



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS**  
**CAMPUS ERECHIM**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**GABRIELA HOFFMANN**

***PREPARAR PARA ALFABETIZAR?***  
**CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE LER E ESCREVER NA PRÉ-ESCOLA**

Erechim  
2019

GABRIELA HOFFMANN

***PREPARAR PARA ALFABETIZAR?***  
**CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE LER E ESCREVER NA PRÉ-ESCOLA**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim.

Orientadora: Professora Dr.<sup>a</sup> Zoraia Aguiar Bittencourt.

Erechim  
2019

### **Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Hoffmann, Gabriela

Preparar para alfabetizar? : Concepções docentes sobre ler e escrever na pré-escola / Gabriela Hoffmann. -- 2019.

105 f.:il.

Orientadora: Doutora Zoraia Aguiar Bittencourt.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -  
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de  
Pedagogia-Licenciatura, Erechim, RS, 2019.

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Educação Infantil. I. Bittencourt, Zoraia Aguiar, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

GABRIELA HOFFMANN

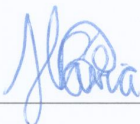
**PREPARAR PARA ALFABETIZAR?  
CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE LER E ESCREVER NA PRÉ-ESCOLA**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Zoraia Aguiar Bittencourt

Aprovado em: 11/12/2019

BANCA EXAMINADORA



Prof<sup>a</sup> Me. Flávia Burdzinski de Souza (UFFS/Erechim)



Prof<sup>a</sup> Me. Andressa Thaís Favero Bertasi (SMEd/Erechim)



Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Zoraia Aguiar Bittencourt (UFFS/Erechim)

Dedico esse trabalho a minha família, que não mediu esforços para estar comigo nessa caminhada, sempre dando-me forças e fazendo-me acreditar no meu potencial para alcançar os objetivos dessa jornada.

## AGRADECIMENTOS

Chegou o momento de expressar minha eterna gratidão a muitos dos que estiveram comigo nessa caminhada. Foram muitas as pessoas que comigo estiveram me deixando uma palavra, um gesto de carinho, de força e de confiança ao longo desses cinco anos. Digo cinco anos, pois acredito que esse é o momento, não só de agradecer por esse período de escrita desse Trabalho de Conclusão de Curso, mas sim aos cinco anos da graduação. Pessoas que somente ao me olhar já sabiam como eu estava e quando precisava de ajuda. Pessoas essas que só tenho a agradecer:

Primeiramente a **Deus!** A luz divina que me iluminou nessa caminhada, me deu forças para lutar até o fim e escutou minhas preces para que alcançasse essa vitória.

A minha família... O bem mais precioso e valioso desse mundo! Pessoas que sempre estão ao meu lado, que me ajudam a acreditar no meu potencial, me amam, assim como vos amo. Estão sempre de braços abertos para me acolher em todos os momentos, principalmente naqueles momentos difíceis, em que o cansaço tomou conta. Com carinho, em especial às pessoas que me trouxeram ao mundo: **mãe Lucimar e pai Vanderlei**, assim como minha **irmã Emily**, meu **noivo Jameli** e meu **avô Guilherme**. MINHA ETERNA GRATIDÃO!

Aos amigos e colegas da **EMEF Rui Barbosa** (meu local de trabalho), que me acolheram logo no início da minha trajetória acadêmica. Lugar rico em conhecimento, onde vivenciei muitas experiências que contribuíram significativamente na minha formação pessoal e profissional.

E, não menos importante, à **equipe da UFFS**, principalmente aos docentes, que, de uma forma ou de outra, me mostraram um novo caminho, me possibilitando acreditar em uma educação melhor, de qualidade. Levarei comigo muitos desafios dessa nova perspectiva de ensino. Entre esses, em especial, agradecer minha querida orientadora, **Profª Drª Zoraia Aguiar Bittencourt**, por ser uma dessas pessoas que me mostrou um novo olhar, um novo caminho na educação, na área de alfabetização, que me deixou apaixonada e muito desafiada para chegar a uma sala de aula e colocar em prática, trazendo sucesso e felicidade às crianças. A essa excelentíssima profissional eu agradeço por todos seus ensinamentos e toda sua paciência na orientação desse Trabalho de Conclusão de Curso.

Gratidão, gratidão e gratidão a todas essas pessoas que admiro, que me apoiam, que seguram na minha mão e caminham junto comigo.

### **As cem linguagens da criança**

A criança

é feita de cem.

A criança tem cem mãos

cem pensamentos

cem modos de pensar

de jogar e de falar.

Cem, sempre cem

modos de escutar

de maravilhar e de amar.

[...]

A criança tem

cem linguagens

(e depois cem, cem, cem)

mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura

lhe separam a cabeça do corpo.

[...]

Dizem-lhe enfim:

que as cem não existem.

A criança diz:

Ao contrário, as cem existem.

Loris Malaguzzi

## RESUMO

O trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil, de acordo com os ordenamentos legais e estudiosos da área, deveria acontecer de maneira lúdica e atrativa, não deixando cair em uma rotina mecânica, constante e sem sentido para as crianças. No entanto, sabemos que, muitas vezes, não é assim que acontece: a Educação Infantil, especialmente a Pré-escola, acaba por ser um lugar de preparar as crianças para serem alfabetizadas. Nessa perspectiva, surge a necessidade de abordar a temática Leitura e Escrita na Educação Infantil com o objetivo de investigar como a leitura e a escrita são abordadas na prática pedagógica de professores que atuam na rede municipal de ensino, na etapa da Educação Infantil, com crianças de 4 e 5 anos, em um município do norte do Rio Grande do Sul. A escolha por essa temática justifica-se pelo fato de acreditar e reconhecer a importância de oportunizar acesso à leitura e à escrita para as crianças que se encontram na pré-escola, porém não de maneira que propicie uma alfabetização precoce. Nesse sentido, o aporte teórico tem por base os estudos de Fonseca, Baroukh e Alves (2012), Brandão e Rosa (2011), Barbosa e Delgado (2012), Oliveira (2005), Staccioli (2013), Silva (1988), Schwartz (2010), entre outros. Os procedimentos metodológicos constituem-se em uma pesquisa de abordagem qualitativa, aliada à pesquisa bibliográfica e de Estado de Conhecimento, bem como análise documental, com posterior pesquisa de campo, envolvendo entrevistas com professores. Tendo por base a pesquisa de Estado de Conhecimento, é possível constatar que há uma divergência nas práticas pedagógicas relacionadas ao trabalho com leitura e escrita na pré-escola, sendo que parte defende concepções de que a pré-escola é um período preparatório para a alfabetização, e outra parte dessas pesquisas enfatizam um apoio às práticas de leitura e de escrita na Educação Infantil, defendendo a importância da literatura para a formação de bons leitores. Sendo assim, as pesquisas apresentam trabalhos relacionados a práticas tradicionais de ensino, nas quais as experiências com leitura na Educação Infantil estão pautadas, muitas vezes, na leitura de enunciados em materiais apostilados. Em oposição, também há estudos apoiados em situações em que a criança adquira conhecimento de um repertório de leituras, as quais são lidas pelo educador. Diante disso, os resultados do presente estudo apontam que, em relação às práticas das professoras participantes da presente pesquisa, as mesmas proporcionam situações lúdicas, bem como outras práticas sem sentido para o desenvolvimento da criança. Para melhor analisar esses resultados, organizaram-se duas categorias de análise, sendo uma delas voltada para as práticas e formação docentes, na qual se ressalta como as professoras trabalham com a leitura e a escrita na pré-escola e as concepções frente a esse trabalho interligado à formação inicial e continuada das docentes, e outra categoria referente à organização do espaço em sala aula, onde é discutido sobre como as professoras pensam e organizam esse espaço e como a organização do espaço contribui no aprendizado da criança. Com isso, conclui-se que, apesar de algumas professoras proporem práticas voltadas à preparação para alfabetização, outras buscam mudanças no ensino, tendo um foco de ensino que respeite as curiosidade e desejo da criança, proporcionando momentos de interações e brincadeiras, mantendo, assim, essa divergência de ensino conforme apresentado em pesquisas anteriores por outros autores. Por fim, este trabalho apresenta proposições de um trabalho de leitura e de escrita significativo para a criança, com base na abordagem de Reggio Emilia e de acordo com contribuições da prática do próprio Estágio Curricular Supervisionado da autora deste TCC.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Leitura e escrita. Práticas pedagógicas.



## SUMÁRIO

<b>1 PRIMEIRAS REFLEXÕES.....</b>	<b>10</b>
<b>2 A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>14</b>
<b>3 CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE ESCRITA.....</b>	<b>19</b>
3.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DIFERENTES CAMINHOS .....	21
<b>4 LER E ESCREVER NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>29</b>
4.1 LER E ESCREVER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES ACADÊMICAS NA ÚLTIMA DÉCADA .....	35
<b>5 METODOLOGIA.....</b>	<b>41</b>
<b>6 PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE LER E ESCREVER NA PRÉ-ESCOLA .....</b>	<b>49</b>
6.1 PRÁTICA DOCENTE NO PROCESSO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: LER E ESCREVER NA PRÉ-ESCOLA.....	51
6.2 “UMA CAIXA COM LIVRINHOS QUE VIVE TODA BAGUNÇADA”: ESPAÇOS BRINCANTES PROMOVENDO INTERAÇÃO E BRINCADEIRA.....	65
<b>7 LER E ESCREVER BRINCANDO: PROPOSIÇÕES PARA O TRABALHO COM CRIANÇAS NA PRÉ-ESCOLA .....</b>	<b>79</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>92</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>100</b>

## 1 PRIMEIRAS REFLEXÕES

A leitura e a escrita são fontes essenciais na vida humana. Com base em Fonseca, Baroukh e Alves (2012, p. 25), “a escrita tem, entre outras finalidades, a de registrar o conhecimento adquirido pela humanidade ao longo do tempo. [...] A leitura é uma fonte na qual podemos beber para ampliar nossos conhecimentos.”.

Nesse contexto, a criança precisa conviver desde a mais tenra idade com o universo da leitura e da escrita. Porém, esse contato inicial não deve se transformar em frustração para a criança. Segundo Fonseca, Baroukh e Alves (2012, p. 24), “na Educação Infantil os momentos de leitura não devem ser restritos apenas à literatura. [...] As situações podem ser variadas: ler para obter uma informação específica, para saber mais sobre um assunto ou porque surge uma curiosidade.”.

O trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil precisa acontecer de maneira lúdica e atrativa, não deixando cair em uma rotina constante, sem sentido. É imprescindível que haja uma intencionalidade educativa no planejamento do professor e o mesmo deve estar ciente de que:

[...] Garantir boas situações de leitura significa promover situações previamente planejadas que auxiliarão a criar o hábito de ler, a construir uma postura de leitor e aprender comportamentos leitores tão determinantes para que a leitura aconteça de forma eficaz e com sentido. [...] (FONSECA; BAROUKH; ALVES, 2012, p. 40-41).

Do mesmo modo, nessa perspectiva de trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil, Grossi (s/d, p. 7) salienta que “[...] não estamos nos referindo à necessidade de alfabetização formal neste período, mas sim, de oferecer um ambiente onde a criança possa ir construindo o que é ler e escrever, de forma prazerosa.”.

Nessa direção, ao longo da minha trajetória acadêmica, observei em algumas escolas que o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil não condizia com essa teoria, o que tornava intrigante essa interação da teoria com a prática. Na realização do Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil, o qual foi organizado em forma de projeto, em acordo com o artigo 9º da Resolução CNE/CEB n.5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009), a professora regente do estágio precisou optar por três experiências que deveriam ser contempladas no meu projeto de estágio. As situações planejadas para o período do estágio tiveram como eixos norteadores as interações e brincadeiras, garantindo experiências que:

I - Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação

ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; [...] 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; [...] VIII - Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; [...]. (BRASIL, 2009, p. 4).

Dessas três experiências, a experiência III gerou muita preocupação no momento de planejamento das ações que seriam desenvolvidas no estágio, por razão de que a expectativa da escola quanto ao trabalho relacionado à leitura e à escrita no estágio era a de seguir as propostas desenvolvidas, as quais visavam um período preparatório para a alfabetização. Frente a esse contexto de angústia e desafio, o trabalho com leitura e escrita no estágio contribuiu para selecionar esse tema para essa pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso. A problematização maior se refere ao trabalho com leitura e escrita na Pré-escola, se esse é ou não um momento de ‘PREparar’ a criança para o processo alfabetizador que se inicia no 1º ano do Ensino Fundamental, pois, segundo Grossi (s/d), a Educação Infantil teve, por muitos anos, essa função de ser um período preparatório, impondo o compromisso a essa etapa da Educação Básica de desenvolver habilidades de coordenação motora fina e ampla, bem como de lateralidade das crianças.

Além do mais, Grossi (s/d, p. 9), ao mencionar o estudo de Emília Ferreiro sobre leitura e escrita, salienta que “[...] as crianças vão formulando, com intrigante regularidade, suas próprias hipóteses sobre a natureza do sistema da escrita no mundo que as cerca. Quando a criança atinge a hipótese alfabética<sup>1</sup> [...], acontece a alfabetização com sucesso.”. Nessa mesma perspectiva, não se considera mais necessária a realização de ‘atividades’ que preparam a criança para a alfabetização, mas sim os docentes precisam propor situações em que a criança conheça os “[...] diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação” (BRASIL, 2018a, p. 55), possibilitando às crianças construir suas hipóteses acerca da linguagem oral e escrita, tal como sugere a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>2</sup> referente ao trabalho na Educação Infantil.

<sup>1</sup> Refere-se à última etapa de hipóteses da escrita, a qual será melhor comentada no capítulo 3.1.

<sup>2</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica integra não só o segmento da Educação Infantil, mas também o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Na etapa da Educação Infantil a BNCC trará a orientação de trabalhar com foco nos eixos estruturais, direitos de aprendizagem da criança e campos de experiência. Eles já existiam, mas com a Base ganham um enfoque maior na prática pedagógica e na rotina escolar. A BNCC na Educação Infantil estabelece seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Além disso, é estruturada em cinco campos de experiência: 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. Disponível em: <<https://sae.digital/bncc-na-educacao-infantil/>>. Acesso em: 14 dez. 2019.

Nessa direção, esse Trabalho de Conclusão de Curso, que abrange a temática sobre Leitura e Escrita na Educação Infantil, com foco específico nas práticas dos docentes que atuam na pré-escola, busca investigar como a leitura e a escrita são abordadas na prática pedagógica de professores que atuam na rede municipal de ensino, na etapa da Educação Infantil, com crianças de 4 e 5 anos, em um município do norte do Rio Grande do Sul.

Para essa pesquisa foram definidos os seguintes objetivos específicos: entrevistar professores que atuam na Educação Infantil em escolas de um município do norte do Rio Grande do Sul; buscar subsídios teóricos que fundamentem as concepções de práticas de leitura e de escrita na Educação Infantil; compreender a concepção de leitura e de escrita abordada na prática pedagógica de professores que trabalham com crianças com 4 e 5 anos de idade; realizar aproximações entre o que os autores defendem acerca de leitura e de escrita na Educação Infantil e a prática docente em sala de aula.

O caminho metodológico percorrido para concretizar a presente pesquisa organizou-se inicialmente por uma pesquisa bibliográfica e de Estado de Conhecimento, seguido de uma análise documental e de uma pesquisa de campo através de entrevista com professores. O aporte teórico dessa pesquisa teve por base os estudos de Grossi (s/d), Brandão e Rosa (2011), Barbosa e Delgado (2012), Oliveira (2005), Staccioli (2013), Cagliari (1998), Silva (1988), Schwartz (2010).

A pesquisa sobre o tema é relevante, pois para muitos ainda não está concretizada a ideia de que Educação Infantil não é um período preparatório para o Ensino Fundamental. Diante disso, nesse TCC a Educação Infantil será compreendida por outra perspectiva, como a primeira etapa da Educação Básica, que, através de dois eixos norteadores: interações e brincadeiras, tem por objetivo “ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens [...]”. (BRASIL, 2018a, p. 36).

Para discutir essa questão, o presente trabalho encontra-se organizado da seguinte maneira: no próximo capítulo (segundo capítulo), foram apresentadas algumas concepções e reflexões fundamentais para a compreensão do estudo, entre elas, o histórico da criança na Educação Infantil, a qual leva em consideração o conceito de criança e infância, bem como as conquistas históricas da criança e seus direitos na Educação Infantil.

No terceiro capítulo, foram descritos conceitos de leitura e de escrita de forma geral, não associados somente à Educação Infantil, mas sim abordando as concepções de autores em relação a alguns documentos legais. Nesse capítulo, criou-se uma seção que abrange uma polêmica atual, a qual se refere à discussão dos conceitos de alfabetização e letramento, pois

essas concepções encontram-se presentes ao longo do estudo e considerou-se importante conceituar e discutir os dois termos, apresentando a perspectiva a qual este estudo se aproxima.

Na sequência, o quarto capítulo trouxe à discussão os conceitos de ler e de escrever especificamente na Educação Infantil, levantando a reflexão sobre se o trabalho com leitura e escrita nessa etapa da Educação Básica deve estar voltado ou não para o preparo da alfabetização. Além do mais, esse capítulo apresenta uma seção que aborda o resultado de uma Pesquisa de Estado de Conhecimento, realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)<sup>3</sup> com o propósito de conhecer as pesquisas científicas realizadas na última década relacionadas à temática dessa pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso.

No quinto capítulo foi apresentada a metodologia desse trabalho, falando sobre cada etapa desse processo, bem como detalhados os instrumentos de operacionalização utilizados para concretizar o presente estudo. Na sequência foi apresentado a percepção dos docentes frente ao trabalho com a leitura e a escrita, bem como os resultados e discussões, proposições e, por fim, as conclusões do estudo.

---

<sup>3</sup> Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) é uma plataforma responsável pela transferência de informações tecnológicas na área do Brasil e exterior. Uma ferramenta disponível nessa plataforma é o registro de coleta de teses e dissertações, favorecendo o acesso dessas pesquisas em meio digital. Disponível em: <<http://www.ibict.br/sobre-o-ibict/atuacao>>. Acesso em: 29 jul. 2019.

## 2 A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança, um “sujeito histórico e de direitos” (BRASIL, 2013b, p. 86), nos dias atuais ainda é pouco ouvida. Muito se faz pelos adultos, sem respeitar o desejo e interesse das crianças. Nesse contexto, Ostetto (2019, p. 11) atenta para a importância de repensar a prática da professora na Educação Infantil, ressaltando a importância do “[...] fazer pedagógico pela escuta e olhar atentos às crianças, para conhecê-las e com elas tecer aventuras de conhecimento.”.

Para isso, com o passar dos anos, frente algumas lutas no campo da educação, e em busca dos direitos da criança, constatou-se que “o atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças se concretiza na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação [...]” (BRASIL, 2013b, p. 81).

Fortalecendo esse ordenamento, no ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao estabelecer a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, determina que essa etapa “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013b, p. 83). Sendo assim, divide essa etapa em dois momentos: (1) creches – crianças com faixa etária de até três anos de idade – e (2) pré-escolas – crianças com faixa etária de quatro e cinco anos de idade, faixa etária essa que será priorizada na presente pesquisa. Segundo Ostetto (2019), para garantir esse desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, é fundamental que o professor pense e planeje projetos significativos, levando em conta que

Mais do que nunca, num cenário político que anuncia perdas de direitos e retrocessos nas conquistas duramente construídas nas últimas décadas, é preciso reafirmar, sim, que só a partir do conhecimento, e acolhimento, das crianças – dos seus modos de ser e estar no mundo, das formas de expressar o mundo em pluralidades de linguagens e cores –, podem ser efetivados projetos coerentes, significativos e respeitosos com e para meninos e meninas. (OSTETTO, 2019, p. 11).

Desse modo, considerando a luta pelos direitos da criança, outro documento que somou e acrescentou positivamente foi o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual estabeleceu metas para a educação, entre elas universalizar o ensino para crianças de quatro e cinco anos, assim como atender no mínimo 50% do público com faixa etária de zero a três anos até o final de sua vigência, no ano de 2024. (BRASIL, 2014).

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs)<sup>4</sup> também alertam para o trabalho docente na Educação Infantil, reforçando a ideia de que o mesmo deve ser repensado a partir de toda essa transformação. Segundo Oliveira (2005, p. 43), normalmente a prática pedagógica docente na pré-escola “[...] adota uma concepção de ensino individualista e apartada do ambiente social, propondo à criança atividades pouco significativas para sua experiência pessoal, realizadas dentro de rígidas rotinas e em turmas organizadas segundo princípios de seriação”.

Por isso, torna-se necessário rever as concepções de criança, as práticas pedagógicas, os planejamentos, uma vez que esses deveriam se complementar, caracterizando-se como continuidade no trabalho realizado com crianças de zero a três com as de quatro e cinco anos, obtendo cuidado para não antecipar o trabalho desenvolvido no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2013b).

Além do mais, a etapa da Educação Infantil é importantíssima no desenvolvimento da criança, pois, segundo Barbosa e Horn (2019, p. 17), há um grandioso compromisso docente em planejar ações que façam sentido para a criança, tornando o seu dia na escola “[...] prazeroso e instigante”. Para isso, é importante considerar que o tempo que a criança passa na escola

[...] é um tempo precioso na vida [...] [delas] em que descobertas, relações e experiências constituem a possibilidade [...] [de] se constituírem como sujeitos sociais, pertencente a uma cultura e, ao mesmo tempo, instituírem as suas singularidades nesse mundo. [Sendo assim] é na infância que as crianças alicerçam as aprendizagens que serão construídas ao longo de suas vidas [...].

Sobretudo, pensando em rever as concepções de criança e infância, é importante inicialmente refletir sobre o porquê desses conceitos serem pouco abordados. Nessa direção, Quinteiro (2005, p. 21, *grifo do autor*) afirma que “[...] pouco se conhece sobre as *culturas infantis* porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças [...]”. Sendo assim, complementa que, por tampouco se ouvir as crianças, é que o adulto exerce uma função autoritária que bloqueia as crianças a formularem seu universo infantil. Além do mais,

[...] os estudos sobre *olhar* a criança e a infância nas áreas das ciências humanas e sociais são recentes e incipientes, não apenas porque a criança é raramente ouvida, mesmo no campo da história oral, mas também porque os poucos estudos existentes se debruçaram mais sobre os problemas e os dilemas da criança *sem infância*. (QUINTEIRO, 2005, p. 38-39, grifo do autor).

---

<sup>4</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) estabelecem normativas, de cunho obrigatório, que norteiam o planejamento dos currículos escolares. Diferente da Base Nacional, a qual detalha os conteúdos e habilidades/competências, as Diretrizes contribuem na estrutura do currículo. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/>>. Acesso em: 29 jul. 2019.

Nessa direção, Barbosa e Horn (2019) afirmam que “a concepção de infância e as inspirações pedagógicas consideradas pela escola e pelos educadores têm grande importância no modo como o cotidiano da escola é proposto e vivido.”. Sendo assim, independentemente desses estudos serem recentes, muito já se conquistou para mudar algumas percepções de criança e infância. Dentre essas percepções, Oliveira (2005) aponta para a integração da linguagem infantil. Antes mesmo da criança aprender a falar, ela já consegue se comunicar através de gestos, choro, etc. Diante disso,

Em consequência das muitas pesquisas já realizadas sobre a criança, ela aparece hoje com nova identidade. Crianças são aquelas “figurinhas” curiosas e ativas, com direitos e necessidades, que precisam de um espaço diferente tanto do ambiente familiar, onde são objetos de afeto de adultos [...], quanto em ambiente escolar tradicional, frequentemente orientado para a padronização de condutas e ritmos e para avaliações segundo parâmetros externos à criança. (OLIVEIRA, 2005, p. 45).

Com essa nova identidade atribuída às crianças, vêm junto um novo olhar e “uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido.” (BRASIL, 2005, p. 8), bem como são apresentados dois aspectos indissociáveis que surgem norteados as novas concepções acerca do planejamento pedagógico, sendo eles: cuidar e educar. (BRASIL, 2005). Nessa direção:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens [...]. (BRASIL, 2018a, p. 36).

Dessa maneira, Oliveira (2005) pontua que a prática pedagógica deve considerar os conhecimentos prévios das crianças, contemplando os interesses infantis, ampliando o seu conhecimento simbólico, garantindo, assim, o direito à infância que tem a criança. Sendo assim, “o processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar.” (BRASIL, 2005, p. 17).

No entanto, de acordo com Barbosa e Horn (2019, p. 20), é imprescindível compreender que a criança possui sua vida, seus desejos e seu mundo e estes precisam ser explorados na medida de suas necessidades. Esse entendimento torna-se fundamental pelos reflexos da sociedade em que vivemos hoje, na qual concede “[...] uma concepção



hegemônica de escola como lugar onde as crianças aprendem apenas aquilo que lhes é ensinado, e o ensinado são os conhecimentos abstratos, disciplinares e acadêmicos”.

Nesse cenário, é indispensável que, para a criança explorar o seu mundo, o processo de aprendizagem dela na Educação Infantil deve acontecer através do brincar. Sendo assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem, em seu artigo 9º, que as práticas pedagógicas nessa etapa da Educação Básica devem estar pautadas em dois eixos norteadores: interações e brincadeiras. (BRASIL, 2013b). Nessa perspectiva, conforme Oliveira (2005, p. 49):

Pesquisas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil revelam que pensar uma proposta pedagógica para creches e pré-escolas envolve organizar condições para que as crianças interajam com adultos e outras crianças em situações variadas, construindo significações acerca do mundo e de si mesma, enquanto envolvem formas mais complexas de sentir, pensar e solucionar problemas, em clima de autonomia e cooperação.

Ao mesmo tempo, torna-se fundamental acolher a criança na pré-escola. De acordo com Staccioli (2013, p. 27), acolher a criança não significa apenas inseri-la em um espaço físico, mas, nesse contexto, o acolhimento torna-se um método de trabalho. Para tanto, “um método que acolhe’ faz apelo à competência do adulto [...] e remete a um conceito fundamental no processo educativo, aquele inerente à confiança na criança e na sua vontade [...]”.

Desse modo, Staccioli (2013) enfatiza que acolher a criança significa entrar no seu mundo, compreender suas expectativas, suas hipóteses e suas ilusões. Ou seja, garantir uma Educação Infantil de qualidade, a qual é “[...] pensada para o bem-estar das crianças, com diferentes possibilidades de organização de espaços para a brincadeira, para a investigação, a experiência, a expressão e as mais diversas aprendizagens” (BARBOSA; HORN, 2019, p. 20). Contudo, o acolhimento enquanto método de trabalho conspira em um princípio:

O princípio geral no qual este trabalho se inspira é a *confiança*. Com frequência, os adultos dão muita ênfase ao que está errado na criança, em vez de ajudá-la nas coisas que sabe fazer ou que quer aprender. [...] A função dos adultos, principalmente nas instituições escolares, é apoiar o crescimento e a capacidade de compreensão das crianças. O apoio pode ocorrer sem sobrepor-se à criança, sem exageros, sem entrar forçosamente nos processos cognitivos, sem ‘antecipações’, sem colocar as crianças em situações problemáticas que não correspondem à sua capacidade. (STACCIOLI, 2013, p. 40, *grifo do autor*).

Enfim, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, a criança na Educação Infantil precisa ser o “centro do planejamento curricular” (BRASIL, 2013b, p. 86). Para isso, o planejamento pedagógico deve partir das curiosidades das crianças, a partir de suas indagações e questionamentos, valorizando a cultura da infância. Assim,

quando referimo-nos à leitura e à escrita, torna-se necessário que o planejamento parta da necessidade da criança, por seu próprio interesse de investigar e atribuir sentido ao uso dessas linguagens.

Para tanto, no intuito de refletir situações que possibilitem que as crianças construam suas hipóteses sobre leitura e escrita, bem como compreendam o processo de leitura como algo prazeroso e significativo, é importante, antes de tudo, abordar alguns conceitos da temática para compreender melhor esse processo. Sendo assim, nas próximas seções, serão abordados conceitos de leitura e escrita, bem como as divergências e as discussões dos termos alfabetização e letramento, uma vez que são debates que irão percorrer o presente estudo.

### 3 CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE ESCRITA

Na antiguidade, com o passar dos tempos, houve a necessidade de melhorar o processo de comunicação. No início, conforme Cagliari (1998, p. 14), objetos do cotidiano eram desenhados nas paredes das cavernas a fim de promover um processo de comunicação. Esses desenhos apresentavam um significado, o qual era possível desmembrar a partir da leitura. Então, percebeu-se que “[...] os desenhos, além de representar objetos da vida real, podiam servir também para representar palavras [...] [concluiu-se, então, que] quando uma forma gráfica representa o mundo, é apenas um desenho; mas, quando representa uma palavra, passa a ser uma forma de escrita”. Com isso, o autor salienta que, possivelmente, o surgimento da escrita se deu das demandas cotidianas.

Diante disso, o famoso educador Paulo Freire enfatiza que, antes mesmo de ir para a escola, a criança, estando em contato com o universo, já consegue ler e interpretar o mundo que a cerca. Contudo, atribui-se ao processo de ler um significado “[...] que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]” (FREIRE, 1989, p. 9).

Nas palavras de Silva (1988), normalmente a compreensão do ato de ler está relacionada a uma mensagem escrita. No entanto, torna-se indispensável perceber que o ato de ler pode direcionar-se a um código que possibilita compreender signos e símbolos. Esses signos e símbolos são interpretados de maneiras distintas por cada leitor, e isso se justifica da seguinte maneira:

Temos um código comum, digamos que são os materiais e suas especificações básicas. Mas cada ser humano vai se apropriando do código por meio de suas próprias experiências vitais e costuma produzir seus significados para além de um dicionário, mediante uma trama complexa de relações e de histórias. (REYES, 2012, p. 24).

O sujeito, enquanto um ser inserido no meio social, que se diferencia pela cultura local, precisa compreender que, segundo Silva (1988), ler não é apenas decodificar códigos, mas sim dar um sentido, um significado, o qual levará à análise crítica, possibilitando ao sujeito uma melhor compreensão, bem como poderá abordar questionamentos acerca de um determinado contexto. Nessa perspectiva, Moreira (1993 apud SCHWARTZ, 2010, p. 24) complementa que “ler é ser capaz de se descentrar de suas ideias e pensamentos para

acompanhar, compreender, analisar, julgar o pensamento do outro, buscar o significado por trás das palavras, ler também as entrelinhas”.

Assim como a leitura não é somente a decodificação de um código, nas concepções de Schwartz (2010, p. 24), a escrita também não é apenas a representação desse código, vai muito além disso. Para a autora, para escrever é preciso centrar-se em um pensamento, organizando-o e sistematizando-o da melhor maneira possível. Sendo assim, “escrever, elaborar um texto, é ser capaz de utilizar o instrumento da escrita para representar pensamentos, comunicá-los, perpetuá-los, defendê-los, compartilhá-los.”

A leitura e a escrita fazem parte do cotidiano dos sujeitos. Desde pequenas, as crianças pertencem a esse mundo, o qual se considera um universo letrado. Na busca de informação constante em um mundo letrado, “a escrita é como um jogo instigante, por vezes misterioso, e a leitura, uma fonte inesgotável de conhecimento, experiências, emoções.” (GOULART; MATA, 2016, p. 53). Sendo assim, Silva (1998, p. 5) salienta que:

É evidente que as crianças vão à escola para aprender a ler e escrever, e para apropriar-se do saber construído ao longo do tempo pelo homem e chegam cheias de sonhos, expectativas e conhecimentos, que se aprofundam no decorrer de sua vida estudantil, sendo que não apenas o educando, mas também a sociedade cobra da escola o papel de formadora, esquecendo-se que a formação vai além de um certificado.

Diante disso, Chartier, Clesse e Hébrard (1996, p. 25) afirmam que “aprender a ler é entrar no mundo da escrita”, pois, antes de aprender a ler, o sujeito perpassa por diferentes situações em que, ao identificar ou ver algo escrito, consegue compreender parcial ou totalmente a mensagem que lá se encontra, pelo fato de estar familiarizado com aquele local. Para que isso aconteça, os autores salientam que é necessário o adulto mostrar para a criança que está lendo, para que esta realize tal compreensão.

O processo de aprendizado da leitura deve se constituir, de acordo com Chartier, Clesse e Hébrard (1996), na perspectiva de construir sentido. Ao perceber que a criança está lendo, o professor não pode deixar de lado as práticas de leitura que vinha desenvolvendo, pois quanto mais o professor instigar a criança para o mundo da leitura, mais favorecerá nesse processo de construção de sentido.

Nessa direção, enquanto leitor, o desafio do professor, segundo Lerner (2002, p. 27), “[...] é formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeito que possam “decifrar” o sistema de escrita.”, ou seja, capacitar a criança para formar-se um bom leitor, que saiba escolher bons livros, e não apenas apropriar-se da linguagem de um texto escolhido por outra pessoa. Sendo assim:

Assumir este desafio significa abandonar as atividades mecânicas e desprovidas de sentido, que levam as crianças a distanciar-se da leitura por considerá-la uma mera obrigação escolar, significa também incorporar situações em que ler determinados materiais seja imprescindível para o desenvolvimento dos projetos [...] que produzem o prazer que é inerente ao contato com textos verdadeiros e valiosos. (LERNER, 2002, p. 28).

Apesar disso, Lerner (2002) complementa afirmando que formar bons leitores implica, igualmente, na formação de bons escritores. A autora sinaliza o fracasso da escola quando apresenta a língua escrita resumida em pequenas pedações, que não trazem significado algum para a criança. Propõe, então, que a escrita abranja a produção de textos em um curto período de tempo, pois “escrever é um tarefa difícil para os adultos – mesmo para aqueles que o fazem habitualmente –; no entanto, espera-se que as crianças escrevam de forma rápida e fluente [...]”. (LERNER, 2002, p. 33).

Além de conceituar leitura e escrita para uma melhor compreensão da temática pesquisada nesse estudo, torna-se necessário uma breve conceituação dos termos alfabetização e letramento, a qual será apresentada na próxima seção, pelo fato de que esses dois conceitos estão presentes nos documentos que regem a Educação Infantil, bem como são conceitos que levam professoras a dividirem-se na ideia de alfabetizar ou letrar nessa etapa da Educação Básica.

### 3.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DIFERENTES CAMINHOS

Alfabetizar ou letrar? Uma polêmica muito complexa nos últimos anos, na qual Schwartz (2016), enquanto professora universitária e alfabetizadora, salienta a importância de abordar essa temática logo no início de um semestre de aulas de graduação, pois a universidade é um local de produção de conhecimentos, entre esses, sugere reflexões frente a essa polêmica. A autora considera que o conceito de letramento está se sobrepondo nos dias atuais, fazendo parte do senso comum com um sentido maior que o de alfabetização. Nesse capítulo, então, será abordado um pouco sobre o conceito de alfabetização e de letramento para compreendermos melhor essa polêmica.

Abordar a temática da alfabetização há muitos anos gera grandes discussões. É comum que, ao tratar desse assunto, surjam diferentes opiniões. Kramer (1988) apresenta a polêmica, dividindo esse dilema em três partes: (1) se alfabetização tem relação com mecanização ou

construção; (2) qual o método mais adequado para alfabetizar; e, (3) fatores que influenciam na aprendizagem da leitura e da escrita.

Em relação ao conceito de alfabetização, entre muitos dos entendimentos, pode-se considerar que esse conceito vai “[...] desde aqueles que entendem a alfabetização como o domínio da mecânica da leitura e da escrita, até os que a concebem como um processo de compreensão e expressão de significados.” (KRAMER, 1988, p. 17).

Em outras palavras, Schwartz (2010, p. 24), seguindo esse campo de conceituação do termo alfabetização, sinaliza que existem diferentes interpretações direcionadas ao ser alfabetizado, considerando que, “[...] enquanto para alguns, alfabetizado significa dar conta da leitura de um pequeno texto, seja de um bilhete, seja de um nome de rua; para outros é fundamental a inserção na cultura escrita e nos usos que dela se faz.”.

Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 17) defendem que alfabetização é um processo constante, o qual não tem um tempo para terminar. Assim, entendem “[...] por processo o caminho que a criança deverá percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita, desde que esta se constitui no objeto da sua atenção (portanto, do seu conhecimento)”.

Esse amplo campo de conceitos acerca do conceito de alfabetização emite uma provocação aos docentes, levando-os a refletir sobre a melhor maneira ou o melhor e mais eficaz método para alfabetizar. Nessa direção, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 21) apresentam dois tipos fundamentais de métodos: (1) *métodos sintéticos*, “[...] que partem de elementos menores que a palavra [...]”, ou seja, de letras e/ou sílabas para a palavra e/ou texto; (2) *métodos analíticos*, “[...] que partem da palavra ou de unidades maiores.”.

Desse modo, segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 21), “o método sintético insiste, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia.”, além de que encontra-se dividido em três métodos:

- Método fônico: Ferreiro e Teberosky (1999, p. 21) afirmam que esse método parte do oral, considerando como unidade mínima o fonema (som). "O processo, então, consiste em iniciar pelo fonema, associando-o à sua representação gráfica”.
- Método alfabético: resume-se ao ensino das letras.
- Método silábico: aparece frequentemente nas cartilhas, parte do ensino mediante as sílabas (por exemplo, B+A = BA).

Ou seja, como conta Mortatti (2006, p. 5) na história dos métodos de alfabetização, o ensino baseado no método sintético pauta-se

[...] (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade.

Nesse sentido, segundo Mortatti (2006), com intuito de mudança, em busca de um melhor método de alfabetização, passaram-se muitos anos de luta por um método que revolucionasse o ensino da leitura e da escrita. Por essa busca, outros métodos foram surgindo, estando entre eles o método fônico.

O método fônico, também sintético, por sua vez, propõe que a aprendizagem da leitura e da escrita inicie pelo fonema. Para tal, “é preciso que o sujeito seja capaz de isolar e de reconhecer os diferentes fonemas de seu idioma para poder, a seguir, relacioná-los aos sinais gráficos.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 21).

Em oposição aos métodos sintéticos, surgem os métodos analíticos, os quais, conforme Ferreiro e Teberosky (1999, p. 23), são métodos globais que abrangem inicialmente, palavras e orações, com posterior análise dos componentes menores. No entanto, as autoras salientam que “[...] é necessário começar com unidades significativas para a criança.”. Sendo assim, os defensores desse método acreditam que, se ao aprender a falar a criança aprendeu partindo do todo (palavra), o mesmo deve acontecer na aprendizagem da leitura e da escrita (partir da unidade maior e decompô-la posteriormente em partes menores).

Segundo Kramer (1988), em contrapartida a esses métodos tradicionais de ensino (sintéticos e analíticos), nos quais se tinha um professor que transmitia conhecimento ao aluno, tornando apenas o aluno um receptor de informação, surgem novos estudos e concepções que possibilitam a aprendizagem da leitura e da escrita mediante estágios diferenciados. Esses estágios possibilitam à criança desenvolver hipóteses referentes ao processo de construção da escrita, compreendendo o que a escrita representa e qual sua forma de representação. Nessa perspectiva, existem crianças que levantam suas hipóteses de escrita antes mesmo de frequentar a escola<sup>5</sup>.

Nessa direção, Kramer (1988) sinaliza que, ao iniciar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, a criança tem percepção de que a escrita é uma forma de representação em forma de desenho, e não de que esta representa uma fala. No entanto, ao longo desses estágios

---

<sup>5</sup> Essa perspectiva de ensino está pautada na Psicogênese da Língua Escrita, estudo realizado por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, as quais não buscaram criar uma nova metodologia de ensino, mas sim interpretaram o ponto de vista das crianças no processo de aprendizagem da língua escrita através de dados coletados em pesquisa experimental realizada ao longo de dois anos com crianças de 4 e 6 anos. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

de representação da escrita, a criança levanta hipóteses de escrita, as quais podem ser caracterizadas por:

1. A escrita representa as coisas a que ela se refere, e não a representação oral destas coisas. Assim, a criança acredita que uma coisa grande se escreve com muitas letras e uma coisa pequena com poucas.
  2. É preciso um mínimo de letras para que se possa ler ou escrever alguma coisa – em torno de três letras.
  3. É preciso um mínimo de variedade de caracteres para que algo sirva para ler.
- (KRAMER, 1988, p. 151).

Nesse contexto, a criança, após perpassar por esse etapa, se tornará alfabetizada no momento em que for capaz de ler e interpretar, ou seja, a criança não irá apenas decifrar o código escrito, mas compreender, estabelecer relação e interpretar. (KRAMER, 1988).

Com base nessa discussão dos métodos de alfabetização, Mortatti (2006) sintetiza a história desses métodos apresentando quatro momentos:

(1) *A metodização do ensino da leitura*: conforme Mortatti (2006), no início da escolarização a escola tinha papel de abrigar todos os estudantes, indiferente de série e/ou idade. A escassez de material exigia o dobro de esforço de professor e alunos para que acontecesse aprendizagem. Nessa época, com o ensino baseado nos métodos sintéticos, surgiram as primeiras apostilas no Brasil. (MORTATTI, 2006).

(2) *A institucionalização do método analítico*: nesse momento, Mortatti (2006, p. 7) afirma que teve início uma reforma no ensino da Escola Normal, a qual aborda a perspectiva de ensino pautada nos métodos analíticos para o ensino da leitura. Assim, os professores formados nessa época começaram a mostrar contrapontos, pois defendiam uma nova forma de ensino. Já nessa época, “iniciou-se, assim, uma acirrada disputa entre partidários do então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura e os que continuavam a defender e utilizar os tradicionais métodos sintéticos, especialmente o da silabação.”

(3) *Alfabetização sob medida*: nesse terceiro momento, Mortatti (2006, p. 8) salienta que há defensores de ambos os métodos e, assim, surgem aqueles que se posicionam com neutralidade, fazendo uso dos dois métodos de ensino. Com a ação desses profissionais, em mesclar os métodos, “[...] passaram-se a utilizar: métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), considerados mais rápidos e eficientes.”. Esse período também foi influenciado pelo teste escrito por Lourenço Filho, um teste que averiguava a maturidade para aprendizagem da leitura e da escrita da criança. Sendo assim, o ensino da leitura e da escrita “[...] resulta o *como ensinar* subordinado à maturidade da criança a *quem se ensina*; as



questões de ordem didática, portanto, encontram-se subordinadas às de ordem psicológica” (MORTATTI, 2006, p. 10).

(4) *Alfabetização: construtivismo e desmetodização*: nesse momento, Mortatti (2006) afirma que, após um período de críticas e reflexões, bem como de análises para solucionar o problema do fracasso das escolas na alfabetização de crianças no Brasil, foram introduzidas por aqui as ideias construtivistas sobre alfabetização. Contudo, a autora enfatiza que o construtivismo não surge para tornar-se um novo método, mas um novo conceito. Essa nova teoria da aprendizagem foi idealizada em estudos realizados por Piaget, que foi orientador dos estudos de Emilia Ferreiro, citada anteriormente, que publicou pesquisa intitulada *Psicogênese da Língua Escrita*, a qual propõe o abandono dos métodos tradicionais e uma autoavaliação da necessidade do uso de cartilhas.

Sendo assim, a desmetodização, segundo Mortatti (2006), torna-se uma nova tradição, a qual dá ênfase no sujeito que aprende e como se ensina. Com base nisso, surge um novo pensamento, intitulado *interacionista*. De acordo com a autora, o pensamento interacionista, pautado nos estudos de Piaget, mas também nos de Vygotski, tem como concepção de ensino o texto como unidade primordial da aprendizagem da leitura e da escrita, possibilitando uma aprendizagem sem o uso de cartilhas, apresentando, assim, o construtivismo como uma nova teoria sobre como o sujeito aprende.

Segundo Sanchis e Mahfoud (2010), a teoria construtivista foi convertida em métodos de ensino que receberam muitas críticas e elogios. Entre as críticas, tem-se aqueles que afirmam ser essa uma teoria que deixa a desejar no ensino das letras. No entanto, há elogios que dizem que esse é um “método” que explora a capacidade da criança pensar.

Nessa direção, Sanchis e Mahfoud (2010) complementam afirmando que o construtivismo, por ser uma forma diferenciada de se conceber o ensino, busca por uma teoria que defende a ideia de busca ativa de conhecimento por parte do sujeito, por meio de sua interação com o mundo. Assim, o processo de aprendizagem se dá mediante uma construção, ou seja, a

[...] construção do conhecimento (ativa por parte do sujeito, mas possibilitada por sua inserção no mundo) é o que permite a construção de estruturas de compreensão (no sujeito) cada vez mais equilibradas, ao mesmo tempo em que uma *estruturação* (em termos de significado) cada vez mais abrangente do mundo. (SANCHIS; MAHFOUD, 2010, p. 21. *Grifo do autor*).

Pautada nessa concepção de ensino, novas pesquisas foram sendo desenvolvidas, entre essas, como visto anteriormente, “Emília Ferreiro [...] procurou estudar os processos de aquisição da linguagem escrita pelas crianças. [...] [com foco na] relação entre o real e a representação, [...] suas pesquisas mostram que a escrita não é a simples cópia de um modelo,

mas sim um processo de construção [...]”. (SANCHIS; MAHFOUD, 2010, p. 22). Com base nesse estudo, Sanchis e Mahfoud (2010) ressaltam a ideia de que a criança no processo de construção passa a elaborar hipóteses da representação da escrita. Sendo assim,

[...] uma concepção construtivista e interacionista do processo de construção do conhecimento se opõe a uma concepção cumulativa, em que cada nova aquisição se soma às demais (processo linear de construção do conhecimento), pois, ao integrar-se, o conhecimento sempre se transforma. (SANCHIS; MAHFOUD, 2010, p. 26).

Fundamentado nas ideias interacionistas, surge, no Brasil, no mesmo período de publicação do livro *Psicogênese da Língua Escrita*, de autoria de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, o termo letramento, que, para muitos defensores desse tema, entre eles Soares (2010), alfabetização e letramento são ações diferentes, contudo, indissociáveis. Segundo essa autora, o termo letramento, que surgiu na década de 80, “[...] vem do latim *litera* (letra), com sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser [...]. Ou seja, *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.” (SOARES, 2010, p. 17). Além do mais, com o surgimento desse novo conceito passa-se a considerar que

[...] a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna *alfabetizada* – e que passa a fazer o uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna *letrada* – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é *analfabeta* – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é *alfabetizada*, mas não é *letrada*, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (SOARES, 2010, p. 36).

Além do mais, segundo Soares (2010, p. 37), uma pessoa letrada torna-se diferente de quando era analfabeta, pois ser letrado possibilita ter um novo convívio social e cultural, alterando seu modo de viver e relacionar-se com o outro. Ou seja, “há a hipótese de que tornar-se letrado é também tornar-se cognitivamente diferente: a pessoa passa a ter uma forma de pensar diferente [...]”.

Por fim, essa polêmica frente às concepções dos termos alfabetização e letramento acontecem, pois, segundo Schwartz (2016, p. 62), “Emília Ferreiro percebe que a melhor tradução para a palavra “*literacy*” é “cultura escrita”, e não letramento”. Além do mais, a autora afirma que:

Professores alfabetizadores, que pretendam ser coerentes com a perspectiva de letramento em sua prática pedagógica, ensinarão os alunos primeiro a codificar e decodificar palavras simples, sem dificuldades ortográficas, memorizando letras e sílabas, por intermédio da cópia e da repetição, para depois apresentar os textos que circulam na sociedade e explicar suas características. Os professores alfabetizadores, que forem coerentes com a perspectiva da cultura escrita e da alfabetização com base em Ferreiro, ensinarão os alunos a partir de textos usados socialmente, sem cópias e repetições sem significado para quem aprende, sem separar um período de aprender o funcionamento do código e outro para fazer uso dele. Geralmente

utilizam o nome próprio, como primeiro texto a ser trabalhado na prática. (SCHWARTZ, 2016, p. 62).

Além do mais, segundo Gadotti (2005), entre as diversas demandas que surgem na sociedade, as excessivas demandas que se centram cada vez mais no mundo da escrita para o mercado de trabalho é que promovem o surgimento do conceito letramento. Ou seja, para esse autor, o letramento vem sendo utilizado por vários outros autores, com o intuito de “[...] designar o processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita nas práticas sociais e profissionais.” (GADOTTI, 2005, p. 48).

Em contrapartida, segundo Gadotti (2005), os defensores do termo letramento acreditam que esse é superior ou equivalente ao termo alfabetização. O fato de defender ou acreditar nessa concepção do termo letramento, por sua vez, visa, na perspectiva do autor, violar as políticas de alfabetização, ademais “o uso do termo letramento como alfabetização é uma forma de se contrapor ideologicamente a essa tradição, reduzindo a alfabetização à lecto-escritura [...]” (GADOTTI, 2005, p. 49).

Segundo Gadotti (2005), ao que se refere à contraposição a essa tradição, se trata de uma busca por negar as ideias freireanas. Essa tradição representa a força do significado atribuído ao termo alfabetização, a qual estaria sendo desmerecida por causa do surgimento desse novo termo (letramento).

De acordo com Schwartz (2016), quanto às discussões referentes ao termo letramento, com o passar dos anos os documentos oficiais, incluindo os da Educação Infantil, acabaram aderindo a essa concepção, uma vez que entenderam que esse conceito é mais amplo do que o conceito de alfabetização, que ele se refere a não só aprender a ler e a escrever, mas também a interpretar e a usar a leitura e a escrita nos contextos cotidianos de comunicação. Os cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)<sup>6</sup> são exemplos de documentos, de orientações nacionais, que aderiram ao termo letramento e estão fundamentados na teoria de Magda Soares, visto que

Definir cultura escrita tal como fizemos também nos leva a diferenciar cultura escrita de letramento e de alfabetização. Como já nos referimos, a alfabetização é o processo, ocorrido em um momento específico da trajetória de vida da pessoa (que pode ser mais curto para algumas e mais longo para outras), em que ela se apropria

---

<sup>6</sup> O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi uma política voltada para formação de professores, com ênfase em práticas significativas de alfabetização, que foi criada no ano de 2012, objetivando, além de uma formação crítica aos educadores, a alfabetização plena das crianças até os oito anos de idade. Essa política pode ser considerada uma das maiores políticas nacionais de formação de professores das últimas décadas. No ano de 2017, o programa focalizou, pela primeira vez, uma formação continuada direcionada para a leitura e a escrita na etapa da Educação Infantil. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/266/pnaic-o-desafio-da-alfabetizacao-na-idade-certa.html>>. Acesso em: 06 jul. 2019.

de uma outra linguagem. Tal apropriação lhe permite, a partir da associação entre grafema e fonema, e outros símbolos – sinais de pontuação, espaçamento entre as palavras – conferir um significado específico. Assim, observar e estudar como a alfabetização é pensada para determinados grupos sociais e comunidades é importante para se compreender a cultura escrita, mas não pode ser com ela confundida. Em relação aos termos “letramento” e “cultura escrita”, muitas vezes eles têm sido tomados como sinônimos, possivelmente por serem ambos – ao lado da palavra “alfabetismo” – traduções de literacy [...]. (GALVÃO, 2016, p. 21).

Diante dessa discussão, informa-se que o presente TCC está alinhado com o conceito de alfabetização como expressão suficiente para dar conta da leitura, da escrita, da interpretação e do seu uso no dia a dia das crianças. Nesse sentido, compreende-se o significado atribuído à expressão letramento na perspectiva de Soares, mas será aqui utilizado o termo alfabetização sempre que se estiver referindo a não só juntar letras, mas atribuir sentido aos textos sociais.

Compreendidos alguns conceitos-chave para o estudo dessa pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, entres esses: concepção de criança, leitura e escrita, diferença entre os termos alfabetização e letramento, na próxima seção, entrando mais a fundo no foco da temática escolhida, será abordada uma análise e reflexão sobre como trabalhar a leitura e a escrita na Educação Infantil, especificamente na Pré-escola, levando em consideração as exigências legais descritas em documentos que regem essa primeira etapa da Educação Básica.

#### 4 LER E ESCREVER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Talvez a pergunta a ser feita é o que ganham as crianças quando ao invés de brincarem, desenharem, brincarem, conversarem passam a estar 4 horas do dia sentadas em cadeiras copiando letras?*

(BARBOSA; DELGADO, 2012, p. 132)

Conforme citado na seção anterior, muito se enfatiza na sociedade que o papel da escola é ensinar o sujeito a ler e a escrever. Isso é tão evidente que, segundo Grossi (s/d, p. 9), ao longo da história da educação, atribui-se à etapa da Educação Infantil, principalmente na pré-escola, a incumbência de ser um período preparatório para o processo de alfabetização. Desse modo, constituía-se que “[...] para as crianças terem condições de ler e escrever era necessário o desenvolvimento e o domínio da lateralidade espacial, discriminação visual e auditiva, coordenação motora ampla e fina e outras habilidades.”.

Para tanto, vale salientar que o foco desse estudo sobre leitura e escrita na Educação Infantil está diretamente ligado à faixa etária das crianças de quatro e cinco anos de idade, as quais se encontram matriculadas na pré-escola. Essa delimitação pautou-se na subdivisão de como os documentos legais organizam a Educação Infantil, a qual é a primeira etapa da Educação Básica, ficando assim estabelecido na Base Nacional Comum Curricular:

Creche: bebês (zero a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)

Pré-escola: crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)

(BRASIL, 2018a, p. 44).

Contudo, esse preparo para a alfabetização, que se consolida, muitas vezes, na pré-escola, contempla a realização de “trabalhinhos”, que, conforme Grossi (s/d, p. 9), resumem-se em “[...] passar traços em cima de linhas pontilhadas, desenhar, recortar e colar, marcar ritmo, etc.”. Nesse contexto, Araujo (2017) salienta que esse método de trabalho foge do princípio de valorizar o conhecimento da criança, sendo que essas são práticas pedagógicas descontextualizadas e repetitivas, que desconsideram as especificidades do ensino infantil. A valorização do conhecimento da criança é fundamental. Sendo assim, de acordo com a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (BRASIL, 2013b, p. 86).

Além do mais, segundo Kramer (1988), na pré-escola, é preciso olhar para as crianças como sujeitos sociais, e não como indivíduos que estão em fase preparatória para a vida adulta. Sendo assim, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) ressalta que a criança, ao estar inserida no meio social, adquire plena capacidade de fazer o uso criativo da linguagem. Isso significa que, na integração da infância/criança com a linguagem, se gera um processo de construção da cultura. Nesse contexto, o interesse pela linguagem se fomenta nesse meio de interação com o mundo, pois a criança não nasce com esse interesse, ela vai adquirindo consciência sobre o uso da linguagem com o passar do tempo (GALVÃO, 2016). Além do mais, “a política de creche reconhece que as crianças têm direito a ampliar seus conhecimentos[...] Os brinquedos, os materiais e os livros são considerados como instrumentos importantes para a promoção do desenvolvimento e ampliação dos conhecimentos das crianças.” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 39).

O ensino na Educação Infantil, seja ele em qualquer área, precisa partir do interesse das crianças. Para isso, o professor em sua prática necessita obter uma escuta sensível. A escuta sensível é levar em conta o que as crianças querem dizer, suas hipóteses. Normalmente, acontece o contrário disso, uma vez que

Seja na escola, seja na família, a fala da criança é muitas vezes reprimida por estar fora do tema. É preciso estar sempre no assunto, na linha, mas o desejo, por sua própria natureza, tem a tendência de sair do assunto, sair do tema e derivar. Se nos permitirmos ser orientados a partir do desejo que a criança expressa na palavra fora do tema, podemos, certamente, com ela, construir outra compreensão de seu próprio texto, ou melhor, ir ao encontro do subtexto presente em qualquer ato de fala, deixando revelar tudo aquilo que se esconde nas entrelinhas. (GALVÃO, 2016, p. 29).

Nesse contexto, um dos desejos apresentados pelas crianças, ao ingressar no ambiente escolar, é o desejo em aprender a ler e a escrever. Esse desejo pode ser influenciado pelas concepções dos pais, pois estes, segundo Kramer (1988, p. 165), muitas vezes, definem a pré-escola como sendo “o lugar onde deve ser iniciado o ensino da leitura e da escrita”. Além disso, segundo Brandão e Rosa (2011a, p. 7), também pode ocorrer pelo fato da criança estar inserida em mundo letrado, o qual deixa a criança em contato com as letras e a mesma vai construindo suas hipóteses frente a esse contexto. Assim sendo, “[...] a cultura letrada faz parte do nosso cotidiano, ainda que se apresente com nuances específicas para segmentos diferenciados da população, entendemos que a leitura e a escrita também interessam às crianças, incluindo as menores de seis anos.”.

Frente às demandas de ensinar a leitura e a escrita na escola, com foco na etapa da Educação Infantil, a maneira de *como ensinar* afronta uma grande polêmica na educação

brasileira. Sendo assim, Brandão e Leal (2011) sinalizam três caminhos para abordar o ensino da leitura e da escrita nos primeiros anos da vida escolar da criança:

- 1- A obrigação da alfabetização: concepções de pessoas que defendem “que as crianças concluam a Educação Infantil já dominando certas associações grafofônicas, copiando letras, palavras e pequenos textos, bem como lendo e escrevendo algumas palavras e frases.” (BRANDÃO; LEAL, 2011, p. 16). Nessa etapa, são propostos alguns exercícios preparatórios, sendo esses, trabalhos com letras, iniciando com vogais, seguidas das consoantes, formando as famílias silábicas.
- 2- O letramento sem letras: concepção também reconhecida por Magda Soares, que é uma maneira contrária à concepção descrita anteriormente. Essa enfatiza o uso de outros tipos de linguagens nessa etapa da Educação Básica, com a linguagem “corporal, a musical, a gráfica, entre outras, banindo-se a linguagem escrita do trabalho com crianças pequenas” (BRANDÃO; LEAL, 2011, p. 18). Esse caminho discorda da ideia de que a alfabetização, seja ela na Educação Infantil ou na etapa obrigatória, contempla propostas mecânicas, que incluam exercícios exaustivos.
- 3- Ler e escrever com significado na Educação Infantil: nesse caminho “não se quer obrigar a criança a concluir a Educação Infantil alfabetizada ou “lendo palavras simples”, por meio de exercícios repetitivos de cópia, ditado e leitura de letras, sílabas e palavras [...]” (BRANDÃO; LEAL, 2011, p. 19). Para tanto, apresenta que o trabalho com escrita na Educação Infantil não deve excluir completamente textos, palavras e letras, mas sim mostrar diferentes possibilidades que insiram a criança na cultura da escrita, ou no universo letrado. Sendo assim, acredita-se que a alfabetização da criança acontece antes mesmo dela ser inserida ao ambiente escolar, pois ela chega a esse ambiente com algumas hipóteses acerca da função e funcionamento da escrita.

A partir desses caminhos apresentados pelas autoras, é possível sintetizar que são três maneiras pelas quais o ensino da leitura e da escrita podem se constituir na Educação Infantil: (1) concepção de alguns professores que abordam atividades que preparam para a alfabetização<sup>7</sup>; (2) concepção de alguns professores que acreditam que não se deve abordar a temática em sua sala de aula; e, por fim, (3) concepção que respeita as hipóteses das crianças frente ao uso das linguagens oral e escrita, apresentando um trabalho que contemple leitura e escrita de maneira lúdica. Nesse contexto, Grossi (s/d, p. 8-9) enfatiza que é fundamental

[...] oportunizar às crianças vivências de leitura e escrita desde as turmas de educação infantil, principalmente se as mesmas pertencerem a famílias de classe

---

<sup>7</sup> Refere-se ao primeiro caminho dos três que foram explicados anteriormente (A obrigação da alfabetização).

popular. Enfatizamos que não estamos nos referindo à necessidade de alfabetização formal neste período, mas sim, de oferecer um ambiente onde a criança possa ir construindo o que é ler e escrever, de forma prazerosa. [Desse modo,] [...] a Educação Infantil necessita de mudanças pedagógicas: precisa ser mais desafiadora; crer na capacidade de aprendizagem das crianças; repensar o papel da leitura e da escrita [...].

Repensar as práticas educativas para a Educação Infantil significa, nas concepções de Barbosa e Delgado (2012), perceber que nessa etapa a criança precisa desenvolver suas múltiplas linguagens culturais. Essas múltiplas linguagens estão indiretamente ligadas à cultura escrita, tornando-se, assim, bases norteadoras do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, “isso significa dizer que na educação infantil não se alfabetiza de forma direta, sistemática, obrigatória, mas de forma indireta, construindo muitas pontes entre a sala de aula e as culturas orais e escritas, populares e cultas.” (BARBOSA; DELGADO, 2012, p. 131).

Nessa direção, as práticas pedagógicas na Educação Infantil necessitam estar pautadas em documentos que regem essa etapa da Educação Básica. No entanto, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil sinalizam que os bebês, antes mesmo de interagirem por meio da linguagem verbal, expressam-se por outros tipos de linguagens envolvendo gestos, corpo, entre outros. Interagir com a criança desde pequena promove o desenvolvimento das linguagens, contribuindo no aprimoramento das linguagens oral e escrita. Sendo assim, “[...] incentivar a brincadeira; [...] oferecer diferentes tipos de materiais em função dos objetivos que se tem em mente; organizar o tempo e o espaço de modo flexível são algumas formas de intervenção que contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.” (BRASIL, 2006, p. 16).

Do mesmo modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) também enfatizam a importância de possibilitar às crianças a interação com as diferentes linguagens e formas de expressão, propondo situações de aprendizagem que envolvam contato com a linguagem oral e escrita, desde que respeite a criança, levando em conta que

na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2009, art. 11).

Além do mais, a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013b) estabelece que, na Educação Infantil, o professor deve proporcionar situações que garantam à criança experiências diversificadas com as linguagens. Para isso, é necessário valorizar a cultura lúdica, através da organização de espaços e materiais que



oportunizam a expressão da imaginação das crianças, bem como proporcionem situações em que através do brincar a criança se reconhece e conhece o mundo. No entanto, é preciso ter cuidado, pois:

Vivendo em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que os professores a apresentem formalmente. Contudo, há que se apontar que essa temática não está sendo muitas vezes adequadamente compreendida e trabalhada na Educação Infantil. O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever. (BRASIL, 2013b, p. 94).

O documento *Brinquedos e brincadeiras de creche* (BRASIL, 2012) apresenta que um dos momentos para proporcionar às crianças experiências que garantam essa apropriação das linguagens oral e escrita se fortalece em rodas de conversas, através da utilização de narrativas das próprias crianças. Na Base Nacional Comum Curricular, estão listados campos de experiências que devem ser contemplados na prática docente. Em um desses campos, que abrange a escuta, a fala, o pensamento e a imaginação, está explícito que:

[...] Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BRASIL, 2018a, p. 40).

No entanto, considerando que algumas crianças não têm um contato tão sistemático com a cultura escrita, entende-se que o papel da escola é fornecer possibilidade/situações em que as crianças entrem em contato com o mundo letrado, mas não mediante um trabalho direcionado à alfabetização. (GALVÃO, 2016). Sendo assim, a linguagem escrita na Educação Infantil deve ser trabalhada de forma a fazer sentido/significado para as crianças. “É no contexto das interações e interlocuções, nos espaços lúdicos das brincadeiras, dos jogos de linguagem, das cantigas e dos poemas, das histórias e dos relatos que as culturas do escrito são vividas pelas crianças.” (GALVÃO, 2016, p. 26). Além do mais,

[...] é necessário lembrar que o objetivo da Educação Infantil não é a alfabetização stricto sensu. Embora crianças da pré-escola possam se alfabetizar por interesse particular a partir das interações e da brincadeira com a linguagem escrita, não cabe à pré-escola ter a alfabetização da turma como proposta. Na Educação Infantil, muito mais importante do que, por exemplo, ensinar as letras do alfabeto é familiarizar as crianças, desde bebês, com práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam presentes exercendo funções diversas nas interações sociais. (GALVÃO, 2016, p. 26).

Portanto, a função do professor na Educação Infantil é apresentar a função social da leitura e da escrita, ou seja, apresentar à criança o “[...] “para quê” da leitura e da escrita” (KRAMER, 1988, p. 170). A criança em contato com adultos aprende como usar determinados objetos, o mesmo acontece com o uso da leitura e da escrita. Sendo assim, considera-se importante que o professor conte histórias às crianças pequenas para fomentar o interesse delas pelo mundo letrado. Para isso, é fundamental que o professor seja um bom leitor. Contar histórias não antecipa o processo de alfabetização, mas sim desperta na criança o desejo de ler. (BAPTISTA, 2016). Nessa direção,

entende-se por cultura escrita o lugar que o escrito (todo e qualquer evento ou prática que tenha como mediação a palavra escrita) ocupa em determinada sociedade, comunidade ou grupo social. [...] [Na Educação Infantil] muito mais importante que ensinar as letras do alfabeto é familiarizar as crianças, desde bebês, com práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam presentes exercendo funções diversas nas interações sociais. (BRASIL, 2018b, p. 117).

Contudo, o emprego da leitura na escola, às vezes, é mal interpretado. Muitos professores usam da literatura como um meio para ensinar determinados assuntos. Isso é muito comum na Educação Infantil. Por exemplo, o professor quer ensinar sobre higiene para as crianças, então busca por uma história que aborda determinado assunto. Esse equívoco, na maioria nos casos, está pautado na formação docente. Essa é mais uma das concepções que precisa ser revista, pois

[...] alguns cursos de formação inicial continuam sem dar o devido destaque à leitura de literatura e sem compreendê-la como um instrumento fundamental para a formação das professoras, do ponto de vista tanto profissional quanto da experiência e do crescimento humano. Essa ausência na formação inicial das professoras repercute, evidentemente, na sua prática, pois, para que a relação entre crianças e textos literários se efetive e resulte na formação de leitores perenes, é fundamental que as professoras sejam elas mesmas leitoras proficientes e, sobretudo, participantes ativas da cultura letrada. (BAPTISTA, 2016, p. 88).

Nessa direção, Brandão e Rosa (2011b) salientam que ninguém aprende a gostar de algo que não conhece. Isso significa dizer que, para a criança gostar e aprender a ler, ela precisa compreender o significado de ler. E, para concretizar essa compreensão, o professor precisa tornar-se mediador, realizando leituras, contando histórias, e não deixando a criança apenas no contato direto com livros.

Sendo assim, segundo Grossi (s/d), é preciso repensar as práticas cotidianas da Educação Infantil, não tendo estas como situações preparatórias para alfabetização, mas sim

situações que deem oportunidade para as crianças formularem hipóteses a respeito do que significa ler e escrever.

Com o objetivo de verificar se os estudos, na última década, relacionados à temática dessa pesquisa estão em consonância com as propostas pedagógicas comentadas anteriormente nos estudos dos autores apresentados e das orientações curriculares nacionais, realizar-se-á uma pesquisa de Estado de Conhecimento no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (IBICT), coletando e tabulando dados de pesquisas relacionadas à prática de Leitura e Escrita na Educação Infantil. O resultado dessa Pesquisa de Estado de Conhecimento será apresentado na seção seguinte.

#### 4.1 LER E ESCREVER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES ACADÊMICAS NA ÚLTIMA DÉCADA

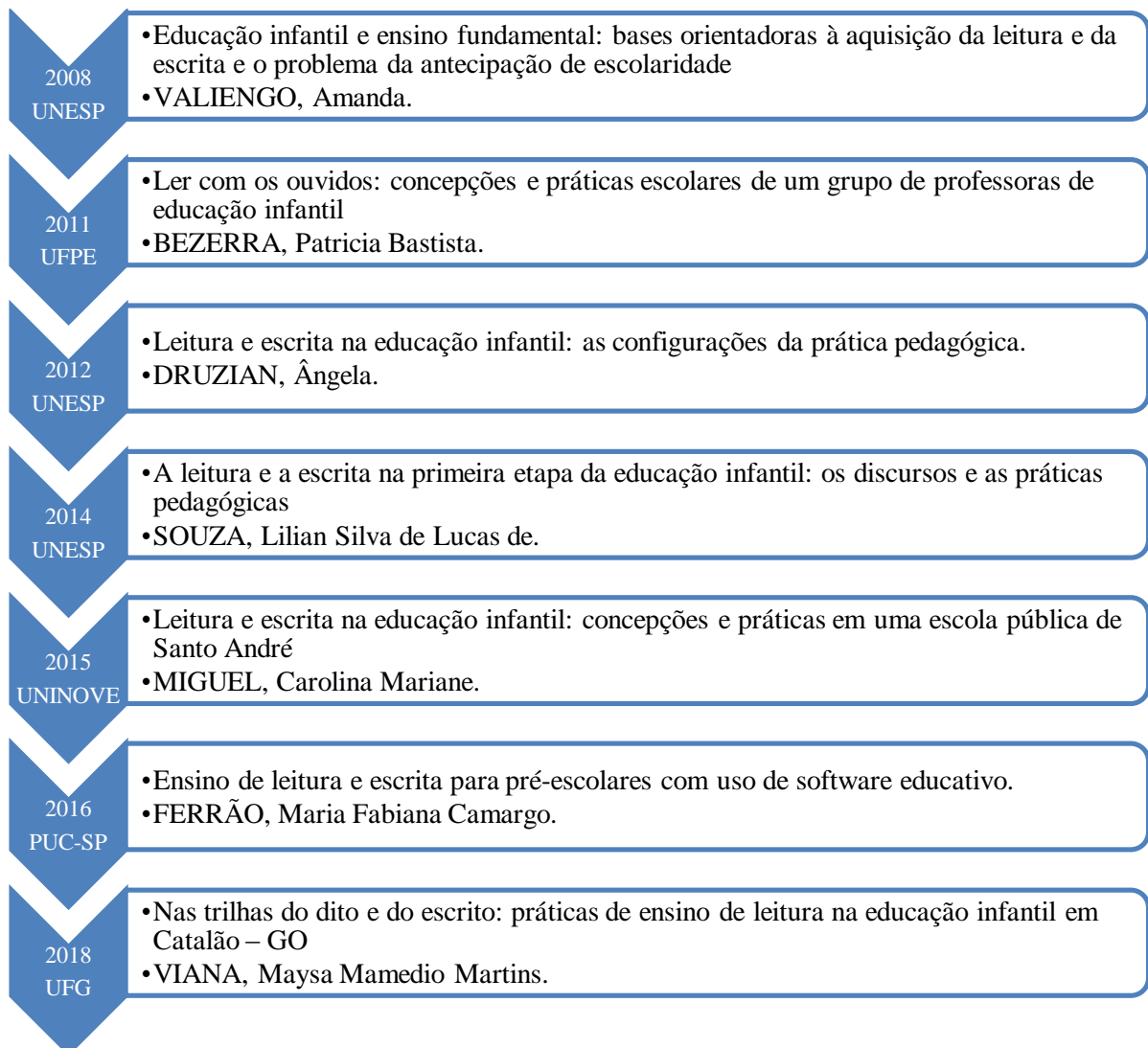
A fim de obter conhecimento dos estudos já realizados sobre a temática discutida nesse Trabalho de Conclusão de Curso, foi realizada uma Pesquisa de Estado de Conhecimento, na qual alguns dados presentes nessa pesquisa foram registrados em um quadro de categorização de publicações. Segundo Morosini (2015, p. 2, *grifo da autora*), “*estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.*”. Os dados que serão descritos nessa seção estão embasados em pesquisas de teses e dissertações publicadas no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A BDTD está sob coordenação do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT). Essa biblioteca integra pesquisas de teses e dissertações realizadas em instituições brasileiras, bem como favorece a publicação das pesquisas em meio eletrônico.

Inicialmente, foram determinados alguns critérios para a busca da pesquisa, sendo eles: o período – definido do ano 2008 até 2018 (a delimitação do período corresponde à última década, período esse de emergência das principais legislações que regem o trabalho no campo da Educação Infantil, tais como DCNEI (2009) e BNCC (2018). E palavras-chave para pesquisa, sendo elas: *leitura, escrita, Educação Infantil*. Sendo assim, no primeiro momento, buscou-se os trabalhos mediante as palavras-chave, encontrando um total de 269 pesquisas. Logo após, delimitou-se o período, reduzindo, então, o número de pesquisas para 226. Dessas

226 pesquisas, através da leitura dos resumos, foi estabelecido um último critério, pelo qual resultou ao fim a seleção de 7 pesquisas, sendo ele de que as pesquisas objetivassem identificar e/ou analisar o trabalho com a leitura e escrita na Educação Infantil, considerando ser aproximadamente equivalente ao objetivo desse Trabalho de Conclusão de Curso. Para melhor organização, foi realizada, após a seleção das pesquisas, a tabulação dos dados no quadro de categorização, registrando, assim, as seguintes informações: ano de publicação, autores, instituições, objetivos, referencial teórico, metodologia, resultados e conclusões. Segue, na tabela abaixo, a relação das pesquisas selecionadas:

**Imagem 1:** Trabalhos selecionados na Pesquisa de Estado de Conhecimento



**Fonte:** Elaborado pela autora

O percurso metodológico utilizado nessas pesquisas pelos autores se consolida em análise bibliográfica e documental, estudo de caso, pesquisa de campo (através de observação,

entrevista, análise de comportamento), pesquisa empírica, pesquisa etnográfica e, também, constituem-se de abordagem qualitativa e quali-quantitativa.

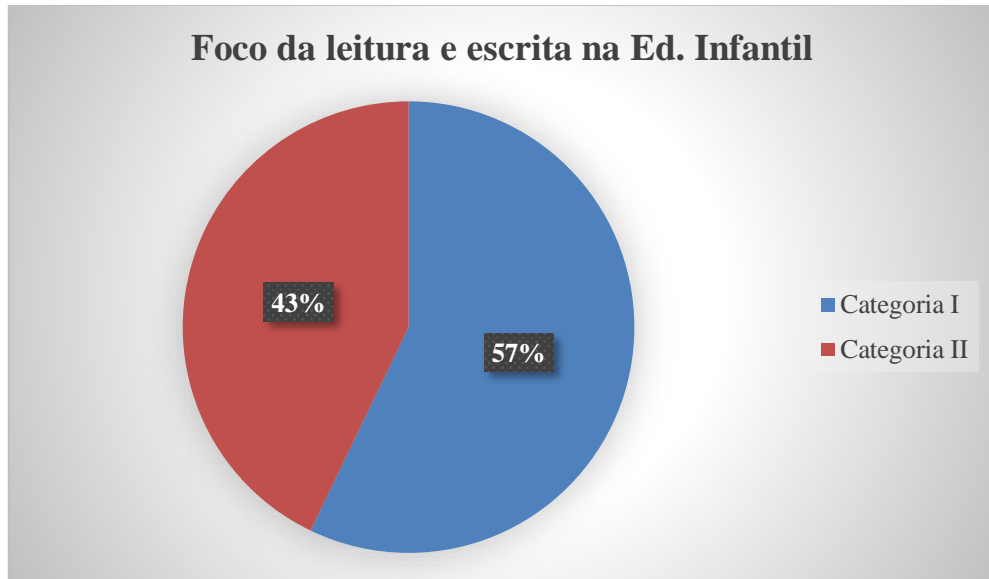
Com base nos resultados e nas conclusões dos trabalhos, foi possível constatar que na Educação Infantil as propostas de trabalho com leitura e escrita remetem-se às práticas dos professores pautadas ao ensino tradicional, nas quais as experiências com leitura na Educação Infantil estão relacionadas, muitas vezes, à leitura de enunciados em materiais apostilados. Em contrapartida, outras pesquisas apresentam que alguns docentes buscam fugir dessa prática. Porém, ao entender alfabetização como um processo, essa deve ser mediada por propostas que norteiam a construção do conhecimento, sendo o trabalho com leitura necessário para a formação de leitor crítico.

Esses dois enfoques de trabalhar com a leitura e a escrita na Educação Infantil vêm sendo discutidos há anos e ainda nos dias atuais enfrentamos essa discussão nas escolas, não somente em escolas entre professores, mas também em cursos de nível superior e/ou formação continuada para professores que atuam nessa área. Os documentos legais defendem a ideia de respeitar os direitos da criança e proporcionar a elas, nessa etapa, momento de interações e brincadeiras. (BRASIL, 2009). No entanto, segundo Kramer (1988), há mais de 30 anos, já se estabeleciam três concepções frente ao tão discutido assunto acerca de alfabetizar ou não na pré-escola:

[...] [1] há os que consideram não ser válido investir na pré-escola devido ao seu alto custo e à falta de uma comprovação quanto à sua eficácia em termos de impacto na escola de 1º grau. [...] [2] De outro lado, há os que defendem a educação pré-escolar como capaz de prevenir os problemas e os fracassos da 1ª série, principalmente através de preparação (diga-se alfabetização). [...] [3] há também aqueles que atribuem à pré-escola o papel de promover o desenvolvimento global da criança, retirando seu caráter preparatório e encarando a pré-escola como tendo objetivos em si mesma, independente de sua vinculação à escola de 1º grau. (KRAMER, 1988, p. 166).

Entretanto, pode-se afirmar que, das sete pesquisas catalogadas no quadro de categorização de Estado de Conhecimento, essas podem se enquadrar na segunda e na terceira concepções citadas anteriormente, formando, assim, duas categorias de análise para o presente Estado de Conhecimento: Categoria I – defensores de atividades preparatórias para alfabetização (4 pesquisas) e Categoria II – leitura e escrita na perspectiva do desenvolvimento social da criança (3 pesquisas). Assim, apresenta-se no gráfico abaixo a porcentagem de pesquisas por categoria:

**Gráfico 1:** Porcentagem de pesquisas por cada categoria relacionada ao trabalho com Leitura e Escrita na Educação Infantil.



**Fonte:** Elaborado pela autora

A primeira categoria, que totaliza quatro dissertações, conforme citado, se refere à pesquisas que, apresentam nos resultados da pesquisa de campo, a prática de professores que ainda possui o intuito de preparar o indivíduo para ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental, etapa inicial de alfabetização, pois acreditam que as “[..] crianças em nível pré-escolar são capazes de adquirir repertórios básicos de leitura e escrita, podendo ser alvo de ensino sistemático na educação infantil. Para tanto, estabelecem práticas de ensino”. (FERRÃO, 2016, p. 7).

Como visto, alfabetizar ou não na pré-escola vêm sendo uma grande discussão nos últimos tempos. Nicolau (1997) salienta que, ao analisar a expressão *pré-escola*, corre-se o risco de interpretar que essa é a etapa responsável pela preparação para o 1º ano. Isso se apresentou nos resultados das pesquisas científicas selecionadas na primeira categoria da pesquisa de Estado de Conhecimento, as quais mostram que a prática dos docentes com a leitura e a escrita está relacionada a uma abordagem tradicional, na qual são utilizadas situações voltadas à aquisição do código alfabético. Nesse sentido, o discurso dos docentes não condiz com suas práticas. (DRUZIAN, 2012).

Outras práticas dos professores com foco na preparação para alfabetização “[...] têm se pautado na leitura de enunciados das questões propostas no material apostilado, [...] leitura como decodificação, principalmente com atividades mecânicas, e em alguns momentos, na busca da compreensão leitora.” (VIANA, 2018, p. 9). Sendo assim, segundo Valiengo (2008),

uma Educação Infantil com esse foco desconsidera as aprendizagens necessárias para o desenvolvimento infantil, além de que

O problema da alfabetização precoce, principalmente aos quatro e cinco anos, é inquietante e alarmante; há crianças pré-escolares, nas escolas particulares, prestando “vestibulinhos”, muitas delas assumindo o estigma do fracasso escolar quando deveriam estar, tranqüilas e prazerosas, sendo estimuladas a aprender e a explorar o que as cerca. (NICOLAU, 1997, p. 112).

A segunda categoria, que totaliza três dissertações, refere-se às práticas que fundamentam o trabalho relacionado à função social da leitura e da escrita, na qual os resultados das pesquisas selecionadas nesta categoria apresentam que os docentes “[...] estão percorrendo um caminho em que mostram um certo distanciamento das práticas preparatórias para a alfabetização, as quais historicamente caracterizam-se pela apresentação das letras uma a uma, na ordem do alfabeto, cópias e contornos de letras, entre outros exercícios [...]” (MIGUEL, 2015, p. 8).

Distanciar-se de práticas preparatórias para alfabetização condiz com a necessidade de repensar as práticas educativas voltadas ao ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil, o que, segundo Medel (2011), justifica-se pelo fato do surgimento de novos conceitos atribuídos ao significado de ler e de escrever na atualidade. Além do mais, segundo Bezerra (2011, p. 11), existe hoje demandas na sociedade que exigem mudanças nas escolas, entre essas demandas:

O que se cobra hoje dos estabelecimentos de ensino é muito mais do que transmitir conhecimentos socialmente construídos, mas sim contribuir para a formação de sujeitos letrados em uma sociedade letrada. [...] Nessa perspectiva, a leitura e escrita entram como elementos fundamentais para a prática social de reflexão e autonomia dos sujeitos [...].

O fato da criança se apropriar da leitura e da escrita na Educação Infantil está relacionado, nas palavras de Medel (2011), em propor situações em que a criança adquira conhecimento de um repertório de leituras, as quais são lidas pelo educador. Ouvir histórias é fundamental para que a criança desenvolva atitudes leitoras exigidas hoje no mundo atual. Além do mais, a autora salienta que o ensino da escrita deve estar relacionado à produção de textos relacionados a situações vividas pela criança no dia a dia, para que isso tenha sentido e significado para a criança. Nessa direção,

[...] o que se propõe é a interação efetiva das crianças com materiais escritos desde o momento em que se inserem no contexto escolar, pois crê-se que a criança constrói seu conhecimento sobre a leitura e a escrita, a partir de seus conhecimentos prévios e o professor atua, respeitando e mediando esses conhecimentos. (SOUZA, 2014, p. 36).

Sendo assim, Medel (2011) enfatiza a importância da criança na sala de aula da Educação Infantil ter contato com livros, pois essas situações priorizam que a criança construa sua aprendizagem, não somente sobre leitura e escrita, mas sim toda a aprendizagem necessária. Para tanto, o autor complementa que é fundamental que nessa etapa da Educação Básica o professor aborde em suas práticas o ensino lúdico, com leituras cotidianas e organização de cantinho de leitura, que dispõe de livros para a criança manusear sempre que sentir necessidade.

Os estudos analisados nessa pesquisa de Estado de Conhecimento foram organizados nessas categorias de análise mediante os resultados apresentados pelos autores, os quais pautaram seus estudos nas práticas e nas concepções de diferentes professores e escolas, conforme estudo realizado com entrevistas e observações.

Enfim, com essa pesquisa é possível constatar que a forma tradicional de ensino ainda prevalece, contudo, também é importante salientar que existem professores e escolas que buscam essa nova concepção de educação, que respeite o espírito infantil e os direitos das crianças. É nessa perspectiva, de reflexão frente a esse ensino tradicional que permeia ainda hoje as salas de aulas da Educação Infantil, em específico a pré-escola, que essa pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso se apresenta, por isso é considerada importante a busca por esses dados coletados nessa Pesquisa de Estado de Conhecimento para compreender em que medida a presente pesquisa se aproxima e se distancia dos estudos que vêm sendo realizados sobre leitura e escrita na Educação Infantil.

Considerando que o presente estudo objetiva investigar como a leitura e a escrita são abordadas na prática pedagógica de professores, no capítulo seguinte será apresentado o percurso metodológico que foi utilizado na busca dos dados que serão analisados nesse Trabalho de Conclusão de Curso.



## 5 METODOLOGIA

A metodologia de um trabalho científico é a base fundamental que o pesquisador possui para nortear a sua pesquisa. Sendo assim, essa é a etapa em que se traça o caminho que será seguido. Segundo Deslandes, Gomes e Minayo (2012, p. 14), a metodologia precisa conter escrita clara e precisa, sendo capaz de delimitar o percurso teórico, vencendo os desafios da prática. Entretanto, metodologia é:

[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua criatividade).

Nessa direção, a metodologia desse trabalho científico constituiu-se em uma abordagem qualitativa, aliada à pesquisa bibliográfica e de Estado de Conhecimento, seguindo de uma análise documental, na qual os instrumentos de operacionalização basearam-se em uma pesquisa de campo, envolvendo entrevista com professores e registro fotográfico de espaços de salas de aula.

Uma pesquisa de análise qualitativa se detém em investigar a qualidade, e não a quantidade de um determinado fato ou situação. Para tanto, essa pesquisa busca investigar e analisar como acontece a prática de docentes frente ao ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil. Nesse sentido, uma pesquisa de abordagem qualitativa, segundo Lüdke e André (1986), se detém mais em informações e conhecimentos que complementem a teoria estudada, não se importando com um índice quantitativo. Desse modo, “a diferença entre abordagem quantitativa e qualitativa da realidade social é de natureza e não de escala hierárquica. [...] A abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados.” (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2012, p. 22).

Além do mais, Deslandes, Gomes e Minayo (2012) destacam que a pesquisa qualitativa exige uma grande interação dos sujeitos pesquisados com o entrevistador, revelando um universo de significados e fonte de inspiração, valores e atitudes. Sendo assim, “a pesquisa qualitativa ou naturalística [...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

Sendo assim, no primeiro momento da presente pesquisa, aconteceu a realização de uma pesquisa bibliográfica, seguida de uma pesquisa de Estado de Conhecimento. A pesquisa

bibliográfica, nas palavras de Severino (2007, p. 122), condiz de um auxílio de teorias já estudadas por outros autores para o pesquisador, ou seja, “[...] é aquela que se realiza a partir de registro já disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados.”. Nessa perspectiva, Deslandes, Gomes e Minayo (2012, p. 36) classificam a pesquisa bibliográfica em três aspectos:

a) *Disciplinada* porque devemos ter uma prática sistemática – um critério claro de escolha dos textos e autores [...]. b) *Crítica* porque precisamos estabelecer um diálogo reflexivo entre as teorias e outros estudos com o objeto de investigação por nós escolhido [...]. c) *Ampla* porque deve dar conta do “estado” atual do conhecimento sobre o problema [...] (*grifo do autor*).

Sendo assim, a pesquisa bibliográfica esteve fundamentada em livros e periódicos, sendo eles impressos e virtuais, os quais conceituavam detalhadamente os termos: criança e infância, concepções de leitura e escrita, leitura e escrita na Educação Infantil. Sendo assim, para a primeira temática, foram analisadas as obras de Quinteiro (2005), Oliveira (2005) e Staccioli (2013). Quanto às concepções de leitura e de escrita, bem como leitura e escrita na Educação Infantil, estas se embasaram teoricamente nos documentos legais que regem a Educação Infantil (DCNEI; PCN; BNCC), e em autores como Grossi (s/d), Araujo (2017), Kramer (1988), Brandão e Rosa (2011), Barbosa e Delgado (2012).

A seguir, com o objetivo de averiguar a quantidade de trabalhos publicados na última década e suas concepções acerca das práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, bem como as aproximações e os distanciamentos com a proposta desse TCC, realizou-se a pesquisa de Estado de Conhecimento, que é uma metodologia utilizada recentemente em pesquisas científicas. Esta, segundo Morosini (2015), leva o pesquisador a investigar, registrar e categorizar os dados de pesquisas realizadas dentro de um determinado período em que outros autores realizaram sobre a temática estudada. Sendo assim,

[...] a consulta, a sistematização e a análise do que foi produzido no seu campo disciplinar, em especial no país do pesquisador, são importantes para fundamentar o que será produzido numa tese ou dissertação qualificada. Sem dúvida, o estado do conhecimento se constitui numa importante fonte para a produção, não só por acompanhar todo o processo monográfico, mas prioritariamente, por contribuir para a ruptura com os pré-conceitos. (MOROSINI, 2015, p. 102-103).

A pesquisa de Estado de Conhecimento esteve pautada nas publicações do site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para esse estudo, foram selecionadas algumas pesquisas através dos seguintes critérios: período de publicação, sendo esse, na última década (entre 2008 e 2018); palavras-chave (leitura, escrita, Educação

Infantil); e objetivo semelhante ou parecido com o da presente pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso.

A seleção dessas pesquisas aconteceu através de leitura dos resumos das publicações, catalogando alguns dados das pesquisas selecionadas em um quadro, intitulado quadro de categorização, para posterior análises dessas pesquisas. Nesse quadro, foram registrados dados como: ano de publicação, autor, instituição, título do trabalho, objetivos, referencial teórico, metodologia, resultados e conclusões. A busca pelos dados produzidos na pesquisa de Estado de Conhecimento teve o intuito de perceber a relevância do tema, analisar e comparar as concepções abordadas nas diferentes pesquisas, para, então, construir concepções de análise que contribuiriam para a fundamentação desse Trabalho de Conclusão de Curso.

Na terceira etapa desse percurso metodológico, realizou-se a pesquisa documental. Na pesquisa documental, conforme Severino (2007, p. 122-123), os documentos serão analisados pela primeira vez, ou seja, o pesquisador realiza sua análise e investigação frente às suas concepções e ao seu ponto de vista. Sendo assim, “tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não é só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais.”.

Lüdke e André (1986) sinalizam que a pesquisa documental é uma fonte de dados naturais, os quais representam especificamente um determinado contexto, pois, geralmente, são documentos que foram elaborados a partir das características de um local/realidade. Nesse contexto, julgam necessário que, inicialmente, o pesquisador escolha qual o tipo de documento que será analisado, se “[...] será do tipo oficial (por exemplo, um decreto, um parecer), do tipo técnico (como um relatório, um planejamento, um livro-texto) ou do tipo pessoal (uma carta, um diário, uma autobiografia) [...]” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 40). Além do mais, Severino (2007, p. 22, *grifo do autor*) complementa que “no caso da *pesquisa documental*, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais.”.

Nessa perspectiva, no presente estudo, foram analisados documento do tipo oficial e técnico. Para tanto, foram analisados os seguintes documentos: Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas em que os entrevistados atuam e fotografias dos espaços (sala de aula). A escolha desses documentos justifica-se pela possibilidade de analisar se as informações obtidas na entrevista condizem com a proposta pedagógica de cada escola referente à leitura e à escrita, prescrita nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), bem como nos registros fotográficos dos espaços onde trabalham os professores entrevistados para, assim, relacionar

com as informações coletadas nos documentos citados anteriormente, averiguando os benefícios dessa prática na construção do conhecimento das crianças.

Na etapa seguinte, aconteceu a realização do trabalho de campo, no qual foram produzidos os dados mediante realização de entrevistas com professores e de momentos de registro por fotografia dos espaços. Nas concepções de Deslandes, Gomes e Minayo (2012), o pesquisador no trabalho de campo precisa ser curioso e investigador, do mesmo modo, necessita estar bem subsidiado teoricamente para demonstrar preocupações científicas, e não tornar uma pesquisa neutra. Além do mais, os autores salientam que uma grande vantagem da pesquisa de campo é que esta possibilita uma interação dos sujeitos e da realidade com o pesquisador, um fator importantíssimo e rico para a pesquisa científica. Sendo assim, “entendemos campo, na pesquisa qualitativa, como o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação” (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2012, p. 62). A pesquisa de campo “abrange desde os levantamentos (*surveys*), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos.” (SEVERINO, 2007, p. 123).

A pesquisa de campo foi desenvolvida através de entrevistas com seis professores que atuam na rede pública e municipal de ensino de um município do norte do Rio Grande do Sul, os quais representam a totalidade das escolas e dos docentes de crianças de 4 e 5 anos naquele município de aproximadamente cinco mil habitantes.

Entrevista, segundo Deslandes, Gomes e Minayo (2012), é uma conversa com duas ou mais pessoas, que parte da iniciativa no entrevistador, por meio de comunicação verbal. Esse é um dos principais instrumentos usados na pesquisa de campo. Lüdke e André (1986) destacam duas formas de registrar a entrevista: gravação direta e anotação durante a entrevista (notas). Sendo assim:

A **gravação** tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado. Por outro lado, [...] pode representar para alguns entrevistados um fator constrangedor. Outra dificuldade grande [...] é a sua transcrição para o papel. Essa operação é bem mais trabalhosa do que geralmente se imagina, consumindo muitas horas e produzindo um resultado ainda bastante cru. [...] O registro feito através de **notas** durante a entrevista certamente deixará de cobrir muitas das coisas ditas e vai solicitar a atenção e o esforço do entrevistador, além do tempo necessário para escrever. Mas, em compensação, as notas já representam um trabalho inicial de seleção e interpretação das informações emitidas. [...] A escolha de uma ou outra forma de registro será feita em função de vários fatores [...] e também da preferência, do estilo de cada entrevistador. Em alguns casos é possível até utilizar as duas formas concomitantemente. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 37-38, **grifo nosso**).

Além do mais, conforme Deslandes, Gomes e Minayo (2012), além de diferente maneira de registrar a entrevista, também existem maneiras de organizar a entrevista através de algumas classificações, sendo elas: sondagem de opinião, semiestruturada, aberta, focalizada ou projetiva.

(a) **Sondagem de opinião**, no caso de serem elaboradas mediante um questionário totalmente estruturado, no qual a escolha do informante está condicionada a dar respostas a perguntas formuladas pelo investigador; (b) **Semiestruturada**, que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada; (c) **Aberta ou em profundidade**, em que o informante é convidado a falar livremente sobre um tema e as perguntas do investigador, quando são feitas, buscam dar mais profundidade às reflexões; (d) **Focalizada**, quando se destina a esclarecer apenas um determinado problema; (e) **Projetiva**, que usa dispositivos visuais, como filmes, vídeos, pinturas, gravuras, fotos, poesias, contos, redações de outras pessoas. [...] constitui um convite ao entrevistado para discorrer sobre o que vê ou lê. É geralmente utilizada quando precisamos falar de assuntos difíceis ou delicados [...]. (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2012, p. 64-65, **grifo nosso**).

Na presente pesquisa, com a realização da entrevista, buscou-se um melhor conhecimento da prática cotidiana de professores que trabalham com crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil. Nesse estudo, em acordo com os autores citados anteriormente, a entrevista foi organizada de acordo com a classificação *semiestruturada* e registrada através de *gravação*. Para tal, para uma boa organização, foi estruturado um roteiro de entrevista, apresentado em *Apêndice A*, o qual aborda, em um primeiro momento, um bloco introdutório, no qual apresentar-se-ão ao/à entrevistado/a a importância e a finalidade da pesquisa. Um segundo bloco, que buscou a identificação dos sujeitos. Seguindo, no terceiro bloco, questões relacionadas à formação inicial e continuada do/da entrevistado/a. E, por fim, o quarto bloco, com questionamentos sobre a prática docente referente ao trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil.

Em respeito ao sigilo das respostas dos participantes envolvidos na entrevista, encontra-se nos apêndices desse projeto, especificamente no *Apêndice B*, o Termo de Consentimento Informado, que dá destaque às questões éticas envolvidas em pesquisas com seres humanos, o qual foi entregue a cada um(a) dos(as) participantes.

Segundo Lüdke e André (1986), são as questões éticas que asseguram o sigilo da identidade do sujeito. O pedido de consentimento torna-se o primeiro passo e o mais fundamental antes de iniciar a pesquisa. Uma maneira para garantir a questão ética é solicitar ao entrevistado um nome fictício. Essa ação é muito mais importante quando se refere à produção de dados mediante entrevista, pois,

Para conseguir certo tipo de dado, o pesquisador muitas vezes tem que assegurar aos sujeitos o anonimato. Se essa promessa é feita, ela obviamente tem que ser

cumprida. Na situação de entrevista, essa questão se torna particularmente relevante, pois a garantia do anonimato pode favorecer uma relação mais descontraída, mais espontânea, e conseqüentemente a revelação dos dados que poderão comprometer o entrevistado se sua identidade não for protegida. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 50).

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 50), para que se garanta o anonimato dos entrevistados, é importante que se utilize de nomes fictícios no relato dos dados produzidos, cuidando cada detalhe para não deixar vestígios que possam revelar a identidade dos sujeitos. No entanto, “se, por qualquer motivo, o sigilo não puder ser mantido, é eticamente desejável que ele não seja garantido.”.

Como fase final, segundo Bardin (1977, p. 147), é o momento de organização dos dados. Os dados produzidos nessa pesquisa serão analisados pela perspectiva da *análise de conteúdo*, a qual “[...] assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem dos dados em bruto a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados em bruto.”. Sendo assim, após a produção de dados da entrevista, aconteceu a organização desses dados mediante três vertentes cronológicas que Bardin (1977) propõe para organização da análise:

- (1) *Pré-análise*: momento de organização inicial. Para tal, é necessária uma leitura geral do material que será analisado (entrevista), bem como a delimitação desse material (documento). Em seguida, é necessário realizar um levantamento de hipóteses e dos objetivos para organização dos dados em categorias.
- (2) *Exploração do material*: se o material foi bem delimitado na pré-análise, esse é um momento de “codificação, decomposição ou enumeração” do material a partir de regras estabelecidas. (BARDIN, 1977, p. 127).
- (3) *Tratamento dos resultados obtidos e interpretação*: os dados produzidos são tratados a fim de se tornarem válidos e classificados em dados estatísticos de maneira simples (percentagem) ou complexa (análise factorial). O resultado desses dados poderá gerar uma nova produção de dados, analisada em técnicas diferentes.

Realizado o processo de organização de análise, através da transcrição dos dados, então, foram elaboradas as categorias de análise. Segundo Bardin (1977, p. 145), a categorização se restringe à classificação de diferenciação ou reagrupamento de dados com base em alguns critérios. Assim sendo, “as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão das características comuns destes elementos.”.

Para a organização da análise dos dados, Lüdke e André (1986) mencionam uma organização através de elaboração de categorias. As respostas das questões foram transcritas e esses textos foram analisados em suas aproximações e em seus distanciamentos para construção de tais categorias. Segundo as autoras, as categorias são grupos de respostas apresentadas frequentemente, as quais já se transformam em um primeiro processo de classificação de dados.

Além do mais, Bardin (1977, p. 148) apresenta algumas qualidades para a elaboração de um conjunto de boas categorias: *exclusão mútua* (cada elemento não deve se repetir em mais de uma divisão de categoria); *homogeneidade* (um único princípio de separação deve ser estruturado para cada categoria, isso resultará na exclusão mútua); *a pertinência* (a categoria é pertinente quando possui a real intenção da investigação); *a objectividade e a fidelidade* (o organizador deve ter clareza dos objetos que serão incluídos em cada categoria); e, *a produtividade* (conjunto de categorias que apresente “[...] resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exactos.”).

Após a análise dos dados e mediante a construção de categorias, foi apresentado um capítulo de proposição. Sendo assim, as proposições pautaram-se na experiência do Estágio Curricular-Supervisionado da Educação Infantil, a partir do relatório final do estágio. Além disso, as ideias compartilhadas do estágio foram complementadas com as ideias e princípios referentes à educação em Reggio Emilia<sup>8</sup>. Assim, com as proposições desse trabalho, buscou-se contribuir para práticas mais significativas com leitura e escrita na Pré-escola que garantam o direito de criança de brincar e interagir com seus pares.

Traçado o caminho metodológico a ser seguido para a concretização da presente pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, reitera-se que, com o presente estudo, buscou-se verificar as práticas pedagógicas relacionadas à leitura e à escrita na pré-escola, contribuindo para a reflexão da práxis docente dos professores entrevistados, bem como de demais professores que atuam na Educação Infantil. Sendo assim, a seguir apresento a fala desses entrevistados, analisando-as e relacionando-as com os estudos teóricos e as orientações legais apresentadas neste TCC na direção de buscar aproximações e distanciamentos entre elas, bem como para conhecer como estão sendo trabalhadas a leitura e a escrita nas turmas de pré-escola aqui investigadas. Para tal, as respostas transcritas das entrevistas com as professoras foram organizadas em categorias de análise, sendo elas: (a) *Prática docente no*

---

<sup>8</sup> Reggio Emilia é uma cidade que possui aproximadamente 150 mil habitantes, situada no norte da Itália. Reggio é um conjunto de 33 escolas municipais que abordam uma grandiosa perspectiva de ensino com crianças de poucos meses de vida até os seis anos de idade. Uma educação que garante experiência compartilhada, não despreza o conhecimento técnico, mas ignora uma organização curricular a ser seguida. (RINALDI, 2012).

*processo do desenvolvimento infantil: ler e escrever na pré-escola e (b) Espaços brincantes: promovendo interação e brincadeira, as quais serão apresentadas e analisadas no próximo capítulo desse TCC.*



## 6 PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE LER E ESCREVER NA PRÉ-ESCOLA

Nesse capítulo será apresentado o resultado da Pesquisa de Campo desenvolvida através de entrevistas com professores que atuam na rede municipal de ensino, em um município do norte do Rio Grande do Sul, na etapa da Educação Infantil (pré-escola). Para realização da análise, as respostas das entrevistas foram organizadas em duas categorias, que irão tratar da prática e formação das professoras, bem como da organização do espaço de leitura e de escrita na sala de aula. Por fim, serão apresentadas proposições que garantam práticas de leitura e de escrita significativas para as crianças. Essas proposições partem de uma experiência no Estágio Curricular Supervisionado<sup>9</sup> realizado na Educação Infantil.

Para a presente pesquisa, foram convidados a participar todos os seis docentes que atuam na pré-escola no município. Contudo, uma professora preferiu não participar, resultando, então, um total de cinco professores entrevistados. A rede municipal de ensino desse município conta com três instituições que oferecem a etapa da Educação Infantil. As três instituições são escolas públicas que atendem um público de diferentes camadas sociais, bem como distintos grupos familiares compostos por pais/filhos, avós/netos, criança e parentes afins, somente pai/filho ou mãe/filho, entre outros.

Duas dessas instituições estão localizadas no perímetro urbano, sendo uma delas (intitulada aqui, *Escola 1*) escola que atende crianças/estudantes da etapa da Educação Infantil (pré-escola) e Ensino Fundamental. Outra (*Escola 2*) atende somente a etapa da Educação Infantil (creche e pré-escola). E uma terceira (*Escola 3*), localizada no perímetro rural, que atende à etapa da Educação Infantil (pré-escola), tal como apresentado a seguir:

**Quadro 1:** Dados de identificação das escolas<sup>10</sup>

ESCOLAS	ANO DE FUNDAÇÃO	LOCALIZAÇÃO	ETAPAS DE ENSINO	NÚMERO APROXIMADO DE CRIANÇAS/ ESTUDANTES	SUJEITO(S) QUE ATUAM
ESCOLA 1	1979	Escola urbana	Educação Infantil (pré-escola) e Ensino Fundamental	215	Professora C
ESCOLA 2	2016	Escola urbana	Educação Infantil (creche e pré-escola)	85	Professora A Professora B
ESCOLA 3	2005	Escola rural	Educação Infantil (pré-escola)	15	Professora D Professora E

**Fonte:** Elaborado pela autora

<sup>9</sup> Estágio Curricular Supervisionado realizado na oitava fase do curso de Pedagogia, o qual foi realizado mediante um projeto.

<sup>10</sup> Dados retirados dos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas.

Em relação aos professores entrevistados, os quais nomeio no quadro abaixo como *sujeitos da pesquisa*, todos são Pedagogos pós-graduados, possuem idade entre 30 e 50 anos e atuam na área da Educação há mais de cinco anos.

**Quadro 2:** Dados de identificação dos sujeitos da pesquisa<sup>11</sup>

SUJEITOS DA PESQUISA	IDADE	FORMAÇÃO INICIAL	TIPO DE FORMAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
<b>Professora A</b>	37 anos	Pedagogia	Presencial	Especialização em Educação Infantil	13-14 anos	13-14 anos
<b>Professora B</b>	30 anos	Pedagogia	A distância (presencial 1 vez por semana)	Especialização em Educação Infantil	6 anos	3 anos
<b>Professora C</b>	33 anos	Pedagogia	A distância	Especialização em interdisciplinaridade	10-11 anos	9 anos
<b>Professora D</b>	48 anos	Pedagogia	Presencial	Especialização em Educação Infantil	25 anos	22 anos
<b>Professora E</b>	45 anos	Pedagogia	A distância	Especialização em Ação Interdisciplinar no Processo ensino-aprendizagem em Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental	18 anos	2 anos

**Fonte:** Elaborado pela autora

A Pesquisa de Campo, como mencionado anteriormente, envolveu entrevista com professores, foi organizada mediante um roteiro de entrevista, separado por blocos de perguntas, e teve por objetivo investigar como a leitura e a escrita são abordadas na prática pedagógica de professores que atuam na rede municipal de ensino, na etapa da Educação Infantil, com crianças de 4 e 5 anos, em um município do norte do Rio Grande do Sul. Além do mais, essa pesquisa aconteceu no ambiente de trabalho<sup>12</sup> de cada docente, possibilitando a interação com os espaços (sala de aula), os quais foram registrados por fotografias para também posterior análise desses.

Importante salientar que cada participante da pesquisa foi informado do Termo de Consentimento, autorizando, assim, a publicação das respostas e posterior análise destas. As perguntas do roteiro de entrevista relacionadas à primeira categoria de análise diz respeito à formação inicial e continuada dos docentes e à prática pedagógica com o trabalho de leitura e de escrita na Educação Infantil. Para a segunda categoria, utilizou-se das perguntas referentes

<sup>11</sup> As informações contidas nesse quadro fazem parte da entrevista, pertencentes ao segundo bloco de perguntas do roteiro de entrevista apresentado no Apêndice E.

<sup>12</sup> Com exceção da professora A que a entrevista foi realizada em sua casa, pois a mesma está em período de afastamento, por licença maternidade.

à organização do espaço na sala de aula, bem como sobre espaço e/ou material que disponibilizam e possibilitam o contato das crianças com o mundo da leitura e da escrita.

Nessa direção, na primeira categoria serão apresentadas as práticas, as concepções e as formações dos professores entrevistados com relação ao trabalho com a leitura e a escrita na pré-escola e, na segunda, será analisada a organização dos espaços de interação e brincadeira, bem como o contato com a cultura oral e escrita.

## 6.1 PRÁTICA DOCENTE NO PROCESSO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: LER E ESCREVER NA PRÉ-ESCOLA

O professor no processo de formação inicial perpassa por diferentes caminhos e, por vezes, enfrenta muitos desafios. Sendo assim, nessa primeira categoria de análise, serão apresentadas e analisadas a formação inicial dos entrevistados, seguido das contribuições da formação continuada para a prática desses profissionais, partindo, então, para as práticas pedagógicas desses professores referentes à leitura e à escrita na pré-escola.

Compreendendo que a formação docente impacta, muitas vezes, na prática profissional, pois há estudos que sinalizam que “[...] a formação e a qualificação do educador, revelaram-se significativamente associados ao desempenho das crianças em diversos aspectos” (BRASIL, 2006, p. 29), inicia-se essa análise ressaltando as concepções docentes frente à formação inicial e as contribuições da formação continuada ao longo da carreira profissional dos professores entrevistados. Ao tratar de formação docente, é importante destacar que essa é considerada complexa, pois o professor é um profissional que necessita estar em busca constante de aperfeiçoamento de seus conhecimentos. Nessa direção:

Por formação inicial entende-se um preparo do futuro profissional por meio de um currículo sistematicamente organizado que contemple os conteúdos teóricos e práticos que formem a identidade deste profissional tendo em vista as funções que irá desempenhar nas diferentes possibilidades de trabalho. Já a formação continuada caracteriza-se pela atualização, complementação e/ou aprofundamento de conteúdos relacionados à prática educativa em suas diferentes dimensões. (MIRANDA, 2017, p. 24142).

Segundo os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, “um parâmetro de qualidade inquestionável [...] é a formação específica das professoras e dos professores de Educação Infantil.” (BRASIL, 2006, p. 8). No entanto, Barbosa e Horn (2008, p. 40) afirmam:

Infelizmente, a formação dos professores ainda é precária no que diz respeito aos conhecimentos específicos que eles precisarão com as crianças de educação infantil. Nos cursos de formação de professores, dificilmente os docentes têm experiência na educação infantil ou em pesquisas que relacionem a sua área de conhecimento e a infância. Os currículos privilegiam as disciplinas de fundamentos e metodologias de ensino, que dificilmente agregam uma revisão dos conhecimentos curriculares que podem (ou devem) ser trabalhados mais do que aquilo que vai ser estudado.

Frente a esse contexto, é possível confirmar essa precariedade do ensino através das respostas das cinco professoras entrevistadas sobre as concepções de leitura e de escrita na Educação Infantil obtidas na formação inicial. Pode-se afirmar que a formação de três dessas professoras, ou seja, maioria delas, foi superficial quando relacionada à etapa da Educação Infantil, tal como podemos constatar pelos seus depoimentos:

*Na verdade lá foi tudo muito superficial, digamos assim. [...] e, assim, de cabeça não vou lembrar algo específico. (PROFESSORA B).*

*[...] a minha formação mesmo não foi formação da faculdade, mas a professora que trabalhava comigo no início. Eu trabalhei 10 anos com uma professora na Educação Infantil. (PROFESSORA A).*

*[...] não tivemos muita formação na área da Educação Infantil né, bem pouco mesmo, mais era para o Ensino Fundamental, a gente teve mais teoria para aplicar na prática na época. (PROFESSORA E).*

Frente a esse contexto, Brandão e Rosa (2011a, p. 7) justificam que a falta de base teórica específica e clara na formação de professores na Educação Infantil leva a dois caminhos: “[...] ou utilizam os conhecidos exercícios de treino perceptomotor e cópias de letras, a fim de ‘preparar para a alfabetização’, ou abandonam qualquer atividade mais sistemática de leitura e produção escrita por parte dos pequenos.”. Nessa direção, a professora C ressalta que:

*[...] na faculdade eu lembro assim, a respeito da leitura e escrita na Educação Infantil, não foi abordado concepções teóricas. Foi abordado a importância de literatura infantil dentro da possibilidade de propiciar o contato com as crianças com as histórias, para despertar o prazer da leitura e as hipóteses de escrita. (PROFESSORA C).*

Assim, com uma singela base de conhecimentos adquiridos na graduação, o início de sua trajetória foi marcada negativamente pelo fato de,

*[...] quando eu comecei a trabalhar com o pré, especificamente, eu lembro muito bem do primeiro ano. Foi muito triste, eu coloco assim. Porque, então, não se tinha experiência nenhuma, então, se ia muito na ideia do que, até porque o município nunca tinha currículo né, na Educação Infantil, a gente fazia o que se achava, o que se entendia correto, então, e, também, conversando com a profe que já estava ali há mais tempo. Mas, assim, a prática pedagógica então naquele ano eu lembro muito bem, era muito a questão assim de xerox, atividades prontas, muita pouca reflexão, a não ser simplesmente a contação de história, mas a hipótese de escrita espontânea não existia. (PROFESSORA C).*

Segundo Barbosa e Horn (2008, p. 40), a justificativa desse fracasso inicial da formação da professora citada acima está relacionada, então, à precariedade de aporte teórico na sua formação, o que faz com que, “[...] em sua prática, professores ensinam o que há de senso comum, com conhecimentos simplórios, muitas vezes aqueles adquiridos em sua própria infância, isto é, conhecimento desatualizado, fragmentado e óbvio”.

Nesse contexto, considerando que a formação docente vai além da formação inicial, essas professoras entrevistadas demonstraram aperfeiçoamento de suas práticas educativas mediante formações continuadas, formações essas consideradas fundamentais, assim como afirma a professora E: *“a formação, [...] a especialização, não é dizer que um professor está formado, está pronto pra estar em sala de aula. Então, a gente tem que buscar constantemente curso pra nossa atuação aqui na prática, na sala de aula.”* Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a formação inicial e continuada devem ser garantidas. Assim sendo,

[...] a formação inicial e continuada do professor tem de ser assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, que contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais. (BRASIL, 2013a, p. 58).

Além do mais, a escola deve prever em seu Projeto Político-Pedagógico “a formação continuada dos [...] professores para que estes tenham a oportunidade de se manter atualizados quanto ao campo do conhecimento que lhes cabe manejar, trabalhar e quanto à [...] metodologia didático-pedagógica mais própria às aprendizagens que devem vivenciar [...]” (BRASIL, 2013a, p. 49). Sendo assim, duas das escolas em que os profissionais entrevistados atuam possuem em seu Projeto Político-Pedagógico a garantia da formação continuada para os professores, visando “proporcionar formação continuada para profissionais, garantindo educação de qualidade” (PPP – Escola 1, 2015, p. 7), bem como “[...] a) - melhoria da qualidade do ensino; b) - melhoria da formação, desempenho profissional e realização pessoal; c) - maior integração com os colegas.” (PPP – Escola 2, 2016, p. 5).

Nesse sentido, as professoras entrevistadas destacaram que, com base nas formações continuadas, é que foram aperfeiçoando suas práticas, tanto as práticas relacionadas à leitura e à escrita na Educação Infantil, quanto outras práticas voltadas para o desenvolvimento da criança, nas quais a criança passou a ganhar mais autonomia, no sentido de, conforme ressalta a professora A: *“[...] deixa que eles fazem, de repente não vai ficar aquilo que tu diz NOSSA*

*QUE LINDO, mas foram eles que fizeram. Então, a partir disso a gente começou a deixar eles mais proativos.”.* Nessa direção, Barbosa e Horn (2008 p. 28) sinalizam uma grande transformação, ocorrida nos últimos anos: da criança em viver a infância. Diante disso, torna-se necessário mudar algumas concepções, tais como:

Passou-se de uma concepção segundo a qual as crianças eram vistas como seres em falta, incompletos, apenas a serem protegidos, para uma concepção das crianças como protagonistas do seu desenvolvimento, realizado por meio de uma interlocução ativa com seus pares, com os adultos que as rodeiam, com o ambiente no qual estão inseridas. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 28).

Quanto à formação continuada, as professoras entrevistadas dão ênfase a algumas que possibilitaram muitas mudanças e reflexões na prática docente, mas, também, salientaram que algumas dessas formações abordaram certas concepções que já pertenciam aos conhecimentos das professoras. Sendo assim, essas concepções foram se “[...] *mantendo, mas sempre vem, vem a acrescentar [...]*” (PROFESSORA D), e outras contribuíram significativamente, assim como ressaltam as professoras:

*[...] uma das formações que [...] trabalho hoje, até a gente estava analisando, que é muito relacionada com o que a BNCC pede agora. É [...] que a gente teve formação com a Gardia<sup>13</sup> um tempo da prefeitura, que foi fundamental para isso [...]. Faz muito tempo que a gente vem com esse lado né, voltado para a criança, para sua autonomia [...]. O que a gente mudou, foi a questão dos cantos que, a gente não tinha essa questão de fazer cantos pra eles brincarem diferenciados na sala, a gente até tinha medo que ia ficar uma bagunça, mas foi bem interessante, porque a gente se propôs a experimentar e gostamos muito e, as crianças também.* (PROFESSORA A).

*[...] os cantinhos na sala, a questão do, até do, da confecção de brinquedos, da criança como protagonista, todas essas coisas são coisas que o PNAIC trouxe e que a gente só agregou né, e, que a gente tem no dia a dia em sala de aula.* (PROFESSORA B).

*Nossa, o PNAIC foi tudo de bom né! Foi um marco assim que só veio à firmar o que a gente já sabia nessa área aí.* (PROFESSORA D).

*[...] o PNAIC foi uma formação muito grandiosa eu diria na área da Educação. [...] Foi um curso que trouxe inclusive recursos pra sala de aula né. Ele trouxe técnicas para o professor, ele tentou trazer a teoria para o professor poder aplicar na sua prática na sala de aula. [...] Tivemos embasamento teórico com muitos autores, riquíssimos na área da Educação e, tudo de bom pra gente pode trabalhar com as crianças né.* (PROFESSORA E).

*[...] quando eu fazia a pós-graduação, teve dois cursos lá que trabalhavam a questão da leitura e escrita na Educação Infantil, usando a possibilidade da história, da contação de histórias, porque aí eu fui começar, pra me apropriar dessas ideias. Porque, até então, eu nunca tinha me dedicado tanto.* (PROFESSORA C).

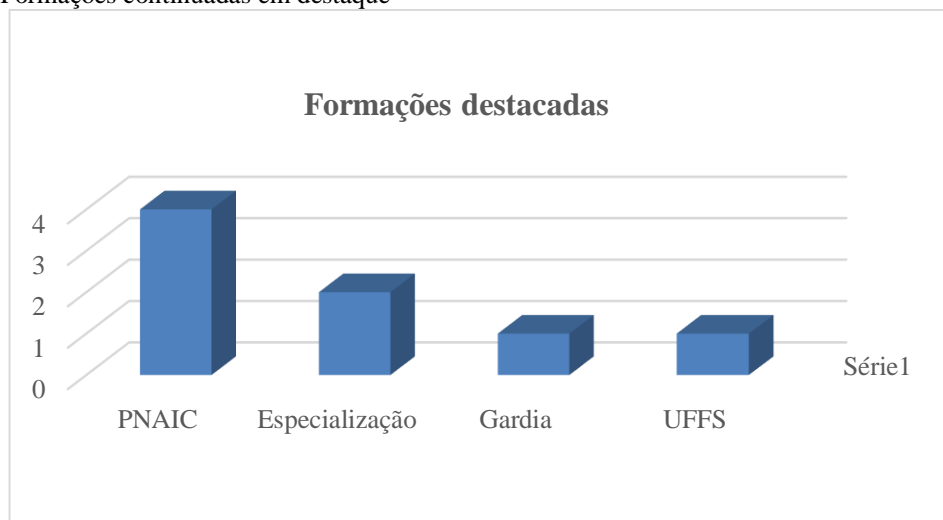
---

<sup>13</sup> *Gardia* refere-se a uma professora pós-doutora, chamada Gardia Maria Santos de Vargas, que realizou formação continuada no município com as professoras da Educação Infantil. Atualmente, Gardia atua na coordenação e gestão de uma escola de Educação Infantil em Porto Alegre.

*Um dos mais importantes cursos, foi esse ano, quando fui convidada a participar, na Universidade Federal da Fronteira Sul, Práticas de alfabetização com sentido. Justamente procurei porque eu precisava, porque como a minha experiência na Educação Infantil era pouca e, teoria só lendo livros, livros, é a prática que ajuda, esse curso me ajudou muito porque eu pude aplicar na minha prática, no meu dia a dia em sala de aula, tudo o que nos foi repassado. (PROFESSORA E).*

Sendo assim, com base nas formações continuadas que as professoras participaram e mencionaram anteriormente, podemos perceber no gráfico abaixo quais dessas formações receberam maior destaque pelas professoras, por terem sido significativas e contribuírem positivamente com a formação docente.

**Gráfico 2:** Formações continuadas em destaque<sup>14</sup>



**Fonte:** Elaborado pela autora

Com base nos resultados produzidos acima, é possível destacar a grandiosidade da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), pois grande parte das entrevistadas ressaltou sobre tal importância. Saliento que, referente a essa formação, havia um questionamento em específico no roteiro de entrevista, contudo três das entrevistadas citaram sobre tal formação antes mesmo que lhes fosse perguntado sobre. Vale salientar que, ainda que as formações referidas à Gardia enfatizaram a organização de espaços na sala de aula, essa questão será referida na próxima seção.

Essa formação, segundo as entrevistadas, possibilitou compreender os desejos das crianças, pensando em um ensino lúdico e significativo. Isso, também, encontra-se estabelecido como objetivo geral da etapa da Educação Infantil no Projeto Político-Pedagógico da Escola 1, “[...] o lúdico adquire papel fundamental na intermediação de todos

<sup>14</sup> Algumas das professoras deram ênfase em mais de uma das formações citadas no gráfico.

estes elementos. Através dele, se pode integrar, socializar, aprimorar as diferentes aptidões bem como desenvolver a autoestima e autonomia das crianças.” (PPP – Escola 1, 2015, p. 8).

Desse modo, “cabe à Educação Infantil ampliar as experiências culturais das crianças, socializando os seus saberes e conhecimentos e disponibilizando outros, favorecer a expressão das crianças em todas as formas, valorizando as diferentes linguagens.” (BRASIL, 2016, p. 9).

Entretanto, das contribuições do PNAIC para esse grupo de docentes, elas destacam

*O valor e a importância da história em si, de todo dia ter, de maneira diferente, histórias somente com imagem pra criança explorar, explorar com a criança, história pra você contar simplesmente sem cobrar nada da criança, que depois no PNAIC nós vimos que isso é História Deleite. (PROFESSORA D).*

*[...] isso nós também aprendemos no PNAIC, a respeito do material não estruturado, pra eles fazerem uso e eles terem que criar. (PROFESSORA C).*

Nessa direção, podemos perceber que as formações continuadas impactaram as práticas das professoras entrevistadas. Além do mais, pode-se afirmar que as práticas das professoras que aqui serão apontadas podem ser divididas em duas categorias quanto às suas concepções, sendo essas: (a) *as práticas de leitura e escrita que visam o preparo para a alfabetização* e (b) *as práticas de leitura e escrita direcionadas ao uso e à função social dessas linguagens*. No decorrer da análise, essas duas categorias vão dialogando entre si, bem como percebe-se nelas as contribuições das formações continuadas. Para tanto, é imprescindível destacar que

*[...] a Educação Infantil é tomada como um espaço que envolve gente, criatividade, relações sociais, construção de conhecimentos e que deve ser, acima de tudo, lúdico. Lúdico no sentido amplo da palavra: entrelace de práticas agradáveis, desafiadoras e que englobe a criança em todas as suas dimensões. (BRANDÃO; CARVALHO, 2011, p. 141).*

Para tanto, a construção do conhecimento, dada aqui o enfoque à leitura e à escrita na Pré-escola, necessita ser mediada com base no respeito às individualidades, nos desejos e nos interesses das crianças, bem como, segundo Faria e Kuhnen (2012, p. 99), “é preciso, então, ensinar a linguagem, no sentido de conhecer os usos e funções da escrita.”. Além disso, torna-se indispensável entender que, “[...] se por um lado podemos afirmar que a função da educação infantil não é a alfabetização, [...] por outro vamos reafirmar: é seu dever deixar a criança experimentar as diversas linguagens, inclusive a linguagem escrita, e suas possibilidades [...]” (FARIA; KUHNEN, 2012, p. 100). Nessa direção, a professora A e professora C destacam:



*[...] eu acredito que não é o momento né, de colocar especificamente a escrita. [...] Mas, o lúdico, brincar, expor, deixar em contato, saber que existe, saber que a letra é pra escrever, pra dizer alguma coisa [...]* (PROFESSORA A).

*[...] no pré nós não alfabetizamos, não temos esse objetivo, mas a gente apresenta as letras né. Mostra as letras, assim, mas também não como algo, assim, que tem que preencher linhas ou escrever, a gente mostra o traçado, é fato, até porque eles também convivem e eles já tem esse conhecimento, até muitos trazem de casa, inclusive o nome da letra, a gente mostra a letra, o nome e o som.* (PROFESSORA C).

Por inferência pode-se perceber que a apresentação das letras na prática da professora C consolida-se em seguir o conhecimento das letras seguindo a ordem alfabética, pois, ao longo da entrevista, ela complementa essa prática:

*[...] a gente sempre trabalha, em questão de algarismos, nós fizemos duas atividades na semana focando um algarismo e, duas ou três atividades na semana a letrinha que a gente trabalhou na semana, mas isso não quer dizer atividade escrita. Então, numa atividade que eles tem que ir lá traçar a letra B (som da letra B), aí eles vão identificar, vão fazer alguma coisa naquela letrinha pra enfeitar, até para eles terem uma noção, mas as outras atividades é o que, é identificação de objetos, é a questão dos jogos orais, é isto aí, então duas ou três atividades nesse sentido, mas não propriamente a escrita.* (PROFESSORA C).

Nessa ocasião é preciso obter cuidado, pois, segundo Faria e Kuhnen (2012, p. 106), essa prática de apresentação da letra não deve ter por “[...] objetivo proporcionar às crianças um momento de cópia, exercícios de caligrafia, nem alfabetização sistematicamente dirigida [...]”, bem como “[...] a escrita não deve ser explorada como uma habilidade motora, que tem como objetivo fazer com que as crianças decorem alfabetos e copie nomes e palavras sem significados.” (FARIA; KUHLEN, 2012, p. 99).

Albuquerque e Leite (2011, p. 107) compreendem que, na Educação Infantil, com crianças na faixa etária dos 4 e 5 anos, é comum o trabalho com o traçado de letras, sendo esse, de letra cursiva e de imprensa. Por vez, essa pode ser considerada uma prática antiga, mas, de certa forma, ainda atual. Além de que essa prática, muitas vezes, engana, pois “[...] se relaciona a uma perspectiva empirista-associacionista de ensino-aprendizagem que pressupõe que uma vez que o professor apresenta uma letra ao aluno e as diferentes formas de grafá-la, esse, por meio da memorização e do treino gráfico, vai poder ler e escrever as letras [...]”.

Além do mais, a prática com jogos, a qual a professora C também menciona anteriormente, sendo essa uma prática fortemente enfatizada no PNAIC, segundo Nicolau (1997), é uma prática integradora de conhecimento, pois a criança, no momento do jogo, interage com as outras crianças e com adultos, facilitando, assim, a compreensão da realidade em que a criança se encontra. Da mesma forma, o jogo também é tido por Leal e Silva (2011, p. 69) como uma prática significativa para a criança, pois entendem que

[...] o desenvolvimento de tais jogos não visa a uma alfabetização precoce na Educação Infantil, mas sim a oportunizar às crianças que, sem pressão, aprendam sobre as palavras enquanto brincam com elas, manipulando as dimensões não só lúdica e estética da linguagem, mas também sonora e gráfica.

Noutro contexto, a professora A e a professora B, que trabalham com crianças da faixa etária de 4 anos, compreendem o desenho como forma de escrita. No entanto, ambas trabalham a possibilidade de escrita a partir do nome próprio da criança, com ênfase nos locais onde o nome pode estar escrito. O trabalho com o nome da criança foi uma importante atribuição na prática das professoras que surgiu a partir da formação na UFFS, a qual uma das professoras participou e compartilhou com o grupo.

Antes dessa formação mencionada anteriormente, as professoras já trabalhavam com a escrita do nome, mas em outra perspectiva, como, por exemplo, em cima da mesa das crianças colocavam a escrita do nome, no mural da chamada no momento de realizar a chamada colocavam a criança em contato com o nome próprio e, também, com o nome de colegas, entre outros lugares, como na toalhinha de mão.

Contudo, além da escrita do nome, elas apresentam outras possibilidades com o uso da escrita, tal como, por exemplo, através de letra de música, de receitas, assim como relatam:

*[...] eu sempre falo que a gente trabalha no jardim a questão que a gente continua do maternal I, maternal II, que é a questão das vivências e experiências e, no jardim a gente trabalha a questão da autonomia e, eu acredito que, a questão da escrita do nome está ligada diretamente à autonomia, do reconhecer o nome. (PROFESSORA B).*

*Eu não trabalho outras coisas de escrita, tipo deles transcrever alguma coisa ou copiar alguma palavrinha, ou estuda alguma coisa, digamos o alfabeto em específico. Até tenho em sala, mas para questão de conhecimento [...]. (PROFESSORA B).*

*[...] expor a letra da música, a questão da chamada, que acabava reconhecendo o nome por ali. Trabalho com a própria toalhinha com o nome, trabalho calendário, essas coisas de sala de aula que você expõe a escrita, não forçando, mas induzindo para que eles percebem que ali tem algo [...]. (PROFESSORA A).*

*[...] eles não escrevem, mas o desenho deles é um registro, não escrito, mas é um registro, que a gente consegue compreender o conceito deles. (PROFESSORA B).*

*[...] mais pro final de ano, a gente [...] fazia uma receita, por exemplo. Na receita a gente colocava a escrita e o desenho. Porque a escrita deles, com 4 anos, seria o desenho. Fazia uma receita e vamos escrever a receita: escrever com desenho. (PROFESSORA A).*

Com base nas concepções de Brandão e Leal (2011, p. 29), quanto à aprendizagem escrita da criança associada à chamada, conforme a professora A menciona, é pertinente destacar que:

O mural da chamada é mais uma alternativa em que, por meio da comparação da escrita do nome das crianças, podem ser criadas várias oportunidades de aprender o nome das letras. [...] A atividade diária com o mural de chamada também permite que as crianças reconheçam globalmente o seu nome e o nome dos colegas, fazendo com que tais palavras se tornem “estáveis”. Ou seja, mesmo sem estar alfabetizada, a criança pode ir construindo um repertório de palavras que sabe escrever de cor. Tal conhecimento, sem dúvida, também pode ajudá-la nas suas tentativas de escrita e leitura de novas palavras.

A professora E também sinaliza que trabalha com o traçado de letra, contudo não enfatiza como são suas práticas referente a isso. Além disso, ela apresenta uma outra perspectiva de trabalho com a escrita do nome da criança, assim como a professora D também menciona sua prática de ensino com base no nome da criança:

*O crachá! O crachá do nome! Olha, ótimo trabalhar com o crachá do nome! Hoje em dia, a criança diz assim, ela sabe o nome seu, a letra inicial, as letras que fazem parte do nome, o nome dos colegas né, então, de várias formas a gente trabalha o crachá né, coloco em diferentes lugares na sala de aula, no dia eles vão buscar né.* (PROFESSORA E).

*E, a gente trabalha, então, assim, começando sempre com o nome né, o nome da criança, depois o nome dos colegas, família [...].* (PROFESSORA D).

Nessa perspectiva, Grossi (s/d, p. 21) salienta sobre a importância dessa prática escrita pautada no nome da criança, afirmando que “o próprio nome é, entre todas as palavras, aquela que é mais significativa para a criança. Seu significado é todo especial, carrega um grande valor afetivo – um chamamento a vida.”. A autora também menciona algumas sugestões de situações a serem desenvolvidas e que contribuem no processo da aquisição da escrita, entre essas está o crachá do nome, conforme a professora E destacou. Sendo assim, nessa prática, “desde o primeiro dia de aula, o aluno ganha o seu crachá. Cada dia este deve ser distribuído de maneira diferente.” (GROSSI, s/d, p. 23).

Além do mais, a professora D ressalta outras práticas realizadas referentes a possibilitar à criança o contato com a escrita. Entre essas práticas, ela afirma que também trabalha com o traçado de letra e, em outras ocasiões, realiza um trabalho com o alfabeto móvel. O trabalho com letras proporciona o contato da criança com a escrita, levando a mesma conhecer e se apropriar do uso dessa linguagem em diferentes contextos. Nesse sentido, Grossi (s/d, p. 28) sinaliza que “as letras são elementos básicos na escrita; por isso, o aluno precisa ter um contato amplo com as mesmas. O trabalho com letras visa estabelecer a correspondência com sons, mas não se esgota só nisto.”. Assim, a professora ressalta:

*Fizemos o traçado da letra sim... no chão, com areia, com... na quadra eles andam em cima, na sala eu risquei com pincel [...] Numa caixa com areia, com o giz lá na quadra... eles recortam, eles pintam, eles colam sobre os traçados. [...] O alfabeto*

*móvel ali na mesa eles vão procurando as letras e montando os nomes, eles mesmos que tem lá a foto deles, como o nome (PROFESSORA D).*

Diante disso, Brandão e Leal (2011, p. 21) defendem a ideia de que na Educação Infantil é imprescindível estabelecer o contato da criança com diferentes situações que a exponha ao contato com a escrita, desde que a brincadeira seja a ferramenta em foco no planejamento docente. Para as autoras, a brincadeira torna o ensino gratificante. Sendo assim, propõem que, “[...] na Educação Infantil, sejam garantidas situações de convívio com a escrita, sem, no entanto, tornar tais vivências um fardo para as crianças.”, não cabendo aqui práticas sem sentidos, tais como:

[...] para que as crianças se familiarizem com as letras e aprendam seus nomes, não é necessário recorrer às famosas fichas em que se pede à criança para escrever uma mesma letra de cima abaixo da folha, começando pelas vogais ou fazendo a leitura do alfabeto em coro infinitas vezes. (BRANDÃO; LEAL, 2011, p. 28).

Na pré-escola, se deixar a criança em contato com situações que possibilitem a ela o contato com a linguagem escrita, aos poucos a criança vai compreendendo sobre o uso e a função dessa linguagem, alcançando autonomamente algumas hipóteses de escrita, tal como afirma a professora B: “[...] lá fora quando a gente vai brincar, uns brincam de carinho enfim, e alguns querem giz, e daí eles fazem os traçados deles e dizem que “escrevi o nome da Tainara”, “olha aqui, escrevi tal coisa” né [...]”. Dar essa possibilidade para a criança explorar suas hipóteses de escrita significa respeitar e

[...] lembrar que a escrita, antes de estar no espaço educacional, seja na escola ou na educação infantil, está no mundo, e as crianças estão desde cedo em contato com ela, uma vez que interagem com livros, revistas, comerciais, produtos, brinquedos... então porque lhes recusar a oportunidade de ler e escrever o mundo em que vive? Ou, ainda, por que determinar em que momento isso pode acontecer? (FARIA; KUHNEN, 2012, p. 98).

Essa proposta mencionada pela professora vem ao encontro e respeita o que encontra-se prescrito no Projeto Político-Pedagógico dessa escola quanto ao papel do brincar e a criança: “No ato de brincar ocorrem trocas, as crianças convivem com suas diferenças; se dá o desenvolvimento da imaginação e da linguagem, da compreensão e apropriação de conhecimentos e sentimentos, do exercício da iniciativa e da decisão.” (PPP – Escola 2, 2016, p. 6).

Outro importante aspecto, que para Grossi (s/d, p. 77) é um grandioso recurso para que “[...] as crianças identifiquem a palavra escrita e descubram que se lê nas letras e não nos desenhos [...]”, é a prática de leitura de histórias realizada pelo professor para/com as crianças

todos os dias. Ler histórias é fundamental para o desenvolvimento das crianças. Essa concepção esteve presente desde a formação inicial de duas das professoras entrevistadas e, também, ganhou reforço na formação do PNAIC, mediante ao que lá se chamava de Leitura Deleite. Entre elas, a professora D ressalta:

*A contação de história desde o início era base pra tudo! Então, nós tínhamos professoras lá que diziam que não poderia faltar uma história em um dia se quer! Que Educação Infantil tem que ter história todo santo dia! Não necessariamente o mesmo tipo de história no sentido, assim, tu pega o livro e fica contando com o livro. Mas, que, aí lá nós trabalhávamos, também, muito fantoche com sucata, fantoche com tecido, desde aquela época já tinha a televisão, essa assim, a televisão com uma caixa de papelão né, com as historinhas assim... existem outros nomes, mas eu, pra mim é, eu chamo para as crianças nossa televisão e coloco as historinhas, eles vão rodando e a gente conta as historinhas.*

Muitos autores defendem essa ideia da importância da criança ouvir história desde pequena, pois, segundo Medel (2011, p. 204), “a leitura cotidiana de contos e outros textos para os alunos da Educação Infantil exercem um impacto muito importante em suas aprendizagens e no desenvolvimento do prazer de ler”. Além do mais, Kaercher (2001) contribui dizendo que o ato de ouvir e contar história (histórias aqui referidas como histórias da vida) se constrói no convívio com a sociedade, e isso, com o passar do tempo, torna-se uma necessidade humana. Sendo assim, com essa cultura é comum trocarmos conhecimentos ao compartilhar uma história com o outro (entre amigos, por exemplo). Nesse contexto:

*Se observarmos atentamente, veremos que é destas práticas, de ouvir e contar histórias, que surge a nossa relação com a leitura e a literatura. Portanto, quanto mais acentuamos no dia-a-dia da Escola Infantil estes momentos, mais estaremos contribuindo pra formar crianças que gostem de ler e vejam no livro, na leitura e na literatura fonte de prazer e divertimento. (KAERCHER, 2001, p. 82).*

No entanto, Kaercher (2001, p. 83) salienta um dos pontos de partida para que a criança tenha desejo pela leitura: é necessário que o adulto, seja ele pais ou professores, obtenha uma boa relação com livros para, então, fomentar o interesse da criança: “[...] Precisamos gostar de ler, ler com alegria, por diversão [...]”. Nessa direção, a professora E enfatiza: “[...] não adianta você, eu diria, assim, se o professor não é um leitor, que não gosta de ler, ele não vai despertar na criança. Então, em primeiro lugar o professor tem que gostar de ler e, a criança percebe no professor isso.”. Nesse contexto, Medel (2011, p. 198) contribui dizendo que, “[...] para que uma criança aprenda a compreender e adote uma atitude leitora adequada, é necessário que um adulto sempre leia para ela, possua uma complexidade que a desafie a construir significado [...]”.

Dessa maneira, Fonseca, Baroukh e Alves (2012) apontam para um dos grandes desafios do professor da Educação Infantil: possibilitar às crianças os primeiros contatos com

a leitura. Nessa direção, todas as professoras enfatizaram a presença da contação de história como prática diária, como um momento de prazer. Leem para as crianças sem o intuito de cobrança de algo, assim como destacam:

*[...] a história, todos os dias, tem uma história depois do lanche, aí essa história depois do lanche é simplesmente contada, nunca com algum objetivo de fazer algum trabalho. Sempre, somente, a contação. (PROFESSORA C).*

*[...] leitura, a contação de história né que, eu acho que, a gente não trabalha específico o escrever e a leitura deles, mas eu acredito que isso tá no dia a dia, da Educação Infantil também né, através da contação de história [...] (PROFESSORA B).*

*Ler livros para eles ou não só livros né, outros artigos, assim como a música. (PROFESSORA A.)*

*[...] tem a sacola de leitura, a contação de história acontece todos os dias [...] (PROFESSORA D).*

*[...] a gente trabalha muito com contação de histórias né. A leitura e a escrita praticamente baseada na contação de histórias (PROFESSORA E).*

É nessa perspectiva, do professor ler história para a criança, que Kaercher (2001, p. 86) acredita: “Devemos ler pelo prazer que esta atividade proporciona, pela importância que a literatura pode ter, enquanto arte, em nossas vidas. Esta já é uma excelente razão para trabalharmos com a literatura na Educação Infantil”. Além disso, “numerosas pesquisas deixam evidente que a leitura e o comentário de livros de histórias são excelentes atividades para promover o desenvolvimento da linguagem infantil.” (SEPÚLVEDA; TEBEROSKY, 2016, p. 66).

Além da prática de leitura através da contação de história diária, a professora A e a professora E mencionam, em momentos da entrevista, a amplitude do contexto de significados atribuídos à leitura, ressaltando as concepções de Paulo Freire sobre leitura de mundo:

*[...] a leitura depende como tu vê, porque tu vai fazer a leitura de uma obra, tu vai fazer leitura do mundo, tu vai fazer leitura de várias outras coisas né, de livros, enfim... [...] você sair em um passeio e olhar o que está nas placas, o que é aquilo ali, pra tentar instigar o interesse deles de procurar saber o que que era aquilo. (PROFESSORA A).*

*Prática de leitura e escrita, ela inicia na minha sala de aula no momento que eu faço a rotina, porque as crianças tem que ter a sua rotina do dia a dia, então, a nossa rotina, inicia com o momento de agradecimento. A partir disso, a gente canta uma música de entrada, tem várias músicas, cada dia a gente canta uma. Depois nós vamos para a chamada, inclusive com fotos deles, a gente usa o nome deles, também, assim pra chamada. Depois a gente vai pro calendário. Tudo isso faz parte de leitura pra mim né. Leitura de mundo no caso também. (PROFESSORA E).*

Além do mais, Brandão e Rosa (2011b, p. 36) sinalizam que, para ser possível explorar esse amplo campo de trabalho com a leitura na Educação Infantil, “[...] outras oportunidades de interagir com esses textos precisam estar presentes na [...] forma de contato espontâneo das crianças com livros [...]”. Nesse contexto, a professora D apresenta outra prática na qual a criança entra em contato com a linguagem oral de maneira lúdica e atrativa:

*Temos a caixa de som e microfone que é outra experiência que se faz e dá muito certo. A criança adora, não tem medo de microfone, ao contrário de outras que tem. Eles gostam muito do microfone, porque todo o dia na roda de conversa eles pegam o microfone pra contar o que fizeram de legal no final de semana, o que eles comeram ontem, alguém sonhou algo legal/diferente, assim, quer contar seu sonho, então, no microfone sabe. Então, a caixa de som, microfone se usa, também, pra contar historinhas né. (PROFESSORA D).*

Ao possibilitar à criança contar ou ler uma história no microfone, independentemente da criança estar ou não apropriada da linguagem escrita, ela já compreende a função da linguagem oral, então, essa poderá se tornar uma prática em que a criança poderá fazer a interpretação da imagem do livro. Sendo assim,

as ilustrações são importantes aliadas das crianças no processo de leitura, especialmente quando estas assumem o lugar de leitores e ainda não leem o texto escrito de forma convencional. As imagens, muitas vezes, funcionam como senhas de entrada no texto, apoiam a memória na recapitulação de episódios, favorecem a abertura do horizonte de significação proposto pelo livro. (CORSINO et al., 2016, p. 26-27).

Nessa perspectiva, da ilustração de livros ser fonte fundamental nesse processo da aquisição da linguagem oral, a professora C salienta que as crianças com as quais ela trabalha gostam muito de livros somente com imagem, pois parece que eles estão mais livres de inventar uma história. Por inferência pode-se constatar que essas crianças já compreendem a função social da escrita e, por consequência, um livro sem escrita instiga mais a curiosidade e a criatividade. Além dessa situação, a professora C destaca uma possibilidade de explorar a linguagem oral de maneira que a criança inventa a história, usa sua própria imaginação, sem estar presa a um livro, aprendizagem essa adquirida nas formações do PNAIC segundo a professora:

*[...] usando os objetos pra eles elaborarem teatrinhos, pegar um objeto qualquer que não seja um específico, não um fantoche que eles criaram, não é uma dobradura que eles criaram, é pegar objetos quaisquer e ter que criar vida em cima dele. [...] As vezes a gente faz, pega um grupo de objetos, cinco ou seis grupos porque são bastantes crianças, dá pra cada grupinho e daí no grupinho eles tem que criar. Se for o caso deles criarem sozinhos o que acontece vai ser uma história diferente. As vezes, a gente abre a possibilidade de um inventar na hora, porque isso não é um trabalho demorado, é questão de minutos né, se der a possibilidade de um falar na hora, todos os outros copiam a história do que o primeiro apresentou, só vão colocando alguma coisa a mais, mas eles mantêm os mesmos personagens. Se um foi lá e contou que era uma princesa geralmente vão contar*

*igual, então, quando isso é diferente se conseguir a possibilidade de ser histórias diferentes também é maior. (PROFESSORA C).*

Para finalizar, ressalto uma prática de leitura, realizada e mencionada pela professora D e pela professora E, que consiste na ideia da sacola da leitura:

*[...] sacola da leitura né, a criança, por exemplo, todo dia uma criança leva a sacolinha da leitura pra casa, no outro dia ela retorna e ela conta sua história para os colegas né. Isso já é prática do dia a dia, as crianças já sabem disso, que a gente faz todo dia né. (PROFESSORA E).*

*[...] sacola de leitura, de levar o livro pra casa, envolver a família, os pais contam para a criança e, depois, a criança chegar e contar. Além, da historinha, contar o que os pais diziam. (PROFESSORA D).*

O projeto sacola da leitura, citado anteriormente pelas professoras, envolve uma integração entre família – escola, principalmente no contexto em que essas professoras trabalham. Esse projeto vem desde a formação inicial de algumas professoras, conforme apresentado por elas, e torna-se muito significativo, principalmente frente ao contexto apresentado pela professora D quando destaca que as crianças daquela realidade, por serem crianças oriundas do campo, possuem pouco contato com situações que envolvam leitura e escrita. Por isso,

*[...] esse contato, também, com materiais de leitura e escrita da criança é mais raro. Dificilmente, uma família/um pai dos meu alunos assinam um jornal, assinam uma revista... Então, o que a gente faz, de quando em vez, a gente distribui pra eles, então, que nem a JORNAL<sup>15</sup> que o município manda para as escolas e, distribui outras revistas, outros jornais, pra eles terem esse acesso, porque as crianças não tem esse contato. (PROFESSORA D).*

Nesse contexto, as professoras D e E usam dessas práticas para possibilitar o contato da criança com as linguagens oral e escrita fora do ambiente escolar. Sendo assim, mediante essa ação, compreende-se que “[...] a educação, especialmente falando da realidade da escola pública, não se realiza a partir da ação isolada da escola, tampouco deve ser atribuída exclusivamente à família.” (ROSA; BRANDÃO, 2011, p. 172).

Dando sequência à análise de dados, na próxima seção, veremos a organização dos espaços das salas de aula das professoras entrevistadas, considerando as possibilidades e as contribuições dessas ações para o desenvolvimento infantil. Nessa discussão, serão apresentados os registros fotográficos desses espaços.

---

<sup>15</sup> Expressão usada em respeito ao sigilo ao nome do jornal municipal em que a professora cita nesse momento.



## 6.2 “UMA CAIXA COM LIVRINHOS QUE VIVE TODA BAGUNÇADA”: ESPAÇOS BRINCANTES PROMOVENDO INTERAÇÃO E BRINCADEIRA

Considerando que, segundo Staccioli (2013, p. 8), “[...] toda a pré-escola precisa ser, sempre e constantemente, ‘acolhedora’ [...]”, será abordada nessa segunda categoria de análise a organização do espaço para que esse se torne um favorecedor do acolhimento infantil, dando ênfase a espaços que possibilitem o contato da criança com a leitura e a escrita. Além do mais, o autor destaca que é fundamental que o espaço esteja organizado e seja pensado para acolher as crianças, pois “um ambiente confuso produz situações confusas, um ambiente muito rígido dá origem a comportamentos desviantes, um ambiente muito vazio torna-se desmotivador etc. Um ambiente preparado expõe a criança a estímulos precisos e lhes envia sinais identificáveis.” (STACCIOLI, 2013, p. 35).

Entretanto, vale salientar que, segundo Staccioli (2013, p. 25), o acolhimento não se refere apenas à organização do espaço. Vai muito além disso. Esse acolhimento está voltado a um método, que diz respeito a “[...] um modo de ser adulto, uma ideia chave no processo educativo”. Nesse sentido, pressupõe-se que, segundo Barbosa e Horn (2001), a organização do espaço infantil exige pensar quais são as exigências e as necessidades do grupo de crianças que se encontra naquele ambiente. Pensar e perceber as curiosidades da criança significa acolhê-la nesse contexto referido anteriormente. No entanto, se o grupo de criança na pré-escola apresentar interesse por ler e escrever, é fundamental pensar em espaços que possibilitem o contato da criança com essas linguagens, possibilitando que através da brincadeira ela leia e escreva espontaneamente, podendo criar hipóteses de escrita.

Nessa direção, Barbosa e Horn (2008) pontuam que o ser humano possui um diferencial no que diz respeito a sua capacidade de raciocinar. Com isso, é capaz de criar situações que possibilitam a transformação de relações com o mundo. Por isso, Barbosa e Horn (2001) sugerem que o professor, antes da organização do espaço, observe *como*, *com o quê* e *onde* as crianças gostam de brincar, bem como atente que a organização do espaço necessita ser realizada em conjunto com as crianças que frequentam o mesmo.

Inicialmente, quando questionado sobre a organização do espaço em sala de aula, três professoras mencionaram imediatamente a organização do mobiliário (mesa, cadeira, armários), salientando algumas dificuldades em organizar espaços de brincadeira:

*[...] na verdade, tinha as cadeiras mas o espaço não era fixo já desde de sempre. A gente ia mudando conforme o que a gente ia fazer. Se ia fazer atividade em grupo se colocava em grupos, volta e meia fazia em círculo ou semicírculo. (PROFESSORA A).*

[...] desde o início do ano eu tenho feito testes, porque eu ainda não achei a maneira mais correta de trabalhar com eles, porque como tem bastante crianças, o espaço é grande mas pra dispor as mesas acaba usando um espaço enorme, tirando o espaço de brincar. Então, essa maneira foi a maneira mais adequada que eu achei até então pra sobrar mais espaços pra eles circularem. (PROFESSORA B).

[...] a respeito da disposição dos estudantes geralmente é em grupo, algumas vezes em U, círculo não tem como, mesmo quando é U tem que colocamos alguns no meios porque a turma é grande, geralmente, em grupos de quatro ou dois, pela questão da característica da turma [...]. (PROFESSORA C).

Desse modo, mesmo com certa dificuldade em organizar o espaço, conforme as professoras destacam, pode-se perceber, nas imagens e nas falas das professoras, que em nenhum momento as classes são enfileiradas, mas sim organizadas em grupos, possibilitando às crianças interagirem entre si.

**Imagem 2:** Organização das classes (Escola 2 - Professora B)



**Fonte:** Acervo pessoal

**Imagem 3:** Decoração das paredes (Escola 1 – Professora C)



**Fonte:** Acervo pessoal

O fato das professoras remeterem o questionamento sobre espaço de sala à questão da organização de mobiliário, tais como mesas e cadeiras, se justifica pelo fato de, segundo Barbosa e Horn (2008), serem atribuídos dois diferentes contextos aos termos espaço e ambiente, ou seja, são palavras distintas em modo de escrita e de significado, mas que são fundamentalmente indissociáveis. Nessa direção, as autoras salientam que Espaço está estritamente ligado ao espaço físico, no entanto, Ambiente engloba todo esse espaço e mais as relações que são estabelecidas dentro do mesmo.

Nessa perspectiva, promover espaço de leitura e/ou de escrita é fundamental, pois através desse espaço estruturado a criança já tem indicativo do que fazer nesses espaços. No entanto, é na interação com seus pares que desenvolverá habilidades referentes ao aprimoramento do uso social das linguagens oral e escrita.

Contudo, o espaço precisa ser pensado na criança, pois, se assim for, o espaço torna-se um importante facilitador no desenvolvimento infantil em seus diversos aspectos. Sendo assim, “[...] o espaço nunca é neutro, podendo ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais que estão postas e das linguagens representadas.” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 49). O professor, então, precisa ter cuidado no momento de pensar e organizar o espaço da sala de aula.

Com base nas observações e nos registros fotográficos das salas de aula dessas professoras, é possível constatar que ainda é muito comum encontrar uma decoração feita, na

maioria das vezes, pelo professor, assim como apresentado nas imagens abaixo. Nesse contexto, a criança não possui autonomia em organizar o espaço ao qual pertence, tornando, nesse sentido, o espaço limitador de aprendizagem. Além do mais, Barbosa e Horn (2001) destacam que a decoração do espaço é um processo de construção que envolve tempo, ou seja, deve ser realizado ao longo do ano juntamente com os sujeitos (crianças) que ocupam esse espaço.

**Imagem 4:** Decoração das paredes (Escola 1 - Professora C)



**Fonte:** Acervo pessoal

**Imagem 5:** Decoração das paredes (Escola 3 - Professora D)



**Fonte:** Acervo pessoal

Nessa direção, é importante considerar o quanto essa decoração da sala de aula interfere no repertório visual da criança. Por se deparar, na maioria das vezes, com a decoração da sala de aula pronta, com ‘lindos’ desenhos, é que ouvimos as crianças afirmar que não sabem desenhar. No entanto, será mesmo que elas não sabem? Ou será que o desenho pronto poda a capacidade da criança de imaginar? Nesse contexto:

Cuidar da estética dos espaços educativos é, portanto, matéria de primeira grandeza e não simples decoração, dirigida pelo gosto de cada um. [...] Outro aspecto a ser destacado é sobre certa uniformização nos modos de expor as produções das crianças. Por que tanto painel com babados de papel crepom ao redor? Por que folhas de desenhos e pinturas soltas, afixadas à parede? Por que não vemos tridimensionais, pendurados no teto ou outros suportes que não o papel, a cartolina, o EVA? (OSTETTO, 2011, p. 9).

Segundo Ostetto (2011, p. 10), os desenhos prontos nas paredes das salas de aula, com o passar do tempo, fazem com o sujeito cresça e vá perdendo a sua imaginação e criação. “Toda criança desenha, mas ao longo da vida, influenciada sobretudo pelos processos escolares, vai abandonando sua produção e então chega à vida adulta sem saber qual é o seu traço, qual é a sua marca.”

Sendo assim, apesar de presenciar essas cenas no contexto atual onde essa pesquisa foi realizada, pode-se salientar que essas professoras, como já mencionado, adquiriram outras percepções, principalmente com a formação no PNAIC, que as levam a afirmar que:

*[...] o professor tradicional, já diria assim, ele pensa que ele organiza sua sala no início do ano e vai retirar lá no final do ano né. Hoje em dia a gente já sabe que não é mais assim né, que você tem que mudar a cada tempo, a cada novidade, a cada pedido deles, até né, de repente surja um projeto diante de uma... né... de um pedido deles né. Então, você vai trocando, mudando sua sala, inovando né?! (PROFESSORA E).*

Assim como a professora ressalta, o espaço possibilita à criança, além de brincar, explorar e investigar diversas situações. É nesse contexto que Barbosa e Horn (2008, p. 49-50) apontam que “[...] quanto mais o espaço for desafiador e promover atividades conjuntas entre parceiros, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como propulsor de novas e significativas aprendizagens.”

As professoras entrevistadas inovaram suas práticas, levando em conta um processo que foi longo e inseguro de certa forma. Atualmente, a maioria das professoras entrevistadas enfatiza a construção de algum canto temático em sua sala de aula, sendo esse um espaço promotor de brincadeira e de investigação. Entre esses cantos temáticos criados nas salas de aulas das professoras, existem os espaços da leitura e outros espaços com materiais que

colocam a criança em contato com a escrita. Sendo assim, a professora A conta um pouco sobre essa mudança:

*[...] os brinquedos no começo eram colocados em caixas né, num lugar, todos os brinquedos lá, a criança ia lá pegava e brincava dentro do seu interesse. E, a partir dos momentos que a gente começou a fazer os cantos, então, a gente começou a organizar mais, assim, por exemplo, fazer um parque dos carrinhos, então a gente colocou os carrinhos lá num canto, com uma pista né, fizemos uma pista e espaço lá, no outro lado, um escritório, então direcionamos mais aonde localizava cada coisa né, dentro do seu canto, e também tinha outros cantos que eram móveis, por exemplo, a questão do espelho, das coisas das meninas, pegava lá a maleta abria em algum lugar, aí fazia o canto né, então conforme a necessidade, conforme a atividade você ia modificando aleatoriamente e também com o gosto deles. (PROFESSORA A).*

Em contrapartida, segundo a professora C, existem fatores que dificultam a boa organização do espaço. Entre esses, destaca o fator que condiz com o alto número de crianças para o tamanho (capacidade) do espaço (sala de aula) e, também, os comportamentos de uma criança que chegou na metade do ano, muito agitada, que estragou alguns espaços com materiais de papelão, como, por exemplo, um castelo. Ela conta que a adaptação dessa criança levou meses e que, em virtude disso, só agora a professora está tentando reorganizar esse espaço. Sendo assim, salienta:

*A respeito da organização da sala e de brinquedos, então, fizemos os brinquedos de papelão, aí depois alguns foram estragados até pela questão de tempo, quando chegou um menino novo ele estragou com o resto, aí agora eu estou esperando um pouco, ele estar adequado, pra fazer coisas novas. [...] E aí agora a gente voltou, troquei os lados, troquei os espaços ali, mudei, e daí agora a ideia é que estando mais no ritmo a gente construa brinquedos com eles de novo de papelão, né de objetos assim, pra eles brincarem e ficar na sala. (PROFESSORA C).*

Portanto, é possível pontuar que essa prática de organização de espaço estruturado ainda se encontra em processo de construção, pois, em uma das salas de aula, conforme registro fotográfico exposto abaixo, encontramos brinquedos apenas organizados em caixas, armários e/ou prateleira, sem delimitação de espaços pré-determinados.



**Imagem 6:** Brinquedos em caixa e armário (Escola 1 – Professora C)



**Fonte:** Acervo pessoal

Em contrapartida, a professora D, que também sofre com a falta de espaço físico na sua sala de aula, salienta que para ela isso não justifica o fato de não possibilitar o contato da criança com espaços brincantes. Sendo assim, ela enfatiza que, se

*[...] hoje nós vamos fazer uma atividade diferenciada, então eu venho e organizo o meu espaço, com dois/três canto melhor pra eles, com mais material, [...] tem ali aquelas... aqueles móveis aquilo, mas é muito pobre, são poucas coisas né, então eu trago...traz as panelas, traz o material de casa, pra elas poderem fazer um canto de cozinha, um canto de coisas pra se embelezar, umas máquinas daquelas de datilografia, junto com aqueles telefones que tem lá pra eles brincarem de escritório, e você vai ter que montar ali, mas depois você tem que tirar, entende? Porque se não é muito coisa, e o espaço é muito pequeno. Então, não é o como a gente sabe que o ideia seria, ter esses ambientes mais ou menos montados pra criança ir, ela escolher em ir, brincar, no seu faz de conta né. (PROFESSORA D).*

Nesse sentido, conforme apresentado pelas imagens a seguir, mesmo com pouco espaço na sala de aula, essa professora organizou pequenos espaços estruturados para as crianças, são mini espaços, mas estão lá organizados para proporcionar à criança a interação nesses espaços, como é o caso do espaço do escritório e da cozinha.

**Imagem 7:** Espaço estruturado – escritório e casinha (Escola 3 - Professora D)



**Fonte:** Acervo pessoal

Nesse viés, a prática de organizar espaços na sala de aula proporciona, segundo Nicolau (1997, p. 173), interação em pequenos grupos, os quais se formam a partir dos desejos e interesses da criança. Desse modo, “[...] partindo das necessidades e interesses infantis, o educador, juntamente com os educandos, pode organizar os cantinhos da sala de atividades. Estes serão constantes e livremente reformulados.”. Durante essa interação, o professor deve estar atento às considerações das crianças, pensando em novas possibilidades de espaços a serem construídos desses desejos que elas trazem enquanto brincam. Sendo assim, as outras professoras apresentam algumas situações de sua prática voltadas para a integração da criança com os espaços:

*[...] no início eu dispus de uma maneira e eu fui observando quais eram as coisas que eles mais gostavam de brincar, com o que eles mais interagindo em sala. Por isso que hoje a gente tem os brinquedos não estruturados que eles gostam bastante, a questão da cozinha, eles AMAM a cozinha, a questão do cantinho de leitura, eles gostam bastante também, eu tinha uma cabana, mas de tanto usar acabou estragando, e eu vou observando assim, o que eles querem, com o que eles mais interagem para fazer essas mudanças. (PROFESSORA B).*

*É um cantinho de jogo, eles tem acesso aos jogos, a parte mais baixa, porque daí eles vão poder eles escolher / optar né, a gente só trabalha a parte da organização, que você vai escolher, vai brincar, depois você organiza ou ajuda a criança organizar, mas pra ele entender que tem que ir cuidando e guardando. (PROFESSORA D).*

*E, tem o cantinho da brincadeira é lógico né, então, as meninas ali tem a cozinha né, a mesa, o fogão, tudo pra elas brincarem... pra elas se arrumarem, o salão de beleza também tem o cantinho. E, os meninos, mais é brincar mesmo, é brincar com seus carinhos né, inclusive confeccionados por eles, caixinhas, materiais de sucata, muito material de sucata né. (PROFESSORA E).*

Diante disso, como fica visível, a importância dos espaços se constitui para além de espaços de leitura e de escrita. Como podemos perceber nas imagens, as professoras possuem



outros espaços organizados, mas não se descarta a hipótese de que nesses espaços a criança também tenha contato com leitura e escrita. Por exemplo, no espaço da cozinha, pode-se dispor de materiais com rótulos que contenham escrita. Assim, a criança também estará usufruindo dessa linguagem de maneira lúdica.

**Imagem 8:** Espaço estruturado – casinha (Escola 2 - Professora B)



**Fonte:** Acervo pessoal

**Imagem 9:** Espaço estruturado – casinha (Escola 3 - Professora E)



**Fonte:** Acervo pessoal

Além do mais, o trabalho com os espaços, de acordo com Barbosa e Horn (2008, p. 50), explora a autonomia da criança, pois incentiva suas curiosidades, permite construir ideias e opiniões próprias sobre as coisas que a rodeiam, além das interações entre os sujeitos que ocupam aquele espaço. Para tanto, “essa forma de organizar espaços ‘quebra’ o paradigma de uma escola inspirada em um modelo tradicional de classes alinhadas, umas atrás das outras, de móveis fixos, de armários chaveados pelo(a) professor(a), do(a) qual dependerá toda e qualquer ação da criança.”.

Percebendo a importância da organização do espaço, das contribuições e das possibilidades que o mesmo proporciona para as crianças, enfatizamos o foco nos espaços que possibilitam o contato com a leitura e a escrita na Pré-escola. Nesse contexto, “desde a Educação Infantil os alunos devem ter contato com livros variados na sala de aula [...]” (MEDEL, 2011, p. 203). Para tanto, as professoras ressaltam a organização de espaços que permitam esse contato das crianças com a leitura conjuntamente com a escrita:

*[...] tinha o cantinho da biblioteca que a gente fazia né, deixava livros, também com papéis em branco, e papéis também com, coisas de rascunho né, que a gente deixa para, disposto com lápis e coisas pra eles usarem, tesouras para recorte também nesse sentido. (PROFESSORA A).*

*[...] então nós temos nos armários que tem os brinquedos tem um prateleira que é só de livros, que eles podem pegar, e aqueles livros são pra, são livros assim que é de manuseio, que eles podem riscar, querem colorir, querem escrever podem (PROFESSORA C).*

*[...] eles tem a caixa lá, uma caixa com livrinhos que vive toda bagunçada, porque eles pegam, o tempo todo estão lendo/olhando. (PROFESSORA D).*

*[...] olha seria o cantinho de leitura, daí que você percebeu na minha sala que tem o cantinho dos livros, com a mala da leitura, que fica na sala, e tem a sacola que eles levam pra casa, então né, nós temos esse espaço né. A gente não tem biblioteca então na escola, a gente tem somente uns cantinhos na sala. (PROFESSORA E).*

A professora B não foi citada anteriormente, mas ela também adere a essa prática. Portanto, todas as professoras entrevistadas possuem um espaço de leitura em sua sala de aula. Além do mais, a professora B, quando questionada sobre a frequência das crianças nesse espaço de leitura e escrita, ressalta que:

*Eles usam todos os dias, porque todos os dias a gente tem o momento de brincar na sala, e é usado todos os dias, não pelas mesmas crianças, mas tem uma rotatividade, e eles, não vou dizer que eles se fixam naquilo, mas eles utilizam todos os dias, até pra reproduzir as histórias que a gente conta. Eles sentam e eles chamam os colegas porque eles que querem contar/recontar a história que foi contada, então essa parte eles gostam bastante. (PROFESSORA B).*

Nas imagens a seguir, é possível perceber como o espaço de leitura é organizado em três das salas de aula. Alguns espaços mais simples, outros mais sofisticados, mas aconchegantes, com livros, tapetes e almofadas.

**Imagem 10:** Espaço da leitura (Escola 2 - Professora C)



**Fonte:** Acervo pessoal

**Imagem 11:** Espaço da leitura (Escola 3 - Professora D)



**Fonte:** Acervo pessoal

**Imagem 12:** Espaço da leitura (Escola 3 - Professora E)



**Fonte:** Acervo pessoal

Nessa direção, Fonseca, Baroukh e Alves (2012) reforçam a importância da criança desde pequena estar em contato com livros. No entanto, consideram que, independentemente do espaço físico ser pequeno, é fundamental que ao menos se tenha um espaço de leitura construído na sala de aula. Esse espaço pode ser muito simples: “podemos colocar alguns livros em uma estante baixa, ou em alguns caixotes de madeira virados com a parte aberta para frente, em cestos ou algum suporte que permita o fácil acesso aos livros.” (FONSECA; BAROUKH; ALVES, 2012, p. 101), ou um pouco mais complexo:

O cantinho de Leitura deve ficar num local especial da sala de aula. Nele deverá haver livros editados variados e livros confeccionados pelos próprios alunos e por seus familiares que contem histórias das famílias, ou quaisquer outras. [...] Se o espaço permitir, é interessante dispor algumas arquibancadas de madeira de dois ou três degraus, de maneira que as crianças possam se sentar [...]. (MEDEL, 2011, p. 204).

Outro significado importante atribuído à construção desse espaço condiz com a necessidade que um livro têm. Segundo Fonseca, Baroukh e Alves (2012, p. 103), “os livros precisam ser lidos, manuseados, folheados, apreciados, observados!”. Sendo assim, complementam dizendo que isso não acontecerá se os livros ficarem guardados dentro de um armário chaveado ou em lugares altos, fora do alcance das crianças, por isso, então, a importância de organizar o espaço de leitura na sala de aula. Além disso, é necessário que “esse acervo de livros [seja] trocado com regularidade para garantir a renovação dos títulos,

talvez a cada quinzena ou até mesmo mensalmente, dependendo do fluxo de livros lidos pelo grupo.” (FONSECA; BAROUKH; ALVES, 2012, p. 103).

Além do espaço interno, uma das professoras entrevistadas relatou uma possibilidade de espaço de leitura para além da sala de aula, ou melhor, para além do espaço da escola. Sugere uma situação que deixa a criança em contato com os diferentes espaços da comunidade:

*[...] no verão que agora vai ser quente, o que que nós costumávamos fazer, ano passado e que depois a gente repete, pega os colchonetes, as almofadas e vai numa sombra gostosa que tem ali em cima atrás da igreja e espalha no chão, um cesto ou dois, a mala de leitura, aqui essa malinha que tem ali né, e leva com os livros, e você faz um círculo, coloca que todos sentam aí da um momento pra eles explorar esse material e depois alguém vai contando. Então, todos não vão poder contar naquele momento, cada dia vai um diferente, faz um sorteio, e eles adoram. Então, quer dizer, já é um hábito deles pegarem o livro e contar. (PROFESSORA D).*

Por fim, considera-se mais enriquecedor que o trabalho com leitura e escrita aconteça espontaneamente, sendo que a criança tenha o interesse e, através da brincadeira, tenha contato com as linguagens oral e escrita. O espaço possibilita isso à criança, pois, se uma criança não possuir esse contato em casa, é na escola que necessita proporcionar. Então, mesmo que a criança não apresente o desejo, por ser espaço importante, o professor deve deixar um espaço organizado com diferentes tipos de livros para ir, vagarosamente, possibilitando que a criança investigue esse espaço.

Desse modo, vale salientar que não adianta organizar esses espaços se os ambientes não forem motivadores e acolhedores, pois “um ambiente rico e instigante suscita muitas interrogações às crianças, o que é ponto de partida para o desenvolvimento de projetos significativos”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 51). Além do mais, “também é importante lembrar que o espaço tem um caráter simbólico, pois oferece um ambiente de cumplicidade, que permite a emergência das singularidades, das diferentes identidades, das experiências, dos sentimentos e das emoções.” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 51).

Ao finalizar o capítulo da análise dos dados, pode-se salientar que a organização dos espaços e as práticas ressaltadas, ou seja, a relação entre a primeira e segunda categorias de análise, se dá na direção de construir o processo de aprendizagem na Educação Infantil que garanta o desenvolvimento da criança.

Vale salientar também que o processo de aquisição da leitura e escrita na Pré-escola deve acontecer mediante o interesse das crianças e sempre priorizando o contato da mesma com a leitura e a escrita através de brincadeiras. Desse modo, não há de fazer a criança realizar exercícios de traçado de letra, sendo esses sem sentido e com o objetivo de preparo

para a alfabetização. Sugere-se sim um trabalho com o ler e o escrever que possibilite à criança a construção de sentido, do uso e da função social dessas linguagens. Para tanto, no capítulo seguinte, serão apresentadas outras possibilidades, através de recentes olhares no campo da Educação, com relação às práticas de leitura e de escrita na Educação Infantil.

## 7 LER E ESCREVER BRINCANDO: PROPOSIÇÕES PARA O TRABALHO COM CRIANÇAS NA PRÉ-ESCOLA

Ainda que as práticas das professoras tenha se apresentado um tanto voltado ao respeito das necessidades das crianças, trago nesse capítulo situações de aprendizagem que possuem foco na criança como centro do planejamento curricular, desenvolvendo a autonomia da criança, colocando-a como protagonista e desafiando o professor a escutar, a investigar e, conseqüentemente, a aprender. As ideias que aqui serão abordadas pautam-se na abordagem de Reggio Emilia, na Itália, bem como nas experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado da Educação Infantil.

As escolas municipais italianas tiveram como primeiro diretor o pedagogo Loris Malaguzzi. Segundo Rinaldi (2012, p. 11), essa abordagem enfatiza uma proposta que respeita e escuta a criança, planeja as ações junto com as crianças e as famílias, através de projetos. Sendo assim, em Reggio Emilia, as escolas, nomeadas assim de uma forma genérica, são chamadas de “centro para crianças pequenas”, estabelecendo dois tipos principais de serviço: “[...] o *nido* (no plural, *nidi*) é um centro ou creche para crianças de aproximadamente três meses a três anos; a *scuola dell’infanzia* (no plural, *scuole dell’infanzia*) é um centro para crianças acima de três anos e até a idade escolar obrigatória de seis anos”, o que para nós, no Brasil, chama-se de creche e pré-escola. Nessa direção:

Um dos pontos focais da filosofia de Reggio Emilia, como escreveu Loris Malaguzzi, é a imagem da criança que, desde o nascimento, se encontra tão engajada no desenvolvimento de um relacionamento com o mundo e tão desejosa de experimentar esse mundo que chega a criar um sistema complexo de habilidades aprendendo estratégias e formas de organizar os relacionamentos. (RINALDI, 2012, p. 156).

Segundo Rinaldi (2012), o respeito pela identidade da criança estabelecido em Reggio Emilia condiz com o seu desenvolvimento social, possibilitando à criança ferramentas fundamentais para seu relacionamento com o mundo. Sendo assim, “as crianças, como entendidas em Reggio, são *protagonistas* ativas e competentes que buscam a realização através do diálogo e da interação com outros, na vida coletiva das salas de aulas, da comunidade e da cultura, com os professores servindo como guias.” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 160, *grifo do autor*).

Nessa perspectiva, o professor, segundo Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 162), focaliza um papel de mediador e provocador de situações de diálogo que fomentam o instinto de investigação e descoberta da criança. Desse modo, “[...] o professor guia a aprendizagem



de um grupo de crianças buscando as ideias dos indivíduos para usá-las na formulação da ação do grupo.”. Nesse caso, as ideias são recorrentes de situações-problema para o desenvolvimento de projetos. Ou seja, “à medida que um projeto avança, os professores refletem, exploram, estudam, pesquisam e planejam juntos possíveis modos de elaborar e estender o tema por meio de materiais, atividades, visitas, uso de ferramentas e assim por diante.”. Além do mais, “uma outra prática habitual em Reggio Emilia é a de, antes de as crianças se organizarem para o início de um projeto, os adultos envolvidos reunirem-se para a discussão das várias possibilidades, hipóteses e rumos potenciais que o projeto pode tomar.” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 198).

Assim, o trabalho do professor em Reggio Emilia torna-se muito mais desafiador e trabalhoso, pois, conforme afirmam Edwards, Gandini e Forman (1999), o adulto precisa adaptar-se com esse trabalho coletivo, exercitando sua capacidade de cooperação com colegas. Além de que, é fundamental a presença dos pais nesse processo, como parceiros do professor, da escola. Nessa direção:

O trabalho no dia-a-dia, contudo, envolve desafios e decisões constantes, em vista do uso do currículo emergente. Uma tarefa difícil para os professores é a de ajudar as crianças a encontrarem problemas suficientemente grandes e difíceis para engajarem sua maior energia e pensamento ao longo do tempo. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 165).

Idealizando o foco na criança para o processo de construção de conhecimento na Educação Infantil, bem como propondo a desafiar-me nessa perspectiva de ouvir as necessidades delas, nessa perspectiva de Reggio Emilia, é que compartilho nesse capítulo a primeira vivência de trabalhar a partir de um projeto no Estágio Curricular Supervisionado, que nasceu entre curiosidade das crianças e que, durante a caminhada acadêmica, influenciou na escolha do tema desse Trabalho de Conclusão de Curso. O objetivo desse compartilhar é proporcionar ideias de como organizar situações de aprendizagem com leitura e escrita significativas para as crianças, assim como foi para as crianças que fizeram parte desse momento da minha formação acadêmica.

Era uma tarde, início de semana, entre uma conversa e outra com o grupo, compartilhando situações vividas no final de semana, uma criança apresenta uma *slime*<sup>16</sup> ao grupo informando que havia produzido a mesma em casa com sua família. As crianças

---

<sup>16</sup> “Slime, também conhecido como geleca, amoeba ou cocô de unicórnio, [...] é a nova moda [...] que vem dominando a internet com receitas e texturas diferentes que agradam crianças e adultos. A palavra significa viscoso ou pegajoso. [...] É uma espécie de massa composta por um polímero de álcool polivinílico (PVA) com bórax.”. Disponível em: <<https://lifestyle.r7.com/moda/conheca-o-slime-a-nova-brincadeira-que-e-febre-na-internet-24082019>>.



demonstraram interesse e várias indagações foram surgindo. Entre as diversas indagações, apresento, nas imagens abaixo, algumas das que foram abordadas no momento da produção da *slime* com as crianças.

**Imagem 13:** Parte da documentação pedagógica elaborada no Estágio<sup>17</sup>



<sup>17</sup> As imagens das crianças estão apresentadas nesse Trabalho de Conclusão de Curso mediante autorização de uso de imagens assinada pelos responsáveis dessas crianças e pela Escola na qual o estágio foi realizado. O modelo de termo está apresentado nos apêndices. As crianças que não foram autorizadas estão com seu rosto tampado a fim de preservar a identidade das mesmas.



**Fonte:** Acervo pessoal

Nesse contexto, Flores e Albuquerque (2015, p. 11) enfatizam que o trabalho docente necessita ser pensado

[...] por meio da pesquisa – escuta, investigação e aprendizagem – que se desenvolve e se dinamiza a partir de duas vias e de dois sujeitos que se articulam o tempo todo: pesquisa do professor para conhecer as crianças pelas produções delas em múltiplas linguagens e a pesquisa do professor junto com as crianças para se conhecerem e conhecerem o mundo.

Sendo assim, com o passar dessa, entre outras situações, constatou-se que a turma demonstrava interesse em situações de investigação, brincadeira e linguagem escrita, pois estavam em processo de conhecimento da função social de escrita, considerando o fato de, mesmo não sendo de maneira significativa, já estavam inseridas em uma espaço rodeado por letras (sala de aula).

**Imagem 14:** Espaços da sala de aula antes da realização do estágio<sup>18</sup>



**Fonte:** Acervo pessoal

Nesse contexto, considera-se necessário repensar essa maneira de organizar o espaço da sala de aula na Educação Infantil, pensando na perspectiva de que:

[...] A escola para a infância, dentro dos atuais contextos sócio-históricos, precisa transcender a mera preocupação com o comportamento das crianças, com a criação de hábitos e habilidades, ou com o desenvolvimento cognitivo, resquícios do campo da psicologia experimental que deixou sua marca na educação. Acreditamos que a escola infantil contemporânea tem, acima de tudo, o compromisso com a criança, com a sua cidadania, com a sua cultura. (REDIN et al., 2013, p. 29).

<sup>18</sup> Nas imagens é possível perceber que o contato que as crianças tinham com a escrita era no mural da chamada, palavras mágicas, alfabeto em cima do quadro e apostilas.



Sob esse foco, buscando uma mudança no método de ensino daquela realidade, o qual abordava a leitura e a escrita através de um método apostilado (como observado em uma das imagens acima), que exigia das crianças atividade de traçado de letra, bem como conhecimento de som e articulação da letra, optei por realizar um projeto envolvendo misturas e investigações, no qual, através da brincadeira, fui possibilitando o contato das crianças com a leitura e a escrita através da exploração de algumas receitas caseiras, tais como massinha de modelar, tintas caseiras e a tão esperada *slime*. Além disso, realizei a (re)construção de espaços que possibilitassem o contato da criança com as linguagens oral e escrita.

Buscando propor situações lúdicas, juntamente com as crianças, revitalizamos o espaço da sala de aula, reorganizando e criando espaços brincantes, entre eles, o espaço da leitura e do escritório, assim como apresentado nas imagens abaixo. No espaço da leitura, a criança tinha acesso a livros, sendo que esse era um espaço aconchegante, com tapetes e almofadas, onde a criança podia explorar as histórias que lá estavam. Também, nesse espaço havia diferentes gêneros textuais: livros de literatura, poesias (penduradas em guarda-chuva suspenso), charadas, entre outros.

**Imagem 15:** Espaço da leitura



**Fonte:** Acervo pessoal

O espaço do escritório, apresentado na imagem a seguir, possibilitava o contato com a escrita, pois lá as crianças encontravam cadernos e diferentes materiais para escrever de forma espontânea, bem como havia uma máquina de datilografia e computador de papelão feito pelas crianças. Em meio a essas diversas situações, as crianças foram aprimorando suas concepções do uso social da leitura e da escrita por meio da brincadeira.

**Imagem 16:** Espaço do escritório



**Fonte:** Acervo Pessoal

Nesse sentido, Fonseca, Baroukh e Alves (2012) afirmam que a construção de espaços com diferentes materiais auxilia as crianças na formulação de suas hipóteses sobre o significado da leitura e da escrita. Para tal, citam como exemplo de prática a organização do canto de leitura, o qual deve ser um espaço pensado e organizado de maneira acolhedora, com tapete e livros, onde esses livros devem ser lidos e manuseados pelas crianças livremente. O espaço da biblioteca da escola precisa ser continuamente explorado, mesmo que as crianças sejam pequenas. Além disso, sugerem também a construção de alguns materiais que podem ser confeccionados pelas crianças e utilizados para explorar essa questão da leitura e da escrita: Baú de histórias, teatro de sombra (construir personagens com as crianças e deixá-las criarem/contarem histórias), construir cenários para construção/invenção de histórias, contar histórias com variados recursos (aventurais, dedoches, fantoches, etc.), exposição de livros na sala de aula de maneira diferenciada (em prateleiras, carrinhos de supermercado, caixas, cestos, caixotes de madeira, etc.), entre outras situações lúdicas e acolhedoras.

Com todo esse conhecimento adquirido ao longo dessa caminhada, as crianças, no final do estágio, produziram receitas, demonstrando sua noção de uso social da leitura e da escrita. Elas registraram, espontaneamente, através de desenhos e escrita de números e/ou letras (em alguns casos), as receitas inventadas. Esses registros foram anexados em um livro,

o qual passou a chamar-se *O livro de receitas da turma*, e encontra-se disponível no QR Code abaixo, possibilitando apreciar o contato lúdico e significado que as crianças tiveram com a escrita através de uma documentação pedagógica.

Vale salientar que em nenhum momento essa escrita foi forçada, mas o interesse por escrever era tão grande que todas as crianças se desafiaram e aprimoraram suas hipóteses de escrita. Em alguns momentos, algumas crianças estavam inseguras e afirmavam que não sabiam escrever, então, dialogávamos sobre as possibilidades de escrita, que não é somente com letras, podendo ser através de desenho, deixando a criança à vontade para explorar, dentro das suas possibilidades, o contato com a escrita.

**Imagem 17:** QR Code - Documentação pedagógica (linguagem escrita)<sup>19</sup>



**Fonte:** Elaborado pela autora

Para a produção das receitas, antes disso, foram apresentadas às crianças diferentes tipos de receitas, dialogando sobre a estrutura desse gênero textual. Foi assim que as crianças foram compreendendo o sentido do texto e, ao criarem suas próprias receitas, colocaram em prática o conhecimento adquirido em dias anteriores. Nessa direção, Flores e Albuquerque (2015, p. 27) afirmam que testar receitas condiz ao processo de cozinhar. Sendo assim, é

[...] nas atividades culinárias, [que] as crianças vão aprender sobre misturas, ciência, temperatura; no pátio, com os elementos da natureza, vão brincar e aprender sobre a vida, sobre consistências e texturas; numa roda de conversa, vão imaginar, sonhar, narrar e conhecer sobre oralidade e escrita; enfim, nesse sentido, as experiências oportunizadas é que irão constituir o currículo vivido.

<sup>19</sup> Para realizar a leitura desse código, será necessário baixar o aplicativo QR Droid Private, em seu celular (Play Store) para Android, ou outro aplicativo compatível ao seu aparelho celular que realize a leitura de QR Code.

No entanto, como sentido no período de estágio, é difícil romper com uma didática impregnada em nós desde o tempo que éramos estudantes, mas é fundamental que o professor desafie-se a mudar suas práticas, assim como apresentada a perspectiva de ensino de Reggio Emilia. Além de que, é necessário acreditar que uma melhor educação é possível, desde que o professor esteja constantemente aperfeiçoando sua prática e essa contribua significativamente no desenvolvimento da criança.

Propõe-se, então, acreditar que o início dessa transformação na Educação Infantil, na qual tem a criança no centro do planejamento, se constrói com pequenos gestos, em pequenas ações. Assim como no período de estágio, busquei por novos horizontes. Tendo como fonte-base do planejamento os desejos da criança, a qual deve ser a protagonista dessa ação educativa. Assim, também, se observou com as professoras entrevistadas. Nenhuma delas trabalha na perspectiva de projeto como proposto em Reggio Emilia, mas a maioria apresentou essa noção de respeitar a necessidade da criança.

Nesse sentido, é indispensável que o professor tenha clareza de que os sujeitos de hoje não são mais os mesmos de anos atrás, bem como coloquem em prática essa nova perspectiva de ensino, que muitas professoras mostram ter conhecimento, mas ainda falta colocar em prática e se desafiar nesse caminho. Para os interessados por essas mudanças, em uma perspectiva de escola inovadora, fica o convite para conhecer mais a fundo a abordagem de Reggio Emilia.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente Trabalho de Conclusão de Curso, o qual buscou investigar a prática pedagógica relacionada à leitura e à escrita na pré-escola, abrangeu um público de cinco professoras que atuam na rede municipal, de um município do norte do Rio Grande do Sul, trazendo diversos aspectos para uma reflexão teórico-prática que pudesse contribuir para se repensar as propostas de leitura e de escrita colocadas em circulação na Educação Infantil.

Ao longo da pesquisa, algumas hipóteses foram levantadas, as quais supunham que grande parte das propostas de leitura e de escrita na pré-escola visa o preparo para o Ensino Fundamental (alfabetização) e que o desenvolvimento de “trabalhinhos” e/ou atividades em apostila bloqueia a capacidade do professor em exercer uma escuta sensível ao planejamento de suas práticas pedagógicas. Sendo assim, com o desenvolvimento da presente pesquisa, pode-se confirmar as hipóteses levantadas, pois há muito que se repensar frente a esse contexto. No entanto, foram também encontrados resultados diferentes desses, os quais condizem com uma mudança na prática das professoras, sendo que essas buscam por um ensino lúdico, significativo para a criança, agregando embasamento nas práticas através de formações continuadas.

Nessa direção, tomando por base os objetivos estabelecidos para a presente pesquisa, pode-se afirmar que a Pesquisa de Campo, ao englobar o contato com a realidade, com o espaço escolar de atuação das professoras, enriqueceu ainda mais o trabalho. Sendo assim, a entrevista com as professoras foi o momento de conhecer a realidade de cada uma, concretizando um dos objetivos propostos para essa pesquisa.

A busca por subsídios teóricos, também, foi fundamental. A leitura de um vasto campo de publicações frente à temática abordada nessa pesquisa abriu caminhos para refletir sobre concepções, que, por vezes, se contradizem com as práticas das professoras.

Além do mais, a compreensão da concepção de leitura e de escrita das professoras foi o objetivo mais denso de ser alcançado, pois as professoras, frente às respostas e afirmações dadas, muitas vezes, contradiziam suas falas durante a entrevista. Isso exigiu um olhar atento no momento da análise para compreender essa concepção que elas traziam de suas práticas.

O momento de aproximação das práticas das professoras com a teoria estudada ao longo da pesquisa foi possível somente após esse olhar atento para as concepções de leitura e de escrita abordadas pelas professoras. Muitas das aproximações se deram por contribuições de formações continuadas das professoras, as quais possibilitaram um novo olhar para essa etapa da Educação Básica, favorecendo, então, a relação entre teoria e prática.



Para que os objetivos fossem alcançados, foi necessário traçar e seguir o caminho metodológico com atenção e cuidado. Assim, inicialmente realizou-se um aprofundamento teórico de leituras de livros, artigos e documentos, o que esclareceu muitas questões e críticas ao ensino tradicional. Num segundo momento, buscou-se por um levantamento dos estudos já realizados acerca do tema pesquisado, o que possibilitou perceber como é comum que as pesquisas que abordam esse tema apresentem duas perspectivas de trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil: preparar para alfabetizar ou possibilitar o contato da criança para a compreensão da função social dessas linguagens (oral e escrita). E, por fim, a transcrição das entrevistas que nortearam a análise dos dados, contribuindo para o presente resultado final da pesquisa.

Além do mais, pode-se afirmar que as práticas das professoras condizem parcialmente com as concepções teóricas que prezam pela formação integral da criança e, também, que buscam a autonomia e o protagonismo da mesma. No entanto, percebeu-se com essa pesquisa que as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas pelas professoras participantes dessa pesquisa remetem sim ao conhecimento de letras, através de traçado de letras e “trabalhinhos”, mas, também, já vêm sendo aprimoradas em momentos que propõem o contato da criança com a leitura e a escrita de maneira lúdica.

As professoras demonstraram que esse aprimoramento da prática se consolida mediante a formação continuada. Essa possibilita ao educador aperfeiçoamento e atualização de suas ações docentes, as quais podem ser consideradas indispensáveis em um mundo que está em constante desenvolvimento. Assim, reforçamos a ideia de que as crianças de hoje não são mais as mesmas de tempos passados, uma vez que elas estão rodeadas de informações. Diante disso, o professor não deve mais desempenhar o papel de transmitir conhecimento, e sim explorar e aprender com as inquietações das crianças.

Além disso, percebeu-se certa dificuldade das professoras em organizar seus planejamentos nessa perspectiva de explorar as curiosidades vindas das crianças, já que ainda possuem a visão de um currículo preestabelecido e que deve ser cumprido. Ou seja, demonstraram a importância do lúdico, de deixar a criança ter autonomia, contudo, o planejamento das práticas educativas segue a forma tradicional.

As práticas de leitura das professoras estão pautadas na ideia de aprimorar o desejo da criança em ler livros e outras histórias, fomentando essa discussão da formação de bons leitores que tenham prazer pela leitura. Isso é fundamental que aconteça desde que a criança é pequena, pois, para a formação de bons leitores, é necessário que a criança tenha uma referência, a qual, nesse momento, centra-se na figura de um adulto. Por isso, o professor

precisa ler histórias para as crianças todos os dias e possibilitar à criança o contato com diversos livros.

Desse modo, mesmo que algumas das professoras tenham afirmado apresentar as letras e, também, ensinar o traçado dessas, todas afirmaram que não visam o objetivo de alfabetizar a criança na Educação Infantil. O objetivo delas é possibilitar o contato da criança com a leitura e a escrita com intuito dela saber que existem essas variadas formas de linguagens e compreender seu uso, para que, ao se deparar com isso, não só na escola, mas, também, na comunidade, saiba qual o uso e função social.

Nessa direção, mesmo que não possuam o intuito de alfabetizar, pode-se constatar que, frente a esses dois contrapontos na prática das professoras, fica visível na prática de apenas uma delas que as propostas de leitura e de escrita possuem um enfoque de preparar para alfabetização. As outras oportunizam o direito da criança em conhecer as linguagens oral e escrita, realizando práticas significativas, nas quais a criança possui contato com leitura e escrita através de brincadeiras, em espaços organizados na sala de aula, no contato com a escrita do nome, leitura de história todos os dias, entre outras possibilidades que não fazem treino com a criança, mas que garantam o desenvolvimento da criança a partir dos dois eixos norteadores da Educação Infantil (interação e brincadeira).

Conseqüentemente, quando a criança perde o direito de brincar para traçar letras e/ou fazer atividade sem sentido, bloqueia-se muitas das experiências que devem ser exploradas nessa etapa da Educação Básica. Assim, nesse contexto, defende-se a ideia de que não é necessário excluir completamente o contato da criança com a escrita, mas se deve possibilitar a compreensão da função social das linguagens oral e escrita, fazendo com que a criança, através do brincar, tenha contato com a leitura e a escrita de forma espontânea, no momento em que sentir necessidade.

Um meio significativo para possibilitar o contato da criança com a leitura e a escrita é a construção de espaços na sala de aula. Os espaços possibilitam e garantem os eixos norteadores da Educação Infantil (interação e brincadeiras) em acordo com os documentos legais que regem essa etapa da Educação Básica.

Sendo assim, todas as professoras entrevistadas organizam suas salas de aula com os espaços, sendo esses organizados de diferentes formas. Em alguns, raros casos, a criança participa da organização desse espaço, em outros, a professora organiza conforme sente necessidade. Todas as professores possuem o espaço da leitura na sala de aula e ressaltaram a importância do mesmo.

Na perspectiva de garantir à criança seu direito de brincar é que as proposições desse

Trabalho vêm dialogar sobre uma nova abordagem, Reggio Emilia, baseada em projetos que partem da necessidade das crianças. É possível perceber as necessidades da criança nos momentos em que elas estão interagindo, a partir das indagações realizadas na brincadeira das crianças.

Por fim, é possível afirmar que ainda há um longo caminho a investigar nesse campo de atuação da presente pesquisa. Há de se aprofundar bem mais sobre o motivo dos professores sofrerem tanta dificuldade em aprimorar suas práticas, pois, como visto, embasamento essas professoras possuem frente a políticas de formação continuada, as quais, sobretudo, garantem esse suporte. No entanto, percebe-se que, aparentemente, existe certa resistência dos professores para saírem da forma tradicional de ensino.

Além do mais, é possível perceber, ainda, com o presente estudo, que o trabalho das professoras com leitura e escrita na Pré-escola vem buscando esse novo olhar para a educação. Isso é fundamental no momento em que vivemos hoje, considerando que as crianças de hoje não são mais as mesmas de alguns anos atrás. O fato das professoras estarem iniciando um processo de construção e mudança na prática já pode ser considerado um grande avanço nas práticas pedagógicas da Educação Infantil.

É necessário que o professor continue buscando por aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, estando em constante renovação de prática e que acredite cada vez mais na potencialidade do trabalho infância, tendo a criança como protagonista.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEITE, Tânia Maria Rios. Explorando as letras na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 93-116.

ARAÚJO, Liane Castro De. **Ler, escrever e brincar na educação infantil: uma dicotomia mal colocada**. Revista Contemporânea de Educação, vol. 12, n. 24, 2017. p. 344-361. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/download/3578/pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2019.

BAPTISTA, Mônica Correia et al. Leitura literária entre professoras e crianças. In: BRASIL. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1. ed. Caderno 1-PNAIC. Brasília: MEC /SEB, 2016. p. 87-124.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. (Orgs.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-80.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008. 128 p.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. A cada dia a vida na escola com as crianças pequenas nos coloca novos desafios. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (Org.). **Para Pensar a Docência na Educação Infantil**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019. p. 17-36.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira (Org.); DELGADO, Ana Cristina Coll (Org.). Alfabetização e escolarização: outros modos de pensar a leitura e a escrita com crianças. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. **A Infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 114-145.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, LDA, 1977.

BEZERRA, Patricia Batista. **Ler com os ouvidos: concepções e práticas escolares de um grupo de professoras de educação infantil**. 2011. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: <[https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4846/1/arquivo7577\\_1.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4846/1/arquivo7577_1.pdf)>. Acesso em: 05 out. 2019.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; CARVALHO, Maria Jaqueline Paes de. As fichas de atividades de linguagem escrita na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Org.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: Discutindo práticas pedagógicas. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 139-164.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. (Org.) **Ler e escrever na Educação Infantil**: Discutindo práticas pedagógicas. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 13-32.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. Apresentação. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: Discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011a. p. 7-12.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: Discutindo práticas pedagógicas. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011b. p. 33-52.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC, 2005. 17p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol\\_inf\\_eduinf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf)>. Acesso em: 19 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2019.

BRASIL. Ministério de educação básica. **Resolução nº 5/2009**, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica – CEB. 2009. Disponível em: <[http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf)>. Acesso em: 23 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches**: manual de orientação pedagógica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2012. 158 p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao\\_brinquedo\\_e\\_brincadeiras\\_completa.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf)> . Acesso em: 12 out. 2019.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. In: \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a. p. 6 - 79 Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 18 maio 2019.

BRASIL. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In: \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b. p. 80 – 101. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 18 maio 2019.

BRASIL. Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Lei n. 13.005/2014. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 18 maio 2019.

BRASIL. Introdução. In: \_\_\_\_\_. **Crianças como leitoras e autoras**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1.ed. Caderno 5-PNAIC. Brasília: MEC /SEB, 2016. p. 9.

BRASIL. Ministério de educação básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2018a. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. Rio Grande do Sul. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico, R 585r. **União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação Referencial Curricular Gaúcho**: Educação Infantil. Porto Alegre Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2018b. V1

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu**. São Paulo: Scipione. 1998.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. 44 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2019.

CHARTIER, Anne-Maria; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 170p.

CORSINO, Patrícia et al. Leitura e escrita na educação infantil: concepções e implicações pedagógicas. In: BRASIL. **Crianças como leitoras e autoras**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1.ed. Caderno 5-PNAIC. Brasília: MEC /SEB, 2016. p. 13 - 57.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 112 p.

DRUZIAN, Ângela. **Leitura e escrita na educação infantil: as configurações da prática pedagógica**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2012. Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90112/druzian\\_a\\_me\\_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90112/druzian_a_me_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 07 jul. 2019.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. 320 p.

FARIA, Dayane Aline; KUHNEN, Simone de Castro. A linguagem escrita na Educação Infantil: Experiência de estágio com crianças de três a cinco anos. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 95-106.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: ARTMED, 1999. 304 p.

FERRÃO, Maria Fabiana Camargo. **Ensino de leitura e escrita para pré-escolares com uso de software educativo**. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16225/1/Maria%20Fabiana%20Camargo%20Ferrao.pdf>>. Acesso em 05 out. 2019.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. (Orgs.). Apresentação. In: \_\_\_\_\_. **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 9 – 14.

FONSECA, Edi; BAROUKH, Josca Ailine; ALVES, Maria Cristina Carapeto Lavrador. **Interações: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil**. Coleção InterAções. São Paulo: Blucher, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1XRN5Lrasdc5Tt4ZDSPK9BFXtrHip0kZJ/view>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

GADOTTI, Moacir. Alfabetização e letramento têm o mesmo significado? **Revista Pátio**, ano IX, nº34, mai/jul/2005, p. 48-52.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Crianças e cultura escrita. In: BRASIL. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1. ed. Caderno 3-PNAIC. Brasília: MEC /SEB, 2016. p. 15-41.

GOULART, Cecília; MATA, Adriana Santos da. Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações. In: BRASIL. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1. ed. Caderno 3-PNAIC. Brasília: MEC /SEB, 2016. p. 45-76.

GROSSI, Esther Pillar. (coord.). **Escolas infantis: leitura e escrita**. Série didática Pós-Piagetiana. Erechim: Edelbra, s/d. 92p.

KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. E por falar em Literatura... In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. (Orgs.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 81-88.

KRAMER, Sonia (org.). **Alfabetização: Dilemas da prática**. 2. ed. Rio de Janeiro: Dois pontos Editora LTDA. 1988. 192p.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro. Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Org.). **Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 53-72.



LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2002. 120p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de A. **Educação Infantil: da construção do ambiente às práticas pedagógicas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 224p.

MIGUEL, Carolina Mariane. **Leitura e escrita na educação infantil: concepções e práticas em uma escola pública de Santo André - SP.** 2015. 172 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo. Disponível em: <<https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1208/2/Carolina%20Mariane%20Miguel.p>>. Acesso em: 23 jun. 2019.

MIRANDA, Maria de Jesus Cano. **Formação inicial e continuada de professores: uma experiência articuladora dos saberes docentes.** In: XIII Congresso Nacional de Educação Educere, IV Seminário Internacional de Representações sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE e VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente - SÍD/Cátedra, 2017, Curitiba-PR. Anais EDUCERE - Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. Curitiba-PR: PUC-Curitiba-PR, 2017. p. 24136-24147. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26304\\_12654.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26304_12654.pdf)>. Acesso em: 31 out. 2019.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista do Centro de Educação UFSM.** Santa Maria. v. 40. 2015. p. 101-116. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822/pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2019.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** MEC: Brasília, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)>. Acesso em 21 set. 2019.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **A Educação Pré-Escolar: Fundamentos e Didática.** São Paulo/SP: Editora Atica. 1997. 320 p.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de Oliveira. Pode-se falar em uma escola da infância? In: \_\_\_\_\_. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 43-53.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis.** Caderno de Formação: formação de professores educação infantil princípios e fundamentos.

Acervo digital Unesp, 2011, p. 27 - 39. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>>. Acesso em 14 dez. 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Prefácio: Pensar a docência na Educação Infantil, colocar em xeque o cinza do pedagógico. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (Orgs.). **Para Pensar a Docência na Educação Infantil**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019. p. 9-12.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 2. ed. Campinas. SP: Autores Associados, 2005. p. 19-48.

REDIN, Marita Martins et al. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar: Literatura, escrita e educação**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender**. Tradução Vania Cury. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra; 2012. 400 p.

ROSA, Ester Calland de Sousa; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Projeto Mala de Leitura: aproximando a escola da família através da circulação de livros. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Org.). **Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 165-184.

SANCHIS, Isabelle de Paiva; MAHFOUD, Miguel. Construtivismo: desdobramentos teóricos e no campo da educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.4, n. 1, p. 18-33, 2010. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/120/86>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SCHWARTZ, Suzana. **Inquietudes pedagógicas da prática docente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

SEPÚLVEDA, Angélica; TEBEROSKY, Ana. As crianças e as práticas de leitura e de escrita. In: BRASIL. **Crianças como leitoras e autoras**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1.ed. Caderno 5-PNAIC. Brasília: MEC /SEB, 2016. p. 61 – 93.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A leitura no contexto escolar**. Série ideias, v. 5, 1988. Disponível em: <<http://scientificmagazine.net/artigos%20PDF/Artigo%20LEITURA%20NO%20CONTEXT%20ESCOLAR.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 128 p.

SOUZA, Lilian Silva de Lucas de. **A leitura e a escrita na primeira etapa da educação infantil**: os discursos e as práticas pedagógicas. 2014. 152 f. Dissertação - (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/154649/000896501.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 05 out. 2019.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

VALIENGO, Amanda. **Educação infantil e ensino fundamental**: bases orientadoras à aquisição da leitura e da escrita e o problema da antecipação de escolaridade. 2008. 162 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2008. Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91288/valiengo\\_a\\_me\\_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91288/valiengo_a_me_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 07 jul. 2019.

VIANA, Maysa Mamedio Martins. **Nas trilhas do dito e do escrito**: práticas de ensino de leitura na educação infantil em Catalão – GO. 2018. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8226>>. Acesso em: 07 jul. 2019.

**APÊNDICES****APÊNDICE A – Termo de consentimento informado (Professoras)****UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS****CAMPUS ERECHIM/RS****LICENCIATURA EM PEDAGOGIA****TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

Eu, \_\_\_\_\_, ciente de minha participação nesta pesquisa sobre Leitura e Escrita na Educação Infantil, autorizo a utilização de minhas respostas, bem como a posterior análise destas, em possíveis publicações e divulgações científicas, desde que minha identidade seja preservada.

Erechim, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

E-mail e/ou telefone do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Pesquisadora: *Gabriela Hoffmann*Contato pelo e-mail: *gabriela\_hoffman@hotmail.com*

**APÊNDICE B – Termo de consentimento informado (Escolas)****UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS  
CAMPUS ERECHIM/RS  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA****TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

Eu, \_\_\_\_\_,  
diretor/a da instituição

\_\_\_\_\_,  
autorizo a utilização das fotografias dos espaços de uma sala de aula da escola, bem como a posterior análise destas em possíveis publicações e divulgações científicas, desde que não sejam realizadas fotografias das crianças e das professoras (somente dos espaços da sala de aula), nem sejam divulgados os nomes da escola, das crianças ou de qualquer professor da instituição.

Erechim, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

E-mail e/ou telefone do/a diretor/a: \_\_\_\_\_

Assinatura do/a diretor/a: \_\_\_\_\_

Pesquisadora: *Gabriela Hoffmann*  
Contato pelo e-mail: *gabriela\_hoffman@hotmail.com*

APÊNDICE C – Termo de consentimento (responsável)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS  
 CAMPUS ERECHIM/RS  
 LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARAS AS FAMÍLIAS**

**PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO**

A minha participação no referido estudo será por meio da utilização de imagem das crianças, organizada pela pesquisadora Gabriela Hoffmann, discente do curso de licenciatura em Pedagogia da UFFS - *Campus* Erechim, e sua orientadora: Professora Dr.<sup>a</sup> Zoraia Aguiar Bittencourt, que servirá como base para reflexões e produção de dados para sua pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

**SIGILO E PRIVACIDADE**

Estou ciente de que a privacidade da criança será respeitada, ou seja, **seu nome** ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, **será mantido em sigilo**. A pesquisadora se responsabiliza pela guarda e confidencialidade dos dados. Assim, concordo que o material e as informações obtidas relacionadas as crianças, possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, as crianças não devem ser identificadas, tanto quanto possível, por nome.

**CONTATO**

A pesquisadora responsável pela pesquisa é Gabriela Hoffmann, discente da Universidade Federal da Fronteira Sul - *Campus* Erechim, e com ela poderei manter contato pelo endereço eletrônico: gabriela\_hoffman@hotmail.com, caso necessite tirar dúvidas sobre o trabalho.

**DECLARAÇÃO**

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito (A) com as respostas, assim manifesto meu livre consentimento em participar.

Erechim, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

E-mail e/ou telefone do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do responsável: \_\_\_\_\_

Pesquisadora: *Gabriela Hoffmann*

Contato pelo e-mail: *gabriela\_hoffman@hotmail.com*

**APÊNDICE D – Termo de consentimento para uso de imagens das crianças (Escola)****UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS  
CAMPUS ERECHIM/RS  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA****TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA USO DE IMAGENS**

Eu, \_\_\_\_\_,  
Diretor/a dessa instituição de ensino, ciente dessa pesquisa sobre “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, informo que a escola possui Termo de uso de Imagem (fotos e filmagens) das crianças aqui matriculadas, e autorizo a utilização de fotografias das crianças no trabalho da acadêmica \_\_\_\_\_, com o fim específico de publicação de conteúdo pedagógico (incluindo a organização de relatórios específicos de estágio, trabalhos de conclusão de curso e artigos científicos), sem qualquer ônus para a instituição e em caráter definitivo, desde que não sejam revelados os nomes das crianças e nem o nome da escola.

Erechim, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

E-mail e/ou telefone do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Pesquisadora: *Gabriela Hoffmann*  
Contato pelo e-mail: *gabriela\_hoffman@hotmail.com*

### APÊNDICE E - Roteiro de entrevista

**Título:** Leitura e escrita na Educação Infantil.

**Objetivo Geral:** Investigar como a leitura e a escrita são abordadas na prática pedagógica de professores que atuam na rede municipal de ensino, na etapa da Educação Infantil, com crianças de 4 e 5 anos, em um município do norte do Rio Grande do Sul.

<b>Designação dos blocos</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Formulário de perguntas</b>	<b>Observações</b>
<b>Bloco Introdutório</b>	Salientar o objetivo da pesquisa, bem como a importância da participação do/da entrevistado/a na mesma.	Informar ao/à entrevistado/a a finalidade e organização da pesquisa; Solicitar sua autorização para citar suas palavras em trechos do Trabalho de Conclusão de Curso; Assegurar sigilo e preservação de suas informações.	
<b>Bloco Identificação</b>	Identificar dados pessoais e profissionais do/da entrevistado/a	Solicitar ao/à entrevistado/a sua idade, o tempo de atuação na área de Educação e o tempo de atuação específico na Educação Infantil.	
<b>Bloco Formação Inicial e Continuada</b>	Investigar sobre a formação inicial e/ou continuada do/da entrevistado/a e suas concepções teóricas sobre essa formação.	Questionar se a formação acadêmica do/da entrevistado/a foi presencial ou a distância; Indagar quais concepções teórico-metodológicas nortearam essa formação inicial com relação à prática de leitura e de escrita na Educação Infantil; Averiguar se, após sua formação inicial, o/a entrevistado/a buscou formação continuada que mudou suas concepções e prática no trabalho com leitura e escrita na Educação Infantil. Solicitar ao/à entrevistado/a se participou das formações do PNAIC e no que esse programa contribuiu no planejamento das práticas em sala de aula.	
<b>Bloco Concepções leitura e escrita na Educação Infantil</b>	Conhecer as concepções e práticas no trabalho do/da entrevistado/a sobre a Leitura e a Escrita na Educação Infantil nas	Pedir ao/à entrevistado/a que descreva suas propostas pedagógicas com o trabalho de leitura e de escrita na Educação Infantil, mencionando exemplos de	



	escolas em que atuam.	práticas com leitura e escrita que realiza hoje na escola. Solicitar que o/a entrevistado/a comente sobre como pensa e organiza o espaço da sala de aula. Questionar se ao/à entrevistado/a se em sua sala de aula existe espaço e/ou materiais que possibilite o contato das crianças com o mundo da leitura e da escrita.	
--	-----------------------	---	--