

**EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPACTOS E CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE LETRAMENTO DA CRIANÇA E NO DESENVOLVIMENTO REGIONAL****EARLY CHILDHOOD EDUCATION: IMPACTS AND CONTRIBUTIONS TO THE CHILD'S LITERACY PROCESS AND REGIONAL DEVELOPMENT****EDUCACIÓN INFANTIL TEMPRANA: IMPACTOS Y CONTRIBUCIONES AL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN INFANTIL Y AL DESARROLLO REGIONAL**

10.56238/revgeov16n5-144

**Renata Silva de Souza**

Mestranda em Desenvolvimento Regional  
Instituição: Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA)  
E-mail: renatasimplesmente@yahoo.com.br

**Elaine Pereira de Queiroz Barbosa**

Mestranda em Desenvolvimento Regional  
Instituição: Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA)  
E-mail: Coordenacaofaculdadesdf@gmail.com

**Marcelo Máximo Purificação**

Pós-doutor em Educação  
Instituição: Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA)  
E-mail: maximo@unifimes.edu.br

**Elisângela Maura Catarino**

Doutora em Educação  
Instituição: Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES)  
E-mail: maura@unifimes.edu.br

**RESUMO**

O presente trabalho parte das diversas discussões construídas em torno do tema letramento e sua importância no desenvolvimento e aprendizagem da criança, enquanto sujeito social, histórico e cultural, imersa em mundo grafocêntrico e de relações comunicativas. O objetivo do artigo é compreender o letramento como elemento presente na vida da criança desde a Educação infantil, compreendendo que é um direito o seu acesso à cultura letrada desde os primeiros anos de vida, este acesso ocorre no formato tanto social, que vai além dos muros das instituições escolares quanto institucional. No escopo do trabalho será verificado e exposto a importância do letramento para desenvolver e ampliar as competências e habilidades das crianças nas diversas práticas sociais de leitura e de escrita. O letramento é uma proposta recente no contexto da educação brasileira, datando estudos a partir da década de 1980, nesse sentido é importante compreender o seu conceito e como aplicá-lo de forma sistematizada, desde a educação infantil. Para a produção do artigo realizar-se-á uma revisão bibliográfica a partir de aporte teórico apresentado por autores latino-americanos, dentre eles: Ferreiro (1979), Tfouni (1996,1998, 2002, 2010), Kleiman (1995, 2008) e Soares (2002, 2003,



2004,2009), Sen (2010), Sach(2004) além de documentos que fundamentam e dão sustentação legais. Este trabalho também demonstrará como o letramento, quando trabalhado de forma intencional desde a educação infantil, contribui para a formação da criança como sujeito ativo na sociedade, e para o desenvolvimento regional. Quanto mais consolidada for a cultura do letramento, maior será o nível de desenvolvimento regional, pois uma população letrada e crítica fomenta a inovação, a sustentabilidade, a produtividade e a participação social, criando assim um ciclo virtuoso de crescimento coletivo.

**Palavras-chave:** Letramento. Educação Infantil. Desenvolvimento Regional.

### **ABSTRACT**

This work stems from the various discussions built around the theme of literacy and its importance in the development and learning of the child, as a social, historical, and cultural subject, immersed in a graphocentric world of communicative relationships. The objective of the article is to understand literacy as an element present in the child's life from early childhood education, understanding that access to literate culture from the first years of life is a right. This access occurs in both social formats, which go beyond the walls of school institutions, and institutional formats. Within the scope of the work, the importance of literacy in developing and expanding children's skills and abilities in various social practices of reading and writing will be verified and exposed. Literacy is a recent proposal in the context of Brazilian education, with studies dating back to the 1980s; in this sense, it is important to understand its concept and how to apply it systematically, from early childhood education onwards. This article will be based on a literature review drawing on theoretical contributions from Latin American authors, including: Ferreiro (1979), Tfouni (1996, 1998, 2002, 2010), Kleiman (1995, 2008), Soares (2002, 2003, 2004, 2009), Sen (2010), and Sach (2004), as well as legally sound documents. This work will also demonstrate how literacy, when intentionally implemented from early childhood education, contributes to the child's development as an active member of society and to regional development. The more consolidated the literacy culture, the higher the level of regional development, as a literate and critical population fosters innovation, sustainability, productivity, and social participation, thus creating a virtuous cycle of collective growth.

**Keywords:** Literacy. Early Childhood Education. Regional Development.

### **RESUMEN**

Este trabajo surge de las diversas discusiones en torno al tema de la alfabetización y su importancia en el desarrollo y aprendizaje del niño, como sujeto social, histórico y cultural, inmerso en un mundo grafocéntrico de relaciones comunicativas. El objetivo del artículo es comprender la alfabetización como un elemento presente en la vida del niño desde la educación infantil, entendiendo que el acceso a la cultura alfabetizada desde los primeros años de vida es un derecho. Este acceso se da tanto en formatos sociales, que trascienden los límites de las instituciones escolares, como en formatos institucionales. En el marco de este trabajo, se verificará y expondrá la importancia de la alfabetización en el desarrollo y la expansión de las habilidades y capacidades de los niños en diversas prácticas sociales de lectura y escritura. La alfabetización es una propuesta reciente en el contexto de la educación brasileña, con estudios que se remontan a la década de 1980; en este sentido, es importante comprender su concepto y cómo aplicarlo sistemáticamente, desde la educación infantil en adelante. Este artículo se basa en una revisión bibliográfica que incorpora aportaciones teóricas de autores latinoamericanos, entre ellos: Ferreiro (1979), Tfouni (1996, 1998, 2002, 2010), Kleiman (1995, 2008), Soares (2002, 2003, 2004, 2009), Sen (2010) y Sach (2004), así como en documentos jurídicos. Este trabajo también demostrará cómo la alfabetización, cuando se implementa de manera intencional desde la educación infantil temprana, contribuye al desarrollo del niño como miembro activo de la sociedad y al desarrollo regional. Cuanto más consolidada esté la cultura de la alfabetización, mayor será el nivel de desarrollo regional, ya que una población alfabetizada y crítica fomenta la innovación, la



sostenibilidad, la productividad y la participación social, creando así un círculo virtuoso de crecimiento colectivo.

**Palabras clave:** Alfabetización. Educación Infantil Temprana. Desarrollo Regional.



## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo realiza uma análise crítica da Educação Infantil no Brasil, partindo de uma reconstituição histórica que nos permite compreender o processo de consolidação desta etapa educacional em nosso país. Para tal empreendimento, adotamos uma perspectiva cronológica que examina as principais políticas públicas implementadas, avaliando seu impacto tanto na prática docente quanto na configuração atual da educação infantil brasileira.

Em nossa abordagem, dedicamos especial atenção aos processos de letramento e alfabetização na pré-escola, examinando as particularidades do desenvolvimento infantil e sua fundamental relevância pedagógica. A análise demonstra como essas práticas educativas se articulam com o desenvolvimento integral da criança, considerando suas múltiplas dimensões.

Ao estabelecer relações entre alfabetização e desenvolvimento integral da criança, nosso trabalho se fundamenta em três eixos principais:

1. Os avanços educacionais recentes documentados em pesquisas nacionais
2. O referencial teórico de autores consagrados na área
3. As diretrizes propostas por organismos internacionais, como a UNESCO

Esta tríplice abordagem nos permite demonstrar a intrínseca conexão entre educação de qualidade na primeira infância e o desenvolvimento social, econômico e cultural, conforme atestam as mais recentes pesquisas no campo da pedagogia infantil.

## 2 CONHECENDO A ETAPA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA FUNÇÃO SOCIAL: ASPECTOS LEGAIS E SÓCIOCULTURAIS

Nos anos de 1970 e 1980, a educação infantil no Brasil enfrentava desafios significativos nos aspectos social, histórico e cultural. Durante esse período, a educação infantil era vista principalmente como um serviço assistencialista, voltado para atender crianças de famílias de baixa renda (Kuhlmann, 2000). As creches e pré-escolas eram, em grande parte, administradas por instituições filantrópicas e religiosas, com foco em cuidados básicos e alimentação, em vez de uma abordagem pedagógica estruturada, conforme cita (Kuhlmann, 2000).

(...) até meados da década de 1970, as instituições de educação infantil viveram um lento processo de expansão, parte ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e de assistência, com um contato indireto com a área educacional (Kuhlmann, 2000, p.8).

Historicamente, a educação infantil ainda não era reconhecida como uma etapa essencial do sistema educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1971, por exemplo, priorizava o ensino fundamental e médio, deixando a educação infantil em segundo plano. Isso refletia uma visão limitada sobre a importância do desenvolvimento integral das crianças pequenas. (Gohn, 2009)



Culturalmente, havia uma divisão clara entre as creches, destinadas a crianças de até 3 anos, e os jardins de infância, voltados para crianças de 4 a 6 anos. Essa separação reforçava a ideia de que a educação infantil era mais um espaço de cuidado do que de aprendizado. Além disso, as políticas públicas para a educação infantil eram escassas e, muitas vezes, discriminatórias, especialmente em relação às crianças de classes sociais controle social e formação de cidadãos alinhados aos ideais do governo (Kramer. 2006).

A urbanização acelerada e o ingresso das mulheres no mercado de trabalho aumentaram a necessidade de creches e pré-escolas, que eram vistas majoritariamente como serviços assistenciais para famílias de baixa renda. Nesse contexto, a educação infantil era marcada por um caráter assistencialista, com pouca ênfase no desenvolvimento pedagógico, cognitivo, emocional e social das crianças, especialmente nas populações mais vulneráveis.

Diante disso começam a ser difundidas as discussões acerca do atendimento de caráter educacional e pedagógico ou meramente assistencialista. Inicia no Brasil o processo de transformação do caráter assistencial para o educacional com o atendimento das crianças das creches e pré-escolas, a educação de zero a seis anos de idade como direito da criança e não da mãe trabalhadora somente (Corrêa. 2002).

No período entre 1974-1975, o pré-escolar recebeu destaque no plano oficial e passou a ser considerado como importante no sistema educacional. O MEC divulgou diversos pareceres e documentos, entre eles o parecer do Conselho Federal de Educação 2018/74 que fundamentou, recomendou e reafirmou a prioridade da pré-escola no atendimento das crianças oriundas das famílias de baixa renda, visando, com isso, equalizar as oportunidades de acesso e permanência, além de oferecer formação escolar que compensasse a marginalização e carência cultural a que estas crianças estavam submetidas em seu meio. As crianças provenientes dos meios de baixo nível socioeconômico eram consideradas portadoras de um déficit cultural devido à falta de condições de seu meio sociocultural considerado carente em relação aos padrões referido parecer eleva a educação pré-escolar a uma posição de destaque no sistema educacional, ao mesmo tempo em que lhe confere um caráter compensatório. Isto significa promover a educação pré-escolar como redentora de todos os problemas da escola de 1º grau da época, suprimindo a suposta carência cultural das crianças das classes sociais menos favorecidas, incapazes de bom desempenho nessa faixa de ensino. Sua função passava a ser o atendimento aos mais carentes e a uniformização de oportunidades, ou seja, preparatória pra o 1º grau. Entretanto, o atendimento à maioria das crianças em idade pré-escolar continuava distante de ser concretizado. (Magalhães. 2017, p. 81).

O período em que a educação infantil foi vista como educação compensatória no Brasil refletiu as desigualdades sociais e as políticas educacionais do regime militar. Essa abordagem, embora tenha buscado incluir crianças de baixa renda no sistema educacional, foi marcada por uma visão limitada e estigmatizante. Segundo Portella:



Entre as décadas de 1970 e 1980 entraram em cena as teorias de privação cultural e a ideia de educação compensatória que, de certo modo, também influenciaram a expansão na oferta de educação infantil. Acreditava-se ser possível resolver os altos índices de reprovação na primeira série do ensino regular por meio da “compensação” oferecida, por antecipação, na pré-escola.

(Corrêa. 2002, p. 17)

A partir da década de 1980, a educação infantil no Brasil passou por mudanças importantes, impulsionadas pelo progresso da legislação e pela redemocratização do país. A evolução do atendimento à infância foi marcada pela atuação dos movimentos por creches, liderados por mães trabalhadoras e de classe média, no contexto do processo de redemocratização (Kuhlman. 2000). Esses fatores, combinados com as questões sociais, políticas e econômicas da época, estimularam um movimento conjunto entre a sociedade civil e os órgãos governamentais. Esse esforço resultou no amplo reconhecimento, na Constituição de 1988, do atendimento às crianças de zero a seis anos como um direito da criança, deixando de ser visto apenas como uma necessidade dos pais trabalhadores. Conforme a Constituição (Brasil. 1998):

Art.205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será provida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (...) VII - garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988)

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

A partir da Constituição de 1988 instaurou um novo direito às crianças e um novo dever para o Estado(município), é fundamental ressaltarmos que a Constituição incorporou algo que profissionais da área, outros setores das sociedades civis já estavam engajados mobilizando para terem essa conquista dos direitos para criança de 0 a seis anos. Ou seja, se não houvesse já os movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças tal medida não teria sido feita (Corrêa. 2002).

Dois anos depois, a Lei 8069 de 1990 — o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) entra em vigor. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) introduziu uma nova visão sobre a infância no Brasil. Desde então, o país adotou uma legislação específica para garantir os direitos humanos dessa população. Além disso, passou a reconhecer crianças e adolescentes como titulares de direitos. Enquanto legislações anteriores focavam no controle e na punição, o Estatuto da Criança e do Adolescente centra-se na garantia de direitos: “Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.” (Brasil.1990).

Mais tarde, em 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº9394/96). Nela, foi definida a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Outro



aspecto novo e marcante na educação infantil com o advento da LDB é a finalidade desta etapa, que estabelece o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais, sociais e culturais (Corrêa, 2002).

Além disso, foram apresentadas diretrizes para a avaliação, sublinhando a importância da dimensão pedagógica do atendimento. Também foi indicada a necessidade de formação dos profissionais da área, prioritariamente de nível superior. A articulação contemplaria o direito das crianças, bem como a recomendação quanto a qualidade. Dessa forma, o foco, que anteriormente estava restrito ao desenvolvimento intelectual voltado à preparação para o ensino fundamental, foi expandido para abranger o desenvolvimento integral, considerando a criança em sua totalidade, havendo assim uma transformação na visão sobre a infância. (Corrêa, 2002).

A Educação Infantil enfrentou um grave problema de implementação devido à falta de definição clara de responsabilidades entre os entes federados. O Artigo 211 da Constituição Federal estabelece a organização colaborativa dos sistemas de ensino entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, porém não especifica as atribuições de cada esfera governamental. Essa lacuna foi agravada pela Emenda Constitucional 14/1996, que criou o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), destinando recursos exclusivamente ao ensino fundamental. Como consequência, os municípios - principais ofertantes da Educação Infantil - redirecionaram seus investimentos, resultando na redução drástica ou mesmo no congelamento de vagas para creches e pré-escolas. Essa política consolidou o ensino fundamental como prioridade absoluta, relegando a Educação Infantil a um plano secundário no financiamento e na atenção das administrações públicas da época. (Magalhães. 2017, p.128)

Com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em 2009 (DCNEI), a Educação Infantil consolidando-se como uma etapa essencial no desenvolvimento integral das crianças. As DCNEI estabeleceram princípios pedagógicos fundamentais, como a indissociabilidade entre cuidar e educar, a centralidade do brincar e a valorização das interações como eixos estruturantes da prática educativa. Além disso, as diretrizes reforçaram a avaliação formativa, sem caráter classificatório, e enfatizaram o respeito à diversidade cultural e individual das crianças, promovendo uma abordagem mais inclusiva e humanizada. As Diretrizes organizaram práticas pedagógicas em campos de experiência inspirando a BNCC posteriormente. (Botton F. da M. 2023,p. 24,25)

Essas orientações influenciaram a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, que organizou os direitos de aprendizagem em campos de experiência, garantindo maior clareza nas propostas pedagógicas. Embora persistam desafios como a escassez de vagas e a desigualdade na qualidade do atendimento, as DCNEI representaram um marco na valorização da primeira infância, direcionando políticas públicas e práticas educativas para uma concepção mais integral e democrática da Educação Infantil. (Botton. 2023, p. 30,31).

No contexto financeiro a Educação Infantil (creche e pré-escola) passou a ser contemplada somente a partir de 2007 através do FUNDEB, atualmente (Lei nº 14.113/2020). Que estabeleceu mecanismos importantes para financiar a Educação Infantil, como o aumento da complementação federal (de 10% para 23% até 2026), a obrigatoriedade de os municípios aplicarem 15% dos recursos nessa etapa e a priorização de vagas em creches (0 a 3 anos), especialmente para crianças em vulnerabilidade. O cálculo por matrícula beneficia instituições em tempo integral (com valor 1,3 vezes maior) e direciona parte dos recursos para infraestrutura, formação docente e materiais pedagógicos, visando reduzir o déficit de vagas e melhorar a qualidade. (Pinto. 2018)

Em busca de uma Educação Infantil mais equitativa e com melhor qualidade em 2014 é lançado o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, que emergiu como resposta histórica às demandas por uma política educacional estruturante e de longo prazo no Brasil. Nele, foram estabelecidas 20 metas para a educação brasileira em um decênio, o PNE representou não apenas um instrumento de gestão, mas um projeto de nação que buscava articular diferentes esferas governamentais e sociedade civil em torno de objetivos comuns, com especial atenção à Educação Infantil como base fundamental para o desenvolvimento humano e social (Aranda. 2014).

Sua criação finalmente trouxe, assim, um pacto político pela garantia do direito à educação em todas as etapas da vida, com mecanismos claros de financiamento, avaliação e responsabilização, e elevou patamares de qualidade ao exigir formação docente específica, adequação da infraestrutura e criação de indicadores de avaliação. Apesar dos avanços obtidos - como a significativa expansão de vagas na pré-escola e o reconhecimento da Educação Infantil como direito público subjetivo.

**META 1** Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (Brasil,2014).

A criação do PNE finalmente trouxe, assim, um pacto político pela garantia do direito à educação em todas as etapas da vida, com mecanismos claros de financiamento, avaliação e responsabilização e elevou patamares de qualidade ao exigir formação docente específica, adequação da infraestrutura e criação de indicadores de avaliação.

Em 2017 foi lançada a Lei do Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016) a qual garantia o cuidado da criança desde seu nascimento tratando assim de políticas públicas para seu desenvolvimento integral.



Art. 1º Esta Lei estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano, em consonância com os princípios e diretrizes da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); altera os arts. 6º, 185, 304 e 318 do Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal); acrescenta incisos ao art. 473 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; altera os arts. 1º, 3º, 4º e 5º da Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008; e acrescenta parágrafos ao art. 5º da Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012.

Art. 2º Para os efeitos desta Lei, considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança.

Art. 3º A prioridade absoluta em assegurar os direitos da criança, do adolescente e do jovem, nos termos do art. 227 da Constituição Federal e do art. 4º da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, implica o dever do Estado de estabelecer políticas, planos, programas e serviços para a primeira infância que atendam às especificidades dessa faixa etária, visando a garantir seu desenvolvimento integral (Brasil, 2016).

Em 2017 surgia a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a qual correspondia às altas expectativas de aprendizagem, e regime de colaboração em todas as etapas da educação básica com uma padronização educacional com princípios progressistas (como os direitos de aprendizagem na Educação Infantil).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)<sup>1</sup>, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2017)

A BNCC propôs as competências, habilidades e aprendizagens essenciais para todos os estudantes da Educação Básica no Brasil, trazendo um padrão nacional de qualidade e organizando o seu monitoramento.

Nos últimos anos a educação infantil no Brasil ainda enfrenta desafios sobre demandas, estruturas e qualificação e valorização profissional. A Pandemia de 2020 deixou marcas que afetaram incisivamente a educação em todas suas etapas.

Segundo o MEC, a Política Nacional de Educação Infantil (PNEI-2014)) através da Secretaria de Educação Básica (SEB) tem como propósito assegurar matrícula e permanência com qualidade para crianças de 0 a 6 anos em instituições educacionais. Para isso, atua em três frentes prioritárias: Aumento da capacidade de atendimento – Estimulando a criação de novas vagas em creches e pré-escolas; Excelência educacional – Fortalecendo práticas pedagógicas alinhadas às necessidades infantis; Ambientes adequados – Garantindo infraestrutura física e recursos materiais apropriados.



A PNEI opera por meio de dois pilares estratégicos: Conaquee (Compromisso Nacional pela Qualidade e Equidade), que estabelece padrões de excelência; EI Manutenção, programa de apoio financeiro para sustentabilidade das unidades.

Compreender o desenvolvimento da educação infantil ao longo da evolução da educação básica nos traz a luz o progresso da educação e valorização da criança desde sua infância. O estudo nos trouxe um pouco sobre a evolução da Educação Infantil no Brasil e como ao longo dos tempos as discussões acerca da infância contribuem para evolução das políticas públicas voltadas a criança na pré-escola.

### **3 AS MÚLTIPLAS FACETAS DO LETRAMENTO E SUA APLICABILIDADE NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O período de vida escolar denominado Educação Infantil, permeia a idade de crianças de zero a seis anos. Essa etapa tem como objetivo básico, propiciar às crianças vivências e experiências diversificadas e enriquecedoras, objetivando fortalecer sua identidade e desenvolver suas capacidades cognitivas, motoras e sociais, por meio de atividades lúdicas, brincadeiras e interações. (Brasil,2017)

O termo letramento surgiu na medida em que a sociedade se tornou cada vez mais grafocêntrica, tornando o termo alfabetização insuficiente para definir as ações de quem não só aprende a ler e a escrever, mas incorpora às práticas de leitura e de escrita. Para a autora, letramento diz respeito ao “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. (Soares, 2002, p.47)

Partindo desse pressuposto e entendendo o letramento como um elemento composto por múltiplas facetas, destaca-se sua importância desde a Educação Infantil. Segundo Soares (2004), é na Educação Infantil que tem início um trabalho de introdução as atividades que envolvem as práticas sociais de escrita e de leitura, conceituadas de letramento. Segundo a autora o contato com a língua escrita não fica restrito ao processo de grafar palavras, mas é parte integrante do processo de utilização das práticas de uso da leitura e da escrita.

De acordo com Magda Soares (2003), letramento é a tradução para o português da palavra inglesa "literacy", que etimologicamente se origina da forma latina "littera", cujo significado é "letra". Ao latim "littera" foi adicionado o sufixo "-cy", que expressa estado ou condição, para formar o vocábulo inglês "literacy". Do mesmo modo se fez em português, ou seja, ao radical "letra-" foi acrescentado o sufixo "-mento", formando assim a nova palavra, letramento. A palavra letramento, assim como a discussão sobre esse conceito, é um aspecto recente no Brasil. O termo letramento se desenvolve por volta da segunda metade dos anos de 1980, nos discursos de especialistas da área da Linguística e da Educação. Kleiman (1995) enfatiza que os estudos sobre letramento no Brasil, “[...] estão numa etapa ao mesmo tempo incipiente e extremamente vigorosa, configurando-se hoje como uma das vertentes de pesquisa que melhor concretiza a união do interesse teórico, a busca de descrições



e explicações sobre um fenômeno, com interesse social” (Kleiman, 1995, p.15). Destaca-se que o letramento “[...] extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (Kleiman, 1995, p. 20).

Uma estudante de origem asiática, Kate M. Chong, ao escrever sua história pessoal de letramento, define-o em um poema, citado por Magda Soares (2003, p.41) no seu livro *Letramento: Um Tema em Três Gêneros*:

O que é Letramento?

Letramento não é um gancho  
em que se pendura cada som enunciado,  
não é treinamento repetitivo  
de uma habilidade,  
nem um martelo  
quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão  
é leitura à luz de vela  
ou lá fora, à luz do sol.

São notícias sobre o presidente,  
o tempo, os artistas da TV  
e mesmo Mônica e Cebolinha  
nos Jornais de domingo.

É uma receita de biscoito,  
uma lista de compras, recados colados na geladeira,  
um bilhete de amor,  
telegramas de parabéns e cartas  
de velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos,  
sem deixar sua cama,  
é rir e chorar  
com personagens, heróis e grandes amigos.

É um Atlas do mundo,  
sinais de trânsito, caças ao tesouro,  
manuais, instruções, guias,  
e orientações em bulas de remédios,  
para que você não fique perdido.

Letramento é, sobretudo,  
um mapa do coração do homem,  
um mapa de quem você é,  
e de tudo que você pode ser.

O poema expressa muito bem como o letramento é o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros textuais e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na vida dos sujeitos sociais e culturais. “Enfim, letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita” (Soares, 2003, p. 44).



O poema destaca, outrossim, a relação de lettrar-se e apropriar-se do universo da leitura e escrita por meio dos mais variados gêneros textuais que perpassam o nosso cotidiano. Ao analisar o que a estudante aborda no poema, é visível sua ênfase e alusão a vários gêneros textuais que transitam na sociedade: notícia de jornal, tirinha, receita culinária, lista de compras, bilhete, recado, carta pessoal, romance, conto infantil, manual, instrução, etc.; o que demonstra que o letramento não pode ser pensado sem levar em consideração essas ferramentas da comunicação interpessoal.

Magda Soares caracteriza o letramento como “[...] etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas” (Soares, 2004).

De acordo com a autora, o sujeito letrado é aquele que usa e pratica socialmente a leitura e a escrita, bem como responde adequadamente a estas demandas no seu contexto. Sobre o conceito específico do termo letramento, Soares (2004, p. 44) afirma:

“É o estado ou condição de quem interage com os diferentes portadores de leitura e escrita com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura desempenha em nossa vida. Enfim, letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita.” (Soares, 2004, p. 44)

O letramento se faz presente em diferentes contextos, sejam eles dentro ou fora do ambiente escolar. A criança desde muito cedo já possui contato com o mundo da escrita, pois dentro do seu ambiente familiar ela dispõe de um convívio com o código escrito. Dessa forma, é legítimo destacar que quando a criança chega à esfera escolar ela já possui um conhecimento prévio da leitura e da escrita, ou seja, esta criança já chega ao ambiente escolar com algum nível de letramento, porém ainda não está alfabetizada.

Tfouni (2010) sugere que não haja a redução do significado de letramento ao significado de alfabetização e ao ensino formal. Para ela letramento é um processo mais amplo que a alfabetização e deve ser compreendido como um processo sócio-histórico. Tfouni (2010, p. 23) relaciona, assim, letramento com o desenvolvimento das sociedades. Nesse sentido, a autora explica que:

“Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo.” (Tfouni.2010, p. 23)

Nesse contexto, letramento seria, portanto, causa e consequência do desenvolvimento da criança em construção e apropriação do conhecimento tanto científico quanto de mundo. Assim, o significado atribuído pela autora ao termo letramento extrapola os muros da escola e o processo de



alfabetização, referindo-se a processos sociais mais amplos e de relevância social e institucional. “O letramento [...] focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo” (Tfouni, 1988).

Kleiman (2008, p. 20) converge com Tfouni ao afirmar que o “[...] fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”. Diante de tais afirmativas, o letramento é entendido como um conjunto de práticas com objetivos específicos e em contextos específicos, que envolvem a escrita. A escola, por sua vez, seria apenas uma agência promotora de letramento, dentre várias outras, e realizaria apenas algumas práticas de letramento em consonância com outros espaços sociais, podendo ampliar sempre.

Magda Soares (1998) destaca que o letramento aparece em duas dimensões:

“(...)a dimensão individual e a dimensão social. Quando o foco é posto na dimensão individual “(...) o letramento é visto como atributo pessoal, parecendo referir-se, à simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever” Quando o foco se desloca para a dimensão social, “[...] o letramento é visto como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita. (Soares, 1998, p. 67, grifos da autora)

Na maioria das definições atuais de letramento, uma ou outra dessas duas dimensões é priorizada: põe-se ênfase ou nas habilidades individuais de ler e escrever, ou nos usos, funções e propósitos da língua escrita no contexto social” (Soares, 1998, p. 67). Ao considerar a dimensão social do letramento é importante destacar que ele é um fenômeno definido em sociedade, reelaborado em cada cultura e mediante a ação do indivíduo.

Ainda conforme a autora, o Letramento na Dimensão Individual é visto no âmbito pessoal, sendo um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, como a habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir ideias ao leitor pretendido. Um processo de expressar ideias e organizar pensamentos em linguagem escrita. Já na dimensão Social, o Letramento é visto como um fenômeno cultural que pode trazer aos grupos consequências/transformações políticas, sociais, econômicas e linguísticas.

Segundo Tfouni (1998), não existem sujeitos “iletrados”, mas sim com diferentes níveis de letramento. A concepção de letramento proposta pela autora caracteriza-se por não o reduzir à aquisição de um saber metalinguístico, pelo contrário, a autora aborda que viver em uma sociedade letrada é condição fundamental para que o sujeito seja considerado letrado, seja ele alfabetizado ou não. Nesse sentido compreende-se que a autora considera fundamental que mostremos aos alunos para que fins a escrita serve, bem como a utilidade social e prática da leitura, pois, de acordo com ela, a



escrita “[...] somente faz sentido dentro de práticas discursivas que permitam ao aprendiz olhar a escrita como um mediador entre ele, o mundo e o outro” (Tfouni, 1996, p. 2). Do ponto de vista da autora:

“(...) tornar o aluno letrado significa introduzi-lo nessas práticas (discursivas e sociais) que lhe possibilitem movimentar-se entre formações discursivas que podem ser concretizadas em portadores de texto cujo uso e função têm alguma relação com as necessidades cotidianas de comunicação.” (Tfouni, 1996, p. 6).

Nesse contexto, é real e necessário que o professor, enquanto mediador do processo, se atente a esses aspectos nas proposições diárias, caso contrário:

“(...) o aluno pode até ser alfabetizado, mas com certeza não atingirá graus mais altos de letramento do que aqueles que possuía anteriormente, visto que a adoção de objetivos distorcidos, sem relação com a natureza intrínseca do ato de ler e escrever, coloca para o sujeito do discurso apenas um lugar disponível, e este é o da reprodução daqueles textos que a escola considera importantes para atingir seus objetivos estritos.” (Tfouni, 1996, p. 6).

Ao analisar as concepções dos sujeitos, nota-se que o letramento enquanto envolvimento em práticas sociais de leitura e escrita ocorre mesmo sem o sujeito ter frequentado os bancos escolares. Este conceito está diretamente ligado à concepção defendida por Marcuschi:

“(...) letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento, não apenas aquele que faz uso formal da leitura e da escrita. Portanto, o letramento é um processo que circunda a sociedade independentemente da escolarização formal, podendo assim, uma pessoa não ser alfabetizada e ser letrada.” (Marcuschi, 2001a, p. 25).

A partir desse pressuposto, o que se compreende é que para se envolver nas práticas sociais de leitura e escrita, o sujeito precisa usufruir do conhecimento do sistema de escrita em seu cotidiano e em suas relações sociais e não apenas saber ler e escrever. Soares (2004, apud Marcuschi 2001) reafirma que para ser letrado “Não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder as exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente” (Soares, 2004, p. 20). A autora enfatiza:

“(...) socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver em sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente.” (Soares, 2003, p. 37)

É fundamental que o educador na Educação Infantil considere o conhecimento e os diferentes níveis de letramento que a criança traz consigo, partindo do princípio de que ela já possui contato com o mundo letrado e suas práticas, desde o seu nascimento. Asquino comenta que:



“Diante do fato de vivermos em um mundo letrado e do pressuposto de que a criança interessa-se pela leitura e escrita, formula hipóteses, produz cultura e possui saberes construídos a partir de práticas de letramento anteriores à escolarização e concebendo-se que o acesso à linguagem escrita é um direito, o papel desempenhado pela educação infantil não pode ser outro senão o de assegurar à criança o seu direito de interagir com a cultura letrada vivenciando situações de práticas de leitura e escrita significativas semelhantes às vivenciadas no contexto extra-escolar desde a mais tenra idade.” (Asquino. 2019, p. 37)

O letramento vai além das habilidades de codificar ou de decodificar, abrange o exercício dessas práticas. Segundo Kleiman (1995)

“(...) podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. (...) como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto da escrita.” (Kleiman (1995, p.19)

As práticas de letramento se fazem presentes não somente nos ambientes escolares e/ou institucionais, mas também fora deles. Assim o educador, enquanto mediador do conhecimento e da aprendizagem, deve proporcionar momentos e propostas significativos para o desenvolvimento integral da criança. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais(2009) para a Educação Infantil, a finalidade dessa etapa passa a ser:

“(...) o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade” e, ainda, orienta para a necessidade da Educação Infantil assumir sua função social, política e pedagógica, ofertada em espaço educacional seja a mantenedora a rede pública ou privada, com ações planejadas e organizadas com intencionalidade pedagógica sob os princípios da gestão democrática e participativa envolvendo o coletivo de professores com habilitação específica para a função conforme preconiza a legislação vigente.” (Brasil, 2009)

Legitimando a discussão, Soares (2004), revela que:

“(...) um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado. Assim, um adulto pode ser analfabeto porque foi marginalizado social e economicamente, mas se vive em um meio em que a leitura e a escrita tem presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva, se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita e envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita” .(Soares.2004, p. 24)

O letramento especificamente na etapa educação infantil, concentra-se nos aspectos sócio-históricos da apropriação do sistema de escrita alfabética. Para Tfouni (1996) os estudos sobre o letramento objetivam investigar não somente aqueles que se apropriaram do sistema alfabético, mas aqueles em processo de aprendizagem e também quem não é alfabetizado, assim desvincula-se do individual e centraliza-se no social.



Diante do exposto, é de grande significação e até necessário na educação infantil adotar as práticas de letramento como parte do repertório didático e intencional das propostas pedagógicas, visto que esta etapa da educação básica não tem por objetivo institucional alfabetizar as crianças. Contudo, tem por princípio apresentar de modo ativo o sistema de escrita por meio de recursos e metodologias significativas, capazes de propiciar às crianças o contato sistemático com a leitura e a escrita, realizando relações entre os diferentes gêneros e os portadores de textos.

É importante que as práticas de letramento na educação infantil, sejam fixadas em um contexto lúdico e incentivadas neste nível de escolaridade, proporcionando às crianças pequenas o contato real com a leitura e com a escrita em portadores textuais diversos. Essa proposta de ensino orquestra a construção da identidade de direitos, uma vez que as crianças aprenderão o uso dessas habilidades linguísticas para atuarem em sua sociedade grafocêntrica.

As múltiplas facetas do letramento na educação infantil aparecem nas propostas pedagógicas de leitura e escrita e não se restringem apenas às atividades de pintar, contar, escrever, ler, nomear objetos e a exploração nome próprio. Estas ações fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, contudo não dão sustentação real e tampouco significação ao papel social da leitura e da escrita para as crianças na educação infantil. É fundante que as crianças compreendam a importância de aprender a ler e a escrever e como estas atividades propiciam e ampliam as multiplicidades de saberes.

Logo, é por meio de atividades lúdicas que a crianças constroem e produzem cultura e conhecimento. Essas práticas se mostram importantes por que é na educação infantil que a criança tem suas vivências e experiências cotidianas referendadas e planejadas intencionalmente para que cada aspecto seja trabalhado de maneira global. Pesquisadores e documentos acerca das práticas cotidianas da Educação Infantil, argumenta que:

As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas intencionais voltadas para a experiência [...] diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados as diferentes áreas do conhecimento. (Brasil, 2009a, p. 8)

Consoante às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Brasil, 2009b, p. 04), no seu artigo 9º, inciso III, as práticas pedagógicas devem propiciar “às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” e ainda traz em seu escopo demais orientações acerca do universo da educação infantil:

“Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

- I - Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II - Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IV - Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaciais;
- V - Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI - Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX - Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- X - Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- XI - Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- XII - Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (Brasil, 2009b, p. 04).”

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) contempla o letramento com o objetivo de designar diferentes práticas sociais significativas no processo de ensino e aprendizagem. Neste documento, o letramento ou multiletramentos aparece para nomear as práticas de letramento digital, matemático, científico e de leitura e escrita, assim expõe:

“[...] à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital” que conciliam, num processo constante de significados “diferentes semioses e linguagens” [...] (Brasil, 2017, p. 240).

O documento aborda que desde a educação infantil a criança já se depara com o Campo de Experiência “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”, mesmo não aparecendo de forma explícita o aspecto letramento, esse campo de experiência já representa um arranjo curricular de experiências e saberes da criança em relação à comunicação, e que ocorre por meio das brincadeiras e interações.

“Ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação.” (Brasil, 2017, p. 36).

Nesse contexto, a BNCC (2017) potencializa e amplia a relevância de desenvolver a prática do diálogo e do compartilhamento, tanto na instituição escolar como na família, oportunizando a junção de conhecimentos e aprendizagens prévias dos sujeitos com os novos ensinamentos que serão progressivamente explorados no âmbito escolar e/ou institucional. Nesse sentido esse importante documento demarca, desde o início de suas orientações curriculares, fortalecendo a necessidade de trabalhar e empregar nos currículos escolares as práticas de letramentos, pois apresentam, desde as primeiras etapas de ensino, a necessidade de o docente levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos. No decorrer da aprendizagem, os letramentos já existentes são aperfeiçoados e expandidos, permitindo às crianças explorar e aprender novas propostas, contribuindo assim para a construção de sujeitos ativos, transformadores, críticos e refletivos.

Portanto, cabe à educação infantil como primeira etapa da educação básica, desenvolver a criança em sua integralidade, inserindo-a em uma cultura letrada por meio de práticas de letramento sistematizadas.

#### **4 OS IMPACTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

A Educação Básica no Brasil nas últimas décadas avançou de modo significativo, sendo o resultado de uma série de reformas e investimentos, reflexo de políticas públicas. A expansão do acesso, a implementação de reformas pedagógicas, os investimentos em formação docente e a implementação de programas específicos voltados para os anos iniciais do ensino fundamental tudo contribui diretamente para o aumento na taxa de crianças alfabetizadas na idade certa, um indicador essencial para o desenvolvimento educacional e social do país. “A Educação é, segundo Weber (2012), o instrumento que propicia ao homem a preparação necessária para o exercício de atividades funcionais adequadas as exigências das mudanças ocasionadas pela racionalização que o homem irá se deparar socialmente” (Silva; Weber *apud*. Amorim, 2012, p.4).

No cenário atual, é evidente que o desenvolvimento educacional é indispensável para estimular o crescimento financeiro, uma vez que proporciona conhecimento, formando indivíduos capazes de gerar transformação e impacto positivo em seu entorno. Dessa forma, a conexão entre educação e desenvolvimento gira em torno da formação de cidadãos preparados para agir e influenciar o progresso das regiões onde estão inseridos, possibilitando mudanças significativas e sustentáveis.

De acordo com Amartya Sen, o conceito de desenvolvimento não se limita apenas a indicadores econômicos, mas abrange uma série de fatores que influenciam o progresso de uma região. A educação, nesse sentido, funciona como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento, pois abre portas ao conhecimento e promove o crescimento individual e coletivo. Para entendê-lo em sua totalidade, é preciso considerar aspectos sociais, culturais e educacionais, que desempenham um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e próspera. “(...) o desenvolvimento pode ser visto como



um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam.” Ou seja, o olhar sobre desenvolvimento não permeia somente no Produto Nacional Bruto ou nos avanços tecnológicos, é necessário compreender as disposições sociais e econômicas.

“(…) o mundo atual nega liberdades elementares a um grande número de pessoas – talvez até mesmo à maioria. Às vezes a ausência de liberdade substantivas relaciona-se diretamente com a pobreza econômica, que rouba das pessoas a liberdade de saciar a fome, de obter uma nutrição satisfatória ou remédios para doenças tratáveis, a oportunidade de vestir-se ou morar de modo apropriado, de ter acesso a água tratada ou saneamento básico. Em outros casos, a privação de liberdade vincula-se estreitamente à carência de serviço público e assistência social, como por exemplo a ausência de programas epidemiológicos, de um sistema bem planejado de assistência médica e educação ou de instituições eficazes para a manutenção da paz e da ordem locais. Em outros casos, a violação da liberdade resulta diretamente de uma negação de liberdade políticas e civis por regimes autoritários e de restrições impostas à liberdade de participar da vida social, política e econômica da comunidade” (Sen. 2023, p.17).

Amartya Sen nos traz a luz, que a liberdade de participação política ou a oportunidade de receber a educação básica ou assistência médica, estão entre os componentes constituintes do desenvolvimento, pois é claro que quando há liberdades e direitos, há progresso econômico.

Neste sentido a relação entre educação e desenvolvimento perpassa pela palavra transformação (...) A leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo. (Freire, 2004. P.123)

Sob a égide do PNDR (Plano Nacional de Desenvolvimento Regional) objetiva-se a redução das diferenças sociais e econômicas de forma convergente com equidade territorial, o crescimento econômico sustentável, a geração de renda e a melhoria da qualidade de vida da população. “A PNDR combina a busca da equidade, que se traduz na redução das desigualdades espaciais de níveis de renda e de vida, com a da competitividade, não apenas das regiões e sub-regiões diretamente beneficiadas, mas da economia brasileira, tornando-a mais robusta e eficiente para ocupar seu espaço na economia global.” (Brasil, 2025)

Sabemos que A PNDR representa um esforço estratégico para promover equidade regional no Brasil, mas seu sucesso depende de continuidade política, financiamento adequado e uma visão de longo prazo que valorize as potencialidades de cada território. Se implementada de forma consistente, pode ser um instrumento crucial para um desenvolvimento nacional mais justo e integrado.

Atualmente a escola enquanto instituição formadora, tem sido cada vez mais interpelada sobre a sua função diante das profundas mudanças tecnológicas, econômicas, políticas, sociais e culturais. Mediante inúmeras transformações como avanços digitais (formas de aprender e interagir), reconfigurações nos modelos de mercado, reestruturações políticas globais, novas dinâmicas sociais e de consumo.



“A universalização e a melhoria da qualidade de ensino, a elevação da escolaridade, a preparação tecnológica e a formação geral, abstrata, abrangente e polivalente dos trabalhadores são fundamentais para toda a sociedade, especialmente quando se tem em vista, no mínimo, a garantia da igualdade de oportunidades. Nesse sentido, os impactos da revolução tecnológica no campo da educação podem e devem ser absorvidos, de modo que gerem perspectivas democráticas de construção de uma sociedade moderna, justa e solidária, o que evidentemente, não significa a aniquilação da diversidade e das singularidades dos sujeitos. Em uma sociedade de conhecimento e de aprendizagem, é preciso dotar os sujeitos sociais de competências e de habilidades para a participação na vida social, econômica e cultural, a fim de não ensejar novas formas de divisão social, mas a construção de uma sociedade democrática na forma e no conteúdo” (Libâneo, Oliveira e Toschi. 2003, p.114 ).

Para que o desenvolvimento alcance sucesso e gere resultados positivos, é fundamental a oferta de uma educação de alto nível. De acordo com os autores, uma educação de qualidade se caracteriza por: (...) para construção de uma educação pública de qualidade no contexto atual: preparação para o processo produtivo e para vida em uma sociedade técnico-informacional, formação para cidadania crítica e participativa e formação ética.” (Libâneo, Oliveira, Toschi. Mirza 2003, p.118)

A educação tem o poder de gerar e multiplicar chances de trabalho, o que impulsiona o progresso econômico e social, atuando como um motor de inclusão e igualdade de oportunidades. Essas diretrizes educacionais recebem o apoio de instituições globais, a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO que enfatiza a importância da educação para a sustentabilidade, a inclusão social, a erradicação da pobreza e a promoção da paz, alinhando suas ações com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU. (Brasil, MEC, 2018)

O Brasil desempenha um papel ativo na Agenda 2030 da ONU, comprometendo-se com os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) desde sua adoção em 2015. O país alinhou suas políticas públicas, programas governamentais e iniciativas da sociedade civil aos ODS. Segue ODS:

“Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade. Estes são os objetivos para os quais as Nações Unidas estão contribuindo a fim de que possamos atingir a Agenda 2030 no Brasil.1 Erradicação da pobreza; 2 Fome zero e Agricultura sustentável; 3 Saúde e bem estar; 4 Educação de qualidade; 5 Igualdade de gênero; 6 Água potável e saneamento; 7 Energia Limpa e acessível; 8 Trabalho decente e crescimento econômico; 9 Indústria, inovação e infraestrutura; 10 Redução das desigualdades; 11 Cidades e comunidades sustentáveis; 12 Consumo e produção responsáveis; 13 Ação contra a mudança global do clima; 14 Vida na água; 15 Vida terrestre; 16 Paz, justiça e instituições eficazes; 17 Parcerias e meios de implementação.” (NAÇÕES UNIDAS BRASIL. 2025)

Educação de qualidade traz o ideal de garantir um ensino de excelência com igualdade de oportunidades, aprendizado contínuo e acesso a todos. Com uma educação justa, sem qualquer tipo de discriminação. Neste sentido o MEC( Ministério da Educação) é o principal órgão responsável por implementar políticas públicas alinhadas ao ODS 4.

Desta forma, Sachs afirma:



“O desenvolvimento sustentável obedece ao duplo imperativo ético da solidariedade com a gerações presentes e futuras, e exigida explicitação de critérios de sustentabilidade social e ambiental e de viabilidade econômica. Estritamente falando apenas as soluções que considerem estes três elementos, isto é, que promovam o crescimento econômico com impactos positivos em termos sociais e ambientais, merecem a denominação de desenvolvimento(...)” (Sachs, 2004, p.36).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos este artigo, torna-se evidente a relação entre um desenvolvimento infantil de qualidade na educação básica e a formação de jovens com mais oportunidades e autonomia para construir seu futuro.

A construção da leitura e da escrita vai além da alfabetização formal: é um instrumento essencial para a "leitura de mundo", como destacava Paulo Freire. As competências e habilidades desenvolvidas na infância funcionam como alicerce fundamental para que a criança se torne um sujeito histórico, crítico e consciente de seus direitos.

Nos últimos anos, políticas públicas voltadas à ampliação do acesso, inclusão e equidade têm contribuído para avanços significativos nos índices de alfabetização e escolarização. Esse progresso reflete-se não apenas na educação, mas também em transformações sociais, econômicas e culturais, reforçando o papel da escola como agente de mudança e desenvolvimento sustentável.

Assim, a educação consolida-se como um legado transformador, capaz de romper ciclos de desigualdade e construir sociedades mais justas e preparadas para os desafios do futuro.



**REFERÊNCIAS**

ARANDA Maria A. O Plano Nacional de Educação e a busca pela qualidade socialmente referenciada.2014. Disponível em: Acesso 28 de abril de 2025.

ASQUINO, Andreia Bugui. Educação infantil: as práticas pedagógicas lúdicas de alfabetização e letramento. 2019. 94 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2001>. Acesso em: 08 de fevereiro de 2025.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 22 de abril de 2025.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.

Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm) Acesso em: 22 de abril de 2025.

\_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 28 de abril de 2025.

\_\_\_\_\_. Lei nº 14.113, DE 25 DE DEZEMBRO DE 2020.

Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm). Acesso em: 25 de abril de 2025.

\_\_\_\_\_. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental/BNCC. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em:[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 12 de fevereiro 2025.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Infantil/DCNEI. 2009.Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em 23 de abril de 2025.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.Disponível em: em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 23 de abril de 2025.

\_\_\_\_\_.Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf) Acesso em: 23 abril 2025.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação. 2014 Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 22 de abril de 2025.



\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005/2014 Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 28 de abril de 2025.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 13.257, de 8 de Março 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm). Acesso em: 28 de abril de 2025.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm) Acesso em 26 de março de 2025.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento Regional: Conhecendo a História e Construindo o Futuro, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mdr/pt-br/assuntos/desenvolvimento-regional/pcdr/materiais-didaticos-e-pilulas-de-conhecimento>. Acesso em 05 de maio 2025.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Educação Infantil. Site: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnei>. Acesso em: 27 de abril de 2025.

\_\_\_\_\_. MEC. UNESCO. 2018. Site: <http://portal.mec.gov.br/enceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20747-unesco> Acesso em 28 de abril de 2025.

BOTTON Fabiane da M. **Registros na educação infantil: olhares sobre as infâncias e práticas pedagógicas potencialmente significativas para documentar**. 2023. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/10734> Acesso em: 26 de abril de 2025.

CORRÊA, Bianca Cristina. **A Educação Infantil**. In PORTELA Romualdo de Oliveira e ADRIÃO Theresa (Org.) **Organização do ensino no Brasil**. 1ªed.São Paulo: Xamã, 2002. P.13 a 32.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Lutas e movimentos pela educação no Brasil a partir de 1970. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 23–38, 2009. DOI: 10.5585/eccos.v11i1.1535. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1535>. Acesso em: 26 de abril de 2025.

KLEIMAN, Angela (org.), **Os Significados do Letramento**. Mercado das Letras, Campinas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.

KRAMER Sônia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental**. Campinas, 2006. Disponível em:



<https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 22 de março de 2025.

KUHLMANN Júnior Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. Campinas, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/> Acesso em: 11 de março de 2025.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo : Cortez, 2003.) pág114.

MAGALHÃES, Célia Maria. **A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola**. Revista Linhas, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 81–142, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081>. Acesso em: 22 de abril de 2025.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo, Cortez, 2001.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2025 site: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs?afd> Acesso em 06 de maio de 2025.

PINTO J.M.de R. O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. Campinas, 2018. Acesso em: 26 de abril de 2025

SEN, Amartya. Desenvolvimento como Liberdade. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

SILVA, J. A. M.; AMORIM, W. L. Estudo de Caso: O pensamento sociológico de Max Weber e a Educação. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, v.6, n.1, p.100-110, Tri.2012.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. **Letramento e Escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004. 287 p.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo. Ática, 2002. *E-book*.

TFOUNI, Leda Verdiani. **A emergência da função poética em adultos não alfabetizados**. Ribeirão Preto: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1996. Mimeo.

\_\_\_\_\_, **Adultos Não Alfabetizados – O Avesso do Avesso**, Editora Pontes, Campinas, 1988.

\_\_\_\_\_. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010. 103 p.

