



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO MULTIDISCIPLINAR DE ANGICOS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MARIA RITTA DE MELO COSTA

**LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
sentidos das professoras e práticas pedagógicas**

ANGICOS/RN

2024

MARIA RITTA DE MELO COSTA

**LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
sentidos das professoras e práticas pedagógicas**

Monografia apresentada à Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Elaine Luciana Sobral Dantas,
Profa. Dra.

ANGICOS

2024

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tomar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

C8371 Costa, Maria Ritta de Melo.
LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
sentidos das professoras e práticas pedagógicas /
Maria Ritta de Melo Costa. - 2024.
84 f. : il.

Orientadora: Elaine Luciana Sobral Dantas.
Monografia (graduação) - Universidade Federal
Rural do Semi-árido, Curso de Pedagogia, 2024.

1. linguagem;. 2. linguagem escrita;. 3.
educação infantil;. 4. práticas pedagógicas. I.
Dantas, Elaine Luciana Sobral, orient. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema gerador automático em conformidade
com AACR2 e os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Biblioteca Campus Angicos
Bibliotecário: Helder Romero Maia Duarte
CRB: 15/673

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

MARIA RITTA DE MELO COSTA

**LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
sentidos das professoras e práticas pedagógicas**

Monografia apresentada à Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Defendida em: 31 / 10 / 2024.

BANCA EXAMINADORA

Elaine Luciana Sobral Dantas, Profa. Dra. (UFERSA)
Presidente

Franselma Fernandes de Figueirêdo, Profa. Dra. (UFERSA)
Membro Examinador

Milena Paula Cabral de Oliveira, Profa. Dra. (UFERSA)
Membro Examinador

*Ao Bom Deus e a todos que me ajudaram a
chegar até aqui.*

*Às professoras e, em especial, às crianças que
tornaram possível este estudo.*

AGRADECIMENTOS

Ao longo da nossa existência cultivamos inúmeros sonhos e expectativas acerca de diferentes aspectos da vida. Dentre tais aspectos, a formação profissional, e, conseqüentemente, a educação superior cruzam nossa imaginação desde cedo. No entanto, confesso que muitas vezes me questioneei se, de fato, teria o privilégio de ocupar uma vaga em uma universidade pública. Por esse motivo, a escrita deste texto configura-se como um momento ímpar em minha trajetória. Além disso, ao olhar para trás e relembrar minha caminhada enquanto discente de graduação ao longo desses, pouco mais de cinco anos, guardo com carinho cada momento vivenciado.

Quero iniciar agradecendo ao Bom Deus pela sua infinita misericórdia em me conceder o dom da vida e vida em abundância. Eu o agradeço por não ter soltado a minha mão, por ser o meu socorro e a minha força. Eu o agradeço por tudo o que Ele me permitiu viver durante esses anos de curso, pois cada situação (boa ou não) me ensinou a ser melhor. Eu o agradeço por me mostrar que tudo passa e que só Ele basta. Dessa forma, não poderia deixar de agradecer à minha Mãe do Céu, Maria Santíssima; ao Justo São José; ao meu bom anjo da guarda e ou Glorioso São Miguel Arcanjo por ouvirem minhas súplicas e interceder a Deus por mim.

À minha família que sempre acreditou no meu potencial e me deu o suporte necessário em tudo. Ao meu pai Aldenir; a minha irmã Maria Alanna e ao meu padrasto Agenor, meu muito obrigada. Em especial, agradeço a minha mãe Maria Luciana e a minha vizinha Severina, as mulheres da minha vida, os meus maiores exemplos de força, sabedoria e honestidade.

A minha querida e admirada orientadora, Prof^a. Elaine Sobral, não só por me guiar na construção desta monografia, mas por toda paciência, por todas as oportunidades e, principalmente, pelo exemplo de dedicação, sabedoria e amorosidade. Por tudo e por tanto, muito obrigada!

A maravilhosa banca examinadora que aceito fazer parte desse momento tão especial em minha vida. Gratidão, pelas contribuições e disponibilidade.

A todos que compõem o grupo EDUCLIN, professores, membros, colaboradores. Tenho muito orgulho de fazer parte dessa família e sou infinitamente grata por todos os momentos, aprendizados e conquistas compartilhadas junto a

eles. Aos companheiros mais próximos: Aline Dantas, Maria Cláudia Trindade, João Victor Silva, Jozelma Gonçalves, Letícia Oliveira, Jucilene Monteiro, Thaís Lopes e Livia Hadja gratidão pela amizade e apoio.

Aos meus colegas de turma, de forma mais específica, às minhas estimadas companheiras nas lutas diárias: Stephanie Moura, Geniana Macêdo, Joana Darc Guimarães, Maria da Glória Januário, Mércia Cristina e, a minha amiga de longa data Alexsandra Pereira e meu querido amigo Ronielisson Santos.

Ao meu trio do ensino médio Amanda e Joana, minhas meninas tão queridas por, apesar do distanciamento físico devido às responsabilidades da vida adulta, sempre estão ao meu lado e dispostas a me ajudar.

Ao meu amado, Lucas Alves, por ser minha dose diária de alegria, meu melhor amigo e refúgio em todas as situações.

Aos meus admirados professores do curso de Licenciatura em Pedagogia, os quais ministram muitos mais que conhecimentos científicos, me ensinaram a enxergar e pensar sobre o mundo de outra forma. Foi um grande privilégio aprender com cada um.

A Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) a qual, por muitas vezes, foi o centro das minhas reclamações, porém, agora, é objeto do meu sentimento de saudades.

As instituições de Educação Infantil do município de Angicos, por me receberem e me possibilitaram desenvolver e vivenciar momentos enriquecedores.

Por fim, a todos(as) que, de alguma forma, contribuíram com a minha caminhada, meu mais sincero...

Muito Obrigada!

Só as palavras não foram castigadas com a ordem natural das coisas. As palavras continuam com os seus deslimites.

(Manoel de Barros, 1998)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar os sentidos e práticas de professores relativos ao trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil. Dessa forma, a investigação assume princípios da Abordagem Histórico Cultural de Lev S. Vigotski (2005; 2009) e proposições do dialogismo de Mikhail Bakhtin (1995; 2003), cujos aspectos principais encontram-se organizados por Freitas (2002; 2003) que reconhece, nessas duas abordagens, uma perspectiva qualitativa que prioriza, de um modo geral, as significações de sujeitos e os processos de elaboração de sentidos. Desse modo, desenvolvemos uma pesquisa empírica – na qual adotamos procedimentos da pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas individuais com as professoras da Educação Infantil e sessões de observação participante. No que diz respeito às análises, adotamos a seguinte organização em eixo: A linguagem escrita na educação infantil - sentidos das professoras; A organização do trabalho pedagógico com a linguagem escrita: tempos, espaços, materiais e registros; Práticas de escuta de histórias pelas crianças; Práticas de produção de textos escritos ; Práticas para escrever e identificar letras. Os resultados apontam para a construção de sentidos pelas professoras que coadunam com as práticas desenvolvidas, mas por vezes, se distanciam das significações teóricas e oficiais. Apesar disso, percebemos que as professoras buscam oportunizar a exploração da linguagem escrita por meio da leitura literária, tendo em vista que a leitura deleite, se constitui como atividade permanente na rotina de ambas turmas investigadas. Todavia, a ampliação da mediação de outras propostas que envolvem o trabalho com a linguagem escrita só se estende a uma das turmas, na qual a professora busca oportunizar às crianças experiências que contemplam a linguagem escrita por meio de propostas que estimulam/despertam nas crianças o interesse pela leitura e escrita. Por outro lado, notamos que na outra turma as propostas de exploração voltadas à leitura e à escrita, desenvolvidas pela professora ancoram-se em uma perspectiva tradicional direcionada ao trabalho com as letras de forma isolada e descontextualizado.

Palavras-chave: linguagem; linguagem escrita; educação infantil; práticas pedagógica.

ABSTRACT

This research aims to analyze the meanings and practices of teachers in relation to working with written language in Early Childhood Education. In this way, the investigation assumes principles from Lev S. Vygotsky's Cultural Historical Approach (2005; 2009) and propositions from Mikhail Bakhtin's dialogism (1995; 2003), the main aspects of which are organized by Freitas (2002; 2003), who recognizes in these two approaches a qualitative perspective that prioritizes, in general, the meanings of subjects and the processes of elaboration of meanings. In this way, we carried out an empirical study - in which we used documentary research procedures, individual semi-structured interviews with nursery school teachers and participant observation sessions. As far as the analyses are concerned, we adopted the following axis organization: Written language in early childhood education - teachers' meanings; The organization of pedagogical work with written language: times, spaces, materials and records; Practices of listening to stories by children; Practices for producing written texts; Practices for writing and identifying letters. The results point to the construction of meanings by the teachers that are in line with the practices developed, but which are sometimes distant from the theoretical and official meanings. Despite this, we realized that the teachers try to provide opportunities to explore written language through literary reading, given that reading for pleasure is a permanent activity in the routine of both classes investigated. However, the increased mediation of other proposals that involve working with written language only extends to one of the classes, in which the teacher seeks to provide the children with experiences that include written language through proposals that stimulate/awaken the children's interest in reading and writing. On the other hand, we noticed that in the other class, the teacher's proposals for exploring reading and writing are anchored in a traditional perspective aimed at working with letters in an isolated and decontextualized way.

Keywords: language; written language; early childhood education; pedagogical practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art. Artigo

BDTD Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Covid-19 Coronavírus

DCNEI Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

DCRNEI Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte - Educação Infantil

EDUCLIN Educação da Infância, Cultura, Currículos e Linguagens

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica

MEC Ministério da Educação

PNA Política Nacional de Alfabetização

PNAIC Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Profa. Professora

RN Rio Grande do Norte

UFERSA Universidade Federal Rural do Semi-Árido

UFRN Universidade Federal do Rio Grande do Norte

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Justificativas para o estudo.....	16
1.2 Problematização e Objetivo do Estudo.....	18
1.3 Diálogo com outros estudos.....	20
1.4 Estrutura do texto.....	24
2. APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	26
2.1 Perspectiva Sócio-histórica da Pesquisa em Ciências Humanas.....	27
2.2 Procedimentos Metodológicos da Pesquisa.....	27
2.2.1 Análise Documental.....	28
2.2.2 Questionário de Caracterização.....	29
2.2.3 Entrevistas Individuais.....	29
2.2.4 Sessões de Observação Semi-participante.....	30
2.3 Lócus e Sujeitos da Pesquisa.....	31
2.3.1 Caracterização das Instituições Campo de Pesquisa.....	31
2.3.2 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa.....	33
3 CRIANÇAS, EDUCAÇÃO INFANTIL E LINGUAGEM ESCRITA.....	35
3.1 Crianças, Infâncias e Educação Infantil.....	35
3.2 Apropriação da Linguagem Escrita na Educação Infantil.....	40
3.3 A Linguagem Escrita nos Currículos da Educação Infantil.....	43
4 PRÁTICAS COM A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	50
4.1 A linguagem escrita na Educação Infantil - sentidos das professoras.....	50
4.2 A organização do trabalho pedagógico com a linguagem escrita: tempos, espaços, materiais e registros.....	53
4.3 Práticas de Escuta de Histórias pelas Crianças.....	56

4.3.1 A leitura deleite como atividade permanente na rotina diária.....	56
4.3.2 A leitura literária como escolha das crianças.....	64
4.4 Práticas de Produção de Textos Escritos.....	66
4.5 Práticas para escrever e identificar letras.....	68
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS.....	74
APÊNDICE A.....	80
APÊNDICE B.....	83
APÊNDICE C.....	85

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB / Lei nº 9394/96 estabelecem e garantem a educação como um direito social. Nesse contexto, a LDB, além de reafirmar as proposições definidas pela carta constituinte, passa a reconhecer a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica brasileira, a qual é destinada a crianças de até 5 (cinco) anos e 11 meses de idade. Desse modo, a Educação Infantil diz respeito aos tempos e espaços de aprendizado e desenvolvimento da criança pequena, desempenhando papéis tanto sociais quanto pedagógicos, articulando cuidado e ensino de forma indissociável.

Com os avanços no campo teórico e legal, ocorridos nas últimas décadas em relação à função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil, propõe-se que as práticas educativas sejam centradas no protagonismo infantil e em suas experiências. Deste modo, as crianças são consideradas pessoas concretas, contemporâneas e sujeitos de direitos, incluindo, em especial, a educação formal institucionalizada. Esta deve garantir, portanto, as aprendizagens necessárias ao seu desenvolvimento integral, o que envolve a apropriação de saberes, das práticas culturais, da linguagem e de suas diferentes formas de manifestação, dentre elas, a linguagem verbal - oral e escrita.

Todavia, nos últimos anos é possível observar que as discussões que envolvem a linguagem escrita, e o processo de consolidação de tal linguagem no contexto da educação voltada para a criança pequena tem se tornado cada vez mais constante, seja no campo teórico, seja no âmbito das práticas. Em vista disso, é importante compreender que esses debates precisam contribuir para o afastamento de interpretações que definem o trabalho com a linguagem escrita de modo polarizado ou descontextualizado, pois apesar da Educação Infantil não possuir como finalidade a consolidação do processo de alfabetização, as crianças têm direito a experienciar as práticas culturais que envolvem a oralidade e a escrita. Assim, “[...] o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil se justifica por considerarmos que a criança produz cultura e que essa produção se realiza na interação que ela estabelece com o mundo e com as diversas produções culturais desse mundo [...]”. (Baptista, 2010, p.4).

Desse modo, o presente trabalho de conclusão de curso configura-se como um estudo acerca das práticas pedagógicas e sentidos elaborados por professoras sobre o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil.

1.1 Justificativa para o estudo

Ao refletir acerca de determinados aspectos da vida, poucas coisas nos inquietam ou nos emocionam como a nossa trajetória educacional, tendo em vista que a educação é uma atividade que ocupa e influencia desde muito cedo a existência humana.

O ingresso na Educação Superior é permeado por inúmeras incertezas e expectativas, pois grande parte dos discentes são jovens recém saídos da educação básica os quais possuem certas inseguranças em relação ao curso que selecionaram ou foram selecionados para desempenhar. Todavia, a universidade pública pode abrir um leque de possibilidades e experiências educacionais valiosas, visto que o ensino superior no Brasil possui três pilares importantes (ensino, pesquisa e extensão). Tais princípios estão previstos na Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 207, ao citar “As universidades gozam, na forma da lei, de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (Brasil, 1988).

Em nossa experiência enquanto estudante universitária, durante muito tempo, nossas atividades acadêmicas limitaram-se ao pilar do ensino. Todavia, a dedicação às disciplinas foi importante, pois é por meio de componentes como: “Linguagem, Alfabetização e Letramento”, no qual foi possível estudar o ensino e aprendizagem da linguagem escrita, que passamos a apreciar e a nos identificar com o curso de Licenciatura em Pedagogia. Assim, com o fim da pandemia de COVID-19 e o retorno das atividades presenciais, foi apenas no sexto período que direcionamos o foco para os demais pilares que regem a Educação Superior (Pesquisa e Extensão).

Em vista disso, no semestre seguinte passamos a fazer parte como membro do Grupo de Pesquisa e Extensão: Educação da Infância, Cultura, Currículos e Linguagens - EDUCLIN, coordenado pela Profª Dra. Elaine Luciana Sobral Dantas, o qual estuda acerca das concepções de criança, infância, currículo, linguagem e

experiências. Por causa disso, nossos conhecimentos em relação à educação da criança pequena, foram ampliados ao passo que buscamos compreender como as interações com as diversas linguagens contribuem/influenciam na aprendizagem e no desenvolvimento dos pequenos.

Algum tempo mais tarde, tive a oportunidade de atuar como pesquisadora e ser bolsista de iniciação científica (PIBIC) com o plano de trabalho intitulado: Prática com Leitura e Escrita na Educação, o qual envolveu a escuta de professores e a observação das práticas referentes à leitura e escrita. Assim, foi a partir de tal experiência que buscamos compreender/investigar como as práticas a Leitura e Escrita se apresentam nos contextos das instituições de Educação Infantil.

Ainda nesta perspectiva, a discussão acerca do que pode e o que não pode ser oportunizado às crianças em relação à linguagem escrita na Educação Infantil estão cada vez mais atenuadas. Neste contexto, foi compreendido que as experiências com a linguagem escrita são centrais nas práticas cotidianas da criança, considerando que sua aprendizagem acontece de forma processual e envolve produção de sentidos e significados nas interações sociais. No campo legal do currículo, em especial, as DCNEI (Brasil, 2009), a BNCC (Brasil, 2017) e o Documento Curricular do Rio Grande do Norte (RN, 2018), a linguagem escrita e seus diferentes gêneros discursivos aparecem entre as linguagens que precisam ser apropriadas pelas crianças em suas experiências educativas, de modo a direcionar as práticas e propostas pedagógicas desenvolvidas nas creches e pré-escolas para a garantia do desenvolvimento e aprendizagem das diferentes linguagens, em um processo que deve considerar as especificidades e singularidades das crianças e a cultura em que estão, reconhecendo os seus limites e condições, propondo desafios graduais que os rompam e os movam.

Compreendemos que a apropriação da linguagem escrita envolve experiências culturais e históricas, as quais têm início nos primeiros anos de vida e que tal processo se intensifica a partir das interações sociais mediadas pelo signo e pelo outro. Por conseguinte, ao serem introduzidas no mundo as crianças são expostas a vivências e experiências próprias das sociedades que pertencem, dentre elas, evidenciamos o contato com a linguagem escrita. Em vista disso, “[...] a escrita é uma linguagem que se constitui como prática social na cultura letrada e com a qual as crianças têm o direito de interagir desde muito cedo em suas vidas” (Dantas, Oliveira, Lopes 2022, p.158).

Desse modo, a aprendizagem inaugural e sistemática da linguagem escrita que possibilita o domínio das práticas próprias dessa linguagem - caracterizada pela leitura e a escrita - é entendida como alfabetização. Assim, podemos compreender que é na Educação Infantil que a criança inicia seu processo de alfabetização, visto que tal processo começa a partir das primeiras interações estabelecidas com a linguagem escrita. No entanto, o debate acerca dessa linguagem e o processo de alfabetização no âmbito da Educação Infantil tem se intensificado nos últimos tempos, tanto no campo acadêmico, quanto no contexto das práticas. Dessa forma, existe uma grande preocupação em investigar/compreender a relação entre as crianças menores de sete anos e o processo de apropriação da linguagem escrita. Em vista disso, educadores e pesquisadores se questionam: “alfabetizar ou não na Educação Infantil?”. A partir disso, o campo educacional se divide acerca de qual perspectiva deve ser desenvolvido o trabalho a linguagem escrita na já referida etapa educativa, pois enquanto alguns estabelecem que o processo de alfabetização deve ocorrer no contexto da educação voltada para as crianças, outros caminham para um lado oposto ao defenderem que não é adequado trabalhar aspectos relacionados à leitura e escrita na Educação Infantil.

Para tanto, é necessário um planejamento sistemático de experiências com variados suportes e gêneros de textos orais e escritos com diversas finalidades, que suscitem curiosidades e interesses das crianças, bem como suas capacidades de invenção, de imaginação e criação. Sabendo que essas práticas, por sua vez, demandam conhecimentos específicos por parte dos(as) professores(as).

1.2 Problematização e Objetivo do Estudo

Em um movimento histórico social, no que se refere às concepções da educação de crianças, observamos a constituição da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica brasileira, voltada para o atendimento de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, possuindo como finalidade “o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, [...]” (Brasil, 1996).

Partindo disso, entre as linguagens que precisam ser experimentadas pelas crianças no contexto da Educação Infantil, observamos que as discussões envolvendo o que pode ou não ser oportunizado às crianças, no que diz respeito ao

trabalho com a Linguagem Escrita, tem se tornado cada vez mais frequentes, principalmente, se considerarmos políticas recentes voltadas à alfabetização, como, por exemplo, a Política Nacional de Alfabetização - PNA (Brasil, 2019) que apesar de ter sido revogada suas concepções e materiais ainda repercutem no meio educacional. Tais políticas se distanciam das experiências e se contrapõem às orientações curriculares atuais.

Segundo Smolka (2010) a linguagem se constitui como atividade humana que se desenvolve nas interações sociais e envolve produções de sentido. Ou seja, isso implica dizer que as experiências que envolvem as diversas linguagens são fundamentais para o processo de aprendizagem, em especial das crianças. No entanto, no âmbito da Educação Infantil, as práticas com a Linguagem Escrita devem ocorrer de maneira integrada às experiências, às particularidades das crianças e de suas práticas culturais, como destaca Corsino, *et al.* (2016, p.19):

As práticas com a linguagem oral e com a linguagem escrita a serem efetivadas na Educação Infantil, [...] consideram as interações verbais, tanto na modalidade oral quanto na escrita, como um fenômeno social que ocorre a partir das condições concretas de vida das crianças. [...] Uma prática pedagógica pautada nessa perspectiva discursiva de apropriação da linguagem verbal exige não apenas conhecer os usos que os meninos e as meninas fazem da linguagem oral e da linguagem escrita, dentro e fora das instituições educativas, no seu cotidiano, mas, sobretudo, significa incorporar esses usos no planejamento didático e nas situações de aprendizagem a serem propostas-

Conforme as autoras, as práticas que envolvem a Linguagem Escrita na Educação Infantil fundamentadas em uma perspectiva da linguagem como função social, isto é, que reconhecem que a linguagem não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas também um aspecto fundamental da identidade sociocultural das crianças, precisam compreender que os pequenos, antes mesmo de ingressarem na educação formal, possuem uma bagagem de experiências linguísticas e culturais as quais influenciam sua interação com a linguagem oral e escrita. Em vista disso, é essencial que os educadores entendam como as crianças usam a linguagem em diferentes contextos, dentro e fora da escola, mas também busquem integrar tais usos em suas práticas de ensino.

Ainda nessa perspectiva, levando em consideração os discursos apresentados nos textos das políticas curriculares e de alfabetização, como as Diretrizes Curriculares nacionais para Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009), as

quais estabelecem como eixos da prática pedagógica as interações e a brincadeira, de modo que promovam experiências de aprendizagem envolvendo múltiplas linguagens e formas de expressão, dentre essas, a linguagem escrita e seus diferentes gêneros textuais. E a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) que define como um dos Campos de Experiências a serem desenvolvidos nos currículos da Educação Infantil o campo "Escuta, fala, pensamento e imaginação" que se ancora numa abordagem de linguagem como interação social. Compreendemos que a criança aprende e desenvolve sua linguagem nas interações sociais, mediadas pelo outro e pelos signos (Vigotski, 2009).

Em vista disso, é sob essas bases teóricas e legais que adentramos os questionamentos primordiais da pesquisa: Como a linguagem escrita se presentifica nas práticas cotidianas das Instituições de Educação Infantil? O que pensam os (as) professores(as) sobre o ensino e aprendizado da leitura e da escrita na Educação Infantil? Que práticas pedagógicas são desenvolvidas com as crianças?

Partindo desses questionamentos, definimos como objetivo de nossa pesquisa analisar os sentidos e práticas de professores(as) relativos ao trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa e empírica em uma instituição pública, conforme apresentamos na segunda sessão. Para fomentar as análises e ampliar o nosso referencial teórico, dialogamos com outros estudos sobre o tema.

1.3 Diálogo com Outros Estudos

A princípio, para possibilitar uma interlocução com outros estudos e conhecer o que se tem investigado acerca do tema em questão, realizamos um levantamento bibliográfico de artigos publicados no Portal de Periódicos da CAPES. Neste processo, tendo em vista a necessidade de encontrar produções mais atuais, aplicamos um filtro, o qual seleciona apenas as publicações realizadas entre os anos de 2021, 2022 e 2023. Por conseguinte, utilizamos os seguintes descritores: Leitura e Educação Infantil; Escrita e Educação Infantil. Em vista disso, identificamos 20 (vinte) produções, das quais a partir da leitura do resumo, selecionamos 9 (nove) que de fato se aproximam da nossa temática "Leitura e Escrita na Educação Infantil".

Dessa forma, sistematizamos as pesquisas lidas e selecionadas em dois eixos de análise. No primeiro eixo estão os trabalhos que discutem a leitura e escrita

no contexto da educação das infâncias. Já no segundo eixo encontramos as produções que analisam as práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras da Educação Infantil.

Na tabela a seguir, estão organizados os trabalhos referentes ao primeiro eixo:

ANO	TÍTULO	AUTORES	AMBIENTE
2021	Letramento Na Educação Infantil: O Que As Professoras Pensam (Sabem)?	Tatiana Santos Arruda	Periódicos CAPES
2021	Consciência Fonológica Na Educação Infantil: Uma Análise De Práticas Pedagógicas	Andreína de Melo Louveira Arteman, Priscila Demeneghi da Silva Vargas	Periódicos CAPES
2022	As Crianças E O Processo De Apropriação Da Linguagem Escrita	Mônica Correia Baptista	Periódicos CAPES
2022	As Diferentes Linguagens Da Criança Na Creche: Análise Das Narrativas De Uma Professora	Ana Maria Esteves Bortolanza, Letícia Cardozo Oening	Periódicos CAPES
2021	Cultura Escrita E Os Multiletramentos Na Educação Infantil	Reis, Danielle	Periódicos CAPES

Aqui destacamos os trabalhos dos seguintes autores: Arruda (2021); Arteman e Vargas (2021); Baptista (2022); Bortolanza e Oening (2022) e Reis (2021).

Para Arruda (2021), a educação infantil possui uma especificidade pedagógica própria e que o letramento envolve práticas sociais de leitura e escrita. Por este motivo, o artigo buscou investigar o que as professoras de educação infantil compreendem a respeito do letramento. Desse modo, ao final da investigação prevaleceu a função socializadora da educação infantil, uma vez que as professoras confundem os conceitos de letramento e alfabetização, não esclarecendo as diferenças e relações entre os processos.

Arteman e Vargas (2021) buscaram investigar e refletir acerca do

desenvolvimento da consciência fonológica, isto é, a habilidade que temos em manipular os sons de nossa língua/capacidade de percebermos que uma palavra pode começar ou terminar com o mesmo som e como se dá esse processo na prática pedagógica com crianças pequenas da Educação Infantil. A partir disso, o estudo concluiu que o(a) Professor(a) precisa estar capacitado(a) no sentido de compreender a importância, a necessidade e o conhecimento destes processos, visando criar possibilidades e experiências que levem as crianças ao desenvolvimento de suas potencialidades, levando-as plenamente à aquisição da língua falada, escrita, bem como a leitura e interpretação.

Baptista (2022) apresenta em seu artigo que a discussão acerca da Educação Infantil e da alfabetização resultou em questionamentos, os quais envolvem a consolidação ou do processo de alfabetização. No entanto, as produções acadêmicas mais atuais sobre o tema, os textos oficiais e as práticas pedagógicas, vêm superando essa perspectiva de divisão, passando assim a vislumbrar um trabalho com a linguagem escrita capaz de respeitar as especificidades da primeira infância. Dessa forma, o ensaio defende que somente uma relação solidária, e não de sujeição entre as duas etapas, garantirá trajetórias escolares exitosas e respeitadas com as crianças e suas infâncias, e com seu direito de participar ativamente das culturas do escrito.

Em seu artigo, Bortolanza e Oening (2022) investigam as diferentes linguagens pelas quais se expressam as crianças na faixa etária dos 3 anos, além de suas relações com o desenvolvimento infantil na primeira infância a partir de narrativas escritas por uma professora de creche. Por fim, a investigação compreende que para o desenvolvimento pleno da criança na primeira infância as linguagens precisam ser trabalhadas em suas especificidades, de acordo com suas necessidades e respeitando suas singularidades. Assim, as instituições de Educação Infantil, por meio de atividades planejadas, devem assegurar as diferentes linguagens como mediadoras para criança em seu processo de conhecer o mundo, o outro e a si mesma, sendo essas as condições para seu desenvolvimento.

Em seu estudo, Reis (2021) investigou os modos de aproximação e participação das crianças na cultura escrita no contexto da Educação Infantil. A pesquisa resultou em um material educacional destinado aos profissionais da Educação Infantil, o qual apresenta sugestões para o trabalho pedagógico com crianças pequenas, visando ampliar a participação das crianças na cultura escrita na

perspectiva dos multiletramentos. A pesquisa apontando caminhos, leituras e pesquisas complementares, instigando a aproximação dos docentes, gestores, coordenadores e demais profissionais à literatura recente sobre a temática.

Nesta segunda tabela apresentamos as pesquisas que compreendem o segundo eixo:

ANO	TÍTULO	AUTORES	AMBIENTE
2022	A Leitura Na Educação Infantil: Um Estudo Das Práticas De Ensino De Professoras De Escolas Da Zona Rural De Estreito – Maranhão	Regysane Botelho C Alves e Cleonilde Aguiar de Barros	Periódicos CAPES
2021	Estratégias De Leitura Recorridas Por Professoras Iniciantes Na Educação Infantil	Klinger Teodoro Ciríaco, Fernanda Alves Barreto, Thiago Moessa Alves, Renata Junqueira de Souza	Periódicos CAPES
2021	Letramento E Alfabetização Nas Práticas De Ensino De Uma Docente Participante Do Pnaic – Educação Infantil	Maria da Conceição Lira da Silva e Alexsandro da Silva	Periódicos CAPES
2022	Práticas De Letramento Com Crianças Pequenas	Mellina Silva, Ana Lúcia Guedes-Pinto	Periódicos CAPES

Em seguida, apresentamos os trabalhos que compreendem o segundo eixo de análise: Alves e Barros (2022); Ciríaco, *et al.* (2021); Silva e Silva (2021); Silva e Guedes-Pinto (2022).

Em sua pesquisa Alves e Barros (2022) buscaram analisar as práticas de ensino de leitura de professoras da Educação Infantil de escolas localizadas na zona rural do município de Estreito – MA. A investigação demonstrou que as docentes fazem uso de textos de gêneros diversificados, em atividades lúdicas e que promovem a autonomia das crianças. Além disso, o resultado da pesquisa mostrou que, apesar da falta de recursos e de apoio das famílias, as professoras reconhecem a contribuição do trabalho com leitura nessa etapa da educação básica.

Ciríaco, et al. 2021, objetivaram investigar e compreender estratégias de leitura adotadas por professoras de bebês e de crianças pequenas (0 a 3 anos), como também as dificuldades presentes na estruturação deste tipo de prática pedagógica. Para tanto, o estudo concluiu que um trabalho com estratégias de leitura é possível a partir do princípio que as professoras envolvem as crianças no contexto da narrativa, ao articular seus conhecimentos prévios por meio de inferências e da sumarização das histórias que elege como fonte de acesso à leitura da literatura infantil.

Silva e Silva (2021) apresenta em sua investigação uma análise acerca das práticas de ensino de leitura e escrita desenvolvidas por uma docente da Educação Infantil, a qual participou da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Dessa maneira, a análise dos dados revelou que a docente contemplava as duas facetas da língua escrita – a alfabetização e o letramento. Em vista disso, percebe-se também a mobilização de alguns elementos da formação do programa, como o investimento na leitura literária e na análise fonológica.

Silva e Guedes-Pinto (2022) buscaram dar visibilidade às práticas de letramento desenvolvidas com crianças pequenas, a partir dos relatos de professoras de crianças na faixa dos 4 (quatro) a 5 (cinco) anos. Assim, neste estudo é apresentada a relação das professoras, às práticas que desenvolvem em suas rotinas de trabalho, especificamente à alfabetização. Por fim, as falas das professoras dão visibilidade a diversas propostas de trabalho pedagógico, destacando-se nos relatos uma perspectiva lúdica presente no ensino da língua escrita.

1.4 Estrutura do texto

Este trabalho monográfico resume toda a trajetória percorrida e desenvolvida ao longo da pesquisa, que como já mencionado, teve início no âmbito da iniciação científica e se estendeu até ao trabalho de conclusão de curso - TCC. Dessa forma, neste capítulo introdutório, apresentamos as justificativas para o estudo, a problematização do tema, o objetivo da pesquisa e contextualizamos a discussão do levantamento bibliográfico.

Na segunda seção expomos nosso aporte teórico e metodológico, onde assumimos a nossa abordagem de pesquisa, os nossos procedimentos

metodológicos utilizados como: análise documental, aplicação de questionário e realização de entrevistas individuais, descrição das observações semi-participante, como também a caracterização do lócus de pesquisa e dos sujeitos.

Em seguida, construímos um capítulo teórico, o qual teve como finalidade referenciar os temas de nosso objetivo de estudo. Dessa forma, abordamos as discussões acerca de crianças, currículos e linguagem escrita na educação infantil. Em vista disso, discorreremos brevemente acerca da contextualização histórica da educação infantil e sobre as especificidades da infância. Por conseguinte, discutimos sobre linguagem, linguagem escrita, currículo e experiência com leitura e escrita.

No quarto capítulo, apresentamos as análises realizadas acerca das entrevistas individuais realizadas com as professoras, como também os registros das sessões de observação semi-participantes à medida que dialogamos com os documentos analisados e as nossas bases teóricas .

Concluimos assim, compartilhando nossas considerações finais, onde recapitulamos os pontos centrais abordados neste trabalho, ao passo que os relacionamos com os resultados encontrados em nossas investigações.

2 APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A perspectiva sócio-histórica é uma abordagem que se fundamenta nos princípios teóricos do materialismo histórico e dialético. Tal perspectiva enfatiza a importância dos contextos sociais, históricos e culturais na compreensão dos fenômenos humanos. Isto é, ela considera que a constituição do conhecimento e da identidade humana está diretamente relacionada com as interações sociais e as condições históricas na quais os indivíduos estão inseridos. Segundo Freitas, 1996 - 2002:

Assim, sua preocupação é [...] estudar o homem como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico. Percebe os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de idéias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela. (Freitas, 1996 apud Freitas, 2002, p.22).

Em vista disso, no âmbito da pesquisa em ciências humanas a abordagem sócio-histórica, busca compreender como as dimensões sociais e históricas podem moldar e/ou influenciar as experiências individuais e coletivas dos sujeitos. Assim, a pesquisa a partir de tal perspectiva não se preocupa apenas com a investigação de eventos de maneira isolada, mas também com os fenômenos sociais.

Essa perspectiva também destaca a importância da mediação cultural e dos instrumentos simbólicos na construção do conhecimento e no desenvolvimento humano. A linguagem, por exemplo, é vista como uma ferramenta central na mediação das interações sociais e na transmissão de significados culturais.

Partindo da premissa básica de que as funções mentais superiores são constituídas no social, em um processo interativo possibilitado pela linguagem e que antecede a apropriação pessoal, Vygotsky também vê a pesquisa como uma relação entre sujeitos, relação essa que se torna promotora de desenvolvimento mediado por um outro. (Freitas, 2002, p.25).

Desse modo, a abordagem evidencia a compreensão dos fenômenos sociais e individuais dentro de seus contextos históricos e sociais, reconhecendo a complexidade das relações entre os seres humanos e seu ambiente sociocultural, como também a importância da linguagem nesse processo.

Em vista disso, neste capítulo abordamos o nosso “fazer” enquanto pesquisadoras, tendo em vista que aqui relatamos toda a trajetória de construção da nossa investigação, como também os instrumentos e procedimentos metodológicos que nos auxiliaram.

2.1 Perspectiva Sócio-histórica da Pesquisa em Ciências Humanas

Dessa forma, para a pesquisa assumimos princípios da Abordagem Histórico Cultural de Lev S. Vigotski (2005; 2009) e proposições do dialogismo de Mikhail Bakhtin (1995; 2003). Cujos aspectos principais encontram-se organizados por Freitas (2002; 2003) que reconhece, nessas duas abordagens, uma perspectiva qualitativa que prioriza, de um modo geral, as significações de sujeitos e os processos de elaboração de sentidos.

Para Vigotski (2005; 2009), o desenvolvimento humano é mediado a partir dos processos culturais e sociais, assim como, as funções psicológicas superiores (pensamento, memória e linguagem). Em vista disso, a partir de sua abordagem dialética conseguimos compreender que a essência de tais funções psicológicas têm como foco não apenas objetos isolados, mas a análise de processos. Sendo assim, Vigotski propõe uma análise que busca-se compreender o cerne dos fenômenos e não apenas o que é visível na superfície

O dialogismo de Bakhtin, propõe que o significado é construído a partir de interações dialógicas, isto é, a partir das interações estabelecidas entre sujeitos em um contexto social. Desse modo, “O pensamento das ciências humanas nasce como pensamento sobre os pensamentos dos outros, [...] sentidos e significações dos outros, etc., realizados e dados ao pesquisador apenas sob a forma de texto”. (Bakhtin, 2003, p.308). Assim, o autor reforça a necessidade de captar a multiplicidade de sentidos e significados que os sujeitos constroem em suas interações e práticas discursivas.

Diante disso, para Freitas é possível observar nessas duas abordagens de orientação sócio-histórica as seguintes características: - A fonte de dados é o texto (e contexto) no qual o acontecimento emerge [...]; - As questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecimento histórico [...]; - [...] A ênfase da atividade do pesquisador situa-se no processo de transformação e mudança em que se desenrolam os fenômenos humanos, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento; - O pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa porque, sendo parte integrante da investigação, sua compreensão se constrói a partir do lugar sócio histórico no qual se situa e depende das relações intersubjetivas

que estabelece com os sujeitos com quem pesquisa; - O critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração [...]. (Freitas, 2003, pp. 27-28).

2.2 Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

Como mencionamos inicialmente, este estudo teve como ponto de partida as investigações construídas a partir das experiências enquanto discente de iniciação científica.

Nessa perspectiva, desenvolvemos uma pesquisa empírica – na qual adotamos procedimentos da pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas individuais com as professoras da Educação Infantil e sessões de observação participante. Para fundamentação e construção de análises dos dados construídos empiricamente, atualizamos o levantamento bibliográfico, aqui já apresentado no primeiro capítulo, dos estudos já produzidos sobre o tema e aprofundamos a pesquisa documental já iniciada na primeira etapa da investigação para análise dos textos das políticas da área e dos documentos da prática.

Por conseguinte, realizamos uma pesquisa de campo exploratória, possuindo como finalidade identificar as escolas que fizeram parte do estudo. Desse modo, a pesquisa foi desenvolvida em duas instituições de públicas de Educação Infantil do município de Angicos/RN, cuja caracterização foi feita mediante questionário, observação e registro imagético dos espaços físicos e materiais, análise de documentos, como o Projeto Político e Pedagógico.

Após isso, com a adesão das 02 (duas) professoras das instituições selecionadas - sujeitos da investigação - houve a aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE e de questionários de caracterização.

Dando continuidade às etapas da pesquisa, foram encaminhados às professoras e assinados pelas mesmas os termos de consentimento livre e esclarecido – TCLE. Em seguida aplicamos os questionários que tiveram como objetivo a construção de dados e a caracterização das professoras.

Por fim, realizamos entrevistas individuais com as docentes e realizamos as sessões de observação em duas semanas alternadas em uma turma de creche e uma turma de pré-escola II. As observações foram registradas em diários de campo

com registros escritos e imagéticos, garantindo registros das atividades das crianças e de seus processos de escrita e de leitura.

2.2.1 Análise Documental

A análise documental descrita por Ludke e André (1986) constitui uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, pois pode complementar as informações obtidas por outras técnicas – a entrevista e a observação, apontar aspectos novos acerca do objeto de pesquisa, na medida em que podem fornecer informações que confirmem (ou não) e sejam confirmadas (ou não) por outros dados construídos.

Dessa forma, compreendemos que para compreender as experiências oportunizadas às crianças voltadas à leitura e à escrita no cotidiano das instituições de Educação Infantil no Brasil, em especial no Rio Grande do Norte (RN), se fez necessário examinar os documentos oficiais que embasam os currículos presentes nessas instituições. Assim, tomamos como corpus de análise, os documentos das políticas curriculares oficiais: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009), a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte - DCRNEI (RN, 2018); e a PNA - Política Nacional de Alfabetização (2019).

2.2.2 Questionário de Caracterização

Aplicamos dois questionamentos, o primeiro sendo destinado aos sujeitos da pesquisa com a finalidade de identificar a compreensão das professoras selecionadas acerca da concepção de Educação Infantil e o trabalho com a Linguagem Escrita na EI, além de indagá-las em relação às práticas, experiências, materiais, planejamento e organização envolvendo a Linguagem Escrita que as docentes oportunizam às crianças no cotidiano de sala de referência (Seria sala de referência? Se for, corriji. Estava “sala de refência”). Tal questionário contou com 20 questões envolvendo nome, sexo, cargo, formação inicial, modalidade do curso de graduação, tempo de atuação, experiência profissional, se possuem ou não especialização, a execução de outras atividades fora a docência, dentre outros.

O segundo foi direcionado às instituições do campo da pesquisa. O questionário contou com 11 questões objetivas e subjetivas compreendendo nome da instituição, espaços, materiais, quantidade de alunos matriculados e funcionários e etc. Tais questionamentos tiveram como objetivo a caracterização dos campos de pesquisa nos quais foi desenvolvida a investigação.

2.2.3 Entrevistas Individuais

Optamos pelas entrevistas por sua dimensão social, pois “a entrevista, na pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico[...], não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como um produção de linguagem, portanto, dialógica. (Freitas, 2002, p. 29). Ou seja, são nas interações estabelecidas entre pesquisador e entrevistado que os sentidos são criados. Em vista disso, a entrevista de se configura como instrumento importante para a investigação qualitativa, uma vez que “[...] na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social (FREITAS, 2002, p. 29). Dessa forma, conforme (Kramer, 2003, p. 58) “Toda palavra tem intenções, significados; para entender o discurso (o texto falado ou escrito) o contexto precisa ser entendido”.

Realizamos duas sessões de entrevistas individuais gravadas com duas professoras de instituições públicas de Educação Infantil da cidade de Angicos/RN.

Em vista disso, desenvolvemos duas sessões de entrevistas de forma presencial. Em ambas as sessões esclarecemos como a entrevista iria acontecer, expondo novamente o tema da pesquisa e deixando as professoras livres para falar. Explicamos que não existiam respostas “corretas” ou “incorretas”, mas que precisávamos ouvir o que de fato elas pensavam. Ressaltamos também algumas questões éticas de pesquisa ao explicar a necessidade de gravar a entrevista.

2.2.4 Sessões de Observação Semi-participante

Considerando a inserção do pesquisador nos contextos naturais, ele vai assumindo o papel de contínuo participante/observador, pois conforme vai investigando, vai se aproximando dos sujeitos e participando de diversas formas do

cotidiano escolar.

As observações foram realizadas em duas turmas de instituições de Educação Infantil distintas, localizadas em um município do interior do estado do Rio Grande do Norte durante o ano letivo de 2023. A primeira turma trata-se de uma Pré-Escola II, com crianças na faixa etária entre 5 e 6 anos, onde foi possível desenvolver as observações em 5 dias. Já a segunda turma trata-se de uma creche com crianças com 3 anos de idade, onde as observações ocorreram apenas em três dias. Assim, as observações foram registradas em diários de campo com registros escritos e imagéticos, assegurando o registro das ações das crianças e de seus desenvolvimentos.

Deste modo, optamos pela observação participante a partir de Minayo (2007, p. 70): Definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente. Nesse contexto, é comum que depois de estabelecidas as relações, os sujeitos acabam esquecendo que são objetos de investigação, apesar de estarem informados dos objetivos da pesquisa desde seu início. (Bogdan; Biklen, 1994).

2.3 Lócus e Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa em questão foi desenvolvida em duas escolas municipais, as quais configuram-se como instituições educacionais significativas, uma vez que atendem grande parte das demandas educacionais voltadas à etapa da Educação Infantil na cidade. Ambas as instituições estão localizadas em Angicos - um pequeno município da região central do Estado do Rio Grande do Norte, situada a 175 km da capital, Natal, e com uma população estimada em 11.549 habitantes, segundo o último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010).

Desse modo, os sujeitos pesquisados foram professoras de duas instituições

distintas de Educação Infantil. Em vista disso, as sessões de observação ocorreram em duas turmas de Educação Infantil. A primeira trata-se de uma Pré-Escola II, composta por 18 (dezoito) crianças, 1 (uma) docente e 1 (uma) auxiliar, onde foi possível observar 5 dias. As atividades educativas acontecem de segunda a sexta no período vespertino. Já na segunda turma analisamos uma Creche, na qual só conseguimos observar apenas 3 dias, a turma é composta por 17 (dezessete) crianças, 1 (uma) docente e 1 (uma) auxiliar, cujas atividades semanais acontecem no turno matutino.

2.3.1 Caracterização das Instituições Campo de Pesquisa

Como já mencionamos anteriormente, nossa investigação foi desenvolvida em duas instituições educativas (um Centro Municipal de Educação Infantil e uma Escola Municipal). Dessa forma, para a proteção das/dos identidades/dados das instituições *lócus* da pesquisa, elas são aqui nomeadas por instituição A e B.

A primeira instituição na qual iniciamos o nosso estudo, foi a instituição A. Foi fundada no ano de 2016, através do Programa de Reestruturação e Aparentagem da Rede Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA), o qual foi responsável por financiar sua construção. É uma instituição da educação básica que atende cerca de 305 estudantes nas etapas educacionais que compreendem a Creche e a Pré-escola e está inserida em uma comunidade carente que, em sua maioria, tira seu sustento de programas sociais como: o bolsa família. A escola possui 49 funcionários, sendo 14 deles professores da Educação Infantil.

No que se refere a questões estruturais a escola possui 9 salas de aula, sala de leitura, refeitório, cozinha, recepção, parque, sala da secretaria, da diretoria e dos professores, jardim, garagem, banheiro infantil e para adultos, depósito, sala de amamentação e solário. Ainda nessa perspectiva, as crianças têm acesso a materiais didáticos como: os brinquedos presentes no parquinho do prédio escolar, os diversos livros da sala de leitura, os kits para circuito e outros brinquedos de material plástico.

Por conseguinte, a segunda instituição B foi fundada em 12 de maio de 1966 através do Decreto Executivo N° 03/66, com a chegada das irmãs Doroteias a cidade. No entanto, somente a partir do ano de 2010 é que a etapa da Educação Infantil passou a fazer parte da instituição.

Partindo disso, a escola em questão é uma instituição de educação básica, a qual oferta as etapas que compreendem os Anos Iniciais. A escola atende cerca de 219 alunos, dos quais 68 estão matriculados na Educação Infantil, na faixa etária de 3 a 5 anos. Além disso, a escola conta com aproximadamente 26 funcionários, dos quais 11 exercem a função de professores ativos em sala de aula, uma vez que 02 são responsáveis pela sala de leitura. Dessa forma, a escola possui 13 funcionários que desempenham outras atividades. Todavia, é importante salientar que a instituição está situada em um dos maiores bairros do município de Angicos/RN, o qual é formado por uma comunidade de nível socioeconômico diversificado. No entanto, a grande maioria das famílias são de baixa renda, as quais sobrevivem de bicos e de programas sociais, por exemplo, o Bolsa Família. Em contrapartida, outros moradores são pequenos comerciantes, como também funcionários públicos municipais e estaduais. Contudo, o público atendido pela instituição B é 98% urbano, recebendo, desse modo, poucos estudantes oriundos das comunidades rurais.

Por fim, no que diz respeito à estrutura, a escola possui um espaço físico de pequeno porte. A instituição dispõe de 06 salas de aula, sala de digitação, sala dos professores, biblioteca, direção, secretaria, cozinha, banheiros para funcionários e para alunos, além de 1 (uma) pequena quadra descoberta e 1 (um) laboratório de informática, o qual não funciona.

2.3.2 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

O estudo foi desenvolvido com 2 (duas) professoras de Educação Infantil de duas instituições educacionais públicas distintas do município de Angicos/RN. Todas as participantes são do sexo feminino. Ambas as profissionais são graduadas em Licenciatura em Pedagogia e possuem especialização, apenas 1 (uma) tem mestrado. Todas as entrevistadas já tiveram ou têm alguma experiência na Educação Infantil, nos anos iniciais e no Ensino Fundamental II. As docentes têm idade entre 46 - 53 anos e atuam na Educação Infantil entre 14 e 26 anos. As entrevistadas que participam, já participaram de uma ou mais atividade de

formações continuadas, como por exemplo o PNAIC. As participantes têm como principal renda o salário como professora. Por fim, as docentes durante a realização da pesquisa atendiam de 18 a 19 crianças em suas turmas e ambas possuíam auxiliar de sala.

Tabela 1 - Caracterização das Professoras Entrevistadas.

NOME	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EI	INSTITUIÇÃO	TURMA	TURNIO
Ana	46	Mestre em Educação	26 anos	Instituição A	Pré II	Vespertino
Maria	53	Especialista em Educação	14 anos	Instituição B	Creche II	Matutino

Fonte: Construído pela Pesquisadora (2023)

Na tabela acima, apresentamos alguns dados referentes às professoras que aceitaram participar da nossa pesquisa. No quadro, estão expostas informações como: idade, formação, tempo de atuação, instituição, turma e o turno em que as docentes atuam. Dessa maneira, é importante ressaltar que utilizamos pseudônimos (Maria e Ana) para nomear as participantes, tendo em vista proteção das/dos identidade/dados pessoais dos sujeitos.

Por fim, as entrevistas e as sessões de observação foram realizadas com as duas professoras e na duas turmas de Educação Infantil.

3 CRIANÇAS, EDUCAÇÃO INFANTIL E LINGUAGEM ESCRITA

Para abordarmos o trabalho com a leitura e a escrita no contexto das práticas diárias na Educação Infantil, é fundamental que façamos uma breve análise sobre os processos históricos e as concepções desenvolvidas nos campos: teórico e legal a respeito das crianças e da educação das infâncias.

Desse modo, apresentaremos nesta seção o referencial teórico que fundamenta a pesquisa desenvolvida, ou seja, a revisão de artigos acadêmicos, as teorizações e o diálogo com documentos oficiais. Inicialmente abordamos as concepções de infâncias, crianças e educação infantil, em seguida, discutimos acerca do processo de apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil, e por fim, trazemos a linguagem escrita nos currículos da educação infantil.

3.1 Infâncias, Crianças e Educação Infantil

Desse modo, a infância caracteriza-se não somente a partir de fatores biológicos ou etários, mas como uma construção histórica, moldada e delineada socialmente. Nesse sentido, é preciso considerar a relevância das influências culturais, econômicas e de gênero e sociais. Esta perspectiva evidencia que a infância não pode ser compreendida como uma tendência universal ou inata do ser humano, mas como a percepção da singularidade infantil, caracterizada pela peculiaridade desta fase da vida e pela distinção entre crianças e adultos.

De acordo com Ubarana e Lopes (2012), podemos compreender a infância como:

[...] a fase inicial da vida humana. Mas, não é determinada apenas pelo fator etário, pela idade, mas por fatores biológicos, sociohistórico e culturais. Assim, a infância é, ao mesmo tempo, uma “categoria geracional” – uma classe à qual pertencem os humanos de uma certa idade – mas, também um grupo social composto por sujeitos com características próprias – as crianças – que vivem e agem no mundo e deixam suas marcas, produzem modos próprios de ser e estar no mundo, de entender, de agir, de pensar, de sentir, de dizer. (Ubarana; Lopes, 2012, p.3).

Dessa forma, diferente do que se imagina, a visão em relação à infância nem sempre foi a mesma, e vem sofrendo transformações ao longo dos séculos. Conforme Phillipe Airès (1981), historiador francês que buscou investigar a infância no âmbito da história a partir do modelo ocidental Europeu. Antes do século XIII na

sociedade medieval, não existia sentimento de infância, pois segundo ele, depois que as crianças já não eram mais tão dependentes dos cuidados de seus responsáveis as mesmas eram introduzidas no mundo dos adultos, passando, assim, a serem tratadas sem distinção dos demais indivíduos. No entanto, isso não significava a falta de afeto ou esquecimento por parte dos adultos em relação às crianças.

De acordo com as análises de Stearns (2006), Heywood (2004) e Kuhlmann Jr. (1998), estudiosos que posteriormente contestaram os estudos de Ariès, é destacado que, embora os registros históricos desse período sugerem uma ausência de distinção entre adultos e crianças, existem evidências que indicam uma atenção e cuidado consideráveis em relação aos indivíduos mais jovens desde o século V, assim com nas comunidades mais primitivas e nas civilizações clássicas.

Ainda a partir das investigações de Ariès, o primeiro senso de infância surge e se desenvolve no âmbito familiar, mediado pelo sentimento de "paparicação". Em tal contexto, as crianças, em virtude de seu comportamento inocente e gentil, se tornaram fonte de alegria e entretenimento para os mais velhos. A partir desse evento, a consciência em relação a essa etapa da vida se desenvolveu de forma não linear, manifestando-se através de um processo evolutivo que se estende até os tempos atuais.

Por conseguinte, a infância como ideia (uma noção) nem sempre foi compreendida da mesma maneira, pois a forma como a enxergamos na contemporaneidade foi concebida pela sociedade capitalista urbano – industrial, quando os avanços científicos e econômicos, mais uma vez modificaram o contexto social, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade.

Portanto, a infância transcende as fronteiras dos princípios biológicos e se revela como uma construção histórica e social humana. Assim como outras categorias sociais, ela possui uma singularidade que se expressa através da brincadeira, do poder da imaginação, da fantasia e da criatividade. Estes atributos fazem das crianças seres únicos capazes de ressignificar, através do brincar, a realidade atribuindo valor ao que anteriormente poderia ser considerado insignificante, transformando elementos existentes em novas formas de expressão. Dessa forma, as crianças não apenas participam ativamente da produção cultural, mas também são moldadas por ela.

Ainda nesta perspectiva, no que diz respeito à concepção de criança, de acordo com Dantas (2016) é possível compreender a criança como “sujeito sócio-histórico e cultural, una e, ao mesmo tempo, múltipla, concebida de modo diferente em cada tempo, ou no mesmo tempo em espaços diversos”, isto é, assim como a infância o conceito de criança não é fixo, uma vez que possui interpretações distintas, as quais são construídas em tempos e espaços diferentes.

Assim, as crianças receberam diferentes representações ao longo da história, as quais dependerão das diversas significações a elas atribuídas. Kramer (2006) afirma que as crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas pelas contradições das sociedades nas quais estão inseridas. Essa inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade.

Desse modo, a ideia de infância na atualidade não pode ser desvinculada da história, das diferentes visões em torno da criança, as quais contribuíram para sua compreensão atual. Ou seja, os conceitos de criança/infância tem sido construído historicamente e refletem os valores presentes na sociedade em diferentes períodos.

Por muitos séculos a educação e o cuidado destinada às crianças pequenas - em um contexto distinto da sociedade burguesa - foram entendidos como responsabilidade da família, em especial das mães ou de outras mulheres. A partir dos séculos XV e XVI, as sociedades europeias passaram por grandes transformações científicas, econômicas e artísticas oriundas do Renascimento, movimento que, no campo educacional, possibilitou novas formas de conceber a criança e a educação voltada para ela.

Todavia, a transição dos países europeus de comunidades agrário-mercantil em sociedades urbano-manufatureiras ocasionou inúmeros conflitos, o que tornava as condições de vida da população ainda mais desafiadoras, em especial, para as crianças as quais eram expostas à pobreza e/ou ao abandono. Por conseguinte, tal contexto favoreceu o surgimento das primeiras instituições voltadas para a assistência de crianças em situações de vulnerabilidade. (Oliveira, 2011).

Séculos mais tarde (XVIII e XIX), ainda na Europa, durante a etapa mais intensa da Idade Moderna, tendo em vista a Revolução Industrial movimento que deu início a um processo que não apenas modificou a forma como as pessoas trabalhavam, mas também os conhecimentos necessários para a adaptação às novas condições de trabalho. Dessa forma, as novas gerações não precisavam aprender as antigas técnicas artesanais. Em vez disso, era exigido o domínio de

novas habilidades e conhecimentos necessários para operar o maquinário presente nas fábricas. Assim, como as novas demandas do mundo trabalho, as discussões acerca da obrigatoriedade e importância da educação para o progresso social foram intensificadas.

Nesse momento, a criança passou a ser o centro do interesse educativo dos adultos: começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados, situada em período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola (pelo menos para os que podiam frequentá-la) um instrumento fundamental. (Oliveira, 2011, p.62).

Com isso, percebemos que a criança começa a ser vista como um ser em desenvolvimento, com necessidades próprias e a sociedade passa a reforçar a importância da educação formal como preparação para a vida adulta. No entanto, tal ideia de educação estava limitada às elites e não se estendia para as camadas sociais menos favorecidas, pois enquanto os filhos de famílias ricas eram preparados para assumir papéis de liderança, as crianças pobres tinham seu aprendizado reduzido à apropriação de uma ocupação e aos saberes religiosos.

Em um movimento contrário a tais práticas, alguns pensadores, como, Rousseau, Froebel, Montessori, Decroly entre outros, os quais posteriormente, seriam considerados precursores da educação pré-escolar, uma vez que estabeleceram os fundamentos para um sistema de ensino que possuísse como foco à criança (Dantas, 2016). Dessa maneira, apesar de possuírem ênfases teóricas opostas, os pioneiros apontavam a necessidade de práticas educativas que reconhecessem as especificidades da criança, as quais são distintas às dos adultos. (Oliveira, 2011).

Por conseguinte, a partir dessas propostas foram estabelecidas instituições formais voltadas ao atendimento de crianças pequenas. Essas experiências ganharam força e se expandiram para outros países da Europa e de outros continentes.

No que diz respeito à educação da criança pequena no cenário brasileiro, ela remonta ao final do século XIX, período no qual surgiram as primeiras iniciativas voltadas à infância. Tais ações eram, em grande parte, promovidas por instituições filantrópicas e religiosas que visavam atender crianças de famílias pobres, muitas vezes associadas à ideia de assistência social e moral.

O processo de urbanização e industrialização ocorrido no século XX, ocasionou a crescente demanda por creches, que nesse contexto, possuíam como

principal função cuidar das crianças enquanto suas mães trabalhavam e, por essa razão, o caráter assistencialista permaneceu por mais tempo. Desse modo, é apenas na década de 1970 que o cenário educacional brasileira começou a sofrer pequenas mudanças a partir de movimentos sociais e acadêmicos, os quais reivindicavam a Educação Infantil como um direito e não apenas como um serviço assistencial.

Assim, com a reabertura política do país na década de 1980, a elaboração e promulgação da Carta Constitucional de 1988, é restabelecido o Estado de direito no Brasil, garantindo assim, benefícios à população. A partir de tais acontecimentos, o país passa por transformações sociais, as quais contribuem para a redefinição do papel da mulher e da criança. Partindo desse contexto, as alterações estabelecidas pela Constituição Federal promoveram uma reestruturação do projeto de escolarização destinada aos pequenos, uma vez que é a partir da constituição vigente, em seu artigo 208, inciso IV: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1988), que a Educação Infantil é reconhecida como direito da criança. Em vista disso, tal etapa deixa de ser vinculada à política de assistência social e passa a ser incluída na política nacional de educação.

O início dos anos 90 é marcado pela aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990) instrumento jurídico o qual estabelece um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas direcionadas à infância. Além disso, o ECA reforça o direito da criança à Educação Infantil, já estabelecido pela constituição, ao reiterar nos Art. 53 e Art. 54 o atendimento educacional às crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos, o qual deve ser garantido pelo Estado de maneira obrigatória. (Brasil, 1990).

Ainda nesta perspectiva, o contexto de efervescência política e social, em especial os acontecimentos que levaram a constituição federal, houve a necessidade de um novo ordenamento legal para o campo educacional. Desse modo, oito anos depois é elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), a qual reafirma o direito da criança a Educação Infantil e a estabelece como a primeira etapa da Educação Básica, possuindo, assim como finalidade “o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, [...]” (Brasil, 1996).

Com a emenda constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009 é alterado o princípio da obrigatoriedade do ensino, o qual estava limitado ao Ensino Fundamental até o Ensino Médio, passando assim, a incorporar as crianças de quatro anos, pré-escola da educação infantil. Por conseguinte, a Lei nº 12.796, de 2013 modifica o Art. 29, da LDB, uma vez que redefine de oito para nove anos o Ensino Fundamental, estabelecendo, a partir dos seis anos, a matrícula obrigatória para tal etapa. Em vista disso, foi alterada para cinco anos a faixa etária limite para o atendimento das crianças da Educação Infantil. Outro ponto da LDB redefinido pela Lei nº 12.796 foi o Art.30, ao estabelecer a oferta da Educação Infantil em duas etapas: “I - creches, [...], para crianças de até 3 (três) anos de idade; e II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade” (Brasil, 2013).

3.2 Apropriação da Linguagem Escrita na Educação Infantil

A princípio, se faz necessário compreender a linguagem e como a mesma se desenvolve/influencia na sociedade. Dessa maneira, tomamos como aporte Bakhtin (1997), principalmente acerca de como a linguagem constitui o indivíduo. Visto que, Bakhtin concebe a linguagem como “ponto de partida e desvio para se apreender a complexidade, cada dia maior da experiência do homem num mundo em permanente transformação” (p. 333), em outras palavras, é a partir da linguagem que nos constituímos como seres humanos. Sendo assim, podemos compreender a linguagem, não apenas como um código, mas como ferramenta indispensável ao homem no processo de compreensão/apropriação da realidade que o cerca.

Assim sendo, a linguagem constitui-se como prática social. Segundo Bakhtin (1997), a linguagem concede para as ciências humanas determinada dignidade, como também, capacidades de interpretar e compreender as devidas complexidades do que compõem as condições humanas. Logo, é por meio das significações por nós atribuídas a linguagem que vão nos auxiliar no processo de apropriação das práticas sociais e em nossa compreensão enquanto indivíduos.

Desse modo, podemos afirmar que a linguagem é constituída por uma linha tênue entre a interação e o indivíduo, sendo uma manifestação de vínculos atribuídos pelo processo enunciativo do ser humano. Além disso, a linguagem é um fenômeno tido como um processo de interação pelo qual é possível se comunicar e adquirir currículo.

Diante disso, a linguagem tem por função definir e constituir o homem, pois perpassa pela elaboração das ciências humanas como constituidoras dos sujeitos, assim como de realidades. Com a linguagem, percebemos a vida juntamente com nossa história, justamente por ser o meio de interação plena entre os indivíduos sociais, ou seja, é a linguagem que nos permite ser humanos.

[...] linguagem humana, sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento, tem, para Vygotsky, duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante. Isto é, além de servir ao propósito de comunicação entre indivíduos, a linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem. (Oliveira, 1992, p. 27).

Por conseguinte, o entendimento no que se refere à linguagem também é visto como interação social por Smolka (2010), além de conceber como auxílio em relação ao que significa a sociedade, tendo em vista que tal atividade humana envolve processos de produção de sentidos e internalizações, os quais são indispensáveis para a significação do mundo.

Diante disso, é importante pensar acerca do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e, em especial, de seus modos de apropriação da linguagem. Desse modo, a criança deve aprender de acordo com as interações sociais. Haja vista, que a linguagem atribui um papel extremamente relevante no que concerne o desenvolvimento do aprendizado das crianças voltado ao pensamento, em seguida ao que compõe o ser social, pois há uma relação intrínseca entre o pensamento e a linguagem (Vigotski, 2005).

Nessa perspectiva, Dantas et. al. (2022) afirma que “a escrita é uma linguagem que se constitui como prática social na cultura letrada e com a qual as crianças têm o direito de interagir desde muito cedo em suas vidas”. Desse modo, compreendemos a criança como sujeito social, participante de uma cultura letrada, portanto, precisa estabelecer interações e experiências com a linguagem escrita que ampliem seus conhecimentos acerca das palavras que desafiem os meninos e meninas a formularem suas hipóteses sobre o que compõe tal linguagem e que ocorra em contextos que façam sentido para elas.

É por meio da linguagem que a criança constrói a representação da realidade na qual está inserida. Agindo, ela é capaz de transformar a realidade, mas, ao mesmo tempo, é também transformada por esse seu modo de agir no mundo. (Jobim; Souza, 1994, p. 24)

Dessa forma, percebemos que o processo de letramento tem início muito antes do contato com a escola, isto é, com a educação formal. Assim, a criança se desenvolve enquanto ser letrada através do seu contato com as práticas culturais, que envolvem a linguagem escrita e que são produzidas/reproduzidas pela sociedade em que está inserida.

Entendemos a criança como sujeito histórico cultural e social, que possui modos próprios de significar e de se apropriar do mundo e, além disso, estar inserida em uma sociedade letrada. Portanto, a criança tem a tarefa de compreender e se apropriar dos signos, dos símbolos e sua complexidade de sentidos. Em vista disso, a Educação Infantil tem papel fundamental no processo de apropriação da linguagem escrita.

[...] o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil se justifica por considerarmos que a criança produz cultura e que essa produção se realiza na interação que ela estabelece com o mundo e com as diversas produções culturais desse mundo. A escrita é um elemento importante dessa cultura. A criança interage com ela, procura compreendê-la e dela se apropriar. (Baptista, 2010, p.2).

Diante disso, percebemos a Linguagem Escrita como prática cultural que exerce papel fundamental na infância, visto que as crianças são participantes da cultura letrada e possuem curiosidades acerca de seu funcionamento. Sendo assim, as práticas que envolvem a leitura e escrita no âmbito da Educação Infantil precisam favorecer experiências e a apropriação com as práticas que envolvem a Linguagem Escrita.

Podemos observar que a comunicação verbal é detentora de estimada importância ao constituir o que compõe o desempenho humano, pois se converte em uma maneira de aprimorar e facilitar o processo de aprendizagem. Em vista disso, a linguagem escrita é, juntamente com a linguagem oral, fundamental para a formação do indivíduo, tanto na integração e desenvolvimento de pensamento como na construção de experiências.

A linguagem escrita é algo que confere ao cotidiano infantil um significado próprio, redefinindo suas práticas sociais. Por isso, é tão fundamental que seja trabalhada como fonte das interações. [...] a linguagem escrita integra o universo infantil e pode apoiar as interações e as práticas cotidianas das crianças. (Dantas, 2010, p.149-150).

A apropriação da linguagem escrita, por parte da criança, configura-se como pertencimento ao conhecimento de signos simbólicos que não serão adquiridos de maneira plena sem as condições necessárias. Assim, são necessárias metodologias e fundamentos para que o feito seja alcançado, pois a linguagem escrita é um sistema de signos que demarca o indivíduo no seu processo de desenvolvimento, haja vista que a linguagem e o pensamento se relacionam de forma tão intrínseca ao ser humano que os compõem.

3.3 A Linguagem Escrita nos Currículos da Educação Infantil

É importante refletir acerca do currículo, tendo em vista que o mesmo tem como finalidade nortear as práticas desenvolvidas pelos professores nos cotidianos das instituições de ensino. Por muito tempo se concebeu currículo como uma lista de conteúdos disciplinares a serem trabalhados, conteúdos os quais deveriam ser transmitidos igualmente para todos, dando assim uma falsa ideia de homogeneidade.

No entanto, com as problematizações difundidas nos discursos das teorias críticas, nas décadas de 80 e 90, que evidenciaram as relações de poder e assim a reprodução das ideologias dominantes por meio do currículo, a compreensão acerca desse documento sofreu mudanças. Com isso, a concepção mais recente distanciou-se da visão tradicional de currículo e passou a compreendê-lo não apenas como um conjunto de conhecimento que envolve áreas do conhecimento e disciplinas científicas, mas também os conhecimentos oriundos das práticas culturais, dos saberes, das linguagens e etc. Além disso, o currículo não é estável ou engessado, mas um campo marcado por relações de disputas e diferenças. (Barbosa; Oliveira, 2016).

Por conseguinte, no que se refere a Educação Infantil, o conceito de currículo como organizador das atividades cotidianas sofreu certa resistência por parte das creches e pré-escolas. Levando em consideração sua origem filantrópica e assistencialista, as creches utilizavam do termo “Planejamento das rotinas” para nomear as práticas que direcionam o trabalho com as crianças. Já nas pré-escolas, o modelo de currículo estava fundamentado, até 1980, nas tradições da pedagogia da Educação Infantil ou nas propostas voltadas para o desenvolvimento infantil,

provenientes dos estudos psicológicos longitudinais das crianças pequenas, assim como na sistematização do currículo baseada em datas comemorativas. (Barbosa; Oliveira, 2016).

Todavia, a partir das investigações de Michael Apple (1982) em sala de Jardim de Infância, foi possível perceber que o currículo não é apenas constituído pela organização e planejamento do que o professores pretendem ensinar, mas também, da forma como os mesmo escolhem os conhecimentos, organizam os espaços e principalmente nas relações que estabelecem como os alunos.

Conforme Dantas (2016):

[...] o currículo é o conjunto de experiências vividas, planejadas e/ou não pelos adultos responsáveis por crianças nas instituições, mesmo quando não há um documento-registro de intenções e ações (proposta documentada), há a vida de relações que se processam no cotidiano e que educam as crianças sistematicamente, pois o currículo vivo/vivido consiste em experiências concretas em que são compartilhados significados e sentidos sobre o mundo e sobre si mesmas e que vão sendo, com a força de ser “todo dia”, apropriados e recriados pelas crianças, mediante a mediação dos outros com quem interagimos. (Dantas, 2016, pp. 13-14).

Desse modo, entendemos por currículo o processo e o conjunto de noções empíricas que podem ou não serem influenciadas por adultos. Ou seja, é um processo que consiste em todas as experiências que o âmbito escolar pode possibilitar como vivência para a criança.

Por conseguinte, no tange a linguagem compreendemos este campo como aspecto importantíssimo para o desenvolvimento da criança, tendo em vista que o domínio das formas de comunicação é primordial para a vida em sociedade.

[...] a criança, desde muito pequena, dispõe e produz múltiplas linguagens para apreender e expressar o mundo que a cerca – as expressões faciais, o riso, o choro, os gritos, os movimentos corporais – de negação e aceitação – os gestos, a dança, a música, a imitação, a brincadeira de faz-de-conta, o desenho, a pintura, a escultura. Mas, concebemos que a linguagem oral é o sistema simbólico básico das relações e do desenvolvimento humano social e individual. E que sua aprendizagem constitui parte fundamental de seu desenvolvimento, visto que as apropriações da cultura, do conhecimento, se fazem mediadas pelos outros e pela linguagem. (Ubarana; Lopes, 2012, p.17-18).

Dessa forma, a linguagem se manifesta desde cedo na espécie humana e evolui ao decorrer do tempo e com a maior complexidade das relações interpessoais e culturais com as quais o sujeito é exposto. Em vista disso, a linguagem não está limitada à escrita e a oralidade, mas se estende para outras formas de expressão.

No entanto, apesar da diversidade de linguagens, a linguagem oral é o sistema simbólico central nas relações humanas e no desenvolvimento social. Assim, tal linguagem é crucial, pois é através dela que as crianças começam a aprender e internalizar a cultura e o conhecimento de sua sociedade, sempre em interação com os outros.

Em virtude disso, compreendemos que a linguagem escrita reflete as experiências e necessidades das crianças dentro dos seus contextos de vida e práticas culturais. Por isso, é importante analisar os currículos oficiais, uma vez que nos possibilita entender as práticas educacionais que eles orientam. Para tanto, buscamos analisar as significações que se presentifica nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017).

Atualmente, no Brasil existem dois principais textos oficiais que orientam a construção dos currículos, das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, o trabalho com a linguagem escrita na etapa da Educação Infantil. O primeiro trata-se das DCNEI (Brasil, 2009), tal documento possui como foco a criança, uma vez que reconhece a importância do acesso ao conhecimento cultural e científico por parte dos pequenos. Além disso, as diretrizes estabelecem as interações e a brincadeira como eixos estruturantes do currículo, como também institui princípios éticos, políticos e estéticos, os quais norteiam a produção de conhecimento nas instituições de ensino, ou seja, os currículos.

Já a BNCC (Brasil, 2017), define o conjunto de aprendizagens essenciais a todos os estudantes referente a cada etapa e/ou modalidade da Educação Básica. No que diz respeito à Educação Infantil a base reafirma proposições estabelecidas nas DCNEI e organiza o currículo em cinco campos de experiências, nos quais estão definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Diante disso, é possível perceber que ambos os documentos contemplam as orientações que levam em consideração as especificidades infantil, as crianças e seus modos de aprendizagem e desenvolvimento. (Costa, *et al.*, 2023).

Dessa forma, para dar início a nossa análise trazemos os Artigos 8º e 9º das Diretrizes, os quais abordam os sentidos produzidos sobre linguagem. Neste trecho do Art. 8º observamos:

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação,

renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens [...].

II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança. (BRASIL, 2009, p. 2).

Assim, o documento apresenta a linguagem em sua multiplicidade de modalidades, isto é, em todas as suas formas e possibilidades. Como isso, a linguagem configura-se não apenas como ferramenta de comunicação, mas aspecto essencial no desenvolvimento integral da criança, tendo em vista que, segundo Gobbi (2010, p. 1) “as crianças expressam-se utilizando várias linguagens, com as quais constroem a si mesmas e as culturas nas quais estão inseridas [...]”.

Por conseguinte, no Art. 9º das DCNEI, linguagem aparece nos incisos II, III, IX:

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

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. (BRASIL, 2009, p. 4).

Observamos que os trechos acima abordam a linguagem de forma mais ampla e não apenas no que compreende o trabalho com a linguagem oral e escrita. Sendo assim, as propostas que oportunizam as práticas com a linguagem precisam considerar ações que promovam a imersão, as experiências e o contato das crianças com as diversas linguagens e com suas diferentes manifestações, assegurando desse modo que os pequenos façam parte das práticas sociais que compreendem a linguagem. Assim, concordamos com Costa, *et al.* (2023), quando afirmam que:

[...] A linguagem escrita é uma das linguagens com as quais as crianças interagem e por meio da qual ampliam seus conhecimentos, mas não é a única. Por isso, assim como observamos nas orientações das DCNEI, o envolvimento de práticas que mobilizem diversas linguagens, são importantes e tornam a aprendizagem mais significativa para as crianças.(p,6).

No tange a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), foi possível perceber que a mesma menciona a linguagem em todo os campos de experiência porém, em especial, nos três campos abaixo:

Corpo, gestos e movimentos – [...] Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. [...]

Traços, sons, cores e formas – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras.

Escuta, fala, pensamento e imaginação - [...] nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (p. 41).

A partir dos trechos acima, observamos que as descrições dos campos evidenciam a linguagem em sua amplitude, além de dar ênfase na importância de práticas que oportunizem as experiências com a linguagem no contexto da educação infantil. Tendo em vista que, desde muito cedo os pequenos estão inseridos em um contexto social permeado pelas diversas manifestações da linguagem, sendo assim, as crianças precisam experienciar e se apropriar recursos e expressões culturais que envolvem a linguagem, pois “as crianças expressam-se utilizando várias linguagens, com as quais constroem a si mesmas e as culturas nas quais estão inseridas levando-as ao encontro entre palavras, choros, sons, movimentos, traçados, pinturas, todos imbricados em ricas manifestações [...]” (Gobbi, 2010, p. 1).

Ainda nesta perspectiva, dos campos mencionado anteriormente, de modo mais específico, o campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” faz referência, de forma mais direta, ao trabalho com diferentes textos orais e escritos, os seus usos sociais e as experiências com a literatura infantil:

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. As experiências com a literatura infantil, [...] contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura. [...] a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse 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, p.42).

Dessa forma, este fragmento retirado da descrição do campo de experiência, destaca que as crianças vão aos poucos compreendendo e apropriando-se do funcionamento da leitura e escrita a partir de um processo que tem início nos primeiros anos de vida. Assim, o processo de construção do conhecimento acerca

da linguagem escrita começa através da curiosidade e observação infantil, ampliando-se, assim, para as experiências literárias, as quais são fundamentais para o processo de alfabetização.

Para Baptista e Sá:

[...] Conforme exposto no documento da BNCC da Educação Infantil, são as experiências das crianças, vivenciadas dentro e fora das instituições educativas, que norteiam a seleção do que será mobilizado para ampliar saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. [...] No caso da linguagem escrita, as experiências infantis também estão balizadas pela brincadeira e pelas interações. O direito de as crianças de zero a seis anos de idade ampliarem seus saberes e seus conhecimentos acerca da linguagem escrita se concretiza na medida em que a leitura e a escrita são vistas como atividades significativas para esses sujeitos e não como meros conteúdos escolares. (Baptista; Sá, 2022, p.150 - 151).

Conforme explicam as autoras, o trabalho com linguagem escrita na Educação Infantil precisa ser desenvolvido a partir das experiências, brincadeiras e interações das crianças. Em vista disso, a linguagem escrita deve ser compreendida como atividade significativa e não como um conteúdo técnico, desprovido de sentido. Além disso, tal processo deve respeitar o direito das crianças de aprender de forma lúdica e contextualizada garantindo, assim, uma formação integral.

Durante o processo de desenvolvimento de nossa análise, observamos, pois, no que diz respeito aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, um certo foco direcionado na sistematização de práticas voltadas à oralidade, leitura e escrita. Assim, apresentamos a seguir dois objetivos os quais comprovam nossos apontamentos:

(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.

(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas. (Brasil, 2017, p. 45 - 46).

A partir dos trechos acima retirados dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento presentes na BNCC, ambos do campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, percebemos uma priorização em relação ao trabalho com a linguagem oral e escrita. No entanto, tal trabalho se distancia das experiências orientadas pelas DCNEI, visto que os objetivos assumem uma postura sistemática “[...] quando, por exemplo, limitam o manuseio de livros com o objetivo de identificar palavras conhecidas, ou quando demonstram preocupação com o traçado de letras. [...]”. (Costa, *et al.*, 2023, p.7).

Para tanto, apesar da BNCC corroborar com muitas das propostas das

Diretrizes, é possível notar que algumas de suas definições indicam caminhos para a consolidação do processo de alfabetização na Educação Infantil.

Por fim, entendemos que o currículo na/para Educação Infantil deve nortear a construção de práticas pedagógicas que considerem as especificidades e necessidades infantis. Além disso, o currículo para esta etapa educativa precisa ter as experiências e a brincadeira com eixos estruturantes. Assim, dentre as experiências que os pequenos têm direito é o contato com a linguagem escrita, uma vez que as crianças são participantes da cultura letrada e possuem curiosidades acerca de seu funcionamento; todavia, as práticas com esta linguagem na Educação Infantil não devem ser realizadas de modo dissociado das outras formas de manifestação da linguagem.

4 PRÁTICAS COM A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo tecemos nossas interpretações, a partir das vozes das professoras - sujeitos da investigação, acerca dos seus sentidos relativos à concepção de Educação Infantil e do trabalho com a linguagem escrita. Em seguida, dialogamos com as práticas observadas, por meio da análise de cenas cotidianas.

Sendo assim, nossas análises estão organizadas em cinco eixos, sendo eles: A linguagem escrita na educação infantil - sentidos das professoras; A organização do trabalho pedagógico com a linguagem escrita: tempos, espaços, materiais e registros; Práticas de escuta de histórias pelas crianças; Práticas de produção de textos escritos ; Práticas para escrever e identificar letras.

4.1 A linguagem escrita na Educação Infantil - sentidos das professoras

Quando questionadas sobre o que compreendem por Educação Infantil as professoras apontam para uma perspectiva preparatória. Apesar de entenderem em parte a importância de tal etapa educativa para o desenvolvimento infantil, e de reconhecerem como primeiro espaço de socialização estruturada fora do contexto familiar, observamos nas falas das docentes a presença da concepção tradicional em relação a educação da criança pequena, a qual se distancia das teorizações construídas nas últimas décadas, como também, dos princípios estabelecidos pelos textos oficiais que instituem e organizam a Educação Infantil no país, atualmente - LDB (Brasil, 1996); DCNEI (Brasil, 2009); BNCC (Brasil, 2017).

Destacamos a seguir trechos das entrevistas realizadas que retratam esses pensamentos.

Uma etapa importantíssima da educação da criança, porque a Educação Infantil ela é ímpar, ela tem habilidades a ser apreendidas pelas crianças que facilitam o seu desenvolvimento como ser humano, que são habilidades que quando a criança chegar no Ensino Fundamental I se elas não tiverem apreendido essas habilidades elas vão ter várias dificuldades. A educação Infantil é a fase onde a criança vive a verdadeira infância, é a fase do brincar, é a fase onde ela deve ser cuidada, onde ela tem que experimentar várias coisas para que ela se desenvolva globalmente. (Entrevista Individual, 19 de abril de 2023, Professora Ana).

A Educação Infantil é um passo onde a criança tem seu primeiro contato na escola. É... o sair do aconchego dos pais para a escola, que é um pouco difícil! É um "chororô" grande, mas é o primeiro passo importante para a criança se adaptar na escola e nas séries iniciais.

(Entrevista Individual, 09 de junho de 2023, Professora Maria).

Assim, identificamos que as professoras interpretam a Educação Infantil através de uma ótica limitada, direcionada apenas para o aprendizado de competências e habilidades que serão necessários para ingresso na etapa posterior. Assim, tal concepção de Educação Infantil não contempla, em sua totalidade, a função e/ou finalidade dessa etapa “[...] de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar [...]”. (Brasil, 2017, p.32). Sendo assim, compreendemos que tal etapa educativa tem identidade própria formada a partir das especificidades das crianças e na maneira como elas interagem com o mundo e dão significado às suas experiências.

Nesta perspectiva, consideram que o trabalho com a linguagem escrita também assume um caráter preparatório. Para tanto, destacamos abaixo duas das falas das professoras que representam esta compreensão.

É... antigamente nós tínhamos a concepção de que a criança na Educação Infantil tinha que ser alfabetizada com o tradicionalismo, com aquela questão do Bê-a-Bá, então nós como professores nos sentíamos pressionados a trabalhar aquela questão dessa concepção. Eu entendo a concepção de Linguagem Escrita como... vamos dizer como qualquer símbolo que a criança aprenda. É muito importante, porque a gente acha, nós achamos, ainda muitos professores acham que a criança só aprende a escrever, se ela só lê e só escreve se ela escrever o “A”, se ela escrever o “B”, entendeu? E não! A criança na sua escrita espontânea, nos seus símbolos ela escreve, se fosse assim a gente vê que Emilia Ferreiro tem aquelas etapas da escrita, né? Que tem a questão das garatujas, então aquilo ali é uma escrita, né? E a criança lê, ela lê o mundo desde da hora que ela nasce, né? E assim... ela pega um livro vai lendo, ela lê com os olhos, então assim, eu entendo que a escrita é os símbolos que a criança faz na Educação Infantil, certo que tem crianças que são mais desenvolvidas e realmente ela já se desenvolve e vão ultrapassando aquelas etapas de Emilia Ferreiro. (Entrevista Individual, 19 de abril de 2023, Professora Ana).

Assim, é onde a crianças, onde ela, como se diz que é o convívio, né? É o sair do aconchego dos pais e é ali onde ela vai se adaptar a aprender a conhecer, né? E onde entra, também, as habilidades, o que a gente ensina na educação Infantil. A Linguagem Escrita é importante, mas a minha turma é de três anos, né? Então, não vê isso aí elas vão aprender o quê? A coordenação motora fina, a ampla, o que é direita e esquerda. E assim, não é nem a questão deles aprenderem, mas conhecer, ter o primeiro contato, como assim? A gente vai trabalhar a letrinha A, só que eles não vão ter a noção já que é aquilo, eles vão ver que aquela letrinha A, que as palavras, que os nomes de alguns começam com a letra, né? E a gente vai trabalhando isso aí. (Entrevista Individual, 09 de junho de 2023, Professora Maria)

É possível identificar apontamentos fundamentados em uma perspectiva preparatória quando as professoras mencionam, por exemplo, o trabalho com

coordenação motora ampla e fina, isto é, atividades referentes a corte e colagem, desenho, manipulação de objetos, etc. (Dantas, 2016) Com isso, a coordenação motora ampla e fina é um conjunto de habilidades e procedimento próprios da espécie humana, os quais por muito tempo as crianças precisavam desenvolver na Educação Infantil. Entretanto, tais proposições/discussões teórico metodológicas se distanciaram dos arranjos curriculares atuais e são interpretadas como práticas contraditórias.

A partir das colocações acima, observamos que as professoras fazem críticas à perspectiva tradicional do trabalho com a linguagem escrita ao apontarem que a alfabetização é um processo complexo, o qual envolve o reconhecimento e apropriação de símbolos. Além disso, ao fazerem referência aos estudos da Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro; Teberosky 1985), as docentes reconhecem os estágios de desenvolvimento da escrita quando mencionam as “garatujas” produzidas pelas crianças no início de tal processo.

Desse modo, notamos também que é de consenso entre as professoras que o processo de consolidação da linguagem escrita não é prioridade na Educação Infantil, embora as interações com os elementos que compõem o sistema de escrita alfabética não sejam proibidos, esse contato não deve ter o objetivo alfabetizar, mas possibilitar as primeiras interações dos pequenos com os elementos que fazem parte da linguagem escrita. Porém, elas evidenciam que a etapa educativa em questão tem seu foco em outros aspectos do desenvolvimento infantil.

No entanto, conforme Baptista (2010, p.7) o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil:

[...] deve afirmar o direito da criança pequena de produzir cultura e de expandir seu conhecimento sobre o mundo o que pressupõe situações nas quais as crianças possam realizar atividades significativas no interior da cultura letrada. Também buscamos evidenciar que as práticas educativas devem assegurar às crianças o direito a uma educação que reconheça a infância como uma construção da qual ela participa como ator social.

Em vista disso, percebemos que as docentes ancoram-se em uma concepção superficial em relação ao trabalho com linguagem escrita no contexto da Educação Infantil, uma vez que não mencionam alguns pressupostos importantes, como o direito das crianças a cultura letrada enquanto produtoras de cultura e a linguagem escrita como prática social e a brincadeira como forma privilegiada da criança expressar e produzir cultura, caracterizando-se, assim, como aspecto central do desenvolvimento infantil.

4.2 A organização do trabalho pedagógico com a linguagem escrita: tempos, espaços, materiais e registros

Para darmos início às nossas análises é preciso pensar nos modos de organização das práticas pedagógicas, tendo em vista a necessidade de considerar singularidade infantil, assim como as heterogeneidades culturais, políticas, etárias e sociais de cada grupo.

Tal definição reconhece tanto a intencionalidade da prática pedagógica na organização dos espaços, tempos, espaços, materiais, relações sociais, na seleção de experiências de aprendizagem quanto, e principalmente, no protagonismo de cada e toda criança nessa organização e seleção, em vez de ser um processo de ensino centrado em decisões apenas dos adultos. (Barbosa;Oliveira, 2016,p. 23).

A sala da professora Ana dispõe de 1 (um) suporte onde são guardados os livros que são usados nas leituras. A professora também utiliza os livros da Sala de Leitura para realizar a contação de histórias. Durante as sessões de observação, notamos que seleção das obras é feita pela docente antes do início da aula, quando a mesma chega a instituição escolar e passa pela Sala de Leitura ou momentos antes da chegada das crianças, quando a professora folheia alguns dos livros que ficam organizados no suporte de madeira, localizado na sala de referência.

Ao serem questionadas sobre como planejam, desenvolvem o trabalho com a linguagem escrita e quais materiais educativos utilizam, as professoras apontaram para as seguintes colocações:

A gente faz a exposição. Eles fazem a tarefinha e a gente cola e quando as mães chegam eles ficam naquela alegria para mostrar, “essa foi a minha tarefinha de hoje”. A gente fica uma semana com elas na parede, quando passa a semana a gente cola no caderninho deles, o caderno é uma forma de registro. Também tem o registro, porque tem que ser feito de cada criança como é que está indo o desenvolvimento de cada um. (Entrevista Individual, 09 de junho de 2023- Professora Maria).

Eu pesquiso na internet, no Google e revistas também a gente leva para a sala para mostrar, para eles recortarem, rasgar com a mãozinha para trabalhar a coordenação. O planejamento, faz a rotina do dia a dia que eu trabalho com a rotina, todo dia eu faço minha rotina. Eu não faço a semana toda não. Pronto, eu trabalho hoje aí eu já faço a rotina quando eu chego em casa. Eu vou trabalhando assim, o meu planejamento é em cima disso aí, na rotina do dia a dia. (Entrevista Individual, 09 de junho de 2023 - Professora Maria).

No que diz respeito à professora Maria, observamos que a mesma aborda questões referentes à exposição e ao registro das atividades desenvolvidas. Dessa forma, os trechos acima evidenciam a organização temporal das produções realizadas, as quais ficam “*uma semana [...] na parede*” antes de serem arquivadas nos cadernos das crianças. Em vista disso, a exposição das produções das atividades permite que os pequenos, assim como, seus responsáveis possam apreciar o trabalho feito, resultado assim, em um ciclo de produção; apreciação e registro. Por conseguinte, a docente ressalta a importância do registro ao mencionar que “*tem que ser feito de cada criança*”, indicando, que tal processo exige cuidado e observação contínua do desenvolvimento de cada criança. “Propõe-se então, que o planejamento seja resultado da observação, documentação que o(a) professor(a) constrói a partir de relação cotidiana com as crianças. (RN, 2018,, p.138)”

Outro ponto importante destacado na entrevista está no segundo trecho, no qual a professora relata que seu planejamento é baseado “*na rotina do dia a dia*”, ou seja, o planejamento elaborado por ela não é pensado para a semana, mas é construído diariamente, o que sugere uma ideia de flexibilidade e adaptação aos acontecimentos cotidiano da sala de referência e as necessidades das crianças. Além disso, a docente menciona a utilização de diferentes materiais/ferramentas que faz uso na elaboração do planejamento do trabalho com a linguagem escrita, como por exemplo, uso da internet na pesquisa de propostas das atividades aplicadas com as crianças, como também a utilização de materiais impressos (revistas) as quais podem ser manuseadas pelos pequenos em algumas situações propostas pela professora.

Hoje em dia para planejar a gente passa um dia para planejar, né? Antigamente não. Então hoje é muito difícil o planejamento, porque é uma coisa complexa, é uma coisa lúdica que você tem que vê, você tem tá se baseando com as documentações que hoje regem a educação. Eu planejo da seguinte forma, eu gosto muito de planejar uma sequência didática que me norteia, onde eu não me perca. Aí a partir da sequência didática se for uma poesia a gente trás ela escrita no papel depois a gente vai fatiando ela, entendeu? Tentando fatiar para que elas(crianças) vão é... colocando. A gente tenta oportunizar a elas(crianças) a questão do construir, recontar histórias. A gente planeja atividades de pintura, de desenho. A gente tenta, tenta até planeja atividades para que elas produzam também a questão de é... maquetes através daquilo que a gente está estudando, mas a gente não consegue, porque às vezes o recurso da educação é pouco e também a gente não consegue concluir ou fazer aquele planejamento da semana, porque a gente vê que tem outras coisas que a escola coloca como, datas comemorativas. Porque assim, o planejamento é uma coisa que a gente muda a qualquer hora. Essa semana mesmo eu tinha planejado uma coisa e estou fazendo outra. Não tinha me lembrado que essa semana era o “Dia do Livro” e “Dia do Índio”. Então, quando foi na segunda - feira eu tive que modificar meu planejamento... Aí assim eu

coloquei os meninos em contato com os personagens, para eles criarem os personagens do “Sítio do Pica-Pau Amarelo”. Nós criamos ontem um texto coletivo sobre, até que eles deram um nome: O Sítio do Seu Lobato. Hoje nós tentamos fazer uma atividade com a escrita espontânea, a gente leu para eles, para eles colocarem os nomes dos personagens, criarem os personagens e amanhã a gente vai tentar realizar uma... vamos dizer assim, uma dramatização sobre a questão de quando a Emília falou, vamos tentar, porque a gente tenta, né? deixando eles serem os protagonistas, às vezes a gente diz no ouvido alguma coisa, mas eu prefiro que não, para deixar mais à vontade. (Entrevista Individual, 19 de abril de 2023, Professora Ana).

No trecho acima, destacamos a fala da professora Ana, aqui ela faz uma comparação com a forma de planejar no passado e nos dias atuais, uma vez que que o planejamento atual exige uma construção mais complexa, visto que possui a necessidade de estar fundamentado nas documentações curriculares oficiais - a BNCC e as DCNEI. A sequência didática é outro ponto importante mencionado pela docente, pois ela aponta tal recurso como ferramenta norteadora do seu trabalho pedagógico. Dessa forma, é por meio de uma sequência estruturada que a professora desenvolve o trabalho com a linguagem escrita, para tanto, ela faz uso de propostas que envolvem textos fatiados, o reconto de histórias e a criação de personagens.

Por conseguinte, sabemos que desde muito cedo os pequenos têm interesse em compreender o funcionamento da linguagem escrita.

Também sabemos que uma mediação adequada entre o sujeito e o objeto do conhecimento promove desenvolvimento cognitivo. A atuação da professora é, pois, fundamental para assegurar informações, incitar a curiosidade e o desejo de conhecer, levar a criança a formular perguntas, a verbalizar e a formular suas hipóteses. (Baptista, 2010, p.10).

Desse modo, a promoção de situações que possibilitem, no contexto das práticas educativas mediadas pelo professor, a fruição e a ampliação do referencial cultural, estético e ético das crianças, por meio da manipulação de textos e gêneros literários, presentes em diversos suportes é elemento fundamental no trabalho com a linguagem escrita a Educação Infantil.

No entanto, observamos também que a professora destaca a necessidade de realizar alterações em seus planejamentos com frequência, devido a imprevistos como datas comemorativas ou mudanças nas atividades propostas pela escola. Tal fato reflete as instabilidades do cotidiano escolar, o qual acaba interferindo diretamente no planejamento da prática educativa. Todavia, as atividades oportunizadas no cenário da educação voltada à criança pequena precisa ter como finalidade familiarizar os pequenos com determinadas experiências de

aprendizagem, as quais promovam o desenvolvimento de habilidades, procedimentos e comportamentos próprios dos processos de apropriação de linguagens e construção de conhecimentos que exigem constâncias, diversidade e continuidade. (RN, 2018, p.139).

4.3 Práticas de Escuta de Histórias pelas Crianças

Apesar das professoras - sujeitos da pesquisa - não mencionarem nas entrevistas sobre as práticas desenvolvidas com leitura literária, observamos algumas situações nas quais as práticas educativas com a linguagem escrita se manifestam por meio da literatura. Assim, neste eixo de análise, evidenciamos as práticas oportunizadas às crianças pelas professoras em suas turmas de Educação Infantil. Desse modo, este eixo está dividido em dois sub-eixos: a leitura deleite como atividade permanente na rotina diária e a leitura literária como escolha das crianças.

Para tanto, é importante esclarecer que os trechos a seguir são provenientes das sessões de observações semi participantes realizadas durante o período de desenvolvimento da pesquisa de campo, observações estas que foram feitas em turma e semanas distintas.

4.3.1 A leitura deleite como atividade permanente na rotina diária

Nos quadros abaixo trazemos as cenas de algumas sessões de observação realizadas em uma turma de Pré Escola II, a qual tem como professora titular a senhora Ana. A partir disso, observamos a leitura deleite como elemento permanente já instituído na rotina das crianças.

Nesta primeira transcrição, notamos que a professora realiza a leitura com o apoio do livro, ao passo que busca interagir com a turma e ao final da sempre conversa com as crianças sobre a obra.

As práticas de leitura em voz alta enriquecidas com gestos capturam a atenção das crianças, permitindo-lhes pensar mais sobre aquilo que está sendo contado; e como elas puderam prestar mais atenção em um número maior de detalhes, acompanhar o fluxo da informação e as relações

expressadas, logo conseguem demonstrar a sua compreensão, produzindo narrativas mais completas e elaboradas. (Sepúlveda; Teberosky, 2016, p.71)

Dessa forma, compreendemos que a combinação de linguagem verbal e gestual - leitura em voz alta e gestos - possibilitam que as crianças se concentrem melhor nos detalhes da história e compreendam melhor as informações, facilitando assim, aos pequenos compreender a sequência dos eventos e as relações entre os elementos da narrativa. Por esta razão, é importante que os professores reflitam acerca da linguagem dirigida às crianças, uma vez que “[...] as crianças aprendem linguagem a partir da linguagem que seus interlocutores lhes dirigem, da quantidade e variedade dessa linguagem e também da qualidade das interações (diálogos) que ocorrem.” (Sepúlveda; Teberosky, 2016, p.65).

Após o acolhimento das crianças na roda, elas retornam às suas carteiras e a professora inicia a leitura deleite. A obra escolhida pela professora foi “O bosque encantado”, que faz parte do acervo da sala. Durante a leitura a professora também utiliza a linguagem corporal, fazendo gestos relacionados à narrativa. As crianças se mantêm atentas à leitura e reproduzem os movimentos da docente. Em alguns momentos isso acontece por iniciativa das crianças, e em outros, por meio de chamamento da professora. Além disso, a educadora apresenta as páginas do livro de forma que todas possam visualizar. Ao final, ela questiona as crianças em relação ao enredo da história.

Professora: Sobre o que era a história, gente? Era sobre os nossos dedos das mãos?

Crianças: Sim!

Professora: Vocês lembram o título do livro? (A professora repete o título da história para as crianças).

Professora: Qual é o dedo que “mata piolho”? É esse aqui? (A Professora indica com a mão o polegar e pede que as crianças façam o mesmo. Esse processo se repete com os outros dedos).

Registro do Diário de Campo, 25 de abril de 2023 - Turma Pré 2 - Professora Ana.

Neste segundo quadro, percebemos que a leitura deleite ocorreu no momento da acolhida, já que não foi realizado, assim as crianças ouviram a leitura da obra escolhida pela docente em suas carteiras enquanto a professora permaneceu em pé. Apesar das alterações na rotina, a turma permaneceu participando dos questionamentos feitos pela professora após a leitura.

Não aconteceu o acolhimento na roda. As crianças ficaram dispersas enquanto a professora organizava seus materiais. No momento da leitura deleite, a obra selecionada pela professora foi “O circo” que compõe o acervo da turma e fica disponível para as crianças. A seleção da obra a ser realizada é feita pela professora. A docente faz a leitura em pé enquanto as crianças permanecem sentadas em suas cadeiras. Ao final da contação a professora faz questionamentos acerca da narrativa do livro e as crianças respondem empolgadas ao compartilham suas percepções sobre o livro e sua história.

Professora: Vocês gostaram da historinha de hoje?

Crianças: Sim

Professora: Quem aqui já foi no circo? (Algumas crianças respondem empolgadas que já participaram de um espetáculo de circo com os pais e que comeram pipoca e algodão doce).

Professora: O que tem no circo? (Ela estimula as crianças a responderem perguntando: No circo tem palhaço, tem mágico, tem aquele povo que fica pendurado em um corda? (fazendo referência aos acrobatas)).

Registro do Diário de Campo, 30 de maio de 2023 - Turma Pré 2 - Professora Ana.

Assim como no quadro anterior, na observação a seguir, percebemos que o momento da rodinha/acolhida não ocorreu, dessa forma, a leitura deleite foi realizada enquanto as crianças se alimentavam, em vista disso a mesmas não conseguiram permanecer concentradas na leitura feita pela professora que, ao final da leitura precisou recontar, de forma mais breve, a história, para que assim, a turma compreendesse o que foi lido e conseguisse responder aos questionamento que a docente faz ao final das leituras.

A leitura deleite desse dia foi a obra “**Dorme menino, dorme!**”. Não foi feita a rodinha, a professora realizou a leitura em pé e as crianças permaneceram sentadas em seus lugares enquanto consumiam o desjejum. A turma não conseguiu ficar atenta à leitura realizada pela docente. Enquanto se alimentavam, as crianças conversavam entre si ou se concentravam no alimento. Foi necessário a professora explicar a história ao final.

Professora: Gente, vocês entenderam a história?

Crianças: Sim.

Professora: Sobre o que era a história? (As crianças permaneceram em silêncio).

Como a turma não correspondeu aos questionamentos, ela explicou de forma breve sobre o que se tratava a obra lida anteriormente. A docente explica que a história se trata de um menino que está acordado e não consegue dormir, pois a noite é muito escura. Os familiares (Irmã, pai, avó e avô) do menino tentam ajudá-lo a dormir trazendo levas, música, animais (papagaios) e comida (leite morno), mas o menino só consegue ficar tranquilo e adormecer com a presença da mãe. A professora faz a explicação à medida que vai passando e mostrando as páginas do livro. Neste momento as crianças continuam em suas carteiras, elas ficam mais atentas a explicação da docente, pois já havia finalizado o desjejum.

Registro do Diário de Campo, 31 de maio de 2023 - Turma Pré 2 - Professora Ana.

Aqui vemos que a leitura aconteceu de forma mais tranquila. Por este motivo, as crianças conseguiram ouvir e interagir ativamente com a professora ao fim da leitura. Por conseguinte, observamos, pois que as crianças souberam responder aos questionamentos feitos pela docentes, como também, conseguiram compreender o enredo da história. Dessa forma, esse fato ocorre, pois:

Ao identificar as imagens ou as ações das personagens, as crianças aprendem não somente o que existe ou o que acontece ao seu redor, mas também os valores que são atribuídos a todas essas coisas: o que se considera correto ou malfeito, bonito ou feio, normal ou exótico, etc. (Colomer, 2016, p.97).

Ainda nessa perspectiva, a literatura cumpre o papel de socializadora, uma vez que trata sobre o ser humano, em seus modos de sentir, avaliar, resolver problemas, além de abordar aspectos morais e sociais.

Inicialmente é realizada a leitura deleite: **Já para a cama! Monstrinho!**. As crianças estavam sentadas em cadeiras no formato de um semicírculo ao redor da professora que permaneceu em pé. A turma ficou mais concentrada, conseguiu ouvir e participar da história, à medida que a professora questionava durante e após a leitura. Após a leitura, a professora perguntou: - “Por que o filho era um monstrinho?”. Uma criança respondeu: - “Porque ele virou o pesadelo do papai.”

Professora: E por que ele virou o pesadelo do pai?

Crianças: Porque ele deu trabalho para dormir e o pai dele não gostou.

Professora: O pai do monstrinho ficou estressado?

Crianças: Sim!

Professora: Vocês viram que no final da história o filho chamou o pai de monstro?(Ela mostra a página do livro onde se encontra a imagem do “monstro”).

Professora: Vocês têm medo de monstros?(Algumas crianças dizem que sim e outras que não).

Registro do Diário de Campo, 01 de junho de 2023 - Pré 2 - Professora Ana.

Nas transcrições abaixo, apresentamos as sessões de observação realizadas em um turma de Creche, que tem como professora a senhora Maria. Dessa maneira, foi possível notar que leitura deleite também é realizada diariamente - ou seja - já está estabelecida na rotina das crianças. No entanto, é importante esclarecer que no contexto da turma em questão, a leitura não é feita pela docente, mas é conduzida pela auxiliar de sala.

Nesta primeira cena observamos que a leitura deleite é realizada após o momento da acolhida. A auxiliar de sala é quem conduz o momento, assim como também é quem faz a escolha da obra literária que é lida, além disso, a mesma busca interagir antes, durante e depois da leitura ao fazer questionamentos acerca da história está sendo lida para as crianças. Todavia, percebemos que a auxiliar elabora indagações voltadas à identificação de letras, o que faz referência ao processo de alfabetização por meio da prática literária. Porém, para Menezes (2022, p.91) as práticas pedagógicas desenvolvidas a leitura literária precisam:

[...] proporcionar a interação entre adultos e crianças, permitindo que o(s) adulto(s) compartilhe(m) leituras para pura fruição ou desfrute, sem subordinação a outros objetivos associados a determinado conteúdo (escolarização ou didatização), o que descaracteriza o objetivo da leitura literária. Ao contrário, as situações precisam propiciar o diálogo livre sobre os textos lidos, as perguntas que surgem com a leitura e mobilizam a busca de respostas, possibilitando uma participação ativa no processo de significação e ressignificação e a produção de sentidos, marcados pela imaginação em sua articulação com a realidade.

Assim, entendemos que as práticas literárias possuem uma finalidade dialógica e não pedagógica, visto que tais situações precisam favorecer a interação livre e prazerosa entre adultos e crianças, isto é, que não assumam objetivos subordinados a escolarização, mas que os momentos com a literatura sejam um espaço para o prazer estético, a imaginação e para o simples prazer de ouvir uma boa história, e não uma ferramenta para o ensino de conhecimentos específicos.

Após o momento de acolhimento e da rodinha é realizada a leitura deleite. A leitura é feita pela auxiliar de sala, que também é quem faz a escolha da obra que foi lida. A obra selecionada foi "Para que serve um livro". As crianças estavam sentadas no chão em um círculo ouvindo a leitura.

Antes de iniciar, de fato, a leitura a auxiliar questiona as crianças sobre para que serve um livro? Para isso ela segura o livro de maneira que todas as crianças possam visualizá-lo. As crianças respondem: para ler e escrever.

Durante a leitura, a auxiliar questiona as crianças sobre a história e sobre as imagens do livro. Ela faz isso virando o livro na direção da roda e mostrando as páginas para as crianças.

Auxiliar: Que espaço é esse? Onde o menino está? É Banheiro?"

Auxiliar: Quais cores esta escola tem? Amarela!

Auxiliar: Tem outra cor? Muito bem! É a cor vermelha!"

Ainda durante a realização da leitura deleite, a auxiliar indica no livro uma imagem e pergunta:

Auxiliar: O que é isso?

Crianças: Uma bruxa.

Auxiliar: Quais letrinhas tem na palavra bruxa? Tem "B", tem "A" e a letrinha "U"?

Ela vai apontando as letras no livro, ao passo que vai perguntando e as crianças respondendo, algumas já sabem identificar as vogais.

Registro do Diário de Campo, 07 de agosto de 2023 - Turma Creche - Professora Maria.

O quadro a seguir evidencia que, diferente do que é costumeiro, o momento da leitura deleite foi realizado somente após o intervalo, devido a programação escolar. Mais uma vez é a auxiliar de sala que faz a escolha e conduz a leitura e ao final interage com as crianças abordando a narrativa do livro. No entanto, neste dia uma das crianças demonstrou interesse em fazer o reconto da história, a auxiliar permitiu e a criança brinca de ler, uma vez que mesmo ainda não sabendo decodificar elabora e conta uma narrativa verbal, enquanto folheia as páginas do livro e faz perguntas, tomando como referência, as ações feitas cotidianamente pela auxiliar. Isso evidencia o impacto da ação mediadora do professor, no que diz respeito às práticas que envolvem a linguagem, em especial, a linguagem oral e

escrita, pois, conforme Sepúlveda; Teberosky (2016, p.63), “ a linguagem do adulto é um modelo a ser imitado, e são os adultos que repetem, reformulam e expandem o que as crianças dizem. (p.63).

Devido a programação da “Semana do Estudante” a leitura do dia foi realizada apenas após o recreio às 9h30. Mais uma vez foi a auxiliar quem realizou o momento da leitura deleite. Ela iniciou o momento cantando algumas músicas infantis, em seguida seleciona a obra que foi lida, intitulada “Quem é ela?”. A auxiliar exibiu o livro para a turma que estava sentada no chão em um círculo, antes de iniciar ela direciona as crianças perguntas referente ao livro e elas se interessam.

Auxiliar: Quantos peixes tem aqui?”

Auxiliar: Quais objetos tem aqui?”

Auxiliar: O animal que estamos procurando tem juba?”

Auxiliar: A tartaruga anda bem devagar ou bem rápido?”

Auxiliar: Que animal é esse?”

Quando a auxiliar finalizou a leitura, uma criança demonstrou interesse em recontar a história. A criança pegou o livro, voltou ao seu lugar no círculo e começou:

Crianças: Bom dia! Era uma vez um menino e uma menina.

Criança: Era uma vez uma girafa, era uma vez uma cobra. (Ela realiza reconto da história enquanto passava as páginas do livro).

Criança: Era uma vez um bichinho laranja.

Criança: Que animal é esse? (Perguntava aos seus colegas enquanto apontava para a imagem do livro).

Criança: O que é isso? Uma pipa? sim, parabéns! (Parabenizou seus colegas por responderem corretamente o questionamento).

Criança: Fim.

A criança finaliza o reconto, seus colegas a aplaudem e ela devolve o livro para a auxiliar.

Registro do Diário de Campo, 08 de agosto de 2023 - Turma Creche - Professora Maria.

Aqui percebemos, que a leitura deleite é feita pela auxiliar de sala, a qual conduz tal momento com é de costume ao buscar interagir, questionar e fazer a exposição das páginas do livro enquanto realiza a leitura. Dessa maneira, observamos também a contribuição dos recursos imagéticos no processo apropriação da linguagem escrita pelas crianças.

Em vista disso, tal aspecto deve ser considerado nas práticas que oportunizam a aproximação dos pequenos com a leitura e a escrita. Segundo Corsino. *et al* (2016), as ilustrações em obras literárias se caracterizam como textos visuais, ou seja, nos livros ilustrados, não são só as palavras que falam ou provocam

sentidos, mas os recursos visuais contribuem para o processo de leitura, uma vez que possibilita múltiplos caminhos. Dessa forma, as imagens comunicam, e com isso, as relações entre visual e verbal ampliam as possibilidades de diálogo entre leitor e a obra.

Finalizado o acolhimento e a rodinha, que foram realizados pela professora, a auxiliar faz a leitura deleite. A obra selecionada foi "Coelho mal". Onze crianças estavam presentes na aula e ficaram sentadas no chão em um círculo enquanto ouviam a história. A auxiliar, durante a leitura, estimula a curiosidade das crianças em relação à história direcionando questionamentos:

Auxiliar: O coelho hoje foge da casa dos pais, isso é certo gente?

Auxiliar: O coelho foge para morar em um lixão (ela mostra imagem no livro).

Uma criança comenta "Que fedor" quando é mostrado, no livro, a imagem do lixão. Ao longo da narrativa a auxiliar vai realizando a leitura ao passo que vai mostrando à turma as imagens do livro. Em alguns momentos as criança identificam e comentam qual animal está na imagem:

Auxiliar: Qual animal é esse?

Crianças: É um Porco.

Auxiliar: Qual é o barulho que porco faz? (as crianças começaram a reproduzir o barulho característico dos porcos).

Após o momento da leitura deleite, as crianças foram conduzidas a fazer um desenho livre. A professora e a auxiliar distribuíram folhas A4 brancas e lápis de colorir para os pequenos que, agora, encontram-se em suas carteiras. Uma das crianças se aproximou da mesa da professora, onde também estava a auxiliar, colocou a folha na mesa e escreveu as letras "U" e "O". Outra criança que observou a movimentação na mesa se aproximou e começou a tentar reproduzir a ação da criança anterior desenhando garatujas no papel.

Registro do Diário de Campo, 09 de agosto de 2023 - Turma Creche - Professora Maria.

Por conseguinte, outro ponto a ser analisada na cena relatada acima, ocorre na atividade desenvolvida após a leitura deleite, quando uma criança, durante o momento do desenho livre, demonstra ter conhecimento, mesmo que superficial, dos elementos da escrita alfabética - letras - a partir disso outras criança, observando o comportamento da colega, tenta reproduzir a mesma ação. Esse fato evidencia que de algum modo as crianças vivenciam práticas que as aproximam dos da linguagem escrita e, principalmente, possuem interesse por ela. Baptista (2010) evidencia que desde o nascimento as crianças estão inseridas na cultura letrada, por este motivo, a linguagem escrita é um dos elementos que os pequenos utilizam para compreender o mundo no qual vivem, para tanto buscam estabelecer interações com tal linguagem e dela se apropriar.

Partindo disso, Ferreiro e Teberosky (1985) defendem que, além de possuírem interesse pela linguagem escrita, as crianças formulam hipóteses acerca do funcionamento desse sistema. Por essa razão, os pequenos, antes de dominarem o sistema de escrita alfabética, incorporam em brincadeiras práticas que envolvem a leitura e a escrita, como o ato de "brincar". Durante essa fase, as crianças tentam entender a natureza simbólica da escrita, imitando a escrita, criando histórias a partir de textos verbais e visuais.

4.3.2 A leitura literária como escolha das crianças

As cenas relatadas a seguir retratam situações vivenciadas no âmbito da pesquisa de campo, por meio das sessões de observação, as quais foram registradas em diários de campo. As transcrições narram momentos de interação entre a pesquisadora e as crianças de uma das turmas investigadas.

Em ambas as cenas as crianças demonstram ter interesse por ouvir histórias e possuem curiosidade acerca do funcionamento da linguagem escrita. No entanto, apesar de compartilharem similaridades, os relatos possuem momentos específicos que se diferenciam.

No primeiro quadro, identificamos que as crianças têm acesso e interagem como livros e brinquedos em momentos oportunizados pela professora. Assim, quando uma das crianças, ao solicitar que a pesquisadora faça a leitura de uma obra que faz parte do acervo da sala, é evidenciado o interesse dos pequenos pela leitura. Além disso, apesar de ainda não conseguirem decodificar palavras, a criança já demonstra habilidades de interpretação das imagens e reconhecimento de letras. Ao observarmos que a criança identifica em palavras letras e tem conhecimento de seus nomes, indica que, mesmo que ela ainda não seja capaz de ler, a mesma possui familiaridade com o sistema de escrita alfabética.

Outro ponto que chamou nossa atenção foi na interpretação das imagens pela criança, pois ela faz uma relação com a narrativa da história com as próprias experiências, ou seja, a leitura das ilustrações elaborada por ela está diretamente conectada com o seu conhecimento de mundo. Podemos notar tal constatação quando a criança menciona ações de cuidado e higiene pessoal, como: “*A menina tá tomando banho*”.

Após a leitura deleite a professora deixa a turma livre para ter acesso a brinquedos e aos livros que estão disponíveis em sala. Durante esse momento, uma das crianças se aproximou e me pediu para ler um livro, o qual ela havia escolhido. Eu estava sentada em uma pequena cadeira, em uma das laterais da sala, perto de uma janela, a criança sentou-se na cadeira ao meu lado. Iniciei a leitura pela capa do livro apresentando o título da obra e o autor. Quando ainda estava realizando a leitura a criança me interrompeu e começou a realizar a leitura das imagens do livro.

- Criança: A menina tá tomando banho.
- Criança: Ela come formiga.

Notei que a criança já reconhecia as letras do alfabeto, porque ela apontava para as palavras e falava o nome das letras que identificava.

Registro do Diário de Campo, 30 de maio de 2023 - Turma Pré 2 - Professora Ana.

No trecho abaixo, é possível perceber a curiosidade da turma pela leitura, visto que mais uma vez uma criança solicita que a pesquisadora realize a leitura de uma obra literária. O fato da criança ter a iniciativa de escolher uma obra do acervo da sala e solicitar a leitura aponta uma relação de intimidade com o espaço de aprendizagem, sugerindo, assim, que o acervo está à disposição da turma.

É importante ressaltar que o momento da leitura, inicialmente, surge de um pedido individual, entretanto, em pouco tempo se transforma em uma atividade coletiva, uma vez que uma parcela maior da turma se reúne ao redor da pesquisadora, mesmo que de forma breve para ouvir e também solicitar a leitura de outras obras. Tal fato destaca o aspecto social da literatura em um contexto educacional ao propiciar situações de interação.

Enquanto a professora organizava a sala para uma sessão de filme, uma das crianças pediu para eu realizasse a leitura de um livro que ela selecionou do acervo da sala, a criança sentou-se ao meu lado. Quando iniciei a leitura, outras crianças que estavam dispersas, brincando entre si e com alguns brinquedos, se aproximaram, ouviram um pouco a leitura e foram até o acervo de livros, cada uma escolheu uma obra e me pediram para lê-las. Eu expliquei que faria a leitura dos outros livros quando finalizasse a história que estava lendo para o primeiro colega, elas concordaram e ficaram em pé ao meu redor. No entanto, não ficaram atentos por muito tempo à leitura e logo se organizaram no chão da sala para assistirem ao filme.

Registro do Diário de Campo, 02 de junho de 2023 - Turma Pré 2 - Professora Ana.

Os apontamentos feitos acima reforçam o princípio de que a criança é produtora de cultura, produção essa que desenvolve a partir das interações estabelecidas com o meio e com as diferentes produções culturais. Em vista disso, a

leitura e a escrita são aspectos culturais indispensáveis, com os quais os pequenos têm contato desde o nascimento e possuem curiosidade sobre seu funcionamento. Além disso, as cenas mostram que “as ilustrações são importantes aliadas das crianças no processo de leitura, especialmente quando estas assumem o lugar de leitores e ainda não leem o texto escrito de forma convencional.” (Corsino. *et al*, 2016, p.26).

4.4 Práticas de Produção de Textos Escritos

Neste eixo de análise, dois recortes que envolvem a exploração da linguagem escrita. O primeiro é um trecho da entrevista realizada com a professora Ana, aqui ela relata as práticas cotidianas com a linguagem escrita, as quais desenvolve em sala com as crianças. O segundo recorte trata-se de um momento de exploração da linguagem escrita, no contexto de projetos investigativos por meio da produção de um texto coletivo.

Como podemos inferir mediante os fatos apresentados, às crianças, desde muito pequenas, interagem com as diferentes formas da escrita que circulam ao seu entorno. Assim, a escola, ambiente historicamente privilegiado da aprendizagem da leitura e escrita, é um espaço no qual as interações que envolvem a exploração com tal linguagem devem ser intensificadas. Todavia, é importante salientar que as práticas educativas voltadas à escrita, devem ser mediadas pelo professor a partir do interesse e das necessidades infantis, como também precisam estar fundamentadas em experiência planejadas ou espontâneas.

[...] experiências como é (pausa) a questão de construção textual coletiva e individual, é a questão de construção da escrita através de recortes, também da escrita espontânea, a gente tem tentado possibilitar a elas o maior número, assim, de experiência com a escrita, [...] a gente oportunizado a questão de contato mais com os livros, a questão da escrita espontânea e tem outros trabalhos, [...] a gente tem deixado um pouco de trabalhar a questão das atividades impressas e mais a questão para que ele construam, eles criem, que eles se descubram, né? É isso que a gente tem feito. (Entrevista Individual, 19 de abril de 2023, Professora Ana).

Dessa forma, no trecho da entrevista observamos que a professora relata que tem buscado oportunizar às crianças experiências com a escrita, por meio de práticas que favoreçam a exploração ativa de tal linguagem, para tanto, ela cita

alguns exemplos, como: a produção coletiva e individual de textos, a utilização de recortes para construção de textos, a exploração da escrita espontânea e o favorecimento do contato com obras literárias. Além disso, a docente menciona o distanciamento de propostas pautadas sob perspectivas tradicionais e da utilização de atividades impressas ou xerocopiadas.

Produção de Texto Coletivo

A turma estava desenvolvendo um projeto de pesquisa com o tema “Coelhos”. Assim, finalizada a Leitura Deleite, a docente retoma com a turma o que eles já estudaram sobre o tema fazendo questionamentos que envolvem tamanhos e cores dos coelhos.

- Professora: Crianças, vocês já viram um coelho de perto?
- Professora: Existem coelhos grandes e coelhos pequeninhos. Também existem coelhos de muitas cores. Quais cores de coelhos vocês conhecem?

As crianças respondem aos questionamentos da professora, mas também fazem perguntas, como, por exemplo:

- Crianças: Tia, os coelhos fazem xixi e cocô?
- Crianças: O que eles comem?

Após este momento introdutório, para a construção do texto, a professora se coloca como escriba, ela fica em pé ao lado da lousa branca. As crianças continuam sentadas em suas carteiras posicionadas em frente à lousa e são questionadas, à medida que vão respondendo aos questionamentos da docente a mesma vai transcrevendo as falas dos pequenos do quadro.

A construção do texto foi um momento de duração longa, pois as crianças que não conseguiam ficar concentradas, conversavam entre si, se distraíam com meus materiais ou com objetos da sala.

A professora destaca que muitas vezes as outras professoras preferem realizar atividades impressas, por ser mais simples, do que questionar e construir o conhecimento juntamente com as crianças.

OBS: A construção dos textos é um processo demorado, que exige muita paciência e “jogo de cintura”, por parte da docente, pois a turma se dispersa com facilidade.

Registro do Diário de Campo, 25 de abril de 2023 - Turma Pré 2 - Professora Ana.

Neste segundo recorte trazemos o registro de uma das sessões de observação, na qual temos o trabalho com a produção de um texto coletivo. Finalizado o momento inicial de discussão, no qual a professora retoma os assuntos já trabalhados anteriormente sobre o tema do projeto investigativo, ela assume o papel de escriba, se colocando como quem transcreve as falas das crianças. Desse modo, a partir da iniciativa da professora as crianças têm a possibilidade de

compreender o funcionamento da escrita, visto que ela assume a responsabilidade de realizar a produção textual em parceria com as crianças. No entanto, ambos possuem funções distintas, pois enquanto as crianças se concentram no conteúdo a ser escrito, a professora se encarrega do sistema de escrita. Assim, a produção de textos coletiva contribui para o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças, pois “[...] Mesmo pequenas, tendo o auxílio do professor com alfabeto e a ortografia, elas já podem começar a ter contato com os aspectos discursivos da língua, tomando decisões sobre o propósito comunicativo e o futuro leitor do texto, por exemplo.” (Luize. *et al*, 2023, p.39).

Contudo, a cena também mostra que o desenvolvimento da atividade apresenta desafios, tendo em vista a dificuldade em manter a concentração das crianças. Isso evidencia que o trabalho com a leitura e a escrita é uma tarefa complexa, que precisa envolver a ludicidade e estar articulado com as diversas linguagens.

4.5 Práticas para escrever e identificar letras

Para a última análise trazemos duas situações que envolvem a exploração da linguagem escrita por meio da identificação das letras.

Nos recortes referentes às práticas da primeira professora que envolve a identificação e a escrita de letra, notamos o desenvolvimento de propostas ancoradas em uma perspectiva tradicional do trabalho com a leitura e a escrita, tendo em vista que, tanto na transcrição da cena de um das sessões de observação, quanto no trecho da entrevista, a professora menciona/desenvolve propostas que não estão articuladas com as diversas linguagens, uma vez que trabalha com as letras de forma isolada e descontextualizada.

Consequentemente, tais práticas reforçam a escrita apenas como código e o seu ensino por meio de exercícios de repetição os quais priorizam a aprendizagem das vogais. Podemos constatar essa afirmação quando, em um momento de escrita espontânea, a professora solicita que as crianças escrevam as vogais no quadro.

Enquanto as crianças brincavam com massinha de modelar, algumas delas se aproximam da mesa onde a professora e a auxiliar estavam sentadas. Durante este momento as responsáveis pela sala participam da brincadeira com a massinha de modelar, auxiliando as crianças a fazerem os animais. Ainda durante a brincadeira duas crianças se interessam pelo quadro, a docente permite que elas façam desenhos no na lousa, enquanto isso a professora e a auxiliar observam. As duas crianças estão em pé rabiscando o quadro branco, posicionado na horizontal, em uma altura em que os pequenos conseguem alcançar. A docente comenta com a pesquisadora que uma das crianças já conhece algumas letras, em seguida solicita que a criança escreva no quadro as vogais. A criança escreve as letras “I”, “A”, “O”, porém, tem dificuldade para lembrar das demais letras e precisa da ajuda dos adultos. A professora aponta as vogais que a criança havia escrito e questiona:

Professora: Essa é a letrinha “I”? (A criança confirma com a cabeça).

Professora: Depois é a letra “A”.

Professora: E essa aqui é a letra?

Criança: Letra “O”.

Professora: Então falta a letra “U” e a letra “E” (A docente pede que a criança escreva as letras que faltam no quadro e a criança escreve).

Registro do Diário de Campo, 08 de agosto de 2023 - Turma Creche - Professora Maria.

Como eles têm três anos [...] A gente mostra aquela letra, a gente trabalha com eles conhecerem mostrando figuras, a gente trabalha a palavra abacaxi ‘aí’ a gente mostra a figura e dali a gente pergunta qual é a letrinha. Vamos começando a trabalhar como eles assim, a associação da letra com a figura. (Entrevista Individual, junho de 2023 - Professora Maria).

A seguir observamos as práticas da segunda professora voltada ao reconhecimento de letras. Para esse fim, a docente faz uso do jogo como ferramenta para oportunizar o trabalho com a leitura e a escrita.

Bingo de Letras

Neste dia as crianças tiveram acesso ao parque. Após o retorno a sala de referência a turma pode brincar com massinha de modelar. Alguns minutos depois, a professora recolheu o material o qual as crianças estavam manuseando e solicitou que os pequenos retornassem a suas carteiras. A docente se manteve em pé, no centro da sala enquanto explicava a atividade intitulada “Bingo das Letras”.

Conforme a professora, a atividade deveria ocorrer da seguinte forma: Com o auxílio do seu smartphone, ela faria a reprodução de um vídeo da plataforma YouTube, o qual seria responsável pelo sorteio das uma letra, em vista disso as crianças deveriam ficar atentas para observar e verificar se a letra sorteada estava presente em suas cartelas. Finalizada a explicação, com ajuda da auxiliar a professora distribuiu, para cada criança, algumas cartelas de papel, nas quais estavam impressas uma tabela com letras.

Para a atividade a docente utilizou letras em uma material emborrachado e as organizou na lousa em ordem alfabética para que as crianças utilizassem como referência e assim conseguissem realizar a atividade.

Durante o desenvolvimento da atividade, foi possível perceber que algumas crianças já conseguem identificar a grande maioria das letras do alfabeto. No entanto, uma pequena parcela da turma ainda não conseguem realizar a mesma ação e acabam confundindo letras e números. Foi possível fazer essa observação, pois duas crianças se aproximaram da professora identificando as letras em suas cartelas como números. Para melhor ajudá-las a docente solicitou que as duas crianças olhassem para uma das paredes da sala onde estavam coladas as imagens dos numerais, ela foi indicando cada número com o dedo e pedindo que as crianças pronunciassem o nome deles. Em seguida fez o mesmo com as letras organizadas no quadro, por fim, explicou para toda a turma que letra e números não são iguais e que possuem funções diferentes.

A docente conseguiu desenvolver a atividade, mesmo que em alguns momentos as crianças não ficassem atentos, por esse motivo sempre estava questionando e chamando as crianças até o quadro para que elas conseguissem comparar e identificar as letras em suas cartelas.

- Professora: Quem sabe que letrinha é essa? (A professora indica a tela do smartphone).
- Professora: Tem algum coleguinha que o nome começa com essa letra? (A letra sorteada foi “E”. Para ajudar a turma a docente vai até a lista de chamada colada em uma das paredes da sala e começa a pronunciar em voz alta os nomes das crianças)
- Quais outras palavras vocês acham que inicia com a letra? Tem algum animal com a letra “E”?

Registro do Diário de Campo, 31 de maio de 2023 - Turma Pré 2 - Professora Ana.

Na cena descrita acima, as crianças são convidadas a participarem do “Bingo das Letras”. Trata-se de um jogo pedagógico o qual a docente utiliza para proporcionar de forma lúdica o reconhecimento símbolos gráficos - letras - que constituem o sistema de escrita alfabética. Para esse fim, ela faz uso do sorteio das letras, aliado ao uso de cartelas impressas e também de outros recursos, como a disposição das letras emborrachadas em ordem alfabética no quadro, que servem

como referência visual para as crianças durante a atividade.

Em um certo momento da realização da atividade, a professora percebe a necessidade de tomar como referência, para auxiliar as crianças, a lista de chamada da turma para reforçar o reconhecimento das letras sorteadas na inicial dos nomes dos colegas. Além disso, a professora faz questionamentos, como: "Quais outras palavras começam com essa letra?" e "Tem algum animal que começa com a letra 'E'?" incentiva a turma a fazer associações. Apesar disso, observamos que uma parcela menor das crianças apresentaram dificuldade, uma vez que fizeram confusão entre as letras e os numerais, o que é natural, tendo em vista que a cada criança tem seu tempo desenvolvimento e que a aprendizagem não se dá de forma homogênea. No entanto, acreditamos que a proposta realizada poderia ter ocorrido de modo mais contextualizado e significativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos a linguagem como ferramenta social inerente e indispensável ao ser humano, visto que é por meio dela que nós compreendemos e nos apropriamos das práticas sociais/culturais que moldam a realidade que nos cerca. Desse modo, “a língua atravessa a vida e a vida é atravessada pela língua. Língua e vida são indissociáveis” (Bakhtin apud Corsino *et al.*, 2016, p. 19). Ou seja, a linguagem é o meio pelo qual a espécie humana organiza e estrutura suas experiências, sejam elas sociais, históricas ou culturais.

Nessa perspectiva, compreendemos, também, que a linguagem se expressa em diversas formas, seja por meio da escrita, da oralidade, da arte, da música, do teatro entre outras. De modo mais específico, a oralidade e a escrita são modalidades da linguagem verbal, que conforme Vigotski (2007, p. 70) “ [...] é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada [...] ”. Sendo assim, a linguagem escrita é a representação da fala, que por sua vez, se desenvolve e passa a simbolizar a realidade.

Neste viés, reconhecemos as crianças como sujeitos sócio-históricos e culturais, que produzem cultura, brincam, dão sentido ao mundo, além disso, elas têm o direito de aprender as diversas linguagens. Dentre elas, a linguagem escrita também tem seu papel fundamental, pois as crianças são participantes da cultura letrada e possuem curiosidades acerca de seu funcionamento. Por esse motivo, levando em consideração a discussão acerca do que pode e o que não pode ser oportunizado às crianças em relação à linguagem escrita na Educação Infantil, reafirmamos que as práticas pedagógicas precisam reconhecer que os pequenos se constituem como seres de linguagem a partir interações que estabelecem com a realidade que os cercam. Dessa maneira, as mediações que possuem como finalidade a exploração da leitura e escrita devem incorporar as especificidades e as necessidades infantis no planejamento das propostas educativas.

Para tanto, visando alcançar as finalidades deste trabalho, traçamos como objetivo analisar os sentidos e práticas de professoras relativos ao trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil. Desse modo, partimos das seguintes provocações: como a linguagem escrita se presentifica nas práticas cotidianas das Instituições de Educação Infantil? O que pensam as professoras sobre o ensino e

aprendizado da leitura e da escrita na Educação Infantil? Que práticas pedagógicas são desenvolvidas com as crianças?

Os resultados apontam para a construção de sentidos pelas professoras que coadunam com as práticas desenvolvidas, mas por vezes, se distanciam das significações teóricas e oficiais. Apesar disso, percebemos que as professoras buscam oportunizar a exploração da linguagem escrita por meio da leitura literária, tendo em vista que a leitura deleite se constitui como atividade permanente na rotina de ambas turmas investigadas. Todavia, identificamos que apenas em uma das turmas, além de realizar diariamente a leitura deleite - atividade que se configura como importante experiência e interação das crianças com essa linguagem, desenvolve outras atividades que, embora não ocorrem cotidianamente, mas são realizadas de forma esporádica em sala, constituído-se assim, como importantes e significativos momentos em que a professora oportuniza às crianças experiências com a leitura e a escrita, por exemplo, a construção de textos coletivos e o bingo das letras. Em contrapartida, notamos que as práticas desenvolvidas na outra turma que não estão relacionadas com o momento da leitura literária são escassas, e quando acontecem as propostas ancoram-se em uma perspectiva tradicional, possuindo como foco o trabalho com as letras de forma isolada e descontextualizado.

REFERÊNCIAS

- Alves R.. B. C. Barros , C. A. de . (2022). **A Leitura Na Educação Infantil: Um Estudo Das Práticas De Ensino De Professoras De Escolas Da Zona Rural De Estreito – Maranhão**. *Revista De Estudos Em Educação E Diversidade - REED*, 3(7), 1-18.
- Apple, Michael; KING, Nancy. **A economia e o controle na vida escolar cotidiana**. In: APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 69-93.
- Ariès, Philippe. **História social da criança e da família**. 2a ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- Arruda, T. S. (2021). **Letramento na educação infantil: o que as professoras pensam (sabem)?**. *Horizontes*, 39(1).
- Barros, M. **Retrato do Artista Quando Coisa**. Rio de Janeiro: Record, 1998
- Bakhtin, M. **Dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: editora da UNICAMP, 1995
- Bakhtin, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- Bakhtin, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1995.
- Baptista, M. C. (2022). **As Crianças E O Processo De Apropriação Da Linguagem Escrita: Consensos E Dissensos Nos Campos Da Alfabetização E Da Educação Infantil**. *Revista Brasileira De Alfabetização*, (16), 15–32.

Baptista, Mônica C. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento - Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

Barbosa, Maria Carmen Silveira; OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Currículo e Educação Infantil. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Currículo e Linguagem na Educação Infantil**. Caderno 6 - Coleção do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil. Brasília, MEC/SEP, 2016.

Bogdan, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria dos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. – (Coleção Ciências da Educação, v. 12).

Bortlanza, A. M. E.; OENING, L. C. . **As Diferentes Linguagens Da Criança Na Creche: : Análise Das Narrativas De Uma Professora**. Revista Pedagógica, [S. L.], V. 24, N. 1, P. 1–24, 2021.

Brasil. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC. CONSED. UNDIME. 2017.

Brasil. MEC. CNE. CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/SEB, 2009.

Brasil. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

Brasil. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico, 1988. 292p.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA - Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

CENSO DEMO CENSO DEMOGRÁFICO 2010: população e domicílios em grande estatística. In: IBGE. Sidra: sistema IBGE de recuperação automática. Rio de

Janeiro, 2022. Disponível em: < <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>>. Acesso em: maio. 2022.

Colomer, Teresa. **As crianças e os livros**. Caderno 5. In: BRASIL. Crianças como leitoras e autoras. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.- 1.ed.- Brasília : MEC /SEB, 2016. 97 p. : il. 20,5 x 27,5 cm.-(Coleção Leitura e escrita na educação infantil ;v.6)

Corsino, Patrícia. *et al.* Leitura E Escrita Na Educação Infantil: Concepções E Implicações Pedagógicas. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Crianças como Leitoras e Autoras**. Caderno 5 - Coleção do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil. Brasília, MEC/SEP, 2016.

Dantas, Elaine Luciana Sobral. **Educação Infantil, Cultura, Currículo e Conhecimento**: sentidos em discussão. 2016. 311f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

Dantas, Elaine Luciana Sobral; LOPES, Denise Maria de Carvalho. **Educação Infantil, Cultura(s) e Currículos**. in. DANTAS, Elaine Luciana Sobral; OLIVEIRA, Milena Paula Cabral de; LOPES, Denise Maria de Carvalho. (orgs). Educação Infantil, currículos e linguagens. Mossoró-RN: EdUFERSA, 2022. (no prelo).

Melo Louveira Arteman, A., & Demeneghi da Silva Vargas, P. (2021). **Consciência fonológica na educação infantil: uma análise de práticas pedagógicas**. *Realização*, 8(16), 132–150.

Ferreiro, Emília; Teberosky, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Miriam Lichtenstein, et al. Porto Alegre: ArtMed*, 1985.

Freitas, Maria Teresa. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 20-39, jul. 2002.

Freitas, Maria Teresa. **A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento.** In: Freitas, Maria Teresa; Souza, Solange Jobim e

Kramer, Sonia. (orgs). Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003. – (Coleção questões da nossa época; v. 107).

Gobbi, Márcia. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil.** In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte: novembro, 2010.

Heywood, Colin. **Uma história de infância: da idade média à época contemporânea no Ocidente** - Porto Alegre: Artmed, 2004.

Kramer, Sonia e Leite, Maria Isabel (orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa.** – 8. ed. – Campinas, SP: Papirus, 2005. (série prática pedagógica). Primeira edição: 1996.

Kramer, Sonia. **A infância e sua singularidade.** In: BRASIL. MEC. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

Kramer, Sonia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, Maria Teresa;

Souza, Solange Jobim e KRAMER, Sonia. (orgs). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhael Bakhtin.** São Paulo: Cortez, 2003. – (Coleção questões da nossa época; v. 107).

Kuhlmann Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** - 3. ed. - Porto Alegre: Mediação, 2004. Primeira edição: 1989.

Lopes, Denise Maria de Carvalho. Mesa 9 - **Alfabetização na Educação Infantil.** Canal do GPEALE UFSJ-UFPE no YouTube, 2020. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=myDIHJc_7aA. Acesso em 22 de Dezembro de 2020.

Ludke, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

Luize, Andréa. *et al.* **Infâncias e escritas**: Produção de textos na escola. 1ª Edição. ed. Belo Horizonte: Solisluna Editora, 2023. 232 p.

Menezes, Úrsula Gabriela Dantas de. **Acervos e práticas de/com a literatura na educação infantil**. 2021. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

Minayo, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social – teoria, método e criatividade**. – 25. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

Oliveira. Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**/ Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. - 7. ed - São Paulo: Cortez, 2011 - (Coleção Docência em Formação).

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Centro Municipal de Educação Infantil Júlia Amélia Cruz, Angicos/RN, 2020.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Municipal Espedito Alves de Ensino Infantil e Fundamental dos anos iniciais, Angicos/RN, 2020.

Rio Grande do Norte. Secretaria da Educação e da Cultura. **Documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte: educação infantil** [recurso eletrônico]. Natal: Offset, 2018.

Sepúlveda, Angélica; Teberosky, Ana. **As Crianças e as Práticas de Leitura e de Escrita**. Caderno 5. In: BRASIL. Crianças como leitoras e autoras. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.- 1.ed.- Brasília : MEC /SEB, 2016. 65 p. : il. 20,5 x 27,5 cm.-(Coleção Leitura e escrita na educação infantil ;v.6).

Silva, J. P; Barbosa, S. N. F; Kramer, S. **Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. Perspectiva.** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. v. 23, n.1, p. 45-48, jan./jul.2005.

Silva, M. Da C. L. Da; Silva , A. Da. **Letramento E Alfabetização Nas Práticas De Ensino De Uma Docente Participante Do Pnaic – Educação Infantil.** Revista Educação e Políticas Em Debate, [S. L.], V. 10, N. 2, P. 595–611, 2021.

Silva, M., & Guedes-Pinto, A. L. . (2022). **Práticas De Letramento Com Crianças Pequenas: Possibilidades Na Alfabetização.** *Revista Brasileira De Alfabetização*, (17).

Smolka, Ana Luiza Bustamante. **Ensinar e significar:** as relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, Ana Luiza B; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. (Org.). Questões de desenvolvimento humano – práticas e sentidos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

Stearns, Peter N. **A infância.** São Paulo: Contexto, 2006. - (Coleção história mundial). Título original: Childhood in World history.

Ubarana, Adélia Dieb; Lopes, Denise Maria de Carvalho. **Infância, desenvolvimento da criança e educação infantil.** In: UFRN/NEI. Curso de Aperfeiçoamento em Campos de experiências e saberes e ação pedagógica na Educação Infantil. Texto Didático do Módulo II. 2012 (no prelo)

Vigotski, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. – 2ª Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (Biblioteca Pedagógica).

Vigotski, L. S. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. – (Psicologia e pedagogia).

Vigotski, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2005. – (Psicologia e pedagogia).

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS)

1. Nome completo:

2. Idade:

3. Sexo:

4. Função (cargo em que ocupa):

- ☐ Professor(a)
- ☐ Diretor(a)
- ☐ Coordenador(a)
- ☐ Professor(a) auxiliar

5. Formação inicial:

- ☐ Ensino superior completo
- ☐ Ensino superior incompleto
- ☐ Magistério

6. Ano de conclusão de formação inicial:

7. Tipo de instituição onde cursou a formação inicial:

- ☐ Pública

- ☐ Privada
- ☐ Outros

8. Nome da instituição da formação inicial:

9. Qual a modalidade do seu curso de formação?

- ☐ Presencial
- ☐ Semipresencial
- ☐ EAD

10. Possui pós - graduação?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Cursando

11. Se sim, quais?

- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

12. Ano de conclusão da pós - graduação?

13. Instituição de conclusão da pós - graduação?

14. Tempo de atuação como professora na educação infantil?

15. Experiência profissional (principais atividades e turmas)?

16. Participou de alguma atividade de formação continuada? Se sim, quais?

17. Você exerce outra atividade que contribui para sua renda pessoal?

☐ Sim

☐ Não

18. Há quantos anos você trabalha nesta escola?

19. Quantas crianças estão matriculadas em sua turma?

20. Você possui professor auxiliar?

☐ Sim

☐ Não

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA - CAMPO DE PESQUISA

1- Nome da Instituição:

2- Etapas Educativas e Modalidades de Ensino da Escola:

3- Quais dos espaços abaixo que a escola possui:

- | | |
|---|---|
| ☐ Biblioteca/Sala de Leitura | ☐ Garagem |
| ☐ Refeitório | ☐ Brinquedoteca |
| ☐ Cozinha | ☐ Sala de vídeo |
| ☐ Parque/Caixa de areia | ☐ Sala de AEE |
| ☐ Parque coberto | ☐ Banheiro para crianças |
| ☐ Recepção | ☐ Banheiro para adultos |
| ☐ Sala de Secretaria | ☐ Sala de depósito |
| ☐ Sala de Diretoria | ☐ Sala de amamentação |
| ☐ Sala de professores(as) | ☐ Solário |
| ☐ Jardim | ☐ Sala de Informática |

4- Quantas salas de aula/referência tem na escola?

5- Liste abaixo os materiais didáticos que as crianças têm acesso (**exemplo: livros de literatura, brinquedos, outros**):

6- Quantos(as) funcionários(as) a Escola possui?

7- Quantos(as) professores(as) da Educação Infantil há na escola?

8- Quantas crianças da Educação Infantil estão matriculadas atualmente?

9- Na Escola possui crianças do público alvo da educação especial? Se sim, quem são as crianças e quais suas características especiais?

10- A Escola possui o Projeto Político-Pedagógico (PPP) atualizado?

☐ Sim

☐ Não

11- Como e com que frequência acontecem as reuniões de estudo e planejamento de professores?

☐ Semanalmente

☐ Quinzenalmente

☐ Mensalmente

☐ Bimestralmente

☐ Semestralmente

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

- 1- O que você compreende por Educação Infantil?
- 2- Qual a sua concepção acerca do trabalho com a Linguagem Escrita na Educação Infantil?
- 3- Quais experiências com a Linguagem Escrita você tem oportunizado às crianças nas práticas cotidianas?
- 4- Como você planeja e desenvolve as experiências com a Linguagem Escrita? Utiliza quais materiais educativos/didáticos?
- 5- Como são registradas, organizadas e acompanhadas as atividades com a linguagem escrita realizadas pelas crianças?