



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

ALECIA GOMES CERQUEIRA

**REFLEXÕES SOBRE PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO
INICIAL EM CRIANÇAS DE IDADE PRÉ-ESCOLAR**

Salvador
2022

ALECIA GOMES CERQUEIRA

**REFLEXÕES SOBRE PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO
INICIAL EM CRIANÇAS DE IDADE PRÉ-ESCOLAR**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Silvanne Ribeiro Santos.

Salvador
2022

ALECIA GOMES CERQUEIRA

**REFLEXÕES SOBRE PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO
INICIAL EM CRIANÇAS DE IDADE PRÉ-ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia, Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 07 de julho de 2022.

Banca examinadora

Silvanne Ribeiro Santos – Orientadora _____
Doutora em Psicologia Evolutiva e da Educação pela Universidade de Barcelona,
Universidade Federal da Bahia.

Andrea Beatriz Hack de Góes _____
Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia,
Universidade Federal da Bahia.

Carla Jamille Cerqueira de Araujo _____
Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia,
Secretaria Municipal de Camaçari.

AGRADECIMENTOS

Quero primeiramente agradecer a Deus, que, além de estar me guiando sempre, me deu forças nesse período difícil de pandemia.

Agradeço à minha mãe, Joselita, pelos incentivos nos estudos e em tudo. Sem ela eu não estaria aqui hoje.

Às minhas irmãs Michelle e Risia pelo apoio constante.

Às minhas amigas Crislane, Elise, Maíra e Luciana, amizades essas formadas na Universidade e que levarei para a vida.

Agradeço à minha orientadora, Silvanne Ribeiro, pelos incentivos e cobranças, pela presença constante, pelos ensinamentos, compartilhamentos e trocas, pelos sábios conselhos, assim como pela confiança em meu trabalho.

Agradeço também a todos os professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia que me auxiliaram nessa jornada de formação.

E, por fim, a todos que vieram a contribuir de alguma forma para a conclusão deste trabalho. Muito obrigada!

“Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada. O respeito que devemos como professores educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação.”

Paulo Freire (1996, p. 107)

CERQUEIRA, Alecia Gomes. **Reflexões sobre processos de alfabetização inicial em crianças de idade pré-escolar**. 2022. Orientadora: Silvanne Ribeiro Santos. 83 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

RESUMO

O presente estudo discorre sobre algumas reflexões implicadas em processos de alfabetização inicial de crianças em idade pré-escolar, frequentadoras da Educação Infantil (EI). A pesquisa apresenta-se relevante por considerar a criança como um ser social e de linguagens, que também possui direitos ao aprendizado da escrita. Isso porque ainda existem muitas práticas baseadas no ensino transmissivo com letras e sílabas do alfabeto, descontextualizadas, através de atividades de memorização e treino gráfico ou, por outro lado, ausência de trabalhos com a linguagem escrita, sobretudo com a dimensão referente ao Sistema de Escrita Alfabética (SEA). A perspectiva almejada parte da defesa de incluir experiências com a linguagem escrita em contextos lúdicos que assegurem, em metodologias ativas, reflexões sobre aspectos linguísticos, promovendo o aprimoramento da consciência metalinguística de forma contextualizada e significativa. Partindo dessa realidade, o presente trabalho constituiu-se em uma revisão bibliográfica e tem como objetivo geral refletir acerca de processos de alfabetização inicial de crianças em idade pré-escolar considerando as especificidades da Educação Infantil. Investigou-se mais a fundo a importância da Educação Infantil na promoção de vivências significativas em contextos de promoção das linguagens e, mais especificamente, no acesso à linguagem escrita em suas diferentes dimensões. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica e, através dela, foi possível sistematizar estudos de diversos teóricos da área para fundamentar a problemática proposta. Os resultados apontam que há abundância de literatura sobre o letramento na Educação Infantil, mas uma escassez de estudos e propostas que incluam reflexões contextualizadas sobre o sistema de escrita alfabética, ou seja, a dimensão da alfabetização numa perspectiva que considere as vozes e os interesses das crianças. Conclui-se que o tema alfabetização na Educação Infantil ainda é carregado de disputas e polêmicas, devendo ser trazido à luz do debate qualificado, a fim de promover investimentos por parte do poder público em políticas de formação que considerem as crianças como seres potentes também no campo da linguagem escrita, incluindo no âmbito legal orientações pedagógicas que tenham também em conta propostas com reflexões sobre palavras e outros segmentos sonoros em meio aos textos de circulação social, sem desconsiderar o currículo baseado nas múltiplas linguagens.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pré-Escola. Alfabetização. Formação docente. Práticas Pedagógicas.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Consciência Fonológica
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DECS	Descritores em educação
EB	Educação Básica
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCNEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional da Educação
PNEI	Política Nacional de Educação Infantil
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 PERCURSO METODOLÓGICO	14
3 DO FAVOR AOS DIREITOS À EDUCAÇÃO INFANTIL	16
3.1 A ETAPA PRÉ-ESCOLAR E OS DESAFIOS DO ROMPIMENTO DE CONCEPÇÕES PREPARATÓRIAS	24
3.2 A CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR E OS PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA	31
4 O LUGAR E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PROMOÇÃO DO ACESSO À LINGUAGEM ESCRITA	41
5 FORMAÇÃO DOCENTE E INTENCIONALIDADE EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	51
5.1 PRÁTICAS COM REFLEXÃO SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA NA PRÉ- ESCOLA, CONSIDERANDO AS ESPECIFICIDADES DA ETAPA E DAS INFÂNCIAS	59
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS.....	71

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre o ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil (EI) no Brasil apresenta várias divergências entre os estudiosos. Comumente, como resquícios de marcas históricas, a concepção de escrita nas nossas escolas aponta para o entendimento da linguagem escrita como um mero código de transcrição da oralidade. Observa-se, também, que, desde cedo, as crianças pequenas são solicitadas a cumprir tarefas com lápis e papel, como cobrir caminhos pontilhados para memorização das letras, a fim de preparar as crianças para a alfabetização. Porém, para estudiosos do tema, por exemplo, Ferreiro e Teberosky (1985) e Magda Soares (2017) se posicionam ao contrário, da necessidade historicamente construída de “preparar” a criança para a alfabetização. O posicionamento dessas autoras reside na ideia de que as crianças não precisam chegar à escola para pensar sobre a escrita.

Pensando na Educação Infantil, pesquisadores da área, como Scarpa (2006), Araújo (2017) consideram que é uma etapa de grande relevância ao desenvolvimento integral da criança e que nesta etapa ocorre o início da democratização de acesso à cultura escrita. Nesse sentido, há um amplo consenso de que essa primeira etapa da Educação Básica tem por objetivo ampliar e potencializar vivências diversas com as múltiplas linguagens presentes no mundo, incluindo a promoção de inserção às culturas do escrito, de uma maneira que não seja escolarizante, no sentido de copiar o modelo do Ensino Fundamental, nem conteudista, conforme consta em documentos legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009b) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

Com a obrigatoriedade de matrícula de crianças de 4 e 5 anos¹, ou seja, em idade pré-escolar, e com os objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE), que tem entre suas metas a erradicação do analfabetismo e a universalização da pré-escola, surge a preocupação na área acadêmica, de pesquisadores e de educadores sobre o lugar da aprendizagem da leitura e escrita em instituições de Educação Infantil (ARAUJO, 2016; BRANDÃO; LEAL, 2021).

¹ As novas normas foram estabelecidas pela Lei nº 12.796, sancionada pela Presidenta da República, Dilma Rousseff, que ajusta a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) à Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que tornaram obrigatória a oferta gratuita de Educação básica a partir dos 4 anos de idade (BRASIL, 1996, 2009b, 2009c, 2009d).

Consoante as DCNEI, no que tange à educação de crianças na Educação Infantil, busca-se a adoção de práticas pedagógicas mediadoras, a fim de promover o processo de aprendizagem sem que ocorra a antecipação dos conteúdos que posteriormente serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2009b). Sendo assim, para tais preceitos serem efetivos, faz-se necessário que se atenha às diversas possibilidades de vivências, em que haja uma valorização da cultura lúdica nos processos de aprendizagem no contexto da Educação Infantil, valorizando um currículo que contenha múltiplas linguagens. Partindo dessa perspectiva, a criança necessita construir sua identidade em um ambiente coletivo, apropriando-se do mundo ao seu redor. No que concerne à linguagem escrita, esse objeto de conhecimento tão importante nas culturas grafocêntricas, é imprescindível que as crianças tenham acesso ao mundo letrado por meio de experiências mediadas, levando-as a refletirem sobre as diferentes linguagens, sem desconsiderar as especificidades da etapa, desde a creche. Nesse contexto, por exemplo, há um consenso entre profissionais do campo Baptista (2010) Goulart (2011) de que a literatura infantil representa significativas oportunidades de ampliação de experiências das crianças, por meio de histórias contadas em voz alta e manuseios de portadores textuais diversos, além do trabalho com os jogos de linguagem, parlendas, rimas, trava-línguas, quadrinhas, entre outros gêneros discursivos, os quais são muito importantes para ofertar vivências nas quais as crianças brincam com rimas e observam palavras, contribuindo para que elas ampliem seus repertórios, potencializando seu mundo simbólico, suas reflexões metalinguísticas e suas hipóteses sobre as relações entre oralidade e escrita.

No entanto, o tema específico sobre a dimensão notacional da escrita, o qual Soares (2017) chama de alfabetização, na Educação Infantil, apresenta poucas discussões, causando a impressão de que não seria possível aproximar a criança dessa etapa da educação com o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) considerando suas especificidades.

Nesse sentido, Brandão e Leal (2021) defendem o trabalho, desde a Educação Infantil, também com essa faceta da linguagem escrita. Pois, segundo elas, não é necessário esperar a chegada do Ensino Fundamental para que ocorra tal processo (BRANDÃO; LEAL, 2021). Porém, as autoras fazem uma ressalva a esse respeito, ao

sustentar que as práticas de alfabetização e letramento ocorram em contextos lúdicos, respeitando as infâncias e com imersão em diferentes textos escritos e não em textos artificiais e/ou no uso de treinamentos (BRANDÃO; LEAL, 2021). Sabe-se que o lugar da brincadeira é essencial nas infâncias², no entanto, muitos cotidianos escolares apresentam práticas que inviabilizam o brincar. Alves e Ribeiro (2021, p. 132) ressaltam que, “Não obstante, as escolas, muitas vezes compreendem a brincadeira não como linguagem primordial e essencial às crianças, mas como algo prescritivo e repleto de regras”.

De acordo com Chateau (1987, p. 14), “Uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar”. Nesse contexto, é notável a importância de retomar as DCNEI, que se contrapõe a práticas que impossibilitam o brincar e ressaltam que as interações e as brincadeiras são os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil (BRASIL, 2009b). A partir disso, pode-se perceber que o foco principal dessa abordagem está no desenvolvimento da criança em sua integralidade, ampliando suas linguagens com práticas que dialogam com as infâncias, conforme afirmam os documentos normativos que regem a Educação Infantil, considerando o brincar como a linguagem intrínseca e essencial às crianças.

A tendência de ampliar o letramento na Educação Infantil e a ausência de propostas intencionais com reflexão sobre o sistema de escrita alfabética é uma realidade vista até nos documentos legais da área. Nesse sentido, Brandão e Leal (2021) argumentam, que tentar apagar o tema “alfabetização” dos documentos oficiais não têm contribuído para o campo da Educação Infantil.

O tema da alfabetização na Educação Infantil tem causado bastante discussão e divergência de opiniões. Em posicionamentos como o de Soares (2001), há uma diferenciação entre os termos alfabetização e letramento, definindo a alfabetização como o aprendizado da notação alfabética e o letramento como a aprendizagem da leitura e escrita dentro de um contexto social e cultural. Esta diferenciação dos termos também será adotada no presente trabalho.

² Nesta monografia, tomamos o posicionamento de utilizar o termo “Infâncias” porque acreditamos que a infância não é uma fase da vida vivenciada de forma igual por todas as crianças, em decorrência das diferenças sociais, culturais, econômicas e políticas. De acordo com Corsaro (2002), a criança sofre influências da sociedade, na qual está integrada, por isso, o autor defende que existem diferentes infâncias.

Segundo o entendimento de Soares (2001), a alfabetização é definida como um processo que ocorre simultâneo ao letramento, diferentemente das concepções de Ferreiro e Teberosky (1985), que não fazem esta diferenciação, pois as autoras compactam com um sentido mais amplo para a aprendizagem inicial da língua escrita, que envolve tanto a faceta linguística, como seu uso em práticas sociais, denominando o processo como alfabetização.

Tendo em consideração que as crianças que estão em um meio urbano pensam sobre a escrita desde muito pequenas, conforme assevera Ferreiro e Teberosky (1985), e que a Educação Infantil é um espaço formal e coletivo de aprendizagem que deve promover a imersão das crianças nas múltiplas linguagens existentes no mundo, inclusive a escrita, este Trabalho de Conclusão de Curso pretende responder aos seguintes questionamentos: Os processos de apropriação implicados na alfabetização inicial são considerados na Educação Infantil? Em caso afirmativo, têm em conta as especificidades das crianças pequenas?

Sendo assim, o presente estudo apresenta, como objetivo geral, refletir acerca de processos de alfabetização iniciais de crianças em idade pré-escolar considerando as especificidades da Educação Infantil. O trabalho apresenta, também, três objetivos específicos, que são, identificar a importância da Educação Infantil na promoção do desenvolvimento das crianças, inclusive do acesso à linguagem escrita, respeitando os direitos às infâncias; averiguar o lugar da Educação Infantil na promoção do acesso das crianças à cultura escrita; evidenciar a importância de práticas pedagógicas e de uma formação docente que possibilitem a ampliação de experiências com a linguagem escrita na Educação Infantil sem desconsiderar a dimensão da alfabetização.

A justificativa do tema escolhido inspira-se na busca pela compreensão de como acontece o processo de apropriação da linguagem escrita para as crianças de idade pré-escolar e de um desejo de investigar a fundo os aspectos construtores favoráveis à alfabetização de crianças nesta primeira etapa da educação, tendo em conta a indissociabilidade entre alfabetização e letramento conforme assevera Soares (2004). Isso porque, em diferentes buscas de trabalhos científicos, percebe-se muitos trabalhos que evidenciam a faceta do letramento, mas são bem menos numerosos os trabalhos sobre o lugar dos processos de alfabetização inicial.

Além disso, na minha experiência formativa vivenciei um estágio realizado em uma escola de Educação Infantil, no qual observei que essa mediação demonstrou sua magnitude ao dar incentivos, direcionamentos e auxílio no aprendizado das crianças, sem desconsiderar as múltiplas linguagens, que também se faziam presentes no cotidiano da escola, tais como contação de histórias, buscando com que as crianças interagissem com textos escritos, como também através de produção de textos escritos pelas próprias crianças, assim como circulação de livros em vários ambientes da escola, para propiciar o acesso delas aos textos literários. A literatura se apresentava como um dos suportes da prática dos(as) professores(as), mostrando-se indispensável aos processos iniciais de reflexões sobre a língua, estando presente no cotidiano das crianças enquanto prática social.

A presente pesquisa apresenta uma revisão teórica sobre o tema em questão. A metodologia baseou-se na revisão bibliográfica realizada em busca de artigos científicos, livros e documentação legal do campo da Educação Infantil, bem como em experiências com a cultura escrita. Considerando a importância do diálogo entre teoria e prática, também se pesquisou trabalhos com teor reflexivo sobre práticas docentes com a linguagem escrita na etapa educacional aqui estudada. Assim, o referencial teórico tem como base os estudos de Ferreira e Teberosky (1985), Ribeiro (2009, 2021), Ribeiro e Teberosky (2010b), Oliveira (1988), Kishimoto (1990), Machado (1999), Kuhlmann Junior (1991, 2000), Faria (2005), Campos (2008), Kramer, Nunes e Corsino (2011), Soares (1999, 2001, 2004, 2008, 2009, 2017, 2020), Araújo (2017, 2018), Moraes (2015, 2020, 2022), Brandão e Leal (2021) e outros estudiosos que dão sustentação ao assunto abordado.

Esse trabalho demonstra sua relevância ao contribuir sobre o debate da linguagem escrita na Educação Infantil, tendo em vista que é um lugar polêmico e muitas vezes destacado desde as práticas de letramento, em virtude da escassez de estudos científicos. Nesse sentido, a importância também reside em reflexões sobre práticas pedagógicas, as quais respeitem as curiosidades das crianças e promovam a ampliação de experiências com as diferentes dimensões da escrita, inclusive reflexões sobre seus componentes sonoros. Nesse sentido, o posicionamento aqui reside em evidenciar também o lugar da Educação Infantil na promoção de ampliação

de experiências das crianças, incluindo considerações sobre seus processos iniciais de conhecimentos e apropriação da linguagem escrita dentro de práticas letradas.

Para atingir os objetivos traçados, este trabalho divide-se em introdução, percurso metodológico, três capítulos e as considerações finais.

No capítulo 1, enfatizam-se as características e especificidades da Educação Infantil. Assim, será realizado um panorama histórico a respeito da ótica pela qual as crianças eram vistas, sendo consideradas como miniaturas de adultos, portanto, não tinham uma educação diferenciada para elas. Foram analisados, também, a mudança dessa perspectiva ao longo dos anos, o significado do “ser criança” e as formas de educá-las, tanto no ambiente doméstico, quanto no escolar, de forma a atender as suas necessidades socioeducativas, considerando-as seres sócio-históricos e de direitos.

No capítulo 2, foi abordada a função da Educação Infantil no acesso das crianças à cultura escrita com o foco na dimensão linguística da alfabetização, não desconsiderando o eixo do letramento, ou seja, a alfabetização integrada com as práticas sociais.

O capítulo 3 foi centrado na qualidade da formação docente, essencial para o atendimento aos requisitos necessários à Educação Infantil, bem como para a construção da identidade dos profissionais da educação no ambiente de creches e pré-escolas. Além disso, foram tecidas críticas em relação à desvalorização da docência, no que tange ao prestígio profissional no decorrer da carreira. Por fim, o capítulo buscou evidenciar a relevância das práticas pedagógicas que possam incidir em momentos de reflexão da dimensão sonora da linguagem, promovendo reflexão sobre o sistema de escrita alfabética a fim de garantir este direito.

Nesse sentido, pondera-se, no presente trabalho, contribuir com as profissionais que atuam na Educação Infantil, auxiliando-os em repensarem possibilidades de ampliação dos repertórios das crianças no que concerne à linguagem escrita, com propostas que não firam os princípios éticos, estéticos e políticos da etapa da EI, nem os direitos das crianças em viverem suas infâncias em um currículo que privilegie as interações e brincadeiras, tal como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo destina-se a demonstrar o caminho percorrido para responder as questões de pesquisa aqui proposta, quais sejam, os processos de apropriação implicados na alfabetização inicial são considerados na Educação Infantil? Em caso afirmativo, têm em conta as especificidades das crianças pequenas?

Vale ressaltar que, inicialmente, pretendeu-se, com este trabalho, realizar uma pesquisa de campo exploratória, através de visitas em Instituições de Ensino Infantil, entretanto, por conta do período pandêmico, optou-se pela mudança de metodologia.

Trata-se de um estudo de revisão bibliográfica, do tipo exploratória, de análise de conteúdo por meio de materiais já elaborados, possibilitando a obtenção do maior número possível de informações sobre o tema proposto, visando tornar o problema em questão mais explícito e construir hipóteses. Levando em conta a importância da construção eficiente em um processo de investigação, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 51),

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogos entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dados estes não serem abordados de uma forma neutra.

Dessa forma, a abordagem qualitativa consiste em pesquisa que tem como premissa analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e ainda fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências (LAKATOS; MARCONI, 2010).

Já Minayo (2008) destaca e acrescenta que, na pesquisa qualitativa, o importante é a objetivação, pois durante a investigação científica é preciso reconhecer a complexidade do objeto de estudo, rever criticamente as teorias sobre o tema, estabelecer conceitos e teorias relevantes, usar técnicas de coleta de dados adequadas e, por fim, analisar todo o material de forma específica e contextualizada. Para a referida autora, a objetivação contribui para afastar a incursão excessiva de juízos de valor na pesquisa: são os métodos e técnicas adequados que permitem a produção de conhecimento aceitável e reconhecido.

A autora ainda sugere que dados qualitativos devem ser trabalhados a partir de uma das três abordagens mais conhecidas: análise de conteúdo, análise do discurso e análise dialética/hermenêutica. A escolha da abordagem depende da corrente de pensamento ou paradigma ao qual o pesquisador se filia.

Optou-se, para este trabalho, pela análise de conteúdo, por se tratar de uma técnica que coleta dados e interpreta o material de caráter qualitativo, assegurando uma descrição objetiva, sistemática e com a riqueza manifesta no momento da coleta deles.

A presente pesquisa apresenta uma revisão teórica sobre o tema em questão. Realizou-se busca da literatura nas bases de dados do google acadêmico, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio dos descritores em educação (Decs) “Educação Infantil”, “pré-escola”, “linguagem escrita”, “formação profissional” e “práticas pedagógicas”, utilizando o operador booleano “and” para recuperação dos artigos. Além disso, a pesquisa também se baseou em livros de autores clássicos, na documentação legal no campo da Educação Infantil, bem como em experiências com a cultura escrita.

Considerando a importância do diálogo entre teoria e prática, também se pesquisou trabalhos com teor reflexivo sobre práticas docentes com a linguagem escrita nesta etapa aqui estudada. Assim, o referencial teórico tem como base os estudos de Ferreira e Teberosky (1985), Ribeiro (2009, 2021), Ribeiro e Teberosky (2010b), Oliveira (1988), Kishimoto (1990), Machado (1999), Kuhlmann Junior (1991, 2000), Faria (2005), Campos (2008), Kramer, Nunes e Corsino (2011), Soares (1999, 2001, 2004, 2008, 2009, 2017, 2020), Araújo (2017, 2018), Moraes (2015, 2020, 2022), Brandão e Leal (2021) e outros estudiosos que dão sustentação ao assunto abordado.

3 DO FAVOR AOS DIREITOS À EDUCAÇÃO INFANTIL

A visão da sociedade em relação às crianças foi mudando no decorrer dos séculos. Durante muito tempo, a criança não foi tratada de forma diferenciada em relação aos adultos, ela era vista como um ser com passagem para a vida adulta, ou seja, considerada como um devir. Ao longo dos séculos, muitas mudanças ocorreram sobre as concepções de criança e infâncias, como afirma Ariès (1981), e o modo de pensar nas diferentes épocas era estabelecido conforme o contexto social. Desse modo, Coelho e Castro (2010, p. 3) reforçam essa ideia quando afirmam que:

[...] ao se buscar uma resposta para a questão sobre a infância e a criança, é necessária uma contextualização sobre a época em que a resposta vai se embasar, e quais referências vão ser usadas para descrever tal conceito, incluindo a classe social e a raça.

Assim, Kishimoto (1990, p. 55) ressalta que “nas sociedades medievais, as crianças não mereciam nenhum destaque dentro do contexto social”. Nesta época, havia o desconhecimento da sociedade sobre a infância, em especial com uma educação diferenciada para as crianças. Isso fazia com que as crianças fossem vistas como “adultos em miniatura”, como afirma Kishimoto (1990, p. 55):

Misturados dentro da grande família composta pelos avós, tios, amigos, escravos, agregados e a família nuclear, elas rapidamente adquirem a condição de “adultos em miniatura” e aprendem os ofícios do cotidiano em contato com o mundo dos adultos.

O sentimento de infância muda com a modernidade, como sinalizam Coelho e Castro (2010, p. 3) que “ser criança na sociedade contemporânea é muito diferente de ser criança nos períodos históricos anteriores”. Entretanto, trazendo para análise o conceito de infância, teremos várias perspectivas para conceituá-la, sendo importante ressaltar que ela pode se apresentar de formas diferentes conforme os referenciais utilizados.

Para conceituar o termo infância, a definição do Dicionário Aurélio descreve a criança como um “ser humano de pouca idade” e a infância “como um período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento até a puberdade” (FERREIRA, 2004). Para complementar o conceito do termo infância, sua origem etimológica tem definição extraída do “termo infância em latim *in-fans*, que significa sem linguagem” (DICIO, 2022). Assim, essa definição demonstra que a criança não tinha “voz” diante

da sociedade, ou seja, a sua fala não era ouvida, sendo necessário que essa criança crescesse para poder se posicionar e ser escutada.

Em relação a essa fase da vida, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) estabelece “a criança como a pessoa até os 12 anos completos”. Porém, como coloca Alves e Ribeiro (2021, p. 132), existem aspectos importantes que precisam ser considerados ao se tratar de criança e infâncias, conceitos que se direcionam para além de aspectos etários:

Mas se pensarmos nas crianças e em suas infâncias, constatamos que há uma multiplicidade de infâncias com suas características e jeitos próprios de ser e de estar presentes nas culturas as quais pertencem, não sendo, portanto, suficiente uma definição a partir da idade biológica.

No Brasil, Kishimoto (1990) aponta que o cuidado com a infância ocorreu no começo da colonização pelos portugueses, quando o Padre Anchieta se posicionou diante desse assunto, demonstrando preocupação com as crianças indígenas desamparadas, ao mencionar a expansão do serviço dos orfanatos que abrigavam os órfãos portugueses para as crianças indígenas.

Vale ressaltar que a trajetória histórica das Instituições de atendimento à criança se iniciou com a proposta de cunho assistencialista, vinculada aos órgãos de assistência social. Oliveira (1988, p. 47) confirma isso ao pontuar que:

O trabalho junto às crianças nas creches era de cunho assistencial-custodial. A preocupação era com alimentar, cuidar da higiene e da segurança física. Não era valorizado um trabalho voltado para a educação, para o desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças.

E ainda acrescenta que “a creche surgiu acolhendo os pobres” (OLIVEIRA, 1988, p. 51), ou seja, o assistencialismo é visto como sugestão educacional para os indivíduos pobres. Nesse sentido, Kuhlmann (1991, p. 21) exemplifica que “do ponto de vista médico-higienista, o grande tema de assistência à infância era a mortalidade infantil”.

No período compreendido como as últimas décadas do século XIX surgem as políticas voltadas para a criança. Kishimoto (1990, p. 60) aponta que “os estabelecimentos infantis conhecidos como creches e escolas maternais surgiram no Brasil nos fins do período imperial e no início da República, para atender a populações de baixa renda”. Nesse sentido, Kuhlmann (1991, p. 18) afirma que, em 1899, “Fundase o Instituto da Proteção e Assistência à infância do Rio de Janeiro” e, também, neste

mesmo ano, é inaugurada a “Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), a primeira creche brasileira para filhos de operários de que se tem registro”.

Convém lembrar que, antes desses acontecimentos, a educação da criança era de competência exclusiva da família e a participação dela na sociedade era limitada. Porém, com o ingresso da mulher no mercado de trabalho, encadeou-se uma procura maior pelos estabelecimentos infantis. Como coloca Oliveira (1988, p. 44), “A história da creche liga-se a modificações no papel da mulher em nossa sociedade e suas repercussões no âmbito da família, em especial no que diz respeito à educação dos filhos”.

As ideias dessa autora assemelham-se ao que o historiador Kuhlmann (1991) narra a respeito dos temas que influenciaram no processo de constituição das instituições de Educação Infantil. Segundo esse autor, “os temas da infância, da maternidade e do trabalho feminino também estão presentes na história das instituições pré-escolares” (KUHLMANN, 1991, p. 18). A partir dessa análise, Oliveira (1988, p. 45) complementa que:

Todavia, embora a necessidade de ajuda ao cuidado dos filhos pequenos estivesse ligada a uma situação criada pelo próprio sistema econômico, tal ajuda não foi reconhecida como um dever social, sendo apresentada como um favor prestado, um ato de caridade, de certas pessoas e grupos.

Isso mostra, no que dizem respeito ao âmbito social, econômico, a questão da criança, nesse sentido, um desdobramento, alguém mais a ser negligenciado, excluído e vitimado, em extensão ao que o sistema, a sociedade, já fazia com seus pais.

Sobre o surgimento das creches Faria (2005) vai afirmar que:

Como se sabe, as primeiras creches nasceram para atender aos interesses da elite que pretendeu educar as crianças das camadas populares, já que suas mães trabalhavam e não eram suas educadoras. Essas instituições surgem como substitutas das relações domésticas maternas: são religiosas, filantrópicas e, em tempos de predominância higienista, surgem patologizando a pobreza e criando o cidadão de segunda classe, inserido no sistema. Portanto, nesse âmbito, criança era sinônimo de criança pobre (FARIA, 2005, p. 1021).

Esse aparato histórico de invisibilidade, tendo em consideração as múltiplas dimensões das crianças e seus direitos, evidenciava o descompromisso do poder público para com elas e suas famílias.

Para Kuhlmann Junior (2000, p. 7), mesmo as creches sendo incorporadas aos sistemas de educação, existe uma dificuldade em romper com a “concepção educacional assistencialista”. Isso pode ser identificado como sendo reflexo do percurso histórico de vínculo dessas instituições aos órgãos de serviço social.

Nesse sentido, ainda de acordo com este historiador, os avanços que precisariam ocorrer nas instituições de Educação Infantil partem do lugar de mudanças que “precisariam transitar de um direito da família ou da mãe para se tornarem um direito da criança” (KUHLMANN JUNIOR, 2000, p. 12). Numa mesma linha de pensamento Oliveira (1988, p. 51) coloca:

A verdadeira luta travada pelas mulheres por creches para filhos em todo período apresentado, ensinou-lhes a reconhecer a creche como um direito da população e, mais ainda, como um direito da criança dispor de um espaço próprio para sua educação, complementar à educação familiar.

Kuhlmann (2000, p. 8) ressalta que, do início do século XX até a década de 1970, não houve avanços significativos ao analisar as Instituições de Educação Infantil:

De lá até meados da década de 1970, as instituições de Educação Infantil viveram um lento processo de expansão, parte ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e de assistência, com um contato indireto com a área educacional.

Convém pontuar que ao se fazer o direcionamento da análise para a educação das crianças de 4 e 5 anos, a pré-escola no Brasil, não tinha metas educacionais estabelecidas até a década de 1950. Ela funcionava com certas limitações junto com as escolas primárias. Porém, nesta época, já começou a se ter uma inquietação com a elevada quantidade de reprovações das crianças na primeira série. Assim, Magalhães (2017, p. 110), sinaliza que, com o objetivo de resolver esse problema, foi criado em São Paulo:

Em 1950 foi criado em São Paulo o serviço de Educação Pré-Primária com a finalidade de oferecer assistência psicológica, pedagógica, atividades expressivas, recreativas e criativas, assim como, assistir as famílias no sentido de orientar a escolarização dos filhos.

Com a aprovação, em 1961, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), foi possível observar um avanço ao incluir os jardins de infância no sistema educacional, estabelecendo, em seu art. 23, que “a educação pré-primária se destina aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins de infância” (BRASIL, 1961).

Ainda na década de 60, a educação de crianças pré-escolares apresentou uma natureza compensatória, já que o fracasso escolar estava associado à “pobreza” e à “carência de cultura”. Nesse sentido, na concepção da época, a Educação Infantil ajudaria a reparar essas carências, para assim que adentrassem no Ensino Fundamental, apresentassem melhor rendimento, a partir das atividades de “prontidão”.

Desse modo, essa etapa era vista como uma fase preparatória. Neste panorama apresentado, foi feito um direcionamento para propostas de trabalho na pré-escola, alicerçado em uma “educação sistematizada”, com propostas de alfabetização, que visava instruir a criança para o ensino subsequente, ou seja, as crianças pequenas eram vistas como indivíduos a serem preparados em uma concepção de prontidão e devir da infância.

No que tange ao atendimento para as crianças em idade pré-escolar, logo depois, na década de 1970, ele esteve voltado para as políticas compensatórias dispostas a proporcionar a essas crianças “experiências que as levem a compensar suas ‘deficiências’” (KRAMER, 1982, p. 54). Isso porque o objetivo dessas políticas tinha como base resolver o problema do fracasso escolar, devido ao baixo rendimento nos anos iniciais das crianças provenientes de classes menos favorecidas. Dessa forma, essa política atribuía relação ao fracasso escolar e à falta de preparo dessas crianças.

De acordo com o que foi apresentado, Kramer (1982, p. 54) sinaliza que:

As experiências compensatórias mencionadas deveriam ocorrer na escolarização formal, sobretudo no período imediatamente anterior ao ingresso no sistema de ensino regular, ou seja, na pré-escola. Esta última passa então a ser proclamada como a resposta que irá solucionar os problemas da escola de 1º grau.

Nessa concepção, os defensores desta educação pré-escolar, vista como solução para escolaridade posterior, incluíam em suas propostas curriculares uma “intensa preparação, principalmente através do treinamento de habilidades e de formação dos hábitos e atitudes” (KRAMER, 1985, p. 78).

As conquistas de direitos, dos bebês e das crianças pequenas ao atendimento em creches e pré-escolas, concretizaram-se com a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988, que reconheceu a Educação Infantil como dever do Estado, ao demandar a oferta de uma educação pública gratuita e de qualidade

(BRASIL, 1988). Posteriormente, a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) passou a regulamentar o ordenamento sobre a educação de crianças, inicialmente de 0 a 6 anos, depois sofreu uma modificação, contemplando as crianças de 0 a 5 anos, nos espaços coletivos educacionais e passou a orientar as práticas pedagógicas contribuintes para a aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças.

Essa representação da Educação Infantil, que contempla a primeira infância “0 a 6 anos”, parte do resultado da conexão entre os setores sociais, políticos e administrativos com o técnico-científico, conforme afirmam Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 71): “constituída por estudos da psicologia, antropologia, filosofia, sociologia, entre outros, que passam a conceber a criança de forma ampla e integrada, e a infância como um momento fundamental no processo de formação humana”.

Esse reconhecimento da Educação Infantil integrada ao sistema educacional desde a Constituição de 1988 é considerado por Alves e Ribeiro (2021, p. 131) como “outro avanço no que tange aos direitos dos bebês e das crianças pequenas”. Porém, a conquista desse direito não contribuiu em sua plenitude para que as crianças assumissem o seu protagonismo social. Diante dessa perspectiva, Faria (2005, p. 1025) atesta que:

Com a promulgação da Constituição de 1988, os municípios foram repassando a gestão das creches, das Secretarias de Promoção Social, Assistência Social, Desenvolvimento Social para a da Educação, num processo longo e difícil de integração dos dois segmentos (o que levou a cidade de São Paulo a iniciá-lo somente recentemente). A partir daí, a educação formal em creches e pré-escolas não seria mais restrita aos programas governamentais de assistência às crianças pobres, na modalidade de creches ou programas pré-escolares em forma de jardim-da-infância para as crianças de mais alto nível socioeconômico, que continuam existindo ao lado de programas não-governamentais, filantrópicos e privados.

Nesse sentido, Alves e Ribeiro (2021, p. 131) sustentam que o que impede oportunizar às crianças o acesso aos seus direitos seria “a perspectiva adultocêntrica que considera a criança ‘como um ser inacabado e incompleto’”. As autoras ainda complementam que isso é reflexo da perspectiva historicamente construída ao longo do tempo, das concepções de criança e infância e sinalizam que “o trânsito do ‘favor’ aos ‘direitos’ das crianças e suas infâncias foi lento, complexo e gradual” (ALVES; RIBEIRO, 2021, p. 131).

No que se refere especificamente ao aprendizado da escrita, a pré-escola era vista como o local de prontidão para a alfabetização, o que incidia na elaboração de critérios preparatórios que desencadeavam no “momento ideal” para começar a alfabetizar as crianças. Segundo Kramer e Abramovay (1985, p. 105), durante anos “esses critérios têm gerado em torno das habilidades motoras ou perceptivas consideradas necessárias à alfabetização”.

Com base na lei supracitada anteriormente, a LDBEN de 1996, sobre as creches e pré-escolas é que essa espécie de Instituição de Ensino está “voltada à introdução das crianças na cultura e à apropriação por elas de conhecimentos básicos” (BRASIL, 2009a), sendo “o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar” (BRASIL, 2009b), sendo assim:

[...] creches e pré-escolas implicam assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção, de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância (BRASIL, 1996).

O entendimento do que seria o espaço de Educação Infantil, em muitos casos, acaba por ser mal compreendido, conforme apontam Alves e Ribeiro (2021, p. 132) e isso pode ser visto tanto nas práticas escolares, quanto no pensamento da sociedade ao considerarem que “a creche e a pré-escola como mero depósito para deixar os bebês e as crianças pequenas enquanto seus pais trabalham”.

Consequentemente, com essa interpretação equivocada do que seria a Instituição de Educação Infantil, percebe-se que ela também foge do princípio básico defendido nas DCNEI de proporcionar às crianças o “cuidar e o educar” (BRASIL, 2009b). Nessa ótica, os avanços dessa modalidade educacional devem focar em vencer o paradigma do “só cuidar”, deixando de ser a extensão do lar, mas que o educar esteja inserido nas práticas educacionais. Nesse sentido, no entendimento de Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 72), “a ideia de Educação Infantil é uma construção histórica e social, sendo, portanto, impossível conhecê-la apenas pelos critérios legais que a envolvem”.

Assim, diante do contexto histórico e da regulamentação legal acerca das Instituições Educacionais, resta evidenciada a existência de contradições relativas às

condições de funcionamento e do lugar e funções da Educação Infantil, como sinaliza Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 73):

[...] de um lado, afirma esta etapa como a de ingresso à educação, de outro dissimula contradições nas condições de acesso e frequência, nos tipos de equipamentos existentes, na formação de docentes, no ideário do gestor público e da sociedade em geral sobre a sua importância educativa para as crianças.

Sendo assim, as referidas pesquisadoras destacam, que “conhecer e reconhecer que creches e pré-escolas guardam identidades muito diversas, produzidas, em torno do conceito de educação para crianças de pouca idade” (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 72).

Salientamos, assim, a importância de formação continuada de professores e de políticas públicas que invistam nas construções identitárias da EI, bem como de suas(seus) profissionais. Com isso, Nunes (2009, p. 2) sinaliza que, mesmo que a Educação Infantil tenha sido iniciada desvinculada da escola, sua identidade “ora tende para a escolarização/preparação para o Ensino Fundamental, ora para o assistencialismo”, o que infelizmente constatamos mesmo atualmente.

Portanto, superar as marcas históricas da construção da EI no Brasil, ainda se constitui em um imenso desafio que requer implicação do poder público em todas as suas esferas municipais, estaduais e federal.

A partir do breve recorte histórico, é possível refletir acerca da discriminação histórica com que as Instituições de Educação Infantil foram sedimentadas. Nesse sentido, Oliveira (1988), afirma que tal descaso relaciona-se com a escassez de políticas públicas voltadas para a primeira infância que perdurara por muitas décadas na Educação Básica brasileira.

Após o período de redemocratização iniciado a partir da Constituição Federal de 1988, as concepções de favores às crianças pobres e à efetivação dos direitos infantis, começaram a dar seus primeiros passos. A década de 1990 e a seguinte foram terrenos férteis para essa construção. No entanto, a falta de investimentos na educação pública, aliados ao célere desmonte das políticas para a EI e iniciativas voltadas à privatização da educação, nos levam a décadas de retrocessos aos direitos das crianças e de uma educação de qualidade que as atenda, ferindo, frontalmente, o disposto em nossos documentos legais.

3.1 A ETAPA PRÉ-ESCOLAR E OS DESAFIOS DO ROMPIMENTO DE CONCEPÇÕES PREPARATÓRIAS

Historicamente, a pré-escola, principalmente na década de 70, esteve na posição de lugar da “não escola”, ocupando uma concepção preparatória ao Ensino Fundamental. Nesse sentido, a forma como aconteceram os atendimentos de crianças na pré-escola diferenciaram-se em relação à creche, à vista que os objetivos eram outros. Conforme Gomes (2013, p. 24), sobre o surgimento da pré-escola:

A pré-escola, por sua vez, apresenta-se, na História da Educação, como um atendimento público sistematizado e, no caso brasileiro, de maneira geral, como estratégia na prevenção do fracasso escolar, sendo um período de preparação à escola formal obrigatória.

A atenção para a educação de crianças pré-escolares ocorreu devido à problemática do fracasso nos estudos das crianças oriundas de famílias de baixa renda, interligada à política de educação compensatória. Inferiu-se, por muito tempo, que essas crianças apresentavam esses problemas porque estavam despreparadas para a escola. (KRAMER, 1995)

Dessa forma, acreditava-se que tal fator estaria relacionado aos “seus padrões culturais, suas habilidades e conhecimentos eram julgados insuficientes para garantir uma boa carreira escolar” (CAMPOS, 1979, p. 55). Assim, os programas compensatórios da pré-escola tinham foco na resolução de problemas, como evasão e repetência nos anos iniciais do ensino primário.

Kramer (1995, p. 24) mostra o discurso que incutia na época sobre as crianças de classes menos favorecidas, as quais eram consideradas “carentes, deficientes e inferiores na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido; faltariam a essas crianças privadas culturalmente, determinados atributos ou conteúdos que deveriam ser nelas incutidos”.

Nesta perspectiva, a pré-escola era apresentada como uma salvadora dessas crianças e vista como um meio de promoção da mudança social, no sentido de compensar as deficiências escolares.

Partindo dessa premissa, é possível notar que toda a atenção dada às crianças pré-escolares, antes ignoradas, foi colocada em um patamar de destaque, no qual Campos (1979, p. 53) ressalta que o discurso voltado para o tema, é vista como mito, pois:

é possível identificar no discurso e na movimentação que gira em torno deste tema algo que não é mais somente uma preocupação humanitária ou um interesse científico, mais que já se tornou um mito: O mito do atendimento ao pré-escolar, considerado como a solução de todos os males, compensadora de todas as deficiências educacionais, nutricionais e culturais de uma população.

É possível perceber, através deste discurso, que a problemática social na qual a criança estava inserida poderia ser resolvida por meio da pré-escola, mas também responsabilizava as crianças e suas famílias com poucas condições financeiras pelo fracasso referente à escola.

Contrária a isso, Campos (1979, p. 59) ressalta que “a pobreza e suas consequências como a fome e a falta de preparo para a escola não é possível de ser combatida somente através de programas de atendimento infantil”, ainda mais com estas características assistencialistas. A autora entende que esses programas são muito limitados com relação à forma de ação, pois as consequências das mazelas sociais em que parte da população vive não podem ser solucionadas exclusivamente pela pré-escola. Com esta concepção, desconsidera-se os direitos das crianças de serem educadas e cuidadas em um espaço formal e coletivo com as condições idôneas para oferecer um desenvolvimento integral de qualidade.

Conforme as possibilidades das possíveis soluções de melhorias sociais através da educação pré-escolar, Kramer (1995, p. 30) afirma que:

Ambas as funções podem ser desmistificadas. Ao nível da primeira função, considera-se a educação como promotora da melhoria social, o que é uma maneira de esconder os reais problemas da sociedade e de evitar a discussão dos aspectos políticos e econômicos mais complexos. A proposta que ressurgiu, de elaborar programas de educação pré-escolar a fim de transformar a sociedade no futuro, é uma forma de culpar o passado pela situação de hoje e de focalizar no futuro quaisquer possibilidades de mudança. Fica-se, assim, isento de realizar no presente ações ou transformações significativas que visem a atender às necessidades sociais atuais.

Pode-se perceber que a concepção da educação compensatória revela, já de início, equívocos, pois vai de encontro às propostas de oferta igualitária para todas as crianças. Desse modo, a pré-escola não seria o espaço democrático de aprendizagens equivalentes, considerando as especificidades das crianças pequenas, já que as propostas direcionavam a oferta de uma educação diferenciada para as crianças pobres.

Isso se reverberava também na proposta dos jardins de infância que atendia a burguesia da Região Sudeste: as crianças de famílias mais abastadas estudavam para serem preparadas para o êxito escolar no Ensino Fundamental.

Apenas recentemente, no governo da presidente Dilma Rousseff, tornou-se obrigatória as matrículas de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009, determinada pela alteração do artigo 208 da Constituição Federal de 1988, aumentando a faixa etária de escolarização para abranger dos 4 aos 17 anos. Ao analisar tal contexto, sobre a obrigatoriedade de frequência das crianças, Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 75) se preocupam, pois, segundo elas, esta mudança “pode levar à compreensão de que é aí que a Educação básica começa reiterando a antiga cisão entre creches e pré-escolas e trazendo de volta à cena o ideário de preparação para o Ensino Fundamental”.

No entanto, acreditamos que, mesmo com este risco vigente e real, a obrigatoriedade do poder público em atender este público é positiva, uma vez que, por muito pouco tempo, esta oferta só chegava a partir dos 7 anos de idade, enquanto em diferentes países do mundo a obrigatoriedade da educação por parte do estado começa mais cedo, tendo em conta o importante lugar da Educação Infantil na promoção do desenvolvimento integral das crianças.

Conforme tem sido pontuado, historicamente, a pré-escola assumiu um lugar de “prontidão para a alfabetização”. Kishimoto (2010, p. 21) aponta que:

No Brasil, a pré-escola, instituição anterior ao Ensino Fundamental, deveria assumir o eixo da “prontidão para a alfabetização”, entendida como exercícios motores para a aprendizagem da escrita. Dessa percepção surge a indústria das cartilhas preparatórias que perpetuam a noção de aprendizagem da leitura e escrita como uma atividade associativa, de orientação behaviorista.

Como sinalizamos anteriormente, o desmonte célere das políticas públicas para educação também reverberou em políticas já consolidadas, como é o caso do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), maior programa de distribuição de livros do país. Os retrocessos são vistos, mais claramente, no Edital para a Educação Infantil, o qual solicita às editoras livros didáticos e guias preparatórios para alfabetização, em um lugar que o campo da Educação Infantil pensava já haver superado (BRASIL, 2020). Dessa forma, o programa que se constitui em uma política pública muito importante, no que tange à aquisição de livros nas escolas, vê-se em dissonância com os avanços do campo da Educação Infantil, não

considerando o disposto em documentos, como as DCNEI, que afirma a necessidade das crianças como o centro do planejamento.

Relacionado a isso, Brandão e Silva (2017) seleciona alguns questionamentos para serem feitos antes de decidir sobre a adoção do livro didático nessa etapa da Educação Básica. Entre os questionamentos estão:

Qual a qualidade dos livros didáticos e sistemas apostilados disponíveis no mercado? Que concepções de ensino e aprendizagem veiculam? Que impactos podem imprimir na rotina das crianças na Educação Infantil? Esses materiais podem, de fato, contribuir para a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico? (BRANDÃO; SILVA, 2017, p. 442).

Afinal, contrários ao uso desse material, esses pesquisadores entendem que a pré-escola e, principalmente, as crianças que a frequentam, têm suas especificidades. Concordando com eles, podemos afirmar que tampouco se constitui em um guia preparatório de alfabetização, colocando outra vez a pré-escola como a não escola, em um lugar preparatório para o ingresso no Ensino Fundamental.

Voltando a um documento atual, a Base Nacional Comum Curricular, em sua versão homologada de 2017 consta que:

A expressão educação pré-escolar, utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental (BRASIL, 2017),

Em práticas excludentes para com as crianças pequenas, Kishimoto (1981, p. 31) aponta que, nas pré-escolas paulistas, as práticas de alfabetização para as crianças se baseavam no argumento de que alfabetizar o quanto antes seria “para atender as ‘boas’ escolas e seus mini-vestibulares estão preparando o pequerrucho para vencer o vestibulinho apenas com a finalidade de garantir seu êxito escolar”. Entretanto, para atingir esse êxito na escola, era preciso desenvolver certas habilidades na criança, e entre elas estavam:

coordenação motora suficiente para traçar as letras, imagem mental e gráfica que oriente o traçado das letras e a capacidade de compreensão daquilo que está lendo ou escrevendo. Conseqüentemente, se a criança ainda não adquiriu essas habilidades ela não poderá ser alfabetizada (KISHIMOTO, 1981, p. 33).

Nesse sentido, o entendimento da época era que deveria ser ensinado de maneira estereotipada, memorística e sem reflexão sobre o “ler e escrever”, visando o ingresso no Ensino Fundamental.

No final dos anos 1970, a teoria da Psicogênese da Língua Escrita contribuiu significativamente para o rompimento dessa concepção. Ferreiro e Teberosky (1985), em um estudo com crianças oriundas da América Latina castelhana, afirmaram que as crianças pensam sobre a escrita muito antes de chegarem às escolas.

Ferreiro (2011, p. 98) afirma que “a tão comentada ‘prontidão para a lecto-escritura’ depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a língua escrita, do que de qualquer outro fator que seja invocado”. Nesse sentido, as crianças não apresentam “déficit cognitivo”, em sua grande maioria, e, sim, falta de oportunidades de refletir e interagir com a escrita. E ainda complementa que “não tem sentido deixar a criança à margem da língua escrita” (FERREIRO, 2011, p. 98). Nessa perspectiva, Faria (2005, p. 1026) se preocupa com essa questão e acrescenta:

Romper com uma Educação Infantil antecipatória e preparatória para a escola obrigatória não é fácil, apesar das permanentes tentativas. Hoje as pesquisas dão continuidade àquelas primeiras pesquisas dos anos de 1970 e são elas que subsidiam as políticas que pretendem superar o modelo escolar na Educação Infantil.

Ainda nesta mesma linha de pensamento sobre as políticas públicas, Nascimento (2012) ressalta que houve avanços importantes do ponto de vista da legislação, constituindo como base para as políticas públicas para a infância, como também para os diferentes documentos orientativos do Ministério da Educação (MEC), em sua maioria construídos em parceria com universidades públicas antes do golpe parlamentar de 2016, bem como para as normativas com orientações e direcionamentos para se trabalhar com crianças pequenas. Porém, em paralelo a isso, vem aumentando, significativamente, nos estabelecimentos infantis públicos, a adoção do sistema privado de ensino como proposta pedagógica para creches e pré-escolas:

Em paralelo a esse movimento, escolas particulares começaram a adotar material advindo de Sistemas Privados de Ensino (SPE) em seu cotidiano pedagógico. O material apostilado, elaborado e comercializado por empresas – muitas delas extensões de antigos cursos pré-vestibulares, geralmente é criado e desenvolvido para qualquer escola/pré-escola/creche que se disponha a adotá-lo, e acompanhado por cursos e suporte para professores e gestores (NASCIMENTO, 2012, p. 63).

Segundo Nascimento (2012, p. 63), a justificativa para a inclusão desses materiais no sistema educativo público municipal partia do princípio de que eles são de qualidade, já que demonstram muita eficácia pela suposta comprovação de “sucesso das escolas (privadas) que os adotavam”. Entretanto, ao consultar o

conteúdo do material, foi observado que essas apostilas não estavam embasadas conforme as concepções contemporâneas de criança e da Educação Infantil. A concepção de leitura e de escrita remetem aos manuais dos anos 1970, apresentando atividades como:

exercícios de rabiscação, perfuração, dobragem, recorte e colagem e labirintos, ou seja, atividades de psicomotricidade, além de exercícios com letras do alfabeto ou com numerais, cores, figuras geométricas, tamanhos e posições, por exemplo, repetindo os modelos preparatórios das décadas de 1970 e 1980 (NASCIMENTO, 2012, p. 73).

Partindo dessa premissa, na mesma linha dos apostilados, Brandão e Silva (2017), tomando como exemplo o conteúdo desse tipo de material, consideram que nele a criança é vista como um aprendiz passivo, que absorve o conhecimento que lhe é passado, além de não haver a oferta de oportunidades para que elas reflitam sobre a língua escrita a partir da interação com materiais reais.

Ferreiro e Teberosky (1985) sinalizam que, tradicionalmente, o trabalho com a leitura e a escrita consistia numa “instrução sistemática” para desenvolver diversas habilidades mediante exercícios preparatórios. Nesse sentido, Patto, Campos e Mucci (1981, p. 39) apontam que, historicamente, no Brasil, os programas pré-escolares foram desenvolvidos em função do desenvolvimento cognitivo, colocando as crianças em contato com “uma série de atividades altamente desmotivadoras para a criança daquela faixa etária”, o que leva a crer que não atende ao objetivo proposto. Portanto, podemos afirmar que superar as marcas históricas que incidem sobre a construção da pré-escola não resulta em um obstáculo fácil de ser transposto.

Ademais, convém ressaltar que o trabalho desenvolvido na Educação Infantil para alfabetizar era amparada a partir do método fônico, começando com a aprendizagem descontextualizada com as letras das vogais, depois com as consoantes, dentre outras. Nesse sentido, cabe afirmar que, lamentavelmente, são essas práticas que são retomadas e instauradas pelo atual governo federal na atual Política Nacional de Alfabetização. Tal política culmina em um verdadeiro retrocesso ao propor trabalhar a alfabetização na Educação Infantil por meio desse método, retomando a concepção de Educação Infantil como uma educação compensatória, preparatória para a alfabetização, concebida a partir de uma única ciência, que é a ciência cognitiva, especialmente a da leitura.

Nessa linha de apostilados, que têm perspectivas de atividades para o ensino da leitura e da escrita através do método fônico, Brandão e Silva (2017, p. 446) trazem como exemplo o “Programa Alfa e Beto Pré-Escola’, que utiliza o método fônico de alfabetização, o qual toma como ponto de partida o fonema – menor unidade sonora da língua”.

Ao analisar, as características do método fônico, Morais (2022, p. 8) nos permite relembrar que:

Se formos exigentes, se recobramos a memória, veremos que uma característica fundamental do que se convencionou chamar “método fônico” é a proposta de ensinar os alunos a pronunciar isoladamente as unidades fonológicas mínimas – os fonemas – e a memorizar as letras que as notam (isto é, que os representam graficamente).

A partir disto, o referido autor se coloca contra os caminhos tomados para as práticas de alfabetização na Educação Infantil por demonstrarem inadequadas, pois:

Ao lado desse flagrante inadequação, que diz respeito especificamente à aprendizagem do sistema de escrita alfabética, não podemos esquecer que os materiais didáticos de extração fônica, “preparados para alfabetizar”, submetem a criança a textos surrealmente artificiais e limitados, contribuindo para a deformação das competências envolvidas na leitura e na produção de textos (MORAIS, 2022, p. 11).

Compreender isso faz com que se deixe de lado métodos de aprendizagem da leitura e da escrita nos quais há a exigência de que as crianças realizem treinos memorísticos, que não permitem a reflexão, para apostarmos em outras metodologias mais significativas, que permitam a reflexão das crianças sobre o sistema de escrita e seus usos por meio de práticas letradas na Educação Infantil.

Até aqui, a trajetória da pré-escola demonstra avanços e retrocessos, na perspectiva de efetivação das crianças como seres sócio-históricos e de direitos, o que nos leva a concluir que muitas frentes de luta ainda precisam ser travadas em prol de uma EI que não desrespeite as crianças e seus direitos.

Na atual conjuntura nacional pode ser observada uma dissociação entre a legislação vigente e as políticas de governo. Desse modo, a luta precisa continuar objetivando tornar a pré-escola um espaço cuja finalidade incide na função social de formação cidadã, rompendo com a concepção de lugar preparatório e que garanta os direitos infantis, tendo a brincadeira como linguagem primordial de todas as crianças e interações diversas, atrelado a um currículo que possibilite a ampliação das

aprendizagens de diferentes linguagens, incluindo a ampliação de vivências com a linguagem escrita.

3.2 A CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR E OS PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

O trabalho com as linguagens possui fundamental importância para a formação do sujeito, posto que nos humaniza, haja vista que o aprendizado de uma língua vai além de conhecer as palavras, alcançando também os seus significados culturais (VIGOTSKY, 2002).

Convém pontuar que os primeiros anos de vida da criança são muito importantes para o desenvolvimento da linguagem. Para a abordagem interacionista, o meio sociocultural apresenta grande relevância para o impulso da capacidade linguística da criança. Também existem pesquisas que comprovam que determinadas características das linguagens que os adultos dirigem às crianças com entonação diferenciada apresentam resultados significativos, pois facilitam a sua aquisição. Esse vínculo afetivo e dialógico estabelecido desde o nascimento pelo(a) cuidador(a) principal se constitui em algo fundante para o desenvolvimento da linguagem. De acordo com Boysson-Bardies (2009, p. 99), esse tipo de interação é conhecido como *Motherese*:

Os bebês são introduzidos na língua materna pelo que chamamos “motherese”. É um modo de falar, que a maior parte dos adultos utiliza, com as crianças: voz mais alta, prosódia bem marcada com variações de entonação fortes em certas sílabas, elocução mais lenta, articulação mais cuidadosa.

Diferentes teorias têm se preocupado em compreender o desenvolvimento da linguagem. Nesse sentido, Tuleski, Chaves e Barroco (2012) tomando como base os estudos de Luria (2001, p. 37 apud TULESKI; CHAVES; BARROCO, 2012), em relação ao desenvolvimento da linguagem verbal destacaram que “sua aparição e desenvolvimento, estão ligados à ação da criança e à sua comunicação com os adultos”. Assim, elas entendem que compreender essa relação direciona para vivências que incluam essa interação comunicativa nos estabelecimentos infantis.

Sobre o desenvolvimento da linguagem, Santos e Barrera (2017, p. 94) apontam que, desde cedo, pode-se perceber que “as crianças aprendem as regras da

língua oral e o fazem por meio de seu uso, não necessitando de um ensino formal”. Isso leva a concluir que o desenvolvimento da linguagem oral acontece a partir do contato que a criança tem com a fala dos adultos e com outras crianças, em diferentes situações de imersão na sua cultura. Portanto, mesmo que a criança já tenha desenvolvido a linguagem, é na escola, por meio de diferentes interações sociais, que ela é aprimorada, conforme Tuleski, Chaves e Barroso (2012, p. 37):

[...] é importante lembrar que a aquisição da linguagem escrita se inicia antes da entrada da criança no Ensino Fundamental. Embora a sistematização da escrita pareça se firmar nas primeiras séries deste nível de ensino, já nas salas de berçário, maternais e pré-escolares as crianças entram em contato e têm aproximação com a linguagem verbal, oral escrita.

Nessa perspectiva, convém destacar que as crianças da etapa pré-escolar, ao adentrarem na escola, estão em pleno desenvolvimento linguístico, já apresentam um repertório vocabular significativo e estão em uma etapa de verdadeira “explosão vocabular”. Assim, as crianças dessa idade são capazes de fazer interessantes reflexões metalinguísticas sobre as palavras e frases de seu idioma materno e aprendem grande número de palavras e estruturas linguísticas no seu cotidiano, conseqüentemente ampliando o seu léxico. Conforme Sepúlveda e Teberosky (2016, p. 20):

Uma criança de 5 anos é um falante da língua que possui conhecimentos sobre os conteúdos veiculados linguisticamente (sabe, por exemplo, que um cachorro é um animal, de que modo recitar de cor um poema ou como fazer algo sob orientações verbais).

Embora já tenham desenvolvido muito a sua comunicação e já se apossaram de boa parte da gramática, é no ambiente escolar que essas crianças vão aprimorando a sua linguagem por meio das interações e brincadeira, como consta nas DCNEI (BRASIL, 2009b). Nesse sentido, Scarpa (2001, p. 229) afirma que:

Uma coisa é certa, porém: quando vai para a escola, a criança já percorreu um longo caminho elaborando sua linguagem, inserindo-se na língua de sua comunidade. Lingüisticamente, a criança não é tabula rasa. Ela é perfeitamente proficiente em sua língua materna e continua a aprender outras formas pertencentes a outras modalidades da fala/linguagem, dentro e fora da escola. Isto é, a operar com objetos lingüísticos. Assim, a escola vai lhe proporcionar o acesso a outras “gramáticas” a partir de modalidades escritas pertencentes a modalidades escritas.

O ingresso da criança na escola da Educação Infantil marca um incremento no desenvolvimento da linguagem, pois será nela que a criança irá desenvolver suas diferentes facetas, ampliando não somente o letramento, como também o

reconhecimento acerca das relações sonoras e linguísticas em geral, que vão desde os elementos mais gerais até a interiorização de regras e aos poucos aperfeiçoando sua linguagem, passando a usá-la gramaticalmente.

Nesse sentido, tomando como exemplo o pensamento de Scarpa (2001) para compreender o papel da escola, que representa o espaço de práticas pedagógicas intencionais e fazendo um elo com as aprendizagens da leitura e escrita, deve-se lembrar, conforme foi discutido no subtópico anterior, que, antes de aprender a ler e escrever, era preciso que a criança adquirisse algumas habilidades; exigência essa necessária, entendida como pré-requisito ou “prontidão” para a aprendizagem que viria depois.

Numa linha oposta às práticas descontextualizadas com as letras, os estudos a partir da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1985) demonstraram a necessidade de ressignificar as propostas de experiências curriculares a partir da Educação Infantil. Dessa forma, por meio da referida teoria, a concepção de ensino direciona para novas formas de alfabetizar, apontando que as atividades de prontidão não beneficiam as crianças (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). A teoria também aponta que as crianças de classes menos privilegiadas têm menos oportunidades de interagir com a diversidade textual e com situações que auxiliem seus processos de entendimento da escrita, retirando a responsabilidade que historicamente estava nelas, e não na ausência de condições apropriadas e democrática às suas aprendizagens (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

Antes de começarmos a refletir sobre os processos de apropriação da linguagem escrita, é importante salientar os conceitos de alfabetização e letramento na visão de alguns autores. Mas, afinal, o que vem a ser esses conceitos?

Magda Soares (2008), em seu livro “Alfabetização e Letramento”, apresenta textos que discutem as concepções de alfabetização e letramento, que apontam as implicações educacionais através de diferentes perspectivas. Ao falar do conceito de alfabetização, com base numa teoria abrangente, a autora afirma que este inclui o significado da abordagem “mecânica” do ler e escrever. Porém, para a autora (SOARES, 2017), a alfabetização seria, em verdade, a faceta linguística de apropriação da linguagem escrita.

Nesse sentido, a autora pontua que “saber ler e escrever” não era suficiente para uma nova realidade social, que exigia novas demandas para o uso social da leitura e da escrita, trazendo uma nova palavra, “letramento”, caracterizando a pessoa, que desenvolveu habilidades dos usos da leitura e escrita para responder às demandas sociais (SOARES, 2004). Ela confirma essa abordagem ao dizer que:

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização (SOARES, 2004, p. 96).

Assim, Magda Soares conceitua letramento:

Capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos - para informar ou informa-se, para interagir com outros, para interagir com o 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, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos e o interlocutor (SOARES, 2020, p. 27).

Portanto, Soares acredita que essas práticas precisam estar interligadas.

Assim:

[...] é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica porque é conveniente a distinção entre os dois processos. Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004, p. 97).

As autoras Emília Ferreiro (2011) e Ana Teberosky (2002) não diferenciam os termos alfabetização de letramento pois, como partidárias do construtivismo, defendem um sentido ampliado para a palavra alfabetização. Segundo Ferreiro (2011, p. 64), o desenvolvimento da língua escrita na criança começa muito antes da escolarização:

Desde que nascem são construtoras de conhecimento. No esforço de compreender o mundo que as rodeia, levantam problemas muito difíceis e abstratos e tratam, por si próprias, de descobrir respostas para eles. Estão construindo objetos complexos de conhecimento e o sistema de escrita é um deles.

Nesse sentido, acreditamos que a Educação Infantil é um lugar potente de ampliação destes conhecimentos, mas o Brasil ainda apresenta a problemática de forma desigual, visto que as condições de acesso ao escrito são muito diferenciadas entre as crianças e suas famílias.

Convém pontuar que, tradicionalmente, “as discussões sobre a prática alfabetizadora têm se centrado na polêmica sobre os métodos utilizados: métodos analíticos versus métodos sintéticos” (FERREIRO, 2011, p. 31). E essa concepção de alfabetização através dos métodos, volta na atualidade na atual Política Nacional de Alfabetização (PNA).

Desse modo, técnicas de aprendizagem partiam de transformar os sons da fala em letras e grafemas. Consequentemente, seria necessário amadurecer a coordenação fina antes do Ensino Fundamental. Essa concepção de alfabetização permeava o entendimento de que a “aprendizagem inicial da leitura e da escrita tinha como foco fazer o aluno chegar ao reconhecimento das palavras garantindo-lhe o domínio das correspondências fonográficas” (REGO, 2006, p. 1).

No entanto, esse não é o entendimento adotado por esse trabalho, já que, nessas atividades, a linguagem escrita é apresentada como um conjunto de códigos. Contudo, essa autora não acredita que a forma ideal de alfabetização seja através da codificação e decodificação dos signos linguísticos, já que entende que existem alternativas pedagógicas que oportunizam às crianças aprender sobre alguns princípios do SEA de forma significativa e prazerosa.

Ainda sobre o uso de método e não de metodologias diversas, Soares (2017) em seu livro “Alfabetização: a questão dos métodos” traz a definição para o que seria o conceito do método de alfabetização. Para tal, ela diz que seria o caminho para chegar a um fim que é a criança alfabetizada: “se entende por método de alfabetização um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que é o que comumente se denomina alfabetização” (SOARES, 2017, p. 16).

Nesse contexto, o foco das discussões centrava-se na escolha do melhor método para alfabetizar. Assim, não havia uma preocupação para entender como a criança aprende, ou seja, ela estava ausente nas discussões sobre alfabetização. Porém, Soares (2017, p. 32) enfatiza que a alfabetização não se resume a um método, pois, de acordo com ela, "a aprendizagem inicial da língua escrita é um fenômeno complexo".

Morais (2022) aponta que apostar em métodos milagrosos garantidores do êxito dos alfabetizandos representa uma certa ignorância de nossa realidade educacional. Isso porque, a ideia que se tinha sobre o processo de alfabetização baseava-se na compreensão de que a linguagem escrita acontecia através da codificação e decodificação dos signos linguísticos. O que denota, por sua vez, a concepção que se tem de língua e de linguagem. O método fônico reflete uma concepção de língua como instrumento de comunicação, capaz de "traduzir" os pensamentos em palavras, orais e/ou escritas.

Desse modo, técnicas de aprendizagens partiam de transformar os sons da fala em letras e grafemas. Consequentemente, seria necessário amadurecer a coordenação fina antes do Ensino Fundamental, considerando a criança como um compartimento de caixinhas e não como um ser integral. Nesse sentido, Baptista (2010, p. 3) aponta que "não é preciso que a criança compreenda as relações entre fonemas e grafemas para construir sentidos ao escutar a leitura de uma história ou ao elaborar narrativas a partir de um livro de imagens, por exemplo". Salientamos, portanto, que reflexões sobre os elementos sonoros da linguagem, embora não sejam únicos neste amplo percurso de compreensão sobre a linguagem escrita e suas relações com a oralidade, são importantes para as crianças irem construindo o entendimento sobre sistema de escrita alfabética dentro das práticas letradas que lhes são apresentadas.

Por outro lado, Soares (2017, p. 26) sustenta que, a partir de meados dos anos 1980, houve uma mudança de paradigma no Brasil sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, em virtude do construtivismo. Isso representou uma evolução ao rejeitar

a escrita controlada comum dos métodos tradicionais “sintético e analítico” para valorizar a escrita “espontânea”, conforme ressalta Morais (2022, p. 3):

Interpretamos que, com a hegemonia do discurso do letramento, muitos estudiosos de lingüística e de didática da língua, em nosso país, passaram a apostar numa aprendizagem espontânea da escrita alfabética, que supostamente resultaria do mero fato das crianças estarem expostas a situações onde se lessem e escrevessem os textos do mundo real.

Porém, Santos e Barrera (2017, p. 94) revelam que, embora as crianças tenham contato com leitores e escritores, isso não é suficiente para a aprendizagem da leitura e escrita, requerendo “um ensino formal e sistemático, sem o qual dificilmente ocorre”.

Se referindo a essa abordagem, Soares (2001) ressalta que a aprendizagem da língua escrita envolve o processo de aprender a ler e escrever e de desenvolver habilidades de usos da leitura e da escrita no contexto social e cultural. Para Soares (2001), esses processos são distintos, contudo, devem atuar no contexto do letramento. Nesse sentido, ela chama essa prática de “alfaletrar”, destacando a sua importância para a aprendizagem inicial da língua escrita desde a Educação Infantil. Nesse sentido, Morais (2022, p. 12) defende que:

Não existe nenhuma oposição em alfabetizar e letrar ao mesmo tempo. Para não promover exclusão, o ideal é aliar um ensino sistemático da notação alfabética com a vivência cotidiana de práticas letradas, que permitam ao estudante se apropriar das características e finalidades dos gêneros escritos que circulam socialmente.

Sendo assim, Kramer e Abramovay (1985, p. 105) ressaltam que o trabalho na pré-escola deve ser feito nesta direção, onde “o ‘escrito’ apareça como uma entre as demais formas de representação e expressão, a fim de que a criança possa relacionar o objeto com a figura, com a palavra, o desenho, a pintura, o ‘escrito’, etc..., compreendendo, enfim, o que é ler”.

Neste contexto, a oralidade, a escrita e a imagem visual têm papel importante no processo que se entende por letramento. Levando em consideração a inserção da criança na cultura letrada, Soares (1999, p. 24) nos explica o seguinte:

A criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada.

O letramento e a oralidade surgem como um dos assuntos amplamente discutidos na atualidade dentro da Educação Infantil. Porém, o desenvolvimento da linguagem oral, assim como da escrita com significado ainda é pouco priorizado na Educação Infantil. Estudos comprovam que oferecer experiências de oportunidade de fala tem contribuído para que a criança estabeleça relação entre o oral e o escrito. Coelho e Castro (2010, p. 83) ressaltam que “ouvir e discutir textos com adultos letrados pode ajudar a criança a estabelecer conexões entre a linguagem oral e as estruturas do texto escrito”, e são essas experiências que consideramos muito oportunas para serem estabelecidas com as crianças da Educação Infantil. Exemplificando a importância da comunicação oral no letramento infantil, Kleiman (1995, p. 18) indica que:

Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz “olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros, como o de ouvir uma historinha antes de dormir); também está aprendendo uma prática discursiva letrada, e, portanto, essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever.

Contribuindo com essa questão, o estudo de Assis e Piccoli (2018) comprovou que incluir as crianças em situações que oportunizem a fala pode levá-las a constituir aprendizagens sobre o sistema de escrita. Tal inferência parte dos resultados da pesquisa em que foi identificado marcas orais presentes nas produções escritas das crianças. Partindo dessa premissa, Assis e Piccoli (2018, p. 81) enfatizam a “necessidade de considerar a importância da fala no processo de aprendizagem da escrita”.

Assim, baseado no que foi exposto sobre a relação de como a oralidade influencia a escrita, pode-se concluir que essa prática deve ser implantada desde cedo nos estabelecimentos de Educação Infantil, promovendo espaços para a escuta sensível e provocações a partir de interesses das crianças ou temas geradores de novos conhecimentos.

Documentos legais para a EI, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) eliminaram a palavra escrita no campo de experiência “fala, escuta, pensamento e imaginação”. Moraes, Silva e Nascimento (2020) ressaltam que a BNCC não define o uso específico de metodologias de ensino para o ensino da linguagem

escrita. Pois, ao analisar os objetivos do “eixo produção de textos escritos” do campo de experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação” constatou que:

[...] o tom aligeirado com que tais objetivos são formulados (por exemplo, “registro de palavras e textos” revela o quanto não encontramos um tratamento mais cuidadoso do direito ao aprendizado da escrita de gêneros textuais na Educação Infantil, considerando, inclusive, a diversidade de propriedades linguísticas dos gêneros com que as crianças pequenas conviveriam na escola e fora dela (MORAIS; SANTOS; NASCIMENTO, 2020, p. 20).

Assim, é preciso ter em conta que, nos documentos legais para a Educação Infantil, o direcionamento ao trabalho com a linguagem escrita é mais voltado à faceta do letramento, do uso da literatura e de outros gêneros textuais. Claro está que isso é de suma importância, necessário e de direito da criança, mas a crítica reside na invisibilidade de propostas intencionais sobre reflexões da dimensão sonora da linguagem. Estudos anteriores mostraram que as crianças fazem interessantes reflexões metalinguísticas sobre as relações oralidade/escrita, têm interesse, parecem se divertir e apontam palavras inventadas como não existentes na língua, o que indica um conhecimento ou sensibilidade sobre aspectos gramaticais de seu idioma (RIBEIRO; TEBEROSKY, 2010b).

Por outro lado, entende-se o “resguardo” do campo de pesquisa na luta sobre o rompimento definitivo da pré-escola como a “não escola”. Nesse posicionamento, parece estar incluído o “não falar” de sistema de escrita e todas as suas dimensões na EI, com o intuito de “proteção às infâncias”. Contudo, não abordar essas diferentes dimensões não evita as más práticas, baseadas em treinamentos e métodos. Portanto, é pertinente que lancemos reflexões como as tecidas aqui, a fim de contribuir ao debate sobre a alfabetização inicial.

Comumente, práticas que remetem a manuais de cópias dos anos 1970 são vistas até hoje em diferentes escolas de EI no vasto território brasileiro. São atividades como cópias de pontilhados, ditados etc., como vimos nos estudos de Nascimento (2012). E, mais grave, temos em vigor uma PNA que desmonta todos os conhecimentos históricos construídos sobre as crianças pequenas, a Educação Infantil e o campo da alfabetização.

Desta forma, percebe-se, que é preciso desmistificar antigas concepções sobre a aprendizagem da leitura e escrita e voltar-se para o debate qualificado que, ademais, admite formas de trabalho que considerem as crianças e seus interesses nas

diferentes dimensões da linguagem escrita. Acredita-se que a Educação Infantil é uma etapa fecunda para essas experiências e ampliação de repertórios sobre as diferentes linguagens, inclusive a escrita. Dessa abordagem trataremos no capítulo seguinte.

4 O LUGAR E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PROMOÇÃO DO ACESSO À LINGUAGEM ESCRITA

Alcançar a aprendizagem inicial da linguagem escrita é o propósito a ser atingido nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tal, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 tem, entre suas metas, alfabetizar todas as crianças até o fim do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2014). Contudo, a BNCC muda isso, de maneira inexplicável e pouco convincente, para o final do segundo ano (BRASIL, 2017). Conforme a BNCC “nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização” (BRASIL, 2017, p. 59). Essa proposta de alfabetização parece não estar comprometida com a formação humana, pois, reduzir o ciclo de alfabetização demonstra que existe uma preocupação, tão somente, quanto aos dados estatísticos que incidirão sobre as taxas do analfabetismo, extraídos, inclusive, dos resultados da Provinha Brasil³, que são aplicados às crianças que estão no 2º ano do Ensino Fundamental. De outro modo, entendemos que o Poder Público deveria estar preocupado com a aprendizagem efetiva das crianças sobre o sistema de escrita alfabética. Além disso, deveria se preocupar em se responsabilizar em prover uma aprendizagem por “direitos”, como a instaurada pelo ciclo de três anos, e não fazendo-se valer pela norma que busca resultados do desempenho das crianças.

Diante dessa perspectiva, a grande preocupação de parte de estudiosos, refere-se à Educação Infantil, já que ela, depois da Emenda Constitucional nº 59/2009, tornou-se obrigatória para crianças de 4 e 5 anos “constituindo-se em fatores que colocam enormes desafios quanto ao que significa ler e escrever na Educação Infantil” (ARAUJO, 2017, p. 345).

Partindo dessa premissa, convém ressaltar as divergências de opiniões sobre alfabetizar na Educação Infantil. Neste paralelo de discordâncias relativas ao ensino da leitura e escrita nessa etapa da Educação Básica, Araújo (2017) aponta duas questões pertinentes sobre o assunto abordado. A primeira é sinalizada para a

³ “A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica aplicada aos alunos matriculados no segundo ano do Ensino Fundamental. A intenção é oferecer aos professores e gestores escolares um instrumento que permita acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização e do letramento inicial oferecidos às crianças” (BRASIL, 2022).

existência de “práticas preparatórias descontextualizadas e repetitivas”, e a segunda é direcionada para as práticas que ignoram o convívio das crianças com a linguagem escrita (ARAÚJO, 2017, p. 346). Conforme Araújo (2017, p. 346), encontra-se em estabelecimentos de ensino:

práticas e discursos que negligenciam o contato das crianças com a escrita, sob o argumento de que esse é um aprendizado escolar, um saber reservado ao Ensino Fundamental, tendo a Educação Infantil o papel de resguardar o espaço informal do brincar.

Para esse entendimento efetivo sobre o processo de alfabetização começar somente a partir do Ensino Fundamental, assim como Soares (2017), acreditamos que talvez esteja associado ao fato de que a conquista do direito à educação, destinado às crianças pequenas foi adquirido recentemente. Consequentemente, tal processo dentro da organização de ensino esteve a cargo do Ensino Fundamental. Para esta pesquisadora, essa concepção citada anteriormente, “pode explicar a polêmica em torno de a Educação Infantil poder ou dever ocupar-se, ou não, do processo de aprendizagem da língua escrita pela criança” (SOARES, 2017, p. 344).

Entretanto, limitar o acesso às diferentes dimensões da linguagem, inclusive a sonora, postergando ao Ensino Fundamental, seria, segundo Brandão e Leal (2021), negar a elas o seu direito de aprender. Nesse sentido, ao tornar acessível as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, já se estaria contribuindo efetivamente para diminuir as diferenças sociais. Pois, tomando como exemplo a realidade da maioria das crianças que frequentam a escola pública, é nela que as crianças podem ter “acesso a esse patrimônio cultural” (SCARPA, 2006, p. 1). Tendo em vista que as crianças da “elite” têm acesso à leitura e a escrita e as crianças pobres não têm este mesmo acesso.

A abordagem a respeito da linguagem escrita para o segmento de Educação Infantil, no contexto atual, conforme Brandão e Leal (2021, p. 16) apontam, parte de três concepções, uma delas indicada pelas autoras como sendo a “obrigação da alfabetização”. Nela, as práticas de escrita são direcionadas para treinos mecânicos e descontextualizados.

As autoras registram que outras práticas estão em ascensão dentro das Instituições de Educação Infantil (BRANDÃO; LEAL, 2021). É o caso do “letramento sem letras”. O destaque apresentado norteia para “outros tipos de linguagem na Educação Infantil, como a corporal, a musical, a gráfica, entre outras” (BRANDÃO;

LEAL, p. 18), ou seja, o que é apresentado exclui a alfabetização no trabalho com as crianças.

Entendemos que isso mostra o que se evidencia em diversas práticas, quando instauram o letramento na Educação Infantil, sobretudo dando ênfase ao letramento literário, *versus* a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Defensora da cultura das infâncias, Goulart (2011, p. 261) defende que “Retirar a cultura escrita do cotidiano de crianças pequenas é sonegar informações que são fundamentais para a compreensão da vida e de suas possibilidades na sociedade letrada”. Contudo, a autora não menciona o lugar da apropriação do sistema alfabético na Educação Infantil.

A compreensão historicamente construída sobre a alfabetização permeia a concepção reducionista baseada na linguagem escrita como um código a ser “decodificado”. Por isso, a crença que se tem sobre alfabetizar na Educação Infantil permeia o entendimento de que as crianças deixariam de brincar o quanto antes, dessa forma, seria precoce essa prática estar inserida nesse espaço de Educação Básica. Porém, algumas pesquisas defendem que, realmente, haja uma ampliação da alfabetização sem que elas desconsiderem as especificidades da Educação Infantil. Partindo também do princípio de que as crianças pensam sobre as relações sonoras da linguagem, além de outros aspectos (BRANDÃO; LEAL, 2020; ARAUJO, 2016; RIBEIRO; TEBEROSKY, 2010b).

Nesse sentido, a Educação Infantil apresenta-se como um espaço potencializador das aprendizagens e desenvolvimento das crianças, conforme consta em documentos legais do campo, como as DCNEI e a BNCC (BRASIL, 2009b, 2017). Nesses percursos cabe também ampliar as vivências das crianças com diferentes dimensões da linguagem oral e escrita. À vista disso, é conveniente também que se tenha uma precaução para não fugir da especificidade educativa, principalmente ao se trabalhar com crianças pequenas nessa etapa da Educação Básica.

Neste contexto, as autoras Kramer, Nunes e Corsino (2011) apontam para a importância desse espaço na garantia de promoção das oportunidades, para que a criança possa se acostumar com os usos e funções da escrita. No entanto, as referidas pesquisadoras ressaltam a importância de aproximar as crianças dos livros

literários e são contrárias a procedimentos didáticos que se restringem à decodificação e reprodução de letras:

A Educação Infantil tem um papel importante na formação do leitor, uma vez que é seu objetivo garantir os direitos das crianças à cultura oral e escrita, convivendo com gêneros discursivos diversos, orais e escritos (em especial a narrativa de histórias), e os mais diferentes suportes (em especial os livros literários) (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 79).

Na mesma direção de ampliação de experiências, sobretudo com o letramento, Baptista (2010, p. 8) defende que “muito antes de dominar a escrita convencional, a criança pode e deve familiarizar-se com os usos e funções da escrita e as incontáveis possibilidades que ela admite, por exemplo, por meio de textos literários”.

Extraí-se, portanto, do pensamento dos autores mencionados, que a ampliação de experiências literárias de usos e funções da escrita viabiliza o desenvolvimento de competências linguísticas e de habilidades como a oralidade, a ampliação do vocabulário, a interação entre adulto/criança e criança/criança, dentre outras. Registra-se, contudo, a importância de inserção da escrita em práticas sociais de uso e não em textos artificiais, como faziam as cartilhas.

Nessa linha, a BNCC também evidencia a importância da literatura no campo de experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação” e reforça esse entendimento ao dizer que “As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo” (BRASIL, 2017, p. 42).

Nesse sentido, o contato com diferentes gêneros discursivos propiciará às crianças a construção de hipóteses sobre a escrita, como afirma a BNCC:

Neste convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (BRASIL, 2017).

Vigotsky (2002), em sua teoria sócio-histórica, ressalta que a escrita espontânea das crianças reveladas nos rabiscos e garatujas já representam que elas estão no processo do desenvolvimento de aprendizagem da língua escrita no qual ele vai chamar de pré-história da língua escrita.

Por sua vez, seguindo uma concepção de base construtivista, Ferreiro (2011) ressalta que, por muito tempo, as manifestações de escrita da criança foram

totalmente desprezadas. Assim, ela destaca que “as primeiras tentativas de escrever feitas pelas crianças eram consideradas meras garatujas, como se a escrita devesse começar diretamente com letras convencionais” (FERREIRO, 2011, p. 67).

Mesmo em linhas teóricas diferentes, há um ponto em comum entre os dois autores que consideram as marcas gráficas das crianças como tentativas de escrita com significados, fundantes de construções escritas que serão mais elaboradas no decorrer dessa apropriação da linguagem escrita.

Como podemos apreciar, há um consenso sobre as práticas letradas, dentre elas uma unanimidade no campo acerca do uso de livros literários e de outros gêneros discursivos. Contudo, autores divergem sobre o trabalho intencional com a dimensão sonora e o sistema de escrita na pré-escola, ou seja, com o sistema de escrita alfabética (SEA). Para muitos, esta dimensão deve ser apenas no Ensino Fundamental, ou ser promovida apenas a partir de questionamentos da criança. Assim, Brandão e Leal (2021, p. 21) defendem um meio termo quando afirmam que

[...] ensinar a escrita na Educação Infantil de forma sistemática, incluindo aspectos relativos à apropriação do sistema alfabético de escrita, sem desconsiderar os objetivos e as atividades no eixo do letramento, bem como outras necessidades relativas ao desenvolvimento e vivências da infância.

Ferreiro (2011, p. 93), direciona as discussões a esse respeito para o momento ideal em que se deve começar o ensino da leitura e da escrita e nos responde que:

As discussões a respeito do momento em que deve começar o ensino da leitura e da escrita parecem eternas. A pergunta “deve-se ou não ensinar a ler e a escrever na pré-escola?” é uma pergunta reiterada e insistente. Tenho sustentado, e continuo sustentando, que essa é uma pergunta mal colocada, que não pode ser respondida afirmativa ou negativamente antes de serem discutidos os pressupostos nos quais se baseia.

Assim, Ferreiro nos chama a atenção para o contexto de concepções subjacentes a essas práticas. O que entendemos por alfabetizar? Qual concepção de criança e de escola de Educação Infantil estão postas? Quais Concepções de linguagem? Esses são questionamentos que devem ser levantados com seriedade e reflexão.

Para Kramer (1985), essa divergência de opiniões incide em não reconhecer o papel social que a pré-escola exerce. A autora entende que, no exercício de seu papel social, a pré-escola contribui com a escola, ou seja, encarrega-se de sua função pedagógica (KRAMER, 1985). Na visão da autora, a função pedagógica da pré-escola seria:

Quando digo que a pré-escola tem um papel social, uma função pedagógica, estou me referindo, então, a um trabalho que leva em consideração a realidade, a linguagem, os conhecimentos infantis e os amplia, assegurando a aquisição de novos conhecimentos, ou seja, estou me referindo a um trabalho que toma como ponto de partida o que a criança sabe e faz, e que, além disso, transmite o que ela ainda não conhece e não sabe fazer (KRAMER, 1985, p. 79).

Nessa mesma linha de pensamento, ainda sobre a pré-escola, Kramer (1985, p. 79) aponta para duas questões que são necessárias para que a etapa proporcione uma contribuição efetiva, sendo que o primeiro passo “é ter clareza quanto aos seus limites” e o segundo passo “é o de encarar, conceber, ver a criança enquanto o ser social que ela é”, concepção esta consoante com as postas nas DCNEI (BRASIL, 2009b). Nesse sentido, sobre a criança, a autora afirma que:

Dizer que a criança é um ser social significa considerar que ela tem uma história, que vive uma geografia, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas também de valor, ou seja, ela é valorizada de acordo também com a sua inserção nesse contexto (KRAMER, 1985, p. 79).

Em outra visão que traz a criança como ser sócio-histórico e de direitos, destacando o campo da linguagem escrita, as autoras Brandão e Leal (2021, p. 13) no primeiro capítulo do livro “Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas Pedagógicas” enfatizam que “ensino” não precisa ser uma palavra proibida na Educação Infantil e ainda apontam para a importância de um “ensino pleno de significado para as crianças”. Nesse sentido, vale ressaltar que, para as autoras, alfabetizar não é uma meta da Educação Infantil, porém elas destacam que esses processos de apropriação, incluindo da faceta linguística, devem ser iniciados e levados em conta nas propostas pedagógicas para essa primeira etapa da educação. Dessa forma, as pesquisadoras defendem que o processo de reflexão sobre o SEA apenas se inicia na Educação Infantil, sendo assim, não se pode negar à criança o direito à alfabetização. Galvão (2016, p. 26) mostra concordância com o mesmo pensamento que Brandão e Leal (2021) ao também defender que a linguagem escrita deve ser significativa para as crianças:

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

Voltando às concepções propostas em documentos oficiais, as DCNEI propõem “que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito” (BRASIL, 2009b, p. 15). Nesse sentido, sua apropriação seria através do:

[...] reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever. (BRASIL, 2009b, p. 15)

No entanto, o documento de caráter mandatório é pouco específico no “como” realizar essas práticas e qual o papel da alfabetização na etapa. Dessa forma, entendemos que isto impossibilita um direcionamento efetivo para embasar o trabalho pedagógico que leve as crianças a refletirem sobre a notação escrita da língua (BRANDÃO; LEAL, 2021).

Nas perspectivas voltadas para uma metodologia significativa, a “Coleção Leitura e Escrita” criticam as formas de alfabetização feitas em etapas pré-determinadas pelo(a) professor(a), com uso de textos simples, descontextualizados e que não consideram os conhecimentos elaborados pelas crianças (BRASIL, 2016a, 2016b, 2016c, 2016d, 2016e, 2016f, 2016g, 2016h, 2016i). Porém, ao buscar orientação de trabalho voltado para a alfabetização, não se encontra tópicos especificamente voltados para se trabalhar com o reconhecimento de letras, ou mesmo de reflexão fonológica. Conclui-se, portanto, que a coleção que nasce com o objetivo de se tornar política pública não considera ou concorda que um trabalho mais intencional com a dimensão fonológica, por exemplo, deva existir na EI.

Voltando ao documento homologado da Base Nacional Comum Curricular, também pode-se verificar que este não traz objetivos claros direcionados para o aprendizado da escrita, no que tange à alfabetização, evidenciando o letramento (BRASIL, 2017). Nesse sentido, dando suporte ao que foi mencionado a respeito das propostas da BNCC para ajudar as crianças na compreensão do sistema alfabético, um estudo feito por Moraes, Silva e Nascimento (2020) teve como objetivo analisar as três versões da BNCC, publicadas nos anos de 2015, 2016 e 2017, concluindo que:

[...] fica evidente que em nenhuma das versões da BNCC assumiu-se como tarefa da escola de Educação Infantil promover, mais explicitamente, uma reflexão sobre a notação alfabética. Não encontramos nenhuma proposta de

promoção sistemática de habilidades de consciência fonológica- que não se confunde com treino fonêmico-, fundamentais para a compreensão do sistema alfabético, nem exploração de letras (MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020, p. 14).

Como foi ressaltado pelos autores Morais (2022), Ferreiro (2011), Soares (2017), Brandão e Leal (2021), dentre outros, o objetivo principal da Educação Infantil não é que a criança saia alfabetizada. Os mesmos autores chamam atenção para a importância da pré-escola como lugar de ampliação de conhecimentos das diferentes dimensões da escrita e de seus usos sociais, inclusive o lugar de promoção de reflexões metalinguísticas (MORAIS, 2022; FERREIRO, 2011; SOARES, 2017; BRANDÃO; LEAL, 2021).

Nesse sentido, Tuleski, Chaves e Barroco (2012, p. 37) apontam que embora “o propósito não seja a plena habilidade na escrita, nestas primeiras experiências se tem a possibilidade de instrumentalizá-las para a difícil habilidade de ler e escrever”. Essa falta de clareza nos documentos legais, bem como a presença do tema alfabetização na Educação Infantil, se constitui como um tabu nos espaços de discussões, dão margem para que ocorram práticas ruins, que desconsiderem as crianças como seres ativos, sócio-históricos e potentes também no campo da leitura e da escrita.

Colaborando com esse entendimento, Kramer (1982, p. 61) sugere, como possibilidade para ampliar os conhecimentos das crianças, e, conseqüentemente, para fazer surgir efeitos positivos para sua alfabetização, que sejam consideradas

[...] as atividades realizadas na pré-escola e na escola, se partem da vida da criança e a aceitam como é, se favorecem o enriquecimento das experiências infantis e se possuem um significado concreto para a criança, necessariamente terão conseqüências favoráveis à sua alfabetização.

Também em documentos como as DCNEI e a BNCC, está claro que “o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito” (BRASIL, 2009b, p. 15).

Mesmo como um campo de disputa de concepções, percebe-se que há muitos pontos em comum dentre os teóricos trazidos para esse trabalho. Um deles é trazer a linguagem escrita na EI com significado, sem treinamento e/ou tendo a criança como um ser meramente receptor de informações.

Assim, Ferreiro (2011, p. 99) defende “que não se deve manter as crianças assepticamente distantes da língua escrita. Mas tampouco trata-se de ensinar-lhes o modo de sonorizar as letras, nem de introduzir os exercícios de escrita mecânica”. Isso dialoga com o entendimento de Brandão e Leal (2021, p. 19) quando dizem: “não se quer obrigar a criança a concluir a Educação Infantil alfabetizada ou ‘lendo palavras simples’, por meio de letras, sílabas e palavras; por outro lado, também não se pretende que ela mergulhe em um mundo que exclui textos, palavras ou letras”.

Sobre a ausência de outras linguagens e enfática repetição sobre treinamento desconsiderando as crianças, as autoras Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 80) ressaltam que a realidade encontrada nas práticas dos(as) professores(as) nas instituições de Educação Infantil “pouco se explora a oralidade, a expressão gráfica ou plástica, o teatro e a literatura; mais se ocupam adultos e crianças com o treinamento motor, os exercícios repetitivos e a cópia”. Neste aspecto, para favorecer numa linha oposta a tais conceitos, essas pesquisadoras advertem para a relevância da capacitação profissional.

Em suma, as crianças de idade pré-escolar são potentes produtoras de linguagens, prestam atenção sobre diferentes aspectos da leitura e da escrita, são seres em movimento constante que buscam entender o mundo e suas linguagens. Frente a isso, os autores aqui trazidos apresentam consonância. Contudo, há dissonâncias significativas no trabalho com o Sistema de Escrita Alfabética nessa primeira etapa da Educação Básica. Mesmo sendo apresentados na Educação Infantil em forma de jogos sonoros, de linguagem, na interface com outras linguagens, como o faz de conta, as artes, a música, entre outros, os textos da oralidade e do nosso rico arcabouço folclórico que “brincam” com essa dimensão sonora, ainda não há consenso nos espaços científicos de pesquisa sobre a aprendizagem inicial da linguagem escrita no campo da EI. Assim, as professoras⁴, na ausência de formação de qualidade que as considerem como sujeitos reais e, também, protagonistas dos

⁴ Neste trabalho tomamos o posicionamento de colocar professoras no feminino, por validar a atuação majoritariamente feminina no campo. Segundo dados do Censo Escolar (2020), as mulheres correspondem a 96% dos professores da Educação Infantil. No Ensino Fundamental I e II, elas representam, respectivamente, 88% e 67% dos docentes. No Ensino Médio, o percentual diminui para 58%. Ainda que existam homens atuantes nesta etapa da educação, consideramos justo fazer a referência no feminino.

Fonte: Censo Escolar 2020.

processos pedagógicos, buscam, muitas vezes, informações em *blogs* e fontes duvidosas, conforme encontrado em um estudo realizado com professoras da Educação Infantil na Rede Municipal de Salvador (SANTOS; RIBEIRO, 2020). Temas referentes a aspectos específicos da formação docente e práticas com leituras e escrita, entre outros, serão abordados no próximo capítulo.

5 FORMAÇÃO DOCENTE E INTENCIONALIDADE EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como foi discutido no capítulo 1, a trajetória histórica das instituições que auxiliaram na educação das crianças pequenas esteve vinculada aos órgãos de assistência social, conforme Pinto e Flores (2017, p. 270) destacam:

A educação das crianças pequenas trilhou um caminho particular vinculado às áreas da saúde ou da assistência, até contar com o compromisso legal da atuação de profissionais licenciados em curso superior, trabalhando em instituições de Educação Infantil.

Assim, com o reconhecimento de que as crianças precisavam ser contempladas para além dos aspectos físicos e biológicos, a Constituição Federal de 1988 legitimou os direitos da criança pequena e, como consequência, houve a “necessidade de um perfil profissional que responda à organização dos serviços e currículos que articulem as funções de cuidar e educar” (VIEIRA, 1999, p. 32).

Essa nova perspectiva a respeito da criança, agora vista como sujeito de direitos, ou seja, sendo compreendida como um ser social e que precisa ter seus direitos e voz garantidos, abrange alguns aspectos importantes para que seja efetivado seu desenvolvimento nas diferentes dimensões. Nesse sentido, é preciso atendê-las em sua integralidade, tendo respeitados os seus saberes, sua história, sua cultura e as relações sociais em que elas vivem. De acordo com Gobbi (2010, p. 2):

[...] cabe aos adultos, junto com seus pares e as crianças, criarem espaços no cotidiano de creches e pré-escolas em que as manifestações infantis estejam presentes sendo compreendidas em sua inteireza, não se deixando conduzir apenas pela linguagem verbal ou escrita desconsiderando demais formas expressivas.

No âmbito da legislação, as lutas e reivindicações em favor dos direitos da criança enfrentaram inúmeros obstáculos e, conseqüentemente, refletiram na identidade profissional do(a) professor(a) da Educação Infantil.

Historicamente, o exercício da docência na Educação Infantil é atravessado por alguns desafios, os quais se justificam pela exigência de que trabalhar com crianças pequenas é “tarefa inata de mulheres, para o que se exige amor e dedicação” (VIEIRA, 1999, p. 33).

Nesse sentido, Kramer (2005, p. 141) destaca que “diante das crianças, sem qualquer experiência ou informação sobre como lidar com elas, é na experiência como mãe que a professora vai buscar subsídios para desenvolver sua prática educadora”.

Nesse contexto, existe um entendimento de que, para se propor um atendimento de qualidade que atenda às crianças pequenas em sua integralidade, é necessário investir na qualificação profissional. Inclusive, a formação profissional, além de ser um direito dos(as) professores(as), conforme consta na LDBEN de 1996, também é um dos pilares do documento Parâmetros Nacionais Curriculares de Qualidade na Educação Infantil:

O Professor é peça-chave na promoção da qualidade da Educação Infantil. Para que esse profissional possa responder aos anseios e as expectativas sociais depositadas nessa etapa da Educação básica, é necessário propiciar condições para sua valorização e desenvolvimento profissional: salário; carreira; jornada; participação efetiva na elaboração e condução dos projetos pedagógicos da instituição; formação inicial e continuada, com foco no desenvolvimento infantil, garantindo espaço para a pluralidade e para que Professores ampliem seu saber e seu saber fazer com as crianças; formação permanente exercida com condições dignas de vida e de trabalho e concebida no interior de uma política educacional sólida e consistente (BRASIL, 2006b, p. 33).

Falar da qualificação profissional significa alcançar uma posição que foi negada, historicamente, aos professores que atendiam em creches e pré-escolas. Como sinaliza Campos (2008, p. 123): “graves problemas de qualidade também são registrados na Educação Infantil e o papel que a formação do professor pode desempenhar na superação dessas deficiências é cada vez mais enfatizado”.

Atuar na Educação Infantil é um desafio a ser enfrentado, pois o professor que escolhe trabalhar com essa etapa da educação precisa se apropriar dos conhecimentos necessários sobre as novas concepções de criança e infâncias, de currículo, de desenvolvimento infantil, de aprendizagem de crianças pequenas e da própria escola de Educação Infantil, além de outros aspectos.

Para Machado (1999), a qualidade na prática educativa depende da formação inicial profissional de forma amplificada. Segundo a referida autora, isso é essencial por conta da trajetória histórica e dos desafios atuais da profissão (MACHADO, 1999). Assim, a autora sinaliza a necessidade de projetos que alcancem as competências próprias “para cuidar/educar crianças de 0 a 6 anos tanto na perspectiva das interações sociais quanto para atender às necessidades e expectativas dos sujeitos envolvidos” (MACHADO, 1999, p. 94).

Contudo, embora seja importante a formação inicial, esta não vem dando conta de todas as mudanças e desafios das escolas, fato que desemboca na necessidade de uma formação continuada crítica e, de fato, frequente.

Entende-se, nesse aspecto, que o profissional de educação precisa estar sempre estudando e se atualizando para poder prestar um bom trabalho. Entretanto, como foi dito anteriormente, os saberes e conhecimentos esperados na formação acadêmica estão aquém do esperado. Gomes (2013, p. 47) menciona que existe a concordância por meio dos debates recentes na área de educação de que os cursos de graduação na formação de professores, se mostram “distantes das práticas requeridas para o trabalho com crianças pequenas”.

Nesse sentido, concordamos com a autora, pois, do ponto de vista da formação de professores, o curso de Pedagogia não forma com a devida especialidade para a atuação na EI. Assim, como dita a Política Nacional de Educação Infantil (PNEI), essas especificidades se baseiam em:

Pesquisas sobre desenvolvimento humano, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagem nos primeiros anos de vida apontam para a importância e a necessidade do trabalho educacional nesta faixa etária. Da mesma forma, as pesquisas sobre produção das culturas infantis, história da infância brasileira e pedagogia da infância, realizadas nos últimos anos, demonstram a amplitude e a complexidade desse conhecimento (BRASIL, 2006c, p. 7).

Embora nas DCNEI de Pedagogia, em seu artigo 2º, se ressalte que o pedagogo é o profissional para atuar na EI, não se exige uma formação específica para trabalhar com a Educação Infantil:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006a).

Nessa mesma linha de pensamento, nos perguntamos, como os futuros professores poderão se apropriar dos conhecimentos teóricos e saberes específicos necessários para contribuir com o desenvolvimento das crianças pequenas, se desde a formação inicial já é apresentada essa lacuna informativa?

Alertamos para as necessidades de investimentos na formação profissional o quanto antes, pois, para ter uma atuação docente de qualidade, o(a) professor(a) deve ter o direito de usufruir de oportunidades para uma formação consistente, assim como

boas condições de trabalho e salários garantidos. Partindo desse pressuposto, e fazendo um questionamento acerca da necessidade de formação docente específica para atuação na Educação Infantil, Cruz (1996, p. 83) pontua que:

A desqualificação e o desprestígio profissional envolvem certos desconhecimentos e/ou inabilidades e certas atitudes em relação à criança e à Educação Infantil que precisam ser considerados ao se pensar um curso de formação para o educador infantil em qualquer nível.

Convém pontuar que a realidade exposta é que ainda existe um número muito grande de profissionais que atuam em creches e pré-escolas e não possuem a formação mínima exigida. Assim, para suprir essa lacuna, destaca-se a importância de cobrar do poder público o compromisso com a formação de professores que atuam na Educação Infantil, através de investimentos e políticas públicas.

Colaborando com essas questões em relação às deficiências na formação de professores, Campos (2008, p. 127) ressalta que:

[...] os currículos de formação de professores raramente abordam questões específicas do atendimento em creches, como o desenvolvimento infantil nessa faixa etária, as particularidades do período integral, a saúde infantil, a alimentação, o trabalho com as famílias, os direitos da mulher, o significado do brincar, das interações e da socialização em ambientes coletivos.

Para Campos (2008, p. 122), ainda existe outra abordagem no que tange à carreira docente, pois, além do descaso histórico de desvalorização do(a) professor(a), ele(a) ainda é responsabilizado(a) quando a criança não consegue aprender. Assim ela atesta que:

[...] algumas iniciativas carregam consigo a responsabilização do professor pelos resultados negativos da aprendizagem dos alunos, sem considerar a realidade difícil vivida por muitas escolas e o fato de que o professor de hoje é resultado de muitas décadas de descaso com a educação, durante as quais o seu salário foi rebaixado, sua carga de trabalho, aumentada, a formação, aligeirada, e sua posição na sociedade, deteriorada (CAMPOS, 2008, p.122).

Em geral, tanto a sociedade, quanto o governo não valorizam o(a) professor(a) e ainda cobram resultados individuais, ou seja, não entendem que a educação é um conjunto integrado de ações.

Desde uma perspectiva histórico-crítica, Saviani (2009) acredita que somente os investimentos na formação docente não são capazes de atender às demandas exigidas para prestar um bom trabalho educativo. O autor ressalta que existem outros fatores que influenciam na prática educativa como, por exemplo, as péssimas condições de trabalho, as questões salariais e a exaustiva carga horária, elementos

estes que “não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que forem bem formados”, como também desmotivam as pessoas a optarem pela carreira docente, a investir nos estudos e a se dedicarem à qualificação profissional (SAVIANI, 2009, p. 153).

Essas e outras questões trazidas por Saviani (2009) e Campos (2008) nos levam a atestar que o desprestígio profissional está enraizado na carreira docente brasileira. Concordamos com esses autores, como também acreditamos que as políticas públicas atualmente implementadas estão longe de contribuir de forma efetiva para demandas importantes como esta. As esferas de poder público (municipal, estadual e federal) não investem em mudar essa realidade vivida pelos profissionais de educação. Corroborando com esse pensamento, a respeito das políticas governamentais, Tanuri (2000, p. 85) aponta que:

Apesar de todas as iniciativas registradas nas duas últimas décadas, o esforço ainda se configurava bastante pequeno no sentido de investir de modo consistente e efetivo na qualidade da formação docente. O mais grave é que as falhas na política de formação se faziam acompanhar de ausência de ações governamentais adequadas pertinentes à carreira e à remuneração do professor, o que acabava por se refletir na desvalorização social da profissão docente, com consequências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis.

A ausência de investimentos no campo da formação docente traz repercussões, ainda, na identidade profissional dos(as) professores(as) que atuam na EI. Sobre o tema, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade (PNAIC) ressalta que:

Aprender a ser professor inclui construir representações sobre a atividade profissional e desconstruir a imagem negativa imposta aos profissionais da educação. Na formação continuada, portanto, é necessário investir na construção positiva da identidade profissional coletiva, reforçando a importância e a responsabilidade dessa atividade no contexto social (BRASIL, 2012, p. 16).

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional prevê que a formação dos profissionais de educação é feita em nível superior (BRASIL, 1996). Isso representa, segundo Vieira (1999, p. 62), a concretização de “uma nova identidade do educador que atua em instituições de Educação Infantil”. Dessa forma, a supracitada lei, em seu artigo 62, dita o seguinte:

A formação de docentes para atuar na Educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

A exigência de formação inicial para os professores revela uma evolução no que tange à Educação Infantil, já que, na maioria das vezes “é assumido por leigos, dentro de uma visão de atendimento à criança pequena que prioriza proporcionar-lhe cuidados físicos mais do que seu desenvolvimento global” (OLIVEIRA, 2006, p. 550). Já Cruz (1996, p. 81) aponta que:

Na verdade, entre nós, o conceito de Educação Infantil ainda é tão parcial e incompleto que, tanto no interior das creches como nos da pré-escolas, assistimos à separação, sempre que ela é possível, entre as atividades mais relacionadas aos cuidados quanto à saúde e higiene da criança, que são vistas como educativas, e as percebidas como tipicamente escolares, bem mais prestigiadas. Uma das consequências disso é que, como as crianças menores solicitam mais intensa e frequentemente cuidados do primeiro tipo, e ainda persiste a crença de que elas não podem aproveitar nem necessitam de maiores atenções em relação ao seu desenvolvimento cognitivo, afetivo social, quanto menor é a criança, menos se exige da formação e mais se confia apenas no ‘jeito’ de quem vai lidar diretamente com ela.

Ainda sobre políticas públicas de qualificação profissional, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 apresenta, como meta 15, garantir que “todos os professores e as professoras da Educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014).

Contudo, especificamente direcionando para as políticas públicas de formação, entendemos que atuar como docente da EI, no ensino superior e em pedagogia, embora ainda não se mostre suficiente, já representa um grande passo dado, na perspectiva de enfrentar os desafios, historicamente construídos, inerentes ao trabalho com crianças em creches e pré-escolas. Como Machado (1999, p. 93) aponta:

Trabalhar numa creche, numa pré-escola ou num centro de Educação Infantil nem sempre é uma tarefa fácil. Enfrentar com disposição e dedicação o choro das crianças, as brigas ou o xixi fora de hora quando há falta de brinquedos e materiais adequados, quando os espaços são mal aproveitados, os salários são baixos e a formação teórica é insuficiente, é um desafio cotidiano para os profissionais de Educação Infantil.

Nesse sentido, precisa-se de investimentos na formação inicial, com um amplo debate nacional sobre a formação do(a) pedagogo(a), tanto quanto na formação continuada, tendo em vista que a formação de professores não se encerra com a graduação. De acordo com a atual LDBEN, em seu artigo 67, a formação inicial e continuada é um direito do(a) professor(a), e o poder público deverá promover a

valorização dos profissionais da educação, como é posto no inciso II “aperfeiçoamento profissional e continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996). Contudo, esse direito é negligenciado pelo poder público, impondo desafios à sua concretização. Atesta-se a necessidade de se regulamentar, na prática, estratégias concretas de formação profissional para os professores que estão exercendo a função docente nas instituições de Educação Infantil sem ter a habilitação mínima, requerida pela lei.

Convém pontuar que a Educação Infantil foi constituída recentemente aqui no Brasil no que se refere às políticas públicas para essa etapa. Nesse sentido, é importante lembrar que o histórico profissional acerca do trabalho com as crianças pequenas ocorreu em contextos assistenciais, não exigindo do profissional qualificação para atuar como tal.

Isso mudou através da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, em seu artigo 61, que define quem são os profissionais de educação (BRASIL, 1996). Esse artigo foi alterado pela Lei nº 12.014/2009, que esclarece: “consideram-se profissionais da educação escolar básica os que nela estão em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos” (BRASIL, 2009d). Sendo assim, conforme essa supracitada Lei, são considerados profissionais de educação:

[...] profissionais do magistério público da Educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de Educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2009d).

Entretanto, à vista dos desafios da docência na Educação Infantil, nos deparamos com outra questão que também atinge a formação de professores alfabetizadores ou mesmo o lugar de componentes curriculares específicos sobre a apropriação da linguagem escrita nos currículos de curso de pedagogia. Referente a essa abordagem, nos questionamos como os cursos de formação abordam conteúdos e saberes referentes aos professores que precisam formar crianças com comportamentos leitores e escritores? Conforme Kramer (2005, p. 150)

[...] uma das marcas da formação continuada dos professores é esse esquema no qual alguém faz um curso - o coordenador pedagógico ou um dos professores - e repassa o que aprendeu aos demais professores. como numa brincadeira de “telefone-sem-fio”, muitas vezes as mensagens chegam

truncadas e contribuem pouco para promover mudanças reais no trabalho do professor.

Pelo fato do reconhecimento da EI como primeira etapa da Educação Básica ser recente, atualmente, as pessoas apresentam dificuldades em compreender a identidade profissional do(a) professor(a), de fato ainda em busca identitária, no exercício de sua função nas instituições de Educação Infantil. Partindo dessa premissa, Gomes (2013, p. 42) reconhece que ainda existem dúvidas sobre a atuação de professores(as) de Educação Infantil e sua representatividade perante a sociedade. Nesse sentido, como pontua a autora, questionamentos que surgem remetem a ser a “babá ou professora?”, tanto fora das Instituições quanto dentro. Sobre o papel exercido do(a) professor(a) nos estabelecimentos de Educação Infantil, “Famílias, professores(as) de Educação Infantil, funcionários em geral e gestores de creches e pré-escolas por vezes, apresentam ainda dificuldades em assumir, na prática, a função e o caráter educacional das instituições de Educação Infantil” (GOMES, 2013, p. 42).

É relevante destacar que os professores, ao longo de sua formação, precisam se apropriar de conhecimentos teórico-didáticos diversos 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, 2009b, p. 21), mas também escrita e de fomento a uma linguagem que insere os indivíduos em uma sociedade cada vez mais marcada pela cultura dos escritos.

Para atender às expectativas esperadas na aprendizagem da escrita, o governo da presidente Dilma Rousseff lança, em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, proposto a partir da análise de dados que revelaram muitas crianças não alfabetizadas ao final do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012). Dentre os objetivos daquela política pública encontravam-se a implementação de um conjunto de ações que compreendiam, como eixo principal, a formação continuada de professores alfabetizadores (BRASIL, 2012). A formação continuada se apresentava como um requisito de atualização de saberes para atender a problemas específicos do nosso sistema educacional. Portanto, esperava-se que as ações da referida política pública contribuíssem, de fato, para melhorar a qualidade dos serviços prestados às crianças. Nesse sentido, Cruz (1996, p. 82) ressalta que “Preferimos pensar numa

formação continuada, que tenha compromisso com a qualidade e não com números enganadores, que não expressem avanços reais e sirvam apenas para impressionar o grande público”.

Contudo, o PNAIC, como política pública que vinha apresentando bons resultados, foi extinto e, numa manobra sem precedentes desde o período de redemocratização, é instaurada a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), que não dialogou com os profissionais e pesquisadores da EI, nem da alfabetização, constituindo-se um verdadeiro retrocesso, uma vez que obriga a volta de um único método de alfabetização, o fônico, baseado em uma única vertente da neurociência, com o argumento de evidências científicas.

Ainda na linha de políticas públicas, convém ressaltar que, em 2016, ano do golpe, o projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil estava a ponto de se converter em política pública específica sobre o tema, quando por uma mudança de projeto de país, não foi efetivada.

Podemos concluir, portanto, que pensar nas políticas educacionais voltadas para a formação docente, principalmente no campo da Educação Infantil, é de essencial importância, visto que esse campo de trabalho foi historicamente marcado pelo desprestígio profissional. Garantir a formação docente de qualidade objetiva assegurar que o profissional de educação se aproprie de conceitos refletindo melhorias em suas práticas pedagógicas. Necessita também de investimentos nos cursos de formação de professores, como trabalhar com a leitura e escrita com crianças da Educação Infantil.

5.1 PRÁTICAS COM REFLEXÃO SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA, CONSIDERANDO AS ESPECIFICIDADES DA ETAPA E DAS INFÂNCIAS

Este subtópico tem o propósito de evidenciar a relevância das práticas pedagógicas que possibilitem às crianças adentrarem em experiências com a escrita, incluindo reflexões sobre palavras, considerando que a criança está inserida numa sociedade em que a linguagem escrita está presente e que é um direito dela ter acesso a esses conhecimentos. Referente às propostas que propiciam vivências de aprendizado com as linguagens oral e escrita, foram levantados referenciais teóricos

que tratam sobre as práticas pedagógicas competentes para apoiar as crianças pequenas nesse processo de ampliação de conhecimentos. Nesse sentido, como foi abordado no tópico anterior, para propor tais práticas, exige-se do profissional de educação conhecimentos específicos e sensibilidade para a escuta sensível e atenta aos questionamentos e curiosidades infantis.

Quando ingressam na Educação Infantil, subentende-se que as crianças terão a oportunidade de vivenciar práticas pedagógicas que considerem as especificidades dessa etapa de Educação Básica. Conforme as DCNEI, a criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009b, p.12).

Assim, pode-se perceber que a criança se posiciona diante das situações de que ela participa como um sujeito ativo. Pensando nisto e reconhecendo que a criança possui especificidades e singularidades, o planejamento das práticas pedagógicas deve ser apropriado para essa etapa.

Dessa forma, as práticas pedagógicas devem ser embasadas partindo de objetivos que considerem os conhecimentos prévios da criança, a cultura em que ela está inserida, como também ter uma escuta sensível pois, como posto nas DCNEI,

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (BRASIL, 2009b, p. 6).

Entendemos, neste contexto, que os objetivos do “fazer” pedagógico partem dos interesses da criança e não do propósito do adulto. Contudo, com intencionalidade pedagógica, como também afirma o mesmo documento.

Convém destacar, como foi discutido ao longo dos capítulos, que a concepção de ensino predominante em parte do século passado, referente à aprendizagem da linguagem escrita, era exclusivamente por meio de decorar sílabas, memorizar as famílias silábicas e repeti-las. Entretanto, diferentes estudos atuais demonstram que existem alternativas de aprendizagens efetivas para auxiliar as crianças no seu início e longo processo de apropriação da leitura e escrita. De acordo com Brandão e Leal (2021, p. 22) as crianças podem ter contato com uma diversidade de textos que

circulam socialmente e esse “contato pode ser propiciado por meio de ações de leitura, produção de textos e reflexão sobre a língua”. Essas pesquisadoras também apontam que uma das alternativas pode ser oportunizada através de atividades que potencializem o desenvolvimento da linguagem oral, que pode ser por meio da contação de história, como também nas rodas de conversas, entre outras (BRANDÃO; LEAL, 2021). Conforme a BNCC,

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. 38).

Nesse processo, a mediação se apresenta como potente na aprendizagem das crianças. Para Fontana (2005) referenciando-se nos pressupostos da teoria sócio-histórica de Vygotsky, a mediação é importante pois, através dela, a criança vai construindo significados, dentro de aspectos culturais e sociais. Assim, destaca:

Inserido num contexto cultural historicamente constituído a criança, desde seus primeiros momentos de vida, está imersa em um sistema de significações sociais. Os adultos procuram ativamente incorporá-la à reserva de significados e ações elaborados e acumulados. Na mediação do/ pelo outro revestida de gestos, atos e palavras (signos) a criança vai ativamente, às formas de atividade consolidada (emergentes) de sua cultura, num processo em que pensamento e linguagem articulam-se dinamicamente (FONTANA, 2005, p. 150).

Brito e Kishimoto (2019), também inspirados nos estudos de Vygotsky, constataram a mediação como possibilidade de aprendizagem na Educação Infantil, a qual ocorre por meio das interações entre os indivíduos. Nesse sentido, o que Vygotsky (1978; 1991; 1995; 1996; 2001; 2007 apud BRITO; KISHIMOTO, 2019) aponta é que a mediação conduz para o aprendizado da criança, tornando-a autora da construção do seu conhecimento. Ainda diz que a relação que o homem tem com o mundo é parte de uma relação mediada. Nesse sentido, a mediação se apresenta como uma impulsionadora para o aprendizado das crianças. Dessa forma, percebe-se que é essencial propiciar experiências ricas e significativas para ajudá-las nesse processo, “nas quais a mediação é o elo que as fortifica” (BRITO; KISHIMOTO, 2019, p. 5).

O processo de mediação pode ocorrer também pela mediação simbólica que se dá através dos signos e instrumentos a partir do contato das crianças com os artefatos da cultura. Na mediação, por meio dos instrumentos, a criança utiliza dos elementos externos, ou seja, “os instrumentos são objetos ou elementos que possuem

uma utilidade prática, os quais a criança pode usar para a construção de suas experiências” (BRITO; KISHIMOTO, 2019, p. 8). Portanto, a autora faz uma ressalva, pois, para que tal prática seja efetiva, é preciso que as crianças tenham acesso a esses instrumentos.

A mediação também acontece entre as pessoas. Nesse sentido, é pela interação com criança/criança, criança/adulto, num processo colaborativo, que elas aprendem. Nessa perspectiva, ao promover situações com a mediação atenta e sensível de um adulto, por exemplo através da contação de história, a escola de Educação Infantil contribuirá para que as crianças aumentem seus repertórios textuais, como também “suas experiências de letramento” (BRANDÃO; LEAL, 2021, p. 22). Portanto, o(a) professor(a) precisa estar atento à seleção do material, optando por “um bom material de leitura” (BRANDÃO; ROSA, 2021, p. 34).

Por outro lado, essa atuação das crianças participando ativamente das práticas de leituras pode ocorrer em consonância com as outras linguagens, conforme as propostas do Projeto Leitura e Escrita,

[...] pode-se desdobrar em outras ações quando as crianças são convidadas a falar, argumentar, concordar ou discordar, relacionar com situações, sentimentos, outras histórias e outros textos, e também rerepresentar, isto é, representar com outras linguagens: desenhos, pinturas, colagens, dramatizações, reescritas, etc. (CORSINO et al., 2016, p. 25).

Nesse sentido, entendemos, que essas vivências das crianças com práticas de leituras é uma das possibilidades de elas estarem em contato com a cultura letrada, interagindo com os textos oralmente, mesmo sem saber ler e escrever, como também desenvolvendo múltiplas linguagens.

Em outra perspectiva, um estudo de Fontes e Cardoso-Martins (2004) investigou o efeito de como um programa de leitura de histórias pode interferir no desenvolvimento da linguagem das crianças. Desse estudo participaram crianças brasileiras provenientes de famílias de baixa renda em idade pré-escolar (5 e 6 anos). O objetivo das pesquisadoras foi compreender a influência da prática de leitura interativa no desenvolvimento do vocabulário, da compreensão de histórias e das diversas habilidades de leitura e escrita. Através desse estudo, as estudiosas evidenciaram que a experiência de ouvir histórias através dessas práticas teve efeitos positivos, pois as crianças apresentaram ganhos consideráveis, tanto no que se refere ao desenvolvimento do vocabulário, quanto em relação ao desenvolvimento da

contação de história “habilidades obviamente necessárias para a compreensão da leitura” (FONTES; CARDOSO-MARTINS, 2004, p. 41).

As crianças também podem interagir com a linguagem escrita produzindo textos, tendo o(a) professor(a) na função de escriba. Assim, as ações pedagógicas devem dar condição para que esse processo se concretize. Nessa direção, Girão e Brandão (2021, p. 125) ressaltam que

[...] produzir um texto escrito não é tarefa fácil e torna-se um desafio ainda maior quando se trata de crianças que estão iniciando sua aproximação com o universo da escrita. No entanto, é através de ações pedagógicas que enfatizam a interação com essa atividade de maneira significativa que a escola pode ajudá-las a ampliar seu conhecimento sobre os textos e a ter mais condições de dar seus primeiros passos como produtores de textos.

Essas experiências podem ocorrer “brincando de escrever para os pais, os colegas e outras pessoas” (BRANDÃO; LEAL, 2021, p. 22). Dessa forma, percebemos que essa atividade de produção escrita possui destinatários reais, e é realizada com a ativa participação das crianças, levando-as a participarem dos eventos sociais. De acordo com Corsino et al. (2016):

Cabe iniciar afirmando que a criança começa a produzir texto/discurso nas marcas que imprime com o próprio corpo, nos gestos indicativos, nas expressões corporais e dramatizações, no traçado dos desenhos, símbolos e letras, no trabalho com as artes visuais – pinturas, colagens e modelagens – , na criação de textos orais a partir de imagens e situações vividas, observadas ou imaginadas e na possibilidade de ditar esses textos, buscando a melhor forma de articular o discurso que pretende proferir, para um escriba transcrever ou para ela própria tentar fazê-lo, ainda que de forma não convencional.

Práticas com literatura e textos informativos, rodas de conversa, recontos, propostas com uso de rótulos, entre outros, são muito disseminadas na EI e pertinentes à etapa. Daí surge o questionamento: e práticas com reflexão sobre o sistema alfabético, são possíveis?

Pensando em práticas que corroborem com as reflexões sobre o SEA, considerando as especificidades da etapa, Araújo (2017, p. 18) destaca a importância do trabalho com atividades de reflexão fonológica como fundamentais para que as crianças se apropriem da escrita “antes da alfabetização propriamente dita, e que possam ser favorecidas em situações lúdicas e letradas de brincadeiras com a língua”. Dessa forma, a autora ainda acrescenta que:

A fonetização da escrita é um passo fundamental para a alfabetização e acontece, geralmente, ainda na Educação Infantil. Uma vez que a criança observou que a escrita tem relação com a pauta sonora da língua, procura

compreender como essa relação se estabelece e, então, a reflexão sobre as sonoridades, com e sem presença da escrita, inclusive sobre os fonemas, vai contribuir para os avanços na construção do funcionamento alfabético do sistema da escrita, em todo o ciclo de alfabetização (ARAÚJO, 2017, p. 20).

Uma das formas como a linguagem se manifesta tem como propósito a comunicação. Porém, para Soares (2017, p. 125), a linguagem pode ser empregada para além disto, se apresentando também como “a capacidade de tomar a língua como objeto de reflexão e análise”, denominado como consciência metalinguística. Essa capacidade, de acordo com ela, se apresenta como uma competência fundamental para aprender a língua escrita e a escola de Educação Infantil pode ser um espaço que trabalhe com reflexão metalinguística com as crianças considerando as especificidades da etapa (SOARES, 2017).

Maluf, Zanella e Pagnez (2006, p. 69) entendem que a execução para a aprendizagem da linguagem escrita “compreende a instalação de habilidades metalinguísticas, que abrangem os aspectos fonológicos, lexicais, morfológicos, sintáticos, semânticos e ortográficos da linguagem escrita”. Podemos, então, identificar, por meio desse entendimento das autoras, que a consciência metalinguística envolve diversos aspectos referentes à língua.

Baseados nas pesquisas na área da alfabetização, foi constatado que existem várias investigações nesta área procurando verificar a contribuição com essa habilidade na aprendizagem da leitura e escrita. Maluf, Zanella e Pagnez (2006) afirmam que, dentro da metalinguagem, a Consciência Fonológica (CF) é a que mais vem se expandindo no Brasil. Isso pode ser verificado através de seus estudos em que mostrou “que a consciência fonológica como estando no destaque da mais estudada, estando presente em 70,8% das teses/dissertações e 77,3% dos artigos” (MALUF; ZANELLA; PAGNEZ, 2006, p. 77). Isso se deve a uma série de estudos que demonstram a relação comprovada entre aprendizagem da leitura e escrita e a consciência fonológica (RIBEIRO, 2009).

Ressalta-se, portanto, que essa habilidade é necessária, mas não suficiente, como nos aponta Morais e Silva (2021) para a compreensão das relações grafofônicas e, também, para as crianças irem aos poucos se apropriando do sistema de notação.

Bortoni-Ricardo (2006) entende que essa questão se relaciona ao fato de que a leitura e a escrita são influenciadas pela fala. Para esse fim, a autora reconhece que o desenvolvimento da consciência fonológica ajuda na compreensão do princípio

alfabético, como também aponta para a deficiência referente aos cursos de graduação em Pedagogia e Normal Superior, não compostos, em seus componentes curriculares, por elementos que favoreçam aos pedagogos que desejam trabalhar com alfabetização ou EI com conhecimentos sobre a Consciência Fonológica (BORTONI-RICARDO, 2006). Deste modo, Bortoni-Ricardo (2006, p. 207) coloca que:

o curso de Pedagogia e o Curso Normal Superior, embora assumam a responsabilidade da formação dos alfabetizadores, não incluem em seus currículos disciplinas de Linguística Descritiva que possam fornecer aos futuros alfabetizadores subsídios que lhes permitam desenvolver uma consciência linguística, ou, mais propriamente, uma consciência fonológica.

Afinal, o que é consciência fonológica? Segundo Morais e Silva (2020), a consciência fonológica compreende um dos níveis da consciência metalinguística e corresponde a uma habilidade de manipular e segmentar palavras, em especial, os fonemas, sendo muito importante no entendimento do princípio alfabético de escrita. Nessa direção, Ribeiro (2009) afirma que a consciência fonológica não se trata de “tudo ou nada” e, sim, de níveis que estão relacionados ao tipo de segmentação, por exemplo, rima, sílabas, fonemas. Sendo a consciência fonêmica a mais abstrata, pois para segmentar uma palavra em fonemas, exige-se um alto grau de habilidade ligada, por sua vez, ao aprendizado da escrita. Na EI não deve ser exigido chegar à consciência fonêmica, mas consideramos pertinente também práticas com jogos que levem a reflexões diversas sobre palavras, como a segmentação e a identificação de rimas e sílabas, por exemplo, dentro de textos de usos de circulação social como poesia, trava-línguas, quadrinhas, jogos de linguagem, entre outros. Assim asseveram Morais e Silva (2021, p. 78):

Em primeiro lugar, somos totalmente favoráveis a assumir como meta de ensino o desenvolvimento da consciência fonológica, porque as crianças pequenas gostam de brincar com as palavras e de envolver-se em tarefas lúdicas que exploram, por exemplo, rimas e aliterações.

Compactuando com esse entendimento, Araújo (2017, p. 27) afirma que “as crianças, desde bem pequenas, interessam-se pelas rimas, aliterações e outras particularidades da língua oral”. Desse modo, segundo ela, os textos da tradição oral, além do valor lúdico “aproximam as crianças, igualmente, da cultura escrita, seja em termos do letramento, seja em termos da apropriação da notação alfabética, a partir da dimensão sonora da fala” (ARAÚJO, 2017, p. 29).

Nesse sentido, concordamos que essas experiências com a cultura oral e escrita permitem às crianças “se apropriar da estrutura fonológica da língua pode se dar no contexto do brincar com a linguagem, sem ferir os princípios da Educação Infantil” (ARAÚJO, 2017, p. 30), pois não deve ser o objetivo final da Educação Infantil que a criança saia alfabetizada. Porém, em um país marcado pela desigualdade social e por crianças e adolescentes que abandonam a escola sem saber ler e escrever, não podemos desperdiçar uma oportunidade de iniciar essas reflexões desde a EI.

Sendo assim, embora não consideremos que deva existir treinos para a CF e, sim, imersões em práticas letradas com reflexões diversas sobre a dimensão sonora da linguagem, compactua-se que é necessário inserir atividades metafonológicas como práticas colaboradoras da aprendizagem da linguagem escrita, pois, podem ser trabalhadas de forma lúdica. Subtende-se, nesse contexto, que propostas como essas, oportunizam às crianças diversas aprendizagens, a partir de brincadeiras com a língua, inclusive com a leitura e a escrita e início de reflexão intencional de algumas palavras já na Educação Infantil.

O estudo de Ribeiro e Teberosky (2010b) objetivou investigar como os aspectos sonoros da linguagem influenciam na aprendizagem da escrita. A pesquisa foi realizada com crianças baianas em idade pré-escolar. Os resultados da pesquisa demonstraram que a partir das tarefas orais com rimas, as crianças conseguiram identificar e segmentar a rima na forma escrita. Porém, houve diferenças nos resultados obtidos conforme os níveis de escrita das crianças. Quanto maior o nível de escrita, mais segmentações. Na tarefa com a presença de fichas escritas, essas segmentações aumentavam, o que nos indica a importância de trazer suporte escrito nas práticas propostas, seja com o(a) professor(a) como escriba, seja com ofertas de manuseio de fichas, letras móveis, textos impressos, livros de literatura, dentre outros portadores textuais e recursos gráficos.

Seguindo a compreensão sobre promover experiências diversas, Ferreiro (2011, p. 99) salienta que “a pré-escola deveria permitir a todas as crianças a liberdade de experimentar os sinais escritos, num ambiente rico em escritas diversas”. A partir dessa perspectiva, entendemos ser possível diversificar as possibilidades de participação da criança, em práticas significativas de leitura e escrita, a partir de

metodologias que atrelem a aprendizagem da escrita com a brincadeira livre e dirigida e, também, com as outras linguagens, inerentes à infância.

A partir das discussões realizadas no presente capítulo, podemos concluir que, embora haja avanços no tocante às leis que respaldam os direitos das crianças, as práticas adotadas nas escolas brasileiras estão distantes de corresponder à educação que almejamos. Precisa-se, o quanto antes, de práticas pedagógicas com crianças pequenas que estejam em consonância com sua formação integral e isso inclui a busca por novas metodologias que possibilitem reflexões acerca da linguagem escrita, articulando-as com outras linguagens e, principalmente, considerando as especificidades das crianças pequenas e da escola de Educação Infantil. Acredita-se que uma formação adequada, crítica e reflexiva se faz necessária e urgente, bem como a necessidade de investimentos em políticas públicas que tenham em consideração os avanços do campo da EI e da alfabetização e não um apagamento deles, conforme instaura a nova PNA.

Finalmente, afirmar que, muitas vezes, as professoras da EI se sentem pressionadas a alfabetizar as crianças. Essa pressão vem tanto das famílias como das próprias colegas do Ensino Fundamental, conforme revelou um estudo de Ribeiro (2021), que escutou professoras da EI sobre o que pensam do lugar da alfabetização na Educação Infantil. Isso nos leva a evidenciar a importância do diálogo com as famílias, apresentando o lugar da EI no ensino básico e a própria problematização da concepção de linguagem em consonância com os documentos legais nas escolas. Ademais, de reafirmar que as profissionais têm direito a uma formação específica também nesse âmbito do trabalho com a linguagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como objetivo principal refletir acerca de processos de alfabetização iniciais de crianças em idade pré-escolar considerando as especificidades da Educação Infantil. Para tanto, foram tratados temas como o lugar da aprendizagem inicial da leitura e escrita em Instituições de Educação Infantil, especificamente no que tange aos aspectos de alfabetização.

A temática dessa pesquisa direciona a atenção dos profissionais da educação, sobretudo os atuantes na Educação Infantil, a fim de auxiliar as crianças em práticas pedagógicas que considerem as especificidades delas, como também o acesso à linguagem escrita. Desse modo, vimos que autoras como Soares (2009) e Brandão e Leal (2021) afirmam que a prática pedagógica deve promover situações significativas em relação a cultura escrita ao apresentar-se de forma prazerosa e sem fins promocionais ao ingresso ao Ensino Fundamental, como historicamente ocorreu.

A partir dessa ótica, houve o entendimento de que é possível favorecer a apropriação da linguagem escrita em suas várias dimensões, incluindo a dimensão sonora da língua, de crianças na pré-escola, utilizando metodologias ativas e elementos constitutivos que respeitem as infâncias e suas especificidades, de modo a oportunizar vivências que ampliem repertórios socioculturais e experiências nas quais a cultura escrita esteja presente de forma real, a partir dos textos de circulação social e não sob o conceito de métodos de alfabetização e seus textos artificiais.

Salienta-se, mais uma vez, que, na atualidade, há uma anulação de políticas formativas reflexivas e dialógicas, a exemplo de programas lançados pelo governo federal como *grapho game*, Tempo de Aprender, Conta pra mim, entre outros; ou mesmo de formação acrítica, como as oferecidas às profissionais de EI na plataforma AVAMEC de educação à distância, sem possibilidades de trocas reais em formação nos contextos dos(as) professores(as). Todo esse panorama está a serviço de uma Política Nacional de Alfabetização que inviabiliza a construção histórica do campo brasileiro, tanto da Educação Infantil, como da alfabetização, anulando as conquistas da educação (BRASIL, 2019).

Também vimos que documentos vigentes para a etapa da Educação Infantil, tal como a Base Nacional Comum Curricular suprime a palavra escrita do campo

experiência: “fala, escuta, pensamento e imaginação”, oferecendo superficialmente subsídios para a construção curricular do trabalho com a escrita (BRASIL, 2017). Esse documento destaca algumas práticas letradas, no entanto, pouco explicita sobre a escrita como notação alfabética, não elucidando práticas intencionais de reflexões sobre as palavras, a não ser quando parta de pergunta das crianças.

Ressalta-se, aqui, uma vez mais, que atualmente há uma negação de políticas formativas, reflexivas, bem como uma integral inexistência de projetos que considerem os avanços, tanto no campo da Educação Infantil, como na alfabetização de um modo geral. Além disso, na busca bibliográfica foi constatado que há muito mais trabalhos destinados ao letramento que à faceta da alfabetização, o que leva a se deduzir que não se trata de um tema bem-quisto no campo da Educação Infantil. Foi difícil encontrar, em pesquisas da área educativa, trabalhos nos quais se apresente os pensamentos infantis em situações de apropriação da escrita, por exemplo. Esses trabalhos são importantes uma vez que, partindo do “que” e de “como” as crianças pensam, podemos construir metodologias que tenham em conta seus pensamentos e que promovam, ademais, novas apropriações de conhecimentos.

A tônica dessa pesquisa pretendeu contribuir com os(as) profissionais da educação, preferencialmente os atuantes na Educação Infantil, a fim de auxiliar seu público-alvo nas práticas pedagógicas que considerem suas especificidades, como também acessibilidade à linguagem escrita.

Assim, cita-se como propostas de melhorias: políticas públicas de formação que possibilitem avanços quanto à leitura, escrita e letramento, além das múltiplas linguagens no propósito de que as práticas sejam reais e significativas. Nesse sentido, entende-se ser necessário que a temática da linguagem escrita na Educação Infantil, seja discutida entre os(as) pesquisadores(as) acadêmicos, nos documentos oficiais e na formação de professores.

Ainda sobre este assunto, faz-se necessário que existam mudanças nos componentes da matriz curricular dos cursos de Pedagogia, de maneira que abordem temas da prática docente, notadamente diante das particularidades do público da educação. Acreditamos também que o trabalho incidiu sobre a importância da formação profissional com o intuito de contribuir para repensarmos práticas pedagógicas. Isso porque pesquisas evidenciam condutas muitas vezes equivocadas

na prática de alfabetização com crianças pequenas, ora preparatórias para o Ensino Fundamental, ora com ausência total de possibilidades de reflexão sobre palavras e outras unidades linguísticas, como rimas e sílabas.

Sem dúvidas, uma formação docente crítica e sedimentada em diversos saberes e conhecimentos pode auxiliar as crianças nesses percursos de alfabetização inicial sem desconsiderar as especificidades da EI e a criança como centro do planejamento, tal como prevê as DCNEI (BRASIL, 2009b).

A perspectiva almejada parte da defesa de incluir, nas propostas curriculares, experiências com a linguagem escrita em contextos lúdicos que assegurem, nas metodologias construídas com e para as crianças, aspectos linguísticos e metalinguísticos da língua, de forma contextualizada, reflexiva e significativa em textos reais.

Por fim, cabe reiterar que não se defende aqui o ensino mecânico sobre as relações grafema/fonemas, nem a preparação e treinamento das crianças da pré-escola visando o ingresso no Ensino Fundamental. Contudo, cabe mais uma vez recordar, que, em um país tão desigual, defende-se que a escola da EI promova oportunidades de ampliar as experiências com a cultura escrita, incluindo nesses percursos e reflexões sobre o SEA em diferentes práticas de letramento.

REFERÊNCIAS

ALVES, Kelly Ludkiewicz; RIBEIRO, Silvanne. Reflexões sobre concepções de crianças e infâncias, e a escola de Educação Infantil como reduto e resistência das infâncias. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 32, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5014>. Acesso em: 14 jun. 2022.

ANDRADE, L. B. P. **Educação Infantil**: na trilha do direito. São Paulo: UNESP, 1993.

ARAUJO, Liane Castro de. A dimensão material da ação e formação de alfabetizadores. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 311-329, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/16617/pdf>. Acesso em: 14 jun. 2022.

ARAUJO, Liane Castro de. Brincar com a linguagem: educação infantil “rima” com alfabetização? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 2325-2343, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9196/6087>. Acesso em: 16 jun. 2022.

ARAUJO, Liane Castro de. Jogos como recursos didáticos na alfabetização: o que dizem e fazem as professoras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/4SpNr9ffx8qpC96q8SP3tcB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2022.

ARAUJO, Liane Castro de. **Reflexão fonológica em contextos lúdicos e letrados na Educação Infantil e no ciclo de alfabetização**. In: VIEIRA, Juliane F.; YASMIN, Giana Amaral. Um olhar para a sala de aula: reflexões e práticas de linguagem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, p. 11-45.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1981.

ASSIS, Évelin Fulginiti de; PICCOLI, Luciana. Alfabetização e oralidade: marcas orais nas produções escritas. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, Inhumas, v. 10, n. 4, p. 67-82, 2018. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/6815>. Acesso em: 14 jun. 2022.

BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BARBOSA, Mirna Rossi; MEDEIROS, Lidiane Batista de Oliveira; VALE, Ana Paula Simões do. Relação entre os níveis de escrita, consciência fonológica e conhecimento de letras. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, p. 667-676, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/dkDHRQB4HTV74sLJryFPNhf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2022.

BARDANACHVILI, Eliane. “**Letrar é mais que alfabetizar**”. Entrevistado: Magda Soares. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, nov. 2000. Disponível em:

<https://fdocumentos.tips/document/letrar-e-mais-que-alfabetizar.html>. Acesso em: 16 jun. 2022.

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 201-220, 2006. Disponível em:

<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12602/9899>. Acesso em: 14 jun. 2022.

BOYSSON-BARDIES, Bénédicte de. Como a fala surge na criança. **Revista Brasileira de Psicanálise**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 97-103, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbp/v43n1/v43n1a12.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2022.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves; SILVA, Aleksandro da. O ensino da leitura e escrita e o livro didático na Educação Infantil. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 440-449, 2017. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/23852/16544>. Acesso em: 14 jun. 2022.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetizar e letrar na educação infantil**: O que isso significa? *In*: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. *Ler e Escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021, p.13-32.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da

Educação, 2009a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006.**

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília: Ministério da Educação, 2006a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília:

Ministério da Educação, 2009b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta

§ 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília: Presidência da República, 2009c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009.** Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de

20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília:

Presidência da República, 2009d. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm. Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de

Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)

[2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da

Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de dezembro de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da

Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da

República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 11 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático – Edital PNL D 2012 – Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.fn de.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=13883:documento-referencial-tecnico-cient%C3%ADfico-pnld-2022>. Acesso em: 28 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Provinha Brasil: Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/provinha-brasil-sp-1596279807>. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Alfabetização, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-caderno-da-politica-nacional-de-alfabetizacao/CADERNO_PNA_FINAL.pdf/view. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Bebês como leitores e autores**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2016a. Disponível em: https://www.projetoleituraescrita.com.br/arquivos/cadernos_colecao/Caderno_4.pdf. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2016b. Disponível em: https://www.projetoleituraescrita.com.br/arquivos/cadernos_colecao/Caderno_5.pdf. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Currículo e linguagem na educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2016c. Disponível em: https://www.projetoleituraescrita.com.br/arquivos/cadernos_colecao/Caderno_6.pdf. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação de professores no pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, 2012. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/106.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2016d. Disponível em: https://www.projetoleituraescrita.com.br/arquivos/cadernos_colecao/Caderno_8.pdf. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2009e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2016e. Disponível em: https://www.projetoleituraescrita.com.br/arquivos/cadernos_colecao/Caderno_3.pdf. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Livros infantis: acervos, espaços e mediações**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2016f. Disponível em: https://www.projetoleituraescrita.com.br/arquivos/cadernos_colecao/Caderno_7.pdf. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Livros infantis: acervos, espaços e mediações**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2016g. Disponível em: https://www.projetoleituraescrita.com.br/arquivos/cadernos_colecao/Caderno_7.pdf. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser docente na educação infantil**: entre o ensinar e o aprender. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2016h. Disponível em: https://www.projetoleturaescrita.com.br/arquivos/cadernos_colecao/Caderno_1.pdf. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser criança na educação infantil**: infância e linguagem. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2016i. Disponível em: https://www.projetoleturaescrita.com.br/arquivos/cadernos_colecao/Caderno_2.pdf. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRITO, Angela do Céu Ubaiara; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A mediação na Educação Infantil: possibilidade de aprendizagem. **Educação**, Santa Maria, n. 44, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/36248/pdf>. Acesso em: 14 jun. 2022.

CAMPOS, Maria M. Malta. Assistência ao pré-escolar: uma abordagem crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 28, p. 53-59, 1979. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1695/1681>. Acesso em: 14 jun. 2022.

CAMPOS, Maria M. Malta. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Retratos da Escola**, v. 2, n. 2/3, p. 121-131, 2008. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/130/232>. Acesso em: 14 jun. 2022.

CASTRO, Michele Guedes Bredel de. Noção de criança e infância: diálogos, reflexões, interlocuções. *In*: SEMINÁRIO DO COLE, 16., 2007, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Congresso de Leitura do Brasil, 2007. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss04_02.pdf. Acesso em: 14 jun. 2022.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

COELHO, Silmara; CASTRO, Magali. O processo de letramento na educação infantil. **Pedagogia em ação**, v. 2, n. 2, p. 79-85, 2010. Disponível em: http://ws4.pucminas.br/graduacao/cursos/arquivos/ARE_ARQ_REVIS_ELETR20121204110057.pdf. Acesso em: 16 jun. 2022.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao faz de conta das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**: Portugal, n. 17, p. 113-134, 2002.

CORSINO, Patrícia *et al.* **Leitura e escrita na Educação Infantil**: concepções e implicações pedagógicas. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2016.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Reflexões acerca da formação do educador infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 79-89, 1996. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/806/1872>. Acesso em: 14 jun. 2022.

DICIO. **Infância**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/infancia/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa da Educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, p. 1013-1038, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hPWVkh5NchdwbqLsSXnmkTQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2022.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Míni Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 6 ed. Curitiba: Editora Positivo, 2004.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A compreensão do sistema de escrita**: construções originais da criança e informação específica dos adultos. *In*: FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. 26. ed. São Paulo, Cortez: 2011, p. 43-61.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FONTANA, Roseli A. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas: Editora Autores Associados, 2005.

FONTES, Maria José de Oliveira; CARDOSO-MARTINS, Cláudia. Efeitos da Leitura de Histórias no Desenvolvimento da Linguagem de Crianças de Nível Sócio-econômico Baixo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 17, p. 83-94, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/ScVyKk33rbqLkNJK6wtWbSk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários, à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Crianças e cultura escrita**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2016, p. 15-41.

GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Ditando e escrevendo**: a produção de textos na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa Rosa. Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

GOBBI, Márcia. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6678-multiplaslinguagens&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 jun. 2022.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GOULART, C. M. A. **Educação Infantil, letramento e alfabetização**: um debate com professores sobre duas experiências pedagógicas. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S. (Orgs.). Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente. 1. ed. São Paulo: Editora Mercado de Letras, 2011, p. 259-280.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A LDB e as instituições de Educação Infantil: desafios e perspectivas. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, p. 07-14, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139589/134893>. Acesso em: 14 jun. 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A pré-escola na república. **Pro-Posições**, Campinas, v. 1, n. 3, p. 55-66, 1990. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644488/11908>. Acesso em: 14 jun. 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Alfabetização e letramento/literacia no contexto da Educação Infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. **Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 3, n. 1-2, p. 18-36, 2010. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/view/1902>. Acesso em: 14 nov. 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. É importante alfabetizar a criança na pré-escola? **Revista da Faculdade de Educação**, v. 7, n. 1, p. 27-41, 1981. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33262/36000>. Acesso em: 14 jun. 2022.

KISHIMOTO, Tizuko. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Thomson Pioneira, 1994.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRAMER, Sonia. O papel social da pré-escola. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 58, p. 77-81, 1985. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1321/1323>. Acesso em: 14 jun. 2022.

KRAMER, Sonia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 42, p. 54-62, 1982. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1550/1549>. Acesso em: 14 jun. 2022.

KRAMER, Sônia. **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, Sonia; ABRAMOVAY, Miriam. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 103-107, 1985. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1367/1368>. Acesso em: 14 jun. 2022.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vZGy5F6XjQ3C9rS4VvrcMXJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2022.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2022.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 78, p. 17-26, 1991. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1027/1035>. Acesso em: 14 jun. 2022.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 18 jun. 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEÃO, Marjorie Agre. O uso de jogos como mediadores da alfabetização/letramento em sala de apoio das séries iniciais. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 44, n. 2, p. 647-656, 2015. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1001/583>. Acesso em: 14 jun. 2022.

MACHADO, Maria Lúcia de A. Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 85-98, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10549>. Acesso em: 14 jun. 2022.

MAGALHÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 81-142, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081>. Acesso em: 14 jun. 2022.

MALUF, Maria Regina; ZANELLA, Maura Spada; PAGNEZ, Karina Soledad Maldonado Molina. Habilidades metalingüísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. **Boletim de Psicologia**, v. 56, n. 124, p. 67-92, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v56n124/v56n124a06.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MORAIS, Artur Gomes de. **Concepções e metodologias de alfabetização**: Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf. Acesso em: 14 jun. 2022.

MORAIS, Artur Gomes de. O desenvolvimento da consciência fonológica e a apropriação da escrita alfabética entre crianças brasileiras. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 1, 2015. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/31>. Acesso em: 14 jun. 2022.

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**, Rio de Janeiro, v. 25, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xN3QNBZWYxKpDWff35hBhMr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2022.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 59-80, 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XRMgQC44QDQzQsCYrFhVN5M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2022.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. **Educação Infantil**: instituições, funções e propostas. *In*: Educação Infantil: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2009, p. 33-48.

OLIVEIRA, Maria José de; CLÁUDIA, Cardoso Martins,. Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível sócio-econômico baixo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 83-94, 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/prc/a/ScVyKk33rbqLkNJK6wtWbSk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2022.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de *et al.* Construção da identidade docente: relatos de educadores de Educação Infantil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 547-571, 2006. Disponível em: www.scielo.br/j/cp/a/KFXjybrkmSGyC5WqFjgvZ6c/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 25 mai. 2022.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 43-52, 1988. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33402/36140>. Acesso em: 14 jun. 2022.

PATTO, Maria Helena Souza; CAMPOS, Maria Malta; MUCCI, Cristina. A creche e a pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, p. 35-42, 1981. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1618/1606>. Acesso em: 14 jun. 2022.

PINTO, Adriana Flério Esteves; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Formação inicial e valorização das professoras na Educação Infantil**. *In*: Para pensar a Educação Infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela Educação Infantil. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, p. 263-280, 2017.

REGO, Lúcia Lins Browne. **Alfabetização e letramento**: Refletindo sobre as atuais controvérsias. *In*: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, Brasília, 2006. **Anais [...]**. Ministério da Educação: Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me03176a.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

RIBEIRO, Silvanne. **Conciencia fonológica y morfológica y su relación con el aprendizaje de la escritura**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología, Universitat de Barcelona, Barcelona, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34938/1/tesisribeirosilvanne.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2022.

RIBEIRO, Silvanne. Linguagem escrita na Educação Infantil: o que pensam e o que fazem algumas professoras nessa etapa? *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 5., 2021. **Anais** [...]. Congresso Brasileiro de Alfabetização, 2021. Disponível em:

http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1361/891. Acesso em: 08 abr. 2022.

RIBEIRO, Silvanne; TEBEROSKY, Ana. Sensibilidad a aspectos sonoros de las palabras y su relación con el aprendizaje de la escritura. **Educational Psychology**, v. 16, n. 2, p. 135-146, 2010a.

RIBEIRO, Silvanne; TEBEROSKY, Ana. Sensibilidad a aspectos sonoros de las palabras y su relación con el aprendizaje de la escritura. **Psicología Educativa**, Madrid, v. 16, n. 2, p. 135-146, 2010b. Disponível em:

<https://journals.copmadrid.org/psed/art/ed2010v16n2a4>. Acesso em: 28 de mar. 2022.

SANTOS, Maria José dos; BARRERA, Sylvia Domingos. Impacto do treino em habilidades de consciência fonológica na escrita de pré-escolares. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, p. 93-102, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/GWXgB5swQpgQJZ7K5yGrQnN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2022.

SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, Silvanne (Coord.). **Docência na Educação Infantil**: um estudo sobre o trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas em instituições de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Salvador. Período (2018-2020). Relatório de Pesquisa – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

SARMENTO, Manoel; GOUVEA, Maria Cristina. **Estudos da Infância**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 143-155, 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2022.

SCARPA, Ester Mirian. **Aquisição da linguagem**. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. Introdução à linguística: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez Editora, 2001, p. 203-232.

SCARPA, Regina. Alfabetizar na Educação Infantil. **Nova Escola**, 01 fev. 2006. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/542/alfabetizar-na-educacao-infantil-pode>. Acesso em: 05. jan. 2022.

SEPÚLVEDA, Angélica; TEBEROSKY, Ana. **Crianças como leitoras e autoras**. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. As crianças e as

práticas de leitura e de escrita. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2016.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento na educação infantil. **Revista Pátio**, ano 7, n. 20, 2009. Disponível em: <http://falandodospequenos.blogspot.com/2010/04/alfabetizacao-e-letramento-na-educacao.html>. Acesso em: 02 dez. 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, São Paulo, v. 29, p. 19-22, 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso: 14 jun. 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Alfalettrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema de três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14 p. 61-88, 2000. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/30070>. Acesso em: 16 jun. 2022.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever**: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia Mari Shima. Aquisição da linguagem escrita e intervenções pedagógicas: uma abordagem histórico-cultural. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 27-44, 2012. Disponível em: . Acesso em: 14 jun. 2022.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A formação do profissional da Educação Infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 28-39, 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644098/11536>. Acesso em: 14 jun. 2022.

VIGOTSKY, Lev. S. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2002.