



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA:** um estudo  
realizado em uma escola de Educação Infantil do município de Rio  
Grande/RS

Autora  
**Carolina dos Santos Espíndola**

Orientadora  
**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gabriela Medeiros Nogueira**

**CAROLINA DOS SANTOS ESPÍNDOLA**

**PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA: UM ESTUDO  
REALIZADO EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE  
RIO GRANDE/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa:  
Formação de Professores e Práticas  
Educativas

**Orientadora**  
**Prof.<sup>a</sup> Dra. Gabriela Medeiros Nogueira**

**RIO GRANDE**  
**2021**

### Ficha Catalográfica

E77p Espíndola, Carolina dos Santos.  
Práticas de leitura e escrita na pré-escola: um estudo realizado em uma Escola de Educação Infantil do município de Rio Grande/RS / Carolina dos Santos Espíndola. – 2021.  
156 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande/RS, 2021.

Orientadora: Dra. Gabriela Medeiros Nogueira.

1. Educação Infantil 2. Leitura 3. Escrita 4. Alfabetização  
5. Letramento I. Nogueira, Gabriela Medeiros II. Título.

CDU 372

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
PPG EM EDUCAÇÃO

Avenida Itália, s/n, Carreiros, km 08, Rio Grande-RS, CEP 96203-900

**ATA DE DEFESA DE MESTRADO – Nº13/2021**

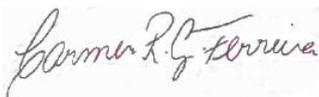
Aos vinte e nove dias do mês de outubro de 2021, na Universidade Federal do Rio Grande – FURG reuniu-se, de modo remoto, a Comissão Examinadora de Defesa de Mestrado da estudante **Carolina dos Santos Espíndola**, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. Gabriela Medeiros Nogueira (orientadora), Profa. Dra. Ângela Adriane Schmidt Bersch (FURG), Profa. Dra. Carmen Regina Gonçalves Ferreira (FURG) e Profa. Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes (UFRN). Dissertação intitulada: **Práticas de leitura e escrita no cotidiano da pré-escola: um estudo realizado em uma escola de Educação Infantil do município de Rio Grande**. Dando início à reunião a orientadora agradeceu a presença de todos, fez a apresentação da comissão examinadora e esclareceu aos presentes que a candidata teria um tempo aproximado de 30 minutos para explanação do tema e igualmente cada membro para arguição. A seguir, passou a palavra para a mestranda que apresentou o tema e respondeu as perguntas formuladas pela banca. Após discussão, reuniu-se a comissão para arguição conjunta e considerou a dissertação aprovada. Cabe destacar que a titulação será efetivada após a entrega da versão final, no prazo máximo de 90 dias, a contar da data da defesa e estiver cumprido com os requisitos exigidos pelo curso. Nada mais havendo a tratar lavrou-se a presente ata.



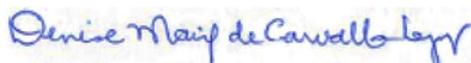
**Profa. Dra. Gabriela Medeiros Nogueira (orientadora)**



**Profa. Dra. Ângela Adriane Schmidt Bersch (FURG)**



**Profa. Dra. Carmen Regina Gonçalves Ferreira (FURG)**



**Profa. Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes (UFRN)**

*Aos meus pais, Urano e Cátia, por todo amor, carinho,  
esforço e incentivo que depositaram em mim.  
Vocês são a base que me mantêm firme no caminho  
que escolhi. Eu amo vocês mais do que tudo!*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Universidade Federal do Rio Grande – FURG e ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU pela oportunidade de retornar à instituição e cursar o mestrado. Aos professores e professoras que contribuíram imensamente com suas disciplinas.

À Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio financeiro que possibilitou me dedicar ainda mais a pesquisa.

À equipe da EMEI Prof<sup>a</sup>. Deborah Thomé Sayão, por abrir as portas da escola e possibilitar a realização da pesquisa. Especialmente a coordenadora Viviane de Oliveira e as professoras Larissa Terra e Belissa Vieira, pelo tempo e carinho dedicados a pesquisa.

À minha orientadora, Gabriela Medeiros Nogueira, pelo tempo dedicado à pesquisa, pelo olhar atento e pela orientação rigorosa, mas sempre humana, cuidadosa e carinhosa. Obrigada pelos quase três anos de convivência diária, por todos os ensinamentos, todas as experiências que compartilhamos juntas e todo o incentivo de seguir pesquisando. Que venham bons anos de parceria pela frente, porque sabes, não vou te largar aqui.

As professoras que compõem a banca examinadora, Ângela Adriana Schmidt Bersch, Carmen Regina Gonçalves Ferreira e Denise Maria de Carvalho Lopes, pela leitura atenta, pela delicadeza e carinho em suas falas e por todas as valiosas contribuições.

As colegas do Grupo de Estudos em Alfabetização e Letramento – GEALI e ao Laboratório de Práticas de Incentivo à Leitura – LAPIL, por todas as discussões, pesquisas e ações que pude participar. Todos esses momentos foram importantes para que eu pudesse me constituir como pesquisadora.

Agradeço aos meus colegas, Jonas Messias, Dayana Pereira dos Anjos e Eneusa Mariza Pinto Xavier, por escutar minhas dúvidas e por sempre estarem dispostos a ajudar. Agradeço em especial a colega Eliane Costa Brião (in memoriam), pelo carinho com que me recebeu e por desde os meus primeiros dias no curso me inspirar tanto com a sua dedicação e amor pela pesquisa.

Agradeço a minha colega Myrna Susan Gowert Madia, por mesmo em tão pouco tempo de convivência, estar sempre presente dividindo as alegrias, os

desafios e as angústias da pesquisa. Que possamos seguir apoiando uma à outra nessa caminhada.

Agradeço também aqueles que contribuíram indiretamente para a pesquisa, com o carinho e apoio emocional necessários nesse processo.

Ao meu pai, melhor amigo e companheiro de luta, Urano da Silva Espíndola, por me mostrar, desde muito pequena, que a educação é o caminho para as mudanças que desejamos. Obrigada por acreditar em mim, até mesmo quando eu duvidei. Eu te amo, muito!

À minha mãe, minha melhor amiga e meu exemplo de mulher, Catia Rejane dos Santos Lima, por sempre me incentivar a seguir o caminho que eu escolhi e pelo orgulho que sente quando diz “minha filha é professora”. Obrigada pelo apoio, pelo carinho e principalmente por entender minha ausência em tantos momentos. Eu te amo!

Agradeço a minha irmã, minha pequena, Lauren dos Santos Lima, por ser essa criança tão especial, por recarregar minhas energias com teus abraços e com o teu carinho, pelas nossas chamadas de vídeo de horas e horas que tanto me acalmam. A “mana Carol” te ama muito, é tudo por ti. Agradeço também a minha irmã Priscila dos Santos Oliveira, que talvez nunca tenha escutado isso pessoalmente, mas sempre foi minha inspiração, meu exemplo de força e de determinação. Eu te amo, sempre vou amar.

Aos meu sobrinho e afilhado, Fernando Oliveira Nascimento e a minha sobrinha, Gabriela Oliveira Cardoso, pelo carinho, pelo amor e pela paciência para esperar minhas visitas, que nesses últimos anos ficaram menos frequentes. Eu amo muito vocês!

Ao meu tio, José Carlos da Silva Espíndola, pelo apoio e carinho de sempre. Obrigada por me acompanhar nessa caminhada, desde muito cedo.

As minhas amigas, Lívia Xavier Martins, Nicole Furtado Cruz e Dhébora Cunha de Boer, pela paciência e pelo apoio de vocês nesses anos de estudo, por compreender minha ausência, meus sumiços e meu cansaço. Obrigada por estarem sempre ali para me ouvir quando eu precisei. Eu amo vocês!

As colegas e amigas, Claudete Milczarek e Isis Carvalho, pelo apoio e companheirismo desde o início da nossa caminhada no mestrado. Poder contar com vocês em cada etapa, cada alegria e cada conquista foi fundamental.

Agradeço a professora Maria de Fátima Ferreira Fernandes, colega e amiga que dividiu muitas angústias durante um longo ano de trabalho e companheirismo. Obrigada por me incentivar a buscar mais, a não ter medo do novo e a acreditar mais em mim. Tuas palavras de apoio sempre me acompanharam durante o processo.

Agradeço também as colegas e amigas Lara Merino de Mattos, Ana Carolina Barros Acosta e Fransuelen Aguiar Palácios, pelo apoio, pela escuta das minhas angústias e por não me deixarem desistir de “ir embora” e seguir novos rumos. Vocês são parte importante da conquista e vão estar sempre no meu coração.

Já li em algum lugar que não é uma boa ideia incluir o namorado nos agradecimentos da dissertação. Eu discordo. Não por ter absoluta certeza do futuro, mas por ter certeza de que independente dele, vou continuar sendo extremamente grata por tudo que representas para mim, por tudo que temos e tudo que somos. Por isso, quero encerrar agradecendo ao meu namorado, meu amigo, meu companheiro e meu amor, Julian Miranda da Costa, pelo que compartilhamos até aqui, pelo apoio incondicional e por todo o carinho e respeito que tens por mim e pelas minhas escolhas. Obrigada por, da graduação ao mestrado, entender minhas ausências, respeitar o meu espaço e não medir esforços para me ajudar. Eu te amo!

*Um livro, uma caneta, uma criança e um professor podem mudar o mundo.*

*– Malala Yousafzai*

## LISTA DE SIGLAS

ABALF – Associação Brasileira de Alfabetização  
ANPEd – Associação Brasileira de Pós-graduação e Pesquisa em Educação  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEI – Congresso de Estudos da Infância  
CONBALF – Congresso Brasileiro de Alfabetização  
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil  
DOCTRG – Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino  
ECA – Estatuto da Criança e da Adolescência  
EI – Educação Infantil PPGEDU – Programa de Pós-graduação em Educação  
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil  
FURG – Universidade Federal do Rio Grande  
LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação  
MEC – Ministério da Educação  
PNA – Política Nacional de Alfabetização  
PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa  
PROINFÂNCIA - Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil  
RCG – Referencial Curricular Gaúcho  
SMED – Secretaria Municipal de Educação  
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Mapa do município.....	92
Figura 02 - Vista aérea da EMEI Prof <sup>a</sup> . Deborah Thomé Sayão.....	93
Figura 03 - Faixada da EMEI Prof. <sup>a</sup> Deborah Thomé Sayão.....	94
Figura 04 - Biblioteca da escola.....	95
Figura 05 - Trabalhos com escrita coletiva das crianças.....	96
Figura 06 - Cantinho da leitura e livros confeccionados pelas crianças.....	97
Figura 07 - Atividades do projeto Liga da Coruja.....	98
Figura 08 - História Postada no Youtube.....	106
Figura 09 - Ilustrações feitas pelas crianças.....	106
Figura 10 - Escrita do nome das crianças.....	107
Figura 11 - Comentários das famílias.....	110
Figura 12 - Capa do livro “Uma aventura com Pedro e Tina”.....	112
Figura 13 - Árvore de histórias da turma.....	114
Figura 14 - Capa do livro “Ler é uma gostosura”.....	116
Figura 15 - Desenho e escrita das crianças.....	119
Figura 16 - Cartaz elaborado com as crianças.....	120
Figura 17 - Tentativas de escrita das crianças.....	121
Figura 18 - Desenhos e escritas das crianças.....	121
Figura 19 - Crianças desenhando na areia.....	122
Figura 20 - Cartaz produzido com as crianças.....	124
Figura 21 - Crianças observando um mapa.....	125
Figura 22 - Desenho e escritas das crianças.....	126
Figura 23 - Desenho e escritas das crianças.....	127
Figura 24 - Desenho e escritas das crianças.....	128
Figura 25 - Desenho e escritas das crianças.....	128
Figura 26 - Desenho e escritas das crianças.....	129
Figura 27 - Bebês manipulando livros.....	132
Figura 28 - Desenhos e escritas das crianças.....	133
Figura 29 - Comentários das famílias no perfil do Facebook.....	135
Figura 30 - Contação de história em vídeo.....	136

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 -	Direitos de aprendizagem e desenvolvimento BNCC.....	41
Quadro 02 -	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento BNCC.....	42
Quadro 03 -	Direitos de aprendizagem e desenvolvimento RCG.....	46
Quadro 04 -	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento RCG.....	46
Quadro 05 -	Direitos de aprendizagem e desenvolvimento DOCTRG.....	51
Quadro 06 -	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento DOCTRG....	51
Quadro 07 -	Pesquisa no portal da ANPEd.....	63
Quadro 08 -	Pesquisa nos anais do CEI.....	66
Quadro 09 -	Pesquisa nos anais do CONBALF.....	69
Quadro 10 -	Pesquisa nas edições da revista Zero-a-Seis.....	77
Quadro 11 -	Documentos disponíveis para análise.....	88
Quadro 12 -	Eixos de análise.....	88
Quadro 13 -	Seleção das postagens por eixos e datas.....	89

## RESUMO

Esta dissertação, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, na linha de Formação de Professores e Práticas Educativas, trata-se de uma pesquisa, desenvolvida entre os anos de 2019 e 2021, que teve por objetivo investigar de que modo as práticas de leitura e escrita são desenvolvidas no cotidiano da Educação Infantil – EI, mais especificamente na pré-escola da Escola Municipal de Educação Infantil Prof<sup>a</sup>. Deborah Thomé Sayão, localizada no município de Rio Grande/RS. Utilizo como referencial teórico, trazendo diferentes concepções acerca da temática, os estudos de Baptista (2010, 2017), Goulart (2003, 2005, 2014), Galvão (2016), Augusto (2003), Araújo (2017), Vygotsky (1991), Soares (2004, 2009, 2020) e Morais (2019). A investigação aconteceu em um contexto de pandemia, onde foi necessário um período de distanciamento social que impediu a realização de aulas presenciais em todos os níveis de educação, sendo assim, a metodologia da pesquisa precisou de alterações. Partindo de uma abordagem metodológica qualitativa (BODGAN e BIKLEN, 1994), foi realizada uma pesquisa documental (GIL, 2008) onde foram analisados três projetos pedagógicos realizados em turmas de nível II envolvendo práticas de leitura e de escrita, registros de atividades postados no perfil do Facebook da escola e entrevistas realizadas com a Coordenadora Pedagógica e com as professoras das turmas. Ao longo da pesquisa, foi possível perceber que o trabalho desenvolvido com as crianças envolvendo a leitura e a escrita vai ao encontro das concepções defendidas por Baptista (2010, 2017), entendendo que são objetos culturais dos quais as crianças podem e devem se apropriar desde a Educação Infantil e propiciando um contato com a cultura escrita dos bebês as crianças pequenas. As práticas realizadas na escola demonstram que é possível, mesmo em um contexto de pandemia, realizar um trabalho com a leitura e com a escrita na Educação Infantil sem deixar de lado as especificidades da etapa. Dentre as práticas, destacaram-se a contação, a leitura e a criação de histórias para e pelas crianças e o uso do desenho acompanhado da escrita, seja ela espontânea por parte das crianças ou utilizando a professora como escriba, para registrar as aprendizagens e as criações das crianças. As análises demonstram que, rompendo com uma perspectiva mecânica, sem sentido e enfadonha, a escola propicia as crianças o contato com a cultura escrita valorizando sua curiosidade, suas criações e suas narrativas, através do lúdico, do imaginário e da brincadeira.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Leitura; Escrita; Alfabetização; Letramento.

## ABSTRACT

This research, linked to the Postgraduate Program in Education - PGPEDU of the Federal University of Rio Grande – FURG through the Teacher Training and Educational Practices research area, deals with a study which has been developed between 2019 and 2021. This study aims to investigate how reading and writing practices are developed in the daily life of Kindergarten – Child Education, more specifically in the pre-schoolers of the Municipal School of Kindergarten Prof<sup>a</sup>. Deborah Thomé Sayão, located in Rio Grande/RS. The theoretical framework used was designed by Baptista (2010, 2017), Goulart (2003, 2005, 2014), Galvão (2016), Augusto (2003), Araújo (2017), Vygotsky (1991), Soares (2004, 2009, 2020), and Morais (2019). The investigation was carried out in a pandemic context in which a period of social distancing was necessary, along with the ban of in-person classes at all levels of the educational system. Besides that, this research is defined as a qualitative methodological approach (BODGAN and BIKLEN, 1994) whereas it is also a documentary research (GIL, 2008) in which three pedagogical projects were analysed in level II classes involving reading and writing practices, recordings of activities posted on the Facebook profile of the school, and interviews with the Pedagogical Coordinator and the class teachers. Throughout this research, it was possible to notice that the work developed with those children which involved reading and writing can be related to the conceptions defended by Baptista (2010, 2017), due to his understanding that those practices are cultural objects that children can and should be appropriated from the beginning. By doing this, pre-schoolers can be provided with contact to the written culture of babies and young children. The practices carried out at school, even if virtually, demonstrate that it is possible to develop reading and writing practices in Kindergarten, regardless a pandemic context, without leaving aside the specificities of this stage. Among the highlights, there is the storytelling, the reading and the creation of stories for and by children, and the practice of drawing aligned with writing, whether doing it spontaneously by the children or having a teacher as a scribe to record not only the learning process, but also their creations. The analyses show that, breaking away from a mechanical, meaningless and boring perspective, the school provides children with contact to written culture, valuing their curiosity, their creations and their narratives, through playful and fictional activities.

**Keywords:** Kindergarten; Reading, Writing; Literacy.

## RESUMEN

Esta disertación, vinculada al Programa de Posgrado en Educación - PPGEDU de la Universidad Federal de Río Grande - FURG, en la línea de prácticas docentes y de formación docente, se ocupa de una investigación, desarrollada entre los años 2019 y 2021, el objetivo de este estudio fue investigar cómo se desarrollan las prácticas de lectura y escritura en la vida cotidiana de la Educación Infantil - IE, más específicamente en el preescolar de la Escuela Municipal de Educación Infantil Prof<sup>a</sup>. Deborah Thomé Sayão, ubicada en el municipio de Río Grande/RS. Se utiliza como referencia teórica Baptista (2010, 2017), Goulart (2003, 2005, 2014), Galvão (2016), Augusto (2003), Araújo (2017), Vygotsky (1991), Soares (2004, 2009, 2020) y Morais (2019). La investigación se desarrolló en un contexto pandémico, donde se necesitaba un período de distanciamiento social que impidiera la celebración de clases presenciales en todos los niveles de la educación. Se utilizó un enfoque metodológico cualitativo (BODGAN y BIKLEN, 1994), realizado mediante investigación documental (GIL, 2008), en el que se analizaron tres proyectos pedagógicos, realizados en clases de nivel II de prácticas de lectura y escritura, registros de las actividades publicadas en el perfil de *Facebook* de la escuela y entrevistas con la Coordinadora Pedagógica y con las profesoras de las clases. A lo largo de la investigación, se pudo constatar que el trabajo realizado con niños relacionados con la lectura y la escritura responde a las concepciones defendidas por Baptista (2010, 2017), entendiendo que son objetos culturales de los cuales los niños pueden y deben apropiarse de la Educación Infantil y proporcionando un contacto con la cultura escrita de los niños pequeños. Las prácticas en la escuela, incluso de manera virtual, demuestran que es posible, incluso en un contexto pandémico, hacer un trabajo de lectura y escritura en Educación Infantil sin dejar de lado las especificidades de la etapa. Entre las prácticas, destacamos la narración, lectura y creación de cuentos para y por los niños y la práctica del dibujo acompañado de la escritura, ya sea espontánea por los niños o con el maestro como escriba, para registrar los aprendizajes y creaciones de los niños. Los análisis muestran que, rompiendo con una perspectiva mecánica, sin sentido y aburrida, la escuela proporciona a los niños el contacto con la cultura escrita, valorando su curiosidad, sus creaciones y sus narrativas, a través del juego, del imaginario y del juego.

**Palabras clave:** Educación Infantil; Lectura; Escritura; Alfabetización.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>1. EDUCAÇÃO INFANTIL, LEITURA E ESCRITA: UMA CONVERSA INICIAL.....</b>	<b>23</b>
1.1. A leitura e a escrita na Educação Infantil com base nos documentos oficiais.....	39
1.2. A coleção “Leitura e escrita na Educação Infantil.....	56
<b>02. ESTADO DO CONHECIMENTO: O QUE VEM SENDO PESQUISADO SOBRE A TEMÁTICA.....</b>	<b>62</b>
2.1. Pesquisa nos anais do CEI.....	66
2.2. Pesquisa nos anais do CONBALF.....	68
2.3. Pesquisa na revista Zero-a-Seis.....	77
<b>03. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>82</b>
3.1. Coleta e produção dos dados para análise.....	84
3.2. Tratamento dos dados e definição dos eixos de análise.....	87
<b>04. LEITURA, ESCRITA E EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NA EMEI PROF<sup>a</sup> DEBORAH THOMÉ SAYÃO.....</b>	<b>92</b>
4.1. Parcerias e referências que inspiram: pessoas e livros citados no trabalho da escola.....	100
4.2. Ludicidade, encantamento e aprendizagens: projetos desenvolvidos nas turmas de Nível II.....	102
4.2.1. Pequenos Grandes Contadores de Histórias.....	103
4.2.2. Uma aventura com Pedro e Tina.....	111
4.2.3. Ler é uma gostosura.....	115

4.3. Vivências compartilhadas pela escola: o que dizem a rede social da EMEI sobre o trabalho com a leitura e a escrita.....	117
4.3.1. A escrita na Educação Infantil: produções das crianças e das professoras.....	118
4.3.2. Contação e leituras de histórias para e pelas crianças: a importância da literatura infantil na EMEI.....	131
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>143</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>155</b>

## INTRODUÇÃO

### CAMINHOS TRILHADOS ATÉ A ESCOLHA DO TEMA DE PESQUISA

Esta pesquisa, em nível de mestrado, está vinculada à linha de Formação de Professores e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU da Universidade Federal do Rio – FURG e tem como objetivo geral **investigar de que modo as práticas de leitura e escrita são desenvolvidas na Educação Infantil – EI, mais especificamente na pré-escola de uma escola da rede municipal de ensino de Rio Grande/RS.**

A escolha da temática para a realização desta pesquisa partiu de uma série de inquietações sobre o assunto, essas, que me acompanham desde a graduação em Pedagogia<sup>1</sup>, principalmente durante a escrita do trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A pesquisa realizada para o TCC<sup>2</sup>, intitulado “O processo de transição das crianças da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental: uma articulação possível”, buscava compreender o processo de transição das crianças da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental e foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com quatro professoras de uma escola da rede pública no município do Rio Grande, duas delas atuantes na Educação Infantil e duas delas atuantes no Ensino Fundamental.

A análise das entrevistas foi realizada utilizando como suporte autores que dialogavam sobre a temática e documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação – MEC, os quais orientam a Educação Básica. Durante a escrita do TCC pude perceber que as professoras em questão se mostravam preocupadas e ansiosas com o processo de alfabetização das crianças, inclusive aquelas que exerciam a docência em turmas da Educação Infantil, apesar de esta etapa não ter como propósito o ensino sistematizado da leitura e da escrita nem tão pouco a preparação das crianças para a etapa seguinte.

As professoras citaram a importância da alfabetização na vida escolar das crianças diversas vezes, explicitando que durante essa transição de uma etapa

---

<sup>1</sup> Graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, com início em 2015 e conclusão em 2019.

<sup>2</sup> Trabalho de Conclusão de Curso de autoria de Carolina dos Santos Espíndola, Pedagoga formada pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana do Carmo Goulart Gonçalves, professora adjunta na Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

para a outra é necessário que haja uma troca de saberes entre as professoras das duas etapas e comprometimento de ambas. Isso para que a alfabetização aconteça no período certo e de maneira satisfatória e que ao passar por esse processo com excelência, as crianças avancem de maneira tranquila para os próximos anos.

É compreensível que essa preocupação exista, uma vez que nos anos iniciais do Ensino Fundamental as crianças passam a ampliar seus conhecimentos, introduzindo novas experiências e vivências em sua rotina escolar, tendo novos desafios e novos objetivos. Dentre esses, podemos considerar a alfabetização como o que demanda mais tempo, esforço e dedicação das crianças e das professoras. Porém, é preciso ressaltar que a preparação para a alfabetização não é nem de longe o foco da Educação Infantil, sequer um dos objetivos dessa etapa.

A pesquisa para o TCC foi encerrada no ano de 2018, com a defesa e aprovação do trabalho pela banca, porém, as inquietações e as dúvidas provocadas durante a escrita me acompanharam. Com isso, quando decidi participar do processo seletivo para o mestrado, minha ideia inicial era continuar a pesquisa sobre a transição das crianças da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, ampliando e aprofundando a investigação inicial. Porém após a aprovação a escolha do tema se tornou um desafio.

A preocupação das professoras participantes da pesquisa do TCC com a alfabetização desde a Educação Infantil fez com que eu questionasse o lugar da leitura e da escrita nessa etapa da vida escolar das crianças e entre as conversas e as leituras iniciais sugeridas pela minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gabriela Medeiros Nogueira<sup>3</sup>, que transitavam entre diversos autores que tratam do tema, decidi pesquisar sobre ***as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil***.

A pesquisa aconteceu entre os anos de 2020 e 2021 e a instituição escolhida para a realização da investigação foi a Escola Municipal de Educação Infantil Prof.<sup>a</sup> Deborah Thomé Sayão, considerando as diversas ações que ocorrem na EMEI envolvendo a leitura e a escrita. A investigação ocorreu no contexto da pandemia

---

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, professora categoria associado, na Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

de Covid-19<sup>4</sup>, onde foi necessário o distanciamento social<sup>5</sup>. Por esse motivo, foi realizada apenas uma visita presencial a escola, a partir dela todo o contato com as professoras e com a Coordenadora Pedagógica foi feito de maneira virtual, utilizando as ferramentas disponíveis para isso (Redes Sociais, *WhatsApp*, *Facebook*, *E-mail*).

Organizo a dissertação em quatro capítulos. No primeiro, intitulado **“Educação Infantil, leitura e escrita: aproximações teóricas”** e dividido em duas seções, trago inicialmente uma breve contextualização histórica dos avanços no atendimento das crianças em instituições escolares, utilizando os estudos de Lockmann (2016) e Pereira (2016) para embasar as discussões. Logo em seguida, apresento o referencial teórico utilizado na investigação, a partir de pesquisadores que dedicam seus estudos ao campo da leitura, da escrita, da alfabetização e do letramento. Para isso, utilizo autores e autoras como Augusto (2003), Araújo (2017), Baptista (2010, 2017), Baptista, Neves e Galvão (2018), Galvão (2016), Goulart (2005, 2014), Goulart e Mata (2016), Moraes (2019), Moraes, Silva e Nascimento (2020), Soares (1998, 2004, 2013, 2020) e Vygotsky (1991).

Na primeira seção, **“A leitura e a escrita na Educação Infantil com base nos documentos oficiais”**, analiso documentos oficiais que orientam o trabalho na Educação Infantil, das esferas federal, estadual e municipal, a fim de identificar as perspectivas defendidas pelos documentos em relação ao trabalho com a leitura e a escrita na referida etapa da Educação Básica. No âmbito macro, trato das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010) e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). No meso, considero o Referencial Curricular Gaúcho - RCG (2019) e no micro o Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino – DOCTRG (2019). Na segunda seção, **“A coleção Leitura e escrita na Educação Infantil”**, analiso o material buscando demarcar as perspectivas adotadas pelos autores dos textos que compõem os oito cadernos da coleção, utilizados também como referencial teórico para a dissertação.

---

<sup>4</sup> Família de vírus que causam infecções respiratórias descoberto em 31/12/19 após casos registrados na China. Provoca a doença chamada de coronavírus (COVID-19). Fonte: <https://coronavirus.saude.gov.br/>

<sup>5</sup> O distanciamento social é um conjunto de ações que buscam limitar o convívio social de modo a controlar a propagação de doenças contagiosas.

No segundo capítulo, organizado em três sessões, **“Estado do Conhecimento: o que vem sendo pesquisado sobre a temática”**, apresento uma revisão bibliográfica sobre a temática da leitura e da escrita na Educação Infantil. Inicialmente trago um levantamento realizado por Baptista, Corsino e Neves (2017) que reúne as produções encontradas no portal da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd e o levantamento das produções encontradas também no portal da ANPEd e no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no período de 1996 a 2017, elaborado por Brião (2019b), em sua dissertação de mestrado.

A fim de avançar nos levantamentos citados, na primeira seção, apresento a busca que fiz nos anais do Congresso de Estudos da Infância – CEI e, na segunda seção do Congresso Brasileiro de Alfabetização – CONBALF. Busquei também por artigos publicados nas edições da revista Zero-a-Seis da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, uma revista que tem em seu escopo, a especificidade da infância até 6 anos, apresentados na terceira seção, visando identificar de que forma a leitura e a escrita vêm sendo tratadas na Educação Infantil por meio das perspectivas apresentadas pelos autores.

O terceiro capítulo, **“Caminhos metodológicos da pesquisa”**, é dividido em duas seções. No primeiro momento, assumo a perspectiva de pesquisa qualitativa tendo como referencial os estudos de BODGAN e BIKLEN (1994) e apresento a abordagem metodológica escolhida para a pesquisa, realizada através de uma pesquisa documental (GIL, 2008) e de entrevistas (BODGAN e BIKLEN, 1994) com a Coordenadora Pedagógica e com duas professoras da escola, justificando a escolha a partir dos desafios encontrados durante a investigação.

Na seção **“Coleta e produção dos dados de pesquisa”** mostro como foi realizada essa coleta e produção dos dados a partir de três etapas: acesso e mapeamento dos dados do site da EMEI, acesso e mapeamento dos dados do perfil do Facebook da EMEI e realização das entrevistas. Encerro o capítulo com a seção **“Tratamento dos dados e definição dos eixos de análise”**, que apresenta os procedimentos metodológicos realizados para a seleção, tratamento e descrição dos dados utilizados para a pesquisa e a definição dos eixos de análise.

O quarto capítulo, **“Leitura, escrita e Educação Infantil: práticas desenvolvidas na EMEI Prof<sup>a</sup>. Deborah Thomé Sayão”**, é dividido em quatro

seções e apresenta inicialmente uma contextualização da escola, trazendo informações sobre a estrutura física e organização da escola. A primeira seção, ***“Parcerias e referências que inspiram: pessoas e livros citados no trabalho da escola”*** faz referência a alguns livros, pessoas e concepções seguidas pela escola em seu trabalho. Na segunda seção, ***“Ludicidade, encantamento e aprendizagens: projetos desenvolvidos nas turmas de Nível II”***, analiso três projetos realizados na escola, apresentados em subseções. A terceira seção, ***“Vivências compartilhadas pela escola: o que dizem a rede social da EMEI sobre o trabalho com a leitura e a escrita”***, traz a análise de registros de atividades envolvendo a leitura e a escrita compartilhados pela EMEI em seu perfil do *Facebook*. Encerro o capítulo com a quarta seção, ***“O que dizem as análises sobre as práticas de leitura e escrita realizadas pela escola”***, na qual apresento uma aproximação das concepções da escola com alguns teóricos apresentados durante a dissertação e, onde foi possível perceber, que a EMEI tem buscado propiciar as crianças uma vivência frequente e sistemática com a cultura escrita.

Por fim, nas considerações finais, retomo e sintetizo os resultados da investigação apresentados e discutidos ao longo dos capítulos desta pesquisa, ressaltando o que demonstram os dados analisados sobre as práticas realizadas na EMEI e suas concepções acerca da leitura e da escrita na Educação Infantil.

## CAPÍTULO I

### EDUCAÇÃO INFANTIL, LEITURA E ESCRITA: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

A Educação Infantil passou por diversas mudanças ao longo dos anos, mudanças essas significativas para as crianças que nela estão inseridas. Tínhamos a perspectiva de que deveriam ser apenas cuidadas e educadas pelos adultos, ignorando as peculiaridades carregadas pela infância. Para Corsaro (2011, p. 18):

[...] é comum que os adultos vejam as crianças de forma prospectiva, isto é, em uma perspectiva do que se tornarão – futuros adultos, com um lugar na ordem social e as contribuições que a ela darão. Raramente as crianças são vistas de uma forma que contemple o que são – crianças com vidas em andamento, necessidades e desejos.

Hoje sabemos que essa é uma fase de desenvolvimento e formação em que as crianças têm curiosidade e interesse em conhecer o mundo, além de motivação, disposição e capacidade para isso. Mas o atendimento das crianças pequenas nem sempre foi como conhecemos hoje. Ele era marcado pelo caráter assistencialista e filantrópico, voltado para a população pobre, que reduzia suas ações a “cuidar” das mesmas. Segundo Lockmann (2013), até meados do século XIX, as práticas envolvendo a assistência à infância no Brasil eram apresentadas como atos de caridade e benemerência, desenvolvidas por meio de ordens religiosas ligadas às igrejas e conventos que ofereciam não só ajuda material, mas, também moral e espiritual às crianças pobres e desfavorecidas.

A educação, ligada às igrejas e ordens religiosas, tinha uma dupla função: “cuidar da alma e do corpo das crianças pobres”. Nessas instituições, as práticas tinham como objetivo o ensinamento de ofícios, que futuramente fariam com que essas crianças ocupassem um determinado lugar na sociedade e, ensinamentos morais e religiosos. Lockmann (2013), atribui a essa época as práticas de “controle pastoral” da população, que funcionam a partir dos efeitos produzidos pelas verdades divinas e religiosas, que “conduzem as condutas dos sujeitos na vida terrena com a promessa da salvação eterna” (2013, p. 49).

Nas últimas décadas do século XIX e início do século XX houve um deslocamento nas práticas de assistência à infância, que se apresenta vinculado à

emergência de uma nova racionalidade política que surge no Brasil. Segundo Lockmann (2013, p. 51):

Não se trata mais de uma verdade religiosa, como anteriormente destacada, mas de uma verdade baseada em princípios científicos e racionais que pretende demonstrar, a partir de dados precisos, aquilo que seria a realidade do Estado brasileiro e, com isso, constranger os indivíduos a agir de determinadas formas com o intuito de modificar essa realidade.

Com essas novas formas de controlar a população envolvendo a ciência, surgem novas práticas de assistência à infância. Já não era o bastante existir instituições que apenas as recolhessem e encaminhassem “suas almas” para a vida eterna, era necessário que fossem capazes de cuidar, de prevenir, de estender a vida dessas crianças, “de “fazer-viver”, para usar um termo de Michel Foucault” (LOCKMANN, 2012, p. 54).

As instituições pré-escolares foram implantadas no Brasil a partir do século XX, com o primeiro marco histórico desta responsabilidade em relação ao atendimento das crianças sendo a legislação trabalhista aprovada em 1934. A Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT, obrigava todos os estabelecimentos onde trabalhassem, pelo menos, trinta mulheres com mais de dezesseis anos, a manter um local apropriado para os seus filhos no período da amamentação e o direito de dois descansos especiais de meia hora cada, para amamentar seu bebê de até seis meses de idade. É importante destacar que a creche era vista como um direito das mães trabalhadoras, que teriam um lugar seguro para deixar seus filhos, e não como um direito das crianças de frequentar esses espaços (PEREIRA, 2013).

Até a década de 1950, as creches eram de responsabilidade das indústrias e entidades filantrópicas, e mantinham um caráter assistencialista, priorizando os cuidados básicos de alimentação, higiene e segurança. É só a partir da década de 1970, com o ressurgimento do movimento feminista no contexto do processo de redemocratização do país, que a creche ganha destaque e força nas reivindicações, em que as mulheres lutam pelo atendimento de necessidades básicas em seus bairros, tendo desdobramentos também no movimento sindical com as reivindicações das trabalhadoras da indústria e do setor de serviços, bancárias e funcionárias públicas (PEREIRA, 2013).

A partir dos anos de 1980 “o foco no desenvolvimento da criança se transpõe para o primeiro plano e passa a olhar para a baixa qualidade dos serviços oferecidos, uma ameaça ao desenvolvimento integral desse sujeito” (PEREIRA, 2013, p.64). Mudou-se também a concepção no que diz respeito ao atendimento delas em instituições escolares. Segundo Pereira (2013, p. 64):

A Constituição de 1988 definirá que a creche é um direito das crianças e não apenas da mãe trabalhadora. Postula-se que a socialização das crianças é uma tarefa a ser assumida pela sociedade e não apenas pela mãe-mulher (incorporando as conquistas pelas quais os movimentos de mulheres lutaram) e se definiu que é obrigação do Estado oferecer vagas em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos e 11 meses.

Pereira (2013) afirma que essas mudanças trazem disputas no que diz respeito à educação das crianças, passa-se a discutir se as creches devem ser vinculadas à educação ou à assistência social. A área educacional passou a apresentar uma resistência em acolher a creche como parte da educação pré-escolar, pois rejeitava as atividades de cuidado, que eram consideradas assistencialistas. Nesse contexto:

[...] a questão do que é ser educacional na creche ganha relevo. A educação passa a ser compreendida como a função de transmissão de conhecimentos, contar histórias e fazer trabalhos, ao passo que o cuidado se relaciona às demandas de proteção, sono, higiene e alimentação. Dessa forma, as ações consideradas como **cuidado** ganham dimensões subestimadas, por serem vistas como algo feminino e doméstico (PEREIRA, 2013, p. 65, grifo da autora).

Apesar dessa falsa dicotomia, o cuidado e a educação são indissociáveis. A higiene, a alimentação, a comunicação, são atos de cuidados, mas se também como educação.

As crianças desta faixa etária, como sabemos, têm necessidades de atenção, carinho, segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas

simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes (BUJES, 2001, p. 16).

Foi somente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, em 1996, que a Educação Infantil passou a ser denominada como a primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando assim a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Passamos então, depois de um longo período de lutas e reivindicações por parte dos movimentos de mulheres, de uma visão assistencialista, em que apenas os cuidados básicos como alimentação, higiene, segurança eram pensados para as crianças pobres e filhos de mães trabalhadoras, para uma visão educativa, onde o desenvolvimento em todos os seus aspectos e para todas as crianças, é priorizado durante sua trajetória nessa etapa da educação, defendendo a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Os conhecimentos produzidos sobre as crianças e seu desenvolvimento possibilitou que essas mudanças ocorressem. Entende-las como sujeitos com suas especificidades, que demandam cuidados e educação de maneira indissociável refletiu, inclusive, na legislação.

As primeiras Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil – DCNEI foram publicadas no ano de 1999, estabelecendo critérios para as instituições de Educação Infantil. No ano de 2010 são publicadas novas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), as quais utilizo como referência ao longo da dissertação, "alterando não apenas a estrutura de seu texto, de forma mais específica e detalhada do que a anterior, mas também o enfoque dado às particularidades da Educação Infantil dentro da diversidade cultural e territorial do país" (DOMINGUES, SAHEB e VAZ, 2011).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010), trazem dois eixos fundamentais para a organização do trabalho na Educação Infantil: as interações e a brincadeira. Todas as propostas e atividades, além do espaço onde as crianças estão inseridas, devem partir desses dois eixos, garantindo seu desenvolvimento em diversas áreas do conhecimento. A proposta pedagógica da Educação Infantil:

[...] deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18).<sup>6</sup>

A criança ao ingressar na Educação Infantil vai adentrando em um mundo novo para ela, em que passará a conviver e interagir com pessoas diferentes do convívio familiar, ampliando as interações sociais, com descobertas e aprendizagens que envolvem diversas áreas de conhecimento e, para algumas, tendo seus primeiros contatos diretos com a leitura e a escrita. Mas, é importante estarmos cientes de que esse encontro não é algo completamente novo para elas, “não se trata de um encontro inaugural posto que, estamos imersos em um mundo cercado de escrita, as crianças pensam sobre ela muito antes de chegarem à escola, sem pedir licença aos adultos” (AUGUSTO, 2003, p. 122).

Muitas crianças crescem cercadas de tecnologias, ou seja, não é incomum que as vejamos com um tablet, um celular ou um computador assistindo a vídeos e utilizando aplicativos criados especialmente para elas. Com o passar dos anos, tornam-se cada vez mais independentes, passando a consumir conteúdos que as interessam em plataformas das quais tem acesso, descobrindo e criando maneiras de utilizar a linguagem escrita antes mesmo de dominá-la.

Segundo Esperança e Ribeiro (2013), a concepção que se tinha de infância está se transformando, levando em consideração que o mundo tem mudado cada vez mais rápido com a incorporação de novas mídias ao cotidiano dos sujeitos. As autoras afirmam que “as experiências culturais contemporâneas, não raras vezes, desalojam as crianças das posições de sujeição, obediência e dependência ao possibilitá-las a construção e o domínio de saberes inacessíveis a muitos adultos” (ESPERANÇA e RIBEIRO, 2013, p. 131).

Mas essa não é a realidade de todas as crianças brasileiras, há aquelas chegam na escola com pouca, ou nenhuma, experiência com as tecnologias. As

---

<sup>6</sup> Cabe ressaltar que anterior as DCNEI's de 1999 e 2010 foi publicado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (1998), que não foi utilizado como referência por ser considerado um documento superado e levando em consideração as diversas críticas ao documento,

desigualdades econômicas, sociais, culturais permeiam o cotidiano das famílias, das moradias, das escolas públicas. Dificilmente vamos encontrar uma sala de aula, seja ela de qualquer etapa, em que não nos deparemos com realidades sociais diversas, e, desse modo, encontraremos alunos que antes de chegar à escola nunca haviam tido acesso a livros e nem a oportunidade de ouvir uma história. Negar esse contato às crianças da Educação Infantil é negar o direito que elas possuem de conhecer, ressignificar e se apropriar da leitura e da escrita, pois é através da linguagem “que as crianças vão se conhecendo e reconhecendo socialmente como pessoas” (GOULART e MATA, 2016, p. 49).

Constituída pelas linguagens oral e escrita, a linguagem verbal é reconhecida pelas DCNEI's (BRASIL, 2009) como um dos bens culturais dos quais as crianças têm direito. Segundo Baptista, tratando os processos de apropriação das linguagens oral e escrita de forma articulada, o documento sustenta uma importante noção sobre o processo inicial de aprendizagem das crianças, “a ideia de que aprender a ler e a escrever tem uma estreita relação com o desenvolvimento da oralidade e que ambas as duas modalidades se influenciam mutuamente” (BAPTISTA, 2017, p. 05).

Dessa forma, associando a aprendizagem da linguagem escrita com o desenvolvimento da linguagem oral, podemos dizer que é por meio das interações e experiências envolvendo a fala que as crianças vão dando significado à escrita e ao papel que ela desempenha em suas próprias vidas, compreendendo o seu funcionamento. As crianças, desde muito pequenas, brincam com a linguagem oral por meio das interações com os adultos e com outras crianças, das cantigas, dos jogos de rimas e das brincadeiras que envolvem palavras. Essas experiências vão aproximando as crianças dos significados e dos sentidos da linguagem. Esse entendimento sobre a influência que a linguagem oral e escrita exerce entre si resulta em consequências pedagógicas, em especial, na Educação Infantil. Conforme destaca Baptista (2017, p. 06):

Considerando o desafio de apoiar as crianças para que se tornem participantes competentes das mais variadas formas de interação verbal, cabe à educação infantil criar oportunidades, para que as crianças, desde bebês, brinquem com a língua oral e com a língua escrita. E, ao brincar, sob a mediação de uma professora adequadamente formada e capacitada, serem estimuladas a formular hipóteses, testá-las, ampliar seus conhecimentos sobre

essas linguagens e empregá-las em situações variadas de uso, nos diferentes contextos em que as crianças convivem umas com as outras e com os demais grupos geracionais.

Quando chegam à escola as crianças carregam consigo uma série de vivências e conhecimentos que foram adquiridos em seu meio familiar e social. Trazem também uma série de expectativas, motivações e dúvidas. Para Goulart (2005), a entrada na escola trata-se da saída de casa e do espaço privado, com suas peculiaridades e afetividades, para o espaço público, espaço do novo, do desconhecido. Esse espaço traz novas relações sociais para as crianças, onde objetos culturais, dentre eles a linguagem escrita, são apresentados e trabalhados de formas diferentes daquelas a que estavam acostumadas, com uma intencionalidade pedagógica.

A Educação Infantil tem como propósito proporcionar às crianças experiências qualificadas em que a leitura e a escrita estejam presentes. Durante suas vivências, é importante que as crianças tenham a oportunidade de acesso às informações necessárias para que possam pensar sobre a sua própria língua, sem que isso seja entendido como uma maneira de apressar o modelo de escolarização instituído no Ensino Fundamental e muito menos sua alfabetização sistematizada<sup>7</sup> e de forma mecanizada. Conforme destaca Augusto (2003, p. 124):

O contato com a leitura e a escrita não tem o objetivo de garantir que todas as crianças leiam e escrevam autonomamente ao final da educação infantil – e nem é uma expectativa que se deva ter – mas, assegura a elas o direito de pensar sobre o assunto, de explorar ideias sobre o que se escreve e como se escreve.

A escrita e tudo que gira em torno dela ocupa um importante espaço na sociedade. Ao cuidarmos para que as crianças tenham contato com a complexidade da linguagem escrita, estamos garantindo que elas estejam inseridas na cultura escrita, acolhendo suas diferentes práticas sociais e o sentido que isso tem para elas. Proporcionando esse contato da criança com a leitura e a escrita desde a Educação Infantil, além de estarmos nos envolvendo diretamente em seu desenvolvimento, estamos garantimos também o seu direito de se apropriar da

---

<sup>7</sup> A expressão “sistematizada” é utilizada nesta dissertação para referir-se aquelas atividades que tem a intencionalidade de ensinar, unicamente, o sistema de escrita alfabética para as crianças.

linguagem escrita, entendendo além do seu funcionamento, sua função na sociedade (AUGUSTO, 2003).

A Educação Infantil possui um papel fundamental e específico quanto às crianças de zero a cinco anos, garantindo que participem ativamente da cultura letrada e que se formem leitores e autores de textos. Esse movimento não se caracteriza como uma preparação das crianças para a sua entrada no Ensino Fundamental, mas assegura que possam iniciar esse contato com a língua escrita, utilizando-a como instrumentos de interação e na sua formação como sujeito que participa ativamente da sociedade (BAPTISTA, 2017). Madalena Freire (1983), em seu livro “A paixão por conhecer o mundo”, reflete sobre o que tem observado e sentido nas crianças, ao longo do seu trabalho, que é um grande entusiasmo em conhecer o novo e desafios sendo enfrentados com alegria e prazer pelas mesmas, para ela isso traz “a certeza de que a busca do conhecimento não é, para as crianças, preparação para nada, e sim vida aqui e agora” (FREIRE, 1983, p. 50).

Nesse sentido, concordo com Goulart (2014) que, ao trazer a discussão sobre os processos de alfabetização e letramento na Educação Infantil, defende que as práticas envolvendo a leitura e a escrita devem trazer, em primeiro lugar, a linguagem, não excluindo as reflexões sobre o sistema de escrita alfabético, mas atribuindo um peso maior às práticas que proporcionem às crianças refletir e compreender a importância da linguagem escrita como um objeto cultural e seus usos e funções na sociedade, o que a autora chama de *letrar alfabetizando*.

É necessário então, que durante os processos de aprendizado da linguagem escrita pelas crianças se pense nelas como protagonistas do seu processo de aprendizagem, não permitindo que elas deixem de ser vistas como “crianças” para serem vistas apenas como “alunos” que devem deixar suas peculiaridades e vontades de lado para que produzam os resultados esperados. Por isso, a escola, desde a Educação Infantil, tem o importante papel de aproximar cada vez mais essas crianças da linguagem escrita, inserindo-as nesse mundo letrado e fazendo com que possam pensar sobre esse mundo, trazendo para o espaço da sala de aula suas dúvidas, seus conhecimentos e criando suas hipóteses, não esquecendo das *interações e da brincadeira*, eixos orientadores do trabalho na Educação Infantil segundo as DCNEI’s (2010). Goulart (2005, p. 18-19) afirma que:

É bastante comum que crianças, desde muito cedo, simulem situações sociais de leitura e de escrita, pegando lápis e caneta para escrever, não só em papéis, mas em paredes, no piso, dando significado ao que “escrevem” com seus rabiscos e garatujas. É também comum ver crianças simulando a leitura de livros, jornais e revistas. Estas são brincadeiras de faz-de-conta como outras quaisquer, e como tais, experiências importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Incentivar as crianças em seus ensaios de escrita, desenvolvendo atividades significativas para as mesmas e ampliando sua visão sobre as práticas que as rodeiam, é necessário pois, “a forma como os professores trabalham para ampliar as experiências das crianças e para possibilitar a apropriação de conhecimentos tem correspondência direta no desenvolvimento infantil” (BAPTISTA, NEVES e GALVÃO, 2018, p. 131). É ali, na sala de aula da Educação Infantil, o lugar mais oportuno para que se formem indivíduos que compreendem os significados da leitura e da escrita.

Um outro ponto relevante relativo à prática pedagógica está associado a tornar o espaço pedagógico um espaço de diálogo – a linguagem oral deve ocupar um tempo significativo do tempo de trabalho. É falando, ouvindo, discutindo que vamos formando e conhecendo nossas próprias opiniões, concepções e descobrindo outras (GOULART, 2005, p. 20).

Ouvir as crianças, conversar com elas e buscar incentivar suas descobertas devem ser práticas constantes dentro da sala de aula da Educação Infantil, pois é por meio das ações das professoras que as crianças podem usufruir da leitura e da escrita “observando e imitando o adulto leitor, as crianças vão se apropriando das várias manifestações de sua língua no próprio uso que fazem dela, nas mais diferentes oportunidades oferecidas na Educação Infantil” (AUGUSTO, 2003, p. 132).

Sabemos que desde os primeiros contatos com a escrita as crianças manifestam interesse em compreender o seu funcionamento. Com isso, a atuação da professora é “fundamental para assegurar informações, incitar a curiosidade e o desejo de conhecer, levar a criança a formular perguntas, a verbalizar e a formular suas hipóteses” (BAPTISTA, 2010, p. 07).

A proposta é que o trabalho na Educação Infantil promova às crianças novas descobertas, ampliando seus interesses e suas curiosidades a fim de que

se explore o espaço onde está inserida, tornando-se um sujeito crítico e ativo na sociedade. Entre esses interesses e essas curiosidades também está a língua escrita.

Na Educação Infantil, é preciso que as atividades sejam pensadas de forma flexível, percebendo os interesses, as demandas e as necessidades das crianças. É necessário então que, no cotidiano haja situações de aprendizagem propostas pelas professoras, mas também atividades que tenham sido organizadas em conjunto com as crianças, considerando o interesse e protagonismo infantil (BAPTISTA, 2017). Segundo a autora:

Tomar as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas é consolidar um projeto educativo que considera os processos de criação e de significação da cultura pelas crianças. Trata-se de reconhecer a autoria das crianças, que, nas interações com seus pares, criam linguagens e modos de agir próprios (BAPTISTA, 2017, p. 07).

Ao pensar sobre o trabalho com as crianças da Educação infantil, é importante ter claro, que nosso papel como professoras nesses espaços está diretamente ligado a “[...] criar condições culturais de ampliação e aprofundamento da inserção das crianças no *mundo da cultura escrita*” (GOULART e MATA, 2016, p. 54, grifo das autoras), com destaque principalmente naquelas crianças “de grupos sociais ou de famílias em que a escrita não se corporifica como uma linguagem socialmente significativa no cotidiano” (GOULART e MATA, 2016, p. 54, grifo das autoras).

Como saber da necessidade, significação e relevância da escrita, se não houver oportunidade de manusear e refletir sobre textos e palavras escritos em suportes variados (jornais, livros, revistas, correspondências diversas, etc)? Se não se observarem experiências práticas de leitura e de escrita: ver alguém escrever uma lista de supermercado, ler o jornal, deixar um bilhete na geladeira, procurar alguma anotação na agenda, ver a data de vencimento de uma conta? Essa é a realidade de muitas famílias brasileiras. Apesar de toda a sociedade ser condicionada pelo valor político-social da escrita, ela faz parte de modo intenso de uma parcela pouco expressiva da sociedade (GOULART e MATA, 2016, p. 54).

Como colocado anteriormente, a Educação Infantil é um espaço privilegiado para promover na criança o interesse pela leitura e pela escrita, uma vez que não há o compromisso com a alfabetização. Negar as crianças a oportunidade de pensar e criar hipóteses que tentem responder suas dúvidas, pode fazer com que a curiosidade delas se perca, dificultando o seu aprendizado quando chegar o momento em que, os adultos, estipulam como “o certo” para essa interação com o mundo letrado. Segundo Araujo (2017, p. 351):

A Educação Infantil – especialmente quando se trata de crianças que não encontram situações favoráveis à ampliação do letramento no contexto familiar – tem um papel fundamental na apropriação da escrita. Como agência fundamental de letramento, a escola precisa assumir para si esse papel de ampliar as práticas letradas das crianças, favorecendo situações em que os eventos de letramento possam acontecer cotidianamente, como situações de aprendizagem da linguagem e da cultura escrita. Se não podemos negar o direito da criança ao brincar, não podemos tampouco negar-lhes o direito à participação na cultura letrada.

A importância das práticas de leitura e escrita desde a Educação Infantil é inegável. Porém, como se observou até aqui, dentro desse campo existem diferentes perspectivas quanto à maneira como essas práticas devem ser inseridas nessa etapa da educação, o que causa um tensionamento nas discussões apresentadas pelos pesquisadores da área.

Uma das concepções apresentadas aqui é a de que as práticas de leitura e escrita devem estar presentes na vida das crianças da Educação Infantil sem que haja um ensino sistemático da linguagem escrita, defendida por Baptista (2010, 2017) e Galvão (2016). Para a Baptista, a linguagem escrita não se resume a um código, mas sim “refere-se às produções que se realizam por meio da escrita e aos resultados do uso social que se faz desse objeto do conhecimento” (BAPTISTA, 2010, p. 02).

Baptista afirma que a Educação Infantil possui uma identidade própria que se constitui a partir das características das crianças, da forma como se relacionam com o mundo e de como constroem significados para suas experiências. O trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil necessita respeitar a criança como produtora de cultura e, sendo a linguagem escrita um objeto cultural, respeitar a criança como leitora e produtora de textos.

Corroborando com a concepção de Baptista (2010), Galvão refere-se a linguagem escrita como “*cultura do escrito*”, definindo-a “[...] como o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade” (GALVÃO, 2016, p. 17). A autora apresenta uma discussão em que diferencia a cultura do escrito da alfabetização e do letramento. Em relação a primeira, Galvão afirma que:

[...] a alfabetização é o processo, ocorrido em um momento específico da trajetória de vida da pessoa (que pode ser mais curto para algumas e mais longo para outras), em que ela se apropria de uma outra linguagem. Tal apropriação lhe permite, a partir da associação entre grafema e fonema, e outros símbolos – sinais de pontuação, espaçamento entre as palavras – conferir um significado específico. Assim, observar e estudar como a alfabetização é pensada para determinados grupos sociais e comunidades é importante para se compreender a cultura escrita, mas não pode ser com ela confundida.

Em relação ao letramento, a autora ressalta que esse processo é compreendido como uma das dimensões das culturas do escrito e não deve ser considerado como um sinônimo delas.

Galvão (2016) questiona, então, como podemos aproximar as crianças, desde bebês, da cultura escrita sem ferir os modos de enxergá-las e o próprio papel da Educação Infantil instituído pelas DCNEI's. Respondendo a essa questão, a autora afirma que, primeiramente, precisamos sempre lembrar que a escrita é apenas uma das linguagens com as quais as crianças se relacionam e, ao lado dela, encontram-se diversas linguagens, como a oralidade, a música, a dança, as artes visuais, as linguagens corporais, entre outras. Segundo Galvão (2016, p. 26):

É interessante, portanto, que a linguagem escrita seja trabalhada nas instituições de educação infantil de modo significativo para as crianças, exercendo funções sociais relevantes para elas, e de maneira indissociada de outras formas de expressão e comunicação de que elas precisam para significar o mundo, apreendê-lo, produzi-lo, torná-lo vivível para o outro.

A afirmação da autora vai ao encontro de Vygotsky (1991). Para ele, a escrita deve ter significado para as crianças e deve ser incorporada a tarefas necessárias e relevantes para a vida, onde “[...] só então poderemos estar certos de que ela se

desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem” (VYGOTSKY, 1991).

Em segundo lugar, a autora destaca que o objetivo da Educação Infantil não é “a alfabetização *stricto sensu*” (GALVÃO, 2016, p. 26). Nessa etapa, torna-se interessante dar às crianças a oportunidade de perceberem as lógicas da escrita e familiarizá-las com práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam presentes.

Mas, como foi antes abordado, o campo da leitura e da escrita, mais especificamente da leitura e da escrita na Educação Infantil, é marcado por diversas concepções sobre as práticas que devem ser vivenciadas pelas crianças nessa etapa da educação. Ao falar sobre os processos de alfabetização e letramento na Educação Infantil, é importante que se traga os estudos de Soares (2009, 2020).

A autora publicou no ano de 2020 o livro “Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e escrever” em que traz, logo no início, as definições de alfabetização e de letramento. Para ela, a alfabetização é:

[...] o processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...); aquisição de *modos de escrever* e de *modos de ler* – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita no perfil (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel, etc (SOARES, 2020, p. 27, grifos da autora).

Já o letramento, é definido por Soares (2020, p. 27) como a:

[...] capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer

informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor.

A autora busca enfatizar em seu livro que, alfabetização e letramento são dois processos cognitivos e linguísticos distintos, e por isso a aprendizagem e o ensino de ambos se dá de forma diferente. Entretanto:

[...] as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2020, p. 27).

Soares (2020) acredita que, desde muito pequenas e até mesmo antes de sua entrada na escola, as crianças vivem um processo de construção do conceito de escrita, que acontece por meio de experiências com a língua escrita em contextos socioculturais e familiares.

Mas é pela interação entre seu *desenvolvimento* de processos cognitivos e linguísticos e a *aprendizagem* proporcionada de forma sistemática e explícita no contexto escolar que a criança vai progressivamente compreendendo a escrita alfabética como um sistema de representação de sons da língua (os fonemas) por letras – apropriar-se, então, do *princípio alfabético* (SOARES, 2020, p.51, grifos da autora).

Tratando especificamente sobre as crianças que frequentam a Educação Infantil, Soares (2009) defende que o essencial é que as crianças estejam imersas em um contexto letrado, o que chama também de ambiente alfabetizador, e que:

[...] nesse contexto sejam aproveitadas, de maneira planejada e sistemática, todas as oportunidades para dar continuidade aos processos de alfabetização e letramento que elas já vinham vivenciando antes de chegar à instituição de educação infantil (SOARES, 2009, n.p).

A autora defende que até mesmo aquelas atividades presentes na Educação Infantil consideradas apenas por sua natureza lúdica são passos em direção à alfabetização, pois:

[...] se forem orientadas nesse sentido, desenvolverão a consciência fonológica, um aspecto fundamental para a compreensão do princípio alfabético: se o sistema alfabético representa os sons da língua, é necessário que a criança torne-se capaz de voltar sua atenção não apenas para o significado do que fala ou ouve, mas também para a cadeia sonora com que se expressa oralmente ou que recebe oralmente de quem com ela fala; que perceba, na frase falada ou ouvida, os sons que delimitam as palavras, em cada palavra, os sons das sílabas que constituem cada palavra, em cada sílaba, os sons e que são feitas (SOARES, 2009, n.p)

Artur Morais, pesquisador do campo da alfabetização, corroborando com as discussões apresentadas por Soares (2009, 2020), acredita que “nossas crianças podem refletir cedo sobre as partes orais das palavras, brincando com sílabas, com rimas e pensando sobre qual relação aqueles pedaços orais têm com as letras que usamos ao escrever” (MORAIS, 2019, p. 42). Nesse sentido, o autor defende o trabalho com a consciência fonológica, explicada por ele como a capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras que pronunciamos, desde a Educação Infantil, uma concepção de trabalho sistemático.

O autor adota uma perspectiva construtivista no que diz respeito ao desenvolvimento da consciência fonológica e do aprendizado do sistema alfabético, para ele “são certas habilidades que surgem mais cedo – e que nossos olhos de adultos julgam “mais fáceis” – as que devemos eleger como essenciais para serem trabalhadas na escola” (MORAIS, 2019, p. 166). Separar e contar as sílabas de palavras orais, identificar entre palavras a "maior", identificar palavras que começam com determinada sílaba, identificar palavras que rimam, produzir (oralmente) uma palavra que rima com outra e identificar a presença de uma palavra dentro de outra são habilidades consideradas essenciais a serem trabalhadas com as crianças desde a Educação Infantil (MORAIS, 2019). Vivenciando uma experiência escolar desse tipo, as crianças chegariam ao final da Educação Infantil sem necessariamente estar alfabetizadas, mas compreendendo a “lógica” do sistema alfabético.

Então, ao promover esse tipo de experiência com a leitura e a escrita para as crianças, não se estaria antecipando etapas, mas sim garantindo o direito de apropriarem-se da tecnologia da escrita (SOARES, 2020) a partir de um ensino

mais sistemático, que a trate a escrita alfabética como objeto a ser explicitamente analisado na sala de aula (MORAIS, 2019).

Outra concepção importante para o debate é a de Goulart (2014), que busca defender o termo *letrar alfabetizando*. Segundo a autora, quando associamos alfabetizar e letrar, estamos descrevendo *alfabetizar* como a aprendizagem do sistema alfabético de escrita e o *letrar* como a aprendizagem do sentido social da linguagem escrita.

Goulart ressalta que a perda das especificidades da alfabetização, apontada por Soares (2004), nunca existiu. Para ela, o temor de perder essas especificidades, as quais ela descreve a partir de Soares (2004), como a análise das palavras em unidades linguísticas, como sílabas e fonemas/letras, parte de uma concepção conservadora que acabou falando mais alto “sujeitando, de algum modo, possibilidades de renovação de fundamentos teórico-metodológicos do ensino-aprendizagem da escrita na escola” (GOULART, 2014, p. 41).

Goulart e Mata (2016), afirmam que a escrita deve ser cultivada com as crianças. As autoras compreendem que o papel dos espaços educativos de Educação Infantil é o de criar condições culturais para a ampliação e o aprofundamento da inserção das crianças no mundo da escrita. Dessa forma, as autoras buscam enfatizar que, na Educação Infantil, é mais importante e significativo para as crianças que elas sejam levadas a compreender os usos e funções sociais da linguagem escrita e seus modos de organização, do que tentar fazer com que elas entendam as relações internas e externas do sistema alfabético gramatical (GOULART e MATA, 2016, p. 56).

Considerando as diferentes concepções apresentadas até aqui, cabe ressaltar que durante a realização da pesquisa, será adotada a perspectiva de linguagem escrita como um objeto cultural, ao qual as crianças têm o direito de se apropriarem, desde a Educação Infantil, fazendo uso dela nos mais diferentes contextos e situações, compreendendo sua função e sua importância na sociedade. Essa mesma concepção é defendida por Baptista (2010, 2017) e Galvão (2016). Porém, apesar de escolher seguir a pesquisa a partir dessa concepção, não serão ignorados os dados e as contribuições que possam surgir durante a investigação que demonstrem estar baseados por outras perspectivas, como por exemplo, a de Soares (2004, 2009, 2020) e Morais (2019).

Na próxima seção, trato sobre as diretrizes e os direitos de aprendizagem envolvendo as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil apresentados nos documentos oficiais que orientam o trabalho nesta etapa da Educação Básica.

### **1.1. A leitura e a escrita na Educação Infantil com base nos documentos oficiais:**

Ao tratar sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil, é importante trazer a perspectiva de trabalho apontada pelos documentos oficiais que regem essa etapa da educação. Dentre esses documentos, citando apenas os mais recentes, destaco as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) em nível nacional, o Referencial Curricular Gaúcho – RCG em nível estadual, e, em nível municipal, o Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino – DOCTRG (RIO GRANDE, 2019).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI reúnem princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 11). Constituída pelas linguagens oral e escrita, a linguagem verbal é reconhecida pelas DCNEI's como um dos bens culturais dos quais as crianças têm direito.

Segundo o documento, as práticas pedagógicas exercidas na Educação Infantil “devem garantir experiências que 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” (BRASIL, 2010, p. 25) e também possibilitem “experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2010, p. 25).

As DCNEI's tratam os processos de apropriação da linguagem oral e da linguagem escrita de maneira articulada, o que sustenta uma importante noção sobre os aprendizados iniciais das crianças “[...] a ideia de que aprender a ler e a escrever tem uma estreita relação com o desenvolvimento da oralidade e que ambas as duas modalidades se influenciam mutuamente” (BAPTISTA, 2017, p. 04).

Na Base Comum Curricular Nacional – BNCC, segundo o próprio documento:

[...] reúne 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 (BRASIL, 2017, p. 7).

Ao longo do documento essas aprendizagens definidas como essenciais aos estudantes são divididas em dez competências gerais, que se constituem, no âmbito pedagógico, como direitos de aprendizagem e desenvolvimento, empregados a cada uma das etapas da Educação Básica (BRASIL, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, construída com base nas concepções apresentadas nas DCNEI's, entrou em vigor no ano de 2017, em sua terceira versão, a qual conhecemos hoje. Em seu texto, o documento traz uma organização diferente para a primeira etapa da Educação Básica. Segundo o documento:

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis **direitos de aprendizagem e desenvolvimento** asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 37, grifos originais).

Pensando em uma melhor visualização e organização das informações, busquei uma forma de apresentação em quadros, inspirada no artigo de Moraes, Silva e Nascimento (2020), que utilizaram a apresentação em quadros ao trazer os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento ao analisar as três versões da BNCC. No quadro abaixo, é possível visualizar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados à Educação Infantil.

**Quadro 1: Direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil na BNCC:**

CONVIVER	com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
BRINCAR	cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
PARTICIPAR	ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
EXPLORAR	movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
EXPRESSAR	como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
CONHECER-SE	e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

**FONTE:** Quadro organizado pela autora a partir da BNCC (BRASIL, 2017).

No que diz respeito ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio a BNCC se organiza em “Áreas e Componentes Curriculares”, trazendo dentro de cada uma delas as “habilidades” a serem adquiridas pelos estudantes. No caso da Educação Infantil, o documento se organiza em “Campos de Experiências”, propondo em cada um deles “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” que devem ser vivenciados pelas crianças que incluem: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são organizados em três grupos por faixa etária: bebês – de 0 a 1 ano e 6 meses, crianças bem pequenas –

de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, e crianças pequenas – de 4 anos a 5 anos e 11 meses. Segundo o documento:

Reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças [...]. Todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica (BRASIL, 2017, p. 44).

No capítulo específico sobre a Educação Infantil, principalmente no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, o documento traz uma série de menções sobre as aprendizagens essenciais envolvendo as linguagens oral e escrita. Essas menções vão desde demonstrar interesse em ouvir histórias e manusear livros, revistas e jornais, até levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

No quadro 2, a fim de facilitar a visualização, trago alguns desses objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”<sup>8</sup> que descrevem situações envolvendo a prática da leitura e a escrita na Educação Infantil.

**Quadro 2: Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” da BNCC:**

CRECHE		PRÉ-ESCOLA
Bebês (0 – 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita

<sup>8</sup> As siglas que são apresentadas antes dos objetivos de aprendizagem indicam qual etapa da Educação Básica, a faixa etária e o campo de experiência ao qual pertencem e também a posição. Por exemplo, no objetivo de aprendizagem **EI01EF01** as letras **EI** indicam que pertence a Educação Infantil, os números **01** indicam que se trata da primeira faixa etária (bebês), as letras **EF** indicam que pertence ao campo de experiência **Escuta, fala pensamento e imaginação**, e os números **01** indicam a posição da habilidade na lista.

<p>(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).</p> <p>(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.</p> <p>(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.).</p> <p>(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).</p> <p>(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.</p>	<p>(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).</p> <p>(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.</p> <p>(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.</p> <p>(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).</p> <p>(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.</p>	<p>(escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.</p> <p>(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.</p> <p>(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.</p> <p>(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.</p> <p>(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.</p> <p>(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações, etc.).</p> <p>(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por</p>
--	---	--

		meio de escrita espontânea.
--	--	-----------------------------

**FONTE: quadro organizado pela autora a partir da BNCC (BRASIL, 2017).**

Conforme indicado no próprio documento, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil foi elaborada tomando como parâmetro as DCNEI's e é possível perceber, que há uma ênfase na redação do documento quanto à importância das práticas de leitura e escrita na Educação Infantil. Segundo consta na BNCC:

Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2017, p. 40).

Apesar de levantar algumas discussões polêmicas e passar por diversas mudanças desde a sua primeira versão, tanto em sua perspectiva mais geral, quanto em sua proposição para a Educação Infantil, a BNCC manteve em seu texto final objetivos de aprendizagem e desenvolvimento extremamente importantes para a apropriação da linguagem escrita pelas crianças, considerando atividades que possibilitem refletir sobre a linguagem escrita e suas funções na sociedade por meio, por exemplo, do contato com diferentes gêneros textuais.

Para a creche, que atende os bebês e as crianças bem pequenas, o documento prioriza as atividades envolvendo a oralidade na leitura, produção e o relato de histórias tendo o professor como escriba e as brincadeiras com rimas, aliterações e ritmos em poemas, parlendas e canções. No que diz respeito a pré-escola, etapa da Educação Infantil, na qual está direcionado o foco desta pesquisa, o documento propõe trabalhar, além dos objetivos apresentados anteriormente para a creche, atividades envolvendo a identificação de palavras conhecidas por meio de livros selecionados pelas próprias crianças, as reflexões e o levantamento

de hipóteses em relação a língua escrita, com registros de palavras e textos escritos espontaneamente.

Segundo Morais, Silva e Nascimento (2020), na versão atual da BNCC há um grande avanço em relação a essas práticas ao “evidenciar mais claramente situações de produção escrita de textos pelas próprias crianças por meio de escrita espontânea e de produção de textos escritos (apenas de histórias), tendo o professor como escriba” (MORAIS, SILVA E NASCIMENTO, 2020, p. 19).

Em relação ao campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, a BNCC traz a ideia de que, desde muito cedo, a criança possui e manifesta curiosidade com relação a cultura escrita e “ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores” (BRASIL, 2017, p. 40). Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir dos interesses, curiosidades e conhecimentos das crianças e as experiências com a literatura infantil contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do seu conhecimento de mundo (BRASIL, 2017).

Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. (BRASIL, 2017, p. 40).

A BNCC defende então que, por meio do convívio com os mais diversos textos, as crianças vão construindo suas próprias hipóteses sobre a linguagem escrita, reveladas em rabiscos, garatujas, escritas espontâneas e não convencionais, o que indica uma compreensão da escrita como sistema de representação da língua (BRASIL, 2017).

Em relação às orientações em nível estadual, trago o Referencial Curricular Gaúcho - RCG, que é resultado da construção coletiva, balizada na Base Nacional Comum Curricular e demais marcos legais da educação voltados ao currículo e suas implicações. O documento foi construído de forma democrática a partir da “[...] participação dos profissionais da educação por meio da plataforma virtual “Referencial Curricular Gaúcho” e a ferramenta possibilitou duas consultas públicas

aos profissionais da educação do Rio Grande do Sul” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 17).

Como colocado, o RCG teve a BNCC como referência para a elaboração de um documento visando orientar o trabalho na Educação Infantil sem perder as especificidades regionais. O RCG destaca que “a identidade do nosso Estado, com nossas tradições, costumes e valores que foram construídos a partir da riqueza cultural e social a qual pertencemos” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 51). Em relação a Educação Infantil, o documento busca estar alinhado tanto com a BNCC quanto com as DCNEI’s, as quais cita durante todo o texto. Dessa forma, o propósito do documento:

[...] é oferecer subsídios para que as redes e as escolas (re) elaborem suas Propostas Curriculares, na busca da qualificação permanente de suas práticas educativas e no atendimento aos Direitos de aprendizagem comuns a todas as crianças do nosso Estado (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 52).

Segundo o RCG, as ações desenvolvidas na Educação Infantil devem ser marcadas pela intencionalidade educativa e pela indissociabilidade entre educar e cuidar, assim como pelo acesso ao conhecimento sistematizado através de práticas pedagógicas que sejam significativas para as crianças. Portanto:

[...] cuidar e educar estão intimamente relacionados, não há como cuidar sem educar, nem educar sem cuidar no cotidiano vivido na escola da infância. Podemos compreender estes conceitos a partir de uma ideia que contemple um cuidado educativo ou uma educação cuidadosa (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 57).

O documento é organizado de maneira muito semelhante a BNCC, trazendo em relação a Educação Infantil, os campos de experiências e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. No quadro abaixo, podemos visualizar esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados ao campo de experiências “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”.

**Quadro 3: Direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil no RCG:**

CONVIVER	com crianças e adultos em situações comunicativas cotidianas, constituindo modos de pensar, imaginar, sentir, narrar, dialogar e conhecer.
BRINCAR	com parlendas, trava-línguas, adivinhas, memória, rodas, brincadeiras cantadas, jogos e textos de imagens, escritos e outros, ampliando o repertório das manifestações

	culturais da tradição local e de outras culturas, enriquecendo sua linguagem oral, corporal, musical, dramática, escrita, dentre outras.
PARTICIPAR	de rodas de conversa, de relatos de experiências, de contação e leitura de histórias e poesias, de construção de narrativas, da elaboração, descrição e representação de papéis no faz de conta, da exploração de materiais impressos e de variedades linguísticas, construindo diversas formas de organizar o pensamento.
EXPLORAR	gestos, expressões, sons da língua, rimas, imagens, textos escritos, além dos sentidos das palavras, nas poesias, parlendas, canções e nos enredos de histórias, apropriando-se desses elementos para criar novas falas, enredos, histórias e escritas convencionais ou não.
EXPRESSAR	sentimentos, ideias, percepções, desejos, necessidades, pontos de vista, informações, dúvidas e descobertas, utilizando múltiplas linguagens, considerando o que é comunicado pelos colegas e adultos.
CONHECER-SE	e reconhecer suas preferências por pessoas, brincadeiras, lugares, histórias, autores, gêneros linguísticos, e seu interesse em produzir com a linguagem verbal.

FONTE: Quadro organizado pela autora a partir do RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

O documento busca manter o formato da BNCC, adaptando seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento às características sociais e culturais do Estado do Rio Grande do Sul. Como feito, ao trazer os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que continham menções as práticas de leitura e escrita no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” da BNCC, organizo no quadro abaixo os objetivos encontrados na RCG. As siglas que são apresentadas antes dos objetivos de aprendizagem seguem a mesma lógica das siglas da BNCC, porém ao final as siglas **RS** indicam o estado do Rio Grande do Sul e os números finais a posição de localização no RCG.

**Quadro 4: Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento descritos no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” do RCG:**

CRECHE		PRÉ-ESCOLA
Bebês (0 – 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EF01RS-04) Reconhecer seus pertences pessoais quando acompanhados	(EI02EF03RS-01) Ouvir a leitura de histórias e outros textos, acompanhando, com	(EI03EF02RS-01) Conhecer, explorar e recontar parlendas, lendas, cantigas

<p>de sua foto ou da foto com a escrita de seu nome.</p> <p>(EI01EF03RS-01) Conhecer um conjunto de histórias, ampliando o repertório de histórias preferidas, imitando o comportamento do adulto ou de seus colegas ao explorar livros.</p> <p>(EI01EF03RS-02) Ampliar o conjunto de palavras conhecidas fazendo uso destas ao apontar ilustrações nos livros ou, ainda, abordar atitudes a serem desenvolvidas, como ter prazer ao escutar histórias lidas, contadas com fantoches, representadas em encenações, escutadas em áudios.</p> <p>(EI01EF08RS-01) Divertir-se com a escuta de poemas, parlendas e canções, histórias, receitas, etc.</p> <p>(EI01EF09RS-01) Participar de situações nos espaços de brincadeira, nas paredes da sala, nos objetos e materiais que fazem parte de seu cotidiano, que envolvam os instrumentos e suportes de escrita.</p> <p>(EI01EF09RS-02) Explorar, no espaço do faz de conta,</p>	<p>orientação do adulto-leitor, a presença dos diferentes índices gráficos que compõem a obra (capa, título, autor, páginas, texto, ilustração, entre outros).</p> <p>(EI02EF04RS-02) Identificar aspectos da estrutura da narrativa, respondendo perguntas como “quem?”, “o que?”, “quando?”, “como?” e “por quê?”.</p> <p>(EI02EF06RS-02) Ampliar a oralidade e o vocabulário através da exploração de contos, parlendas, rimas, charadas, trava-línguas, poemas, canções que envolvam a cultura regional e local.</p> <p>(EI02EF07RS-01) Manusear diferentes portadores textuais, associados e relevantes aos contextos de brincadeira presentes nos espaços da sala referência (revistas, jornais, catálogos, encartes, cardápios, manuais, livros de receitas, agendas, blocos, calendários, entre outros), demonstrando reconhecer seus usos sociais.</p> <p>(EI02EF07RS-02) Visualizar materiais escritos presentes nos diferentes espaços da escola reconhecendo</p>	<p>folclóricas, cantos, músicas, versos, trovas, declamações, trava-línguas de artistas regionais para compor e recompor produções, canções e melodias de diferentes formas, brincadeiras de roda, poemas e ditados da cultura local e regional.</p> <p>(EI03EF02RS-03) Divertir-se e interessar-se por brincar com os textos poéticos, lendas, parlendas, cantos, entre outros, da cultura regional, em suas brincadeiras livres com outras crianças.</p> <p>(EI03EF03RS-01) Relacionar Imagens à escrita, levantando hipóteses sobre as mesmas, por meio de livros com temas voltados aos contos e histórias da cultura local e regional.</p> <p>(EI03EF05RS-02) Compreender que a escrita representa a fala.</p> <p>(EI03EF05RS-02) Participar de situações coletivas de criação ou reconto de histórias.</p> <p>(EI03EF06RS-02) Produzir as próprias histórias, a partir de histórias e lendas contadas.</p> <p>(EI03EF07RS-01) Levantar hipóteses em relação à linguagem</p>
---	--	---

<p>embalagens de produtos de supermercado, livros variados: livro brinquedo, livro imagem, livros com textos, CDs e recursos audiovisuais.</p>	<p>suas diferentes funções sociais.</p> <p>(EI02EF08RS-01) Ouvir a leitura diária feita pelo professor de textos diversos para ampliar o contato com diferentes gêneros textuais e com o repertório de histórias universais, da cultura regional e local.</p> <p>(EI02EF09RS-01) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita, associados e relevantes aos contextos de brincadeira presentes nos espaços da sala referência e de acordo com o interesse das crianças;</p> <p>(EI02EF09RS-02) Imitar comportamentos de escritor, usando desenhos, garatujas, símbolos gráficos e outras formas de grafar inventadas pela criança, com a intenção de comunicar ideias, sentimentos, histórias.</p>	<p>escrita, realizando registros de palavras por modo de escrita espontânea.</p> <p>(EI03EF07RS-02) Interessar-se pela escuta da leitura de diferentes gêneros textuais.</p> <p>(EI03EF08RS-01) Identificar um livro pela leitura do título.</p> <p>(EI03EF08RS-02) Apresentar uma história, mostrando a capa do livro, o título e o nome do autor</p> <p>EI03EF09RS-01) Levantar hipóteses em relação a linguagem escrita por meio da escrita espontânea.</p> <p>(EI03EF09RS-02) Compreender que textos como lista de compras, cardápio, carta, recado, receita, etc. tem uma função social.</p> <p>(EI03EF09RS-03) Reconhecer letras do seu nome e dos colegas, escrevendo espontaneamente.</p>
--	---	---

**FONTE:** Quadro organizado pela autora a partir do RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

Levando em consideração que o quadro organizado apresenta apenas os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que fazem referência à linguagem escrita por meio de práticas que envolvam a leitura e a escrita, é possível perceber que o documento traz objetivos bastante aproximados da BNCC, porém, no RCG há um aumento nas atividades envolvendo práticas de leitura e escrita para os bebês e crianças pequenas. São priorizadas para eles, as atividades envolvendo a escuta e interação com histórias, brincadeiras com músicas, rimas e parlendas,

dando maior ênfase a atividades envolvendo diferentes gêneros textuais e atividades de reflexão e levantamento de hipóteses sobre a linguagem escrita, reconhecimento de letras no seu nome e dos colegas e escrita espontânea para as crianças pequenas.

Em relação às orientações e diretrizes estabelecidas para a Educação Infantil nos documentos oficiais, destaco também, aquelas contidas no Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino – DOCTRG, que teve sua construção no ano de 2019, com base no Referencial Curricular Gaúcho – RCG e na Base Comum Nacional Curricular – BNCC. Segundo o próprio documento:

O Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino constitui-se em um referencial, que alinhado à BNCC e às concepções que movem os educadores/as rio-grandinos/as, visa promover a reorganização dos currículos de cada espaço educativo, por meio do Projeto Político Pedagógico, o qual será propulsor da garantia dos direitos de aprendizagem a ser desenvolvida em cada sala de aula (RIO GRANDE, 2019, p. 12).

O DOCTRG tem o objetivo de “promover a formação humana integral dos/as estudantes, através do respeito e valorização da diversidade e da ressignificação dos tempos e espaços da escola” (RIO GRANDE, 2019, p. 12) e apresenta-se com a mesma estrutura da BNCC, trazendo as aprendizagens essenciais através dos campos de experiência, com seus objetivos de aprendizagens e desenvolvimento divididos por faixa etárias. Dentre essas aprendizagens encontram-se as linguagens que, segundo o documento consistem em:

[...] formas da criança expressar seus sentimentos e ser compreendida, por meio do desenho, da pintura, da modelagem, da música, da dança, da dramatização, do faz de conta e de outras possibilidades, logo, não se limita apenas à *linguagem verbal ou escrita*, ela proporciona ampliar as experiências e formas de comunicação e expressão, assim compreendidas pelos diversos sentidos sensoriais (RIO GRANDE, 2019, p. 124).

Com a leitura atenta do documento é possível afirmar que, segundo ele, as práticas de leitura e escrita devem estar incluídas no trabalho realizado na Educação Infantil do município a partir de experiências que envolvam as múltiplas linguagens. Na prática, essas ações devem ser realizadas de forma que sejam capazes de construir significado e favorecer a comunicação e a expressão das

crianças, possibilitando construir saberes e subjetividades, compreendendo a criança como um sujeito social (RIO GRANDE, 2019, p. 124).

O documento traz uma contextualização do que propõe, com base na BNCC, antes de cada quadro dedicado aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Na contextualização apresentada antes do campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, que leva o mesmo título utilizado na BNCC, o documento apresenta a ideia de que:

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer (RIO GRANDE, 2019, p. 166).

Com isso, é possível perceber que o documento concebe a criança como um sujeito com suas especificidades, levando em consideração suas curiosidades e suas preferências. Cabe ressaltar também que, antes de apresentar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, o documento traz ainda um quadro onde apresenta os direitos de aprendizagem da criança, como podemos observar no quadro abaixo.

**Quadro 5: Direitos de aprendizagem para a Educação Infantil no DOCTRG:**

CONVIVER	com crianças e adultos expressando, por meio das múltiplas linguagens, seu modo de pensar, imaginar, sentir, dialogar e conhecer, respeitando as diferentes formas de expressão e compreensão.
BRINCAR	em diferentes espaços e tempos com diversificado repertório literário, ampliando suas experiências emocionais, sensoriais, sociais expressivas e cognitivas.
EXPLORAR	gestos, sons, imagens, escritas, e demais recursos, ampliando e enriquecendo seu vocabulário e outras formas de expressão.
PARTICIPAR	de vivências do cotidiano que envolvam experiências de escuta e diálogo, desenvolvendo a expressão, imaginação, criação, comunicação e organização do pensamento e das ideias, ampliando o acesso aos conhecimentos científicos sociais e culturais.
EXPRESSAR	através de situações comunicativas cotidianas, seus sentimentos, ideias, percepções, desejos, com as pessoas

	com as quais interage, deforma a sentir-se segura e acolhida, respeitando a individualidade de cada um/a.
CONHECER-SE	e reconhecer suas preferências por pessoas, brincadeiras, lugares, histórias, autores, gêneros linguísticos, desenvolvendo sua imaginação e criatividade.

**FONTE:** quadro organizado pela autora a partir do DOCTRG (RIO GRANDE, 2019).

Baseando-se no que traz a BNCC e o RCG, com adaptações à realidade das escolas municipais, o DOCTRG faz mudanças significativas em seus objetivos. Cabe aqui, como foi feito anteriormente, a organização de um quadro em que possibilitará a melhor visualização dos objetivos que se referem as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil segundo o documento.

**Quadro 6: Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento descritos no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” do DOCTRG:**

CRECHE		PRÉ-ESCOLA
Bebês (0 – 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
Participar e interagir com autonomia nos momentos que envolvam a música e a literatura.	Divertir-se criando diferentes sons e combinações, através de rimas, de imitações e de entonações dos personagens de histórias, de músicas de animais, dentre outros.	Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral, do desenho e das experiências de escrita (escrita espontânea partindo de seu interesse e de suas hipóteses).
Observar e manusear os livros, expressando-se de diferentes formas ao interagir com as ilustrações e narrativas.	Interagir com diferentes materiais impressos e audiovisuais, fazendo o uso deles nas interações e brincadeiras, compreendendo gradativamente seus usos.	Conhecer, explorar, recontar e criar brincadeiras cantadas, poemas, parlendas, cantigas folclóricas, declamações, trava-línguas e canções (dentre outras possibilidades), inventando rimas, aliteraões, ritmos e melodias.
Envolver-se progressivamente, de forma autônoma aos acalantos, cantigas de roda, poesias e parlendas, percebendo as variações de entonação, explorando ritmos e sonoridades.	Ouvir a leitura de textos de diversos gêneros, interagindo e ampliando o seu vocabulário.	
Explorar de forma autônoma, diferentes materiais impressos e audiovisuais, fazendo o	Comunicar ideias, sentimentos, histórias, registrando através de	Manusear e compreender gradativamente a função de diferentes aportes da cultura escrita (jornal,

<p>uso deles nas interações e brincadeiras.</p> <p>Envolver-se em momentos de escuta de histórias de diferentes gêneros.</p> <p>Explorar na brincadeira de faz-de-conta, diferentes instrumentos e suportes de escrita.</p>	<p>desenhos, rabiscos, traços e outras formas de expressão inventadas.</p> <p>Representar o comportamento de leitor, folhando livros para contar histórias para os colegas através das imagens e de sua própria releitura.</p>	<p>revista, livros, gibis, entre outros)</p> <p>Relacionar imagens à escrita, levantando hipóteses de forma espontânea.</p> <p>Recontar coletivamente história ouvida, reinventando-a, tendo o professor como escriba.</p> <p>Compreender através da escuta de histórias, que <b>a fala representa a escrita</b> (grifo meu).</p> <p>Participar de registros de criação de histórias ou relatos, juntamente com a família, através de desenho e escrita espontânea.</p> <p>Construir suas próprias histórias, orais, desenhadas e/ou escritas espontaneamente, individual ou coletivamente, registrando vivências do cotidiano, destacando fatos significativos a partir de seu entendimento.</p> <p>Participar na elaboração de convites, bilhetes e cartas</p> <p>Selecionar livros e textos de sua preferência e interesse para leitura de um adulto ou para sua própria leitura.</p> <p>Criar hipóteses em relação à linguagem escrita, a partir de seu</p>
---	--	---

		<p>próprio nome e de seus colegas.</p> <p>Utilizar o seu nome e de seus colegas, por escrito, como recurso de pesquisa para a escrita espontânea, se for de seu interesse.</p>
--	--	--

**FONTE:** quadro organizado pela autora a partir do DOCTRG (RIO GRANDE, 2019).

Observando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento destacados no quadro 6, levando em consideração que foram selecionados apenas aqueles que descrevem experiências que envolvam as práticas de leitura e escrita, observo que, em relação ao que foi apresentado pela BNCC, o documento propõe para a pré-escola uma maior quantidade de atividades que envolvam tais práticas. Apesar de trazer objetivos muito próximos do que propôs a BNCC, é visível que os dois documentos divergem em alguns momentos, enquanto o primeiro propõe experiências que desenvolvem, desde bebês, a aproximação com a linguagem escrita, o segundo prioriza para as duas primeiras etapas da Educação Infantil experiências que envolvem com maior destaque a linguagem oral, através da escuta de histórias, rimas e brincadeiras.

O DOCTRG traz em seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a menção de que as crianças devem poder explorar a leitura e a escrita, percebendo suas funções sociais, trazendo assim uma concepção de linguagem escrita como um objeto cultural do qual as crianças têm o direito de se apropriar durante a Educação Infantil. Dessa forma, o documento aproxima-se mais do que é proposto pelas DCNEI's, levando em consideração que os objetivos que propõem atividades mais sistematizadas para o ensino-aprendizagem da linguagem escrita contidos na BNCC não ganham tanta evidência no DOCTRG.

Importante destacar que o DOCTRG propõe para a pré-escola o seguinte objetivo: “compreender através da escuta de histórias, que **a fala representa a escrita**” (RIO GRANDE, 2019, grifo meu). Acredito que tenha havido um equívoco durante a escrita do documento, uma vez que o RCG traz para a mesma etapa da Educação Infantil o objetivo “compreender que **a escrita representa a fala**” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, grifo meu).

Apesar disso, é preciso salientar que a escrita não se reduz a uma mera representação da fala. Em uma busca no glossário de termos de alfabetização, letramento e escrita para educadores, do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da UFMG, encontra-se a seguinte definição para o termo “fala”:

A fala pode ser ainda definida em relação à escrita. Nessa perspectiva, ambas as formas são consideradas modalidades da língua, isto é, maneiras de atualização de um sistema linguístico por meio de substâncias ou materialidades diversas, sons (ou ainda gestos nas línguas de sinais) e letras, respectivamente. Essas duas formas de materialização da língua são, em certa medida, independentes, apresentando isomorfia parcial (no caso das escritas alfabéticas), além de diferenças formais e funcionais. A dependência de contexto, o grau de planejamento e a submissão a regras prescritivas podem ser maiores ou menores tanto na fala como na escrita, evidenciando, desse modo, a variação existente em cada uma das modalidades (GLOSSÁRIO CEALE, 2014).

A fala é também mais básica do que a escrita:

[...] primeiro no sentido de que, embora tenhamos línguas tais como o latim que possuem hoje apenas o registro escrito, não temos, na história, registro de línguas que se manifestem apenas na modalidade escrita. O contrário, porém, é verdadeiro, como observamos em inúmeras línguas indígenas brasileiras as quais não possuem registro escrito, apenas oral. O segundo aspecto diz respeito ao fato de os seres humanos, desde etapa muito precoce de sua existência, adquirirem de forma natural e espontânea a linguagem oral, enquanto a escrita e a leitura somente são adquiridas mediante um tipo de instrução específica e sistemática.

Outra colocação importante é o fato de que o RCG traz essa concepção, de que a escrita representa a fala, de uma maneira mais geral e, por sua vez, o DOCTRG traz o objetivo diretamente ligado a escuta de histórias, o que pode acabar passando a impressão de que é apenas através das histórias que as crianças podem chegar a essa percepção.

A partir dos documentos apresentados, percebo que as práticas de leitura e escrita vem ganhando cada vez mais espaço nas discussões, currículos e diretrizes destinados para a Educação Infantil nos últimos anos, trazendo aproximações e distanciamentos, trazendo diferentes concepções sobre como e o que podemos proporcionar às crianças em relação ao ensino-aprendizagem leitura e da escrita.

Na próxima seção, busco apresentar as perspectivas adotadas pela Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil quanto ao trabalho com a linguagem escrita nesta etapa da Educação Básica, trazendo uma breve contextualização de cada um dos cadernos que compõem a coleção.

## **1.2. A coleção “Leitura e escrita na Educação Infantil**

A respeito dos materiais sugeridos pelo Ministério da Educação - MEC podemos destacar, além das DCNEI's (2010) e da BNCC (2017), tem-se o projeto “Leitura e escrita na Educação Infantil”.

Surgindo da necessidade de se aprofundar o debate e buscar melhor compreender o papel da Educação Infantil na ampliação das experiências infantis relacionadas às linguagens oral e escrita o projeto, desde seu início, tinha a formação das professoras como sua estratégia central. Porém, também se avaliava que essa proposta de formação deveria resultar em um amplo debate e aprofundamento teórico sobre a relação entre a etapa, a oralidade, a leitura e a escrita (SITE DO PROJETO, 2016)<sup>9</sup>.

O projeto extrapolando os limites de uma pesquisa acadêmica e de uma proposta de formação de professores.

O alcance dos debates que promoveu e a participação em diferentes espaços públicos de formulação de políticas educacionais, como por exemplo, a elaboração da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, a formulação de diretrizes para a constituição de acervos de livros para crianças de zero a seis anos, imprimiram, ao grupo de coordenação e aos inúmeros pesquisadores que dele participaram, um papel central de agentes políticos. Além disso, fortaleceram o tema da oralidade, leitura e escrita na Educação Infantil como um campo de pesquisa e de atuação política na defesa dos direitos das crianças pequenas a uma educação de qualidade (SITE DO PROJETO, 2016).

Desenvolvido entre os anos de 2013 e 2016, culminou com a organização de um material que conta com um caderno de apresentação e oito cadernos compostos por três unidades/textos cada um “escritos por diferentes autores, o que

---

<sup>9</sup> <http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>

permite ampliar o diálogo sobre teorias e práticas que informam e dão concretude ao trabalho docente” (BRASIL, 2016, p. 29).

O objetivo do projeto consistia em que os materiais fossem utilizados em formação continuada de professoras da Educação Infantil para que pudessem desenvolver, com qualidade, o trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas. No caderno de apresentação há uma breve explicação sobre o que trata cada um deles.

No primeiro caderno, intitulado “**Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender**”, o foco da discussão são as relações entre a docência, a linguagem e a cultura na Educação Infantil. Este caderno é composto pelas unidades: *Docência e Formação Cultural*, escrita por Sandra Ritcher; *Docência da Educação Infantil: contextos e práticas*, escrita por Isabel de Oliveira e Silva; e *Leitura Literária entre professoras e crianças*, escrita por Ludmila Andrade, Mônica Baptista, Ângela Barreto, Patrícia Corsino, Vanessa Neves e Maria Fernanda Nunes. As leitoras, as docentes, são convidadas, a partir da leitura dos textos, “a refletir sobre a especificidade do fazer docente na Educação Infantil, comprometido com o respeito às crianças de até cinco anos como sujeitos de direitos, ativos e capazes” (BRASIL, 2016, p. 29).

No segundo caderno, “**Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem**”, o foco passa a ser então a criança, que “no processo de descoberta do mundo constrói e é construída pela linguagem, seja nos gestos, no olhar, nos sons, na fala, nas brincadeiras, nas histórias que inventa, nas relações que estabelece ou nas preferências que manifesta” (BRASIL, 2016, p. 30). Com a atenção voltada para elas, as unidades do caderno são: *Infância e Linguagem*, escrita por Solange Jobim e Souza; *Infância e Cultura*, escrita por Rita Pereira; e *Desenvolvimento Cultural da Criança*, escrita por Maria Cristina Gouvêa. O objetivo por trás dos textos escritos para este caderno é o de que as docentes reflitam sobre as relações das crianças com seus pares, e com os adultos, percebendo essas interações como fundamentais para a aquisição da linguagem. Além disso, o caderno propõe que se possa analisar a maneira como as crianças se apropriam e dão significado próprio as culturas do mundo contemporâneo, utilizando suas produções culturais (literatura, teatro, cinema, brinquedos...) e, dessa forma,

perceber como as diferentes mídias podem contribuir para a ampliação das experiências infantis em creches e pré-escolas (BRASIL, 2016, p. 30).

O caderno “**Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações**” é o terceiro caderno da coleção e tem sua discussão voltada para “a análise da cultura escrita (ou culturas do escrito) como um modo específico de expressão da cultura – a linguagem escrita –, no qual adultos e crianças estamos de alguma forma inseridos, com diferentes níveis de produção e de participação” (BRASIL, 2016, p. 30). Neste caderno consta as unidades: *Crianças e cultura escrita*, escrita por Ana Maria de Oliveira Galvão; *Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações*, escrita por Cecília Goulart e Adriana da Mata; e *Crianças, linguagem oral e linguagem escrita: modos de apropriação*, escrita por Ana Luiza Smolka, Lavinia Mogiolino e Maria Silvia da Rocha. Fazendo uso do caderno as docentes estudam as relações linguísticas, sociais e culturais entre a oralidade e a escrita, refletindo sobre as vidas das crianças e sobre as atividades realizadas nos espaços da Educação Infantil, fazendo com que seja possível pensar em atividades em que a linguagem seja característica das ações das crianças, assim fortalecendo sua formação ativa e crítica (BRASIL, 2016, p. 30).

Os bebês, e as especificidades do trabalho com eles, são os protagonistas da discussão trazida no quarto caderno da coleção. Com o título de “**Bebês como leitores e autores**” o caderno busca contemplar como em suas relações com os outros os bebês constroem sentidos, e como os vínculos precoces com o adulto são fundamentais nesse processo. O caderno traz apenas duas unidades, que são: *Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso*, escrito por Maria Emília López; e *Bebês, interações e linguagem*, escrito por Daniela Guimarães. Através da leitura dos textos as docentes são “desafiadas a pensar numa concepção mais ampla de leitura, que permite entender que os bebês são seres de palavras, ainda quando não são capazes de pronunciá-las” (BRASIL, 2016, p. 30-31).

“**As crianças como leitoras e autoras**” é o quinto caderno da coleção e, como o próprio título nos faz pensar, traz a criança como um ser capaz de ler, produzir e interpretar textos desde muito cedo. Neste caderno, são apresentadas as unidades: *Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e implicações*

*pedagógicas*, escrita por Patrícia Corsino, Maria Fernanda Nunes, Mônica Baptista, Vanessa Neves e Angela Barreto; *As crianças e as práticas de leitura e escrita*, escrita por Angélica Sepúlvelva e Ana Teberosky; e *As crianças e os livros*, escrita por Tereza Colomer. Durante a leitura dos textos que compõe o caderno as docentes são convidadas a refletir sobre “os livros infantis e sobre os que eles propiciam: as experiências estéticas, a imaginação, o domínio da palavra e da imagem, a ficção e o conhecimento” (BRASIL, 2016, p. 31), assim como também serão discutidos os critérios de qualidade dos livros de literatura infantil “quanto aos aspectos materiais, construtivos e visuais, bem como a organização das atividades pedagógicas, como a leitura em voz alta, o trabalho com diferentes gêneros discursivos, os jogos de linguagem e a reflexão sobre a língua” (BRASIL, 2016, p. 31).

O sexto caderno da coleção, apresentado sob o título “***Currículo e linguagem na Educação Infantil***”, traz uma discussão envolvendo pressupostos teóricos, práticas pedagógicas, planejamento, organização e avaliação na Educação Infantil em consonância com a BNCC. As unidades apresentadas ao longo do caderno são intituladas: *Currículo e Educação Infantil*, escrita por Maria Carmem Barbosa e Zilma de Oliveira; *Observação, documentação, planejamento e organização do trabalho coletivo na Educação Infantil*, escrita por Sonia Kramer e Silvia Néli Barbosa; e *Avaliação e educação infantil*, escrita por Catarina Moro e Gizele de Souza. Durante a leitura as docentes encontram discussões pertinentes sobre a importância do planejamento como “recurso para organizar o cotidiano e abrir espaço para a expressão das crianças” (BRASIL, 2016, p. 31) e, sobre as práticas de observação, documentação e organização do trabalho e avaliação na Educação Infantil, com exemplos de situações concretas do cotidiano e da prática, apresentando propostas de ação baseadas nos documentos legais.

O sétimo caderno da coleção, “***Livros infantis: acervos, espaços e mediações***”, as discussões serão voltadas para os livros de literatura infantil, tão importantes para as crianças e seu desenvolvimento em diversos aspectos. Neste caderno, as discussões são trazidas através das unidades: *Livros infantis: critérios de seleção e contribuições do PNBE*, escrita por Aparecida Paiva; *E os livros do PNBE chegaram... situações, projetos, atividades de leitura*, escrita por Claudia Pimentel; e *Os espaços dos livros nas instituições de Educação Infantil*, escrita por

Edmir Perrotti, Ivete Pieruccini e Rose Mara Carnellosso. A leitura deste caderno convida as docentes a conhecer as políticas públicas que envolvem os livros e a leitura, como o citado acima PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola, bem como os processos de escolha dos títulos que foram destinados à Educação Infantil pelo programa. Além disso, o caderno busca apresentar “formas de organização e de utilização de diferentes espaços dentro das instituições de Educação Infantil, visando explorar adequadamente a potencialidade dos atos de leitura” (BRASIL, 2016, p. 32)

O oitavo e último caderno da coleção, intitula-se “***Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola***” busca “tratar de práticas sociais de leitura e escrita conduzidas em famílias e na cidade e refletir sobre as potencialidades da articulação entre essas práticas e aquelas desenvolvidas no contexto escolar” (BRASIL, 2016, p. 31). Suas unidades são: *Aprender a ler e escrever: expectativas das famílias e da escola*, escrita por Silvia Helena Cruz; *Literatura e Família: interações possíveis na Educação Infantil*, escrita por Celia Belmiro e Cristiene Galvão; e *Leitura e escrita: conquista e desafios para a formação continuada*, escrita por Mônica Baptista, Angela Barreto, Patrícia Corsino, Vanessa Neves e Maria Fernandes Nunes. Durante as unidades são discutidas propostas e situações em que a escola pode contribuir para a formação não só de crianças leitoras, mas também de pais e famílias leitoras. O caderno propõe a reflexão sobre a participação das docentes no curso, o que ele representou para sua atuação profissional e vida pessoal, e sobre como esta docente dará continuidade ao seu desenvolvimento como professora, leitora e autora.

O projeto segue a perspectiva já existente nas DCENEI's (2010) e mantido na BNCC (2019), que busca romper com o paradigma de uma Educação Infantil voltada para a preparação das crianças para sua entrada no Ensino Fundamental e, também, de que a apropriação da linguagem escrita seja reduzida à aquisição de um código e nega a antecipação de conteúdos escolares da etapa seguinte. Por isso, a escolha dos autores que fazem parte da coleção e o acompanhamento dos textos por eles escritos foi rigorosa, buscando que estivessem alinhados com a concepção do projeto (BRIÃO, 2019).

A Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil adota a concepção da linguagem com um objeto cultural, trazendo em seus textos o termo ***cultura escrita***

e apresentando discussões teóricas que levam as professoras a refletir sobre o papel da Educação Infantil na promoção do acesso à cultura escrita e da formação de leitores. Segundo o material, a professora da Educação Infantil desempenha um papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança em seus primeiros anos de vida, e dessa forma, é agente especial na promoção do acesso à cultura escrita para as crianças. Considerando que esse papel impõe diversos desafios na carreira docente, o objetivo é que o curso se constitua para essas professoras como uma oportunidade de ampliação de conhecimentos e, principalmente, de reflexão sobre suas ações no que diz respeito ao acesso das crianças a cultura escrita (BRASIL, 2016).

Atravessado por um momento de rupturas políticas, em que ocorria o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (PT) e a posse do vice-presidente Michel Temer (PMDB) no ano de 2016, infelizmente, o projeto não teve o alcance e a aderência esperada. Apesar de produzido em um contexto de grande fomento financeiro por parte do governo Dilma, a transição de governos implicou de forma muito negativa nos resultados “interrompendo um processo que vinha sendo realizado a partir do projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, que era o curso de formação para os profissionais da Educação Infantil na mesma proporção do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC <sup>10</sup> para os Anos Iniciais (BRIÃO, 2019b, p. 118).

Apenas com essa pequena apresentação dos cadernos do projeto “Leitura e escrita na Educação Infantil” feita até aqui, é possível perceber que a sua construção e o seu desenvolvimento são um marco no que diz respeito ao reconhecimento da importância da presença das práticas de leitura e de escrita no cotidiano das crianças da Educação Infantil.

No capítulo a seguir, buscando aprofundar as discussões, trago um levantamento das pesquisas realizadas sobre leitura e escrita na Educação Infantil buscando identificar de que forma essas práticas em sendo incluídas no cotidiano das crianças da Educação Infantil, através das perspectivas apresentadas pelos autores selecionados.

---

<sup>10</sup> O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (**PNAIC**) é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. FONTE: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pnaic>

## **CAPÍTULO II**

### **ESTADO DO CONHECIMENTO: O QUE VEM SENDO ESTUDADO SOBRE A TEMÁTICA**

A temática escolhida para a elaboração desta pesquisa vem sendo estudada e debatida ao longo dos últimos anos em eventos e revistas ligados tanto à área da Educação Infantil quanto à área da Alfabetização e Letramento. Reconhecendo a importância de conhecer essas discussões para que se possa realizar uma pesquisa significativa e que avance nas discussões já existentes sobre o assunto, organizo neste capítulo um levantamento dos trabalhos e artigos apresentados sobre a temática, caracterizado como estado do conhecimento, que, segundo MOROSINI e FERNANDES (2014, p. 155) é a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

A escolha das fontes de pesquisa que serão apresentadas neste capítulo, parte do pressuposto de que já existe, em um artigo escrito por Baptista, Corsino e Neves (2017) um levantamento das produções sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil no período de 1973 a 2013 no portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, e também, a dissertação de mestrado de Brião (2019b) que apresenta o levantamento das produções do período de 1996 a 2017 no portal da ANPEd e também da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, levando em consideração aquelas que envolvam a temática de leitura e escrita na Educação Infantil no contexto das políticas nacionais.

No artigo mencionado, Baptista, Corsino e Neves (2017) apresentam uma pesquisa dos trabalhos apresentados na ANPEd que se restringiu ao Grupo de Trabalho 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos e ao Grupo de Trabalho 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita, realizado de duas formas: entre a 1ª e a 22ª segunda reunião de forma manual, a partir da leitura de atas, revistas e entrevistas com os pesquisadores, levando em consideração que esses documentos não encontram-se digitalizados e a partir da 23ª reunião, realizada no portal da ANPEd, onde os trabalhos passaram a ser disponibilizados manualmente. Foram

encontradas pelas autoras um total de 392 produções, entre os anos de 1973 a 2013. No quadro abaixo, explicito a natureza das produções, divididas em três períodos organizados pelas autoras.

**Quadro 07: Produções sobre Leitura e Escrita na Educação Infantil encontradas no portal da ANPEd no período de 1973 a 2013:**

Anos	Artigo	Dissertação	Livre-docência	Tese	Trabalhos da ANPEd	Total
1973 a 1989	2	12	0	3	2	19
1990 a 1999	9	25	0	10	23	67
2000 a 2013	50	174	1	58	23	306
<b>TOTAL</b>	<b>61</b>	<b>211</b>	<b>1</b>	<b>71</b>	<b>48</b>	<b>392</b>

**FONTE:** Quadro organizado pela autora com base nos dados apresentados por Baptista, Corsino e Neves (2017).

Em relação à natureza das produções e às áreas de pesquisa as quais estão relacionadas, as autoras afirmam que, em se tratando dos artigos, cerca de 60% estão ligados a programas da área da Educação, cerca de 30% estão ligados a programas da área da Psicologia e pouco mais de 10% estão ligados a programas da área da Linguística. Observando isso, as autoras ressaltam que, em relação a área da Linguística a temática tem se mostrado pouco expressiva, o que segundo elas, indica uma necessidade de diálogo entre as três áreas.

No que diz respeito às dissertações e teses, o movimento foi bastante semelhante ao dos artigos. Cerca de 60% das pesquisas encontradas são oriundas de programas da área da Educação, cerca de 30% dos programas da área da Psicologia e os 10% restantes encontram-se divididos entre os programas da área da Linguística, das Ciências Sociais, da Filosofia, Fonoaudiologia e Saúde.

Levando essas informações em consideração, as autoras afirmam que os programas da área da Educação contribuíram com cerca de 60% publicações encontradas ao longo desses 40 anos, com concentração na última década, que apresenta mais de 80% desses estudos.

Quanto aos períodos do levantamento, as autoras afirmam que:

Primeiro interstício corresponde ao período entre 1973 e 1989 e diz respeito aos primeiros anos da pós-graduação no Brasil, quando se observa uma produção em processo inicial de publicação e/ou a falta de acessibilidade a elas, apresentando os limites do próprio campo. O segundo, entre 1990 e 1999, abarca o processo de inserção da educação infantil como primeira etapa da Educação Básica e consolidação desta etapa nas políticas, nas práticas e nas

pesquisas educacionais. O terceiro, entre 2000 e 2013, o momento atual, fornece elementos para se pensar um campo em plena ascensão e vigor, expressos no aumento exponencial das publicações (BAPTISTA, CORSINO e NEVES, 2017, p. 04).

No primeiro interstício, poucas produções envolvendo a temática são apresentadas. O número máximo de produções encontradas em um único ano não passa de quatro, sendo comum a incidência de nenhuma ou apenas uma produção na maioria dos anos. Baptista, Corsino e Neves (2017), ressaltam que a dificuldade de realizar o levantamento desse período, uma vez que as produções não se encontravam digitalizadas, pode ter influenciado no número de produções encontradas, mas que também é possível perceber que a temática da alfabetização na Educação Infantil era negligenciada na época e a maior parte das produções tinham o foco na pré-escola.

Já no segundo interstício, há um aumento nas produções envolvendo a temática, observando que mais da metade desses trabalhos ainda tratavam apenas sobre a etapa com foco na pré-escola, mas havia uma tendência no crescimento de estudos que envolvem a Educação Infantil integralmente. É ressaltado ainda, que a creche individualmente, não apresenta um número significativo de trabalhos envolvendo a temática, o que as autoras apontam como uma necessidade de se voltar o olhar para as crianças dessa etapa da Educação Infantil.

O terceiro interstício foi o que apresentou um maior número de produções, tendo apenas os anos de 2002 e 2003 sem nenhum trabalho sobre a temática. Os anos de 2011 e 2012 por exemplo, apresentam uma média de cinquenta produções sobre leitura e escrita na Educação Infantil. Esse interstício, revelou a importância da ANPED para a área da Educação Infantil, pois tem agregado pesquisadores influentes em diferentes temáticas.

Por fim, os dados encontrados contribuem para essa primeira fase do estudo, que teve por objetivo definir os passos metodológicos e organizar um banco de dados a partir das primeiras análises quantitativas.

Porém, para que se possa responder o que têm se investigado, que temas têm sido priorizados, que pesquisadores e grupos têm realizado essas pesquisas e sob quais influências teóricas, será preciso dar continuidade à pesquisa.

Em relação à dissertação de Brião (2019b), a autora explica que “a busca por trabalhos nos portais ANPEd e CAPES ocorreu pelos descritores **leitura e**

**escrita na Educação Infantil, letramento na Educação Infantil e linguagem”** (BRIÃO, 2019b, p. 19, grifos da autora). Com base nos descritores, ela encontrou um total de 29 trabalhos “[...] sendo 10 da ANPEd e 19 da CAPES, que abordavam a leitura e a escrita na Educação Infantil em seus resumos” (BRIÃO, 2019b, p. 19). Na dissertação em questão, foram selecionados para análise apenas as produções que tratavam da leitura e da escrita na Educação Infantil no contexto das políticas nacionais, temática da sua pesquisa, apresentando a análise de dois trabalhos encontrados no portal da ANPEd e cinco trabalhos encontrados no portal da CAPES.

Com relação aos trabalhos apresentados, Brião (2019b) ressalta que foi possível perceber práticas que divergiam e outras que convergiam com o que é proposto pelas DCNEI’s quanto ao trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil. A autora ressalta ainda que, embora o levantamento apresente um recorte da realidade dos estados de São Paulo, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, entre os anos de 2008 e 2015, o mesmo apresenta o entendimento das professoras em relação às práticas de leitura e escrita com as crianças da Educação Infantil, com base nos documentos que orientam essa etapa da educação.

Apesar do levantamento de Brião (2019b) apresentar apenas as produções que versavam sobre as políticas nacionais para a Educação Infantil, o conhecimento dele se tornou importante para as próximas etapas da investigação, uma vez que para compreender as práticas que envolvem a leitura e a escrita nesta etapa da educação, foi preciso conhecer o que esses documentos propõem e como são organizados.

Os levantamentos apresentados pelas autoras permitem um panorama do que vem sendo pesquisado sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil e da quantidade de produções referentes ao tema no período de 1973 a 2017. Esses levantamentos foram realizados utilizando os portais da ANPEd e da CAPES como fontes de dados. A fim de contribuir e avançar ainda mais com as pesquisas realizadas no campo da Educação Infantil envolvendo as práticas de leitura e escrita, utilizo diferentes fontes de dados para a pesquisa.

Na próxima seção apresento a busca que realizei nos anais de dois eventos científicos e uma revista. Os eventos escolhidos foram o **Congresso de Estudos da Infância - CEI**, o **Congresso Brasileiro de Alfabetização – CONBALF**, e a

revista escolhida foi a **Zero-a-Seis** da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

### 2.1. Pesquisa nos anais do CEI:

O Congresso de Estudos da Infância – CEI é realizado pelo Departamento de Estudos da Infância da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UERJ e tem como objetivo promover um espaço de debates, reflexões e conhecimentos sobre o mundo da infância através de pesquisas e estudos apresentados. O evento é bienal e teve sua primeira edição no ano de 2017. Escolhi este evento por se tratar especificamente do campo da infância, contemplando assim a faixa etária dos sujeitos que participarão da minha pesquisa, que são as crianças que estão na pré-escola.

A busca nos anais dos congressos de 2017 e 2019, disponibilizados no site do evento<sup>11</sup>, a partir dos descritores **leitura e escrita** e **linguagem escrita**, mostrou que esta temática da leitura e escrita não vem sendo muito apresentada nesse evento. Foram encontrados um total de quatro trabalhos, porém ao realizar a leitura destes, apenas um se aproximou da temática desta pesquisa, conforme consta no quadro abaixo:

**Quadro 8: Pesquisa nos Anais do Congresso de Estudos da Infância – CEI**

Descritor	Ano	Eixo	Título	Autores(as)
Linguagem escrita	2017	Narrativas da Infância: falas e práticas das crianças	“Escreve aí” - reflexões sobre a linguagem como eixo do trabalho pedagógico na pré-escola a partir de uma experiência de estágio	Débora Carneiro Saboya

**FONTE:** quadro organizado pela autora com base nos anais do CEI.

Saboya (2017) apresenta reflexões acerca do trabalho que realizou em relação às linguagens, dentre elas a linguagem escrita, em seu período de estágio-obrigatório do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. A autora questiona se as crianças que ainda não

<sup>11</sup> Site do CEI: <https://ceiuerj.wixsite.com/estudosdainfancia/>

se apropriaram da escrita convencional e legitimada pela sociedade podem ser escritoras e, ao descobrir que sim, através de suas vivências no estágio, sente a necessidade de escrever sobre esse processo. Quanto às crianças como escritoras desde a Educação Infantil, a autora coloca que:

[...] caso o professor considere que as crianças pequenas exploram o mundo, que possuem conhecimentos, que são sujeitos sociais, culturais e históricos, e que a representação da língua não é, nem precisa ser, uma cópia da oralidade, mas sim uma concretização de ideias que expressam algo, então sim, elas podem (e devem) escrever (SABOYA, 2017, p. 681).

A autora assumiu então essa visão de “criança escritora”, já citada neste projeto por Goulart, que defende “[...] a importância de olharmos para as crianças como leitores e produtores de textos. Olhar para elas na perspectiva do que já são e do potencial que têm” (GOULART, 2005, p. 21). Assumindo essa concepção de criança e incentivando suas produções a partir da escrita estamos abrindo o caminho para que possam se inserir nessa sociedade letrada, construindo e explorando suas hipóteses sobre a leitura e a escrita.

Considerando a escassez de trabalhos apresentados com essa temática em um evento que têm como foco a Educação Infantil e levando em consideração a importância de se discutir essas práticas nesta etapa da educação, a pouca incidência de trabalhos que trazem a questão da leitura e da escrita nessa etapa da educação pode significar algumas coisas, dentre elas, a pouca importância dada a essas práticas pelos pesquisadores, a negação ao direito da criança à linguagem escrita ou, até mesmo, a receio de abordar uma temática ainda muito cara para a Educação Infantil, que ainda carece de discussão aprofundada.

Apesar de ser um evento relativamente novo e com poucas edições, essa ausência de trabalhos envolvendo a leitura e a escrita na Educação Infantil é intrigante, uma vez que o tema vem ganhando cada vez mais destaque nos últimos anos. Os eixos de cada edição podem ser um dos motivos da temática não ter sido tão presente durante os eventos. O CEI de 2017, em sua primeira edição, contou com os eixos “Dimensões dos tempos e espaços da infância”, “A experiência da infância e a infância como experiência” e “Narrativas da infância: falas e práticas das crianças”, essa última, na qual o trabalho analisado foi apresentado, poderia facilmente englobar trabalhos sobre a leitura e a escrita, porém evidencia as

narrativas das crianças através da linguagem oral. No CEI de 2019, os eixos foram “As culturas das infâncias e as infâncias na cultura”, “Infâncias e suas articulações”, “Infância, educação e história” e “Infância e suas expressões”, onde as práticas de leitura e escrita poderiam ser englobadas em alguns eixos, mas não ficam evidentes em nenhum deles.

Diante disso, pode ser que haja a necessidade de se pensar em incluir em eventos sobre a infância e a Educação Infantil, como o CEI, um eixo de pesquisa específico para os trabalhos com as práticas de leitura e escrita nessa etapa educação, incentivando os pesquisadores a voltar seu olhar para a aquisição da linguagem escrita como um direito das crianças, que devem ser estudados e pensados com elas e para elas.

## 2.2. Pesquisa nos anais do CONBALF:

O Congresso Brasileiro de Alfabetização - CONBALF é um evento de natureza científica e pedagógica, com periodicidade bianual, realizado pela Associação Brasileira de Alfabetização – ABALF. Esse congresso vem sendo reconhecido como um dos principais eventos em âmbito nacional sobre o tema da alfabetização. Considerando a importância do evento em relação aos estudos realizados sobre ensino de leitura e escrita nos últimos anos, realizei a pesquisa nos anais do I CONBALF (2013), II CONBALF (2015), III CONBALF (2017) e IV CONBALF (2019) disponibilizados no site da ABALF<sup>12</sup>.

A pesquisa nos anais do I CONBALF, realizado no ano de 2013, a partir do descritor **leitura e escrita**, resultou em dois trabalhos, apenas um trabalho com a temática compatível com este projeto de pesquisa, apresentado no eixo “Alfabetização na Educação Infantil”. Nos anais do II CONBALF, realizado no ano de 2015, foram encontrados apenas dois trabalhos, um a partir do descritor **leitura e escrita** e um a partir do descritor **linguagem escrita**, ambos apresentados no eixo “Alfabetização e Infância”, todos eles compatíveis com a temática do projeto. Os anais do III CONBALF, realizado no ano de 2017, a partir do descritor **linguagem escrita**, foram encontrados dois trabalhos, apenas um foi selecionado

---

<sup>12</sup> Site da ABALF: <https://abalf.org.br/>

com a temática compatível com o projeto de pesquisa, apresentado no eixo “Alfabetização e Infância”. Já a pesquisa nos anais do IV CONBALF, realizado no ano de 2019, resultou em um número maior de trabalhos encontrados a partir do descritor **leitura e escrita**. Foram encontrados dois trabalhos apresentados no eixo “Alfabetização e formação de professores” e outros dois trabalhos apresentados no eixo “Alfabetização e Infância”, os quatro trabalhos se mostraram compatíveis com a temática da pesquisa e foram selecionados para análise, como pode ser observado no quadro abaixo.

**Quadro 9: Pesquisa nos Anais do Congresso Brasileiro de Alfabetização – CONBALF**

Descritor	Ano	Eixo	Título	Autores(as)
Leitura e escrita	2013	Alfabetização na Educação Infantil	A apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil: refletindo acerca de algumas atividades propostas	Elis Beatriz de Lima Falcão
Leitura e escrita	2015	Alfabetização na Infância	A prática pedagógica e a função social da leitura e da escrita na Educação Infantil	Deborah de Souza Barbosa
Linguagem escrita			Linguagem escrita e brincadeira na Educação Infantil: um relato prático	Bárbara Raquel Azevedo e Marianne Moura
Linguagem escrita	2017	Alfabetização e Infância	Língua escrita e Educação Infantil: no contexto de expansão da escolarização obrigatória	Maria Angélica Lucas e Sílvia de Mattos Colello
	2019	Alfabetização e Formação de Professores	Do projeto à coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil: fomento e ruptura política.	Eliane Costa Brião
			Leitura e escrita na educação infantil: perspectivas da formação continuada dos profissionais das creches no município	Ameliana Zaghetto, Bianca Lauro e Eliza Amorim

Leitura e escrita			de Juiz de Fora – MG.	
		Alfabetização e Infância	No universo do brincar: a leitura e a escrita por crianças na Educação Infantil	Márcia Silva e Vanilda Bastos
			Questões de leitura e escrita na educação infantil: uma experiência sobre política, alfabetização e diálogo com crianças de 5 e 6 anos	Jade Juliane Mota

**FONTE:** quadro organizado pela autora a partir dos anais do CONBALF.

No trabalho de Falcão (2013), único trabalho selecionado nos anais do I CONBALF (2013), no eixo de “*Alfabetização na Educação Infantil*”, a autora apresenta os resultados de uma pesquisa, em que foi realizado um levantamento das propostas de escrita em cadernos de atividades de um Centro Municipal de Educação Infantil do Sistema Municipal de Cariacica, a fim de “analisar se as atividades propostas para a apropriação da escrita de crianças de 5 anos contribuem para que elas compreendam a natureza simbólica da escrita” (FALCÃO, 2013, p. 01).

A autora identificou em suas análises que, as atividades propostas, tem a finalidade de trabalhar a coordenação motora das crianças, a autora atribui essas atividades ao chamado *período preparatório*, que segundo ela tem origem em outro contexto histórico, onde “se acreditava que as crianças necessitavam de treino em habilidades básicas até ficarem prontas para se alfabetizarem (FALCÃO, 2013, p. 04). A autora percebeu que, a professora da turma em questão, utilizou a escrita de lista de palavras na maioria das atividades de produção na sala de aula, priorizando as relações entre sons e letras. Falcão (2013, p. 10) ressalta que

Além disso, elas também serviam como forma de avaliação das escritas das crianças, para classificação dos níveis evolutivos de escrita. Nesse contexto, essa prática busca atender ao mero cumprimento de tarefas escolares, desconsiderando, a escrita como linguagem e como forma de interação entre os seres humanos.

Para ela, nessa perspectiva, a escrita é concebida como um processo de decodificação e codificação, não permitindo que as crianças pensem sobre e explorem a diversidade de textos produzidos na sociedade e que deveriam fazer parte do contexto escolar. Com isso, acredita “que é por meio do trabalho de leitura e de escrita como práticas discursivas que as crianças desenvolvem o conhecimento acerca das formas da língua escrita” (FALCÃO, 2013, p. 08).

O trabalho de Barbosa (2015), apresentado no eixo “*Alfabetização e Infância*” do II CONBALF, é fruto de uma pesquisa realizada pela autora em seu estágio supervisionado, a partir das observações realizadas por meio da prática pedagógica de uma professora do Centro Municipal de Educação Infantil Abelhinha, situado na zona leste de Manaus.

Em suas análises, a autora observa que na prática da professora em questão, as atividades estavam predominantemente pautadas no ensino das letras, como aquelas em que as crianças devem traçar letras acima dos pontilhados, colar papel crepom no contorno das letras ou escrevessem várias vezes o próprio nome, condicionando as crianças a realizar as atividades sem que haja um entendimento do que são as letras e para que elas servem. A autora que, “partindo do pressuposto de que o ser humano é um ser dotado de muitas linguagens e singularidades, o ensino da escrita de modo fragmentado e descontextualizado não desenvolve a criança em suas múltiplas potencialidades [...]” (BARBOSA, 2015, p. 07).

Em suas reflexões, Barbosa (2015), coloca que o professor precisa compreender a alfabetização como garantia de um direito básico, e este, deve ser assegurado por vias democráticas, visando formar cidadãos conscientes e críticos, preparados para a vida. Segundo ela, esse direito começa a ser adquirido quando a criança desenvolve a capacidade de entendimento do uso da leitura e da escrita nas diversas situações que a sociedade exige.

O segundo trabalho selecionado nos anais do II CONBALF, encontrado a partir do descritivo **linguagem escrita** no eixo de “*Alfabetização e infância*”, foi escrito por Azevedo e Moura (2015). O trabalho parte de uma pesquisa de mestrado acerca dos sentidos atribuídos à linguagem escrita, com o objetivo de analisar um fragmento do diário de campo das autoras, como forma de compreender a relação

entre a brincadeira e a apropriação significativa da linguagem escrita por crianças da Educação Infantil. Segundo elas:

Em suas experiências com práticas sociais de escrita às crianças aos poucos percebem que a leitura e a escrita existem fora da escola sendo feita com uma finalidade, como, por exemplo, um possível registro de um bilhete, documentação de fatos ou uma carta. Essas experiências são importantes para o aprendizado com sentido pelas crianças, pois, na falta de um sentido, as crianças perdem o desejo pelo ler e pelo escrever, tornando esse aprendizado cansativo e enfadonho (AZEVEDO e MOURA, 2015, p. 05).

Em suas observações, afirmam que é em meio a situações de brincadeira, de modo lúdico, que as crianças têm a oportunidade de trazer elementos do real. Os sentidos que vão sendo dados às brincadeiras e às funções da escrita são percebidos de forma entrelaçada às práticas culturais e educativas, incluindo o processo de aprendizagem sistemático com a linguagem escrita. Portanto, dando a devida importância ao brincar, as autoras entendem que ela deve fazer parte das práticas pedagógicas com as crianças (AZEVEDO e MOURA, 2015).

O trabalho de Lucas e Colello (2017) apresentado no eixo “*Alfabetização e Infância*”, no III CONBALF, traz algumas reflexões acerca do ensino de língua escrita na Educação Infantil. Segundo as autoras, após a expansão da obrigatoriedade da escolarização básica na Educação Infantil as práticas pedagógicas desta etapa:

[...] ora prioriza-se o ensino do código escrito sem vinculá-lo aos usos sociais dessa forma de linguagem, ora exclui-se totalmente a língua escrita das ações pedagógicas empreendidas, realizando uma espécie de assepsia de escrita em ambientes de educação coletivas para crianças pequenas (LUCAS e COLELLO, 2017, p. 427).

As autoras apresentam a ideia de que a criança se insere na cultura escrita por meio dos processos de alfabetização e letramento. O trabalho menciona a importância da leitura e a escrita na Educação Infantil a fim de inserir a criança nesse mundo letrado, permitindo que elas entendam o lugar dessas práticas na sociedade. Conforme Lucas e Colello (2017), trata-se de admitir a possibilidade de alfabetizar letrando e letrar alfabetizando desde pequenas, respeitando os limites e as possibilidades dessa etapa da educação. As autoras ressaltam ainda que estão

cientes de que ao se posicionarem desta maneira não estão defendendo a antecipação da escolarização e nem desrespeitando o tempo da infância, mas sim apenas reafirmando a relação de indissociabilidade e interdependência que há entre os dois processos mencionados (LUCAS e COLELLO, 2017).

De acordo com o quadro 9, no IV CONBALF foram localizados a partir do descritor **“leitura e escrita”** dois trabalhos apresentados no Eixo Alfabetização e Formação de Professores que apesar de não ser o foco deste projeto, apresenta reflexões importantes acerca do trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil e sobre as concepções e práticas das professoras desta etapa da Educação Básica quando se diz respeito ao ensino e aprendizagem da linguagem escrita para as crianças de zero a seis anos.

O primeiro trabalho, escrito por Brião (2019a), traz reflexões a partir de uma pesquisa sobre leitura e escrita na Educação Infantil considerando os documentos nacionais, disponibilizados pelo Ministério da Educação – MEC desde a década de 90, trazendo uma análise mais aprofundada do projeto “Leitura e escrita na Educação Infantil”, já citada anteriormente. A autora busca apresentar por meio de análises da coleção de cadernos que resultaram do projeto e de uma entrevista realizada com Mônica Baptista, professora que coordenou o mesmo. Na entrevista, a professora destaca a importância do projeto, que seria desenvolvido como uma formação continuada para professoras da Educação Infantil.

O trabalho apresentado por Zaghetto, Lauro e Amorim (2019) faz uma análise a partir de um processo de formação continuada, envolvendo a equipe pedagógica da Secretaria de Educação de Juiz de Fora - MG e professoras da Educação Infantil que atuam em creches do município. A formação analisada contemplou o trabalho de leitura e escrita na Educação Infantil que estava sendo desenvolvido nessas instituições. Apesar de não apresentar o trabalho com as crianças da pré-escola, foco desta pesquisa, as autoras trazem reflexões importantes quanto a prática da leitura e escrita na Educação Infantil.

Segundo as autoras, a formação adotou como material a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, com o objetivo de:

[...] ampliar o universo de possibilidades de práticas educativas que favorecessem a aprendizagem através do protagonismo da

criança, respeitando suas diferenças e valorizando seu pensar (ZAGHETTO, LAURO E AMORIM, 2019, p. 992).

No trabalho é ressaltado que além da valorização dos saberes, experiências e vivências das crianças para a construção de conhecimentos de forma significativa, nos encontros de formação foi proposto exercitar “[...] a escuta e o olhar sensível às vozes, expressões, sentimentos e bagagem que estes docentes trazem consigo” (ZAGHETTO, LAURO E AMORIM, 2019, p. 992). Com isso, essas práticas foram ressignificadas e foi possível observar que as crianças assumiram novos papéis, como o de autoria. Além disso, perceberam que após as formações, o ambiente foi organizado de modo que a literatura estivesse ao alcance de todos, estimulando nas crianças a linguagem oral e escrita.

No eixo Alfabetização e Infância, ainda partindo do descritor *leitura e escrita*, foram selecionados dois trabalhos, conforme consta no quadro 9. O trabalho escrito por Silva e Bastos (2019), busca socializar ações envolvendo a leitura e a escrita de maneira lúdica com as crianças da Educação Infantil. Inicialmente contextualizando o leitor em relação as políticas que envolvem as crianças e a alfabetização e, posteriormente, trazendo relatos de práticas com as crianças. As autoras afirmam que:

Em todas as atividades, a linguagem oral é privilegiada. As crianças são estimuladas a falar, a lançar hipóteses etc. A linguagem escrita, entendida como um conjunto de habilidades que visam à apropriação desse objeto social, acontece por meio de estímulos nas atividades diversas (SILVA E BASTOS, 2019, p. 1116).

No texto é apresentado uma série de atividades em que as crianças têm contato com a linguagem escrita. Dentre essas, as brincadeiras com músicas que “além de auxiliar na fala, pronúncia, as crianças têm contato com as letras das músicas e, por consequência, com símbolos da escrita” (SILVA e BASTOS, 2019, p. 1120). Em relação às atividades de arte “embora o objetivo principal é desenvolver a arte e a criatividade, a criança tem a possibilidade de manusear, de forma livre, materiais que, em determinado momento, serão necessários à escrita” (SILVA e BASTOS, 2019, p. 1120). Sobre as atividades envolvendo a escrita propriamente dita, as autoras afirmam que:

[...] realizadas de forma espontânea, permitem que as crianças sejam escribas. Das garatujas ao desenho pré-esquemático, o

esquemático até a descoberta de que algo desenhado pode ser escrito, é um longo, mas prazeroso caminho. Traços arredondados ou serrilhados que aparecem em seus desenhos, “bolinhas”, “quadrados” e outras formas ganham nomes, nomes de letras, de palavras ou mesmo textos. É a descoberta da escrita. Icônico e não-icônico começam a separar-se num movimento de pura descoberta e fluidez. Leve como pluma, a escrita toma forma, cor, dimensão e até cheiro...Nova fase se apresenta ao pequeno ser escritor de palavra tortas (SILVA e BASTOS, 2019, p. 1121).

Aproximando-se do que proponho ao longo da escrita desta dissertação, no excerto acima é possível perceber como as crianças estão envolvidas com a leitura e a escrita, com o que rodeia esse mundo letrado, desde muito pequenas. Em suas brincadeiras, elas demonstram curiosidade e interesse em conhecer a língua escrita e apropriarem-se dela. Segundo as autoras:

Atividades variadas: artes, linguagem, literatura, jogos, mímicas, a música, os movimentos, a escrita espontânea, escrita conduzida, o professor como escriba, atividades na área externa, planejadas de forma que a criança possa escolher e tenha autonomia em sua realização são fundamentais para seu desenvolvimento (SILVA e BASTOS, 2019, p. 1124).

No trabalho de Mota (2019), cujo o objetivo é refletir e problematizar questões acerca do contato com a leitura e com a escrita na Educação Infantil, fazendo uma breve contextualização quanto às políticas pensadas para essa etapa da educação, a autora problematiza a divisão entre “creche” e “pré-escola” e coloca que esta “[...] produz tensões no que diz respeito ao cunho assistencialista da EI e da ideia de uma possível aceleração da alfabetização” (MOTA, 2019, p. 1142) e, buscando problematizar o fato de que, quando se olha para a pré-escola como uma preparação para a alfabetização, automaticamente, é cobrado das crianças uma responsabilidade que ainda não as compete. Segundo Mota (2019, p. 1145):

A cobrança da sociedade para com crianças de Educação Infantil perpassa não apenas o ambiente familiar, mas também os diferentes espaços que estas mesmas frequentam, inclusive na própria escola. Frases como: “*O que você aprendeu na escola hoje?*”; “*Já aprendeu as vogais?*”; “*Meu filho vai pro Ensino Fundamental e não sabe ler ainda*”; “*Agora acabou a brincadeira, vamos sentar e aprender*” são parte de um discurso enraizado sobre o papel da EI na formação básica. A ansiedade de que eles precisam aprender a ler e escrever, remete a importância que se dá e a expectativa sobre o processo de alfabetização. Não negando o quanto este aspecto é central para a aprendizagem de todos, é

necessário questionar o que é considerado conhecimento na Educação Infantil.

Nesse sentido, a autora considera que as práticas com a leitura e a escrita na Educação Infantil estão presentes, são importantes e devem ser mantidas. No encontro das reflexões que venho trazendo até então, a autora coloca que:

Desse modo, o papel de alfabetizar não cabe à Educação Infantil, que por sua vez não negligencia o contato com a leitura e com a escrita, onde reconheço que é promovido desde os primeiros anos de vida a partir da inserção em espaços que são regidos por este código em diferentes esferas (MOTA, 2019, p. 1149).

Porém, acredito que o entendimento da leitura e da escrita, precisa ser para além do ensino do sistema de escrita alfabético. Antes mesmo das crianças vivenciarem a aprendizagem da escrita em todas as suas dimensões, de modo sistemático, elas podem criar suas próprias hipóteses, brincar com a língua escrita e aprender os sentidos e a importância da leitura e da escrita na sociedade em que estão inseridas.

Conforme é possível perceber nesta seção, foi no CONBALF, congresso sobre alfabetização, que as pesquisas envolvendo a temática da leitura e da escrita na Educação Infantil foram acolhidas e tiveram visibilidade, especialmente se comparado ao CEI, evento voltado para a infância. Diante desses dados cabe questionar se os eventos voltados para o campo da Educação Infantil estão abertos para as discussões que envolve a temática desta dissertação? Além disso, podemos ponderar que o fato do CONBALF acontecer desde o ano de 2013, contabilizando quatro edições, há um número maior de edições se comparado ao CEI.

Em relação aos eixos de pesquisa, o CONBALF apresenta desde sua primeira edição um eixo específico para os trabalhos sobre alfabetização, leitura e escrita na infância, fomentando essa discussão. Em sua primeira edição, era encontrado o eixo “Alfabetização na Educação Infantil”, o que indicava trabalhos específicos dessa etapa da educação, a partir da sua segunda edição o eixo foi intitulado “Alfabetização e Infância”. Essa mudança foi feita para não indicasse de que estava se defendendo a alfabetização na Educação Infantil. Apesar do novo eixo não ser especificamente voltado para a etapa, ainda assim contempla as

pesquisas realizadas nessa área e, de certa forma, incentiva os pesquisadores a investigar essas práticas no cotidiano da primeira etapa da Educação Básica.

### 2.3. Pesquisa na revista Zero-a-Seis

A revista Zero-a-Seis, com publicação semestral, desenvolvida e mantida pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância – NUPEIN, da Universidade Federal de Santa Catarina, tem como objetivo, a divulgação da produção científica sobre a infância e tem como foco os processos educativos que envolvem as crianças pequenas, mais especificamente, as crianças de 0 a 6 anos. Sabendo da importância de buscar diversos olhares quanto às práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, temática escolhida para a realização desta pesquisa, o periódico foi escolhido para compor o estado do conhecimento. Segundo Laville e Dionne:

As revistas científicas são essenciais à pesquisa. O pesquisador sabe que nelas encontrará, cuidadosamente selecionados por especialistas, os artigos que se relacionam com as pesquisas mais recentes (LAVILLE E DIONNE, 1999, p. 122).

A primeira edição da revista foi publicada no ano de 1999 e para a pesquisa foram consideradas todas as edições, contabilizando 42 no total, disponibilizadas no site da revista<sup>13</sup>. Os descritores para essa pesquisa foram, como anteriormente, **leitura e escrita** e **linguagem escrita**, o que resultou um total de 7 artigos encontrados, apenas dois artigos que se encaixam no tema do projeto, como podemos observar abaixo.

**Quadro 10: Pesquisa nas edições da revista Zero à Seis**

Descritor	Ano	Volume/Número	Título	Autores(as)
Linguagem escrita	2008	V.10, nº17	Uma aventura no mundo das diversas linguagens: Educação Infantil e linguagem escrita	Fabiana da Rosa e Mara Klosinski

<sup>13</sup> <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/>

Leitura e escrita	2017	V.19, nº35	A leitura literária na Educação Infantil	Thamirys Furtado e Eliane Debus
-------------------	------	------------	--	---------------------------------

**FONTE:** Quadro organizado pela autora a partir das edições da revista Zero-a-Seis.

O artigo de Rosa e Klosinski (2008), traz reflexões das autoras acerca de uma pesquisa realizada com um grupo de 19 crianças de 3 a 4 anos na Creche Almirante Lucas Alexandre Boiteux, da cidade de Florianópolis/SC. As autoras buscam enfatizar em suas observações que:

O desenvolvimento das diversas linguagens é essencial para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas várias práticas sociais. O trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil, devida sua importância na formação do sujeito, na interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento (ROSA E KLOSINSKI, 2008, p.30)

Em relação à linguagem escrita, as autoras afirmam que não se deve focar em como ensinar as crianças da Educação Infantil a ler e escrever, mas sim, em buscar uma ação pedagógica onde a multiplicidade de linguagens possa ter um lugar privilegiado. Pertencer à cultura escrita é muito mais que saber ler e escrever, e o conceito de letramento trouxe para o debate, na área da educação, uma série de novos questionamentos sobre as formas de apropriação da escrita (ROSA e KLOSINSKI, 2008). Segundo as referidas autoras:

As crianças observam palavras escritas em diferentes suportes antes mesmo de ingressar no espaço educacional, tais como placas, outdoors, rótulos de embalagens; escutam histórias lidas por outras pessoas, etc. Nessas experiências culturais com práticas de leitura e escrita, muitas vezes mediadas pela oralidade, as crianças se constituem como sujeitos letrados (ROSA e KLOSINSKI, 2008, p. 35).

Com isso, as autoras afirmam que:

Não há nada de errado em alfabetizar as crianças. É justo que elas sejam alfabetizadas, porém que seja dentro de propostas pedagógicas consistentes e organizadas. Mas é preciso ter claro que alfabetizar não é formar no domínio de uma técnica e, sim, pôr a pessoa no mundo da escrita de modo que ela tenha condições de operar criticamente com os modos de pensar e produzir da cultura escrita (ROSA e KLOSINSKI, 2008, p. 36)

Mas apesar do que é dito pelas autoras, alfabetizar requer o aprendizado de uma tecnologia da escrita (SOARES, 2020) e, para que os sujeitos estejam inseridos no mundo da escrita não é necessário que já dominem essa tecnologia. Há uma série de experiências que envolvem a cultura escrita com as quais as crianças podem ter contato antes mesmo de estarem alfabetizadas.

No artigo escrito por Furtado e Debus (2017), as autoras apresentam uma pesquisa de caráter qualitativo e quantitativo com o objetivo de mapear os espaços e tempos coletivos de leitura literária nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. O artigo traz importantes reflexões quanto a leitura e a escrita no cotidiano da Educação Infantil.

Furtado e Debus (2017, p. 135) afirmam que:

Inserir a cultura letrada no cotidiano das crianças que frequentam a Educação Infantil por meio de práticas sociais de leitura e escrita como a leitura de diferentes tipos de textos (jornais, panfletos, revistas, livros infantis), assim como aproximar a criança da literatura apresentando-a de forma lúdica propiciam a entrada da criança ao mundo letrado, e conseqüentemente a descoberta da função social da leitura.

Estando presente na vida das crianças desde muito cedo, a leitura torna-se algo prazeroso e que lhe desperta curiosidade e interesse. Por isso, as experiências propostas nas salas de aula da Educação Infantil e a maneira como são trabalhadas pelas professoras são tão importantes para a aquisição da linguagem escrita pelas crianças, pois é a partir daí que o desejo por aprender, de adquirir novos conhecimentos, ganha força.

A revista busca abordar em seus artigos temáticas que envolvam as mais diversas práticas presentes no cotidiano da Educação Infantil, a fim de compreender mais amplamente a infância e as relações educativas que a cercam. Na revista são encontrados além dos artigos, relatos de estágios supervisionados e outras experiências de alunos da graduação que descrevem e refletem sobre suas vivências e relações com as crianças, sobre seus modos de viver a infância e sua educação. São encontrados também relatos de experiência de professoras das redes municipais de ensino, com a intensão de divulgar seus trabalhos na Educação Infantil ou também suas vivências de formação continuada.

Apesar das discussões sobre a leitura e a escrita estarem ganhando cada vez mais força entre os teóricos que abordam diferentes concepções de trabalho em relação a essas práticas no cotidiano das crianças, a pouca incidência de artigos e relatos de experiência em uma revista voltada especificamente para essa etapa da educação, onde já foram publicadas 41 edições, acaba fazendo com que seja questionada a importância que é atribuída à linguagem escrita no cotidiano da Educação Infantil.

Qual seria, então, o motivo de não haver relatos de experiências que abordem as práticas de professoras envolvendo o seu trabalho com a leitura e a escrita com as crianças e nem relatos de experiência de alunos de graduação percebendo e refletindo sobre o lugar que linguagem escrita ocupa no cotidiano dessas crianças? Levando em consideração que o objetivo da revista é compreender mais amplamente a infância e as relações educativas que a cercam, posso refletir sobre a possibilidade da leitura e da escrita não serem pensadas por esses autores como práticas educativas que pertencem ao universo da infância, e assim não estejam presentes, também, na Educação Infantil.

Mas, diante da perspectiva que adoto nesta pesquisa, que considera a linguagem escrita como um objeto cultural e sua aquisição um direito da criança, acredito que essas práticas estão presentes na vida das crianças desde muito cedo. Sendo assim, se torna importante pensar sobre estratégias que possam incentivar os pesquisadores, professores e estudantes de graduação a trazer suas experiências com as práticas de leitura e escrita, refletindo sobre o lugar ocupado por elas no cotidiano da Educação Infantil. Assim como a criação de um eixo temático envolvendo a linguagem escrita em eventos como o CEI possam ser uma forma de incentivo para os pesquisadores da área comunicarem suas pesquisas sobre a temática, talvez haja a necessidade de se criar em revistas como a Zero-a-Seis, que tratam especificamente da Educação Infantil, uma edição ou dossiê sobre a leitura e a escrita nessa etapa da educação, com o mesmo intuito.

A análise dos trabalhos e artigos encontrados sobre a temática, foram importantes para que se pudesse perceber o que vem sendo discutido e investigado sobre as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil. A partir das discussões realizadas, foi possível perceber que as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil tem sido o foco de discussões envolvendo diferentes perspectivas, trazendo

discussões que envolvem desde os documentos que trazem orientações a cerca deste trabalho envolvendo a linguagem escrita na Educação Infantil, até as práticas e concepções quanto ao ensino-aprendizagem da língua escrita pelas crianças.

### **CAPÍTULO III**

#### **CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Ao escolher a metodologia para a realização de uma pesquisa, estamos definindo o caminho e a abordagem a serem seguidas durante o processo de investigação. Segundo Minayo (2001) a metodologia inclui a teoria da abordagem (método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (técnicas) e a criatividade do pesquisador (experiência, capacidade pessoal e sensibilidade).

A metodologia escolhida para a realização desta pesquisa foi a investigação qualitativa, onde os investigadores partem para seu estudo “munidos dos seus conhecimentos e da sua experiência, com hipóteses formuladas com o único objetivo de serem modificadas e reformuladas à medida que vão avançando” (BODGAN e BIKLEN, 1994, p. 84). Assim “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BODGAN e BIKLEN, 1994, p. 49).

Considerando as especificidades da pesquisa qualitativa elencadas, escolhas, avanços, retrocessos e mudanças de percurso vão sendo feitas em pleno processo. É necessário que se tenha aqui uma breve contextualização do período em que a pesquisa foi desenvolvida, justificando as escolhas feitas durante o processo.

Em razão da pandemia mundial de COVID-19, que teve início no Brasil no mês de março de 2020, o ano letivo foi afetado em todas as etapas da Educação Básica e do Ensino Superior, pois levando em consideração o risco de contaminação pelo vírus foi decretado no país um período de distanciamento social.

Com isso, as aulas no município de Rio Grande, assim como no restante do país, foram suspensas ainda no mês de março de 2020, sem previsão de retorno. No dia 17 de junho de 2020, o Ministério da Educação publicou a portaria nº 544/2020, que autorizou, em caráter excepcional, que as aulas presenciais fossem substituídas por atividades remotas até 31 de dezembro do mesmo ano.

Avaliando a situação, foi necessário reformular a proposta inicial do projeto, que tinha o objetivo de realizar observações participativas nas turmas de nível II da EMEI Prof<sup>a</sup>. Deborah Thomé Sayão, e entrevistas com a Coordenadora Pedagógica

e as professoras da turma para a produção dos dados, no primeiro semestre de 2020. Não sendo possível continuar com o planejamento inicial, repensei nas possibilidades que teria para dar continuidade à pesquisa sem perder o propósito inicial. Explorando e debatendo as opções com a minha orientadora, decidimos por utilizar os dados de projetos realizados pelas professoras de duas turmas de Nível II no ano de 2019 que envolveram práticas de leitura e escrita, o projeto “Pequenos Grande Contadores de Histórias”, desenvolvido pela coordenadora da escola, entrevistas que seriam realizadas de forma remota com as professoras e com a Coordenadora Pedagógica da EMEI e também as postagens realizadas pela escola em seu site e seu perfil do Facebook com registros de atividades realizadas nos anos de 2019 e 2020.

O desafio foi encontrar uma maneira de contemplar o objetivo geral da pesquisa que é o de **investigar de que modo as práticas de leitura e escrita são desenvolvidas no cotidiano da pré-escola**, e os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as concepções da comunidade escolar sobre o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil, mais especificamente nas turmas de nível II da EMEI;
- Averiguar o que propõem os projetos realizados com as turmas de nível II em relação ao trabalho com a leitura e a escrita;
- Investigar que tipos de registros escritos são produzidos durante as atividades e os projetos analisados e qual o papel das crianças e das professoras na produção deles.

Segundo Gil (2008, p. 147), “para fins de pesquisa científica são considerados como documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno”. Nesse caso, o procedimento para a realização da investigação foi a análise dos diversos materiais, qualificando a pesquisa como documental, que segundo Gil (2008), aproxima-se muito da pesquisa bibliográfica, a principal diferença entre elas é a natureza das fontes de dados utilizadas. Na pesquisa documental, as fontes de dados são os documentos que ainda não

receberam um tratamento analítico e/ou aqueles que já foram processados, mas podem receber outras interpretações.

Além da pesquisa documental, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a equipe diretiva e com as professoras participantes dos projetos. Em relação a essas entrevistas, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que podem ser utilizadas na investigação qualitativa de duas formas:

Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 135).

As entrevistas realizadas com as professoras e com a Coordenadora Pedagógica da EMEI Prof.<sup>a</sup> Débora Thomé Sayão foram utilizadas em conjunto com a pesquisa documental realizada a partir dos documentos escolhidos. A entrevista é um dos procedimentos mais usuais e, através dela:

[...] o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta de fatos relatados pelos atores, enquanto sujeito-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada (MINAYO, 2001, p. 37).

Por meio desses documentos, juntamente com a análise das entrevistas, foi possível traçar de maneira mais detalhada quando e como essas práticas com a leitura e a escrita foram inseridas no cotidiano das crianças da EMEI Prof.<sup>a</sup> Débora Thomé Sayão nos anos de 2019 e 2020 e quais concepções de leitura e escrita estavam sendo consideradas pela escola.

### **3.1. Coleta e produção dos dados para análise:**

Após a qualificação da pesquisa, em agosto de 2020, foram realizadas a coleta e produção dos dados entre os meses de setembro/2020 e abril/2021 nas seguintes etapas:

### **1ª Etapa: Acesso e mapeamento dos dados do site da EMEI**

No primeiro momento, em uma pré-análise dos documentos, acessei o *site* da escola. Explorando cada aba, foi possível encontrar informações sobre a escola, sobre os projetos realizados, sobre alguns autores e livros que inspiram o trabalho na EMEI e sobre os profissionais e as turmas. As informações foram copiadas e organizadas em um documento de forma manual, através de cópia dos textos contidos e Print Screen<sup>14</sup> das imagens e tela.

O *site* foi criado em 2020, durante a pandemia de Covid-19 e, desde o primeiro acesso até o momento de entrega da dissertação, não houve atualizações e novas postagens. Em algumas áreas, destinadas por exemplo ao Projeto Político Pedagógico e ao Regimento Interno da escola, as mensagens “O PPP está sendo revisitado. Em breve postaremos!” e “O Regimento está sendo revisitado. Em breve postaremos!” continuam sendo mostradas quando acessadas.

Levando em consideração que a maioria das famílias acessam e interagem no perfil do *Facebook* da EMEI, o *site* pode ter ficado em segundo plano.

### **2ª etapa: Acesso e mapeamento dos dados do perfil do Facebook da EMEI**

Assim como no *site*, a página do *Facebook* da EMEI foi visitada e explorada, coletando informações sobre a escola, sobre os projetos e atividades registradas e postadas na rede social.

Em um primeiro momento, levando em consideração o grande número de postagens, utilizei o aplicativo gratuito “Web to PDF Converter”, disponível para dispositivos móveis com sistema Android, que possibilitou transformar todas as informações contidas no perfil do *Facebook* da EMEI entre janeiro/2019 e dezembro/2020 em um documento em formato PDF<sup>15</sup> com 596 páginas, o que facilitou o processo de reunir as informações.

---

<sup>14</sup> O Print Screen é uma tecla comum nos teclados de computador que, quando pressionada, captura em forma de imagem tudo o que está presente na tela.

<sup>15</sup> O PDF é um tipo de arquivo que pode ser visualizado em qualquer sistema operacional através de programas específicos ou do próprio navegador do computador ou dispositivo móvel. Os arquivos salvos nesse formato geralmente não são editáveis.

Ao analisar o documento completo, percebe-se que o perfil da EMEI no *Facebook*, diferente do site, é atualizado quase que diariamente e de maneira bastante intensa. No ano de 2019, em alguns dias, foram publicadas diversas atualizações, como os registros de atividades realizadas e os convites para eventos das turmas e da escola em geral, e, em geral, o período máximo sem atualizações é de dois dias, geralmente aos finais de semana.

Porém, é possível perceber que no ano de 2020 as publicações foram realizadas com um maior espaço de tempo entre elas. Iniciando o ano de maneira presencial, no dia 02 de março de 2020, a escola manteve as publicações diárias com registros da acolhida das crianças. No dia 16 de março de 2020 foi publicado um vídeo em que a Diretora explicou as famílias sobre o decreto municipal nº 17.034, que suspendia as atividades escolares por 21 dias, e pediu que acatassem as recomendações da prefeitura, mantendo o distanciamento social e as medidas de prevenção ao Covid-19. Não houve outras publicações até o dia 20 de março de 2020. A escola realizou publicações durante o restante do ano, em alguns meses com postagens diárias e em outros meses com intervalo até 5 dias entre elas.

As publicações feitas no perfil não são nomeadas, ou seja, não é possível saber exatamente quem as realizou, porém, de acordo com a Coordenadora Pedagógica, as mesmas são realizadas pela Diretora, pela Vice-diretora e por ela.

### ***3ª etapa: Realização das entrevistas via e-mail***

Durante o ano de 2020, apesar das dificuldades enfrentadas pela pandemia, manteve o contato constante com a Coordenadora Pedagógica da escola. Durante as conversas discutimos sobre as possibilidades de realizar as entrevistas com as professoras e de ter acesso aos registros de projetos e atividades realizadas no ano de 2019 que envolveram a leitura e a escrita.

Infelizmente o aumento nos casos de infectados pelo Covid-19 dificultaram o contato. Com o ensino remoto sendo implementado oficialmente no segundo semestre de 2020, a demanda de trabalho da equipe diretiva e das professoras cresceu, por isso, a alternativa adotada para a realização das entrevistas foi o contato por e-mail. Dois roteiros foram montados, um direcionado às professoras das turmas de nível II e outro à Coordenadora Pedagógica da escola, com algumas

questões envolvendo os projetos realizados pelas professoras e as perspectivas delas acerca do trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil.

As entrevistas foram pensadas de maneira que os objetivos da pesquisa fossem contemplados, além de reunir informações sobre projetos e questões específicas. Os documentos foram organizados com as questões e enviados por e-mail no mês de outubro/2020 para a Coordenadora Pedagógica, que encaminhou as questões para as professoras. As entrevistadas tiveram a liberdade de escolher de que forma responderiam as mesmas (áudio, vídeo, chamada de vídeo, escrita) e, devido à dificuldade de encontros para realização das entrevistas acabaram configurando-se como um questionário.

### **3.2. Tratamento dos dados e definição dos eixos de análise:**

Obtive o retorno das respostas das entrevistas, no mês de abril/2021, as quais foram escritas e somaram 11 páginas. O atraso se deu levando em consideração a grande demanda de trabalho na escola e da demanda de exigências da Secretária de Educação do município quanto à implementação do ensino remoto.

O documento que reuniu os dados coletados no *site* e perfil do *Facebook* da escola contou inicialmente com 596 páginas. Todas as postagens do período entre janeiro de 2019 a dezembro de 2020, foram salvas em um arquivo, incluindo as legendas das publicações, fotos, vídeos e alguns comentários. Algumas postagens feitas por terceiros que citavam a EMEI também fazem parte do documento e por isso foi preciso selecionar somente aquelas publicações que tinham alguma relação com a pesquisa e que foram feitas oficialmente pela escola, levando em consideração os princípios éticos da pesquisa.

Após a leitura atenta e minuciosa do documento, as postagens relacionadas à temática da pesquisa foram copiadas e coladas em um novo documento, em formato DOCX<sup>16</sup>. As informações foram organizadas utilizando a identificação de número, ano e data, buscando facilitar o processo de busca na etapa de análise dos dados. O documento final conta com 46 páginas.

---

<sup>16</sup> O DOCX é um formato de arquivo editável, comumente usado em computadores e notebooks através do software Microsoft Word.

Ao término da coleta e produção dos dados, os seguintes documentos estavam disponíveis:

**Quadro 11: Documentos disponíveis para análise**

Documento	Período da coleta/produção	Número de páginas
1. Postagens do site da escola e perfil do Facebook no período de janeiro/2019 a dezembro/2020	Setembro/Dezembro de 2020	46
2. Entrevista presencial realizada com a Coordenadora Pedagógica	Novembro de 2019	10
3. Entrevista via e-mail realizada com a Coordenadora Pedagógica	Abril de 2021	3
4. Entrevista via e-mail realizada com a professora do Nível II – Professora Belissa <sup>17</sup>	Abril de 2021	4
5. Entrevista realizada via e-mail com a professora do Nível II – Professora Larissa <sup>18</sup>	Abril de 2021	4

**FONTE:** quadro organizado pela autora a partir do tratamento dos dados.

Após a coleta e produção foram realizadas algumas etapas de tratamento desses dados. Os primeiros dados a serem tratados e organizados foram as postagens do *site* e do perfil no *Facebook* da EMEI, levando em consideração a grande quantidade de dados e o período em que foram coletados.

Durante essa etapa, no mesmo documento onde foram reunidas as informações, realizei uma descrição dos dados, buscando explicitar do que se tratavam e quais as relações com a temática da pesquisa. Após essa descrição foi possível traçar quatro eixos de análise a partir dos eventos repetitivos que foram observados, são eles:

**Quadro 12: Eixos de análise**

Eixo	Descrição
<b>Eixo 1</b>	Escrita espontânea/tentativa de escrita pela criança
<b>Eixo 2</b>	Escrita pela professora/escrita pelo adulto
<b>Eixo 3</b>	Contato com artefatos de leitura e escrita
<b>Eixo 4</b>	Contação de histórias para crianças/por crianças

<sup>17</sup> Quando citada, o nome da professora será preservado, utilizando apenas suas iniciais.

<sup>18</sup> Quando citada, o nome da professora será preservado, utilizando apenas suas iniciais.

**FONTE:** quadro organizado pela autora a partir do tratamento dos dados.

Definidos os eixos de análise, realizei o agrupamento das postagens considerando os eixos em que se relacionam e a data em que foram publicadas. No quadro abaixo é possível observar essa organização:

**Quadro 13: Seleção das postagens por eixos e data**

	<b>Postagem</b>	<b>Eixo de análise</b>	<b>Data</b>
1	Convite da escola para as famílias sobre o evento do “Dia da Mulher” onde é usado para ilustrar um desenho feito em conjunto por duas alunas do nível II, ambas de 5 anos. Uma delas desenhou uma mulher e a outra escreveu a frase “toda mulher é forte”.	Eixo 1	22/03/2019
2	São descritas algumas atividades realizadas para que as crianças refletissem sobre o autismo. Para ilustrar é utilizado um cartaz feito com desenhos e escritas espontâneas das crianças.	Eixo 1 e Eixo 2	08/04/2019
3	É apresentado o primeiro livro ilustrado dos “Pequenos grandes contadores de história” por meio de um vídeo narrado pela Coordenadora e ilustrado pelas crianças.	Eixo 4	17/04/2019
4	Fotos das crianças escrevendo e desenhando na areia.	Eixo 1	24/04/2019
5	Fotos onde bebês estão manuseando e observando livros.	Eixo 3	17/05/2019
6	Fotos de um cartaz confeccionado com as crianças no período de inserção, onde é possível observar desenhos e palavras escritas por elas.	Eixo 1 e Eixo 2	18/05/2019
7	Fotos dos “Pequenos grandes contadores de histórias”, nível II da Prof. B.S, em uma atividade com Gabriel Junqueira.	Eixo 4	18/06/2019
8	Vídeo curto das crianças contando uma história que criaram, onde é possível observar seus desenhos.	Eixo 4	02/10/2019
9	Fotos das crianças observando um mapa.	Eixo 3	03/10/2019
10	Fotos de desenhos e escritas das crianças realizadas na sala de Atendimento Educacional	Eixo 1 e Eixo 2	06/11/2019

	Especializado – AEE, em uma dinâmica sobre autismo e diferenças.		
11	Leitura de história realizada pela Coordenadora da EMEI através de um vídeo.	Eixo 4	25/03/2020
12	História interativa entre professora e crianças através de uma <i>live</i> no <i>Facebook</i> .	Eixo 4	01/04/2020
13	Vídeo curto de uma criança contando uma história.	Eixo 4	01/04/2020
14	Vídeo de uma criança convidando seus colegas a assistir uma história que contará com sua mãe, professora da EMEI.	Eixo 4	14/04/2020
15	Vídeo de uma criança e sua mãe, professora da escola, contando uma história.	Eixo 4	15/04/2020
16	Vídeo de uma contação feita por uma criança.	Eixo 4	16/04/2020
17	Vídeos de uma contação feita por uma criança.	Eixo 4	16/04/2020
18	Vídeos de uma contação feita por uma criança.	Eixo 4	16/04/2020
19	Vídeos de uma contação feita por uma criança.	Eixo 4	16/04/2020
20	Desenho realizado por uma criança da EMEI	Eixo 4	09/06/2020
21	Desenho realizado por uma criança da EMEI	Eixo 1 e Eixo 2	12/06/2020
22	Desenho realizado por uma criança da EMEI	Eixo 1 e Eixo 2	17/06/2020
23	Desenho realizado por uma criança da EMEI	Eixo 1 e Eixo 2	17/06/2020
24	Desenho realizado por uma criança da EMEI	Eixo 1 e Eixo 2	21/06/2020
25	Desenho realizado por uma criança da EMEI	Eixo 1 e Eixo 2	23/06/2020

**FONTE:** organizado pela autora.

Após o agrupamento das publicações por eixos foi possível ter um panorama dos eventos envolvendo a leitura e a escrita nas práticas realizadas na EMEI durante os anos de 2019 (ensino presencial) e 2020 (ensino remoto). Além disso, foi possível também perceber algumas características da modalidade de ensino remoto adotada no ano de 2020, como o envolvimento dos familiares durante as

atividades das crianças e a utilização dos recursos tecnológicos disponíveis para manter o contato e a proximidade entre elas e a escola.

Os dados provenientes das entrevistas por sua vez, não foram agrupados por eixos, mas foi possível perceber que as respostas das professoras e da Coordenadora Pedagógica em relação as suas concepções de leitura e de escrita e do trabalho que realizaram em seus projetos vão ao encontro do que demonstram os registros publicados no perfil do *Facebook* da escola.

## CAPÍTULO IV

### LEITURA, ESCRITA E EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NA EMEI PROF<sup>a</sup>. DÉBORA THOMÉ SAYÃO

*"O encantamento aguça a curiosidade e potencializa as experiências"*

*Lema da Escola*

A Escola Municipal de Educação Infantil Prof<sup>a</sup>. Deborah Thomé Sayão localiza-se no Parque Urbano do Bolaxa, região de preservação ambiental do município de Rio Grande – RS.

**Figura 01: Mapa do Município de Rio Grande/RS**



Fonte: <https://mapasblog.blogspot.com/2011/05/mapas-de-rio-grande-rs.html>

No mapa podem ser visualizados os bairros do município e, na marcação em vermelho, a localização da EMEI Prof<sup>a</sup>. Deborah Thomé Sayão. Na figura 01 podemos ver a EMEI, de um lado o bairro Bolaxa e do outro lado o Parque Urbano do Bolaxa.

**Figura 02: Vista aérea da EMEI Prof<sup>a</sup>. Deborah Thomé Sayão**



Fonte: <https://www.riogrande.rs.gov.br>

Inaugurada no dia 22 de fevereiro de 2016, a EMEI foi construída através do Programa Nacional de Reestruturação e aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - PROINFÂNCIA<sup>19</sup>. A escola, assim como as demais construídas por meio do programa, possui uma infraestrutura pensada para o desenvolvimento das crianças e o bem-estar de todos que se envolvem na rotina e nas experiências proporcionadas no espaço. As salas de aula contam com solários individuais, os berçários com sala ampla, sala de repouso, banheiro, salas para a parte administrativa e pedagógica, biblioteca, cozinha, banheiros coletivos, pátio coberto, parquinho e estacionamento.

Desde sua inauguração, no ano de 2016, a escola atende desde a creche, que compreende crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, até a pré-escola, que compreende crianças dos 4 aos 5 anos e 11 meses. Atualmente a escola conta com turmas de Berçário I, Berçário II, Maternal I, Maternal II, Nível I e Nível II e atende crianças provenientes dos bairros Cassino, Senandes e Bolaxa nos turnos da manhã e da tarde.

---

<sup>19</sup> O PROINFÂNCIA foi criado no dia 24 de abril de 2007 pelo Governo Federal e tem como principais objetivos a construção de creches e pré-escolas, por meio de assistência técnica e financeira do Fundação para Desenvolvimento da Educação – FDE.

Por ser construída em uma área de preservação ambiental, o Parque Urbano do Bolaxa, a escola é caracterizada como uma escola-parque, aberta para a comunidade e com aproveitamento dos recursos naturais disponibilizados pelo próprio ambiente onde está localizada, sendo um deles uma grande área externa utilizada pelas crianças. Segundo Souza, “o vínculo da escola com o parque é de pertencimento, ou seja, a escola entende que o parque não é dela, mas que ela pertence ao parque (SOUZA, 2018, p. 19).

A EMEI foi escolhida para a realização da pesquisa por ser uma escola conhecida pela comunidade por desenvolver projetos em que as crianças são protagonistas em seu processo de ensino-aprendizagem, além de promover experiências e vivências envolvendo projetos de leitura e de escrita. Segundo Souza (2018, p. 19):

O objetivo da escola Deborah Thomé Sayão é oferecer um ensino de qualidade, com uma proposta de gestão compartilhada, onde a comunidade, responsáveis, crianças, equipe diretiva, equipe terceirizada, estagiário, professor, monitor, todos tenham voz dentro da instituição, o direito de falar e de escutar o outro.

A primeira visita à EMEI aconteceu no dia 25 de novembro de 2019, quando foi realizada uma entrevista informal com a Coordenadora Pedagógica<sup>20</sup> da escola. Neste momento, foi possível conhecer mais sobre a perspectiva da escola de modo geral, bem como o que é priorizado quanto ao atendimento das crianças, às propostas, projetos e práticas realizados, assim como o espaço físico da escola.

**Figura 03: Faixada da EMEI**



**FONTE: Arquivo pessoal da autora e perfil da rede social da EMEI.**

---

<sup>20</sup> A entrevista realizada no dia 29 de novembro de 2019 com a Coordenadora Pedagógica da EMEI Professora Deborah Thomé Sayão, Prof<sup>a</sup>. Viviane de Oliveira, foi gravada em áudio, com seu consentimento, para acervo pessoal da autora.

Durante a visita a EMEI, um dos primeiros espaços apresentados pela Coordenadora Pedagógica foi a biblioteca. Localizada onde antes era o saguão principal, ela chama atenção pela decoração atrativa e pelos muitos livros espalhados por todo o espaço. Segundo a Coordenadora Pedagógica, a escolha do espaço para a construção da biblioteca se deu a partir da ideia de que todos os ambientes da escola deviam ser ocupados pelas crianças e utilizados de maneira criativa. O saguão, que antes era um espaço pouco aproveitado, utilizado apenas para entrar e sair da escola, hoje ganhou vida com cores, livros e histórias. A biblioteca ainda conta com uma televisão e, por vezes, as crianças assistem filmes e desenhos.

**Figura 04: Biblioteca da EMEI**



**FONTE: Arquivo pessoal da autora.**

As crianças vão até a biblioteca em dias alternados, para escolher os livros que levarão para casa. Ainda, segundo a Coordenadora Pedagógica, as crianças são incentivadas a levar para casa e ler com a família pelo menos um livro por semana e, ao retornarem para a biblioteca, os livros podem vir acompanhados de uma narrativa da criança sobre o que lhes chamou mais atenção na história, se gostou do livro e o que descobriu a partir da leitura. Na visão da Coordenadora Pedagógica, essas ações incentivam a formação de sujeitos leitores com o apoio da escola e a participação da família.

Ainda durante a visita, foram apresentadas as salas de referência, onde nas turmas de nível II da pré-escola foi possível perceber uma série de produções das crianças, incentivadas por histórias lidas com as professoras. Destaco dessas

produções, algumas que me chamaram mais atenção, como os trabalhos envolvendo a escrita coletiva e a escrita espontânea das crianças. Foi a partir de um livro<sup>21</sup> que elas conheceram os personagens “Pedro e Tina” e, com o encantamento da turma pelos personagens, a professora propôs que pudessem “viajar pelo mundo” através da sua imaginação, levando os novos amigos Pedro e Tina e junto deles para conhecerem diversas culturas e curiosidades.

**Figura 05: Trabalhos com escrita coletiva das crianças**



**FONTE:** Arquivo pessoal da autora.

Nas salas de aula há estantes com livros dispostos de forma acessível ao manuseio das crianças. Foi por meio do trabalho com os livros e das escritas coletivas da turma que surgiu o interesse, que segundo a Coordenadora Pedagógica partiu das crianças, de construir e escrever seus próprios livros, contando suas histórias. Com folhas de papel em branco, lápis, borracha, tesoura, cola e muita criatividade as crianças produziram seus livros e organizaram o seu próprio “cantinho da leitura”, apresentado abaixo:

---

<sup>21</sup> O livro utilizado no projeto se chama “Pedro e Tina: uma amizade muito especial”.

**Figura 06: Cantinho da leitura e livros confeccionados pelas crianças**



**FONTE:** Arquivo pessoal da autora.

Os livros produzidos pelas crianças trazem desenhos acompanhados por letras. O primeiro desenho, uma borboleta, tem logo abaixo a letra B virada para cima, já o segundo desenho, acompanhado da letra G, parece representar um inseto, talvez um grilo ou gafanhoto. Essas representações realizadas pela criança podem ter sido uma cópia de um alfabeto da sala de aula, onde é comum que haja as letras acompanhadas de desenhos.

Os projetos desenvolvidos na escola trazem diferentes aprendizagens. Um deles, denominado “Defensores da Natureza”, busca conscientizar as crianças, as suas famílias e a comunidade em geral, sobre a importância do cuidado e da preservação do Parque do Bolaxa. Por ser localizada em uma área de preservação ambiental a escola tem características específicas em tudo que constrói, ou seja, o contato com a natureza e o cuidado com o espaço ficam evidenciados em diversas atividades com as crianças.

Neste projeto, as crianças formam a “Liga da Coruja” e durante suas missões pesquisam e buscam informações sobre o espaço onde a escola está inserida através de pesquisas na *internet*, nos livros, no próprio Parque do Bolaxa, em

passeios realizados e criam maneiras de comunicar a comunidade o resultado das suas descobertas e suas ideias para o cuidado e preservação desse lugar.

Em uma das atividades realizadas durante o projeto e registrada nas fotos abaixo, as crianças receberam bilhetes de um “vilão”, isto é, durante a semana as crianças receberam a notícia de que um balanço especial para cadeirantes seria colocado no parquinho para uso do colega João. Ao chegar o dia da inauguração as crianças encontraram bilhetes que traziam frases como “essa missão não vai sair” e “não estou deixando inaugurar o balanço do João”. As crianças, utilizando máscaras para “esconder” sua verdadeira identidade e “assumindo” a identidade de heróis e defensores da natureza, foram provocados a descobrir o mistério através da leitura dos bilhetes com ajuda das professoras.

**Figura 07: Atividade do projeto “Liga da Coruja”**



**FONTE: Facebook da EMEI (postada em 30/09/19).**

A partir de experiências como essas, vivenciadas pelas crianças, fica evidente o quanto a leitura e a escrita são importantes na vida das mesmas e o quanto ela está inserida no cotidiano da Educação Infantil, não de forma sistemática, mas por meio de situações de brincadeira. Segundo Vygotsky (1993, p. 134):

[...] o melhor método é aquele em que as crianças não aprendam a ler e a escrever mas, sim, descubram essa habilidade durante a situação de brincar. Para isso é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e a escrever (VYGOTSKY, 1993, p. 134).

Em algumas atividades propostas pela escola a fantasia rege a brincadeira e tudo ocorre em um mundo de faz-de-conta, onde o verdadeiro e o imaginário se confundem para que a brincadeira valha mesmo a pena (NOGUEIRA, 2011). No faz-de-conta a criança “cria por si mesma um cenário imaginativo, em que ela pode ensaiar diversas respostas para situações complexas sem medo de fracassar” (NOGUEIRA, 2011, p. 219).

Ainda sobre essa temática Baptista (2010) destaca que:

Ao brincar, a criança experimenta uma ação que está um nível acima da sua idade cronológica, da sua conduta diária, extrapolando suas possibilidades imediatas. A brincadeira e, em especial, a imaginação infantil são formas por meio das quais a criança se coloca adiante, apropriando-se de elementos observados em distintas situações e operados por outros grupos sociais (BAPTISTA, 2010, p. 06).

Momentos como esse, em que o lúdico está presente são importantes para o desenvolvimento das crianças de forma prazerosa, envolvendo a brincadeira, pois o lúdico é essencial para o desenvolvimento das várias habilidades, como a percepção das crianças, referindo-se a uma dimensão humana que provoca os sentimentos de liberdade, de espontaneidade (SANTOS, 2012).

Nas palavras de Andrade (2018, p. 21):

É também na brincadeira que a criança constrói o seu imaginário, reconhece e reproduz o seu cotidiano, raciocina, descobre, persiste, aprende a perder percebendo que haverá novas oportunidades para ganhar, o lúdico provoca estímulos nas crianças, explorando seus sentidos vitais, operatórios e psicomotores, propiciando o desenvolvimento completo das suas funções cognitivas.

Desse modo, foi possível identificar que a escola busca trazer o lúdico para suas atividades, buscando envolver as crianças e realizar projetos que envolvam não só as crianças, possibilitando a criação de um vínculo entre professoras,

funcionários e familiares, buscando a valorização e preservação do espaço escolar e de seu entorno, eliminando o distanciamento entre escola e comunidade e, tornando assim, esse espaço de benefício e responsabilidade de todos que o rodeiam.

#### **4.1. Parcerias e referências que inspiram: pessoas e livros citados no trabalho da escola**

A escola carrega o nome de uma de suas maiores inspirações, a Prof<sup>a</sup>. Deborah Thomé Sayão, que se dedicou a estudar a infância, deixando muitas contribuições no contexto da Educação Infantil. Deborah Sayão dedicou-se principalmente a Educação Infantil, às relações de gênero na educação, à formação docente e à brincadeira. Na Universidade Federal do Rio Grande - FURG, foi uma das idealizadoras e fundadoras do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância - NEPE, que tem como foco projetos que envolvem a educação de crianças de zero a seis anos. Participou também de projetos que abordavam o movimento da Educação Infantil e as inúmeras linguagens das crianças, além de integrar o grupo “Leitoras e Escritoras de Educação Infantil”, criado e coordenado pela professora Olga Miranda, que tinha como objetivo oportunizar a formação continuada para estudantes do curso de pedagogia que atuavam com a docência na Educação Infantil (SITE DA ESCOLA, 2020).

Reggio Emilia também é uma grande inspiração da escola, que traz como proposta pedagógica a escuta atenta, o diálogo com a crianças, o espaço facilitador de novas experiências e a participação ativa dos pais, que segundo a EMEI, qualificam as interações e os registros. A partir da pedagogia de Reggio Emilia a escola apresenta sua identidade: “o encantamento e o acolhimento como alicerce para uma educação de qualidade, que busca o protagonismo da criança no seu processo de aprendizagem” (SITE DA ESCOLA, 2020). Esse encantamento que busca a escola está presente nas DCNEI’s, onde propõe atividades que “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” (BRASIL, 2010, p. 26).

Nesse sentido, o livro “As cem linguagens da criança: a abordagem em Reggio Emilia na Educação da primeira infância”, de Edwards, Gardini e Forman (1999), consta como uma das referências da escola.

Nessa abordagem as crianças, como entendidas em Reggio Emilia, “[...] são protagonistas ativas e competentes que buscam a realização por meio do diálogo e da interação com os outros, na vida coletiva das salas de aulas, da comunidade e da cultura com os professores servindo como guias” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 156).

Esse protagonismo das crianças fica evidente quando se observa, por exemplo, o processo de construção dos projetos desenvolvidos com as crianças na EMEI, partindo sempre de curiosidades expressas por elas em diálogos com as professoras ou entre elas próprias.

Segundo Edward, Gandini e Forman (1999), há três funções cruciais ao educador que segue essa abordagem:

[...] oferecer às crianças uma “memória” concreta e visível do que disseram e fizeram, a fim de servir como ponto de partida para os próximos passos na aprendizagem; oferecer aos educadores uma ferramenta para pesquisas e uma chave para melhoria e renovação contínuas; oferecer aos pais e ao público informações detalhadas sobre o que ocorre nas escolas, como um meio de obter suas reações e apoio (p.21).

Nessa proposta de trabalho, acredita-se que os educadores devem:

[...] deixar para trás o modo isolado e silencioso de trabalhar que não deixa traços. Ao contrário, devem descobrir modos de comunicar e documentar as experiências crescentes das crianças na escola, devendo preparar um fluxo constante de informações de qualidade, voltado aos pais, mas também apreciado pelas crianças e pelos professores. Este fluxo de documentação, acreditamos, apresenta aos pais uma qualidade de conhecimento que muda tangivelmente suas expectativas. Eles reexaminam suas suposições sobre seus papéis como pais e suas visões sobre a experiência vivida por seus filhos e assumem uma abordagem nova e mais crítica com toda a experiência escolar (EDWARD, GANDINI e FORMAN, 1999, p. 79).

Esse movimento indicado nos excertos acima é perceptível ao observar, por exemplo, o perfil do *Facebook* da escola. Nela, a EMEI compartilha com as famílias registros quase que diários das experiências vivenciadas pelas crianças.

Outros livros são descritos no site da EMEI como referências no trabalho com as crianças, em sua grande maioria, inspirados na pedagogia de Reggio Emilia.

A escola conta com inúmeras parcerias para o desenvolvimento do seu trabalho e cita cada uma delas em seu *site*. Entre elas, podemos destacar a Universidade Federal do Rio Grande - FURG, através do Grupo de Estudos em Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia - GEECAF, do Grupo de Pesquisa e Estudos ECOINFÂNCIAS, Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola - GESE e do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação da Infância - NEPE.

As parcerias da escola com a universidade e com os grupos de pesquisa chama a atenção. Por esse motivo, após a análise dos dados, em conversa informal com a Coordenadora Pedagógica, foi dito que a equipe diretiva da escola e grande parte das professoras são graduadas pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, o que justifica essa aproximação tão importante entre escola x universidade. Uma das professoras participantes da pesquisa, durante a graduação, fez parte do GESE e a outra participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

O comprometimento da escola em oferecer uma educação de qualidade para as crianças e a busca por inspirações e parcerias, resultam em um trabalho diferenciado, tido como referência quando se trata do atendimento das crianças da Educação Infantil no município de Rio Grande/RS.

Nas próximas seções, apresento as práticas de leitura e escrita desenvolvidas na escola, a partir da análise dos dados produzidos durante a pesquisa.

#### **4.2. Ludicidade, encantamento e aprendizagens: projetos desenvolvidos nas turmas de Nível II**

As práticas realizadas na EMEI Prof<sup>a</sup>. Deborah Thomé Sayão são carregadas de ludicidade e encantamento. Nesta seção, apresento e analiso três projetos envolvendo a leitura e a escrita, desenvolvidos nas turmas de nível II da pré-escola.

Os projetos são importantes instrumentos para a construção de conhecimentos na Educação Infantil. Para Barbosa e Horn (2008, p. 35) eles:

[...] abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não-linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido.

Em relação a pré-escola, as autoras afirmam que nesse período, as crianças “têm aumentadas as suas motivações, seus sentimentos e seus desejos de conhecer o mundo, de aprender. Sem exagero, pode-se dizer que elas quase explodem de tanta curiosidade” (BARBOSA e HORN, 2008, p. 80). As crianças nessa fase têm sua oralidade muito desenvolvida, o que faz com que elas tenham uma participação ativa não apenas com relação ao surgimento das temáticas, mas na construção dos projetos e “o trabalho organizado desse modo abre a possibilidade de aprendermos utilizando diferentes linguagens” (BARBOSA e HORN, 2008, pg. 80). Uma dessas linguagens é, sem dúvida, a linguagem escrita.

Segundo a Coordenadora Pedagógica, a escola busca inserir as crianças no mundo da leitura e da escrita de maneira lúdica e com o intuito que elas estejam no centro do processo. Para ela, a leitura e a escrita estão presentes em todos os lugares e devem ser apresentadas para as crianças desde muito pequenas, de forma que entendam a importância da linguagem escrita e saibam o lugar que essas práticas ocupam em suas vidas.

#### **4.2.1. Pequenos Grandes Contadores de História:**

A leitura de livros literários, a contação e a criação de histórias são práticas muito frequentes na EMEI. São essas histórias que dão vida a diversos projetos realizados com as crianças. Segundo a Coordenadora Pedagógica:

[...] são crianças que vivem histórias, criam histórias e leem histórias, porque, no momento que elas pegam um livro de histórias, elas não vão decodificar as letras que estão ali, mas elas vão ver as imagens, dar o significado delas (COORDENADORA, entrevista presencial em 19 de novembro 2019).

Quando chegam à escola as crianças trazem consigo suas vivências, experiências e culturas, histórias que podem e devem ser contadas por elas próprias. Foi assumindo uma visão de criança leitora e produtora de textos desde a Educação Infantil que o projeto “Pequenos Grandes Contadores de Histórias” foi construído. Essa visão da escola vai ao encontro de Corsino et al. (2016, p. 28), quando indica que:

A criança conhece alguns usos e convenções da escrita e produz textos oralmente com esses conhecimentos linguísticos. Pode ser convidada a ler e a escrever sem ainda ter o domínio da leitura, pode interpretar os sinais gráficos, observar as inúmeras possibilidades de combinações das letras, antecipar sentidos, refletir sobre a língua escrita, levantar hipóteses sobre ela, observar os textos que estão à sua volta e descobrir possibilidades de relações.

Segundo a Coordenadora Pedagógica, ao perceber que em todas as turmas da escola histórias estavam sendo vividas e faziam parte do cotidiano, o projeto foi sendo elaborado junto as crianças.

O projeto de cada turma é uma narrativa singular que vai acontecendo através do protagonismo das crianças e do professor, das investigações, curiosidades, experiências e vivências. A criança vive uma história criada por elas e essa, acontece de verdade, é única (COORDENADORA, entrevista via e-mail em 20 de abril de 2021).

A capacidade de contar histórias e fazer relatos com detalhes, de maneira compreensível a quem escuta é um movimento complexo e por isso “deve estar presente ao logo de toda a Educação Infantil” (BARBOSA e OLIVEIRA, 2016, p. 34). O projeto conta com autores que criam narrativas repletas de criatividade, emoção e novidades: as crianças. A partir dessas narrativas, realizadas de forma oral pelas crianças, as professoras escrevem as histórias e então, juntas, encontram maneiras de socializá-las com o restante da comunidade. Seus pensamentos e ideias ganham “vida” através da escrita da professora e das escritas espontâneas e desenhos das crianças.

Esse movimento de escuta, transcrição e socialização das histórias criadas é extremamente importante para que as crianças percebam as funções da escrita

no cotidiano. A Coordenadora Pedagógica acredita que as crianças percebem as funcionalidades da escrita na sociedade quando:

[...] seus pensamentos criando uma história são transcritos por um adulto [...], quando desenha e conta uma história com seus traços, dando movimento aos seus pensamentos e conseguindo passar para a folha, quando pega um livro e conta a história com as imagens dando um enredo para aquilo que vê. As crianças percebem que suas interações no projeto viram história e essa é contada naturalmente por quem viveu (COORDENADORA, entrevista via e-mail em 20 de abril de 2021)

O projeto contempla diversos eixos de análise definidos durante a pesquisa, os mais evidentes são a contação de histórias pelas crianças e a escrita pela professora. Analisando as falas da Coordenadora Pedagógica, é possível perceber o quanto as narrativas das crianças são valorizadas e o quanto elas são incentivadas a transformar essas narrativas, que surgem a partir de suas vivências, em histórias. A escola assume uma concepção de “crianças como protagonistas do seu desenvolvimento, realizado por meio de uma interlocução ativa com seus pares, com os adultos, que as rodeiam, com o ambiente no qual estão inseridas” (BARBOSA, HORN, 2008, p. 28).

No ano de 2019, as produções realizadas pelas crianças no ano letivo de 2018 foram expostas na Feira do Livro, evento anual realizado pela Universidade Federal do Rio Grande, no Balneário Cassino, e houve também a produção de um vídeo narrando uma das histórias criadas no projeto que foi compartilhado no perfil do *Facebook* da EMEI.

Primeiro livro ilustrado pelos "PEQUENOS GRANDES CONTADORES DE HISTÓRIAS". Essa história fala de uma menina camponesa que vive em uma fazenda com sua avó. Essa avó faz muitas coisas gostosas com chocolate, no final da história a avó tem de fazer uma receita com chocolate e a cenoura. O que será que a avó fez? (17/04/19).

**Figura 08: História postada no Youtube**



**FONTE:** <https://www.youtube.com/watch?v=mqMV2JwBuo4>

A história foi escrita pela mãe de uma criança que frequenta a EMEI e adaptada pela coordenadora da escola. No vídeo, a história vai sendo narrada e ilustrada por desenhos das crianças.

[...] quando ela olhou, tinha um monte de coelhos espalhados por tudo que era lado e os coelhos tinham todos os tamanhos. Eles eram grandes, grandes, grandes, outros eram médios e outros bem pequeninhos (Transcrição de trecho da história).

No desenho que ilustra o trecho acima, uma das crianças representou as cenouras que a personagem principal estava colhendo e os coelhos grandes, médios e pequenos encontrados por ela.

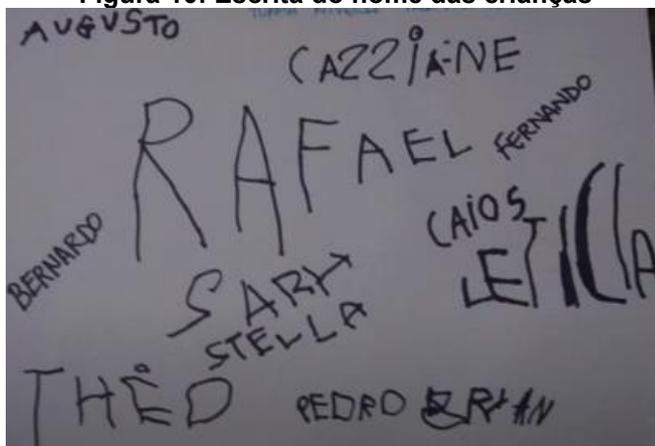
**Figura 09: Ilustrações feitas pelas crianças**



**FONTE:** Perfil do Facebook da EMEI.

Ao final da história, na última tela, aparecem os nomes das crianças escritos por elas.

**Figura 10: Escrita do nome das crianças**



**FONTE: Perfil do Facebook da EMEI.**

A escrita do nome das crianças demonstra que elas já têm conhecimento das letras que formam o seu nome, apesar de algumas letras estarem faltando ou estarem espelhadas, é possível perceber que são escritas na sequência correta. Outro fato a destacar é que não há uma correção na escrita, o que pode indicar que partiram das crianças e sem uma intervenção dos adultos, antes ou depois. Cabe ressaltar que os nomes “Bernardo” e “Fernando” tem a mesma caligrafia, o que indica que podem ter sido escritos pela professora, talvez por ausência das crianças no momento da atividade.

Em outra postagem no perfil do Facebook, a escola compartilha a experiência das crianças que participam do projeto “Pequenos Grandes Contadores de História” com a contação de histórias.

Nossos PEQUENOS GRANDES CONTADORES DE HISTÓRIAS. Também nesse sábado, dia 15, nossas crianças junto com sua professora Belissa Saadi Vieira encantaram o professor Gabriel Junqueira Filho com a história da “PANELA MÁGICA DE MINGAU”. As crianças envolveram o professor e todos os presentes na história e por fim revelaram a mágica oferecendo um gostoso mingau a todos. Foi assim, após muito encanto que todos os presentes foram se envolvendo na fala e sabedoria do professor que esteve aqui na EMEI Deborah Sayão com todo o seu jeito amigo e aberto para pensarmos a Educação Infantil. Através do diálogo com o professor tivemos a certeza de que cada escola tem

de ter sua identidade (Postado no perfil do Facebook da EMEI, 18/05/2019).

O Professor Gabriel Junqueira, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, estudioso dos currículos e produções das crianças e das infâncias a partir de múltiplas linguagens, interdisciplinaridade, pesquisa com crianças, formação de professores, é também uma das grandes inspirações da escola.

No ano de 2018 as professoras e a equipe diretiva estudaram o livro "Educação Infantil em Reggio Emilia: reflexões para compor um diálogo", escrito por Joe Garcia, Andrea Pagano e Gabriel de Andrade Junqueira Filho. A coordenadora relatou que durante as formações, realizadas tendo o livro como base de estudo, conversou com os autores para relatar a experiência.

O professor Joe Garcia conversou muito, contou sobre Reggio, isso tudo pelo whatsapp. Durante nossas conversas o professor demonstrou interesse de vir na cidade e na nossa escola. Ficamos tão felizes, mas ainda não conseguimos devido a pandemia (COORDENADORA, conversa informal em setembro de 2021).

O professor Gabriel Junqueira fez a visita no ano de 2019 e, com ele, a equipe diretiva e as professoras dialogaram sobre as infâncias.

[...] estávamos maravilhadas com sua presença e com seu encanto, respeito e sabedoria ao dialogar sobre as infâncias. Queríamos mostrar nossa escola, apresentar o que vínhamos vivendo junto com as crianças. Foi um dos momentos mais marcante para a equipe (COORDENADORA, conversa informal em setembro de 2021).

As crianças que fazem parte dos “Pequenos Grandes Contadores de História” e da “Liga da Coruja” estiveram presentes nesse momento e contaram uma história. Um dos objetivos do projeto é justamente esse, criar histórias com as crianças e suas famílias e compartilhá-las com outras pessoas.

O professor Junqueira levou um pouquinho da nossa escola, os super-heróis da Liga da Coruja lhe deram uma capa feita por eles. Depois desse dia ele mandou um vídeo que fez na biblioteca de sua casa apresentando para as crianças um pouquinho do seu mundo. Ainda não demos o retorno para o professor, pois como nosso planejamento junto as crianças vêm de acordo com seus interesses, tivemos outras ações que estavam pedindo e ainda não entramos em contato com o professor para transformá-lo em personagem super-herói das crianças. Agora retornando nossas

interações com as crianças, quem sabe dialogando e vivendo suas aventuras nos mostrem um caminho de busca para esse personagem que gostaríamos de ter sempre ao nosso lado (COORDENADORA, conversa informal em agosto de 2021).

No ano de 2020 o projeto continuaria e, segundo a Coordenadora Pedagógica da escola, envolveria as famílias através da presença das avós no cotidiano das crianças e trariam consigo uma série de histórias, vivências e culturas que passam de geração em geração. A ideia seria de:

[...] levar pra um tempo em que as avós já foram crianças, onde elas resgatam aquelas histórias de infância, como as histórias chegaram na vida delas [...] e como hoje, esta avó vive as histórias com o seu neto. Depois essas avós e os seus netos iriam contar histórias para as crianças da escola. E depois essa turma iria para o asilo, contar para a terceira idade, trazendo esse envolvimento da terceira idade com a primeira idade (Entrevista presencial em 19 de novembro de 2019).

Não podendo dar continuidade ao projeto de maneira presencial, a Coordenadora Pedagógica buscou continuar com o projeto através da leitura e contação de histórias por meio de vídeos publicados no perfil do *Facebook* da escola. Em uma dessas postagens a escola fez o seguinte convite as crianças e famílias:

Hoje terá história! Nossas crianças estão em casa junto com sua família. A escola não ficará longe das crianças nesse período. Estamos preparando algumas ações para interagirmos. Hoje no final da tarde terá a história da Vozinha. Tem uma vozinha que está querendo tirar foto de seus netinhos e quer sair de casa. Crianças precisamos dizer para a Vozinha o que está acontecendo. Vocês sabem o porquê a vozinha não pode sair de casa? (Postado no Facebook da EMEI, 25/03/2020)

No vídeo a Coordenadora da EMEI conta uma história, “Vó, para de fotografar!”, acompanhada de uma boneca, a “Vózinha”. O vídeo vai ao encontro do que foi dito na primeira conversa, onde a mesma contou que no ano de 2020 a ideia seria incluir os avós no projeto “Pequenos Grandes Contadores de Histórias”, que trariam para as crianças as histórias de suas infâncias, suas vivências e experiências. Durante o vídeo vão sendo trazidas também informações sobre a pandemia, alertando as crianças sobre a importância do distanciamento social nesse momento.

A coordenadora lê a história em uma entonação animada, puxando a atenção das crianças para o vídeo, mostrando o livro, dialogando com a boneca, buscando explicar e conversar sobre a história, da maneira que é possível no momento. Segundo Sepúlveda e Teberosky (2016, p. 70):

O momento da leitura, quando orientado para a compreensão, precisa que apoios sejam oferecidos durante essa atividade. Esses apoios são dados na performance do professor-leitor: suas expressões, modulações e tom de voz, objetos e outros recursos que privilegiam a identificação de elementos e o estabelecimento de relações que acompanham o processo compreensivo das crianças.

Os esforços e expressões da leitora são importantes para a compreensão das crianças, pois os textos escritos não expõem a criança apenas a palavras e frases “[...] mas também ao modo como se usa a linguagem de forma elaborada para descrever, explicar, exemplificar, definir, comparar, citar, comentar, debater, contrapor e narrar, entre outras coisas (SEPÚLVEDA e TEBEROSKY, 2016, p. 62).

Ao final da história ela pede que as crianças coloquem nos comentários da postagem se querem a presença da Vozinha na escola quando retornarem as atividades.

**Figura 11:** Comentários das famílias



Fonte: perfil do Facebook da escola.

As famílias interagiram e comentaram a postagem dizendo que as crianças gostaram muito, servindo de escriba, muitas enviaram mensagens para a Coordenadora Pedagógica, dizendo que estavam com saudades da escola e de vê-la pessoalmente.

As tecnologias têm possibilitado, para alguns, essa troca entre escola e crianças, mesmo a distância. Lançar mão desses recursos tem sido basicamente o único modo de continuar com as interações durante o período de distanciamento social. Há uma necessidade de acessar esse universo digital e utilizar as tecnologias disponíveis para que as professoras, as crianças e as famílias possam manter o vínculo e os processos de aprendizagem (RIBEIRO e CLÍMACO, 2010).

A questão agora é desenvolver práticas que sejam coerentes com as concepções dos documentos norteadores da E.I. utilizando meios digitais, um desafio e tanto para um segmento que dificilmente imaginou esse tipo de interação com os pequenos (RIBEIRO e CLÍMACO, 2020, p. 101).

Com as histórias, as contações e as leituras não têm sido diferentes. Temos visto professoras de todas as etapas da educação buscando levar histórias para as crianças de maneira digital, por meio de vídeos e áudios. As crianças recebem a literatura “de forma oral ou escrita, em formato de papel e, às vezes, em formato de tela. Em qualquer dessas formas, a literatura constitui um instrumento de cultura de primeira ordem” (COLOMER, 2016, p. 97).

Assim como a escuta de uma história lida em voz alta, a escrita por meio de um escriba também é de grande importância para a apropriação da linguagem escrita pelas crianças, pois, enquanto o primeiro lhe dá a oportunidade de ter acesso a um texto escrito em que não poderia ler de forma autônoma, o segundo lhe permite produzir um texto antes de poder escrever de maneira autônoma (SEPÚLVEDA e TEBEROSKY, 2016).

E nesse momento de pandemia, em que o ensino remoto tem sido a única maneira de contato das escolas com as crianças, o envolvimento das famílias se torna cada vez mais importante e essas interações cada vez mais necessárias para garantir o desenvolvimento e a aprendizagem.

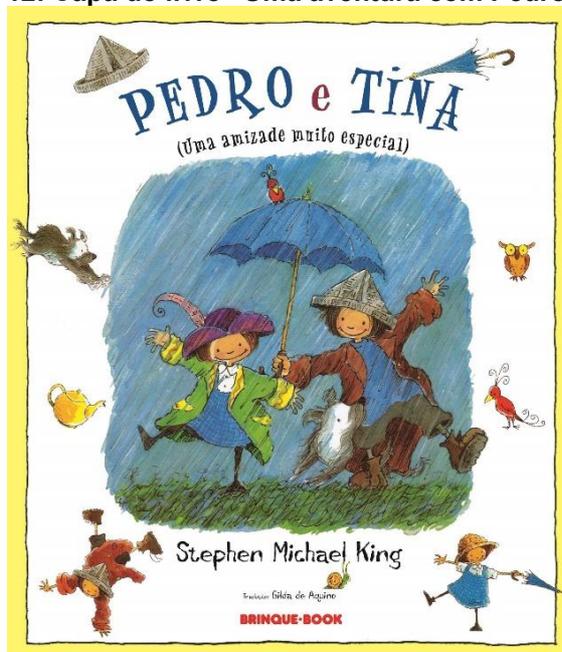
#### **4.2.2. Uma aventura com Pedro e Tina:**

O projeto “Uma aventura com Pedro e Tina” foi realizado em uma turma de Nível II, com crianças na faixa etária dos 5 anos, pela Professora Belissa. Segundo a professora, percebendo as crianças como protagonistas na busca e construção de seus conhecimentos:

[...] os projetos pedagógicos surgem a partir de suas interações, manifestações, falas, vontades e dúvidas. Desta forma, as características do grupo foram essenciais para permear as ações e mapear o caminho a ser seguido nas propostas com a turma (PROFESSORA BELISSA, entrevista via e-mail em 20 de abril de 2021).

Durante o período de inserção das crianças na escola, onde algumas já conheciam a escola e retornavam das férias e outras estavam tendo seu primeiro contato com a EMEI, foi feita a leitura do livro “Pedro e Tina: uma amizade muito especial”, de Stephen Michael King.

**Figura 12: Capa do livro “Uma aventura com Pedro e Tina”**



**FONTE:** site da editora Brinque-Book.

O livro foi escolhido pois, segundo a professora, a turma apresentava uma diversidade bem marcante, onde as interações e relações entre as crianças, eram sempre muito intensas e constantes, apresentava alguns conflitos e dificuldades de solucionar os problemas. Com tais diferenças e dificuldades de socialização, a professora buscou na literatura infantil uma linguagem que representasse a turma, unida de anos anteriores, carregada de histórias e muitos vínculos afetivos, porém conflituosa. Chegaram para este grupo algumas crianças novas que precisavam ser inseridas nesta nova história.

Foi então que Pedro e Tina apresentaram para as crianças um sentimento, “*empatia*”, que apesar de nunca ter sido falada para as crianças, resume suas vivências, que foram de tantas, de maneiras diferentes. Aos poucos foram conhecendo as diferentes maneiras que cada um possui de desvendar o mundo, com dificuldades, medos, insegurança, inquietudes, mas, que poderiam sim estabelecer e fortalecer uma forte amizade com suas diversidades (PROFESSORA BELISSA, entrevista via e-mail em 20 de abril de 2020).

A professora conta que “Pedro e Tina conquistaram a turma, foi amor à primeira vista” (PROFESSORA BELISSA, entrevista via e-mail em 20 de abril de 2021) e entre tropeços, traços e rabiscos a história deixou marcas. Levando em conta o envolvimento da turma com a história e os personagens durante o período de inserção, B.S notou que todas as manifestações e vivências se consolidaram para o pré-projeto da turma. Então, dia após dia foram sendo exploradas as falas das crianças, valorizando e destacando seus desejos. Envolvendo-se cada vez mais na história, as crianças foram trazendo questionamentos:

***Eles podem sair do livro?  
A gente pode entrar no livro?  
Vamos fazer uma casa na árvore também?***

O relato da professora e os questionamentos das crianças são exemplos nítidos do que trazem Barbosa e Horn ao afirmarem que “as crianças são capazes de criar teorias, interpretações, perguntas, e são co-protagonistas na construção dos processos de conhecimento (BARBOSA, HORN, 2008, p. 28).

Ao longo dos dias algumas vivências e descobertas de Pedro e Tina foram sendo exploradas pela turma, dentro das possibilidades reais. A professora conta que sempre destacou para as crianças que no livro as ações vividas pelos personagens faziam parte de um mundo imaginário e que elas, as crianças e a professora, estavam no mundo real, podendo realizar várias coisas a partir do real e do faz de conta.

Segundo Colomer (2016, p. 97- 98):

Ao identificar as imagens ou as ações das personagens, as crianças aprendem não somente o que existe ou o que acontece ao seu redor, mas também os valores que são atribuídos a todas essas coisas: o que se considera correto ou malfeito, bonito ou feio,

normal ou exótico, etc. Em todos os tempos a literatura cumpriu essa função socializadora simplesmente porque fala dos humanos, ou seja, porque nos permite ver com os olhos dos outros como as pessoas podem se sentir, como avaliam os fatos, como enfrentam os seus problemas ou ainda o que significa seguir ou transgredir as regras, em cada caso (COLOMER, 2016, p. 97-98)

Segundo a professora, ainda nesse mundo infantil, que tanto é valorizado na infância, não se pode esquecer de explorar outros aspectos que são necessários para a aprendizagem das crianças desta faixa etária.

Conhecimentos científicos, regras de convivência, estimulações, questões do desenvolvimento amplo corporal e cognitivo, raciocínio lógico matemático, entre outros objetivos que devem ser alcançados, na medida do possível e respeitando as especificidades de cada indivíduo, a partir dos eixos norteadores que são as brincadeiras e interações (PROFESSORA BELISSA, entrevista via e-mail em 20 de abril de 2021).

Então, outro livro foi apresentado as crianças, levando em consideração um tema que chamou bastante a atenção no livro anterior: uma árvore. O Livro “A Árvore de Histórias”, desencadeou novas descobertas, uma vez que o livro é composto por diferentes histórias, sendo cada uma delas contos populares de diferentes lugares do mundo.

**Figura 13: A árvore de histórias da turma**





FONTE: acervo pessoal da autora.

As crianças então, juntamente com sua professora, criaram a própria árvore de histórias, recheada de criatividade, curiosidades e, é claro, histórias. Na figura 10 é possível perceber diversos movimentos de escrita: desenhos ilustrando as histórias, escritas espontâneas, pensamentos e vivências das crianças.

Segundo a professora “por este caminho o projeto se ampliou, mas Pedro e Tina estiveram sempre presentes durante todos as novas descobertas e pesquisas” (PROFESSORA BELISSA, entrevista via e-mail em 20 de abril de 2021).

Os interesses e as curiosidades das crianças são grandes motivadores para a criação e a realização de projetos. A leitura, a contação e a criação de histórias, como vem sendo destacadas, são um desses interesses. O próximo projeto apresentado demonstra essa forte relação entre as crianças e as histórias.

#### **4.2.3. Ler é uma gostosura:**

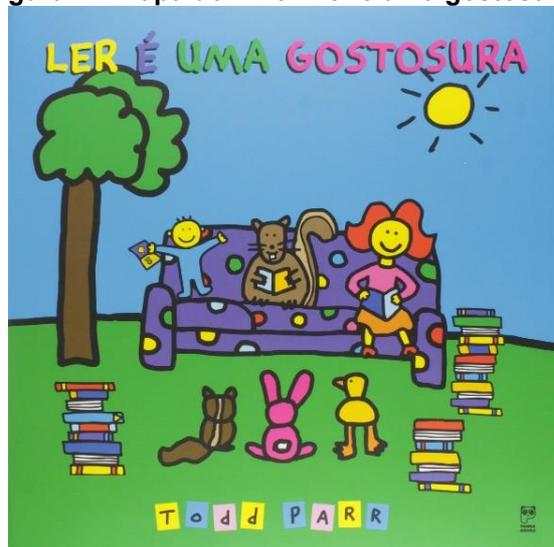
O terceiro projeto foi realizado na turma da Professora Larissa , também de nível II. Segunda a professora:

As crianças criaram uma história, um conto de fadas, depois fizeram a dramatização, criaram figurinos, construíram o cenário, e por fim o filme foi apreciado por todos, inclusive pela família. Logo após, fomos descansar por uns dias, mas voltamos cheios de energia, criatividade e imaginação. (PROFESSORA LARISSA , entrevista abril de 2021)

Nesse retorno, a professora trouxe um livro chamado “Ler é uma gostosura”. Escrito por Toddy Parr e publicado pela editora Panda Books, o livro conta como a

leitura é importante e possibilita conhecer diversas histórias e viajar no mundo do “faz de conta”.

**Figura 14: Capa do livro “Ler é uma gostosura”**



**FONTE:** site da editora Panda Books.

Por meio dessa leitura, das interações e das observações das crianças a professora notou que além de gostarem de ouvir histórias elas gostavam de contar histórias para os colegas da turma. Porém, algumas crianças ainda se perguntavam como iam contar histórias, ler os livros, já que ainda não “sabiam ler”. A professora conta que foi por meio do diálogo que explicou “[...] ao olharmos o livro, observarmos as imagens, usando nossa imaginação e o conhecimento prévio da história, podemos sim fazer a leitura de qualquer livro ou história” (PROFESSORA LARISSA, entrevista em 21 de abril de 2021). Em relação a isso, Araujo (2017, p. 353-354) coloca que:

Quando folheiam um livro e, apoiadas nas imagens e/ou na memória, contam essa história “como se lesse”, com entonação, gestos e até o uso de termos tidos como “próprios à escrita”, as crianças estão revelando comportamentos e procedimentos leitores, que aprendem observando a leitura feita por adultos ou crianças maiores. Ao ouvir a leitura, aprendem procedimentos, como a direção da escrita ocidental da esquerda para a direita, a sequencialidade evidenciada no “virar das páginas”, no caso de textos narrativos, dentre outros. Aprendem também sobre o objeto livro, sobre a linguagem própria da escrita, sobre a natureza da prática de leitura, e significam essa prática, passando a experimentá-la em eventos de “brincar de ler”. Aliás, cabe sublinhar aqui, inclusive, a natureza lúdica e imaginativa da leitura literária,

que relaciona o brincar, o letramento e a linguagem (ARAUJO, 2017, p. 353-354)

A professora então solicitou que as crianças trouxessem de casa seu livro favorito para que pudessem compartilhar com seus colegas de turma. Com um ambiente preparado e aconchegante para esse momento, com as almofadas dispostas no tapete da sala e uma cadeira para o leitor, a turma fazia um sorteio e decidia quem iria contar sua história.

As expectativas os deixavam ansiosos e empolgados, após essa escolha a turma ficava atenta para escutar o colega que estava fazendo a leitura, mas também participa dando suas percepções sobre o assunto que estava sendo trabalhado [...] e assim começaram as vivências de nossos pequenos contadores de histórias (PROFESSORA LARISSA , entrevista em 21 de abril de 2021).

A escola busca essa aproximação das crianças com a leitura e a escrita de uma forma lúdica, entre as brincadeiras e as interações, entre suas atividades e projetos. Vista como um direito das crianças, a linguagem escrita ocupa um lugar importante na EMEI Prof.<sup>a</sup> Deborah Thomé Sayão e envolve não só as crianças e as professoras, mas a comunidade escolar e as famílias como um todo.

Esse envolvimento pode ser visto na próxima seção, por meio da análise das postagens realizadas pela escola em seu perfil do Facebook, onde há interação constante entre a EMEI e as famílias.

#### **4.3. Vivências compartilhadas pela escola: o trabalho com a leitura e a escrita publicado na rede social da EMEI**

A EMEI mantém ativo, desde o ano de 2016, um perfil no *Facebook* onde compartilha com as famílias, com as professoras e com a comunidade em geral as ações realizadas na escola ao longo do ano letivo. Os registros são frequentes no perfil e por isso, no cenário de pandemia em que a pesquisa foi realizada, se tornaram uma importante fonte de dados.

As postagens analisadas nessa seção correspondem aos anos de 2019 e 2020 e foram selecionadas levando em consideração a temática escolhida para a

investigação e buscando, juntamente com os dados produzidos por meio das entrevistas, contemplar os objetivos específicos.

Para uma melhor organização, as postagens serão agrupadas levando em consideração os eixos de análise em subseções. Cabe ressaltar ainda que as fotos em que as crianças estão presentes serão evitadas ou, quando utilizadas, seus rostos serão desfocados, buscando preservar a exposição da imagem das crianças, compatível com os preceitos éticos da pesquisa.

#### **4.3.1. A escrita na Educação Infantil: produções das crianças e das professoras**

A partir da análise das postagens, foi possível perceber que a escola possui uma concepção clara sobre o trabalho com a leitura e a escrita, assumindo diversas vezes durante suas escritas no perfil do *Facebook* que o contato com o mundo letrado deve existir de maneira lúdica, diversificada e, principalmente, a partir das relações, interações e interesses das crianças.

A escrita é algo muito presente nas atividades realizadas pelas crianças da pré-escola, em algumas delas podemos perceber tentativas de escrita e escritas espontâneas que partem das crianças e, em outras, podemos ver a escrita por meio das professoras e das famílias, buscando registrar o que as crianças expressaram por meio de desenhos ou da oralidade.

Em uma postagem feita no mês de março de 2019, momento que é comemorado o Dia Internacional da Mulher, a escola convida a comunidade para uma atividade alusiva ao “Março Lilás”.

Nossa escola tem a honra de convidar nossa comunidade escolar para participar do “Workshop Grandes Mulheres”, alusivo ao Março Lilás. O evento acontecerá no dia 30/03 (sábado) às 8h [...] (Página do Facebook, 22/03/2019)

No convite, foi usado o desenho feito por duas meninas para ilustrar a publicação, ambas de 5 anos, que frequentam o nível II. Uma das meninas desenhou uma mulher e a colega escreveu a frase “toda mulher é forte”. Em sua atividade as meninas utilizaram o desenho e a escrita como formas de expressão. Ambas as linguagens conseguiram demonstrar o que as crianças estavam

querendo dizer. Uma “mulher”, por meio de uma figura com características tidas pela sociedade como femininas, como o cabelo longo e o vestido, e que é considerada “forte”, o que as crianças podem ter expressado por meio do tamanho em que a figura foi desenhada.

**Figura 15: Desenho e escrita das crianças**

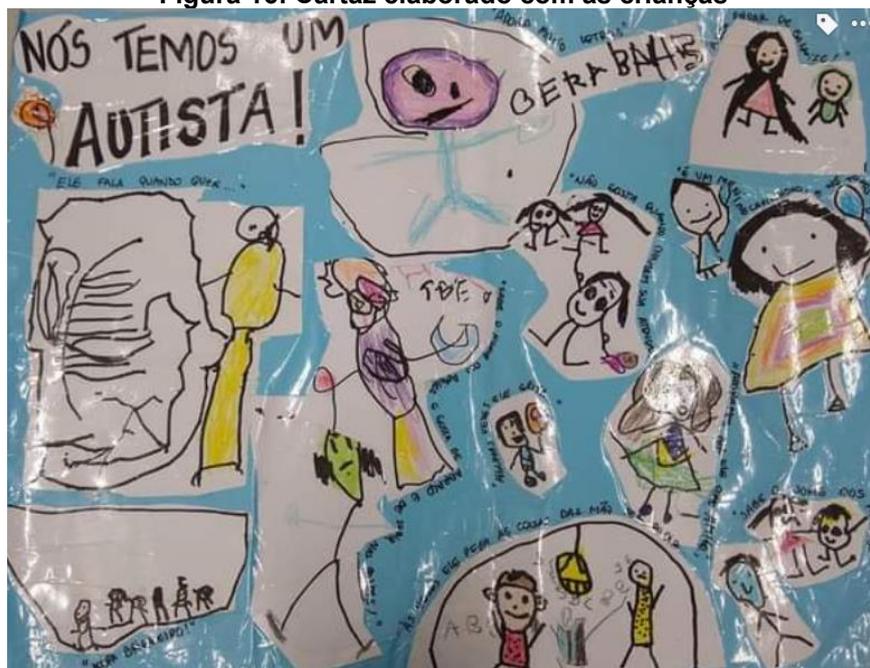


**FONTE: página do Facebook da EMEI.**

Importante também é destacar os temas e as discussões em que as crianças vão sendo inseridas. Na postagem anterior as crianças foram levadas a refletir e expressar questões relacionadas ao gênero feminino. Em outra publicação, a escola compartilhou atividades que promoveu com na sala de recursos para falar sobre o autismo.

Durante a semana do dia 02/04 nossa turma fez uma reflexão sobre autismo. Através de histórias, vídeos e diferentes atividades feitas em sala de aula e na sala de recursos, \*podemos\* compreender um pouco mais sobre o mundo do autista. Tudo o que foi feito serviu para termos a certeza de que somos especiais, pois temos o privilégio de conviver e aprender todos os dias com nosso colega. Nós vibramos com cada nova descoberta do nosso amigo, cada palavra que ele pronuncia, cada gesto... Estamos entendendo a forma como ele vê o mundo, isso é especial. Precisamos dessa percepção e dessa consciência de todos! AUTISMO NÃO É DOENÇA, É APENAS UMA FORMA DE SE VER O MUNDO! (Página do Facebook da EMEI, 08/04/2019).

Figura 16: Cartaz elaborado com as crianças



FONTE: Página do Facebook da EMEI.

A inclusão é um tema bastante falado entre as crianças e as professoras da EMEI. Uma criança portadora do Transtorno de Espectro Autista (TEA)<sup>22</sup> frequenta a escola e, com isso, muitas curiosidades sobre as peculiaridades do colega surgem entre as crianças. A equipe diretiva e as professoras buscam tratar do assunto com muita conversa, troca de informações e sensibilidade, transmitindo que o colega é sim diferente e por esse motivo tem muito a ensinar.

O cartaz foi construído na sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE, em um momento em que as crianças de uma determinada turma participaram, por meio dos diálogos que se deram entre as crianças e as professoras durante a atividade. Em cada desenho, a professora teve o papel de escriba e realizou a escrita do que cada um quis transmitir. É possível ler frases como: “ele fala quando quer”; “é um menino”; “adora muito letras”; “as vezes ele pega as coisas das mãos”; “adora brigadeiro”. Essa escrita da professora se torna importante para que as crianças possam perceber que, além da fala e dos desenhos, seus pensamentos podem ser expressos por meio das diferentes utilidades da escrita.

<sup>22</sup> O **Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)** é um **transtorno** do desenvolvimento neurológico, caracterizado por dificuldades de comunicação e interação social e pela presença de comportamentos e/ou interesses repetitivos ou restritos. FONTE: Sociedade Brasileira de Pediatria – SBP.

Além disso, com esse contato com a escrita, as crianças vão percebendo como ela funciona. Essa percepção pode ser observada nas tentativas de escrita delas, por meio de letras utilizadas no desenho.

**Figura 17: Tentativas de escrita das crianças**



**FONTE:** página do Facebook da EMEI.

Ainda na sala de AEE, em outro dia, outras atividades foram realizadas. É possível ver nos desenhos, diversas escritas espontâneas das crianças, representação do alfabeto e seus nomes. Há também frases escritas pela professora, explicando o que o desenho representa.

Registro feito pelas crianças. O espaço possibilitou tanto as crianças quanto os adultos pensarem, refletirem e interagirem. (Página do Facebook da EMEI, 06/10/2019).

**Figura 18: Desenhos e escritas das crianças**



**FONTE:** Página do Facebook da EMEI.

Essas tentativas de escrita, onde as crianças vão encenando fazer registros de algo que lhes é dito, algo que estão pensando, acompanhados de manifestações orais, as colocam como produtoras de texto (ARAUJO, 2017).

Mas apesar da escrita estar presente em diversas atividades das crianças, a escola busca enfatizar em algumas de suas publicações que a intenção das atividades não é a de alfabetizar as crianças.

Quem já não escreveu na areia? A natureza natural proporciona possibilidades de criação. Podemos sim fugir do papel e do lápis, materiais tradicionais que também provocam criações das crianças, mas oferecer outros materiais, esse que encontramos bem ali no pátio e que possibilitam ir além da criação, envolvendo também as emoções e sensações. A caixa de areia é um material também utilizado na pedagogia Montessoriana para alfabetização. **Aqui foram crianças de 5 anos desenhando livremente e em grupo, sem a intuito da alfabetizar** (Página do Facebook da EMEI, 24/04/2019, grifos da autora).

**Figura 19: Crianças desenhando na areia**



**FONTE: Página do Facebook da EMEI.**

Apesar de utilizar um recurso da pedagogia Montessoriana, em que uma das finalidades é a de auxiliar no processo de aquisição da linguagem escrita pelas crianças, a publicação ressalta que o intuito da atividade foram os desenhos livres e não a alfabetização.

A escola busca esse afastamento com o termo *alfabetização* e parece buscar uma maior aproximação com o termo *letramento*. Esse afastamento se justifica pelo receio de relacionar a Educação Infantil com o ato ensinar as crianças a ler e a escrever e que, equivocadamente, se dê a impressão de que essa etapa da educação básica se resume a uma preparação para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

O uso do termo letramento, que é muito encontrado nas publicações da escola. Isso indica uma preocupação em explicitar para quem acompanha as atividades que, por mais que não se tenha a intenção de alfabetizar as crianças na Educação Infantil, se tem a intenção de inseri-las na cultura escrita. Segundo Baptista (2010, p. 04):

[...] o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil se justifica por considerarmos que a criança produz cultura e que essa produção se realiza na interação que ela estabelece com o mundo e com as diversas produções culturais desse mundo. A escrita é um elemento importante dessa cultura com o qual a criança interage e demonstra interesse em compreendê-lo e dele se apropriar.

Esse receio por parte da escola deixa evidente que a alfabetização na Educação Infantil ainda é temática de muitas discussões e diferentes concepções. Segundo Araujo (2016, p. 2326):

A polêmica em torno do papel da Educação Infantil no processo de alfabetização configura-se, muitas vezes, como uma polarização que opõe a educação das crianças pequenas, tomada como uma etapa importante em si mesma, com sua especificidade, e a ideia dessa etapa como preparação para o Ensino Fundamental (ARAUJO, 2016, p. 2326).

Para a autora, a alfabetização pode ser vista como uma etapa específica da escolarização das crianças e que prevê um processo que cabe somente ao ciclo de alfabetização, mas também pode ser vista como o processo contínuo de aprendizagem da notação da língua, que por esse lado, se inicia desde que as crianças começam a ter curiosidades e formular suas hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita (ARAUJO, 2016).

A Educação Infantil é a etapa inicial do processo de escolarização em que os primeiros contatos com as diferentes linguagens se dão de modo específico a essa faixa etária, mas sem descuidar das diversas aprendizagens socioculturais que precisam ser favorecidas e ampliadas, de forma contínua e integrada, e que incluem, a linguagem escrita. Há perspectivas quanto ao brincar e ao aprender como ações articuladas na infância, que permitem desfazermos a dicotomia mal colocada entre ler, escrever e brincar na Educação Infantil (ARAUJO, 2017, p. 358).

As escritas das crianças continuam a aparecer nas publicações da EMEI em diversas atividades. Na postagem abaixo, foi compartilhado um cartaz feito com as crianças no período de inserção.

No período de inserção as crianças passam a descobrir uma nova turma, nova professora, nova sala. O que pode acontecer? (Postado no perfil do Facebook da EMEI, 18/05/19)

**Figura 20: Cartaz produzido com crianças**



**FONTE: Página do Facebook da EMEI.**

Nas fotos é possível observar o cartaz com o título “O que temos medo?”, escrito pela professora. No cartaz, no canto inferior direito, é possível identificar letras que foram escritas pelas crianças, tentativas de escritas que podem indicar suas curiosidades quanto à escrita. Então:

[...] se a linguagem escrita diz respeito às crianças e lhes interessa, se elas aspiram aos conhecimentos que dizem respeito a sua cultura, a questão é, então, refletir sobre como apresentar a linguagem escrita respeitando a cultura da infância, os modos próprios de as crianças aprenderem, propondo situações nas quais ler e escrever tenha sentido para elas, de forma sistemática, planejada e intencional (ARAUJO, 2017, p. 348).

As crianças se envolvem com a escrita em diversas situações e, assim como colocado por Araujo (2017), a linguagem escrita as interessa e as provoca

curiosidades. Uma outra postagem indica que elas ficaram curiosas sobre a cidade de Florianópolis e a distância entre ela e a cidade de Rio Grande, a professora trouxe para sala de aula um mapa.

No meio de tanto conhecimento as crianças ficaram curiosas. Essas questionaram onde ficava Florianópolis. Perguntavam se Florianópolis ficava no Rio Grande... Foi quando trouxe o mapa do Brasil e mostrei onde ficava a cidade da Martinha e a nossa. O assunto foi sendo ampliado e tivemos que chamar a mãe de Aninha para nós ajudar (Página do Facebook da EMEI, 03/10/2019).

**Figura 21: Crianças observando um mapa**



**FONTE: Página do Facebook da EMEI.**

É possível ver nas fotos as crianças explorando um mapa, observando as cidades e a distância entre elas com o recurso de uma lanterna para melhor visualizar. As crianças têm contato com as letras, a escrita e a leitura por meio de diferentes artefatos. Essas aproximações se alinham ao RCG, que propõe atividades que permitam “manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita, associados e relevantes aos contextos de brincadeira presentes nos espaços da sala referência e de acordo com o interesse das crianças” (RIO GRANDE DO SUL, 2019).

As próximas postagens analisadas foram publicadas no ano de 2020, já em meio ao cenário pandêmico, onde as crianças estavam realizando as atividades de forma remota. Nessas atividades é possível perceber as escritas das crianças por todas as partes e, também, o auxílio dos familiares como escribas em determinadas situações.

Durante uma das propostas de atividades, foi pedido às crianças que desenhasssem sobre o projeto “Guardiões da Natureza”. A escola publicou alguns retornos das atividades.

Nossos GUARDIÕES DA NATUREZA são cheios de coragem! [...] DISSE: Para ser um guardião é preciso ter coragem para andar no mato baixo para cuidar dos animais. Todas as vezes o tio Igor traz cobras para nós largarmos no mato grande e tem o portal mágico onde os bichos se transformam, com pernas e braços (Página do Facebook da EMEI, 12/06/2020).

**Figura 22: Desenho das crianças**



**FONTE:** Página do Facebook da EMEI.

Além da escrita publicada pela escola, onde um familiar serviu de escriba para a criança, onde escreveu a frase “para ser um guardião é preciso ter coragem para andar no mato baixo, para cuidar dos animais todos. As vezes o tio Sérgio traz as cobras pra colocarmos no mato grande e tem o portal mágico onde os bichos se transformam com pernas e braços”.

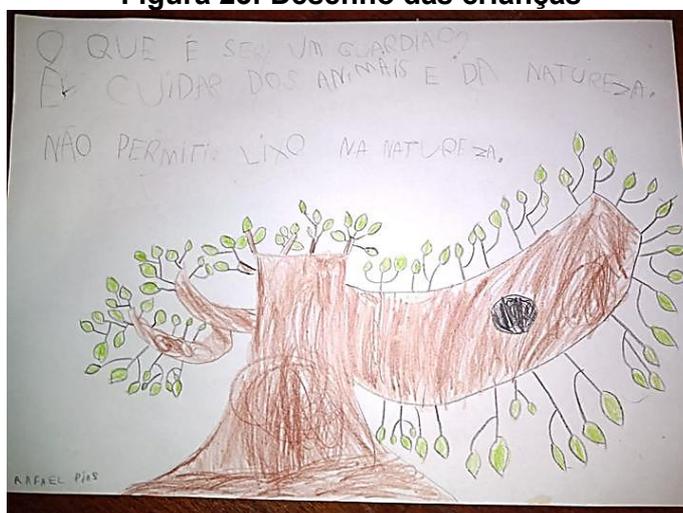
No texto pode ser percebida a relação entre a criança e o parque, onde a preservação e o cuidado com o meio ambiente são ressaltados. Essa relação é proposta nas DCNEI's, que propõe atividades que “promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais” (BRASIL, 2010, p. 26). Outro ponto muito marcante na escrita é a fantasia, a imaginação e a criatividade das crianças, que cita um “portal mágico” onde os bichos podem se transformar.

É possível perceber no desenho também a escrita das palavras “Abeu” e “Bibi”, que podem representar o nome da criança e de algum colega, professora ou familiar. Em quase todos os registros feitos por meio do desenho as palavras, as letras e os números surgem juntos.

Em outra postagem da escola foi possível observar as escritas de outra criança.

Hoje o GUARDIÃO [...] escreveu e fez um desenho revelando o que é ser "GUARDIÃO". Essa árvore existe de verdade, o [...] brinca e cria muitas aventuras ao seu redor. Um mundo encantado que tem em sua casa (Página do Facebook da EMEI, 17/06/2020).

**Figura 23: Desenho das crianças**



**FONTE: Página do Facebook da EMEI.**

Na figura é possível ler a frase “O que é ser um guardião? É cuidar dos animais e da natureza. Não permitir lixo na natureza”.

Nossa GUARDIÃ [...] já está em outra escola, mas continua no projeto e por onde for vai disseminando o amor e cuidado pela natureza. Em seu registro escrito lembrou de sua professora e das vivências do ano passado na escola. Nosso maior objetivo é que as vivências na escola sejam boas e marcantes para nossas crianças (Postado no perfil do Facebook da EMEI, 17/06/2020).

É importante ressaltar essa relação de afeto e carinho entre as crianças e a escola, mesmo que não frequente mais a EMEI. Essas relações são criadas por meio da proposta da escola, que busca criar esse vínculo entre a criança, a escola e o meio ambiente.

**Figura 24: Desenho das crianças**

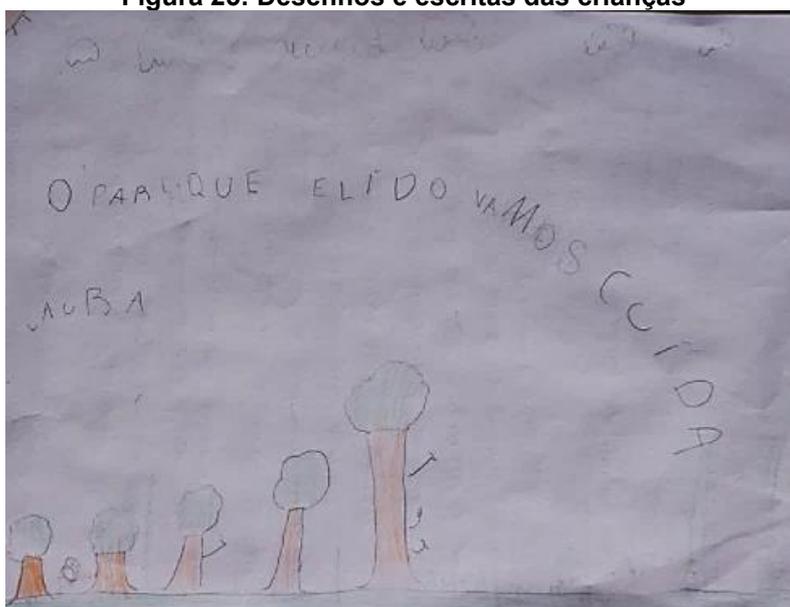


**FONTE: Página do Facebook da EMEI, 17/06/2020)**

No desenho é possível observar a escrita de diversas palavras, como os nomes “Ana”, “Rafa” e “Vivi”, além de “bonita” e “lugar”.

Nossos GUARDIÕES DA NATUREZA continuam alertando para o cuidado com o meio ambiente. A GUARDIÃ [...] já está escrevendo e lendo, retratou seu pensar através da escrita do desenho e de letras (Página do Facebook da EMEI, 21/06/2020).

**Figura 25: Desenhos e escritas das crianças**

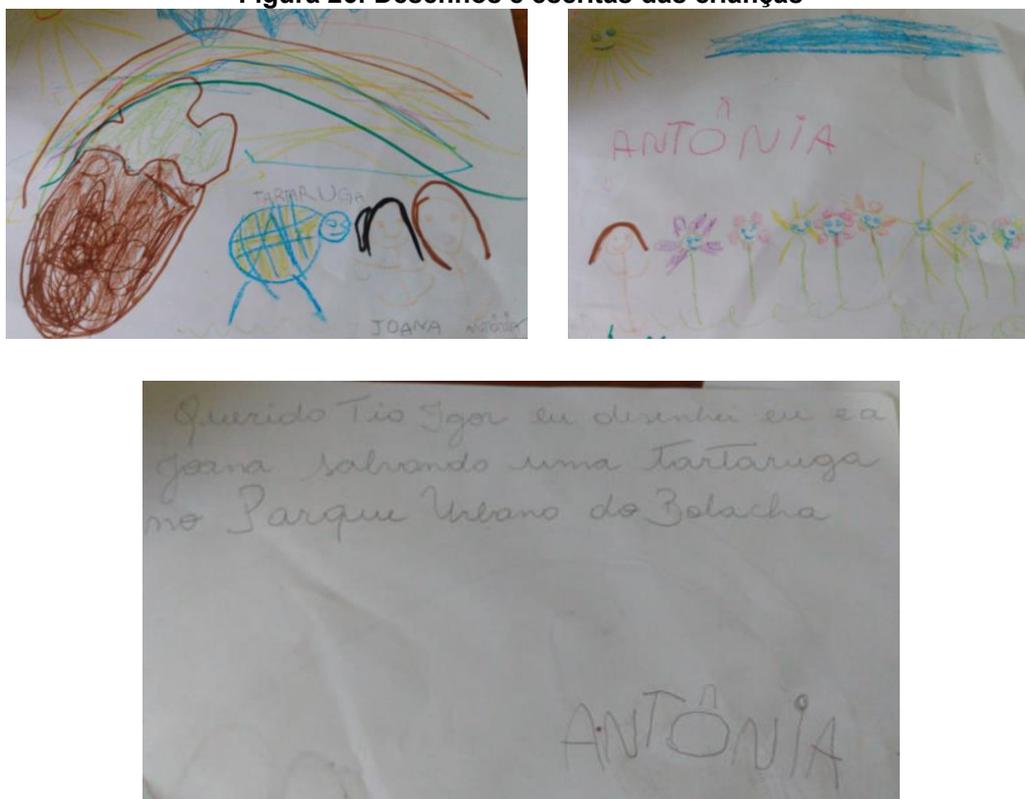


**FONTE: Página do Facebook da Escola.**

No desenho da figura 25 há a escrita da frase “O parque é lindo, vamos cuidar”, onde, em algumas palavras faltam letras ou espaços, como em “elido” (é lindo) e “cuida” (cuidar). Essas características demonstram que não houve uma “correção” quanto a escrita da criança, o que pode indicar que essa escrita partiu dela, de maneira espontânea ou que, mesmo com ajuda de algum responsável, a criança foi estimulada a mostrar o que sabia, sem a intervenção do adulto.

A GUARDIÃ [...] revelou em seu desenho a amizade pela [...] e o cuidado com a natureza. (Página do Facebook da EMEI, 23/06/2020).

**Figura 26: Desenhos e escritas das crianças**



**FONTE: Página do Facebook da EMEI.**

Na postagem é possível observar as palavras “tartaruga”, “Antônia” e “Joana”, além de um recado da criança ao “tio Igor”, provavelmente ditado a um familiar.

Em atividades como essas, é possível perceber que as crianças são capazes de produzir textos escritos antes mesmo de estarem alfabetizadas, desde que tenham o auxílio de um escriba, reforçando ainda mais a ideia de que as crianças,

desde muito pequenas, tem curiosidades e fazem uso da escrita. Baptista (2010, p. 2) afirma que:

Desde que nascem, as crianças estão imersas em uma cultura específica e, ao longo do seu processo de desenvolvimento, vão criando estratégias para descrever o mundo, compreendê-lo e com ele interagir. A linguagem escrita, que nas sociedades contemporâneas influencia e, muitas vezes, determina as estruturas urbanas, as formas de interlocução, de expressão da cultura, é um dos elementos com os quais as crianças interagem, buscando dele se apropriar para melhor compreender o mundo e com ele se relacionar.

Seja no brincar de ler e escrever, seja na brincadeira, esse faz de conta torna-se fator de letramento, configurando situações de interpretação, compreensão e recriação do mundo vivido (ARAUJO, 2017).

As crianças demonstram através de seus desenhos, tentativas de escrita e escritas espontâneas que já pensam sobre a escrita. Para Vygotsky (1991), através do desenho a criança já demonstra princípios de entendimento sobre a escrita, e para que isso se consolide:

[...] a criança precisa fazer uma descoberta básica - a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala. Foi essa descoberta, e somente ela, que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases; a mesma descoberta conduz as crianças à escrita literal. Do ponto de vista pedagógico, essa transição deve ser propiciada pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para o desenhar a fala (VYGOTSKY, 1991, p. 77).

Para Vygotsky, o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças parte desse deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras. Afirma ainda que o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar essa transição natural de maneira adequada, pois uma vez que a criança compreenda o princípio da escrita resta, simplesmente, aperfeiçoar esse método (VYGOTSKY, 1991). O autor coloca ainda que não nega a possibilidade de se ensinar leitura e escrita às crianças em idade pré-escolar:

[...] no entanto, o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. Se forem usadas apenas para escrever congratulações oficiais para os membros da diretoria da escola ou para qualquer pessoa que o professor julgar interessante (e sugerir claramente para as

crianças) então o exercício da escrita passará a ser puramente mecânico e logo poderá entediar as crianças; suas atividades não se expressarão em sua escrita e suas personalidades não desabrocharão. A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite (VYGOSTKY, 1991, p. 78).

Nesse sentido, apresento a seguir, as experiências vivenciadas pelas crianças por meio do contato com a leitura e a contação de histórias, em que as crianças envolvem-se de uma maneira muito ativa.

#### **4.3.2. Contação e leitura para crianças e pelas crianças: a importância das histórias na EMEI**

As histórias têm um importante significado na EMEI e o contato das crianças com a leitura é frequente. Segundo Baptista et al. (2016, p. 90):

Dentre todas as formas de leitura a serem postas em prática entre docentes e crianças nas instituições educacionais, a leitura literária tem um espaço irrefutável, pois é nessa forma de leitura que o sujeito leitor tem seu lugar mais destacado.

A leitura literária tem um espaço privilegiado na escola, que valoriza esses momentos em que histórias são compartilhadas por meio dos livros. Inserir a literatura no currículo da Educação Infantil é colaborar para interações de qualidade (BAPTISTA, 2018).

Em uma postagem percebi que a escola incentiva a leitura de histórias e o uso dos livros com os bebês. Mesmo que os bebês não sejam o foco deste trabalho, considere importante trazer esse dado pois nos permite compreender o quanto a leitura, a escrita e os diferentes artefatos que fazem parte do universo letrado estão presentes desde a mais tenra idade.

Os bebês e os livros de histórias. Tu já deste um livro para teu bebê ler? Tu contas histórias para o teu bebê? Ele pode estar dentro da barriga e já gosta de ouvir histórias. Os Bebês também vivem as histórias dos livros (Página do Facebook da EMEI, 17/05/19)

**Figura 27: Bebês manipulando livros**

**FONTE:** Página do Facebook da EMEI.

Nas imagens que compõem a figura 27 é possível ver que os bebês são incentivados a manipular e utilizar os livros livremente, folhando e observando as imagens atentamente, brincando com os livros e tendo contato com o mundo letrado, mesmo antes de dominar a leitura e a escrita. Baptista (2010, p. 2) afirma que:

Desde que nascem, as crianças estão imersas em uma cultura específica e, ao longo do seu processo de desenvolvimento, vão criando estratégias para descrever o mundo, compreendê-lo e com ele interagir. A linguagem escrita, que nas sociedades contemporâneas influencia e, muitas vezes, determina as estruturas urbanas, as formas de interlocução, de expressão da cultura, é um dos elementos com os quais as crianças interagem, buscando dele se apropriar para melhor compreender o mundo e com ele se relacionar.

No segundo semestre de vida, os bebês passam a ter interesse não só pelas pessoas, mas pelos objetos. A presença dos brinquedos, dos livros e de outros objetos culturais possibilitam a descoberta de suas propriedades físicas, mas também potencializam as interações dos bebês com os adultos, dos bebês entre si e com outras crianças (GUIMARÃES, 2016, p. 59).

Em outro momento compartilhado, as crianças são incentivadas a criarem suas próprias histórias, explorarem sua criatividade e sua imaginação através dos desenhos e da oralidade.

O LETRAMENTO ESTÁ POR TODA PARTE NA ED. INFANTIL: Os desenhos das crianças revelam narrativas criadas por sua imaginação. A professora contou uma história sobre um duende que comia muito mel, mas além do mel esse duende tinha nos armários de sua casa muito molho de tomate. O final da história ficou para as crianças terminarem. Esse vídeo revela o que a imaginação da menina [...] criou (Página do Facebook da EMEI, 02/10/2019).

**Figura 28: Desenhos e escritas das crianças.**



**FONTE: Página do Facebook da EMEI.**

No vídeo citado acima que tem pouco mais de 10 segundos e mostra que uma das meninas está contando o final da sua história, onde diz que o “duende está compartilhando com seu amigo” algo que ela desenhou. É possível ver na imagem retirada do vídeo que as crianças desenharam sobre seus finais e conversaram entre si sobre os significados dos seus desenhos. Atividades como essas, em que as crianças são provocadas a criar narrativas, são importantes, pois:

A literatura na Educação Infantil se transforma em uma verdadeira “escada” que ajuda os pequenos a dominarem formas cada vez mais complexas de usos da linguagem e da narração, assim como de representação artística: personagens mais numerosos, estruturas narrativas mais densas, finais abertos, gêneros literários mais diversificados, etc. Isso é feito oferecendo às crianças um “corrimão” que se coloca à sua altura e ao mesmo tempo lhes desafia e lhes dá apoio para que subam cada vez mais alto (COLOMER, 2016, p. 97).

As próximas postagens foram publicadas no ano de 2020, já em situação de Ensino Remoto na EMEI. É possível perceber o esforço da escola em manter o

vínculo com as crianças e a utilização da leitura e da contação de histórias para e pelas crianças foi muito significativa.

Bom início de semana crianças e famílias! Quem irá participar dessa história? COLOQUE O NOME NOS COMENTÁRIOS... Estamos preparando uma surpresa para vocês! ATENÇÃO, tem de estar bem atentos no horário, na data e no local, pois para essa história acontecer contamos com a participação de vocês (Página do Facebook da EMEI, 30/03/2020)

O convite publicado no perfil do Facebook da escola chama as crianças para interagir em uma história. A contação foi transmitida ao vivo no dia 01 de abril 2020. Com duração de cerca de 34 minutos e cerca de 20 espectadores, a professora aguarda a “chegada” das crianças e logo após inicia pedindo que ajudem a contar a história, pois está sentindo falta da interação. Então, pede para que as famílias ajudem as crianças, escrevendo nos comentários o que elas acham que vai acontecer durante a história.

Durante o vídeo, a professora narra em uma entonação animada, fazendo mudanças na voz e prendendo a atenção das crianças. Em alguns momentos, pede a interação das crianças.

“[...] oh, eu sou uma joaninha muito pequenina, não sei o que acontece... você tem que perguntar para quem vive tecendo noite e dia [...] ué? Quem é que vive tecendo noite e dia? Quem? Quem crianças? Quem que vive assim... tecendo, fazendo um tecido, uma teia... assim noite e dia? Quem? Quem?” (Transcrição de um trecho da história, 01/04/2020).

O vídeo segue assim, com a professora contando a história e provocando as crianças a interagirem, pensarem e expressarem suas ideias para a família, que vai escrevendo nos comentários.

**Figura 29: comentários das famílias no perfil do Facebook**



**FONTE: página do Facebook da EMEI.**

Essas atividades de letramento são presença frequente na Educação Infantil da escola investigada. Essa interação é importante para as crianças, que estão sendo ouvidas mesmo cada uma da sua casa e, dessa forma, percebendo a importância da escrita para a comunicação delas com a professora nesse momento em que não podem usar a oralidade para se comunicar com a professora.

Ao final da história, a professora pede para que gravem vídeos contando o final da história, sempre pedindo para que as famílias ajudem. Uma das alunas atendeu ao pedido e a escola publicou o momento.

[...] constrói sua barraca e conta o final da história. O que será que aconteceu com a DONA LAGARTA? (Página do Facebook da EMEI, 01/04/2020)

No vídeo, com duração de 30 segundos, a menina aparece com uma máscara dizendo “eu sou a mulher gato e vou salvar a dona Lagarta”. Conta que salvou a lagarta, que virou uma borboleta e saiu voando pela floresta.

Em outra postagem, uma “Pequena Grande Contadora de Histórias” convida as crianças para ouvirem uma história que ela irá ajudar a contar:

Oi pessoal, eu sou a [...] e essa semana a gente vai contar uma história pra vocês... eu e a prof. dessa escola Débora Sayão vamos contar uma história pra vocês. Vocês gostam de histórias? A mamãe sempre conta uma história pra 'mim' antes de dormir. E também cuidado com o vírus malvado, que ninguém pode sair de casa e alguém da família tem que sair só pra compra comida... (Transcrição do vídeo, 14/04/2020).

É possível perceber que as crianças reproduzem aquilo que veem um adulto fazendo. O vídeo a menina tem uma introdução bem parecida com os vídeos publicados pelas professoras e durante a sua fala vemos ela tentar interagir com as crianças com perguntas.

A escola tem usado o recurso das histórias para manter os alunos envolvidos nas atividades, de uma maneira lúdica e sem perder totalmente o vínculo. A partir do mês de abril vemos uma movimentação bem maior na página, trazendo sempre um novo vídeo ou história.

**Figura 30: Contação de história em vídeo.**



**FONTE: Página do Facebook da EMEI.**

No dia seguinte ao convite da menina, ela e a mãe, professora da escola, contaram a história “O sanduiche da Maricota” em uma narração bastante animada. Durante a história, a professora pede interferências da menina que segue narrando junto com a mãe.

Profª: “De repente quando ela foi dar a primeira mordida apareceu o... gato. Era o gato Quin! E o gato queria que colocasse alguma coisa no sanduiche também, que que ele queria?”

Menina: “Sardinha”.

Profª: “Sardinha. Coloca sardinha dona Galinha...” (Transcrição de trecho do vídeo).

A menina vai narrando a história junto com a mãe, pegando imagens que ficavam ao lado dela, dizendo que animais apareciam na história e quais alimentos queriam colocar no sanduiche. O uso das imagens, aliados a expectativa que a história cria no ouvinte, auxilia a professora a captar a atenção das crianças.

Após a contação os colegas são incentivados a gravar vídeos com suas próprias contações de histórias. Em uma dessas contações, uma menina conta a história da Branca de Neve com suas próprias palavras, sem o uso do livro.

Gente, eu vou contar a história dos anões da Branca de Neve. Um dia Branca de Neve estava com sono e ela encontrou uma casa de anões. Um dia ela montou uma cama gigante. Um dia apareceram anões e se tornaram amigos. Ela teve que limpar toda casa. Um dia Branca de Neve teve uma ideia de deixar os amiguinhos sair e o que não gostava de tomar banho ficava só lá, disse que não ia tomar banho. Um dia Branca de Neve deu uma enxaguada nele e nos anõezinhos tudo dentro da piscina. Um dia Branca de Neve foi sair e aquela bruxinha malvada deu uma maçã enfeitada pra ela. E os anõezinhos foram todos ficar com ela. E a bruxa se tornou a malvada e um dia ela pegou a maçã e comeu. Enfeitiçaram ela. E fim! (Transcrição da história, 16/04/2020).

Em sua narrativa é possível perceber o uso de “um dia” para expressar a passagem do tempo. A história como conhecemos vai sendo modificada pela menina, que inclui novos elementos e tensões para a história.

Logo após, um vídeo de outra criança da EMEI é postado onde ela conta a história dos Três Porquinhos utilizando o recurso do livro. O menino se apresenta e, folhando o livro, conta a história da maneira como lembra. Em alguns momentos é possível ouvir interferências da mãe do menino.

- Oi pessoal, eu tô aqui em casa e quero ler essa historinha aqui pra vocês. Era uma vez três porquinhos que decidiram construir suas casas. O primeiro porquinho era preguiçoso então construiu sua casa de palha. O terceiro porquinho que gostava de brincar...  
 - *Segundo (mãe sussurrando)*.  
 O segundo porquinho que gostava de brincar, construiu sua casa de madeira, pois queria brincar. O segundo irmão...  
 - *Psiiu, terceiro (mãe sussurrando)*  
 -O terceiro irmão que era o mais responsável construiu sua casa de tijolos. Depois de cumprir seu dever, o terceiro irmão foi brincar com seus irmãos. Depois da brincadeira cada porquinho foi pra sua casa e de repente um lobo apareceu, e... E destruiu... Bateu na porta do primeiro porquinho (bate fazendo barulho) e o porquinho não abriu.

E ele assoprou, assoprou... e a casa derrubou. Depois ele correu pra casa do segundo irmão. Então ele bateu na porta do terceiro...

- *Do segundo (mãe sussurrando).*

Do segundo irmão! Então ele não abriu a porta, e a casa foi destruída também. E aí os porquinhos correram pra casa do terceiro irmão. Então eles bateu na porta e os porquinhos não abriram. Então ele assoprou, assoprou e a casa nem se mexia. Então... eles, eles...

- *A chaminé (mãe sussurrando).*

-Então o lobo resolveu entrar pela chaminé, então eles armaram um plano pra colocar uma água fervente, quando o lobo entrou se queimou todo. Então os porquinhos descobriram que a....

- *A pressa (mãe sussurrando).*

Que a pressa é inimiga da perfeição!

Tchau, beijo! (Transcrição da História, 16/04/2020).

É possível perceber no vídeo que o menino foi sendo guiado pelas imagens para lembrar da história, que aparentemente estava bem decorada e ele gosta muito. Quando esquecia de alguma parte ou se atrapalhava com a sequência dos fatos, era possível ouvir a mãe sussurrando ao fundo para ajudar o filho. Essas intervenções feitas pela mãe ajudaram o menino a relembrar aquelas partes que não ficavam claras com a observação das imagens do livro e pareciam deixar o menino mais tranquilo em frente a câmera.

Durante a narração, o menino utiliza recursos sonoros, como bater em objetos para indicar as batidas do lobo na porta dos porquinhos, e fazer usos de onomatopeias para indicar o sopro do lobo, o barulho das casas sendo destruídas. Além disso, é interessante perceber o esforço durante a narrativa para manter um “ritmo” e uma entonação animada.

Na postagem seguinte, realizada no mesmo dia, a escola chama atenção para o fato da história ter sido criada pela criança, “Essa história foi criada espontaneamente pelo “PEQUENO GRANDE CONTADOR DE HISTÓRIAS” [...]. Em sua história tem um arco íris, unicórnio, doces e animais (Postado no perfil do Facebook da EMEI, 16/04/2020). O menino começa sua narrativa bastante animado.

Oi, agora eu vou contar uma história... Era uma vez um menino unicórnio, que vivia fazendo arco-íris... quando o arco-íris era grande o arco-íris ficava mais lindo ainda. O arco-íris levava todos os dias, quando ia pra cidade e ficava “mais grande” ainda, quando o sol voltou até metade do arco-íris ficou [...] em todos os lugares que vivia lá e tinha um monte de animais. E quando o resto da

história melhorou, eles contavam a história, quando os alunos viam um arco-íris, o arco-íris fica “mais grande” ainda. E os arco-íris são feitos de metal, tipo metal. Quando o arco-íris fica mais “coloridão”, ele fica brilhante, igual uma pessoa. E quando uma pessoa filma, o arco-íris fica mais brilhante ainda. E fim! (Transcrição da história, 16/04/2020).

Ao que tudo indica o menino conta a sua história sem interferências e de forma bastante criativa. A narração vai se dando sem uma sequência dos fatos e elementos vão sendo incluídos à medida que o menino vai pensando sobre a história. Para Baptista (2010, p. 03):

Crianças que ainda não dominam o sistema de escrita alfabética brincam imitando a escrita, criando histórias a partir de textos verbais e visuais. A criança reelabora, reconstrói, reformula elementos constitutivos da escrita, lançando mão da sua forma peculiar de pensar e das suas referências muito próprias sobre o mundo [...]. As crianças formulam hipóteses, criam histórias, inventam sentidos atestando, assim o seu protagonismo em relação ao processo de construção de conhecimentos sobre a linguagem escrita.

Ainda no mesmo dia, a escola apresenta mais uma história, dessa vez contada pela mesma criança que ajudou a mãe, professora da escola, a contar a história “O sanduiche da Maricota”. A menina usou o livro como recurso para contar sua história. Ela começa bem devagar, contando calmamente e logo depois começa a acelerar a história. Vai vendo as imagens, lembrando e narrando empolgada, mudando a entonação da voz.

Olá pessoal, boa noite. Olha, hoje eu vou contar a história da Chapeuzinho Vermelho. Era uma vez, chapeuzinho vermelho, ela veio na casinha da sua mãe e ela estava sozinha. Assim, ela encontrou um lobo quando tava caminhando que falou assim, tem olhos gigantes, pra te ver melhor... nariz gigante, pra te cheirar melhor... uma boca grande pra te comer. E assim ela saiu correndo e todos foram felizes pra sempre. Esse é o fim da nossa história. Beijos, tchau! (Transcrição da história, 16/04/2020).

É possível perceber importantes marcas do letramento nas contações das crianças. Ao iniciar suas contações com “Era uma vez”, “Hoje vou contar uma história” demonstra que as crianças se apropriaram de práticas frequentemente utilizadas pelas professoras em suas contações.

O Ainda ao longo da história as crianças continuam a usar elementos conhecidos, como “esse é o fim da história”, “e fim” ou até mesmo a presença da moral da história, como “a pressa é inimiga da perfeição”.

O uso desses elementos não indica uma repetição de frases prontas da parte das crianças, mas sim um resgate que demonstra a compreensão da estrutura de uma história de registro escrito, que é organizada em partes: início, meio e fim (BUENO, 2015).

Assim, é possível perceber que o processo de contação da história pelas crianças vem demonstrando que essa atividade que se constitui como um discurso oral está perpassado por características do discurso escrito. Dizer isso, significa entender que muitos aspectos letrados são observáveis nas práticas das crianças (BUENO, 2015, p. 103).

As crianças parecem demonstrar grande interesse e envolvem-se sempre que as atividades são relacionadas as histórias. Mesmo no contexto do ensino remoto, onde as interações são dificultadas pela falta de contato presencial, os retornos das sugestões de atividades feitas pela escola são bastante significativos.

A contação e a leitura de histórias, juntamente com as conversas que surgem a partir delas são importantes para o desenvolvimento da linguagem infantil. Em primeiro lugar, porque os livros expõem as crianças uma linguagem variada e contextualizada, com palavras que aparecem em diferentes momentos e enriquecem o vocabulário. Em segundo lugar, porque a partir da leitura as crianças e os adultos compartilham do mesmo interesse e envolvem-se em conversas sobre aquilo que estão lendo e buscando entender, conhecer e explorar. Em terceiro lugar, porque ao requerer uma participação ativa em torno do que está sendo lido, a leitura ajuda na apropriação da linguagem escrita pelas crianças (SEPÚLVEDA e TEBEROSKY, 2016).

A EMEI Deborah Thomé Sayão demonstra em seus projetos, em suas atividades e em seus registros proporcionar as crianças experiências com as diversas linguagens, sempre através da ludicidade e do encantamento. Do berçário à pré-escola podemos encontrar registros de atividades em seu perfil do Facebook que demonstram uma preocupação da escola em incentivar as crianças a explorar suas possibilidades.

As histórias, as narrativas, os diálogos com as crianças, partindo de seus interesses e trazendo novos conhecimentos também podem ser vistos com frequência nas atividades realizadas na EMEI. Para Sepúlveda e Teberosky (2016, p. 64) a presença desses elementos são extremamente importantes, pois:

Para aprender novas estruturas de linguagem, as crianças precisam contar também com variados exemplos linguísticos. Isso significa que as crianças precisam escutar palavras, expressões e discursos para poder identificar regularidades e estabelecer padrões.

Compartilhando suas descobertas e seus avanços, seja no perfil do Facebook, em seu site ou através de pareceres descritivos que são entregues as famílias, a escola está evidenciando as capacidades e os conhecimentos das crianças.

Há uma importância enorme em afirmar aos cidadãos que, desde muito pequenas, as crianças são sábias. Fazê-las sentir que podem, que devem ousar, correr riscos, para que se confirmem como pessoas capazes e se disponham a trocar de lugar conosco, falando, expondo seus saberes, discutindo. Nesse movimento em direção ao outro, afirmamo-nos e confirmamo-nos como educadores comprometidos com o sentido ético, humano, de nossa profissão (GOULART, 2005, p. 51).

As concepções da escola, da coordenadora e das professoras quando ao trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil se aproximam muito do que propõe Baptista, que afirma que:

A educação infantil possui, portanto, um papel fundamental e específico em relação às crianças de zero a cinco anos de idade e ao seu direito de participar ativamente da cultura letrada, de se formar como leitoras e como autoras de textos. Esse papel, no entanto, não é o de preparar as crianças para se alfabetizar, mas sim o de assegurar a cada uma delas o seu direito de apropriar-se das linguagens oral e escrita como instrumentos de interação e de constituição de si como sujeito que participa de uma sociedade letrada (2017, p. 05).

Ao cumprir adequadamente esse papel, respeitando as crianças como sujeitos ativos, inteligentes, capazes e compreendendo as especificidades que caracterizam a primeira infância, a Educação Infantil estaria contribuindo para que

tenham uma trajetória tranquila e exitosa nas próximas etapas de educação, sem que haja rupturas drásticas nessa transição (BAPTISTA, 2017).

A Educação Infantil tem então “[...] um papel importante a assumir na inserção das crianças na cultura escrita, na formação de leitores e de usuários competentes da linguagem escrita, entendendo esses aspectos como produção de cultura e defendendo o direito das crianças à cultura letrada (ARAUJO, 2017, p. 347).

Os dados analisados até aqui, demonstram que a escola tem buscado assumir esse papel, propiciando as crianças um contato bastante frequente com a cultura escrita e, até onde se pode enxergar, cumprido de maneira muito satisfatória esse papel.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar esta dissertação entendo que os dados, as análises e a pesquisa em si não se esgotam. Ao longo da escrita selecionei, apresentei e problematizei alguns de tantos dados que foram coletados e produzidos ao longo de dois anos dedicados a conhecer e analisar as práticas de leitura e de escrita presentes na Educação Infantil, mais especificamente da pré-escola da EMEI Prof<sup>a</sup>. Deborah Thomé Sayão.

Ao longo do percurso, dificuldades e desafios foram surgindo e, com o apoio da escola, foram sendo solucionados da melhor maneira que o contexto proporcionou. Os dados coletados, construídos e estudados durante a pesquisa proporcionaram compreender o lugar que a leitura e a escrita ocupam na Educação Infantil. No início da pesquisa, eu tinha ideia que essas práticas permeiam os espaços na Educação Infantil, contudo, era necessário adentrar na escola e compreender como, onde e por quê.

Para que pudesse alcançar esse objetivo e contribuir com os estudos da área, busquei compreender as concepções de leitura e de escrita defendidas por pesquisadoras e pesquisadores do campo da Educação Infantil e da Alfabetização.

Em primeiro lugar, trazendo as autoras Lockmann (2013), Pereira (2013), Esperança (2013) e Ribeiro (2013), apresentei uma breve contextualização história das lutas e reivindicações por parte dos movimentos de mulheres da década de 1970, que tornaram possíveis os avanços no atendimento das crianças em instituições especializadas.

Em seguida, compreendendo a complexidade de se discutir sobre os estudos sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil, reuni diferentes concepções de leitura e de escrita. Dentre essas concepções, destaco a de Baptista (2010, 2017) que compreende a leitura e a escrita como objetos culturais dos quais as crianças têm o direito de conhecer, interagir e se apropriar desde a mais tenra idade. Destaco ainda a concepção de Galvão (2016), que corroborando com o que diz Baptista, traz o conceito de “cultura escrita”, definido como um lugar simbólico e material que a linguagem escrita ocupa na sociedade.

As autoras defendem essa aproximação das crianças com a linguagem escrita de maneira lúdica e levando em consideração as curiosidades e os

conhecimentos delas, sem que haja um ensino sistemático ou a intenção de alfabetizar as crianças da Educação Infantil.

Trouxe também os estudos de Soares (2009, 2020) e Morais (2019), com a intenção de compreender as diferentes percepções acerca do trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil. Soares (2009) acredita que é essencial que as crianças da Educação Infantil estejam imersas em um contexto letrado, chamado por ela também de ambiente alfabetizador, onde sejam aproveitadas planejada e sistematicamente, as oportunidades que possam contribuir para os processos de alfabetização e letramento que as crianças já vinham vivenciando antes de chegar à escola.

Morais (2019), corrobora com as ideias da autora, e acredita que o trabalho com a consciência fonológica em atividades como separar e contar sílabas, identificar palavras que rimam, identificar uma palavra dentro da outra, entre outras, são essenciais desde a Educação Infantil.

Sabendo da importância de ambas as discussões, adotei a perspectiva de linguagem escrita como um objeto cultural (BAPTISTA, 2010), compreendendo que as crianças podem estar inseridas na cultura escrita e aprender sobre ela sem que haja um ensino sistemático da linguagem escrita. Acredito que dessa forma, as crianças vão estar aprendendo e se apropriando da escrita sem que isso se torne maçante, mecânico e sem sentido para elas. Dessa forma, nos afastamos também da ideia de que a Educação Infantil, principalmente a pré-escola, se resume a uma preparação para o Ensino Fundamental.

Por meio de uma investigação qualitativa (BODGAN e BIKLEN, 1994), realizei então uma pesquisa documental (GIL, 2008), utilizando como fonte de dados três projetos realizados na escola, os registros de atividades realizados no perfil do Facebook da EMEI e entrevistas realizadas com a Coordenadora Pedagógica e com as professoras de duas turmas de nível II. A escolha dos procedimentos e materiais utilizados na produção dos dados levou em conta o contexto em que a pesquisa foi realizada, em meio a pandemia de Covid-19.

Os dados produzidos foram agrupados em quatro eixos de análise:

1. Escrita espontânea/tentativa de escrita pela criança;
2. Escrita pela professora/escrita pelo adulto;

3. Contato com artefatos de leitura e escrita;
4. Contação de histórias para crianças/por crianças.

Por meio desses eixos, pude perceber práticas recorrentes envolvendo a leitura e a escrita presentes nas atividades realizadas com as crianças da EMEI, que continuaram a acontecer inclusive durante o período do Ensino Remoto.

Os projetos apresentados aqui, envolvendo a leitura e a escrita, demonstram de forma bastante explícita a relação da escola com as histórias, sejam aquelas criadas ou narradas pelas crianças ou ainda aquelas presentes em seu cotidiano através de livros de literatura infantil. Além disso, é possível perceber que os interesses e as curiosidades das crianças são explorados durante a construção desses projetos, há a presença infantil nesse processo.

As crianças, em sua condição de leitoras e autoras de textos, têm acesso à cultura escrita de uma forma bastante intensa, não só através dos livros, como de outros artefatos ligados a ela: mapas, cartazes, bilhetes, entre outros. Interagem com esses artefatos e produzem muitos deles, com auxílio das professoras ou de maneira espontânea.

A escola parece compreender que mesmo antes de ler e escrever de maneira autônoma, a criança pode ser uma usuária competente desse sistema de escrita e dominar capacidades e habilidades próprias de leitores proficientes, entendendo que podem ser introduzidas no mundo da leitura, compartilhando com seus pares situações de leitura de histórias, reportagens, receitas, dentre outras. Podem ser introduzidas também por meio do ditado de textos para pessoas que façam a função de escriba e que em ambas as situações, exercitam capacidades e habilidade envolvidas na compreensão dos usos e das funções sociais da escrita (BAPTISTA, 2010).

Tanto no ano de 2019, onde as atividades ocorreram de maneira presencial, quanto no ano de 2020, onde as atividades ocorreram de maneira remota, as histórias ganham um protagonismo muito visível nas atividades proporcionadas pela escola.

Apesar das dificuldades impostas pela pandemia de Covid-19, a escola, que durante o ensino presencial já realizava um trabalho bastante intenso e próximo das famílias, conseguiu manter as atividades de maneira muito satisfatória,

mantendo o vínculo com as crianças e com a comunidade. O desejo das famílias em manter as crianças próximas da escola, mesmo que remotamente pela necessidade de distanciamento social, e o esforço das professoras em fazer desse desejo algo possível, foi fundamental para que tudo ocorresse da melhor maneira possível.

Outra prática recorrente na escola foi o uso do desenho acompanhado da escrita, seja ela espontânea por parte das crianças ou utilizando a professora como escriba, para registrar as aprendizagens e as criações das crianças. Durante a análise, foi possível visualizar através de registros fotográficos, as diversas atividades que contaram com escritas espontâneas das crianças.

A escola busca realizar um trabalho com base na gestão compartilhada, envolvendo a equipe escolar, as crianças, a família e a comunidade em seus projetos e propostas. Por ser uma escola localizada em uma área de preservação ambiental, o contato constante com a natureza é, também, uma marca muito forte nas ações da escola.

Com um trabalho que busca fazer com que a criança se sinta parte daquele espaço, a escola consegue criar laços de afetividade que não se perdem quando a criança deixa a escola. O carinho das crianças com a escola, com os projetos desenvolvidos e com as experiências vivenciadas ali vão sendo demonstradas ao longo das análises, quando nos deparamos com atividades enviadas por crianças que ainda são “Guardiões da Natureza” ou “Pequenos Grandes Contadores de Histórias” mesmo após ingressarem em outras escolas.

Por fim, é possível afirmar ao final da pesquisa, que a escola desenvolve o trabalho com a leitura e com a escrita aproximando-se das concepções de Baptista (2010, 2017), entendendo que são objetos culturais dos quais as crianças podem e devem se apropriar desde a Educação Infantil e propiciando então, um contato com a cultura escrita dos bebês às crianças pequenas. Nesse sentido, a prática com a leitura e escrita observada rompe com uma perspectiva mecânica, sem sentido e enfadonha, propiciando o contato com a cultura escrita das crianças desde bem pequenas e as incentivando em suas narrativas e criações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Luzia Rodrigues de. **A importância do lúdico na Educação Infantil: um estudo de caso em uma creche pública.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba - UFPB, João Pessoa/PB, 2018. Disponível em: < <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14099/1/LRA07022019.pdf>>. Acesso: 22/09/2021.

ARAUJO, Liane de Castro. **Brincar com a linguagem: educação infantil “rima” com alfabetização?** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. esp. 4, p. 2325-2343, 2016. Disponível em: < <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9196>>. Acesso em: 22/09/2021.

ARAUJO, Liane de Castro. **Ler, escrever e brincar na Educação Infantil: uma dicotomia mal colocada.** Revista Contemporânea de Educação, vol. 12, n. 24, mai/ago de 2017. Disponível em: < <https://revistas.ufjr.br/index.php/rce/article/view/3578/pdf>>. Acesso em: 22/09/2021.

AUGUSTO, Silvana Oliveira. **A linguagem escrita e as crianças: superando mitos na educação infantil: superando mitos na educação infantil.** UNESP, São Paulo, p. 120-133, 2003. Disponível em: < <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/452/1/01d14t09.pdf>>. Acesso em: 22/09/2021.

AZEVEDO, Bárbara Raquel Coutinho; MOURA, Marianne da Cruz. **Linguagem escrita e brincadeira na Educação Infantil: um relato prático.** In: II Congresso Brasileiro De Alfabetização, 2015, Recife - PE. Anais. Florianópolis: ABALF, 2015. p. 1-10. Disponível em: < <https://www.abalf.org.br/ii-conbalf>>. Acesso em: 22/09/2021.

BAPTISTA, Mônica Correia. **A linguagem escrita e o direito a educação na primeira infância.** In: I Seminário Nacional Currículo em Movimento. Anais, p. 01-12. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6673-linguagemescritaedireitoaeducacao&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6673-linguagemescritaedireitoaeducacao&Itemid=30192)>. Acesso em: 22/09/2021.

BAPTISTA, Mônica Correia et al. **Leitura literária entre professoras e crianças.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 1. Brasília: MEC, SEB, 2016. Disponível em: < <http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>>. Acesso em: 22/09/2021.

BAPTISTA, Mônica Correia. **Linguagens oral e escrita na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil**. Paideia, v. 18, p. 1-8, 2017. Disponível em: < <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/5488>>. Acesso em: 22/09/2021.

BAPTISTA, Mônica Correia; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. CORSINO, Patrícia. **Produção acadêmica sobre leitura e escrita na educação infantil no período de 1973 a 2013: algumas reflexões**. In: 38ª Reunião Nacional da ANPEd, 2017, São Luiz. **Anais**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2015. p. 1-19. Disponível em: < [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT07\\_812.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_812.pdf)>. Acesso em: 22/09/2021.

BAPTISTA, Mônica Correia; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GALVÃO, Cristiene Leite. **A formação de leitores de literatura na Educação Infantil: contribuições de uma pesquisa colaborativa**. Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES. Vitória, a. 15, v. 20, n. 47, p. 113-134. jan/jul. 2018. Disponível em: < <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/21334>>. Acesso em: 22/09/2021.

BARBOSA, Deborah de Souza. **A prática pedagógica e a função social da leitura e da escrita na Educação Infantil**. In: II Congresso Brasileiro De Alfabetização, 2015, Recife - PE. Anais. Florianópolis: ABALF, 2015. p. 1-9. Disponível em: < <https://www.abalf.org.br/ii-conbalf>>. Acesso em: 22/09/2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Currículo e Educação Infantil**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 6. Brasília: MEC, SEB, 2016. Disponível em: < <http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>>. Acesso em: 22/09/2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008. Disponível em:

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 22/09/2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 22/09/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <

[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf)>. Acesso em: 22/09/2021.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 22/09/2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf)>. Acesso em: 22/09/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caderno de Apresentação: coleção leitura e escrita na Educação Infantil**. 1.ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em: < <http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>>. Acesso em: 22/09/2021.

BRIÃO, Eliane Costa. **Do projeto à coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil: fomento e ruptura política**. In: IV Congresso Brasileiro De Alfabetização, 2019a, Belo Horizonte - MG. Anais. Florianópolis: ABALF, 2019. p. 1717-1733. Disponível em: <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Anais-VOLUME-1.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2020.

BRIÃO, Eliane Costa. **Leitura e escrita na educação infantil a partir do contexto das políticas nacionais (1996 - 2017)**. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação - PPGEDU, Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande/RS, 2019b. Disponível em: < <https://argo.furg.br/?BDTD12497>>. Acesso em: 22/09/2021.

BUENO, Leticia de Aguiar. **Práticas de letramento de uma turma de pré-escola em uma escola do campo no município do Rio Grande – RS**. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação - PPGEDU, Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande/RS, 2015. Disponível em: < <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/8283/0000010716.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 22/09/2021.

BUJES, Maria Isabel Edelweis. **Escola infantil: pra que te quero**. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Orgs.). Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

COLOMER, Teresa. **As crianças e os livros**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Crianças como leitoras e autoras. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 5. Brasília: MEC, SEB, 2016. Disponível em: < <http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>>. Acesso em: 22/09/2021.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; BAPTISTA, Mônica Correia; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; BARRETO, Angela Rabelo. **Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Crianças como leitoras e autoras. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 5. Brasília: MEC, SEB, 2016. Disponível em: < <http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>>. Acesso em: 22/09/2021.

DOMINGUES, Thayane Góis; SAHEB, Daniele; VAZ, Fabiana Andrea Barbosa. **As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - parecer CNE/CEB nº 20/2009**. In: X Congresso Nacional de Educação EDUCERE e I Seminário Internacional de Representações Sociais - SIRSSE, 2011, Curitiba PR. Anais do Congresso Nacional de Educação. Curitiba PR: Champagnat editora - PUCPR, 2011. p. 5357-5367. Disponível em: < [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2011/publicacao\\_anais.php](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2011/publicacao_anais.php)>. Acesso em: 22/09/2021.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lenna; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: uma abordagem em Reggio Emilia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ESPERANÇA, Joice; RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Ser criança na sociedade de consumidores: problematizações sobre a produção das infâncias no cenário Contemporâneo**. In: infância(s), educação e governo. Rio Grande: Editora FURG, 2013. v. 12, cap. 8, p. 127-143. Disponível em: < <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/6003/ser%20crian%C3%A7a%20na%20sociedade%20de%20consumidores%20outros%20tempos%20outras%20infancias%20joyce%20araujo%20esperana.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 22/09/2021.

ESPINDOLA, Carolina dos Santos. **O processo de transição das crianças da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental: uma articulação possível**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Versão Impressa - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande/RS, 2019.

FALCÃO, Elis Beatriz de Lima. **A apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil: refletindo acerca de algumas atividades propostas**. In: I Congresso Brasileiro De Alfabetização, 2013, Belo Horizonte - MG. Anais. Florianópolis: ABALF, 2013. p. 42-52. Disponível em: < [https://28473cf1-9f63-40b0-b146-f3b3c65a8b23.filesusr.com/ugd/64d1da\\_ef0dff16aa274c95a883d1e2492948f5.pdf](https://28473cf1-9f63-40b0-b146-f3b3c65a8b23.filesusr.com/ugd/64d1da_ef0dff16aa274c95a883d1e2492948f5.pdf)>. Acesso em: 22/09/2021.

FURTADO, Thamirys Frigo; DEBUS, Eliane Santana Dias. **A leitura literária na educação infantil: que espaços e tempos são estes?**. Zero-a-seis, [s.l.], v. 19, n. 35, jan-jun de 2017. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2017v19n35p133>>. Acesso em: 22/09/2021.

FREIRE, Madalena. **A paixão por conhecer o mundo**. 4ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Crianças e cultura escrita**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 3. Brasília: MEC, SEB, 2016. Disponível em: <<http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>>. Acesso em: 22/09/2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ed. São Paulo: Atlas, 2008.

**Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>>. Acesso em: 22/09/2021.

GOULART, Cecília. **Educação Infantil: nós já somos leitores e produtores de textos**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 11, nº 63, p. 16-21, mai/jun 2005. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/210970511/Nos-ja-somos-leitores-e-produtores-de-textos>>. Acesso em: 22/09/2021.

GOULART, Cecília. **O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização**. Bakhtiniana, São Paulo, v. xx, p. 35-51, ago/dez 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/bak/a/cPYgcqRbX3pXX38WJS4mnbm/?lang=pt>>. Acesso em: 22/09/2021.

GOULART, Cecília; MATA, Adriana Santos da. **Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 3. Brasília: MEC, SEB, 2016. Disponível em: <<http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>>. Acesso em: 22/09/2021.

GUIMARÃES, Daniela. **Significados da leitura e da escrita para a criança que aprende**. In: II Congresso Brasileiro De Alfabetização, 2015, Recife - PE. Anais. Florianópolis: ABALF, 2015. p. 1-10. Disponível em: <<https://www.abalf.org.br/ii-conbalf>>. Acesso em: 22/09/2021.

GUIMARÃES, Daniela. **Bebês, interações e linguagem**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Bebês como leitores e autores. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 4. Brasília: MEC, SEB, 2016. Disponível em: <<http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>>. Acesso em: 22/09/2021.

LOCKMANN, Kamilla. **História das práticas de atendimento à infância no Brasil: entre a caridade e a assistência científica.** In: infância(s), educação e governo. Rio Grande: Editora FURG, 2013. v. 12, cap. 3, p. 39-57. Disponível em: <https://sead.furg.br/images/cadernos/pdf/Caderno12.pdf>. Acesso em: 22/09/2021.

LUCAS, Maria Angélica; COLELLO, Silvia de Mattos. **Língua escrita e Educação Infantil: no contexto de expansão da escolarização obrigatória.** In: III Congresso Brasileiro De Alfabetização, 2017, Vitória - ES. **Anais.** Florianópolis: ABALF, 2017. p. 426-435. Disponível em: <http://abalf.org.br/iii-conbalf-anais-2017-miolo-alta-resolu%c3%87%c3%83o.pdf>. Acesso em: 22/09/2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teor/ia, método e criatividade.** 18ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAIS, Artur Gomes de. **A consciência fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização.** 1ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da; NASCIMENTO, Gabryella Silva do. **Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular.** Revista Brasileira de Educação, v.25, p. 1-25, maio 2020. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782020000100219&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782020000100219&script=sci_abstract). Acesso em: 22/09/2021.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções.** Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul-dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em: 22/09/2021.

MOTA, Juliana Jade. **Questões de leitura e escrita na educação infantil: uma experiência sobre política, alfabetização e diálogo com crianças de 5 e 6 anos.** In: IV Congresso Brasileiro De Alfabetização, 2019, Belo Horizonte - MG. **Anais.** Florianópolis: ABALF, 2019. p. 1140-1150. Disponível em: <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Anais-VOLUME-2.pdf>. Acesso em: 22/09/2021.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. **A passagem da Educação Infantil para o 1º ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica.** Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, Pelotas/RS, 2011. Disponível em: [http://quaiaca.ufpel.edu.br:8080/bitstream/123456789/1614/1/Gabriela\\_Medeiros\\_Nogueira\\_Tese.pdf](http://quaiaca.ufpel.edu.br:8080/bitstream/123456789/1614/1/Gabriela_Medeiros_Nogueira_Tese.pdf). Acesso em: 22/09/2021.

PEREIRA, Raquel Freitas. **As políticas de atendimento à pequena infância no Brasil a partir da década de 1930: entre avanços e retrocessos.** In: Infância(s), educação e governo. Rio Grande: Editora FURG, 2013. v. 12, cap. 4, p. 59-75. Disponível em: <https://sead.furg.br/images/cadernos/pdf/Caderno12.pdf>. Acesso em: 22/09/2021.

RIBEIRO, Marden de Pádua; CLÍMACO, Fernanda Câmpera. **Impactos da pandemia na Educação Infantil: a pandemia acelerou a necessidade de se problematizar a questão digital na educação infantil?** *Pedagogia em Ação*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23756>>. Acesso em: 22/09/2021.

RIO GRANDE. **Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino**. Secretaria Municipal de Educação – SMEd, Rio Grande, 2019. Disponível em: <[http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/externo/20200331-ped-doc\\_educacao\\_infantil.pdf](http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/externo/20200331-ped-doc_educacao_infantil.pdf)>. Acesso em: 22/09/2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho para Educação Infantil**. Secretaria do Estado de Educação, Departamento Pedagógico, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <<http://curriculo.educacao.rs.gov.br/sobre/index>>. Acesso em: 22/09/2021.

ROSA, Fabiana Teixeira; KLOSISKI, Mara Siluandra Rodrigues. **Uma aventura no mundo das diversas linguagens: Educação Infantil e a linguagem escrita**. *Zero-a-seis*, [s.l.], v. 10, n. 17, jan-jun de 2008. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2008n17p166>. Acesso em: 22/09/2021.

SABOYA, Débora Carneiro. **Escreve aí: reflexões sobre a linguagem como eixo do trabalho pedagógico na pré-escola a partir de uma experiência de estágio**. In: II Congresso De Estudos Da Infância, 2017, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: CEI, 2017. p. 675-682. Disponível em: <<https://ceiuerj.wixsite.com/estudosdainfancia/texto-completos>>. Acesso em: 22/09/2021.

SANTOS, Jossiane Soares. **O lúdico na educação infantil**. *Anais IV FIPED*. Campina Grande: Realize Editora, 2012. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/324>>. Acesso em: 22/09/2021.

SEPÚLVEDA, Angélica; TEBEROSKY, Ana. **As crianças e as práticas de leitura e de escrita**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Crianças como leitoras e autoras. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 5*. Brasília: MEC, SEB, 2016. Disponível em: <<http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>>. Acesso em: 22/09/2021.

SILVA, Márcia; BASTOS, Vanilda. **No universo do brincar: a leitura e a escrita por crianças na Educação Infantil**. In: IV Congresso Brasileiro De Alfabetização, 2019, Belo Horizonte - MG. **Anais**. Florianópolis: ABALF, 2019. p. 1008-1025. Disponível em: <<http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Anais-VOLUME-2.pdf>>. Acesso em: 22/09/2021.

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

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, n.25, p.5-17, jan-abr. 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 22/09/2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento da Educação Infantil**. Revista Pátio Educação Infantil - Ano VII - Nº 20 - Oralidade, alfabetização e letramento - Jul/Out, 2009. Disponível em: <http://falandodospequenos.blogspot.com/2010/04/alfabetizacao-e-letramento-na-educacao.html>. Acesso em: 22/09/2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, Magda. **Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, Anna Larissa. **Um estudo sobre a unidade do proinfância Escola Municipal de Educação Infantil Professora Deborah Thomé Sayão: da sua criação aos dias atuais**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Versão Impressa - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande/RS, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A pré-história da linguagem escrita**. In: VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 4.ed. São Paulo: Livraria Martins Fonseca, 1991. p. 70-88.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZAGHETTO, Ameliana; LAURO, Bianca; AMORIM, Eliza. **Leitura e escrita na educação infantil: perspectivas da formação continuada dos profissionais das creches no município de Juiz de Fora – MG**. In: IV Congresso Brasileiro De Alfabetização, 2019, Belo Horizonte - MG. **Anais**. Florianópolis: ABALF, 2019. p. 988-1000 . Disponível em: <<http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Anais-VOLUME-1.pdf>>. Acesso em: 22/09/2021.

## APÊNDICE

### 1. Questionários para as professoras

**Nome:**

**Turma em 2019:**

**Número de crianças na turma:**

1. Como é organizada a rotina da turma?
2. Qual a proposta de trabalho com a turma?
3. O que consideras mais importante no trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil?
4. As crianças demonstram interesse pela leitura e pela escrita? Como tens percebido isso?
5. De que forma a leitura e a escrita esteve presente no cotidiano da turma?
6. As crianças demonstram compreender, durante a realização das atividades, as funções da leitura e da escrita no cotidiano?
7. Como foram pensados os projetos da turma?
8. Houve participação das crianças na escolha das temáticas trabalhadas?
9. As atividades realizadas durante os projetos foram planejadas levando em consideração algum dos documentos orientadores para a Educação Infantil? Ex: BNCC, RCG...
10. Quais atividades/experiências são priorizadas durante os projetos envolvendo a leitura e a escrita?
11. Poderias contar um pouco sobre como aconteceu os projetos no ano de 2019 e sobre as atividades realizadas durante os mesmos?
12. Gostarias de colocar algo mais, além do que foi perguntado?

***Muito obrigada!***

***Carolina Espíndola***  
***Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc***

## **2. Questionário para a Coordenadora Pedagógica:**

### **Nome:**

1. O que pensa a escola sobre o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil?
2. O que propõe a escola como um todo em relação as práticas de leitura e escrita?
3. A escola tem trabalhado, mais especificamente sobre as práticas de leitura e escrita, de acordo com algum documento orientador para a Educação Infantil? Ex: BNCC, RCG...
4. As crianças demonstram interesse e curiosidade pela leitura e pela escrita? Como percebes isso durante o cotidiano?
5. As famílias demonstram preocupação em relação à alfabetização das crianças desde a Educação Infantil?
8. Gostarias de colocar algo mais além do que foi perguntado?

### **Perguntas sobre o projeto “Pequenos Grande Contadores de Histórias”**

1. Como surgiu o projeto “Pequenos Grande Contadores de Histórias?”
2. Quais atividades/experiências são priorizadas durante o projeto?
3. Os alunos têm demonstrado interesse e curiosidade em participar do projeto?
4. As crianças demonstram compreender, durante a realização das atividades do projeto, as funções da leitura e da escrita no cotidiano?
5. Como as famílias têm aceitado/recebido o projeto?
6. Poderias contar um pouco sobre como aconteceu o projeto no ano de 2019 e sobre as atividades realizadas durante o mesmo?
7. Gostarias de colocar algo mais além do que foi perguntado?

***Muito obrigada!***

***Carolina Espíndola***  
***Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdU***