário de Campo e de uma entrevista semiestruturada.

Com base nesse referencial teórico, o primeiro passo de nossa caminhada foi analisar as concepções de leitura das professoras de educação infantil – na escola pesquisada - e as respectivas influências na formação da criança leitora. Assim, constatamos ambiguidade, uma vez que no processo de observação, constatamos que a prática de trabalho das professoras encaminhava-se para uma visão histórico-cultural.

Em vários momentos direcionados à leitura, percebemos a ênfase nos processos mentais superiores, que possibilitavam a introdução das crianças no mundo dos símbolos e na compreensão da função social da leitura. Esse processo não era visível em todos os momentos da leitura, mas, de modo geral, a leitura tinha sentido no contexto das vivências das crianças e respondiam às suas necessidades.

Nesse processo, a atividade de leitura tem se mostrado como elos mediadores entre a criança e os objetos da cultura humana. Percebemos que, por meio das relações com esses objetos, a criança que aprende, desenvolve-se e se humaniza e o professor cumpre seu papel como criador de mediações intencional e, conscientemente, ao criar condições para essas relações da criança com a cultura historicamente acumulada. No caso das práticas de leitura e contação de histórias, percebemos que eram bem elaboradas e planejadas e, sempre, com a finalidade de motivar as aprendizagens e o aperfeiçoamento de capacidades humanas das crianças. Acreditamos que elas se efetivaram como atividades capazes de formar atitudes leitoras na infância.

No entanto, na etapa das entrevistas, percebemos que as professoras não demonstraram que não se prendiam a uma única concepção teórica sobre a leitura. O referencial mais presente para elas foi a concepção de Paulo Freire. Observamos, também, visão eclética – um pouco de cada teoria. No entanto, é importante não

confundirmos ecletismo com dinamismo, com versatilidade por parte do professor. Os posicionamentos ecléticos *naturalizam* o espaço escolar como campo de formação do indivíduo, sobretudo, o papel da educação na apropriação das qualidades específicas do gênero humano que somente serão adquiridas com a internalização da cultura.

Ao analisar as práticas pedagógicas das professoras, no que concerne à leitura no contexto de implementação da BNCC, percebemos certa pressão por parte da SEMED, mas que, na essência, no chão da escola, não está havendo adesão total aos princípios da BNCC. Embora as orientações da coordenação sejam no sentido de segui-la, percebemos que essa política ainda não contaminou todas as professoras. Talvez, por falta de condições e acompanhamento mais efetivo da equipe da SEMED e da escola.

A parte mais visível da BNCC, no interior da escola, vem se manifestando, sobretudo, na organização das crianças, nos rituais de entrada e saída e outros.

Em relação à questão espaços/tempo de leitura e aos sujeitos implicados nesse processo, evidenciamos estes como partes mais fragilizadas da escola. Quando observamos a leitura nas salas de Educação Infantil, constatamos o longo caminho ainda a percorrer, para que seja oferecida prática pedagógica que respeite a criança em sua expressão, vontade e necessidade. Deparamo-nos com salas desconfortáveis, inadequadas à quantidade de crianças e escassez de material didático. O que é mais lamentável, deparamo-nos com fome.

Se proclamamos a vontade de formar cidadãos conscientes de seus direitos e respeitosos de seus deveres, precisamos compreender que essa é uma vontade que não se concretiza apenas pela proclamação, mas pelo aprendizado em situações reais de vivência desses direitos e deveres desde a Educação Infantil. É necessário compreendermos as crianças como herdeiras das riquezas histórica e socialmente produzidas pela humanidade e, como tal, merecedoras da efetiva apropriação desses bens culturais.

Por fim, analisamos as circunstâncias de apoio da escola para a formação da criança leitora, vivenciadas pelas professoras no trabalho educativo, no âmbito do contexto da instituição pesquisada. Talvez, essa seja a questão mais emblemática que permeia esta pesquisa, considerando a realidade da escola pesquisada. Por um lado, deparamo-nos com professoras com muita experiência em educação de crianças pequenas. Mas, por outro, que não havia motivações que impulsionassem o fazer pedagógico dessas professoras. A leitura vivenciada dentro da escola de

Educação Infantil precisa revelar-se como fazer que oportuniza a vida e a comunicação. É preciso que tenha sentido para quem aprende e, também, para quem ensina, pois somente assim a escola realiza sua tarefa essencial: introduzir a criança no mundo da cultura, possibilitando-lhe ser leitora ativa e independente.

A escola precisa, efetivamente, cumprir seu papel de garantir à criança o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, oportunizando a leitura à criança, sem forçá-la à mecanização da técnica, mas oferecendo-lhe condições de atribuir sentido e significado a sua atividade. E isso não pode ser trabalhado apenas pelas professoras, por mais que elas tenham autonomia para planejar e executar seus trabalhos.

Não esgotando as possibilidades desta discussão, mas compreendendo a necessidade de um fechamento, trazemos Vigotski que, com maestria, afirma que somente educamos quando desenvolvemos um processo de mediação que permita a própria criança realizar as atividades para apropriar-se das habilidades contidas nos objetos. Deste ponto de vista, a criança, tendo se apropriado dos conhecimentos em relações mediadas por um sujeito com mais experiência, passa a realizar as capacidades apreendidas nessas relações em nível mental, intrapsíquico. Uma vez apropriados, esses conhecimentos passam a ser mobilizados em atividades cada vez mais complexas.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Tamara Cardoso. **O desenvolvimento da escrita segundo Vigotski: possibilidades e limites de apropriação pelo livro didático**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.
- ALMADA, Francisco de Assis Carvalho. **A formação do professor de Educação Infantil: uma análise na perspectiva histórico-cultural**. São Luiz. EDUEMA, 2015.
- ARENA, Dagoberto B. **Palavras grávidas e nascimentos de significados: a linguagem na escola**. *in*: MENDONÇA, S. G. L. MILLER, Stela. (orgs). Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006, p. 169-179.
- ARROYO, Miguel G. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados**. Educ. Soc. Campinas, v. 31, n. 113, 2010.
- AZZI, Sandra. **Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico**. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 39-69.
- BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. **A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 85-86, jan. 2019. Disponível em: Acesso em: 06 abr. 2020.
- BIDERMAN, M. T. C. Dimensões da palavra. **Filologia e Linguística Portuguesa**, [S. l.], n. 2, p. 81-118, 1998.
- BRANDÃO, A. C. P; LEAL, T. F. **Alfabetizar na Educação Infantil: o que isso significa?** *In*: BRANDÃO, A. C. P; ROSA, E. C. S. (Orgs.). Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas. 2.ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2011, p. 13-31.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- CAMPOS, Simone Ballman de. **A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO MÉTODO MONTESSORI NO CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO (1914-1952)**. 2017. 398 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina Centro de Ciências da Educação Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.
- CARDOSO, Monique Fonseca; BATISTA-DOS-SANTOS, Ana Cristina; ALLOUFA, Jomária Mata de Lima. Sujeito, Linguagem, Ideologia, Mundo: Técnica Hermenêutico-dialética para Análise de Dados Qualitativos de Estudos Críticos em Administração. **Revista de Administração Faces Journal**, Bleo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 74-93, abr. 2015.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DIAS, Maria Sara de Lima; KAFROUNI, R.; BALTAZAR, C. S.; STOCKI, Juliana. A formação dos conceitos em Vigotski: replicando um experimento. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 493-500, dez. 2014.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

ELKONIN, Daniel. Sobre el problema do trabalho na transformação do macaco em homem. Tradução de Claudia Calvacante. In: DAVIDOV, V; SHURE, M. (Org). **La psicologia evolutiva y pedagógica em la URSS ( antologia)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 104- 124.

ESCOBAR, Micheli Ortega. **Transformação da didática**: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica: experiência na disciplina escolar educação física. 1997. 194f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP, 1997.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Vigotski e o processo de Aprendizagem: a Formação de conceitos**. in: MENDONÇA, S. G. L. MILLER, Stela. (orgs). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006, p. 130-135

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos CEDES**. v. 24, n. 62, abr. p. 64-81. 2004.

FALABELO, Raimundo Nonato de Oliveira; LEÃO, Dionéia Sanches. **Leitura e escrita: experiências teórico-metodológicas em sala de aula**. Revista Margens Interdisciplinar, v. 8, n. 10, p. 247-273, 2014.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

Gadamer, H. **Verdade e método**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GLOBOG1, Grupo. **Analfabetismo funcional atinge 29% da população brasileira**. 2021.

GIROTTO, C.G.G.S; SILVEIRA, R. C. da. A relação dos pequeninos com a literatura infantil: De ouvintes a leitores. In: SOUZA, R.J; FEBA. B.L.T (Orgs.) **Ações para a formação do leitor literário: da teoria à prática**. Assis: Storbem, 2013, p. 19-42.

GIROTTO, C. G. G. Simões e SOUZA, Renata Junqueira de. A hora do conto na biblioteca escolar: o diálogo entre a leitura literária e outras linguagens. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 19-47.

HURST, Victoria. Observando o brincar na primeira infância. In. (Org). MOYLES. Janete. R. **A excelência do brincar: A importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 206-207.

JANES, Cristiane Regina Xavier Fonseca; LIMA, Elieuz Aparecida de. O processo de formação de conceitos na perspectiva vigotskiana. **Revista da Faeeba: – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 39, p. 195-204, jun. 2013.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes Editores, 2016.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LEONTIEV, A. N. & LURIA, A. R. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução: Maria Penha Villalobos. 15ª ed. São Paulo: Ícone, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, Elieuz Aparecida de e MELLO, Suely Amaral. Infância de lúdico: reflexos para a educação infantil. In: **Educação em Revista**. v. 7, n.1/2. Marília: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2006. (17-29).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaso Aalfonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich e LEONTIEV, Aléxis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone Editora, 2006. p. 191-224.

MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra e MARTINS, Lígia Márcia. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009. p. 93-121.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos de 1844**. Paris: Flammarion, 1996, p. 115.

MELLO, Suely. Amaral. **Contribuições de Vigotski para a educação infantil**. in:

MENDONÇA, S. G. L. MILLER, Stela. (orgs). Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006, p. 189, 191,199.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MONTESSORI, Maria. **A descoberta da criança: pedagogia científica**. Campinas, SP: Kírion, 2017.

MONTEIRO, Karla Bianca Freitas de Souza. **O currículo da educação infantil em face das orientações de um sistema apostilado de ensino**. Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 12, n. 2, p.326, maio de 2019.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins, Fontes, 1995.

NÚÑES, Isauro Beltrán. **Vigotsky, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos**. Brasília: Liber Livros, 2009.

NUNES, Sandra Adriana Neves; FERNANDES, Marcos Gimenes; GUTIERREZ, Arsenio José Carmona. Fundamentos teórico-epistemológicos da Teoria Histórico-Cultural: implicações para a psicologia do desenvolvimento infantil. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 32, n. 76, p. 161-162, 24 nov. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

SAMPAIO, Carmen D. S. Ambiente alfabetizador na educação infantil: uma construção. In: GARCIA, Regina Leite. (Org); SAMPAIO, Carmen D. S; PEREZ, Carmen Lúcia V; ZACCUR, Edwiges; ESTEBÁN, Maria Teresa. **Alfabetização dos alunos das classes populares: ainda um desafio**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 41- 51.

SANTOS, Andréa Pereira dos et al. **Leitura, Espaço e Sujeito**. Goiânia: Fic/Funape/Laboter, 2014.

STAFFORD, Janaina Ribeiro. **Narrativas de experiência na educação infantil em uma abordagem por projetos: a pesquisa como uma construção em processo**. 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria Rs, 2017.

TARTARI, Fernanda Maeli. **O processo de formação de conceitos nas crianças de 4 a 6 anos de idade**. 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Francisco Beltrão, 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva, 1928 - **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**/Augusto Nivaldo Triviños. – 1. ed. – 19. reimpr. - São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. 4. ed. São Paulo: LTD, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico - livro para professores; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas II**. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich e LEONTIEV, Aléxis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. Tradução de Maria da penha Villalobos. São Paulo: Ícone Editora, 2006.

VITAL, Zilda Pereira dos Santos Neta; SZYMANSKI, Maria Lidia Sica. A leitura e sua relação com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança escolar. In: **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 23, n. 39, p. 285-304, dez. 2018.

ZACCUR, Edwiges. “**Fala português, professora**”. in: GARCIA, R. L. (Org.) **Alfabetização dos alunos das classes populares: ainda um desafio**. 7. ed. Cortez: São Paulo, 2012, p. 17-39.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### Prezada participante:

Eu, **Jaíne Silva Souza de Moraes**, mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Formação Docente em Práticas Educativas – na Universidade Federal do Maranhão em Imperatriz, com matrícula 2020109657, estou realizando uma pesquisa para obtenção do título de Mestre em educação, com a temática “ Criança e leitura na educação infantil: uma análise das concepções e práticas de professoras na rede municipal de ensino de Imperatriz-Ma à luz da teoria histórico cultural”, sob orientação do Prof. Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almada, cujo objetivo geral é analisar as concepções e, conseqüentemente, as práticas de leitura presentes em uma instituição de Educação Infantil da rede Pública Municipal de Imperatriz/MA, bem como as implicações dessas concepções e práticas para o processo de desenvolvimento da capacidade leitora das crianças.

Você está sendo convidada a participar da pesquisa por meio de uma entrevista que será gravada e que tem a duração aproximada de uma hora, bem como a cessão de documentos que contribuam para a apreensão do objeto estudado, caso seja possível. A participação na pesquisa é voluntária e caso você decida não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem total liberdade de fazê-lo, sem nenhum tipo de prejuízo.

Na publicação dos resultados da pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo, sendo omitidas todas as informações que possam identificá-la. Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do objeto estudado e para a produção de conhecimento científico. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador pelo telefone: (99) 99135-3878. Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecida e dou meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados.

Imperatriz, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura do participante

---

## APÊNDICE – B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E  
PÓS-GRADUAÇÃO CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS  
EDUCATIVAS

### Roteiro de observação Pesquisa de campo

1. Analisar as atividades de mediação da leitura.

---

---

---

---

2. A rotina semanal de leitura.

---

---

---

3. Como a professora apresenta a leitura para as crianças?

Leitura como decodificação ( )

Leitura em sua função social ( )

4. Analisar como as professoras estão trabalhando com a leitura com as crianças em face da implementação da BNCC.

---

---

---

---

---

5. Averiguar quais os gêneros textuais estão mais presentes na escolha das professoras para as atividades de orientação leitora.

---

---

---

6. Observar os espaços destinados aos livros e como estão organizados para a criança.

---

---

---

7. Observar se na escola há biblioteca.

---

---

8. Averiguar se há projetos de leitura na escola.

---

---

9. Analisar as práticas pedagógicas das professoras para a formação da criança leitora.

---

---

---

**APÊNDICE- C ROTEIRO DE ENTREVISTA****Entrevista Semiestruturada****LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE IMPERATRIZ-MA À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL****Mestranda:** Jaine Silva Souza de Moraes**Mátrícula :** 2020109657

Perfil do (a) professora (a) entrevistado (a)

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

 Menos de 20 anos( 20 a 30 anos Acima de 30 anos

Escolaridade:

 Ensino Médio (2º Grau) Ensino Superior. Qual ? \_\_\_\_\_ Pós-Graduação. Qual? \_\_\_\_\_

Turma em que trabalha

Berçário ( ) Maternal 1º ( ) Maternal 2º ( ) Jardim 1º ( ) Jardim 2º ( )

Dados Profissionais:

Tempo de experiência docente: \_\_\_\_\_

## ROTEIRO

1. Na sua opinião o que é leitura? Diga como você a define.
2. Qual a função da leitura para a criança da educação infantil?
3. Na sua opinião, quais práticas pedagógicas são importantes para a apropriação da leitura pela criança nessa primeira etapa da educação básica?
4. Quais atividades de leitura você mais prioriza na rotina de aulas das crianças?
5. Como a leitura ajuda no processo de desenvolvimento da criança?
6. Você tem uma preferência de fundamento teórico no que diz respeito à leitura? Qual teórico você prioriza no processo de elaboração de suas práticas?
7. Como você percebe seu papel enquanto professora da educação infantil no que se refere à leitura?
8. Quais condições a escola disponibiliza para possibilitar às crianças da educação infantil o contato de qualidade com a leitura?
9. Há formação continuada que contemple a apropriação da leitura na educação infantil?
1. Fale sobre sua opinião acerca da BNCC e a mudança no tempo dedicado na educação básica para a alfabetização. O que consta uma norma para alfabetizar as crianças até o 2º ano do ensino fundamental.