



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

ALINE DA COSTA DANTAS

**EXPERIÊNCIAS COM A LINGUAGEM ESCRITA NOS CURRÍCULOS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

ANGICOS

2022

ALINE DA COSTA DANTAS

**EXPERIÊNCIAS COM A LINGUAGEM ESCRITA NOS CURRÍCULOS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

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

Orientadora: Profa. Dra. Elaine Luciana Sobral Dantas.

ANGICOS

2022

© 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.

D192 e Dantas, Aline da Costa.
EXPERIÊNCIAS COM A LINGUAGEM ESCRITA NOS
CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL / Aline da Costa
Dantas. - 2022.
74 f. : il.

Orientadora: Elaine Luciana Sobral Dantas.
Monografia (graduação) - Universidade Federal
Rural do Semi-árido, Curso de Pedagogia, 2022.

1. Educação Infantil. 2. Linguagem Escrita. 3.
Experiências. 4. Sentidos. 5. Práticas. 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.

ALINE DA COSTA DANTAS

**EXPERIÊNCIAS COM A LINGUAGEM ESCRITA NOS CURRÍCULOS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

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

Defendida em: 13 / 06 / 2022.

BANCA EXAMINADORA

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

Profa. Dra. Alessandra Miranda Mendes Soares (UFERSA)
Membro Examinador

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

Às professoras que aceitaram participar deste estudo: meu respeito, admiração e gratidão.

AGRADECIMENTOS

Neste momento, com o coração realmente grato, lembro com ternura de todos os momentos vivenciados até aqui. Na verdade, desde o meu nascimento posso ver a mão poderosa do Senhor Deus, me sustentando e me guiando pelos vales, mostrando sua mão fiel quando eu todos os momentos eu fui falha. Agradeço ao Senhor pela esperança renovada em meu coração, todas as vezes em que eu esqueci de que tudo passaria. És a minha razão de viver!

À minha família que deu todo suporte, em todas as áreas possíveis. Minha querida mãe Maria Elizabeth. Meu querido pai, José Leão. Minha querida irmã, Denise Dantas. Meus mais ternos agradecimentos. Em cada linha deste trabalho, há vocês. Aos meus queridos avós Carmelita Inácia (em memória) e Manoel Inácio (em memória), que em vida me deram apoio, incentivo e amor.

À minha querida orientadora deste trabalho (e da vida), Profa. Elaine Sobral. Graça foi poder encontrar você em minha caminhada. Você foi/é um sol sempre brilhante, clareando os caminhos por onde eu deveria trilhar. Por sua paciência, amizade, profissionalismo e ensinamentos: muito obrigada por tanto!

À minha querida coorientadora durante todo o período de iniciação científica (menos desta monografia), Milena Paula, que me encantou desde o primeiro momento com sua alegria e serenidade. Muito obrigada por todos os saberes compartilhados, por ser inspiração para mim e para muitos.

À banca que aceitou o convite para contribuir com este trabalho, composta pelas professoras Milena Paula e Alessandra Miranda - duas mulheres com presença sempre alegre, cheias de conhecimentos e sensibilidade. Muito obrigada pelas orientações, pela paciência e pelo “tempo gasto” comigo.

Aos meus amados irmãos da Primeira Igreja Batista em Angicos, que sempre me deram apoio através de palavras, orações e ações. Pastor João Maria, as rosas que incluem Rosemary, Rosineide, Rosângela Cristina e Rozângela Chagas: muito obrigada por tudo! Vocês foram/são um suporte pra mim.

Aos meus amigos Naara, Ítalo, Kelinária e Pedro. Muito obrigada por todo suporte. A amizade de vocês é como um abrigo em um dia chuvoso. Muito obrigada por tanto!

Ao meu trio que me acompanha em todos os momentos, nas boas e difíceis fases: Livia e Kenned. Obrigada pela companhia e amizade de sempre.

Ao meu quarteto fantástico que me acompanhou durante todo o período acadêmico: Daniela, Emanuely e Sarah. Foram muitos momentos especiais que passamos juntas. Levarei vocês sempre comigo.

À todo grupo que compõe o EDUCLIN, professores, discentes e colaboradores: muito obrigada por toda ajuda, saberes também compartilhados, pelas companhias em trabalhos, viagens, estudos, bons e difíceis momentos, como vivenciar a pandemia. A companhia de vocês fez toda a diferença. Em nome de Daniela, Emanuely, Paulo, Jefferson, Neto e Juliane, saliento o “SUPORTE” que vocês foram para mim. Guardo todos do grupo em meu coração.

Aos meus queridos colegas da primeira turma de Pedagogia da UFERSA. Deus, como sempre, foi gracioso em me abençoar com a companhia de vocês. Foram muitos momentos de aprendizagens e vivências cotidianas. À minha querida colega de turma Élide Paula (em memória), registro minha saudade e carinho. Esses cinco longos anos deixarão muitas saudades.

Aos professores/mestres que durante o curso contribuíram para com a minha formação acadêmica e humana. Levarei comigo um pedacinho de cada um. Não posso deixar de mencionar aqueles(as) em que eu estive mais próxima: Elaine, Fádyla, Franselma, Alessandra e Ana Aires. Vocês marcaram a minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal. Gratidão!

À instituição educativa de Educação Infantil do município de Angicos, por abrir as portas para que eu pudesse realizar tantas atividades que foram essenciais para a minha formação. Obrigada a cada professora e professor que colaborou com as minhas pesquisas e para com as minhas aprendizagens.

Ao meu irmão Carlos, minha cunhada Sônia, meus sobrinhos, meus tios, tias, primos e primas. Demais amigos e colegas. E a cada pessoa que me ajudou a chegar até aqui.

O meu muito obrigada!

Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras.

(VIGOTSKI, 1991)

RESUMO

Considerando o debate atual acerca da natureza do trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil, temos nos indagado sobre as especificidades das crianças e suas interações com a escrita como linguagem. Partindo do pressuposto que as professoras elaboram sentidos sobre suas práticas e que na observação das interações e experiências cotidianas no contexto de uma instituição de Educação Infantil, é possível perceber como se efetivam as teorizações e orientações oficiais acerca do trabalho com a linguagem escrita nesta etapa educativa. Este trabalho tem como objetivo investigar sentidos e práticas de professoras em relação às experiências com a linguagem escrita que são oportunizadas às crianças nos currículos da Educação Infantil. Para o desenvolvimento desse objetivo mais amplo, aprofundamos nossas leituras sobre o tema, dialogamos com estudos já desenvolvidos, analisamos textos dos documentos oficiais que regulamentam os currículos da Educação Infantil, adentramos no cotidiano de uma instituição educativa e ouvimos professoras. Assumimos a abordagem qualitativa de pesquisa e nos apoiamos na abordagem histórico-cultural de L. S. Vigotski (1991; 2005). Utilizamos como procedimentos para construção dos dados: questionário eletrônico de caracterização das professoras (contendo questões iniciais sobre o tema pesquisado); entrevistas semiestruturadas coletivas (gravadas) com quatro professoras; e sessões de observação com recurso audiovisual e registro em diário de campo, incluindo registros fotográficos das atividades das crianças e seus processos de escrita, bem como registros em vídeos, na turma de uma das professoras entrevistadas. Organizamos os dados acerca dos sentidos das professoras sobre a linguagem escrita na Educação Infantil em eixos temáticos, os quais denominamos por “sentidos sobre alfabetização”, “sentidos relativos às especificidades da alfabetização na Educação Infantil”, “sentidos sobre linguagem escrita na Educação Infantil”, “sentidos sobre experiências com a linguagem escrita” e “sentidos sobre experiências com a linguagem escrita no contexto da sala de leitura”. E, por último, analisamos as experiências com a linguagem escrita em uma turma de Educação Infantil organizadas em cenas do cotidiano. Segundo as professoras, a Educação Infantil não é o momento em que se completará a alfabetização. As crianças convivem em um mundo letrado e interagem com ele, desde antes de ir à escola. Quando as crianças chegam na escola, elas demonstram curiosidades, e o professor tem papel de mediar, através de diferentes experiências, o conhecimento e os usos do papel da escrita em sociedade. Sobre as práticas observadas, percebemos que a professora proporciona experiências com a linguagem escrita por meio do registro da rotina, dos nomes próprios, da leitura, e de forma espontânea. As crianças, nesse processo, puderam interagir com os signos, levantar hipóteses, sugerir escrita e compreender os seus processos de aprendizagem. Concluimos que o trabalho pode contribuir para reflexões sobre as práticas, especialmente nesse contexto atual de políticas contraditórias, e mobilizar novas pesquisas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Linguagem Escrita; Experiências; Sentidos; Práticas.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	Artigo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Covid-19	Coronavírus
CRIANCE	Grupo de Pesquisa Crianças, Infâncias, Cultura e Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DCRNEI	Documento Curricular do E. do Rio Grande do Norte para a E.I
EDUCLIN	Educação da Infância, Cultura, Currículo e Linguagem
GO	Goiás
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
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	Justificativas para o estudo.....	12
1.2	Problematização do tema.....	16
1.3	Objetivo da pesquisa	18
1.4	Diálogo com outros estudos	18
1.5	Estrutura do texto.....	20
2	APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	21
2.1	Abordagem Sócio-histórica da Pesquisa	22
2.1.1	Sobre Sentidos.....	22
2.2	Procedimentos Metodológicos.....	23
2.2.1	Análise Documental.....	25
2.2.2	Questionários	25
2.2.3	Entrevistas Coletivas	25
2.3.4	Sessões de Observação Semi-participante	27
2.3	Lócus e Sujeitos da Pesquisa	28
3	CRIANÇAS, CURRÍCULOS E LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	30
3.1	Infâncias, Crianças e Educação Infantil	30
3.2	Educação Infantil, Currículos e Linguagem Escrita	34
3.2.1	Currículo e Linguagem	34
3.2.2	A Apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil	36
3.2.3	O que dizem os documentos curriculares sobre o trabalho com a linguagem escrita?	39
4	LINGUAGEM ESCRITA: SENTIDOS E PRÁTICAS DAS PROFESSORAS.....	50
4.1	Sentidos sobre Linguagem Escrita na Educação Infantil.....	50
4.1.1	Sentidos sobre Alfabetização.....	50
4.1.2	Sentidos relativos às especificidades da Alfabetização na Educação Infantil.....	51
4.1.3	Sentidos sobre Linguagem Escrita.....	53
4.1.4	Sentidos sobre Experiências com a Linguagem Escrita.....	54

4.1.5	Sentidos sobre as Experiências com a Linguagem Escrita no contexto da Sala de Leitura.....	55
4.2	Experiências com a Linguagem Escrita na Educação Infantil:	
	cenas cotidianas.....	57
4.2.1	“O que é a rotina?”	57
4.2.2	“Escreva o nome ‘sapo’!”	60
4.2.3	A “de Amora”	62
4.2.4	“Agora a gente descobriu!”	64
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
	REFERÊNCIAS.....	69
	APÊNDICE A.....	73
	APÊNDICE B.....	74

1 INTRODUÇÃO

No campo educacional muitos questionamentos atravessam o cotidiano das instituições educativas sobre o quê, o como e o porquê ensinar. Se pensarmos nas etapas da Educação Básica, especialmente na Educação Infantil, nos deparamos com um caminho recente de construções de saberes e ampliação dos estudos sobre a criança da primeira infância. Percebemos, nesse contexto, a busca dos(as) professores(as) de práticas pautadas em teorias que consideram a criança como sujeito de direitos, que possuem especificidades e um modo próprio de participar das interações e práticas culturais, mediadas pelo outro e pela linguagem. Além disso, por muito tempo, tínhamos uma visão limitada sobre as aprendizagens das crianças, que resumiam-se basicamente à aprendizagem sistematizada das letras e dos números, com atividades e mecânicas que restringiam-se aos poucos campos de conhecimento.

Nesse processo, a partir dos ganhos legais de reconhecimento e consolidação da Educação Infantil como uma etapa educacional e das publicações de políticas específicas para esta etapa educativa, que são elaboradas em contextos de intenso debate teórico e movimentos sociais, podemos identificar estudos e orientações que se dedicam a desconstruir teorias tradicionais que diminuem e engessam as crianças como passivas nos processos de ensino e aprendizagem, e restringem suas linguagens, apenas aos processos de alfabetização.

Neste processo de construções, compreendemos que a linguagem escrita ocupa um espaço presente nas mediações das instituições de Educação infantil. Entretanto, temos refletido sobre quais experiências estão sendo desenvolvidas nestas instituições. O presente trabalho constitui-se como um estudo acerca das experiências com a linguagem escrita que vêm sendo oportunizadas às crianças no desenvolvimento dos currículos na Educação Infantil.

1.1 Justificativas para o estudo

As reflexões que envolvem as crianças e as suas infâncias, sempre nos entrelaçaram. No início da trajetória como discente do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (doravante UFERSA), sentimos que era uma grande oportunidade de estudar e mergulhar no campo

investigativo, pois, naquela época, já compreendíamos que quando nos envolvemos com alguma área, seja profissional, pessoal, social ou espiritual, e que quando esse algo tem o nosso afeto, não podemos ser sujeitos passivos, mas ativos e buscar (re)construções significativas.

Nessa perspectiva, quanto mais estudávamos sobre as especificidades das crianças, mais havia encantamento. Hoje, ao precisar colocar em palavras esse percurso de múltiplas significações, ressalta e ainda continua um sentimento de necessidade de compromisso com uma área que possui nosso afeto. Porém, compreendendo que existe um compromisso, além de gostar de estudar sobre as crianças da primeira infância, que é o desejo de contribuir para uma educação que respeite as crianças em sua integralidade e peculiaridade. E esse desejo só cresce. E continua.

Desde o início da graduação, nos inserimos como membro do “Grupo de Pesquisa e Extensão: Educação da Infância, Cultura, Currículo e Linguagem” - EDUCLIN, coordenado pela professora Elaine Sobral, estudando sobre as concepções de criança, infância, currículo, linguagem e experiências, entendendo as especificidades das crianças pequenas, das múltiplas infâncias e as características comuns à todas elas, das múltiplas linguagens e os modos como as crianças aprendem e se desenvolvem a partir das interações com estas linguagens, e sobre as práticas pedagógicas que são vivenciadas por estas crianças da Educação Infantil, não apenas o que o currículo documentado propõe, mas de fato, o que é vivido e experimentado pelas crianças pequenas e bem pequenas da Educação Infantil.

Desse modo, em nossa primeira experiência como bolsista de iniciação científica com o plano de trabalho intitulado “Educação Infantil, Currículo e Experiência: sentidos e práticas de professores”, fomos observando uma preocupação demasiada com o processo de alfabetização nesta etapa educativa, no entanto, as experiências oportunizadas às crianças com a leitura e escrita se mostravam lacunares. O que foi nos motivando a compreender melhor as especificidades desse processo de “alfabetização” no contexto da Educação Infantil.

No quarto período do curso, pudemos estudar com mais profundidade sobre o ensino e aprendizado da linguagem escrita, ao cursar a componente curricular “Linguagem, Alfabetização e Letramento”. Discutimos sobre as concepções de linguagem e de alfabetização, as metodologias de ensino tradicionais e as abordagens

socioconstrutivistas da alfabetização em contextos letrados. Estudamos os percursos de construção da escrita como uma aprendizagem conceitual, conforme a Psicogênese da Língua Escrita (TEBEROSKY; FERREIRO, 1985) e os modos de planejamento e desenvolvimento de atividades nos diferentes eixos/ dimensões da alfabetização (apropriação do sistema de escrita alfabética, leitura e produção de textos). Esses estudos alargaram nossas inquietações acerca da materialização desses processos na prática pedagógica, especialmente no contexto da Educação Infantil.

Nesta perspectiva, iniciamos um novo plano de trabalho na pesquisa de iniciação científica nomeado por “Currículo e práticas cotidianas na Educação Infantil: experiências com a linguagem escrita”, envolvendo a escuta de professores e a observação das práticas relativas à essa linguagem. No entanto, como parte da pesquisa coincidiu com o contexto de pandemia da Covid-19, conversamos com as professoras sujeitas através de entrevistas coletivas e individuais, e, não foi possível adentrar nas práticas.

Foi a partir dessa falta do olhar no campo que mobilizou a aprofundar os conhecimentos acerca da linguagem escrita nos currículos da Educação Infantil e dar continuidade às investigações, agora com registros dos sentidos materializados na prática, que constituem este trabalho de finalização do curso.

Um outro contexto formativo que nos aproximou do diálogo com as práticas na Educação Infantil, foi nossa inserção nas atividades de extensão do EDUCLIN, como nos projetos “Experiências de Pesquisa na Infância: conhecimentos e linguagens” e “Cultura Lúdica na Infância: interações e brincadeira”, que tiveram ampla participação de professores da rede pública de várias cidades vizinhas, e mais recentemente, estamos participando do Ateliê de Estudos em Políticas e Práticas de Alfabetização. Além destes, pontuamos a participação no Ciclo de estudos sobre abordagens curriculares participativas na Educação Infantil e nas Rodas de Diálogos sobre Educação Infantil e sobre Alfabetização realizadas em parceria com o Grupo de Pesquisa CRIANCE da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, coordenado pela Professora Denise Lopes.

Nesse sentido, destacamos que a participação em atividades de pesquisa, ensino e extensão, envolvendo instituições públicas de Educação Infantil com interações diretas e indiretas com crianças e professores(as) desta etapa educativa,

possibilitou esse entrelaçar de saberes da teoria e da prática enquanto graduanda e fomentou nosso interesse em conhecer, estudar, sistematizar e aprender sobre o respectivo tema.

No campo educacional, após uma abrangente discussão e construção travada nas últimas décadas com ganhos legais e avanços teóricos, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica que atende crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, de modo a promover um ambiente que indissociabiliza o cuidar-educar. Dantas (2016) caracteriza a Educação Infantil como:

Conjunto de processos/práticas históricas e socioculturais destinados às crianças e que circunscrevem, em cada espaço e tempo, as condições objetivas mediante as quais as crianças têm oportunidades de aprenderem e se desenvolverem enquanto pessoas/sujeitos sociais. (p. 121).

A partir de Dantas (2016), entendemos a Educação Infantil como o primeiro espaço institucional que garante oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento envolvendo as diferentes linguagens, sob a mediação de educadores(as), compreendendo a criança como pessoa integral, ou seja, cujas dimensões afetivas, cognitivas e motoras constituem um todo indissociável.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), orientam os currículos da Educação Infantil e definem como objetivo para esta etapa a garantia da criança ao

[...] acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (p. 2).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), à luz das DCNEI, organiza o currículo em campos de experiências e direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que contemplam a escrita como linguagem, interação social e incluem as experiências com a linguagem escrita nas práticas cotidianas das crianças. Os campos de experiências acolhem as experiências concretas da vida cotidiana das

crianças e entrelaça com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (BRASIL, 2017, p. 40).

Temos retomado a discussão da função desta etapa educativa que está sendo posta em questão a partir de novas políticas públicas vigentes que apresentam uma compreensão da Educação Infantil como etapa preparatória para o Ensino Fundamental, como é o caso da Política Nacional de Alfabetização - PNA (BRASIL, 2019). Concepção que retrocede um processo histórico de lutas, estudos e avanços legais em defesa de uma Educação Infantil com função sociopolítica e pedagógica e condizente com as especificidades e necessidades das crianças.

Sendo assim, os estudo e aprofundamento dos conceitos de alfabetização e linguagem escrita, e reflexões sobre o que propõem os currículos das instituições públicas de educação tem sido extremamente importante em um momento em que os avanços teóricos têm sido ameaçados por teorias que restringem o campo científico e paralisam a compreensão ampla que envolvem as crianças e suas múltiplas infâncias e linguagens.

Deste modo, destacamos a presença necessária de investigações que contemplem o diálogo entre as proposições curriculares sobre a linguagem escrita e as práticas vivenciadas envolvendo esta linguagem. Assim, justificamos a importância deste trabalho para com a formação inicial e continuada de professores(as), por sua exposição sobre as discussões no campo da linguagem escrita em diálogo com teóricos que têm contribuído com a área, análise de documentos curriculares e com a materialização de práticas pedagógicas e experiências cotidianas das crianças.

1.2 Problematização do tema

Considerando o debate atual acerca da natureza do trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil, aqui brevemente apontado, temos nos indagado sobre as especificidades das crianças e suas interações com a escrita como linguagem.

“As crianças precisam ser concebidas [...] como seres integrais que se manifestam em sua completude e não de modo segmentado, em partes separadas; que por serem humanas, as crianças são semelhantes em todas as culturas, mas, por serem seres da cultura, são singulares; cada uma, é única. São muitas e diversas as crianças.” (UBARANA; LOPES, 2012, s/p).

Conforme as autoras, a infância é marcada pela ludicidade, pela imaginação e pela brincadeira. Estes “aspectos” diferem as crianças dos adultos, pelo seu modo próprio de verem o mundo e dar a ele significado. Embora existam várias crianças e infâncias, com suas singularidades, há um ponto em comum: todas são crianças.

A partir do entendimento do modo próprio de “ser” criança e de suas especificidades, compreendemos que ela está imersa no mundo social enquanto ser da cultura. Dentre as culturas, encontramos contextos letrados que as cercam: a cultura escrita. Vigotski (1991, p. 70), contribui para esta discussão quando afirma que “[...] a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais.”. Assim sendo, percebemos que no dia a dia as crianças têm curiosidades sobre estes signos que estão nas placas, nas paredes, ou até mesmo em suas roupas. Essas interrogações precisam ser respondidas, mas muito além do que apenas responder: as crianças têm direito de expandir os seus conhecimentos sobre o mundo e sobre si mesmas. Para isso, a mediação de experiências educativas que envolvem, de modo intencional, a criança e sua relação com a linguagem escrita, são essenciais na primeira infância, assim como a mediação das outras linguagens como a oral, artísticas, corporais, e etc..

Entretanto, Vigotski (1991) nos chama atenção para um ponto importantíssimo: a função do trabalho com a linguagem escrita. Segundo ele,

Se forem usadas apenas para escrever congratulações oficiais para os membros da diretoria da escola ou para qualquer pessoa que o professor julgar interessante (e sugerir claramente para as crianças) então o exercício da escrita passará a ser puramente mecânico e logo poderá entediar as crianças; suas atividades não se expressarão em sua escrita e suas personalidades não desabrocharão. A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite. (p. 79).

As experiências que medeiam as aprendizagens com a linguagem escrita precisam estar dentro do interesse das crianças para que suas aprendizagens não sejam mecanizadas. Vigotski (1991) ainda chama atenção para, tradicionalmente, o ensino da escrita estar voltado para uma habilidade motora e não vista como uma atividade cultural complexa. Sendo assim, as experiências com a linguagem escrita precisam, para as crianças, serem despertadas como importantes, para que se tornem

uma tarefa importante para as suas vidas. O autor ainda aponta que o ensino da linguagem escrita deve ser necessário para a criança. Ou seja, precisa ser vivenciado a partir de seus interesses para que assim esse ensino seja relevante.

A partir destas afirmativas, e entendendo que as crianças estão inseridas em um mundo letrado, e que existem especificidades em suas infâncias, uma série de indagações apontam-se como necessárias: Quais experiências que envolvem a linguagem estão sendo oportunizadas às crianças da Educação Infantil? Quais as experiências sugeridas nos currículos oficiais? O que pensam as professoras sobre as experiências com a linguagem escrita nos currículos da educação infantil? O que dizem as práticas curriculares das instituições sobre o trabalho com a linguagem escrita?

1.3 Objetivo da pesquisa

Partindo do pressuposto que as professoras elaboram sentidos sobre suas práticas e que na observação das interações e experiências cotidianas no contexto de uma instituição de Educação Infantil, é possível perceber como se efetivam as teorizações e orientações oficiais acerca do trabalho com a linguagem escrita nesta etapa educativa, este trabalho tem como objetivo investigar sentidos e práticas de professoras em relação às experiências com a linguagem escrita que são oportunizadas às crianças nos currículos da Educação Infantil.

Para o desenvolvimento desse objetivo mais amplo, aprofundamos nossas leituras sobre o tema, dialogamos com estudos já desenvolvidos, analisamos textos dos documentos oficiais que regulamentam os currículos da Educação Infantil e adentramos no cotidiano de uma instituição educativa e ouvimos professoras. Os fundamentos teóricos e metodológicos que ancoram a pesquisa estão explicitados na segunda seção deste texto.

1.4 Diálogo com outros estudos

No percurso para adentrar nos estudos do referido tema, se fez necessário realizar uma breve análise de trabalhos que tematizam as questões deste estudo, para conhecermos as pesquisas e discussões que estão sendo realizadas. Sendo assim,

direcionamos o nosso breve levantamento bibliográfico para a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Nesta busca, fizemos um recorte temporal do período de publicações entre 2009 a 2021. Utilizamos os descritores “Educação Infantil-Escrita” e “Educação Infantil-Leitura”, e obtivemos 454 e 573 resultados, respectivamente. Destes, com base nos resumos, selecionamos ao todo 16 trabalhos. Após realizar a leitura dos trabalhos completos, identificamos 04 trabalhos que se aproximavam com o nosso objeto de estudos, sendo 03 dissertações e 01 tese.

Desse modo, inferimos que, no contexto dos estudos que envolvem a linguagem escrita na Educação Infantil, os trabalhos que apontam investigações acerca das experiências com a leitura e a escrita nos currículos, envolvendo sentidos e práticas educativas de professores ainda são pouco explorados. Dentre eles, destacamos os trabalhos de Nogueira (2009), Druzian (2012), Souza (2014), e Silva (2016).

Nogueira (2009), em sua tese fundamentada na abordagem histórico-cultural, analisa os conceitos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita que são elaborados pelos professores da Educação Infantil e, a partir desses conceitos, as práticas pedagógicas que são desenvolvidas na Rede Municipal de ensino de Dourados/MS.

Druzian (2012) investiga o enfoque dado nas instituições de Educação Infantil de duas cidades do interior de São Paulo. A pesquisa detalha as concepções de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, identificando a relação dessas concepções nas práticas pedagógicas. Além dos professores, foi investigado também os sentidos dos responsáveis das crianças sobre a proposta de ensino.

Souza (2012) analisa em seu trabalho as práticas relativas à interação das crianças de creche com o mundo letrado, identificando as mediações de professores e monitores das turmas, a organização do espaço em relação à linguagem escrita, análise do discurso e das práticas pedagógicas que envolvem a leitura e a escrita.

E por último, Silva (2016), analisa em sua dissertação o lugar em que a linguagem escrita ocupa na educação infantil, com o foco em pesquisa bibliográfica, documental e empírica, com aplicação de questionários com as equipes gestoras da rede municipal de educação da cidade de Aparecida de Goiânia/GO.

A partir dos trabalhos analisados, compreendemos que a nossa pesquisa contribui a ampliação de discussões acerca do lugar da linguagem escrita nos

currículos da educação infantil, especialmente nas experiências que compreendem os sentidos e as práticas educativas, dado o contexto atual de novas políticas públicas em que, naturalmente, influencia e reelabora os currículos presentes no campo educacional.

1.5 Estrutura do texto

Após esta seção introdutória, apresentamos o nosso aporte teórico e metodológico assumindo a nossa abordagem de pesquisa, a discussão sobre sentidos, os nossos procedimentos metodológicos utilizados como análise documental, aplicação de questionário e realização de entrevistas, descrição das observações, assim como caracterização do lócus de pesquisa e dos sujeitos.

Na seção seguinte, abordamos as principais discussões sobre crianças, currículos e linguagem escrita na Educação Infantil, trazendo uma breve contextualização histórica da construção da educação infantil no Brasil incluindo os marcos legais que sustentaram e contribuíram para a consolidação desta referida etapa educativa, as especificidades da infância, sobre currículo, linguagem, e o processo de apropriação da linguagem escrita e análise documental do currículo oficial que orienta as práticas educativas nas instituições de educação infantil, com ênfase nas experiências que envolvem a linguagem escrita.

Na quarta seção destacamos os sentidos e análises das entrevistas coletivas com as professoras. Também, apresentamos os registros de observações da prática, dialogando com as significações teóricas e oficiais.

Por fim, apresentamos as nossas considerações finais buscando retomar os principais pontos deste trabalho e dialogar com os resultados obtidos nas investigações.

2 APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A construção deste estudo envolveu um longo processo marcado por diferentes percursos de constituição da pesquisa no âmbito da iniciação científica. Desse modo, questões que envolvem o “fazer pesquisa”, “para quê”, “para quem” e “em quais contextos” atravessam esse processo que também se constitui como formativo. Mas, ao pensarmos no porquê fazemos pesquisa, e para quem, (no caso da pesquisa nas ciências humanas cujo o objeto não é puramente quantitativo, mas pensativo, falante e reflexivo), consideramos chave os modos de ouvir, sobretudo “como ouvir”, quem são os sujeitos falantes e como os discursos se constituem.

Conforme Bakhtin (2003, p. 261), “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Ele ainda afirma que o emprego da língua se dá “em forma de enunciados”, orais ou escritos, que compreendem ao ato de transmitir pensamentos, exprimir sentimentos. Sendo assim, entendemos que analisar os enunciados é, ouvir pensamentos e sentimentos, refletindo ainda, que os enunciados (discursos) narrados pelos sujeitos, trazem consigo, outros discursos narrados, pois, cada falante não é o primeiro a ter “violado o eterno silêncio do universo”, mas que carrega “enunciados antecedentes – dos seus e alheios”. (p. 272). Sobre isso Nogueira (2009), em sua tese, aborda no capítulo sobre o sentido e o significado na teoria bakhtiniana, o seguinte:

Com base no livro *Marxismo e filosofia da linguagem* (Bakhtin, 2006) entendemos que a palavra, seus sentidos e significados são produzidos no contexto ideológico ou vivencial. Por isso, temos de procurar ver um contexto maior que a localidade observada, pois é preciso ampliar o campo de visão para melhorar nossa percepção. É uma busca por construir uma totalidade que nos ajude a compreender os interesses divergentes, as contradições. (p. 36).

A partir desta fala, ressaltamos que para analisarmos, neste trabalho, as teorias que fundamentam os currículos em questão – documentos, práticas pedagógicas, e sentidos que orientam as práticas, consideramos o tempo e o contexto que materializam os discursos e as práticas, tanto no campo mais amplo da questão, quanto nos singelos detalhes.

2.1 Abordagem Sócio-histórica da Pesquisa

Para tanto, nos apoiamos na abordagem qualitativa de pesquisa que, conforme Freitas (2002, p. 24), prioriza a interação entre os sujeitos, passando de uma “postura monológica” para uma “perspectiva dialógica”. Assumimos também, a abordagem histórico-cultural de L. S. Vigotski (1991; 2005) que considera que o desenvolvimento histórico humano consiste na ação do homem sobre a natureza e criação de, através das mudanças resultantes destas ações, “novas condições naturais para a sua existência” (VIGOTSKI, 1991, p. 43). A partir dessa abordagem dialética de Vigotski, podemos compreender a base das funções psicológicas superiores: a análise de processos e não de objetos; a análise fenotípica (descritiva) e genotípica (explicativa) - em que se busca explicar a essência dos fenômenos e não apenas o que está aparente; e o “comportamento fossilizado” - os processos psicológicos mecanizados. Por conseguinte, “trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem socio-histórica consiste, pois, numa preocupação em compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social.” (FREITAS, 2002, p. 28).

Analisar as vozes dos sujeitos não significa que estamos diante de algo estático, de um objeto, mas de um ser em constante transformação. Conforme Vigotski (1991, p. 46), “[...] Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança [...]”. Ou seja, para compreendermos os nossos sujeitos como seres históricos e sociais, se faz necessário entender como esse processo de vida/transformação de cada ser humano e como os sentidos também estão em constante (trans)formação.

2.1.1 Sobre Sentidos

E quem é que sente? Quem é que produz sentidos?

Nas relações com o outro, a todo momento, estamos vivendo um turbilhão de situações que produzem sentimentos e nos afetam (positivamente e negativamente). Alegrias, surpresas, tristezas, decepções, encontros, desencontros e saudades. A intensidade dessas e muitas outras “informações” que nos perpassam, vão nos afetando. Smolka (2004) afirma com veemência que não há como escapar. “É

impossível ao homem não significar”. (p. 35). Faz parte da atividade humana, buscar e atribuir sentidos. Dessa maneira, todos sentem e todos produzimos sentidos.

A partir da apresentação de Smolka (2004) em diálogo com vários teóricos é possível inferir que os signos são tudo o que pode significar algo. E as palavras são um modo de significar algo e como representação do pensamento. A palavra ganha vida nas significações.

Se significamos, e representamos através das palavras, os discursos estão recheados de sentidos. Com base nisso, Dantas (2016) pontua sobre o sentido da palavra para Bakhtin (1995):

[...] O sentido da palavra é sempre determinado por seu contexto, portanto há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis, no entanto ela não deixa de ser uma e a normatização do seu significado é negociada em contextos de interação e convenção social.

As palavras são determinadas pelo contexto. Isso significa que há muitos contextos, como explica Bakhtin. Por isso, cada vez mais, precisamos aproximar os sentidos dos sujeitos, sem isolar o significado do significante. Vigotski (2009) relaciona o sentido da palavra somada ao repertório de vivências que os sujeitos possuem.

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e ademais uma zona mais estável, uniforme e exata. [...] o sentido real de uma palavra é inconstante. [...] Tomada isoladamente no léxico, a palavra tem apenas um significado Mas, este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado apenas uma pedra no edifício do sentido. (VIGOTSKI, 2009, p. 465).

É com base nestas compreensões sobre signos, sentidos e significações, que nos apropriamos para ouvir e analisar os sentidos dos sujeitos considerando seus contextos e a vida de significações presente nos sentidos expressados através das palavras.

2.2 Procedimentos Metodológicos

Como mencionamos no começo deste trabalho, esta pesquisa teve início nas investigações tecidas nas experiências enquanto bolsista de iniciação científica. Para adesão das professoras como participantes desta última pesquisa, a Profa. Elaine Sobral apresentou o grupo numa reunião remota via *Google Meet* com o corpo docente e administrativo da instituição educativa (aqui apresentada como nosso lócus de pesquisa), na qual todos os bolsistas de iniciação científica do grupo compartilharam os pontos principais dos planos de trabalho para os(as) professores(as) da instituição. Após esse momento de esclarecimentos e apresentações, foi encaminhado um formulário para os(as) professores(as) preencherem, com alguns dados pessoais e com a assinatura, se queriam ou não participar da pesquisa.

Após isso, fizemos a filtragem dos professores que aderiram e chegamos em quatro professoras como as nossas possíveis sujeitas de pesquisa. Uma professora representando cada turma, ou seja, Creche I (crianças de 2 a 3 anos), Creche II (crianças de 3 a 4 anos), Pré-I (crianças de 4 a 5 anos) e Pré-II (crianças de 5 a 6 anos); além de uma professora que desenvolve contações de histórias exclusivamente da/na sala de leitura, realizando experiências com todas as turmas da escola. Após isso, fizemos o contato com as professoras para confirmação da participação na pesquisa e enviamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Após a explicação do contexto inicial de ações, adotamos como procedimentos de pesquisa: levantamento de dados por questionário eletrônico de caracterização das professoras (contendo questões iniciais sobre o tema pesquisado) que aceitaram participar da pesquisa; entrevistas semiestruturadas coletivas (gravadas) com as professoras; e sessões de observação com recurso audiovisual e registro em diário de campo, incluindo registros fotográficos das atividades das crianças e seus processos de escrita, bem como registros em vídeos. Realizamos também uma entrevista coletiva semiestruturada, sessões de transcrição e registro em diário de campo. Após registrar as respostas no diário de campo digital, retomamos a entrevista coletiva com as professoras para revisão dos sentidos e aprofundamento de alguns questionamentos.

2.2.1 Análise Documental

Consideramos que para observar as experiências oportunizadas nas instituições de Educação Infantil no Brasil – e mais especificamente no Rio Grande do Norte (RN) – precisamos analisar os documentos oficiais que fundamentam os currículos vividos nas instituições.

A análise de documentos se constitui como uma importante e rica fonte de dados estáveis, que ainda não receberam tratamento analítico. (GIL, 1991). A partir dela, podemos mergulhar no campo de investigação e entender os fenômenos existentes.

Sendo assim, selecionamos os três principais documentos onde, dois deles, se constituem como orientadores dos currículos a nível nacional, e o terceiro, específico do estado do RN. São eles: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009); a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017); e o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte: Educação Infantil – DCRNEI (RN, 2018). Analisamos também a PNA (BRASIL, 2019), que trata especificamente sobre Alfabetização.

2.2.2 Questionários

Como já mencionado, aplicamos um formulário eletrônico de caracterização (*Google Forms*), que incluía questões de dados pessoais e profissionais somado a um questionário¹ com perguntas iniciais sobre a temática da pesquisa. Após separar as respostas, guiamos o início da conversa da primeira sessão da entrevista coletiva a partir das respostas das questões iniciais presentes no formulário.

2.2.3 Entrevistas Coletivas

Estabelecer um diálogo vai muito além de ouvir as palavras. Primeiro, porque a linguagem carrega em si um peso histórico que, conforme Kramer (2003), tem dimensões ideológicas e dialógicas. Nenhuma palavra é por acaso, ou nasceu de um

¹ Apêndice A

vazio despretenso. “Toda palavra tem intenções, significados; para entender o discurso (o texto falado ou escrito) o contexto precisa ser entendido”. (KRAMER, 2003, p. 58).

Procuramos mediar o momento da entrevista com questionamentos intencionais, tomando o cuidado necessário para não induzir as respostas, a fim de que pudéssemos ter a compreensão dos contextos, desenhados através das falas, sem comprometer os discursos dos sujeitos.

Para tanto, delineamos a nossa escuta das professoras por meio de entrevistas coletivas, que possui também caráter formativo, pois entendemos que quando os sujeitos falam e têm oportunidades de ouvir outros modos de pensar, ressignificam os seus saberes e sentidos. Além destes, outros aspectos importantes também contribuíram para a escolha da entrevista coletiva, pois, conforme Kramer (2003), a situação dialógica da entrevista coletiva é mais profunda e enriquecedora. Segundo ela, na entrevista coletiva, os sujeitos também se deparam com possíveis fragilidades próprias e externas, e precisam encará-las.

Realizamos, então, duas sessões de entrevistas coletivas semi-estruturadas gravadas, com quatro professoras da rede municipal de Educação Infantil da cidade de Angicos/RN.

As duas sessões de entrevistas foram realizadas de forma remota, via *Google Meet*. Na primeira sessão, quando todas as professoras chegaram, reforçamos como a entrevista iria acontecer, expondo novamente o tema da pesquisa e deixando as professoras bem à vontade para falar. Pontuamos também que as perguntas não seriam direcionadas para alguém. Explicamos que não existiam algumas respostas esperadas consideradas “corretas”, mas que ouvir o que elas pensavam, era exatamente a resposta que precisávamos. Ressaltamos também algumas questões éticas de pesquisa, como esclarecer o objetivo da gravação (que era apenas para fim de transcrição).

Ao iniciarmos a entrevista, retomamos as respostas das questões iniciais contidas no formulário para partir delas. Estruturamos previamente um guia de perguntas² estratégicas (incluindo as do formulário) para ouvir as professoras sobre questões que contemplam os sentidos sobre alfabetização; se consideram importante ou não alfabetizar na Educação Infantil; sobre o desenvolvimento, registro e as

² Apêndice B

práticas com a linguagem escrita; sobre a mediação dessa linguagem e a sua importância; sobre as experiências com a linguagem escrita no ensino remoto, além de perguntas específicas sobre as experiências que envolvem a sala de leitura, sobre como acontece e como se dá a continuidade dessas experiências no retorno à sala.

Na segunda sessão de entrevista, retomamos alguns pontos que não ficaram tão evidentes sobre os sentidos. Como foi o caso do entendimento delas sobre alfabetização, se devia ou não acontecer de forma sistematizada na Educação infantil e sobre algumas práticas do trabalho como a linguagem escrita.

2.2.4 Sessões de Observação Semi-participante

Observar no campo das ciências humanas significa participar de um espaço social onde o observador fica em relação direta com os seus interlocutores. Com isso, a participação desse ambiente favorece a participação da vida social dos sujeitos e a compreensão a partir da vivência no contexto. Nesse processo, mesmo que minimamente, a presença do observador modifica esse contexto. Mas se faz necessário, pois permite que o observador se coloque no lugar do outro, compreendendo-o a partir de sua perspectiva. (MINAYO, 2009).

Bogdan e Biklen (1994) explicam que ser investigador significa “interiorizar-se o objectivo da investigação, à medida em que recolhem os dados no contexto. Conforme se vai investigando, participa-se com os sujeitos de diversas formas”.

Com isso, definimos como observação semi-participante, pois estávamos em relação direta com o objeto investigado, mas com o cuidado para não influenciar tanto o ambiente em questão.

Nesse processo, as nossas sessões de observação. A observação semi-participante não pôde ocorrer durante o desenvolvimento da pesquisa enquanto plano de trabalho de iniciação científica, por motivos já citados (no ano de 2021). Contudo, para a continuação que contribuiria para esta pesquisa de trabalho final do curso, visto que seria após o início das aulas do ano letivo de 2022, decidimos que iríamos observar as práticas em sala de apenas uma das professoras entrevistadas. Como o nosso olhar volta-se para a experiências com a linguagem escrita, entramos em contato com a professora da pré-escola (turma com crianças de 5 e 6 anos). Após ela aceitar, combinamos o dia de início e levamos uma carta de envio para a gestão da

escola. Entretanto, na semana em que fomos, a professora tinha acabado de mudar de turma, para uma turma de Pré-I (com crianças de 4 e 5 anos). Decidimos permanecer na turma, visto que ainda era uma turma de pré-escola.

Durante quatro dias letivos, fizemos observação participando de toda a rotina da turma, registrando diálogos, ações, atividades e como a linguagem escrita se presentifica também na organização dos espaços.

2.3 Lócus e Sujeitos da Pesquisa

A Escola em que desenvolvemos esta pesquisa, constitui-se uma importante instituição educativa, atendendo grande parte da demanda educacional das crianças da Educação Infantil do município. Localizada na cidade de Angicos, uma pequena cidade com uma população estimada em 11.549 pessoas (conforme o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010)), pertencente à mesorregião central potiguar, no Rio Grande do Norte.

A Instituição é gerida e mantida pela Prefeitura Municipal de Angicos e pela Secretaria Municipal de Educação, atendendo crianças de creche e pré-escola em dois turnos: matutino (07h00 às 11h00) e vespertino (13h00 às 17h00). Os docentes efetivos e contratados, trabalham com uma carga horária de 30h semanais, com 45 dias de férias, 30 dias no mês de janeiro e 15 dias de recesso entre os meses de junho e julho. Os demais funcionários trabalham com uma carga horária de 40h, com 30 dias de férias no mês de janeiro. (PPP, 2021, p. 14).

Durante o ano de 2021, a escola contou com um total de 308 alunos matriculados. 159 no turno matutino e 149 no turno vespertino. Ao todo a escola contou com 06 turmas de creche e 08 turmas de pré-escola. A instituição de ensino conta com uma equipe de gestão formada pelo(a) Gestor(a), Vice-gestor(a) e dois(duas) coordenadores(as) pedagógicos(as). Além deles, a escola conta com 14 professores(as) e 14 estagiários(as) exercendo a função de professor(a) auxiliar. Dentre os demais profissionais que compõem a instituição, temos a quantidade de 21 colaboradores, incluindo auxiliar de serviços gerais, merendeiras, porteiros e etc..

As quatro professoras participantes como sujeitos da pesquisa tinham, no ano de 2021, entre 28 e 47 anos de idade, sendo uma delas professora atuante na sala de leitura. Todas possuem curso superior completo de graduação em Licenciatura

em Pedagogia sendo três na modalidade presencial e uma na modalidade semipresencial. Uma das professoras possui mestrado. O tempo de atuação docente dos sujeitos era entre 3 e 22 anos. Nenhuma delas exercia outra atividade remunerada. Todos os sujeitos tinham professor(a) auxiliar em suas turmas.

3 CRIANÇAS, CURRÍCULOS E LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para tematizar o trabalho com a linguagem escrita no contexto dos currículos e práticas cotidianas da/na Educação Infantil, é necessário que antes, façamos uma breve discussão sobre os processos históricos e as concepções construídas nos campos teórico e legal acerca das infâncias, das crianças - suas especialidades e a institucionalização de sua educação, as definições sobre os currículos a serem desenvolvidos nesta etapa educativa, e o lugar das experiências de aprendizagem da escrita como linguagem.

Nessa perspectiva, abordamos nesta seção, as referências teóricas que fundamentam a pesquisa desenvolvida e a análise dos documentos das políticas que norteiam os currículos da Educação Infantil. Iniciamos, pois, com as concepções de infâncias, crianças e educação infantil, adentramos na discussão sobre currículos, linguagens e linguagem escrita - situando as especificidades das experiências de leitura e escrita com crianças nesta etapa educativa e seus modos de apropriação, e concluimos com análise dos textos oficiais, identificando o que orientam sobre o lugar da linguagem escrita nos currículos na Educação Infantil.

Essas compreensões nos deram suporte para discutir e analisar os sentidos das professoras e as cenas das experiências observadas, na seção seguinte.

3.1 Infâncias, Crianças e Educação Infantil

As infâncias são produções históricas e sociais, são diversas e singulares, compreendem o tempo - espaço de ser criança. Segundo Sarmiento (2007) é uma categoria geracional, diz respeito aos modos de vida de um grupo social específico, com características próprias - constituídos pelas crianças. Dahlberg, Moss e Pence (2003) enfatizam que “a nossa construção da criança e da primeira infância é produtiva, e, por isso, queremos dizer que ela determina as instituições que proporcionam às crianças e o trabalho pedagógico que adultos e crianças realizam nessas instituições”. (pp. 63-64).

Sendo assim, consideramos que precisamos desconstruir as concepções tradicionais de crianças e começar a vislumbrá-las como de fato são: as crianças não

são como um papel em branco e não são como adultos em miniatura - elas têm seus próprios interesses, vontades e são cheias de conhecimento. Elas vivem e interagem nas culturas, transformando-as e produzindo suas próprias culturas, vinculadas à ludicidade, brincadeira, imaginação e múltiplas linguagens. Elas são sujeitos integrais, que possuem direitos, e necessitam de atenção e cuidado, ao mesmo passo em que são potentes, únicas, protagonistas e co-construtoras do conhecimento.

Embora as infâncias e as crianças se constituam nas práticas culturais, marcadas por fatores biológicos e sociais, estudos no campo da Psicologia, Sociologia, Antropologia e Pedagogia nos dizem que as crianças possuem características semelhantes - especificidades da infância, que se constituem de modos diferentes em cada cultura, mas que se presentificam em cada criança.

Uma das especificidades da infância é a brincadeira, entendida como linguagem (VIGOTSKI, 1991) e atividade principal da criança (LEONTIEV, 1988), propulsora de aprendizagem e desenvolvimento. Modo como a criança interage e interpreta o mundo, o outro e a si mesma. Para Wallon (2005) a ludicidade, brincadeira e fantasia são constitutivas da infância. Nessa perspectiva, as crianças pequenas são marcadas por características próprias que as diferenciam dos adultos. Como afirma Sarmiento (2007, p. 35):

Com efeito, a infância deve sua diferença não à ausência de características (presumidamente) próprias do ser humano adulto, mas à presença de outras características distintivas que permitem que, para além de todas as distinções operadas pelo facto de pertencerem a diferentes classes sociais, ao género masculino e feminino, a seja qual for o espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e etnia, todas as crianças do mundo tenham algo em comum.

Então, mesmo considerando a diversidade social, cultural, econômica, religiosa e regional, podemos identificar características comuns das crianças. Assim sendo, uma dessas especificidades é a *vulnerabilidade* - não no sentido pejorativo, mas considerando que as crianças dependem, relativamente, dos adultos (tanto as mais velhas, quanto as mais novas como os bebês), em termos físicos, cognitivos e sócio-afetivos. Porém, além de serem vulneráveis - dependentes de múltiplos cuidados, a *capacidade* também é uma das características - as crianças aprendem desde que lhe sejam dadas as condições para que elas possam interagir com as coisas do meio onde vive. São capazes de criar novos modos de entender e interagir com o mundo.

A terceira especificidade das crianças é a *globalidade* - as crianças não são fragmentadas. Elas são integrais em todas as situações. Ou seja, sua afetividade, corpo, pensamento e movimentos, se apresentam sempre de modo global e presente nos ambientes situacionais. (SARMENTO, 2007; WALLON, 2005; ZABALZA, 2008; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005).

Contribuições para pensar a educação das infâncias e das crianças, considerando suas especificidades, podem ser identificadas desde as ideias dos considerados pioneiros da Educação Infantil que já apontavam em contextos específicos e com ênfases teóricas diferentes, para o desenvolvimento de práticas educativas que centralizassem as crianças, suas linguagens e suas experiências, especialmente o jogo e a brincadeira. Pensadores como Froebel, Montessori e Dewey instituíram abordagens voltadas para a educação de crianças pequenas e são referências até hoje na constituição de instituições educativas. (DANTAS, 2016).

No Brasil, até meados do século XIX não existiam em instituições, como creches ou jardins de infância, que oferecessem atendimento para crianças pequenas que estivessem sem o acompanhamento de suas mães. Dantas e Dantas (2018) resumem um pouco dessa contextualização histórica:

A Educação Infantil especialmente, em meados do século XIX, com o aumento da migração da zona rural para a zona urbana, exigia um espaço para que as crianças pequenas ficassem enquanto estavam longe de suas mães. Desde então, os espaços para crianças pequenas sofreram modificações no tempo, incluindo movimentos operários que influenciaram no atendimento à essas crianças, que antes eram elitizadas. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61), incluiu os jardins de infância e as escolas maternas ao sistema de ensino, se tornando uma importante mudança no quadro. Porém as práticas educativas adequadas ainda estavam um pouco distantes da realidade.

Sobre isso, Kramer (2007) também afirma que as demandas sobre pensar nas crianças e no papel delas na sociedade, surgiu a partir das necessidades capitalistas e urbano-industriais quando as mães precisavam trabalhar e as crianças precisavam ficar em algum lugar. Desde então, o pensamento sobre um lugar para acolher, cuidar e educar das crianças pequenas, passou por transformações até chegar no formato em que conhecemos hoje.

Em 1988, a Constituição Federal em seu Art. 208 garante como dever do Estado e no inciso IV, a “Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5

(cinco) anos de idade”. Após isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, lei nº 9.394/96 define em seu Art. 29º a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica que tem “como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. A emenda constitucional nº53/2006 alterou a idade máxima de atendimento das crianças da Educação Infantil, de seis para cinco.

Alguns anos depois, a emenda constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009 alterou a obrigatoriedade do ensino, antes restrito a partir do ensino fundamental e agora para as crianças de quatro anos pré-escola da educação infantil, até os dezessete anos (ensino médio). A ampliação da educação obrigatória é reafirmada e detalhada na Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e define, em seu quarto artigo, o dever do Estado com a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade.

Neste contexto a Educação Infantil é reconhecida no âmbito legal, como um direito da criança e da família e dever do Estado, etapa educativa com função sociopolítica e pedagógica e que deve ser ofertada com espaços institucionais coletivos não domésticos com a finalidade de possibilitar aprendizagens que propiciem o desenvolvimento integral das crianças respeitando suas especificidades infantis. (BRASIL, 2009). Corroboramos, portanto, com Lopes e Dantas (2022, p. 32) que definem a Educação Infantil como:

[...] contexto de vida e de desenvolvimento das crianças – que afeta seus modos de ser e viver a infância. Por sua natureza institucionalizada e pedagógica implica intencionalidade na seleção de situações a serem vivenciadas, e sistematicidade na organização e reiteração das práticas para sua apropriação, bem como regulação permanente por parte do sistema educacional mediante documentos orientadores ou normativos produzidos e legitimados socialmente – leis, diretrizes, referenciais – produzidas e legitimadas socialmente e, ainda, da comunidade onde se realiza.

Deste modo, a Educação Infantil se consolida como tempo privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, a partir de interações e práticas cotidianas que circunscrevem em cada espaço, os modos de constituição dos currículos que se materializam nas experiências das crianças com os conhecimentos sociais e múltiplas linguagens, entre elas, a linguagem escrita.

3.2 Educação Infantil, Currículos e Linguagem Escrita

Para adentrar na discussão acerca do lugar da linguagem escrita nos currículos da Educação Infantil, situamos inicialmente nossas concepções teóricas sobre currículo e linguagem.

3.2.1 Currículo e Linguagem

Começaremos a nossa exposição respondendo a uma pergunta: afinal, o que é currículo?

[...] 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).

Dantas (2016) explica de modo simples e claro. Segundo ela, currículo é um conjunto de experiências vividas. Esse conjunto, envolve todas as experiências vivenciadas pela comunidade escolar mesmo que esta proposta não esteja documentada. Essas experiências possuem significados e sentidos que são apropriados pelas crianças, todos os dias, sejam estas práticas intencionais ou não, planejadas ou não. Ou seja, o currículo é a prática, é tudo aquilo que acontece.

As ações que produzem experiências que são travadas no ambiente institucional e que influenciam e constituem a identidade da criança, é currículo. Por isso se faz importante a reflexão e estudo sobre os sentidos dos professores acerca do currículo e das experiências, pois as práticas deles serão mediadas por estas significações. O currículo, pois, deve nortear as práticas pedagógicas de modo a propiciar o desenvolvimento pleno, desenvolvido em um processo coletivo e estruturado em uma proposta pedagógica. Com base nesse paradigma, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal

promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade, garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem em diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças. Daí decorrem algumas condições para a organização curricular. (BRASIL, 2013, p.88).

Já que o currículo constitui-se como um conjunto de experiências, compreendemos a partir de Dewey (2002; 2007; 2011) a experiência como algo marcante (para o sujeito). Entretanto, a experiência só se constitui atividade quando assume três características: *liberdade, continuidade e transformação*. O princípio de liberdade pressupõe a decisão, o desejo e a experimentação do novo. A continuidade pressupõe a interligação, de contextualização, de modo que as experiências estejam conectadas. E a transformação como o ponto chave em que os sujeitos são transformados a partir da vivência. Para ele, a educação tradicional engessa o valor das experiências e comprometem a continuidade de experiências significativas posteriores.

Uma experiência pode ser imediatamente prazerosa e, mesmo assim, contribuir para a formação de uma atitude negligente e preguiçosa que, desse modo, atua modificando a qualidade das experiências tudo o que elas podem proporcionar. Outras experiências podem ser tão desconectadas uma das outras que, embora agradáveis e até excitantes, não se articulam cumulativamente. A energia se dissipa e a pessoa se dispersa. Cada uma das experiências pode ser vigorosa, intensa e ‘interessante’, mas, ainda assim, a falta de conexão entre elas pode gerar artificialmente hábitos dispersivos, desintegrados e centrífugos. (DEWEY, 2011, p.27).

Não basta apenas o encantamento, a transformação. A experiência precisa assumir o princípio de continuidade. Não basta apenas ter continuidade, precisa haver liberdade. Não basta apenas ter a liberdade, a transformação é imprescindível. Assim sendo, a experiência conecta essas três características. E como o próprio Dewey (2011) fala, existem experiências que são “deseducativas”. Se uma experiência compromete a aprendizagem para futuras experiências, esta deseduca, pois não tem continuidade e não possibilita a transformação do sujeito.

Ainda sobre experiência, Bondía (2002) nos ensina, de forma bela e sensível, o que seria a experiência. Segundo ele, a experiência é aquilo que “nos passa, o que

nos acontece e o que nos toca”. (p. 21). Com essa afirmativa, ele discorre que cada vez mais a experiência se torna raro, pois em um mundo repleto de informações, muitas coisas (informações) nos passam, mas não nos tocam. E a experiência não é uma mera informação. É o contrário dela. Desse modo, compreendemos que a experiência consiste na beleza de ser tocado, de ser transpassado pela experiência. De ter o coração movido, de algo que possui o nosso afeto. Não apenas de saber dizer, mas de sentir aquilo que se diz.

Nos currículos da Educação Infantil, conforme analisaremos com mais profundidade na seção terciária 3.2.3, devem ser garantidas experiências com as linguagens. Ressaltamos, deste modo, que compreendemos em acordo com Smolka (2010) que a Linguagem é entendida como interação social, atividade humana de produção de sentidos, e instrumento por meio do qual é possível significar o mundo e a cultura, o que envolve, portanto, processos de internalização – conversão de significados sociais em sentidos próprios, singulares.

3.2.2 A Apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil

Desde muito tempo existem tensões no campo educacional sobre as crianças da pré-escola, se deve ou não alfabetizar na Educação Infantil. Kramer e Abramovay (1988, p. 166) falam desse embate que há entre a pressão das famílias para que a pré-escola seja uma preparação (lugar de alfabetização) para diminuir os impactos da não-alfabetização na primeira série³ e a resistência dos que estudam e planejam a educação, que possuem a compreensão da desvinculação da pré-escola em relação ao ensino fundamental, entendendo que ela tem fim em si mesma, de desenvolvimento global da criança. E nesse contexto, independente de ambas as partes, a pré-escola tem sim um papel a cumprir, de valorizar os conhecimentos que as crianças já possuem, também através da aquisição de novos saberes.

Mônica Baptista (2019) em uma palestra sobre Linguagem Escrita na Educação Infantil, no IV Simpósio de Educação Infantil, disponível no canal “Undime Tocantins”, no *YouTube*, traz uma discussão importantíssima para o nosso entendimento sobre o processo de apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil. Primeiramente, ela fala que “a Educação Infantil tem um papel fundamental e insubstituível no

³ A primeira série corresponde hoje ao primeiro ano do ensino fundamental.

processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças”. Ao analisarmos essa frase, podemos perceber o peso do seu significado, como em seu discurso ela faz: é um *processo* porque se inicia e é contínuo - a criança desde o início de sua vida, ainda no ventre da sua mãe, já é envolta pela palavra quando ouve a voz da sua mãe, por exemplo. Segundo Baptista, esse início do processo já traz, para o sujeito, um lugar no mundo, um lugar de formação. *Apropriação* - porque os sujeitos tornam próprio o conhecimento da língua e fazem uso dela. Da *linguagem* como próprio do ser humano - a capacidade que temos de poder significar o mundo através de signos. O adjetivo *escrita* delimita uma das linguagens. Não é um código, nem um sistema, é uma “*linguagem escrita*” que quando o sujeito se apropria dela, se transforma. Como as crianças estão imersas em uma sociedade grafocêntrica, mesmo que não saibam ler e escrever, já pensam e levantam hipóteses de leitura e escrita. Aí entra o direito dos sujeitos expandirem seus conhecimentos, dentre eles, o direito de vivenciar experiências que envolvem a linguagem escrita no contexto da primeira infância, não porque vai ser bom para o seu desenvolvimento no ensino fundamental, mas porque é direito dela. (BAPTISTA, 2010).

As questões relativas à pergunta já mencionada que envolve a finalidade de se alfabetizar ou não na pré-escola, atrelado ao entendimento de que as crianças estão imersas no processo de apropriação da linguagem escrita e têm direito à participar de mediações com esta linguagem, foi realizada uma parceria entre a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), junto à Coordenadoria da Educação Infantil do MEC, para a criação do projeto “Leitura e Escrita na Educação Infantil” e produção e lançamento de uma coleção de cadernos de formação para professores da Educação Infantil. O material didático foi utilizado em alguns estados, no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, como suporte para o planejamento e desenvolvimento do trabalho com a linguagem oral e escrita em creches e pré-escolas. A coleção é composta por oito cadernos estruturados com três unidades temáticas em cada, com contribuições de importantes pesquisadores da área.

Smolka, Magiolino e Rocha (2016) trazem uma discussão sobre os modos de apropriação da linguagem oral e escrita. Elas iniciam o diálogo trazendo o questionamento importante: “como ensinar as crianças em um mundo que se encontra

em constante processo de mudança?”. Esse questionamento ecoa cada vez mais forte visto que as tecnologias ampliadas e cada vez mais acessíveis trazem o mundo globalizado para mais perto dos nossos olhos, e modificam os nossos modos de interação. As crianças interagem com essa tecnologia cada vez mais cedo, enquanto ainda são bebês. Contudo, até as crianças mais pequenas são capazes de participar da linguagem em funcionamento. “Seus gestos, suas vocalizações, interpretados pelos outros, adquirem sentido na trama de relações sociais.” (SMOLKA; MAGIOLINO; ROCHA, 2016, p. 87).

Ainda sobre esse processo de apropriação da linguagem, observamos também os modos de apropriação da cultura. “Cultura implica, portanto, a vida de relação, a prática social, a atividade humana nas mais diversas condições e relações de produção”. (SMOLKA; MAGIOLINO; ROCHA, 2016, p. 91). Desse modo, refletimos sobre os diversos papéis exercidos socialmente em que a cultura media a apropriação da linguagem oral e escrita.

As experiências pessoais de contextos diferentes influenciam na forma de ser e nas formas sobre como as crianças interagem: se vive em uma cidade grande ou pequena, se tem ou não irmãos pequenos, se é homem ou mulher, etc.. Essas experiências que produzem culturas diferentes, conduzem os lugares de apropriação. O texto das referidas autoras nos traz um exemplo sobre essa apropriação. A cena é clara: um chapéu de caubói cai de uma estante de brinquedos. Uma menina pega o chapéu, coloca na cabeça e diz: “Eu sou Bete! Bete Carreira!”. (SMOLKA; MAGIOLINO; ROCHA, 2016, p. 91). Nessa interação entre imaginação e representação de papéis sociais que são conhecidos, a menina deste relato representa um personagem conhecido por ela: Beto Carreiro - e assume o seu lugar feminino, refletindo na apropriação da linguagem quando “Beto Carreiro” transforma-se em “Bete Carreira”. Este é um exemplo simples que se repete cotidianamente nas instituições de educação infantil, mesmo quando o momento não é planejado, as crianças naturalmente fazem essas relações de apropriação da linguagem.

Baptista (2010, p. 2), ao falar das interações das crianças com a linguagem escrita, diz que, “[...] Ao interagir com os diferentes signos e com os conhecimentos que circulam socialmente, a criança o faz sob a mediação dos seus saberes e das suas experiências infantis. Dessa articulação, nascem novos saberes, conhecimentos e experiências”. À luz deste pensamento, temos a compreensão de que as crianças

interagem a partir da “mediação dos seus saberes”, com diferentes signos. As crianças se apropriam dos símbolos complexos dos sistemas de representação, dão novos sentidos a eles, produzindo novos conhecimentos e deles se apropriando.

Desse modo, o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil não pode ser compreendido como um processo preparatório para a alfabetização e, sim, como direito da criança e possibilidade de ampliação de seus conhecimentos e sentimentos (positivos) relativos à cultura escrita. 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 ampliem suas capacidades de invenção, de imaginação, de criação, sabendo que essas práticas demandam, por sua vez, conhecimentos específicos por parte dos(as) professores(as). (DANTAS; LOPES; OLIVEIRA, 2022, p. 128).

Por fim, ressaltamos que o processo de apropriação da linguagem escrita requer um planejamento intencional, incluindo experiências que envolvem a aprendizagem da escrita através com diferentes materiais e linguagens. Entretanto, como dialogam as autoras acima, essa organização não contempla a sistematização do processo de alfabetização na Educação Infantil.

3.2.3 O que dizem os documentos curriculares sobre o trabalho com a linguagem escrita?

Atualmente, os documentos oficiais que orientam os currículos da Educação Infantil no Brasil, como já exposto, são as DCNEI (BRASIL, 2009), a BNCC (BRASIL, 2017), e no Rio Grande do Norte, o DCRNEI (RN, 2018). Esses documentos nos dão, resumidamente, uma visão geral sobre o caminho que a Educação Infantil deve percorrer, quais seus objetivos e o que precisa ser garantido nas práticas cotidianas de modos gerais e específicos. Nestes documentos, as práticas pedagógicas são orientadas a partir das diversas linguagens, dentre elas, a linguagem escrita. Nesse contexto, A PNA (BRASIL, 2019) enfatiza práticas preparatórias de alfabetização na educação infantil e, conseqüentemente, influencia o destaque apenas para esta linguagem.

A seguir, destacamos um pouco do contexto da publicação dos documentos, e seus principais aspectos de orientação de experiências com a linguagem escrita na educação infantil.

No dia 17 de dezembro de 2009, o Conselho Nacional de Educação aprovou e publicou a Resolução nº 5 que fixa as DCNEI (BRASIL, 2009), instituídas para serem observadas na organização das práticas pedagógicas de todas as instituições de educação de crianças de zero a cinco anos de idade. Além disso, cita em seu Art. 4º a identidade das crianças a serem consideradas nas propostas pedagógicas:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p.1).

Além disso, as DCNEI (BRASIL, 2009) definem que as experiências propostas precisam ter como eixos estruturantes, as interações e a brincadeira, e que as experiências precisam garantir a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

O referido documento curricular, cita a linguagem escrita de forma implícita e explícita a ser desenvolvida não como foco, mas que as crianças possam aprender e se desenvolver através de diversas linguagens e gêneros distintos. Fizemos então, um recorte dos trechos e lugares que citam envolvendo esta linguagem.

Primeiramente, destacamos o Art. 8º, em seu *caput*, que normatiza o objetivo da proposta pedagógica. No inciso II do parágrafo 1º, do artigo em questão, que explicita as condições para a efetivação dos objetivos dentro das instituições de Educação Infantil. E no inciso II do parágrafo 2º, ressalta a importância de ênfase na identidade étnica e língua materna das crianças de povos indígenas que optarem pela Educação Infantil:

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** [...]

§ 1º Na efetivação desse objetivo, [...]

II - a indivisibilidade das dimensões expressivas-motoras, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança

§ 2º [...] II - reafirmar a identidade étnica e a **língua materna** como elementos de constituição das crianças; (BRASIL, 2009, p. 2-3. Grifos nossos)

Destacamos, também, o Art. 9º, que orienta sobre as experiências que os eixos estruturantes das práticas pedagógicas devem garantir, em que a linguagem aparece nos itens II, III, IX e XI, este último de forma implícita.

[...] 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;** [...]

XI - **propiciem a interação e o conhecimento** pelas crianças das **manifestações e tradições culturais brasileiras;** [...] (BRASIL, 2009, p. 4. Grifos nossos)

De modo geral, nos trechos que citam de alguma forma experiências que oportunizam o trabalho envolvendo a linguagem escrita, identificamos proposições de experiências que consideram a exploração, imersão e aprendizagens das crianças a partir das linguagens diversas, dentre elas, a escrita. Essa garantia, permite que as crianças sejam participantes (de modo significativo para elas) dessa cultura letrada, que está presente na vida das crianças. Sobre isso, ressaltamos a afirmação de Galvão (2016), quando diz que:

É interessante, portanto, que a linguagem escrita seja trabalhada nas instituições infantis de modo significativo para as crianças, exercendo funções sociais relevantes para elas, e de maneira indissociada de outras formas de expressão e comunicação de que elas precisam para significar o mundo, apreendê-lo, produzi-lo, torná-lo vivível para o outro. (p. 26)

Observamos também o apontamento nas DCNEI sobre o direito de aprendizagem das crianças de povos indígenas para com a sua língua materna em caso de optarem pela educação infantil.

A linguagem escrita não foge a esse processo. O Documento normatiza propostas de práticas com crianças para que se apropriem dos modos de escrever e interagir, por meio da linguagem escrita, que marcam sua cultura, sociedade, região, povo, na medida que vão construindo e afirmando suas identidades.

Após isso, no ano de 2017, foi instituída e implantada a BNCC (BRASIL, 2017), que organiza o currículo proposto nas DCNEI por Campos de Experiências e aponta os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem garantidos às crianças nos diferentes ciclos etários. Nesse documento observamos a exploração da linguagem escrita no contexto de diversas experiências, assim como de outras linguagens, em todos os Campos de Experiências e nos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento. Para observância, destacamos primeiramente as identificações da referida linguagem nos campos de experiências.

De modo geral, encontramos a contemplação de experiências com a linguagem escrita integrada em todos os Campos de Experiências (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), mas, de forma mais evidente, no campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”.

Escuta, fala, pensamento e imaginação – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, [...] **Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação.** Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, [...] é na escuta de histórias, [...] e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores.

Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, [...] contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, [...] o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. 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. Grifos nossos)

Conforme citado na descrição deste campo, encontramos proposições que dialogam com Baptista (2010), quando diz que o trabalho com a linguagem escrita deve assumir um papel importantíssimo na formação leitora das crianças, sempre respeitando-as como produtoras de cultura. Nas experiências como contações de histórias, escrita de textos coletivos, construção de listas, e nas escritas espontâneas das crianças, há uma imersão na língua escrita como o objetivo que as crianças sejam participantes dos seus diferentes usos sociais e em diversos gêneros, com materiais e suportes diferenciados. Há um apontamento para o conhecimento e compreensão das letras e textos escritos, por exemplo, como parte do nosso sistema de representação da língua.

Dentro dos Campos de Experiências, encontramos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Seleccionamos então apenas os objetivos relacionados ao campo de experiência explicitado anteriormente, e fizemos uma seleção de dois objetivos de cada grupo etário para a nossa compreensão.

(EI01EF01) **Reconhecer** quando é chamado por **seu nome** e **reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.**

(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em **diferentes gêneros textuais** (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).

(EI02EF07) **Manusear diferentes portadores textuais,** demonstrando **reconhecer seus usos sociais.**

(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao **ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações,** e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da **linguagem oral e escrita (escrita espontânea)**, de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

(EI03EF09) **Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita**, realizando registros de **palavras e textos**, por meio de **escrita espontânea**.

Podemos observar também as proposições do uso da linguagem escrita em diferentes situações de aprendizagem: por meio de do reconhecimento dos nomes, situações de escuta e acompanhamento de textos lidos em diferentes gêneros assim como os seus manuseios, expressão de ideias e sentimentos por meio da linguagem com escrita espontânea, bem como do levantamento de hipóteses de escrita.

A BNCC também traz os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento. São eles: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Esses direitos devem ser assegurados a fim de que as crianças possam aprender-se e desenvolver-se. Destacamos abaixo o modo como a linguagem perpassa os diferentes Direitos.

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, **utilizando diferentes linguagens**, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), **ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências** emocionais, corporais, **sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais** e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, **desenvolvendo diferentes linguagens** e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, **palavras**, emoções, transformações, relacionamentos, **histórias, objetos**, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, **a escrita**, a ciência e **a tecnologia**.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses,

descobertas, opiniões, questionamentos, **por meio de diferentes linguagens.**

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e **linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.** (BRASIL, 2017, p. 38, grifos nossos)

Também nos direitos, observamos diversas experiências de aprendizagem que reforçam a aprendizagem da linguagem escrita através de modos diversificados, sem que a linguagem escrita seja sempre o foco. Em outras palavras, nas múltiplas práticas, as crianças podem aprender sobre/com a linguagem escrita de forma contextualizada e experimentando outras possibilidades. Porém, ainda assim, também precisam ter momentos específicos com o foco na linguagem, mas não de forma sistematizada e única.

No ano de 2018, logo após a publicação da BNCC, tivemos a publicação do DCRNEI (RN, 2018), sendo um documento referência de implementação da BNCC. As proposições apresentadas nas DCNEI e BNCC são aqui retomadas e reforçadas, sob uma organização que vincula os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento diretamente ao Campos de Experiências, isto é, descrevendo quais Direitos devem ser proporcionados às crianças em relação a cada campo. Dessa forma irá destacar o trabalho com a linguagem da seguinte forma:

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”

Direitos de aprendizagem e desenvolvimento

CONVIVER com crianças e adultos em situações comunicativas cotidianas, constituindo modos de pensar, imaginar, sentir, **narrar, dialogar** e conhecer.

BRINCAR com parlendas, trava-línguas, adivinhas, memória, rodas, brincadeiras cantadas, jogos e textos de imagens, **escritos** e outros, **ampliando o repertório das manifestações culturais** da tradição local e de outras culturas, enriquecendo sua linguagem oral, corporal, musical, dramática, escrita, dentre outras.

PARTICIPAR de rodas de conversa, de relatos de experiências, de **contação e leitura de histórias e poesias**, de construção de narrativas, da elaboração, descrição e representação de papéis no faz

de conta, da exploração de materiais impressos e de variedades linguísticas, construindo diversas formas de organizar o pensamento.

EXPLORAR gestos, expressões, **sons da língua, rimas**, imagens, **textos escritos**, além dos **sentidos das palavras**, nas poesias, parlendas, canções e nos enredos de histórias, apropriando-se desses elementos para criar novas falas, enredos, **histórias e escritas convencionais ou não**.

EXPRESSAR sentimentos, ideias, percepções, desejos, necessidades, pontos de vista, informações, dúvidas e descobertas, utilizando **múltiplas linguagens**, considerando o que é comunicado pelos colegas e adultos.

CONHECER-SE e reconhecer suas preferências por pessoas, brincadeiras, lugares, histórias, autores, **gêneros linguísticos**, e seu interesse em produzir com a linguagem verbal. (RN, 2018, p. 76-77, grifos nossos).

O Documento dessa forma detalha e reafirma a garantia dos Direitos nos Campo de Experiência. As propostas pedagógicas, então, permitem que as crianças experimentem diferentes modos de falar, de escrever e refletir sobre as variações da língua, e por meio da intermediação do professor possibilitar o uso da linguagem por meio das brincadeiras de roda, com textos, das formas de comunicação presentes no cotidiano para construir concepções e levantar hipóteses sobre a língua escrita (RN, 2018, p. 78).

Após esse movimento de documentos normativos que expressam um trabalho em conjunto que contribuem diretamente para o replanejamento dos currículos e das práticas na Educação Infantil, tivemos, a Política Nacional de Alfabetização – PNA, que foi instituída pelo Decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Este documento, faz um caminho contrário ao que se vinha construindo com os três documentos citados anteriormente. A PNA (BRASIL, 2019), sugere que as práticas sistematizadas de alfabetização iniciem ainda na Educação Infantil, tornando a etapa educativa uma preparação para a alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental e desconsiderando o trabalho com experiências educativas envolvendo a linguagem escrita, como citado nas DCNEI, na BNCC e no DCRNEI. Ainda, fundamenta as teorias em apenas um campo do conhecimento científico. Seleccionamos, como destaque, trechos do decreto e posteriormente, do caderno da Política.

No Art. 8º do Decreto que institui a PNA, destacamos os seguintes incisos no que se refere aos currículos de formação de professores:

VII - estímulo para que as etapas de **formação inicial e continuada de professores da educação infantil** e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental **contemplem o ensino de ciências cognitivas** e suas aplicações nos processos de ensino e de aprendizagem;

VIII - **ênfase no ensino de conhecimentos linguísticos e de metodologia de ensino de língua portuguesa e matemática** nos **currículos de formação de professores da educação infantil** e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Podemos inferir a partir dos trechos acima a ênfase para etapas de formação docente - tanto inicial quanto continuada - que contemplam o ensino de conhecimentos como ensino da língua portuguesa e da matemática que privilegiam o ensino das ciências cognitivas, engessando as possibilidades de aprendizagem que os outros campos do conhecimento permitem.

Consideramos que, uma vez que a Política inclui a etapa da Educação Infantil como alvo, deveria incluir também as especificidades de ser criança e os modos pelos quais elas aprendem e se desenvolvem. Evidenciamos essa ênfase na formação de professores através do programa “Tempo de Aprender”, formação com foco nos professores e gestores que tem como objetivo melhorar a qualidade de Alfabetização nas Escolas Públicas de todo país, incluindo as crianças da pré-escola. Inclui-se também, à luz da Política, ações destinadas para os pais e responsáveis, como o programa “Conta pra Mim” que tem como objetivo a promoção da literacia com a família.

Sobre o caderno da Política, destacamos alguns trechos. De modo geral, os principais capítulos do caderno são: Contextualização; Alfabetização, literacia e numeracia; e Política Nacional de Alfabetização. No tópico 2.4 “Como ensinar as crianças a ler e a escrever de modo eficaz” e na seção terciária 2.4.1 “Educação Infantil”, o trabalho com a leitura e a escrita é voltado como a “aquisição” de “habilidades”:

A aprendizagem da leitura e da escrita depende em grande parte da **bagagem linguística** recebida pela criança **antes de ingressar no ensino fundamental**, nas práticas realizadas em casa ou em outros ambientes. [...] Recebem o nome de **habilidades metalinguísticas** aquelas que decorrem de práticas que desenvolvem a linguagem oral

e favorecem a tomada de **consciência da fala** (GOMBERT, 1990, 2003). **Várias habilidades metalinguísticas se desenvolvem por meio de jogos e brincadeiras. [...] Uma dessas habilidades é considerada essencial** no processo de **aprendizagem da leitura e da escrita**, pois facilita a compreensão do princípio alfabético: trata-se da **consciência fonológica**. (BRASIL, 2019, p. 30, grifos nossos).

Após isso, cita seis variáveis com base em um relatório científico, que “podem presumir fortemente o sucesso na alfabetização”. (BRASIL, 2019, p. 30). Essas seis variáveis são habilidades mecânicas de reprodução e memorização do sistema de escrita alfabético:

Conhecimento alfabético: conhecimento do nome, das formas e dos sons das letras do alfabeto.

Consciência fonológica: habilidade abrangente que inclui identificar e manipular intencionalmente unidades da linguagem oral, como palavras, sílabas, rimas e fonemas.

Nomeação automática rápida: habilidade de nomear rapidamente uma sequência aleatória de letras ou dígitos.

Nomeação automática rápida de objetos ou cores: habilidade de nomear rapidamente sequências de conjuntos de figuras de objetos (por exemplo, carro, árvore, casa, homem) ou cores.

Escrita ou escrita do nome: habilidade de escrever, a pedido, letras isoladas ou o próprio nome.

Memória fonológica: habilidade de se lembrar de uma informação dada oralmente por um período curto de tempo.

Depois de citar estas variáveis (habilidades), outras cinco variáveis que estão relacionadas a literacia são mencionadas. Após isso, é justificado que:

Essas onze variáveis em conjunto predizem com consistência o desempenho posterior em leitura e escrita. Portanto, **é recomendável que sejam promovidas na educação infantil, a fim de contribuir com o processo de alfabetização no ensino fundamental**. Não se trata de alfabetizar na educação infantil, mas de **proporcionar condições mínimas para que a alfabetização possa ocorrer com êxito no 1º ano do ensino fundamental** (NATIONAL EARLY LITERACY PANEL, 2009). (BRASIL, 2019, p. 31, grifos nossos).

Observamos de forma explícita que a PNA sugere que a Educação Infantil tenha função preparatória para o Ensino Fundamental. Em outras palavras, podemos afirmar que PNA propõe que as crianças sejam, no tempo presente, reflexos de quem elas serão no futuro. Ela simplifica as aprendizagens em volta da alfabetização e desconsidera todas as outras aprendizagens. Conforme alertam Oliveira, Almeida e Dantas (2020),

[...] a Política Nacional de Alfabetização põe à margem das práticas pedagógicas a discussão proposta na BNCC com linguagem escrita, configurando-se como mecânica, restringindo-se a transmissão de mensagens e a memorização. [...] E a PNA, portanto, retifica essa concepção de formação humana voltada para os interesses de mercado, se aproveita dessa conjuntura para deturpar, distorcer e/ou excluir essas concepções presentes nos documentos curriculares oficiais, que não tiveram sequer tempo suficiente para se consolidarem nas práticas cotidianas dos profissionais de educação. Causando um contrafluxo no avanço das discussões!. (p. 4).

Assim, entendemos que a PNA emerge em um importante contexto de avanços teóricos sobre a desconstrução de práticas alfabetizadoras na Educação Infantil, como observamos no âmbito dos documentos como as DCNEI, a BNCC e o DCRNEI, e propõe, através de teorias e práticas, uma nova vertente do que consideramos como avanço para a Educação Infantil.

4 LINGUAGEM ESCRITA: SENTIDOS E PRÁTICAS DAS PROFESSORAS

Neste capítulo, trazemos nas vozes das professoras participantes desta pesquisa o que elas compreendem sobre as práticas com a linguagem escrita, sobre alfabetização, e sobre as experiências das crianças com essa linguagem. Logo após a análise dos sentidos, dialogamos com as práticas observadas, por meio da análise de cenas cotidianas.

4.1 Sentidos sobre Linguagem Escrita na Educação Infantil

Nesse contexto de discussão sobre currículo e linguagem escrita, ouvimos quatro professoras sobre conceitos específicos e as práticas realizadas. Para identificar as falas e preservar a identidade, nomeamos os nossos sujeitos com nomes fictícios: “Professora Amanda”, “Professora Beth”, “Professora Celine” e “Professora Daiane”. Nos trechos das falas, identificamos a turma em que cada uma delas atua.

Separamos os dados por eixos temáticos, nos quais denominamos por “sentidos sobre alfabetização”, “sentidos relativos às especificidades da alfabetização na Educação Infantil”, “sentidos sobre linguagem escrita na Educação Infantil”, “sentidos sobre experiências com a linguagem escrita” e “sentidos sobre experiências com a linguagem escrita no contexto da sala de leitura”.

4.1.1 Sentidos sobre Alfabetização

Os sentidos aqui expressados referem-se à alfabetização no contexto geral, não no contexto da Educação Infantil. Destacamos abaixo alguns trechos que representam esses pensamentos.

*A alfabetização é um **processo** que começa **muito antes da entrada da criança na escola**, onde é submetida a mecanismos formais de aprendizagem da leitura e da escrita. (Professora Amanda / Pré-II / Formulário, 2021)*

*Alfabetizar **não é só ensinar a ler, a escrever**, e a contar. Na minha percepção. Eu acho que é desenvolver as habilidades de pensar, de raciocinar, de criticar... **levar a criança, o aluno, a leitura de mundo**. Na hora que nós temos só esse pensamento de achar que a criança só deve aprender a ler, a contar, e a escrever, restringe a criança só a aquele*

*... mundo. Mas na hora que levamos ela a pensar, a criticar, **ela torna-se um ser participante da vida**. [...] E a criança pensa, ela critica, ela raciocina, ela dá sugestão. Então é eu levar a criança a motivar, ela ter essa leitura de mundo. (Professora Beth / Pré-I / Entrevista coletiva)*

*A alfabetização é isso mesmo, não é só a questão de ler e escrever, mas também de aprender os números, os símbolos, as imagens também é uma forma de alfabetização, porque **através delas nós identificamos as coisas**. (Professora Celine / Creche I / Entrevista Coletiva, 2021)*

Identificamos nas vozes das professoras as compreensões acerca da alfabetização que envolvem a compreensão da alfabetização como um processo, que é iniciado antes da criança adentrar no espaço institucional, e finaliza quando a criança aprende a ler, escrever e fazer uso dessa leitura e dessa escrita.

A alfabetização também é vista como apenas como a codificação e decodificação, mas a capacidade de se conseguir ler, escrever e compreender aquilo que se está lendo e escrevendo, de conseguir “identificar as coisas”. Percebemos aqui a concepção de letramento presente junto ao processo de alfabetização. Lopes e Vieira confirmam esses pensamentos quando falam que nos últimos anos não é apenas exigido a compreensão de como se escreve e como se lê, mas que saibam fazer uso dessa compreensão “incorporando-a à sua vida cotidiana”. (2012, s/p).

4.1.2 Sentidos relativos às especificidades da Alfabetização na Educação Infantil

Sobre a alfabetização se completar na Educação Infantil, as professoras compartilharam do mesmo pensamento. Para a nossa compreensão, destacamos duas falas que representam esta compreensão.

*Se o sentido de alfabetização for o **ensinar a ler e a escrever**, e ter a **obrigação da criança sair do pré-II lendo e escrevendo, eu não concordo**, de ser obrigatório. [...] profissionalmente falando, a gente tinha uma visão de alfabetização na EI, a gente tinha uma visão de como alfabetizar e **há alguns anos tudo isso foi desconstruído**. (Professora Amanda / Pré-II / Entrevista Coletiva, 2021)*

*[...] eu acredito que a **função da Educação Infantil não é preparar para o Fundamental**. (Professora Beth / Pré-I / Entrevista coletiva, 2021)*

*Eu falei que é importante **preparar pra essa alfabetização e não alfabetizar em si.** “Preparar” trabalhando essas coisas, de **forma lúdica** mas que elas conheçam a **função social da escrita.** (Professora Daiane / Sala de leitura / Entrevista, 2021)*

Os sentidos das professoras revelam algo importantíssimo que já vínhamos construindo aqui. Sobre a fala das professoras Amanda e Beth, como citamos no início do tópico sobre a apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil, Kramer e Abramovay (1988) revelam um pouco dessa linha tênue que há anos vem sendo discutida e relativizada. Porém, como a própria professora Amanda cita, “há alguns anos isso foi desconstruído”. Ou seja, há alguns anos começamos a ter a sistematização dessa compreensão da mediação da linguagem escrita na Educação Infantil, e os(as) professores(as) começaram a participar destas discussões, de que o espaço da finalização do processo de alfabetização não é na Educação Infantil. Observamos também que a não concordância com a alfabetização na Educação Infantil, entra em contradição com as proposições da PNA (BRASIL, 2019), que inclui práticas alfabetizadoras ainda na educação infantil.

Outro ponto relevante que devemos destacar é o lugar do processo de alfabetização que, definitivamente, não se completará na Educação Infantil. Como já foi dito, as experiências que envolvem a leitura e a escrita precisam ter sentido e função social. Não é o lugar da Educação Infantil propor práticas alfabetizadoras e muito menos, práticas de preparação para a alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental, como se a Educação Infantil fosse uma sala de espera para a alfabetização. Sobre isso, Baptista (2010) nos diz:

[...] não é nessa etapa educativa que a alfabetização se completará. A educação infantil tem como principal contribuição para esse processo fazer com que a criança se interesse pela leitura e pela escrita, que ela deseje aprender a ler e escrever e, ainda, fazer com que ela acredite que é capaz de fazê-lo. (BAPTISTA, 2010, p. 10).

Quando a professora Daiane chama de “preparar para a alfabetização” e complementa com o “e não alfabetizar em si”, é justamente, envolver experiências com a leitura e a escrita de forma contextualizada com as crianças. Trabalhar a partir do nome próprio, de listas de frutas ou comidas, de produção de textos coletivos,

experienciar a escrita livre, dentre muitas outras. Como ressalta a professora Daiane, para que “elas (as crianças) conheçam a função social da escrita” e sejam participantes na produção dessa linguagem.

4.1.3 Sentidos sobre Linguagem Escrita

Os sentidos sobre a linguagem escrita, revelaram que as professoras compreendem que as crianças já estão imersas na cultura letrada, e que é dever da educação infantil, como diz a professora Amanda, “propor experiências para que elas tenham acesso às letras, ao mundo letrado”. Além disso, a professora ainda cita que as crianças elaboram hipóteses sobre a leitura e a escrita.

*Mas o que eu penso é que na Educação Infantil a gente tenha a responsabilidade de **inserir os nossos alunos no mundo letrado**, quer dizer, inserir não porque **eles já são inseridos** nesse mundo letrado, né, mas eu acho que a gente tem que **propor experiências pra que eles tenham acesso às letras, ao mundo letrado**. [...] Elas (as crianças) **são curiosas e elas sentem esse desejo de aprender**. [...] Elas pegam a palavra e elas **fazem a leitura dela**, por mais que elas não consigam ainda fazer a leitura da palavra, mas elas **fazem a leitura espontânea**. Quando a gente manda elas escreverem, estas também **escrevem espontaneamente**. Claro que faltam letras... mas como elas vivem nesse mundo letrado, então elas têm acesso, né?! E elas vão desenvolvendo **hipóteses sobre a escrita, hipóteses sobre a leitura**. (Professora Amanda / Pré-II / Entrevista Coletiva, 2021)*

*[...] Mas é isso, é a **função social da escrita**, essas coisas assim, sabe? Que vai chamando a atenção deles, que eles já veem em casa mas **a gente é quem fica organizando isso na cabeça deles, chamando atenção**. [...] trabalhando essas coisas, de forma lúdica mas que elas (as crianças) conheçam a função social da escrita. (Professora Daiane / Sala de Leitura / Entrevista coletiva, 2021)*

Conforme observamos também, a professora Daiane fala intrinsecamente sobre a intencionalidade na mediação da linguagem escrita. Neste ponto, observamos que o diálogo aqui citado estabelece relação com uma das especificidades da infância, a *capacidade* que as crianças têm de aprender, desde que lhe seja dado o suporte necessário. Ou seja, o professor precisa estar ativo nesse processo, pois a criança depende, em partes, da mediação do adulto para a continuidade desse “processo” de apropriação da linguagem.

4.1.4 Sentidos sobre Experiências com a Linguagem Escrita

As experiências com a linguagem escrita sempre estiveram presentes durante toda a conversa, pois sempre as professoras relatavam como forma de exemplificar algo que estávamos dialogando. Separamos a fala de duas professoras sobre dois pontos distintos de exemplos dessas experiências.

[...] quando a gente faz a **chamadinha** a gente trabalha **nomes**... então, na **chamadinha**, a gente já tá **trabalhando com linguagem escrita**. Quando a gente faz **lista**, dependendo do que a gente está trabalhando na sala, por exemplo, **o professor é o escriba**, eles vão dizendo e a gente vai mostrando as palavras, a gente **tá desenvolvendo prática escrita**. Quando a gente **escreve uma música** que expõe pra eles, **músicas que a gente canta no cotidiano**, eles vão **identificando palavras na música, a gente tá trabalhando a escrita**. Quando eles **manuseiam os livros de história** - que são atividades cotidianas, diárias - por mais que eles não saibam ler ainda, mas muitas vezes as crianças chegam e diz: “*Tia e essa letrinha aqui?*” Eles mesmos têm a curiosidade de saber: **que nome é aquele, qual é o nome da história**... então são práticas de escrita, de leitura. (Professora Amanda / Pré-II / Entrevista coletiva, 2021)

*Na Educação Infantil nós trabalhamos a questão da linguagem até na nossa ornamentação, na própria **ornamentação da nossa sala**: quando nós colocamos lá os **combinados**, as **palavrinhas mágicas**, e também, quando trabalhamos na **chamadinha** e colocamos o nome deles, **eles têm curiosidade de descobrir qual é o nome deles**. E depois eles conseguem identificar qual é a sua **fichinha**. (Professora Celine / Creche I / Entrevista coletiva, 2021)*

Na primeira fala, a professora Amanda relata vários modos de explorar e trabalhar a linguagem escrita. Ela cita: chamada; listas temáticas; situações em que o professor é o escriba, como escrever músicas que as crianças cantam no cotidiano para que elas possam identificar as palavras; além do manuseio de livros de literatura. Estas experiências faladas revelam alguns exemplos possíveis de mediação de experiências que envolvem a linguagem escrita.

Chamamos atenção para o trabalho com as listas e produção de textos escritos. Sepúlveda e Teberosky (BRASIL, 2016) relatam sobre a função e importância do trabalho com produções de listas. Segundo as autoras, as listas podem ser utilizadas com diferentes objetivos como organização e nomeação de ações, de forma coletiva, individual ou em pequenos grupos, em um ditado para a professora. Entretanto, as

listas devem ser dialógicas, partir de indagações das crianças, contendo respostas e perguntas das crianças, e ficarem disponíveis para consulta. (p. 77).

Na segunda fala, a professora Celine expressa a organização do espaço através de materiais de suporte que possuem escritas e enunciados. Como ela fala, a partir desses espaços também é trabalhado a linguagem escrita, pois esses materiais fazem parte de momentos da rotina, como a chamada, os combinados, e etc.

Observamos também o relato da curiosidade das crianças para com essas escritas expostas, que demonstram o interesse e observação das crianças com os símbolos, mesmo sendo crianças pequenas. Destacamos também o relato do trabalho a partir do nome próprio das crianças, através de fichas utilizadas para a chamadinha.

Outro ponto importante que queremos destacar sobre esses momentos é sobre como acontecem essas mediações, se ocorrem de modos espontâneos ou planejados:

[...] **Tem momentos que é espontâneo da criança**, que parte dela, e **tem momentos que é intencional**, que a gente precisa estar propondo algumas atividades que realmente estimulem essa escrita. (Professora Amanda / Pré-II / Entrevista coletiva, 2021)

Como revelado pela professora Amanda, há uma intencionalidade de propor experiências com esta linguagem, mas também há momentos em que espontaneamente, as crianças buscam, demonstram curiosidades.

4.1.5 Sentidos sobre as Experiências com a Linguagem Escrita no contexto da Sala de Leitura

Para dialogarmos sobre as experiências no contexto da sala de leitura, ouvimos a professora que trabalha exclusivamente na sala de leitura, realizando atividades com as turmas individualmente e coletivamente. Escolhemos alguns trechos da fala da professora que nos dá uma amplitude de como acontecem as mediações de leitura.

[...] *eles iam pra minha sala acompanhados do professor, sentava em rodinhas no chão, a gente conversava, cantava... depois era apresentado o livro da história, mostrando aquelas letrinhas também do livro. Depois do momento de leitura e de perguntas sobre a leitura, sobre a história, eles iam folhear livros, sabe?! Ali nos livros eles viam a escrita, os desenhos, e eles iam formulando as histórias deles. [...]*

*Quando eu vou ler uma história, eu mostro a eles o **nome da história**, do livro né, o **nome do autor**... vou mostrando que tem a ver: o que eu tô falando com o que está escrito ali. Às vezes eu vou contar **mas eles querem ler ali no livro que tem as letrinhas que contam a história no livro**, que eles não devem rasgar o livro se não a história se perde porque rasga aquelas letrinhas... E assim por diante, né. E eles fazem muitas perguntas, assim... com o tempo eles já vão perguntando: “**Tia, e quem foi, quem escreveu essa história?**”. Tudo que a gente diz pra eles, eles vão colocando na cabeça e vão perguntando, depois.*

*[...] elas (as crianças) precisam aprender que **há uma relação entre o que a gente fala e o que está ali escrito**, sabe?! Ela tem que saber que **a escrita significa o que a gente fala**, que a escrita está querendo dizer alguma coisa de outra forma. Quando uma pessoa não está presente, mesmo assim ela pode dizer algo através da escrita, né?! Que **a escrita está presente em quase todas as coisas que a gente vê no dia a dia, e ela saber que ali está comunicando algo**. Eu acho muito importante elas saberem.*

(Professora Daiane / Sala de Leitura / Entrevista, 2021).

No primeiro trecho a professora Daiane explica sobre a rotina de funcionamento da sala de leitura. As crianças sempre vão acompanhadas do professor, e fazem uma roda no chão. Antes da leitura, cantam e conversam. Após a leitura e de conversar sobre a história e realizar perguntas, as crianças têm livre acesso para exploração dos livros. No cotidiano da instituição, toda semana, pelo menos uma vez, cada turma tem esse momento de vivência na sala de leitura, em que ouvem histórias, escolhem livros, folheiam, cheiram, brincam, recriam e (re)contam as suas próprias histórias a partir das imagens dos livros.

Pimentel (2016) aponta que os livros são objetos multimodais - modos diversos de representação e comunicação que se relacionam, como ilustração, fotografias e gestuais. Esse conjunto de recursos presentes no livro, “tais como imagem e escrita, que, acompanhados por fala, gesto, olhar, entre outros recursos, interferem na produção de sentidos.” (p. 57).

No segundo trecho, a professora cita os apontamentos que faz para chamar a atenção das crianças para os textos presentes no livro, como o título, autor e ilustrador, por exemplo. Essa ação permite que as crianças percebam que as letras representam uma fala. Esse movimento é retomado pelas próprias crianças que, segundo a professora, fazem perguntas sobre as escritas do livro, e às vezes preferem que a professora leia a escrita dos livros ao invés de contar a história sem ler.

A partir dos sentidos da professora Daiane, expostos no terceiro trecho, podemos compreender uma preocupação no que se refere à percepção das crianças sobre a leitura e a escrita, que as crianças percebiam a representação da fala por meio do código escrito. Essa sensibilidade se justifica a partir do segundo trecho, pois podemos perceber o seu cuidado ao enfatizar os trechos escritos enquanto se lê.

Assim, compreendemos que as experiências com a linguagem escrita na sala de leitura promovem o direito ao acesso à literatura, e que através dessa interação, as crianças apropriam-se da cultura letrada através da ludicidade, do encantamento e da produção de novos conhecimentos através de descobertas.

4.2 Experiências com a Linguagem Escrita na Educação Infantil: cenas cotidianas

Pudemos observar nas falas das professoras momentos de referência às práticas educativas. Ouvimos o que as professoras pensam, e agora, observaremos aqui, trechos que ilustram as falas das professoras, e de fato, compreender o que dizem as práticas curriculares sobre a linguagem escrita.

Para melhor compreensão, separamos como representação quatro trechos sobre diferentes proposições e interações envolvendo a linguagem escrita, das experiências que aconteciam cotidianamente. A observação foi realizada durante quatro dias letivos, em uma turma de pré-I (crianças de quatro e cinco anos), sob mediação da professora Amanda. Ressaltamos que assim como com as professoras, os nomes das crianças expostos nos trechos são fictícios.

4.2.1 “O que é a rotina?”

O título deste subtópico faz referência a pergunta de uma das crianças quando a professora os convida para escrever a rotina na lousa. Vejamos abaixo o registro da cena descrita no diário de campo de observação:

Profa: Sabe o que é que a gente vai fazer hoje? Vamos escrever nossa rotina aqui no quadro, agora?

Bento: O que é a rotina?

Profa.: Olha a rotina da gente ali ó. Tá vendo que a tia colocou ali na parede? A outra tia?! Ali, ó!

[...]

Profa.: A rotina Bento, é o que a gente vai fazer durante o dia. O que que a gente faz tanto aqui na Escola?

Bento começa a dizer as ações do cotidiano, olhando para as imagens que estão fixadas na parede como “Rotina Semanal”. O diálogo segue. Bento começa a citar as coisas que eles fazem, olhando para as imagens da “rotina” exposta na parede. Após isso, a professora sugere:

Profa.: É, muito bem! É isso mesmo que a gente faz na Escola!

Sabia que a gente pode escrever aqui? – Fala a professora apontando para a lousa.

– Vamos escrever o que a gente vai fazer hoje? Bora? Eu vou escrevendo, vocês vão dizendo e a tia vai escrever aqui, tá certo?!

(Registro do diário de campo, DANTAS, 2022).

Esta cena registrada no nosso primeiro dia de observação, nos chama a atenção para o ponto em que o diálogo gira em torno dele: como Bento ainda não sabia o que era uma rotina? Seria a primeira vez que a professora estaria fazendo uma rotina?

Por motivos de mudanças na organização das turmas, a professora Amanda, assim como Bento, acabara de chegar naquela turma. Para a professora era o terceiro dia e para Bento, o primeiro com a professora nova. Não podemos deixar de mencionar o fato de que as crianças da educação infantil, assim como as do ensino fundamental, passaram por momentos difíceis, especialmente no campo educacional. Para muitas delas, o ano de 2022 está sendo o primeiro ano de acesso à escola, mesmo as crianças da pré-escola.

Figura 01 - Construção da Escrita da Rotina



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora

Supomos que a estranheza de Bento frente à uma proposta da “professora nova” fez com que ele pensasse no que seria essa rotina e por que a professora a escreveria na lousa. A professora demonstra o exemplo do que seria a rotina a partir de um espaço exposto na parede chamado rotina semanal⁴, e depois explica com outras palavras. Após isso, ela convida as crianças para ajudá-la a construir essa “rotina”, que nada mais é do que uma lista sequenciada do que acontecerá no dia. A professora perguntava às crianças o que elas já fizeram até aquele momento, e fazia perguntas sobre quais letras as crianças achavam que as palavras começavam. A rotina ficou da seguinte forma: acolhida, brinquedo, lanche, rodinha, pátio, lanche, parque e atividade. Além do título “rotina” escrito.

Esse momento demonstra uma das possibilidades do trabalho com a lista, que serve também como registro de atividades. A construção junto com as crianças também dá a elas a possibilidade de serem participantes, falando para a professora coisas que elas fizeram e o que querem fazer. A representação da rotina através da lista, fomenta o pensamento das crianças sobre os signos da escrita alfabética,

⁴ Rotina semanal é um espaço exposto através de imagens que demonstram os momentos que marcam a rotina da turma, como chegada, roda inicial, atividades, dentre outros, representados por ilustrações de crianças participando desses momentos. Algumas das imagens são legendadas e outras não.

ampliando os seus conhecimentos em relação à escrita, além de contribuir para que as crianças saibam o que vai acontecer no dia, para que a rotina não seja sempre uma surpresa para elas.

Ressaltamos, no momento das experiências em destaque, a relação com o que a professora Amanda cita na seção terciária 4.1.4, sobre o trabalho com as listas, da professora como escriba, registrando as sugestões de escritas das crianças.

4.2.2 “Escreva o nome ‘sapo’!”

Em outro dia de observação, também nos chamou a atenção uma cena que aconteceu também no momento de escrita coletiva da “rotina” na lousa. Vejamos a seguir:

[...]

Professora: E depois da massinha o que foi que a gente fez?

Bento: Depois da massinha a gente olhou os sapos.

Professora: Então a gente foi observar...

Bento: Os sapos! A gente brincou muito com os sapos. Escreva o nome “SAPO”!.

Professora: Eu vou escrever o nome “SAPO”, para vocês aprenderem.

Como é que eu escrevo o nome “SAPO”? Olhe, SA-PO.

Bento: É com a letra “O”. Primeiro faz a letra “O”.

Professora: Será que é com a letra “O”? É aqui, o nome “SAPO”.

A professora escreve o “S” e pergunta que letra é.

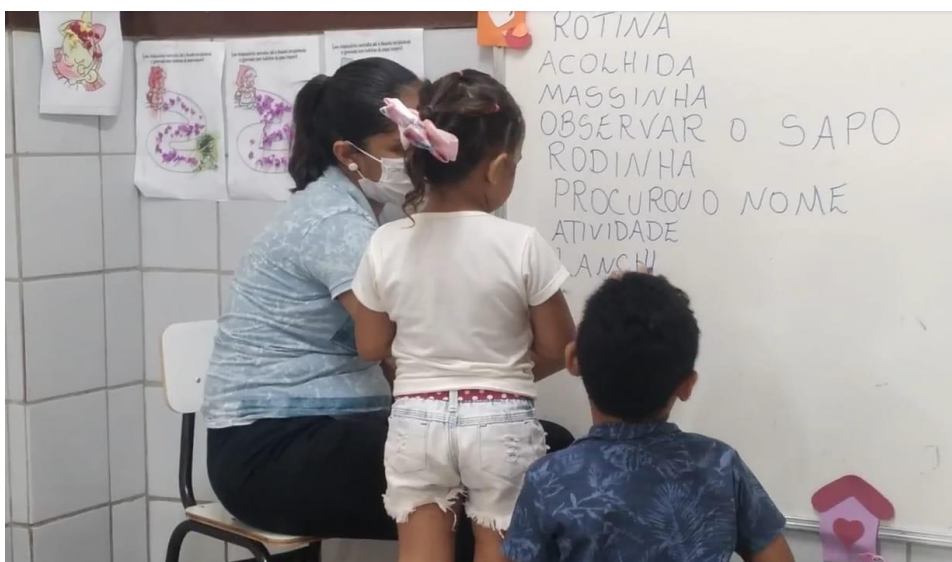
(Registro do diário de campo, DANTAS, 2022).

No início do dia após as crianças chegarem, caiu uma chuva bastante grossa e demorada. Assim que a chuva começou, a professora foi junto com as crianças para observar a chuva de perto. Nisto, começaram a aparecer sapos de vários tamanhos. As crianças se empolgaram! Logo o sapo virou o motivo da chuva, que era pra formar a piscina dele, pra ele tomar banho, e etc.. Logo após isso, a professora estava novamente mediando a construção da lista da rotina na lousa. Ela vai perguntando o que as crianças já fizeram até o momento, para poder registrar. Ao chegar na experiência da chuva, Bento lembra do sapo.

A experiência de observar, sentir os respingos da chuva, e mais ainda, presenciar o passeio dos sapos ao redor das salas, ver eles pulando em poças e

buracos, foi uma experiência educativa para as crianças, conforme Dewey (2011). Bento, ao refletir que brincou muito com os sapos, exclama para que a professora escreva a palavra “sapo”. A pergunta que nos fica é: Bento sugeriu escrever a palavra “sapo” como título do momento vivenciado para constituir um item da rotina, ou ele sugeriu que apenas a professora escrevesse na lousa?! De uma forma ou de outra, o fato é que Bento deseja conhecer como se escreve “sapo”. E a professora o faz. Mas antes, pergunta como ela pode escrever a palavra, a fim de conhecer as hipóteses das crianças. Após isso, os diálogos seguem em busca de escrever a palavra sapo na lousa.

Figura 02 - Escrita da Palavra Sapo



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora

Podemos refletir a partir da curiosidade de Bento em contemplar na lousa a escrita da palavra solicitada com o que apresentamos na análise dos documentos curriculares, exatamente quando citamos a descrição do campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, quando diz que as crianças desde muito cedo deixam transparecer as suas curiosidades em relação à cultura escrita, e nesse convívio com os textos escritos vão construindo hipóteses sobre a escrita à medida em que vão conhecendo as letras, através de leituras e escritas espontâneas, por exemplo.

Corsino et al. (2016, p. 46) dizem que,

Nas interações e brincadeiras os textos são apresentados, ganham sentido, tornam-se parte do jogo e surgem novamente nas brincadeiras. Como um ciclo que vai ganhando um movimento ascendente. Assim as crianças vão aprendendo os sentidos da leitura e da escrita, vão brincando de ler e de escrever e vão se colocando no lugar de leitores e produtores de textos escritos.

Ressaltamos também a mediação da linguagem escrita através de experiências educativas de aprendizagem. O momento de “brincadeiras” com o sapo, como disse Bento, demonstra que foi um momento marcante para ele. A partir disso, podemos observar que a mediação da linguagem escrita pode atravessar todas as experiências, que podemos explorar esta linguagem enquanto estamos explorando outras linguagens, outras áreas do conhecimento, e não apenas trabalhar o conhecimento do código da escrita alfabética de forma isolada, descontextualizada. Identificamos a sensibilidade da professora em ouvir o desejo de Bento e mobilizar as outras crianças, ouvindo as hipóteses delas e mediando estas aprendizagens.

Encontramos, também, a menção à curiosidade das crianças e o desejo dessa aprendizagem na fala das professoras aqui descritos na seção terciária 4.1.3 que se refere aos sentidos sobre linguagem escrita.

4.2.3 A “de Amora”

Outra representação de exploração da linguagem escrita é o trabalho com os nomes próprios. Fizemos o recorte de um dos momentos do trabalho com os nomes das crianças, no caso, através de “crachás”⁵ com os nomes das crianças escritos.

Professora: *É, a letrinha “A”. Digam aí outro nome que começa com a letrinha “A”. “A” de quê?... “A” de “Amor”...*

Rapidamente Bento responde a pergunta da professora com outro exemplo:

Bento: *de “Amora”.*

(Registro do diário de campo, DANTAS, 2022).

⁵ Os crachás eram de cores diversas e tinham o formato de um lápis. Os nomes das crianças foram impressos, recortados e colados no “crachá”.

No trecho, os diálogos anteriores que antecedem esta cena são de um convite para que as crianças encontrem os seus crachás. As crianças estão sentadas em uma roda no chão. A professora mistura os crachás no meio da roda, e começa a incentivar as crianças a procurarem e a pensarem sobre a letra inicial dos nomes delas. No destaque, após as crianças encontrarem o nome de uma criança que começa com a letra “A”, a professora pergunta quais são outras palavras que começam com a letra “A”. Ela mesma sugere: “A de amor”. No mesmo momento, Bento complementa dando uma sequência da lista oral de palavras que começam com esta mesma letra. Ele diz, que o “A” também é “de Amora”.

Figura 03 - Atividade com Crachás com Nomes das Crianças



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora

Este episódio evidencia a reflexão das crianças sobre as letras iniciais de seus nomes, dos nomes dos outros colegas e de outras palavras que iniciam com letras que são conhecidas pelas crianças, as letras dos seus próprios nomes. Essa

mobilização provoca o que Baptista (2010) chama de interação com os diferentes signos e com os conhecimentos que circulam socialmente, articulando com as experiências e saberes infantis. Bento, no caso, em suas experiências anteriores conheceu sobre a palavra “amora” e reconheceu, através do som e da escrita, que ela também começava com a letra “A”.

Entretanto, percebemos que na maioria das explorações observadas com a leitura, especialmente com os nomes próprios, a professora dava ênfase à identificação das letras individuais, diminuindo um pouco o trabalho com as palavras completas e a consideração do que as crianças já conhecem sobre isso.

4.2.4 “Agora a gente descobriu!”

Para compor a nossa última análise, escolhemos uma experiência com a leitura literária representando a presença da leitura deleite em quase todos os dias de observação.

No dia anterior, um diálogo sobre galinhas e ovos rendeu a conclusão das crianças de que só as galinhas põem ovos. Porém ainda assim ficou um quê de questionamento no ar. Foi quando então, nesse último dia da nossa observação, no momento da leitura deleite, a professora sutilmente traz um livro chave para resgatar novamente essa discussão. Vejamos o registro desse momento:

Professora: *Titia tem uma historinha para contar pra vocês. Sabe o que é? O que é isso aqui?*

Crianças: *uma galinha!*

Ela faz perguntas sobre a cor da galinha, do bico e dos olhos.

Professora: *E tem letrinhas aqui na barriguinha da galinha?*

Pergunta a professora apontando para o título da história que está posicionado na barriga da galinha. As crianças confirmam.

Professora: *E sabe o que está escrito na barriguinha dela? Eu vou ler pra vocês. Está escrito assim: “um amor de confusão”!. Um amor de confusão? o que é um amor de confusão?*

Bento: *É um amor que se confunde.*

Professora: *E como é que a gente confunde um amor? Vamos descobrir?*

A história fala sobre uma galinha que vai encontrando vários ovos diferentes, e choca todos junto ao seu ovo. Durante a história, as crianças conversam sobre muitas coisas. Elas levantam pra olhar de perto e para tocar nas imagens. Finalmente nascem. Ao todo, a galinha choca 10 ovos, e até esse momento da história nascem 09 bichinhos diferentes. A professora fala muito entusiasmada:

Professora: *Nasceu!! Sabe quais foram os bichos que nasceram dos ovos? Nasceu ganso, nasceu pato, nasceu marreco, e tartaruga... apareceu codorna, apareceu perdiz, pintinho e até um jacaré. Eita! Todos esses animaizinhos nascem de quê?*

Bento: *De ovo!! Agora a gente descobriu!!!*

(Registro do diário de campo, DANTAS, 2022).

Este breve recorte de um momento de contação de história nos diz muito sobre a riqueza que os livros de literatura têm. A professora tem um papel importantíssimo na mediação da leitura e apresentação da escrita nos livros. Primeiramente, pudemos perceber a interação das crianças desde quando a professora vai apresentando as informações do livro. Ela chama a atenção das crianças para que elas percebam a imagem do livro para descobrir de que a história trata, ainda que não saibam fazer a leitura do título. Mesmo assim, ela aponta onde o título está escrito e, quando lê, pergunta sobre as hipóteses das crianças. Bento responde de forma óbvia: “um amor que se confunde”.

Figura 4 - Registro de um dos momentos de Leitura



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Nesta ação, confirmamos o que os teóricos e as professoras relataram na entrevista: as crianças pensam. Elas sugerem. Constroem seus conhecimentos. Elas querem estar perto, tocar no livro, pensar sobre o título, como vimos no registro acima. A ludicidade, instigada também pelos recursos multimodais que os livros apresentam, movimentam as crianças a pensarem e conversarem. Pimentel (2016, p. 72) ressalta que:

Um horizonte de significados partilhados por meio da leitura do adulto sustenta as explorações das crianças. Elas querem ver de perto as ilustrações, perceber se existe algo escrito, observar as palavras e os tipos de letras, folhear páginas em busca de registros sobre o que ouviram, recontar a história imitando gestos e entonações feitos pelo adulto leitor. Essas experiências das crianças com os livros são importantes para o aprendizado da leitura, por isso é fundamental garantir-lhes o acesso a livros, na Educação Infantil.

Outro ponto que queremos destacar foi o modo como a professora preparou a aprendizagem das crianças em relação aos animais que põem ovos. Ela poderia ter conversado de forma explícita e dito que outros animais colocam ovos ou até citado quais animais seriam. Mas não teria cor. Há cor no momento em que amarramos uma interrogação que estava pairando pelo ar.

A beleza desse momento foi desenhada pela fala de Bento, ao ouvir a professora citar todos os diferentes animais que nasceram dos diferentes ovos e em seguida perguntar de “quê” os animaizinhos nasceram. “Agora a gente descobriu!” - anuncia Bento. Nesse momento, nós descobrimos também que as possibilidades de descobertas através da leitura e da escrita são infinitas. Que as crianças podem ser protagonistas das suas aprendizagens, elas próprias percebendo suas descobertas, percebendo que estão aprendendo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mediação da linguagem escrita deve partir da necessidade e curiosidade das crianças, a partir de experiências planejadas e/ou espontâneas. Para atingir as finalidades deste trabalho, delineamos como objetivo a investigação dos sentidos e de práticas relativos às experiências com a linguagem escrita nos currículos da Educação Infantil. Partimos de questionamentos que envolvem a linguagem escrita sobre as experiências sugeridas nos currículos oficiais, as experiências que estão sendo oportunizadas às crianças, e os sentidos em relação a esses dois questionamentos anteriores.

A partir dos dados construídos na pesquisa, observamos que as DCNEI, a BNCC e o DCRNEI estão em concordância com as proposições no que se refere ao trabalho com as crianças pequenas e, especialmente, em concordância sobre as orientações de práticas que envolvem a exploração da linguagem escrita assim como das outras linguagens, mas pontuando a importância de se ter experiências com esta. Contudo, a PNA, como já citado, entra em discordância com os três documentos citados anteriormente. A PNA reduz as aprendizagens possíveis e contempla apenas a linguagem oral e escrita. Além disso, mesmo sugerindo o trabalho com esta linguagem, as proposições não estão adequadas para a Educação Infantil, pois a Educação Infantil não é uma sala de espera para o Ensino Fundamental.

Vigotski (1991) descreve sobre um trabalho com a linguagem escrita que podemos referir ao que propõe a PNA. Segundo ele,

Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal. (p. 70)

Entendemos como função da Educação Infantil, não ensinar a memorizar e reproduzir letras, mas participar de práticas em que elas possam fazer uso da referida linguagem.

Sobre os sentidos das professoras, encontramos menções que dialogam com o que sugerem as DCNEI, a BNCC e o DCRNEI. Segundo as professoras, a Educação Infantil não é o momento em que se completará a alfabetização. As crianças convivem em um mundo letrado e interagem com ele, desde antes de ir à escola. Quando as

crianças chegam na escola, elas demonstram curiosidades, e o professor tem papel de mediar, através de diferentes experiências, o conhecimento e os usos do papel da escrita em sociedade. Sobre isso, Vigotski (1991, p. 79) ressalta que “[...] a escrita, deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida”.

Sobre as práticas observadas, percebemos que a professora buscou realizar, através de atividades diversificadas, propor experiências com a linguagem escrita por meio do registro da rotina, dos nomes próprios, da leitura, e de forma espontânea. As crianças, nesse processo, puderam interagir com os signos, levantar hipóteses, sugerir escrita e compreender os seus processos de aprendizagem. Entretanto, percebemos momentos em que as letras eram exploradas com ênfase na individualidade delas. Não que nunca possa acontecer um momento como esse, mas as crianças também levantam hipóteses sobre a palavra completa e utilizam estratégias diferentes para identificá-las, que nem sempre vai ser com a letra inicial.

Os resultados aqui apresentados nos ajudam a compreender de fato, como tem acontecido as mediações das experiências com a linguagem escrita, os sentidos dos(as) professores(as) em relação a ela, e o que dizem os documentos oficiais. Contudo, a pesquisa não fecha o ciclo completo dos resultados, pois estamos em um processo em que políticas desconstroem o que vinha sendo superado e construído, como é o caso, além da PNA, da implementação do livro didático na Educação Infantil.

Assim, entendemos que completamos o nosso estudo em relação aos objetivos estabelecidos. Este trabalho, então, poderá servir para fomentar outros trabalhos no campo acadêmico e/ou no campo institucional das escolas de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- 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, Mônica C. **(Parte 2) Linguagem e Escrita na Educação Infantil Expositora: Mônica Baptista**. Canal da Undime Tocantins no YouTube, 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jdrW3e9G--8&t=924s>>. Acesso em: 01 de junho de 2022.
- 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.
- 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).
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, Abr. 2002.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Documento Preliminar. Brasília: MEC. CONSED. UNDIME. 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. MEC. CNE. CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/SEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações**. Brasília: MEC/SEB, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.
- BRASIL. MEC. TV Escola. Salto para o futuro. **Novas diretrizes curriculares para a educação Infantil**. Ano XXIII. Boletim 9. Junho, 2013.
- 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.
- 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

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter e PENCE, Alan. Construindo a Primeira Infância: o que achamos que isto seja? **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas.** Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 63-85.

DANTAS, Aline da Costa; DANTAS, Elaine Luciana Sobral. Práticas Cotidianas Na Educação Infantil: sentidos de currículo e experiência por professores. Em **Infância, Cultura, Diversidade E Inclusão.** v.2. Org. Ana Maria Orlandina Tancredi... [et al.] - Belém: EDUEPA, 2022. DOI: 10.31792/978-65-88106-19-8. 2018.

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).

DANTAS, Aline da Costa; OLIVEIRA, Milena Paula Cabral de; LOPES, Denise Maria de Carvalho. **Sentidos de professores sobre o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil.** 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).

DEWEY, John. **A escola e a sociedade. A criança e o currículo.** Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2002.

DEWEY, John. **Democracia e Educação.** Lisboa: Didáctica Editora, 2007.

DEWEY, John. **Experiência e Educação.** 2. ed. Rio de Janeiro: Renata Gaspar, 2011. – (Coleção Textos Fundantes de Educação).

DRUZIAN, Ângela. **Leitura e Escrita na Educação Infantil:** as configurações da prática pedagógica. 2012. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. 2012.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução de Diana Miriam Lichtenstein, et al. Porto Alegre: ArtsMed*, 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.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Crianças e Cultura Escrita. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Linguagem Oral e Linguagem Escrita na Educação Infantil: práticas e interações.** Caderno 3 - Coleção do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil. Brasília, MEC/SEP, 2016.

GIL, Antônio Carlos, 1946 - **Como elaborar projetos de pesquisa** / Antônio Carlos Gil. — 3. ed. — São Paulo : Atlas, 1991.

KRAMER, Sonia. A Infância e sua Singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, Aricélia R. (Orgs). **Ensino fundamental de nove anos:**

orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC; SEB, 2007. pp. 13-23.

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).

KRAMER, Sonia; ABRANOVAY, Miriam. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade? In: KRAMER, Sonia. (org.). **Alfabetização: dilemas da prática.** 2.ed. 1988.

LEONTIEV, Alex N. **Os princípios da brincadeira pré-escolar.** In VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

LOPES, Denise Maria de Carvalho ; VIEIRA, Giane Bezerra . **Linguagem, Alfabetização e Letramento.** 1. ed. Natal/RN: UFRN, 2012. v. 7. 27. s/p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, Suely Ferreira. NETO, Otávio Cruz. GOMES, Romeu. MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** – 21 ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2009. – Coleção Temas Sociais.

NOGUEIRA, Rosemeire Messa de Souza. **O Ensino - Aprendizagem da Leitura e da Escrita na Educação Infantil de 4 a 5 Anos:** conceitos e práticas das professoras. 2009. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2009.

OLIVEIRA, Milena Paula Cabral de; ALMEIDA, Paulo Victor da Silva; DANTAS, Aline da Costa. **PNA e Educação Infantil: dissonâncias no trabalho pedagógico.** In: XXV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - EPEN. Anais. Salvador: UFBA, 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In. MACHADO, Maria Lúcia de A. (org). **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** 2º ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTEL, Claudia. E os Livros do PNBE chegaram... situações, projetos e atividades de leitura. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Livros Infantis: acervos, espaços e mediações.** Caderno 7 - Coleção do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil. Brasília, MEC/SEP, 2016.

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.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Visibilidade e estudo da infância.** In: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs) **Infância (In)visível.** Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2007.

SEPÚLVEDA, Angélica; TEBEROSKY, Ana. As Crianças e as Práticas de Leitura e de Escrita. 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.

SILVA, Aline Araújo Caixeta da. **A Linguagem Escrita Na Educação Infantil: orientações, concepções e perspectivas**. 2016. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás. 2016.

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.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MAGIOLINO, Lavinia Lopes Salomão; ROCHA, Maria Silvia P. M. Librandi. Crianças, Linguagem Oral E Linguagem Escrita: modos de apropriação. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Linguagem Oral e Linguagem Escrita na Educação Infantil: práticas e interações**. Caderno 3 - Coleção do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil. Brasília, MEC/SEP, 2016.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta da Rede de Significações. In: ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SOUZA, Lilian Silva de Lucas de. **A Leitura e a Escrita na Primeira Etapa da Educação Infantil: os discursos e as práticas pedagógicas**. 2014. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. 2014.

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 W/MF Martins Fontes, 2009. (Biblioteca Pedagógica).

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

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. – (Psicologia e pedagogia).

ZABALZA, Miguel Àngel. **Didáctica de la educación infantil**. 6º ed. Madrid: narcea, S.A. de ediciones, 2008

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2005

APÊNDICE A

QUESTÕES INICIAIS DO FORMULÁRIO

- 1 - O que você compreende por alfabetização?
- 2 - O que as crianças podem aprender sobre e com a linguagem escrita na educação infantil?
- 3 - Quais experiências com a linguagem escrita estão sendo oportunizadas às crianças nesse contexto de interações remotas?

APÊNDICE B

GUIA DA PRIMEIRA SESSÃO DE ENTREVISTAS

1 - O que você compreende por alfabetização? (Formulário)

2 - Você acha que é importante alfabetizar as crianças na Educação Infantil? Por quê?

3 - O que as crianças podem aprender sobre e com a linguagem escrita na educação infantil? (Formulário)

4 - Como você desenvolve práticas de ensino e aprendizagem da linguagem escrita na Educação Infantil?

5 - Cite exemplos de atividades, materiais e situações que envolvem essas práticas na sua turma.

6 - Como você observa e registra as aprendizagens das crianças sobre a linguagem escrita? Em quais momentos?

7 - Você acha importante a mediação de práticas que envolvem a linguagem escrita na educação infantil? Por quê?

8 - Quais experiências com a linguagem escrita estão sendo oportunizadas às crianças nesse contexto de interações remotas? (Formulário)

9- Como é o trabalho de leitura e escrita é feito na sala de leitura? Que tipo de atividade as crianças fazem que aprendem a Linguagem Escrita? Como essas atividades são retomadas na sala de aula?