



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

CAMPUS ERECHIM

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

HEMELINE PAFUSKI GOLLO

**LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS DE CINCO E SEIS ANOS**

ERECHIM

2025

HEMELINE PAFUSKI GOLLO

**LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS DE CINCO E SEIS ANOS**

Trabalho de conclusão de curso
apresentado como requisito parcial para
Conclusão do Curso de Licenciatura em
Pedagogia, da Universidade Federal da
Fronteira Sul - Campus Erechim/RS.

Orientadora: Prof^a Dra. Flávia Burdzinski
de Souza

ERECHIM

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Gollo, Hemeline Pafuski

LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS
E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS DE CINCO E SEIS ANOS
/ Hemeline Pafuski Gollo. -- 2025.

76 f.:il.

Orientadora: Doutora em Educação Flávia Burdzinski de
Souza

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura em Pedagogia, Erechim, RS, 2025.

1. Leitura e Escrita. 2. Educação Infantil. 3.
Experiências e Práticas Pedagógicas. 4. Crianças de
cinco e seis anos. I. Souza, Flávia Burdzinski de,
orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III.
Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

HEMELINE PAFUSKI GOLLO

**LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS DE CINCO E SEIS ANOS**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado no Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, sob orientação da Profª Drª. Flávia Burdzinski de Souza.

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi defendido e aprovado pela banca em:

BANCA EXAMINADORA


Dra. Flávia Burdzinski de Souza - UFFS/Erechim
Orientadora


Dra. Zoraia Aguiar Bittencourt - UFFS/Erechim
Avaliadora


Ma. Mirian Poletto - EMEI Copas Verdes/Erechim
Avaliadora

DEDICATÓRIA

Dedico essa conquista ao meu pai, que no volante de um caminhão, enfrentou o tempo e a distância, abaixo de sol e chuva, para que eu, no conforto do nosso lar, tivesse a liberdade de seguir meu caminho na estrada dos meus sonhos.

À minha mãe, minha bússola, que confirma a cada passo que estou na direção certa. Ela é o coração que pulsa fora de meu peito, acreditando de forma genuína, sonhando sem limites e realizando ao meu lado cada conquista.

Ao meu noivo, familiares e amigos, que caminharam ao meu lado, sendo a certeza de que nunca estarei sozinha. Com eles, aprendi o verdadeiro significado da compreensão, da admiração e do amor, além de entender a importância de sabermos apreciar o voo dos outros.

Às estrelas mais brilhantes do céu, que sonhavam com um futuro grandioso para mim e que agora brilham ainda mais ao verem sua neta pedagoga. O amor vai além deste plano.

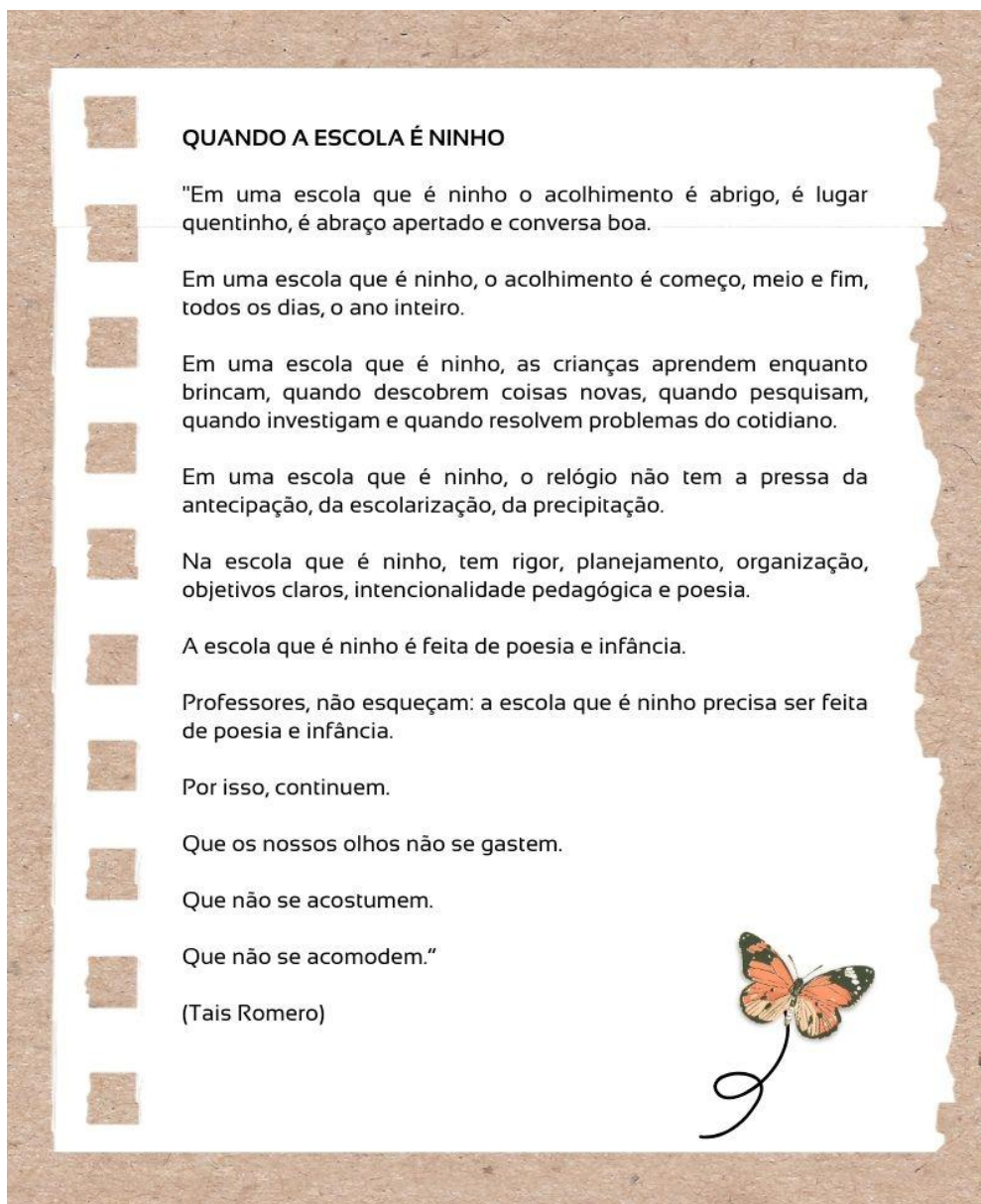
AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, fonte de todo o amor e sabedoria, por me guiar com sua energia infinita ao longo desta jornada. Aos Orixás, que com sua força e proteção, me abençoaram, permitindo que eu encontrasse clareza e confiança em cada passo dado. Gratidão também aos espíritos de luz, que me acompanharam e me inspiraram, transmitindo a paz necessária para seguir em frente.

À Escola Copas Verdes, minha mais sincera gratidão pela oportunidade de realizar meu estágio em um ambiente tão acolhedor, colaborativo e cheio de afeto. A cada profissional, meu reconhecimento pelo apoio, confiança e partilha de saberes durante esse período tão especial da minha formação.

Aos pequenos, que com seus olhos curiosos e corações puros, tornaram o meu Trabalho de Conclusão de Curso não apenas uma pesquisa, mas uma verdadeira experiência de encantamento. O brilho em seus olhares e a sinceridade de suas perguntas transformaram minhas ideias em algo mais grandioso, mais vivo. Vocês, com sua espontaneidade e doçura, foram a inspiração que faltava para dar sentido a cada palavra escrita. A todos vocês, meu mais profundo agradecimento. Que Deus continue iluminando seus caminhos, assim como iluminou o meu ao longo dessa trajetória.

Imagem 1: Poema.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2025.

RESUMO

O tema da presente pesquisa investiga a leitura e a escrita na Educação Infantil, a partir das experiências e práticas pedagógicas desenvolvidas com uma turma de crianças de cinco e seis anos, durante a realização do Estágio em Educação Infantil. Para isso, o problema de pesquisa proposto, busca responder: De que maneira as práticas pedagógicas com crianças de cinco e seis anos provocam a aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil? O objetivo consiste em compreender de que maneira as práticas pedagógicas com crianças de cinco e seis anos provocam a aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil. Para isso, utilizou-se a metodologia qualitativa, por meio dos procedimentos da pesquisa bibliográfica e da análise documental das legislações curriculares e dos registros produzidos durante o processo de estágio na Educação Infantil. Os dados produzidos foram analisados por meio da análise de conteúdo de Bardin (2016). Desta forma, a pesquisa estrutura-se em três capítulos, que apresentam o percurso metodológico da pesquisa, o histórico da Educação Infantil, as concepções sobre leitura e escrita a partir das normativas curriculares brasileiras e às práticas pedagógicas referentes à linguagem oral, escrita e a leitura e literatura, desenvolvidas durante o estágio em Educação Infantil. A pesquisa aponta que apesar de não ser objetivo da Educação Infantil, a realização da alfabetização literal das crianças, é importante que as mesmas tenham acesso a práticas pedagógicas relacionadas à leitura e escrita, uma vez que são bens culturais das quais as crianças têm direito ao acesso. No entanto, não se pode esquecer que este processo deve ser sempre permeado de sentido e significado para as crianças, bem como desenvolvido através da ludicidade. Por isso, a importância de um olhar e uma escuta atenta e sensível ao que as crianças querem e precisam por parte das educadoras.

Palavras-chave: Educação Infantil - leitura – escrita - estágio.

ABSTRACT

This research explores reading and writing in Early Childhood Education, based on experiences and pedagogical practices developed with a group of five- and six-year-old children during a supervised training. To this end, the guiding research question is: How do teaching practices with five- and six-year-old children promote learning to read and write in Early Childhood Education? The objective is to understand how such practices support the development of reading and writing skills in this stage of education. A qualitative methodology was adopted, involving bibliographic research and documentary analysis of curricular legislation and records produced throughout the internship. The data were analyzed using Bardin's content analysis method (2016). The research is organized into three chapters, which address the methodological approach, the history of Early Childhood Education, the concepts of reading and writing based on Brazilian curricular guidelines, and pedagogical practices related to oral language, writing, reading, and literature, as developed during the internship. The findings suggest that, although teaching children to read and write is not the primary goal of Early Childhood Education, it is essential that they have access to pedagogical practices involving these skills, as they are cultural assets to which all children are entitled. However, it is crucial that such learning processes are meaningful and engaging for children, and that they occur through playful and enjoyable activities. Therefore, it is important for educators to observe and listen to children attentively and sensitively, responding to their interests and needs.

Keywords: Early Childhood Education, reading, writing, teacher education

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Poema - Quando a escola é ninho

Imagem 2: Mini-história – Apenas um glossário?

Imagem 3: Poema - Achadouros da Infância

Imagem 4: Poema - Sons da Infância

Imagem 5: Poema - Pulsar da Infância

Imagem 6: Grupo 1: T-REX

Imagem 7: Grupo 2: TUTUZINHO

Imagem 8: Grupo 3: TIME MESTRE

Imagem 9: Teia de Planejamento do Estágio da autora

Imagem 10: Sessão oralizada: O que é sonho?

Imagem 11: Brincadeiras de rodas realizadas no estágio

Imagem 12: Print da tela do planejamento dos jogos no Plano de atuação do estágio

Imagem 13: Projeto dos jogos - grupo 1

Imagem 14: Jogo de Futebol finalizado

Imagem 15: Frutas na cesta - grupo 2

Imagem 16: Jogando a trilha da tartaruga - Grupo 3

Imagem 17: Entrada da escola

Imagem 18: Identificação de todos os espaços da escola feito pelas crianças

Imagem 19: Mapa da e da Escola desenhado pelas crianças

Imagem 20: Criança pesquisando os nomes para realizar a entrega das agendas ao final da manhã

Imagem 21: Chamada sendo assinada

Imagem 22: Chamada assinada no 1º dia

Imagem 23: Chamada assinada no último dia de estágio

Imagem 24: Contexto de escritório montado para o estágio

Imagem 25: Mini-história – Alô Polícia?

Imagem 26: Literaturas utilizadas no estágio

Imagem 27: Literaturas utilizadas no estágio

Imagem 28: Literaturas utilizadas no estágio

Imagem 29: Literaturas utilizadas no estágio

Imagem 30: Literaturas utilizadas no estágio

Imagem 31: Poema utilizado no estágio

Imagem 32: Trava-línguas utilizados no estágio

Imagem 33: Trava-línguas utilizados no estágio

Imagem 34: Criança realizando sua leitura diária

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

BNCCEI	Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
DOTMEEI	Documento Orientador do Município de Erechim
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	13
1. ESCAVANDO O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	17
2. ENTRE E ESCUTE: HISTÓRICO E CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA.....	25
2.1 VOE CONOSCO: A LEITURA E A ESCRITA NAS PRÁTICAS COTIDIANAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	30
3. TEMPO PARA ESCUTAR: ANÁLISE DAS DOCUMENTAÇÕES DO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL.....	38
3.1 TEMPO PARA ESTAR JUNTO: EXPERIÊNCIAS COM A LINGUAGEM ORAL NO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL.....	43
3.2 TEMPO PARA APROVEITAR: A LINGUAGEM ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA.....	51
3.3 TEMPO PARA SENTIR: LER E CONTAR HISTÓRIAS PARA AS CRIANÇAS.....	59
TEMPO PARA CELEBRAR AS INFÂNCIAS: AS CONSIDERAÇÕES FINAIS DO TRABALHO.....	67
REFERÊNCIAS.....	70

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

A infância é uma fase crucial no desenvolvimento integral das crianças, e a Educação Infantil desempenha um papel fundamental nesse processo. Entre as diversas possibilidades que começam a ser desenvolvidas, o tema leitura e a escrita se destacam como uma das linguagens das quais as crianças têm direito ao acesso desde pequenas (Brasil, 2009), pois são pilares para cidadania e para a formação do sujeito alfabetizado.

No contexto da Educação Infantil, as práticas pedagógicas voltadas para a aprendizagem da leitura e da escrita têm ganhado cada vez mais destaque, especialmente no que diz respeito às crianças de cinco e seis anos, que se encontram em um momento de transição/continuidade entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, fato que reforça a justificativa do tema pesquisado.

O presente trabalho busca compreender de que maneira as práticas pedagógicas com crianças de cinco e seis anos provocam a aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil. Com isso, pretende-se investigar como essas práticas se manifestam no cotidiano escolar e de que forma elas contribuem para o desenvolvimento dessas experiências. Além disso, a pesquisa se propõe a refletir sobre a importância de documentos norteadores que influenciam a elaboração dos currículos e das abordagens pedagógicas no Brasil, com destaque a concepção de leitura e escrita.

O interesse pela pesquisa emergiu a partir da experiência do Estágio Curricular obrigatório em Educação Infantil, o qual foi desenvolvido com um grupo de crianças de 5 e 6 anos de idade, da Escola Municipal de Educação Infantil Copas Verdes (Erechim/RS), durante a 6ª fase do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus Erechim*.

A turma em que realizei o estágio foi o Pré B, composta por 13 crianças, sendo 09 meninos e 04 meninas, na faixa etária dos 5 aos 6 anos de idade, que frequentam o ambiente escolar em turno matutino das 07h30min às 11h30min. Após dez dias de observação na turma, acompanhando o trabalho da professora regente e sua auxiliar, fui observando e anotando os assuntos que instigavam as crianças. Em uma roda no chão da sala de referência, a professora contou para

as crianças à história: Os pesadelos de Manu¹, de autoria de Donaldo Buchweitz e ilustrações de Bill Borges. Após a leitura da história percebemos o interesse das crianças pelo assunto abordado no livro, então fizemos uma conversa sobre os assuntos de interesse levantados pelo episódio. Assim, conversando com a professora regente e com a professora orientadora, ficou decidido que o tema de investigação a ser explorado durante o estágio seria: “O que é sonhar?”, abordando os mitos e verdades sobre os sonhos.

A participação das crianças no grande grupo ocorria de forma natural, pois as mesmas já tinham o hábito frequente de realizar assembleias em tomadas de decisões, respeitando o momento de fala de cada colega, esses momentos aconteciam diariamente sobre diversos assuntos. Portanto, a proposta nova durante o estágio foi desenvolver ações em pequenos grupos, priorizando escutar e perceber como as crianças iriam investigar o tema estando em diferentes agrupamentos.

Como a professora regente não tinha a cultura de trabalhar com agrupamentos menores, percebi que no início as crianças sentiram-se deslocadas, pois estavam habituadas a fazer as propostas sempre na turma como um todo. Os agrupamentos serviram tanto para as investigações de pequenos grupos sobre o tema dos sonhos, como para as brincadeiras nos espaços das salas, por isso no primeiro dia de estágio expliquei para elas como iriam funcionar os agrupamentos e dividi os grupos. Os grupos foram escolhidos com o apoio da professora regente, pois, segundo ela, era preciso proporcionar experiências com os colegas que não interagiam muito.

O estágio teve uma abordagem participativa, criando laços de afetos com as crianças, professoras² e funcionárias. O centro do planejamento foi a criança, conforme normatiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e o Documento Orientador do Município de Erechim - DOTMEEI (Prefeitura Municipal de Erechim, 2021), uma vez que foram elaboradas propostas com intencionalidades e sequências que respeitam a criança e seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

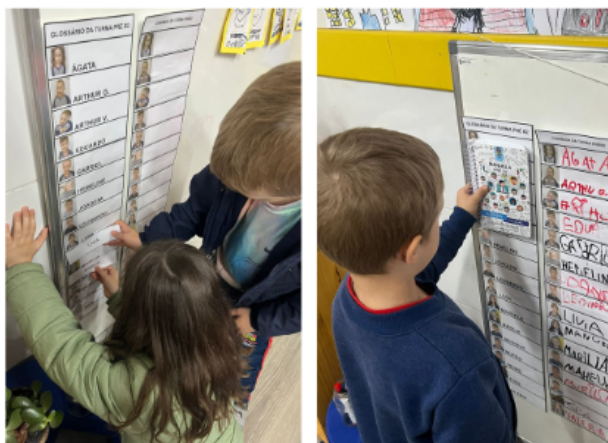
¹ A obra tem como resumo: "Dormir e sonhar faz parte da noite de sono de todo mundo. Mas quando, em vez de sonho, chegam pesadelos, com bichos e criaturas apavorantes... Será que Manu saberá o que fazer?"

² Neste trabalho optou-se por usar o gênero feminino, pois todas as profissionais envolvidas na educação e cuidado das crianças eram mulheres.

Assim, após vivenciar experiências significativas no estágio e acompanhar estratégias criadas pelas próprias crianças a partir da temática da Leitura e da Escrita, como demonstra a mini-história abaixo, surgiu o interesse em pesquisar o tema.

Imagem 2: Mini-história – Apenas um glossário?

APENAS UM GLOSSÁRIO?



Em uma brincadeira de esconde-esconde das fichas dos nomes das crianças pela sala, Gabriel encontrou um nome e foi até o glossário para descobrir à quem deveria entregar.

Então disse: *-"Olha gente que legal, podemos olhar aqui!"*

Em seguida, Ágata se aproxima e segue o conselho de Gabriel.

No final da manhã, Gabriel percebe que também pode comparar as agendas com o glossário para identificar os nomes de seus colegas.

Mini-história: "Apenas um glossário?"

Fotografias: Hemeline Pafuski Gollo - Texto: Hemeline Pafuski Gollo e Flávia Burdzinski de Souza.
Crianças: Ágata Martinez (6 a) e Gabriel Mroczkoski (5 a) - EMEI Copas Verdes - outubro de 2023.

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2025.

Desse modo, a necessidade de compreender de que maneira as práticas pedagógicas com crianças de cinco e seis anos provocam a aprendizagem da leitura e da escrita, constituiu o objetivo da pesquisa sendo dois contextos que se relacionam entre si.

A Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil - BNCCEI (Brasil, 2018) reforça que a inserção da escrita deve ocorrer por meio daquilo que as crianças já conhecem e do que lhes aguça a curiosidade. Assim, as experiências e vivências proporcionadas no cotidiano referentes à linguagem escrita com as crianças, devem partir de situações significativas para promover o seu aprendizado (Brasil, 2009, 2018). A leitura e a escrita são práticas culturais que ocorrem constantemente na Educação Infantil, desde que pensadas e oportunizadas como algo prazeroso e significativo no cotidiano. Por isso, experiências que oferecem um contato real e intencional, como por exemplo, acesso à acervos literários em espaços leitores, contação de histórias,

criação de placas orientadoras para a circulação pela escola, identificação dos pertences pessoais de cada criança e diversas outras práticas pedagógicas, precisam estar inseridas no planejamento da Educação Infantil (Mota; Souza; Monteiro, 2024). E, para que isso ocorra segundo Mota, Souza e Monteiro (2024, p. 136), é preciso “[...] seguir as crianças, seus interesses e suas curiosidades, o que requer práticas e ações variadas, conforme o contexto social e cultural em que o grupo está inserido”.

Dessa forma, as vivências permitem que as crianças se conectem ao que realmente importa para elas, tornando o aprendizado mais significativo. Além disso, considerar o contexto social e cultural do grupo é essencial, pois isso enriquece as experiências e respeita a diversidade, auxiliando a criar um ambiente inclusivo e estimulante (Mota; Souza; Monteiro, 2024).

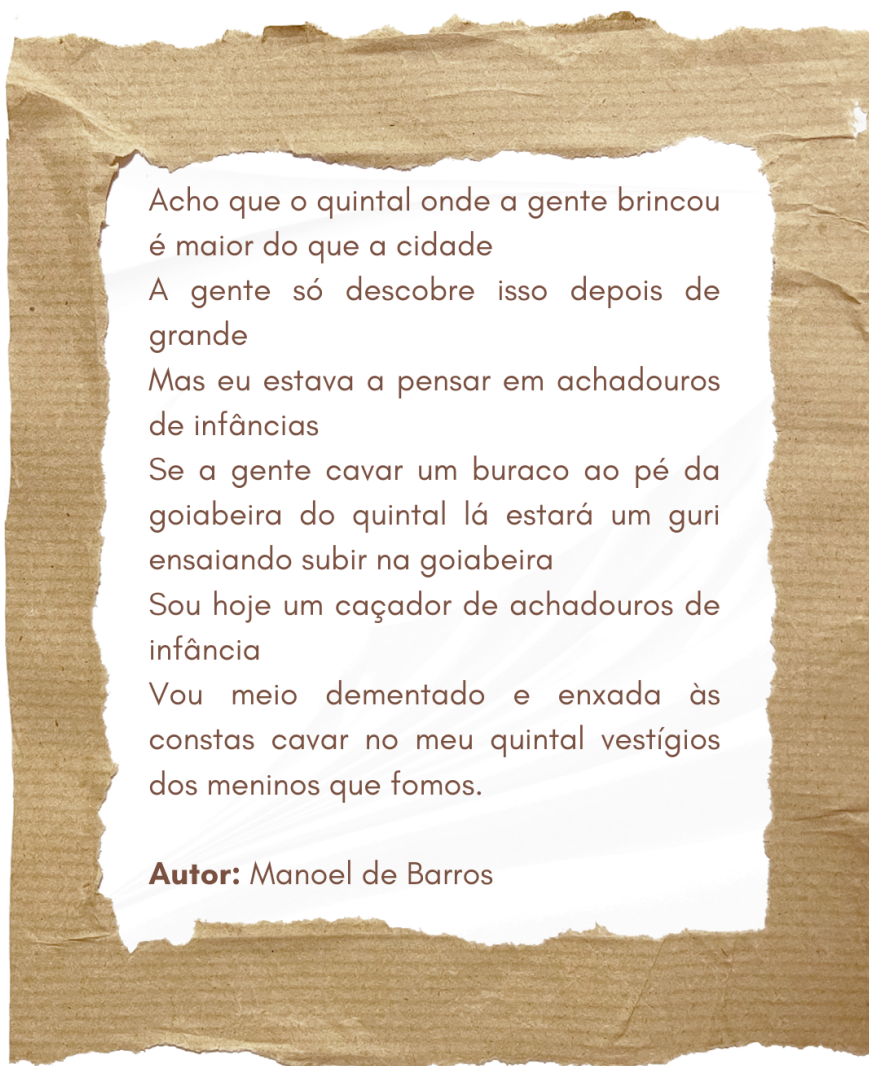
O trabalho foi organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo, o percurso metodológico no qual apresenta o conjunto de técnicas e procedimentos que serão utilizados para desenvolver esta pesquisa de abordagem qualitativa, com uso da pesquisa bibliográfica e documental (Ludke; André, 1986; Ibernón, 2010; Fonseca, 2002; Ribeiro, 2006; Guba; Lincoln, 1981; Bardin, 2016).

No segundo capítulo, uma revisão sobre a história da Educação Infantil, incluindo os principais documentos que orientam as práticas pedagógicas nesse campo, como: a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil - BNCCEI (Brasil, 2017); as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (Brasil, 2009); o Documento Orientador do Território Municipal de Erechim – DOTMEEI (Prefeitura Municipal de Erechim, 2021), entre outros, organizam a escrita. Além dos documentos, autores/as como: Oliveira, 2013; Bujes, 2007; Santos; Oliveira, 2022; Neto; Vituriano; Dourado, 2020; Teberosky; Colomer, 2003; Oliveira, 2011; Kramer, 2003; Mota; Souza; Monteiro, 2024; Vygotsky, 1998; Piaget, 1998, entre outros, foram usados para embasar teoricamente o assunto.

No terceiro capítulo, foi realizada uma análise das práticas pedagógicas no cotidiano escolar, com base na documentação produzida com crianças de cinco e seis anos, durante a realização do Estágio obrigatório em Educação Infantil. E por fim, as considerações finais na pesquisa, que além de fazer o fechamento da pesquisa, salientam os principais resultados obtidos por ela.

1. ESCAVANDO O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Imagem 3: Poema Achadours da Infância.



Fonte: Barros, 1997. Arte de autoria da autora, 2025.

Esse capítulo é um convite à escavação de uma pesquisa que busca encontrar nos vestígios de um estágio a presença do tema pesquisado. Por isso a escolha de iniciar o capítulo pela poesia de Manoel de Barros (1997), que por meio da sua sensibilidade, revela a essência da abordagem deste trabalho de conclusão de curso. Como educadoras, devemos ser verdadeiramente "achadours da infância", atentas ao surgimento de cada olhar curioso, sempre refletindo sobre novas maneiras de criar aprendizagens genuinamente significativas para as crianças no ambiente escolar.

O poema nos convida a enxergar a infância como uma porta aberta para o encantamento do mundo, um convite para observar o mundo com o olhar de uma criança, explorando o que está oculto sob a superfície, desafiando a visão comum e revelando camadas que só o olhar atento pode perceber. A capacidade de ver além, de inventar e explorar o imprevisto nos transforma em seres mais atentos, capazes de perceber a magia nas pequenas coisas e de resgatar o olhar curioso da infância. Ao adotar essa perspectiva, não apenas compreendemos o mundo ao redor das crianças, mas também o universo delas, repleto de significados e possibilidades.

E para ser uma “achadoura”, a pesquisa com as crianças se torna imprescindível, não só para entender como elas percebem e vivenciam as realidades que as cercam, mas também para ampliar os horizontes das práticas pedagógicas, abrindo caminhos para uma Educação Infantil mais rica, diversa e em constante evolução.

Nesta perspectiva, a pesquisa é vista como uma valiosa fonte de conhecimento, essencial para a expansão de conceitos e para o aprofundamento de estudos sobre temas que surgem no cotidiano pessoal, profissional ou acadêmico (Ludke e André, 1986). Assim, a pesquisa acadêmica desempenha um papel fundamental no desenvolvimento, promovendo avanços contínuos na área educacional.

Pesquisar também é planejar, é avançar por meio de descobertas que ampliam nossa compreensão das demandas contemporâneas. Além disso, é por meio da pesquisa que conseguimos ultrapassar o senso comum, pois: “Para realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (Ludke e André, 1986, p. 01).

Um dos principais objetivos da pesquisa acadêmica é desenvolver o pensamento crítico. Por conta disso, Freire (1987) revela que, a educação deve promover a reflexão crítica sobre a realidade em que vivemos, auxiliando as acadêmicas a tornarem-se ativas em sua formação.

Imbernón (2010) reforça que a pesquisa acadêmica oferece a docente um espaço para o desenvolvimento de sua capacidade reflexiva e crítica, essencial para uma prática pedagógica transformadora. Nesse mesmo ponto de vista, Fonseca (2002) acredita que a metodologia é o caminho a ser percorrido para

atingir um determinado objetivo, sendo, neste caso, a trajetória para o desenvolvimento da pesquisa.

Assim, definindo os caminhos metodológicos, este trabalho segue uma abordagem qualitativa, e como afirma Ribeiro (2006, p. 40):

Pesquisar qualitativamente é, antes de qualquer outra definição, respeitar o ser humano em sua diversidade. É entender que há singularidade em cada uma das pessoas envolvidas e que essa singularidade é construída na pluralidade; nas múltiplas etnias, nas pluri-manifestações culturais, corporais, linguísticas. É gostar de ser gente.

Ao definir os caminhos metodológicos, a pesquisa se torna mais focada e estruturada, seguindo uma trajetória específica para alcançar seus objetivos. No contexto desse trabalho, que se propõe a seguir uma abordagem qualitativa, a metodologia escolhida é a trajetória que orienta o desenvolvimento da pesquisa, permitindo uma análise mais rica e detalhada das questões a serem exploradas.

A escolha de uma abordagem qualitativa, portanto, está diretamente ligada ao reconhecimento de que cada ser humano e cada contexto social e cultural são únicos e que a pesquisa deve ser conduzida de maneira a captar essas nuances. A perspectiva de Fonseca (2002) sobre a metodologia como um caminho e a de Ribeiro (2006) sobre o respeito à diversidade humana se alinham, pois ambas ressaltam a importância de uma abordagem que, ao mesmo tempo, busca estrutura e flexibilidade, permitindo a exploração profunda de aspectos subjetivos e culturais que não podem ser reduzidos a números ou categorias rígidas. Isso garante uma análise mais profunda e significativa, que não apenas coleta dados, mas os interpreta dentro de um contexto mais amplo de experiências vivenciadas com as crianças.

Ludke e André (1986) destacam que a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela busca de significados e contextos, ao invés de medições e quantificações. O foco não está na objetividade das variáveis, mas na compreensão das experiências e das interpretações dos participantes. Segundo Gil (2007, p. 17), “A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados”. Assim, como procedimentos para desenvolver essa abordagem, estarão presentes a pesquisa documental (Ludke, André, 1986; Guba e Lincoln, 1981) e

a pesquisa bibliográfica (Gil, 2007), com o objetivo de compreender as práticas pedagógicas voltadas para a leitura e a escrita na Educação Infantil.

No primeiro momento, a pesquisa foi pautada na análise detalhada de documentos normativos do currículo da Educação Infantil e bibliografia relevante. Em virtude da importância da pesquisa bibliográfica, ao longo de todo o desenvolvimento deste trabalho, optou-se por utilizar esse tipo de pesquisa, baseando-se em autores que abordam o tema da leitura e da escrita na Educação Infantil, afinal, como afirma Gil (2008), a pesquisa bibliográfica constitui uma das principais procedimentos adotados na pesquisa qualitativa, pois tem como foco a análise e interpretação das contribuições já publicadas sobre um tema, sem a necessidade de realizar uma coleta de dados originais.

A pesquisa bibliográfica permitiu identificar perspectivas e contribuições de autores e normativas sobre o tema, contribuindo para a construção de um referencial sólido. Assim, foram selecionados os autores e autoras como: Abramovich (2003), Bujes (2007), Kramer (2003), Kuhlmann Jr. (1998), Loss; Souza; Vargas (2019), Oliveira (2011), Piaget (1998), Oliveira (2020), Teberosky (2003) e Vygotsky (1998) entre outros. Esses autores/as foram selecionados pela qualidade de suas contribuições acadêmicas e pela importância que possuem no campo da educação, fornecendo uma reflexão crítica sobre as práticas educacionais e suas implicações no desenvolvimento das crianças.

Outro procedimento adotado foi a pesquisa documental. Segundo Gil (2008), a pesquisa documental é um processo de análise e interpretação de documentos que possibilita o estudo de fenômenos históricos, sociais ou culturais a partir de registros e fontes já existentes, não necessitando, portanto, da realização de novos experimentos ou levantamentos de campo.

Lüdke e André (1986, p. 39) afirmam que “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. E representam ainda uma fonte “natural” de informações”. Assim, os documentos são uma fonte valiosa de evidências que sustentam as afirmações e conclusões do pesquisador. Eles funcionam como uma fonte própria de informações, fornecendo dados importantes para o estudo (Ludke; André, 1986).

Nesse sentido, Guba e Lincoln (1981) afirmam que a pesquisa documental se destaca porque os documentos são uma fonte estável e rica,

permitindo que a pesquisadora extraia evidências que sustentem suas afirmações. Por isso, a pesquisa documental foi estruturada em dois momentos. O primeiro consistiu na análise do documento legal, e o segundo momento envolveu a análise dos documentos produzidos pelas crianças.

Inicialmente, a pesquisa documental realizou-se com base em fontes teóricas e normativas curriculares da Educação Infantil, como a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil- BNCCEI (Brasil, 2017), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009), revisadas pelo Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009 e o Documento Orientador do Território Municipal de Erechim - DOTMEEI (Prefeitura Municipal de Erechim, 2021). Esses documentos fornecem o suporte teórico e normativo necessário para embasar as discussões sobre a introdução e o desenvolvimento da leitura e da escrita nessa etapa.

Num segundo momento, a análise documental utilizou como abordagem complementar para examinar registros pedagógicos do estágio obrigatório em Educação Infantil, do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim, o qual foi realizado na Escola Municipal de Educação Infantil Copas Verdes, situada no município de Erechim - RS, no bairro Copas Verdes. Essa análise teve como objetivo compreender como as práticas de leitura e escrita são planejadas e desenvolvidas e vividas no ambiente escolar, a partir das diretrizes estabelecidas pelos documentos norteadores.

O estágio em Educação Infantil da UFFS Erechim, ocorre em três momentos que se complementam: a observação, o planejamento e a monitoria. A observação, que ocorreu durante dez dias, possibilitou à estagiária conhecer as crianças, seus interesses e curiosidades, a rotina da turma, bem como a organização do cotidiano da escola. No planejamento essa observação foi usada para projetar o planejamento de contexto e de sessão. No planejamento de contexto foram organizadas as propostas do cotidiano escolar, como os momentos de alimentação, brincadeiras e higiene. No planejamento de sessão foram realizadas ações em pequenos grupos para desenvolver o tema de investigação das crianças, que foi: “O que é sonhar?”.

Para o estágio foram organizadas três sessões, que tiveram como temas: Sessão 1: Sessão oralizada: O que é sonho? A sua intencionalidade pedagógica

foi: Expressar, participar, explorar, imaginar, manifestar-se sobre o que é sonho. Nesta proposta foram observadas as hipóteses das crianças sobre as seguintes perguntas: O que é sonho? Por que sonhamos? Com o que sonham? Já na Sessão 2, que trouxe como título: Ilustrando: o que é sonhar? Teve como intencionalidade pedagógica: Explorar, expressar-se, experimentar, descobrir, investigar o que é sonho para as crianças e os elementos que serão utilizados na produção do desenho. Observou-se nessa sessão se o desenho ilustrado tem correlação com suas falas, como se expressam e como se concentram para transferirem seus pensamentos.

Por fim, a 3 Sessão intitulada: Como seria o planeta dos sonhos? – recorte e colagem. Trouxe como intencionalidade pedagógica: Imaginar, criar, transcrever, sonhar, inventar como seria o seu planeta dos sonhos, após a contação de um livro com diversos poemas sobre Planetas diversos e construindo uma relação com os mesmos, como os apresentados anteriormente: Planeta sim, Planeta dos gigantes, Planetas Gugus, Planeta claro, Planeta sujs, e Planeta perdido. Nesta última sessão, observou-se a partir das criações das crianças quais imagens iriam compor o planeta sonhado, como ocorreu o processo de imaginação das crianças, como se expressaram, se utilizavam ideias do seu próprio cotidiano, ou inventaram utilidades novas.

Todas as sessões foram desenvolvidas em pequenos grupos (de quatro a cinco crianças), durante o período de monitoria do estágio, que teve duração de 10 dias.

Durante o estágio foi enviado às famílias o Termo de autorização de uso de imagem e nome, a presente autorização é concedida a título gratuito e abrange o uso do nome de criança e de sua imagem, com o fim específico de publicação de conteúdo pedagógico incluindo (a organização de relatórios de estágio, trabalhos de conclusão de curso a artigos científicos), em todo território nacional e internacional, sem qualquer ônus para a instituição e em caráter definitivo. Todas as famílias assinaram o termo e o modelo dele encontra-se no apêndice A do trabalho. Além disso, a escola que concedeu o campo de estágio também assinou o termo que permite fazer uso do seu nome e de fotografias do seu espaço. O modelo dele está no Apêndice B.

Entre os documentos examinados, estão: I) o Plano de Ação do estágio, que descreve o planejamento pedagógico desenvolvido, com as estratégias e

objetivos traçados para a realização das ações; II) o relatório de estágio, que descreve a experiência vivida no estágio, detalhando as ações desenvolvidas, os desafios enfrentados e as aprendizagens alcançadas; III) os registros documentais produzidos no estágio, como as fotografias, que registram visualmente os momentos e processos mais significativos do estágio, os vídeos, as mini-histórias e outras documentações, que incluem registros escritos e imagéticos, produzindo materiais complementares que ajudam a contextualizar e apoiar a análise dos dados produzidos ao longo do estágio.

A observação dos registros e documentações permitiu identificar práticas significativas e alinhadas aos objetivos propostos, aprofundando a compreensão sobre as estratégias utilizadas para dar sentido ao aprendizado das crianças com relação à linguagem escrita, fato que constitui o corpo do texto do capítulo 3 deste TCC.

Combinando revisão bibliográfica e análise documental, o percurso metodológico adotado busca integrar teoria e prática, oferecendo uma visão fundamentada e crítica sobre o tema investigado. Dessa forma, o trabalho propõe-se a contribuir para a reflexão sobre as práticas pedagógicas voltadas à leitura e à escrita na Educação Infantil, destacando sua importância no desenvolvimento integral das crianças (Brasil, 2009).

Para desenvolver a pesquisa, os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo de Bardin. Essa análise é uma técnica de pesquisa qualitativa, que, segundo Bardin (2016, p. 15), pode ser compreendida como: “[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. O objetivo é investigar os significados e interpretações que os participantes de estudos qualitativos e quantitativos atribuem a um tema, problema ou fenômeno.

É importante ressaltar que a escolha da análise de conteúdo deve estar alinhada com o delineamento da pesquisa, os objetivos, o problema, o referencial teórico, as intenções e o conhecimento que se pretende construir a partir do objeto de estudo, exigindo uma organização lógica, coerente e sistemática de todas as etapas a serem seguidas (Bardin, 2016).

A análise de conteúdo, segundo Bardin (2016), é composta por três fases: I) a pré-análise, que seleciona o material a ser analisado; II) A exploração

do material, que inicia-se com a codificação dos dados que atribui códigos aos trechos relevantes; III) O tratamento dos resultados e a interpretação são a última etapa, sendo um processo em que o pesquisador dá sentido e significado às manifestações encontradas e estabelece uma ligação com a teoria, realizando um momento interpretativo (Bardin, 2016). Como existe dependência de uma fase para a outra é de extrema importância respeitar a ordem correta entre as mesmas (Bardin, 2016). Assim, cabe ao pesquisador comprometer-se com a realização rigorosa de cada uma para não acabar comprometendo a fase seguinte (Bardin, 2016).

A técnica utilizada será a Análise Categrorial, amplamente utilizada na área da educação para a criação de categorias de análise a partir do material que se propõe a estudar (Bardin, 2016). O processo consiste na análise e exploração do material para criar categorias temáticas, identificando os temas mais frequentes presentes no material ou expressado pelos participantes da pesquisa (Bardin, 2016). De acordo com Bardin (2016), essa metodologia possibilita a união de elementos, agrupando-os conforme as semelhanças encontradas e, por conseguinte, gerando categorias. Essas categorias facilitam a interpretação, descrição, explicação e acabam enfatizam o fenômeno em questão (Bardin, 2016).

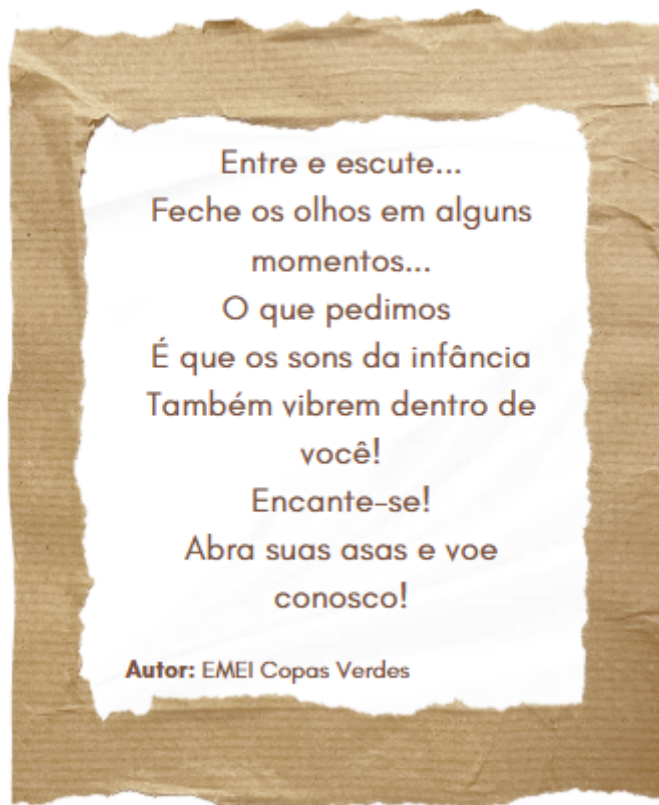
Assim, para atingir os objetivos do trabalho, as categorias analisadas foram: Linguagem Escrita; Linguagem Oral; e Literatura e Leitura. As quais serão desenvolvidas com ênfase no capítulo 3 desta pesquisa.

Entende-se que obedecer cada etapa citada neste capítulo, traz rigorosidade metodológica e conceitual ao trabalho, sendo essencial para desenvolver um estudo sério e comprometido com a pesquisa. Como destaca Padilha *et. al.* (2005, p. 104): “A responsabilidade com o desenvolvimento da pesquisa é inerente à condição de pesquisador. É estar pronto a responder, a decidir, e conseqüentemente, a assumir-se como autor”.

O próximo capítulo abordará um breve histórico da etapa da Educação Infantil, destacando o que alguns documentos brasileiros abordam sobre o tema da leitura e escrita na Educação Infantil.

2. ENTRE E ESCUTE: HISTÓRICO E CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

Imagem 4: Poema Sons da Infância.



Fonte: EMEI Copas Verdes. Arte de autoria da autora, 2025.

O poema desafia a seguir o movimento de descoberta e encantamento que só a infância pode oferecer. O convite de entrar e escutar se faz dentro de uma jornada de aprendizado e sensibilidade que transforma ações consideradas “simples” em extraordinárias. Por conta disso, este capítulo inicia com as belas palavras poéticas construídas pela EMEI Copas Verdes, campo de realização do estágio em Educação Infantil, afinal, o que é mais extraordinário do que presenciar ou acompanhar uma criança em seu processo de aprendizagem?

Nesse sentido, é importante lembrar que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, e do ponto de vista do artigo 29 da Lei nº 9.394/96, que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), “[...] 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, 2009, p. 83).

Segundo Oliveira (2013), o trabalho da Educação Infantil precisa ser democrático, não viabilizando a exclusão de crianças de classes desfavorecidas, que não têm acesso a uma educação de qualidade. Assim, a creche e a pré-escola podem criar um ambiente educativo para favorecer a aprendizagem crianças de ambos os gêneros e das mais diversas culturas, articulando e levando em consideração os diversos contextos de vivência e desenvolvimento.

Deste modo, é fundamental que na Educação Infantil, a criança tenha suas necessidades básicas atendidas, como cuidados com sua saúde e higiene, participando de uma rotina de atividades saudáveis. Uma vez, que cuidar e educar são indissociáveis, a proposta pedagógica deve considerar os aspectos socioemocionais na aprendizagem, criando assim:

Um ambiente interacional rico de situações que provoquem a atividade infantil, a descoberta, o envolvimento em brincadeiras e explorações com companheiros. Deve priorizar o desenvolvimento da imaginação, do raciocínio e da linguagem, como instrumentos básicos para a criança se apropriar de conhecimentos elaborados em seu meio social, buscando explicações sobre o que ocorre a sua volta e consigo mesma (Oliveira, 2020, p. 40).

Assim, o que se apresenta como indissociável e essencial na educação de crianças é o cuidar e o educar, conforme normatizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), (Brasil, 2009). Especialmente porque nesta etapa as crianças estão conhecendo o mundo e têm grande necessidade de carinho, cuidado, atenção e segurança. Este cuidar vai muito além de garantir o sono, a alimentação e a higiene; a escola se preocupa com aquela criança que ficou sob a sua supervisão, tendo que adequar todos os tempos e espaços em que ela estará, quando entra e sai da escola, os materiais e brinquedos que serão oferecidos a ela, entre muitas outras coisas (Bujes, 2007).

Já em relação ao educar, trata-se da experiência pedagógica que será oferecida às crianças. Esta que na maioria das vezes e geralmente ao se tratar de classes populares, têm educado as crianças para a submissão, a obediência e o silêncio. Assim como, tem adiantado um processo que deveria ser feito mais tarde; a escolarização precoce, que traz o lápis, o papel, a classe, as rotinas duras, a alfabetização imposta, deixando assim pouco espaço para vivenciar a infância (Bujes, 2007).

No entanto, a Educação Infantil precisa ser muito mais qualificada: incluído o acolhimento, a segurança e o espaço para desenvolver as emoções e a sensibilidade. Deve ser um ambiente privilegiado para o desenvolvimento social, a percepção do espaço, do corpo e suas expressões e garantindo a existência do desafio, da curiosidade e a da investigação. Por isso e muitas outras razões que:

As instituições de educação infantil são hoje indispensáveis na sociedade. Elas tanto constituem o resultado de uma forma moderna de ver o sujeito infantil quanto solução para um problema de administração social, criado a partir de novas formas de organização da família e de participação das mulheres na sociedade e no mundo do trabalho (Bujes, 2007, p. 21).

Na realidade, a educação como um todo é fundamental para o ser humano, como destaca o Art. 205 da Constituição brasileira:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 123).

Nesse sentido, o mesmo documento estipula a obrigatoriedade da matrícula das crianças na escola a partir dos quatro anos, ou seja, a partir da pré-escola: uma subetapa da Educação Infantil, uma vez que a primeira é a creche. Ainda destaca que a Educação Infantil atende crianças até os cinco anos de idade e que esta etapa da educação básica é atuação prioritária dos municípios (Brasil, 1988).

Outro documento que colabora e amplia os direitos da educação na esfera legislativa é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), que foi sancionada em 1996 pela Lei nº 9.394, estabelecendo os princípios e diretrizes da educação no Brasil. Esta lei reitera tudo o que foi instituído pela Constituição Federal em relação à educação, mas amplia detalhadamente o que nela não está específico. Na seção II, Art. 29 declara a Educação Infantil “[...] primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, p. 22). Diante disso, destaca-se também em seu Art. 30 que as creches são responsáveis por atender as crianças de até três anos de idade, enquanto as pré-escolas atendem as crianças de quatro e cinco anos.

Já no Art. 31, a LDBEN estipula que o atendimento em instituições de Educação Infantil se dará em uma jornada anual mínima de 800 horas, distribuídas em um mínimo de 200 dias letivos (Brasil, 1996). Declara que a jornada diária deverá ser de no mínimo quatro horas no turno parcial e máximo de sete horas na jornada integral (Brasil, 1996). Já a frequência escolar da criança na Educação Infantil deve ser de no mínimo 60% das horas e salienta a expedição de documentação que relata o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, uma vez que a avaliação tem o objetivo de fazer o “[...] acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (Brasil, 1996, p. 22). Para isso, será necessária a observação crítica das crianças em todas as suas interações e vivências. Além disso, a avaliação precisará se apoiar em diversos tipos de registros, feitos pelos adultos e crianças, como relatórios, fotografias, desenhos, etc. (Brasil, 2009).

No entanto, a LDBEN não é o único documento que trata sobre a Educação Infantil. As DCNEI também é uma grande aliada no processo educativo, pois:

[...] articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares (Brasil, 2009, p. 97).

As DCNEI, atualmente fixadas através da Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 e revisadas pelo Parecer CNE/CEB nº 20/2009, foram publicadas pela primeira vez em 1999. Nisto, estão em concomitância e seguem o que foi instituído tanto pela Constituição Federal de 1988, quando pela LDBEN. As DCNEI reforçam que a Educação Infantil é a primeira etapa da formação básica, oferecida em creches e pré-escolas, ou seja, em “[...] espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial” (Brasil, 2009, p. 97).

Destaca-se que as DCNEI (Brasil, 2009) não deixam de relatar como dever do Estado, garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de

qualidade, uma vez que para este documento a criança deve ser o centro do planejamento, pois é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 97).

Para isso e no intuito de promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos, o currículo na Educação Infantil precisa integrar os saberes e experiências trazidos pelas crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio artístico, científico, cultural, histórico e tecnológico (Brasil, 2009). Diante disso, as propostas desenvolvidas na escola de educação infantil precisam respeitar alguns princípios básicos, como éticos, estéticos e políticos (Brasil, 2009).

Os princípios éticos, dizem respeito à “[...] autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades” (Brasil, 2010, p. 98). Os princípios políticos, quais tratam do exercício da criticidade, do respeito à ordem democrática e dos direitos de cidadania. E os princípios estéticos, em razão da “[...] sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (Brasil, 2009, p. 98).

Sendo assim, as DCNEI destacam que o objetivo das propostas pedagógicas na escola de educação infantil deve garantir que as crianças se apropriem, renovem e articulem conhecimentos e aprendizagens, de variadas linguagens. Além disso, as crianças precisam estar seguras quanto ao seu direito “[...] à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (Brasil, 2009, p. 98).

Desta forma, as instituições devem promover em seu trabalho coletivo a organização de tempos, espaços e materiais, a fim de assegurar o cuidar e o educar como indissociáveis, ao tratar de crianças com menos de cinco anos de idade. Além de adequar suas propostas pedagógicas aos eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem o currículo: *as interações e a brincadeira* (Brasil, 2009).

Nesse sentido, as DCNEI também destacam que não poderá haver retenção de crianças na Educação Infantil e a transição para o ensino fundamental deverá ser feita de forma a garantir a continuidade da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, respeitando a faixa etária, sem antecipar conteúdos que são específicos do ensino fundamental (Brasil, 2009).

Em relação aos povos indígenas, as DCNEI preveem que os mesmos possam escolher o modo como querem educar suas crianças de zero a cinco anos (Brasil, 2009). Além disso, há certas adequações do documento para contemplar diferentes povos como: agricultores familiares, pescadores artesanais, extrativistas, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, ribeirinhos, caiçaras e povos da floresta. O documento também prevê a integração de propostas que respeitem a diversidade de pessoas e cores de pele, lutando contra a discriminação e o racismo (Brasil, 2009).

Diante disso, percebe-se que os documentos brasileiros que normatizam o currículo da Educação Infantil, são escritos no intuito de normatizar saberes e fazeres necessários, que são o básico para que haja uma educação de qualidade e de fato eduque de forma integral. Dentre todas as propostas pedagógicas elencadas, esta pesquisa tratará a respeito da leitura e escrita na Educação Infantil.

A partir disso, Santos e Oliveira (2022) compreendem que vivenciar experiências que permeiam a leitura e a escrita é um direito das crianças desde pequenas. Por isso, a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, necessita promover o contato das crianças com diversas manifestações culturais, inclusive a cultura letrada, aspectos que serão discutidos na próxima sessão do trabalho.

2.1 VOE CONOSCO: A LEITURA E A ESCRITA NAS PRÁTICAS COTIDIANAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Incentivar a aproximação das crianças com a linguagem escrita não implica que elas devam ser alfabetizadas de modo literal na Educação Infantil, mas sim que elas têm o direito de interagir com ela, pois é um dos bens culturais da humanidade aos quais as crianças têm direito de ter acesso (Brasil,

2009; Souza, 2023). Como salientam as DCNEI: “É importante lembrar que dentre os bens culturais que crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, instrumentos básicos de expressão de idéias, sentimentos e imaginação” (Brasil, 2009, p. 15).

Provocar a aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil abrange vários aspectos, por exemplo, ao interpretar a síntese das aprendizagens do campo de experiências³ “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”, conforme proposto pela BNCCEI, é possível perceber que o tema da leitura e da escrita perpassa o aprendizado da expressão, da narrativa, da linguagem oral, da escuta, do conhecimento de diferentes gêneros textuais, do conhecimento temporal, da brincadeira, do registro etc.

- Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios;
- Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida;
- Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas;
- Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação (Brasil, 2018, p. 55).

Os objetivos citados acima, são conhecimentos que devem ser assegurados ao longo de toda a trajetória da Educação Infantil, pois são adquiridos de forma contínua a partir das experiências vividas pelas crianças. Os mesmos estão em conformidade com os incisos II e III, propostos no artigo 9º das DCNEI's:

- II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (Brasil, 2009, p. 99).

Assim, percebemos que na Educação Infantil as práticas de leitura e escrita são momentos de expressão de pensamento, de comunicação, de uso

³ “Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2018, p. 38). Em cada campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária: bebês (0 a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 e 5 anos) (Brasil, 2018).

de uma linguagem e não meras tarefas técnicas, pois o intuito é que a criança compreenda a função social e simbólica da escrita (Souza, 2023). Para isso, a professora precisa pensar em atividades significativas e que de fato envolvam as crianças. Pois quando a linguagem escrita é apresentada de maneira artificial e mecânica, distanciada da sua função social, a aprendizagem se torna sem sentido (Neto; Vituriano; Dourado, 2020; Souza, 2023).

Em relação a isso é preciso refletir que:

As práticas pedagógicas na Educação Infantil devem ser permeadas por experiências que garantam às crianças o contato com textos reais e vivências de situações em que a escrita e a leitura sejam contempladas enquanto práticas sociais. Assim, serão dadas as condições para a sua apropriação (Neto; Vituriano; Dourado, 2020, p. 6).

Teberosky e Colomer (2003) destacam que o significado da escrita deve ser introduzido de forma lúdica, conectando-se às vivências e curiosidades das crianças, o que é essencial para a construção do conhecimento linguístico. Deste modo, Nogueira; Ferreira e Espíndola (2023), com base nas ideias de Soares (2003), afirmam que o contato das crianças com a leitura e escrita precisa acontecer na Educação Infantil, desde que sejam respeitadas as suas infâncias e suas especificidades, afinal de contas:

Quando as crianças, mesmo sem saber ler convencionalmente, folheiam livros e revistas fingindo que leem; quando ouvem histórias que são lidas para ela; quando convivem em um ambiente repleto de materiais escritos, percebem seus usos e funções; ou ainda, quando brincam de escrever; embora sejam consideradas analfabetas, já estão imersas em um mundo que as torna de certa forma letradas (Nogueira; Ferreira; Espíndola, 2023, p. 6).

Entretanto, além de proporcionar ações pedagógicas, como as destacadas pelas autoras, também é de extrema importância construir espaços brincantes com a leitura e a escrita, pois aliado a isto:

Tornar as letras elementos da vida das crianças é pensar nas situações reais que envolvem seu uso. É pensar em brincadeiras que potencializam a necessidade da leitura e da escrita. Assim os contextos brincantes que envolvem essas práticas, aproximam de modo significativo as crianças desta linguagem, como por exemplo: mercado, escritório, alfaiataria, fruteira, lojas diversas, consultório, ambulatório, floricultura, restaurante, pizzaria, padaria, lanchonete, entre outros espaços que podem ser criados para potencializar as práticas de leitura e escrita com significado e sentido para as crianças (Loss; Souza; Vargas, 2019, p. 119).

O que as autoras destacam é a reflexão do quanto é importante, de forma intencional, pensar como enriquecer as brincadeiras, adicionar mais elementos e mediar os processos de faz-de-conta, dando sentido a leitura e escrita dentro dos contextos apresentados pelas crianças (Loss; souza; Vargas, 2019). As DCNEI (Brasil, 2009), reforçam a necessidade de um ambiente educativo que considere as especificidades da(s) infância(s), ou seja, um ambiente acolhedor, estimulante e provocador de novos aprendizados.

Segundo Oliveira (2011), é essencial garantir que a leitura e a escrita estejam inseridas no cotidiano das crianças de forma contextualizada, permitindo que elas desenvolvam competências linguísticas de maneira integrada às suas experiências. Kramer (2003) corrobora que a introdução da linguagem escrita deve ocorrer de forma gradual, respeitando os tempos e ritmos individuais, além de valorizar as práticas culturais e sociais que permeiam o universo infantil.

Diante disso, é importante ressaltar que as DCNEI também destacam a necessidade de as crianças terem contato com o mundo letrado na Educação Infantil (Brasil, 2009). Ao discorrer sobre a organização das experiências pedagógicas, o documento salienta que: “[...] o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito” (Brasil, 2009, p. 14). Assim o documento salienta que a aprendizagem da escrita 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, 2009, p. 14-15).

A BNCCEI, documento normativo criado pelo Ministério da Educação em 2017, refere-se à linguagem como um dos principais elementos para o desenvolvimento das crianças, pois nesta fase ela é fundamental para elas expressar ideias, sentimentos, desejos, para relacionar-se com o outro e com o mundo. Diante disso, a linguagem é vista pela BNCCEI como forma de comunicação, expressão e construção de sentidos, envolvendo suas diferentes

formas como: oral, escrita, visual, musical, gestual, corporal e artística (Brasil, 2017).

O documento da BNCCEI salienta a importância de se trabalhar com diferentes linguagens na Educação Infantil, inclusive a língua escrita, como nos mostra a citação abaixo:

[...] ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores (Brasil, 2017, p. 42).

Por isso, as propostas a serem desenvolvidas na Educação Infantil precisam estar interligadas aos saberes que as crianças trazem e às curiosidades que apresentam (Brasil, 2017).

Nesta perspectiva, as experiências com literatura infantil e com outros textos, mediadas pela professora, contribuem para que as crianças desenvolvam o gosto pela leitura, além de estimular a imaginação e a ampliação do seu conhecimento de mundo. Além disso, pode-se observar que:

[...] o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros (Brasil, 2017, p. 42).

Ainda, ao conviver com livros e textos, as crianças constroem hipóteses sobre a escrita que inicialmente se mostram através de desenhos e garatujas e à medida que o seu conhecimento sobre o mundo letrado aumenta, pode evoluir para *escritas espontâneas* “[...] não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua” (Brasil, 2017, p. 42).

Deste modo, em conformidade com a BNCCEI e outros documentos brasileiros, como as DCNEI e a LDBEN, o município de Erechim/RS, criou o seu próprio documento orientador: o DOTMEEI. O mesmo foi instituído pela Resolução CME nº 59, em 18 de outubro de 2019, tornando o documento obrigatório na Educação Infantil e Ensino Fundamental no município de Erechim-RS, porém a formulação de parte do documento, incluindo as orientações pedagógicas para a Educação Infantil, somente foram concluídas no ano de 2021 (Prefeitura Municipal de Erechim, 2021).

Nesta perspectiva, em relação à leitura e escrita na Educação Infantil, este documento ressalta a visão da BNCCEI sobre o assunto, destacando que as aprendizagens devem ocorrer ao longo da primeira etapa da educação básica e em continuidade nas vivências experimentadas pelas crianças (Prefeitura Municipal de Erechim, 2021). Em relação ao conhecimento das crianças acerca de diferentes gêneros e portadores textuais, para que compreendam a função social da escrita, o documento destaca diversos portadores de textos como sugestão para que as escolas adquiram em seu acervo, tais como: “Calendários, folders, panfletos, jornais, revistas, livros informativos, livros de literatura infantil, livros de imagens, livros de receitas, jogos, enciclopédias, guias, mapas, etc” (Prefeitura Municipal de Erechim, 2021, p. 94).

A utilização dos mesmos é devido à grande variedade de gêneros textuais que trazem e que devem ser apresentados às crianças desde o berçário, como por exemplo: “[...] poemas, parlendas, trava-línguas, contos, crônicas, fábulas, lendas, entrevista, diário, carta, bilhete, cardápio, anúncios, notícias, reportagem, receita, regras de jogos, regulamentos, instruções de uso, etc” (Prefeitura Municipal de Erechim, 2021, p. 94). O objetivo é que as crianças ampliem a sua capacidade narrativa, argumentativa, descritiva, de relatar e expor seus pensamentos e hipóteses.

Para isso, é importante que haja nas salas de referência um espaço para a literatura e leitura, com diferentes gêneros textuais e momentos intencionais no planejamento para que tanto adultos como crianças possam explorá-los. Desta forma, as crianças vão percebendo a função social da escrita. Por tanto, é necessário que os educadores reflitam sobre o tipo de material escrito que estão trazendo para suas salas e como os estão apresentando para as crianças (Prefeitura Municipal de Erechim, 2021).

Assim, o DOTMEEI (Prefeitura Municipal de Erechim, 2021) também reforça a importância de que o trabalho com leitura e escrita seja realizado em ambientes que favoreçam a curiosidade e o engajamento das crianças. Para

isso, sugere a criação de contextos⁴ e sessões⁵ alfabetizadores diversificados, como espaços de leitura, painéis interativos e áreas para experimentação da escrita em diferentes suportes, garantindo que as práticas sejam acessíveis, atrativas e alinhadas às realidades culturais e sociais das crianças, proporcionando um ambiente rico (Prefeitura Municipal de Erechim, 2021). Conforme indicado por Mota, Souza e Monteiro (2024), tais estratégias ampliam o repertório linguístico das crianças e fortalecem os processos de comunicação e expressão.

Ao considerar os documentos norteadores do currículo da Educação Infantil, torna-se evidente que a leitura e a escrita na Educação Infantil não se limitam a um ensino técnico dos processos de codificação e decodificação, mas envolvem práticas integradas que respeitam a infância como um período único e fundamental para o desenvolvimento (Brasil, 2009; 2018; Prefeitura Municipal de Erechim, 2021). Como defende Vygotsky (1998) e Piaget (1998), as experiências mediadas pelo brincar e pela interação social são indispensáveis para a construção do conhecimento. Essas práticas, além de ampliarem o repertório cultural e cognitivo, contribuem para o fortalecimento das relações sociais, permitindo que as crianças compreendam e participem ativamente do mundo ao seu redor.

Sendo assim, a partir da análise de alguns documentos do território brasileiro e em específico do município de Erechim, bem como alguns outros referenciais teóricos, percebe-se a visão de que a leitura e a escrita precisam estar presentes na vida das crianças na Educação Infantil. Ao adotar essas diretrizes, as educadoras garantem que as práticas pedagógicas estejam alinhadas às especificidades das crianças, promovendo uma formação que integra criatividade, curiosidade e aprendizado em um contexto de respeito às diversidades culturais e sociais. Além disso, destaca-se que cabe às políticas públicas destinar recursos para as escolas, a fim de que consigam realizar um

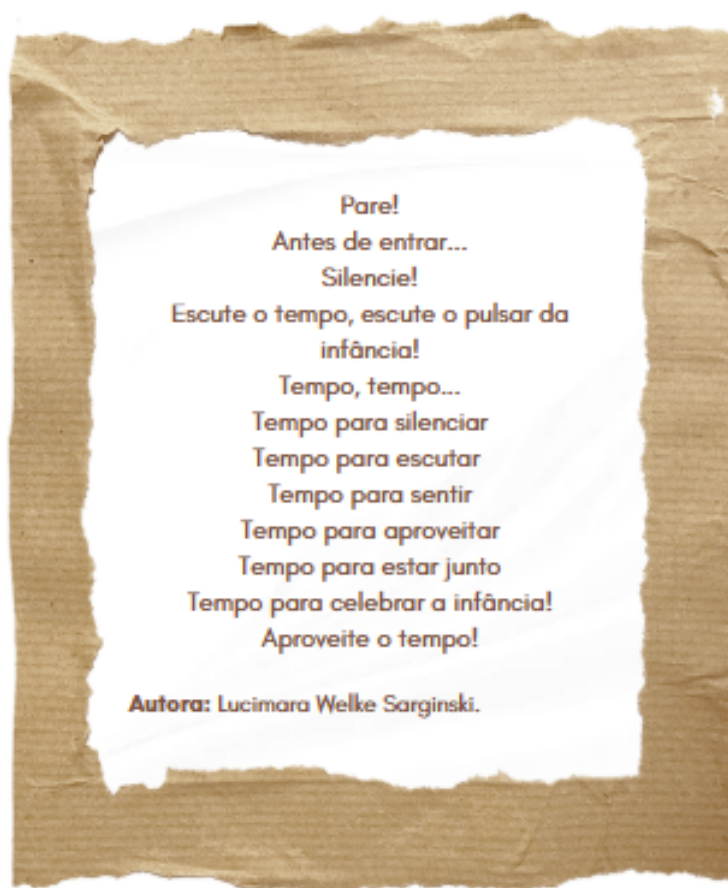
⁴ O planejamento de contexto envolve um planejamento mais amplo de toda a rotina educacional. É um plano mais macro e abrangente porque leva mais tempo para ser desenvolvido. O planejamento envolve gerenciamento de tempo, organização de todos os espaços escolares, refeições, intervalos, fornecimento de materiais, organização de grupos, etc (Prefeitura Municipal de Erechim, 2021).

⁵ O planejamento das sessões envolve ações de intervenção adulta mais direcionada e intencionalmente organizadas, que podem ou não implicar o “fazer” (registros) das crianças (Prefeitura Municipal de Erechim, 2021).

trabalho cada vez mais qualitativo. Além de formação continuada para as professoras, para que possam aperfeiçoar seu trabalho neste tema.

3. TEMPO PARA ESCUTAR: ANÁLISE DAS DOCUMENTAÇÕES DO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Imagem 5: Poema Pulsar da Infância.



Fonte: Lucimara Welke Sarginski. Arte de autoria da autora, 2025.

Início esse capítulo com esse poema, pois ele nos convida em meio a tantas responsabilidades da vida adulta, a reencontrarmos e acolhermos nossa criança interior, no sentido de termos um olhar e uma escuta mais sensível para as pequenas descobertas do cotidiano, especialmente na condição de futura professora, na qual escrevo esta pesquisa.

Neste capítulo do trabalho serão observadas os registros e as documentações do estágio obrigatório em Educação Infantil, desenvolvido no ano de 2023, na Escola Municipal de Educação Infantil Copas Verdes, com 13

crianças do Pré B, de cinco e seis anos de idade, sobre o tema “Entre imaginação e realidade - o que é sonhar?”.

Após dez dias de observação na turma do Pré B2, acompanhando o trabalho da professora regente e sua auxiliar, o tema central do estágio surgiu no momento de uma contação de história intitulada: “Os pesadelos de Manu”, de autoria de Donaldo Buchweitz e ilustrações de Bill Borges. O resumo da história apresenta: “Dormir e sonhar faz parte da noite de sono de todo mundo. Mas quando, em vez de sonho, chegam pesadelos, com bichos e criaturas apavorantes... Será que Manu saberá o que fazer?”

Após a leitura da história percebemos o interesse das crianças pelo assunto abordado no livro. Então, eu, juntamente com a professora regente, fizemos uma conversa sobre as curiosidades e interesses das crianças a respeito de sonhos e pesadelos, o que de fato foi de extrema importância para auxiliar nas projeções do planejamento do estágio.

Por meio de uma observação atenta, foram planejadas vivências e experiências que visavam contemplar as múltiplas linguagens das crianças, assim como a construção significativa do conhecimento. Estes temas possibilitaram pensar não só nas propostas de planejamento dos contextos e das sessões, mas também nos espaços brincantes e nos inúmeros momentos da vida cotidiana.

Conforme o DOTMEEI, o planejamento de contexto envolve um planejamento mais amplo de toda a rotina educacional, pois é um plano mais macro e abrangente, por levar mais tempo para ser desenvolvido (Prefeitura Municipal de Erechim, 2021). O planejamento de contexto envolve o gerenciamento do tempo, a organização de todos os espaços escolares, das refeições, dos intervalos, do fornecimento de materiais, a organização de grupos etc. (Prefeitura Municipal de Erechim, 2021).

O planejamento das sessões envolve ações de intervenção adulta mais direcionada e intencionalmente organizadas, que podem ou não implicar produções e registros das crianças (Prefeitura Municipal de Erechim, 2021).

Para desenvolver as sessões, o planejamento organiza agrupamentos, ou seja, uma estratégia de reunir pequenos grupos de crianças para desenvolver as propostas. Essa estratégia foi utilizada com frequência ao longo do período de estágio. No entanto, por essa prática não se fazer presente na rotina da

professora regente, influenciou diretamente a reação das crianças, pois elas demonstraram certo desconforto e estranhamento nos primeiros momentos, já que estavam acostumadas a realizar todas as propostas em grupo único, ou seja, com toda a turma junta.

Quando surgiu a possibilidade da divisão em pequenos grupos, muitas queriam escolher livremente com quem iriam brincar, o que levava a formações por afinidade e resultava em grupos grandes e desorganizados, com cerca de 7 a 8 crianças em um mesmo espaço. Porém, para ter uma observação atenta e sensível, os grupos não poderiam passar de cinco integrantes.

Diante disso, no primeiro dia de uso dos agrupamentos, ocorreu a explicação para a turma como essa nova dinâmica funcionaria e também, ocorreu a organização dos grupos com base no acordo realizado com a professora regente, que também apontou a importância de incentivar a interação entre crianças que normalmente não brincavam juntas. Após a divisão oficial, ocorreu a realização da proposta de pertencimento: cada grupo criou um nome próprio, o que ajudou a fortalecer o vínculo entre os membros e trouxe mais sentido à proposta dos agrupamentos. Os nomes criados foram: T - REX, TUTUZINHO e TIME MESTRE.

Imagem 6 : Grupo 1 – T-REX.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2025.

Imagem 7: Grupo 2 – TUTUZINHO.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2025.

Imagem 8: Grupo 3 - TIME MESTRE.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2025.

Os agrupamentos das crianças foram utilizados e organizados de maneira para favorecer as interações e relações entre colegas de turma. Segundo o DOTMEEI (Prefeitura Municipal de Erechim, 2021, p. 29):

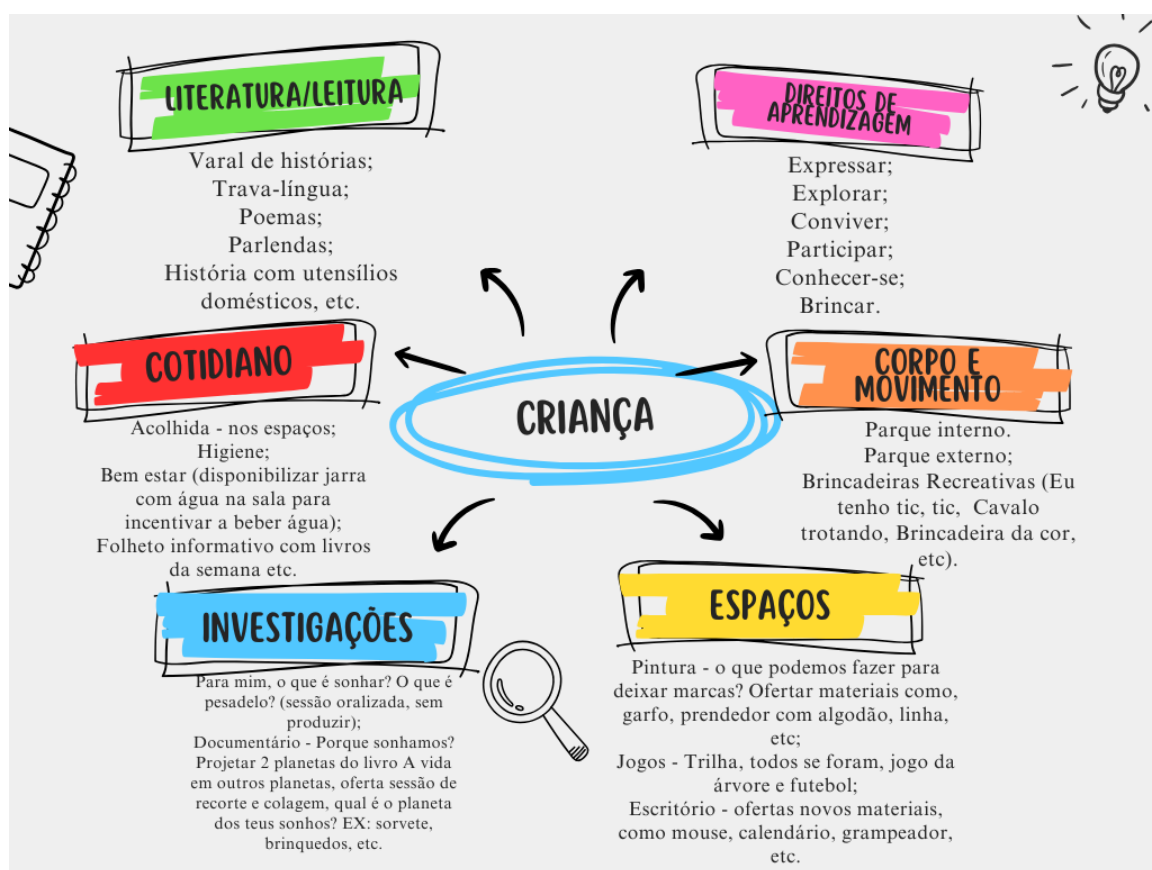
Pensar nas relações, nos agrupamentos das crianças, a fim de transgredir a lógica de que: “todos devem fazer todas as ações juntas ao mesmo tempo”. Criar critérios acolhedores para os agrupamentos infantis supõe respeito à criança e seus modos próprios de aprender.

Os agrupamentos devem ser alterados a determinado tempo, para que as crianças consigam se relacionar com o outro, conhecer o outro, aprender e explorar com o outro, criar vivências e memórias afetivas com todos os seus colegas, fazendo com que aumente seu repertório cognitivo, emocional e pessoal.

Planejar na Educação Infantil envolve um contexto educativo, em que as crianças são convidadas a explorar, investigar e resolver situações desafiadoras e problematizadoras, incentivando-as a descobrir e apropriar-se de seus corpos, sobre o mundo físico e o mundo social, por isso, nos percursos de aprendizagem com a intencionalidade da professora ela organiza os espaços, e convida as crianças a explorarem e investigarem. Essa proposta de planejamento, leva em conta a criança com suas experiências e saberes (Prefeitura Municipal de Erechim, 2021), por isso verifica as necessidades, os interesses e os anseios delas, o que de fato, foi levado muito a sério no objetivo central no estágio.

Para registrar as intencionalidades do estágio, foi planejado uma teia de intenções. A imagem 9 retrata essa teia, documento que norteou todo o trabalho desenvolvido durante os dias com as crianças na sala de referência e também nos espaços externos da escola.

Imagem 9: Teia de Planejamento do Estágio da autora.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2025.

A partir da teia é possível perceber que no foco do estágio, estiveram presentes ações relacionadas: I) ao cotidiano, como os momentos de acolhida, de cuidado e bem-estar; II) Corpo e movimento, que estiveram envolvidos nas ações intencionais realizadas no parque interno e externo da escola, desenvolvendo brincadeiras recreativas ensinadas para as crianças; III) A Literatura e a Leitura, por meio das contações de histórias diárias, esses momentos eram conduzidos com diferentes tipos de textos, diversos recursos visuais, como o varal de histórias e a utilização de utensílios domésticos; IV) Ações de reorganização do espaço da sala de referência, como o espaço da pintura (onde elas podiam expressar suas ideias e sentimentos por meio de cores e da diversa variedade de pincéis utilizados), o espaço de jogos (que incentivou a criação, confecção e o raciocínio lógico, a socialização e o trabalho em grupo); e o espaço do escritório, com papéis, calculadora, grampeador e outros materiais (que despertavam o interesse pela escrita e pela simulação de práticas do mundo adulto). Esses ambientes eram constantemente explorados pelas crianças, que circulavam livremente, experimentando, criando e construindo significados a partir de suas vivências; V) As investigações, que se fizeram presente referente ao tema abordado ao longo do estágio; e, VI) a referência aos seis direitos de aprendizagem da Educação Infantil presentes no DOTMEEI, que basearam o planejamento e o desenvolvimento de todas as ações e propostas neste período de estágio.

Assim, percebe-se que em várias ações intencionais do estágio, a leitura e a escrita estiveram presentes, porém para organizar a escrita, conforme já apresentado na metodologia do TCC, optou-se por criar três categorias de análise da documentação do estágio: linguagem oral, linguagem escrita e literatura e leitura.

3.1 TEMPO PARA ESTAR JUNTO: EXPERIÊNCIAS COM A LINGUAGEM ORAL NO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta seção do trabalho busca desenvolver a categoria de análise referente à linguagem oral, a partir da análise de conteúdo (Bardin, 2016). Para isso, foram examinadas as documentações produzidas durante o estágio, com foco nas propostas pedagógicas que envolveram e promoveram o uso da

linguagem oral pelas crianças. Através desse material, buscou-se compreender de que forma as práticas desenvolvidas favoreceram a escuta, a expressão verbal e as interações no cotidiano da sala de referência, pois é importante entender a infância como uma fase repleta de diversas formas de expressão e aprendizado, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem (Smolka, Magiolino e Rocha, 2016).

Por linguagem oral, entende-se que a linguagem utilizada pelos seres humanos para se comunicar por meio da fala, para produzir enunciados e discursos. Aprendemos a falar estando imersos na sociedade, no local que habitamos e existimos. E, como afirmam Goulart e Mata (2016, p. 47): “Com essa linguagem viva, carregada de sentidos, vamos formando nossa consciência de seres sociais, culturalmente marcados”.

Além disso, como já apresentado no capítulo anterior, as DCNEI consideram a linguagem oral, pertencendo a linguagem verbal junto com a linguagem escrita, como um dos instrumentos básicos de expressão das idéias, dos sentimentos e da imaginação das crianças (Brasil, 2009). Por isso essa categoria não poderia ser deixada de lado na análise dos dados deste trabalho.

Após a análise dos materiais utilizados e produzidos ao longo do estágio, percebe-se então, que a linguagem oral esteve presente em todas as interações com as crianças, desde as conversas informais até os momentos planejados.

Devemos reconhecer que as crianças são participantes ativos da sua própria aprendizagem. Isso significa colocá-las no centro do processo, garantindo que estejam totalmente envolvidas no planejamento e na revisão da sua aprendizagem juntamente com os educadores e que possam se envolver em conversas importantes com os adultos e com outras crianças, de modo a estender suas idéias e pontos de vista (Schneider, 2015, p. 50).

Observou-se que em todos os momentos a linguagem oral surgiu naturalmente e espontaneamente, visando a importância de criar espaços e momentos que valorizem a escuta e principalmente o diálogo entre as crianças e também entre as crianças e os adultos com os quais convivem. Um exemplo disso pode ser localizado na primeira sessão realizada no estágio, a qual buscou compreender as hipóteses das crianças sobre o que é sonho, por que sonhamos e com o que sonham, para que na sequência o planejamento das investigações fosse realizado. A imagem 10 exemplifica esse objetivo.

Imagem 10: Planejamento da sessão oralizada: O que é sonho?

Sessão 1: Sessão oralizada: O que é sonho?

Intencionalidade pedagógica: Expressar, participar, explorar, imaginar, manifestar-se sobre o que é sonho.

Grupo de crianças:

Grupo 1 – Ágata, Matheus, Gabriel e Leonardo.

Grupo 2 – Lívia, Murilo, Arthur V. e Joaquim.

Grupo 3 – Manuela, Eduardo, Pedro, Marília e Arthur G.

Tempo: de 15 a 20 min.

Espaços e materiais: Solário – Roda no chão.

Consigna(s): O que é sonho? O que significa sonhar? Como que você sonha? O que precisa ser feito para sonhar?

O que/quem vou observar nessa proposta: Observarei as hipóteses das crianças sobre as seguintes perguntas: O que é sonho? Por que sonhamos? Com o que sonham?

Registros: Através de anotações realizadas por mim e gravação do áudio da assembléia.

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2025.

Quando se permite que as crianças expressem seus pontos de vista, sentimentos e descobertas, o fortalecimento de vínculos entre crianças e adultos, acaba valorizando a escuta sensível e promovendo o desenvolvimento social, físico, afetivo, linguístico e cognitivo, conforme normatiza as DCNEI (Brasil, 2009). Proporcionar momentos que ampliem o uso da linguagem oral, a elaboração de opinião própria e a imaginação, com certeza, auxilia não só na ampliação do vocabulário, mas também no convívio social com os colegas. Assim, garantir esses momentos de expressão contribui significativamente para uma experiência mais significativa. Desse modo, a escola se torna um espaço aberto a trocas, onde toda interação se torna formativa, mesmo que inconsciente e acaba ampliando as possibilidades de construção dos saberes desde a infância. Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento da criança acontece, primeiramente, por meio das interações sociais, para que na sequência se concretize individualmente. Essa concepção também se faz presente na BNCCEI (Brasil, 2017), que reconhece a interação como um dos eixos centrais na Educação Infantil, promovendo a construção de aprendizagens significativas.

Outra forma de provocar o uso da linguagem oral no estágio foi fazendo uso diário de músicas, canções e brincadeiras cantadas, que além de exercitarem a fala, exigiam o movimento do corpo das crianças. Para isso, foram organizados momentos intencionais de brincadeiras de rodas, que utilizam a oralidade e também a parte gestual das crianças. Afinal, como destaca Maffioletti (2015, p. 119):

As crianças, em geral, e os bebês, em particular, mostram-se muito receptivos às interações com a música, confirmando a ideia de que a música pode criar um espaço intersubjetivo onde as relações de contato, de proximidade e de interação são potencializadas

Imagem 11: Brincadeiras de rodas realizadas no estágio.

PANQUECA PAN PAN PANQUECA COM RECHEIO BEM TEMPRADINHA ENROLADINHA EU VOU COMER NHAM NHAMNHAM		O GUARDA-CHUVA O guarda-chuva abre O guarda chuva abre, quando está chovendo. O guarda-chuva fecha, quando o sol está aparecendo. Pra lá, pra cá, pra lá, pra cá, pra lá (Individual: Com gestos e danças)	
COMIDA CHINESA SIM SIMSIM LHAMLHAM CHUM PEIXE A GRI DOCE VOU COMER	PANTERA COR DE ROSA Cheguei em casa e sentei no almofadão, puf, puf! Para assistir televisão, clic, clic! Apareceu a Pantera Cor de Rosa. Te contei? (2x) NÃO. Parã (7x) Bululululu... (Individual: Com gestos e danças)		LÁ NA RUA 24 Lá na rua 24 uma mulher matou um sapo com a sola do sapato o sapato estremeceu e a mulher morreu urubububu quem não (*****) é o tatu ***sentar, pular, rodar, fazer careta, dar uma voltinha, abraçar o amigo, dormir, etc.

Dra Flávia Burdzinski de Souza – UFFS Erechim

Fonte: Print do arquivo pessoal da autora, 2025.

Nesses momentos de brincadeiras de rodas com música, percebi que expressões faciais, gestos e entonação vocal assumem um papel importante na comunicação. É por conta dessas experiências que a criança gera um novo significado à vida escolar cotidiana, um novo significado às suas experiências e revela uma sensibilidade única no relacionamento com o mundo de objetos e pessoas ao seu redor (Sarmiento, 2013).

Segundo Walter Benjamin (1987), é a repetição que permite que as crianças aprendam sobre o mundo, vivenciem suas emoções e elaborem suas experiências. Por conta disso, notou-se ao longo do estágio a experiência maravilhosa em criar, elaborar e confeccionar jogos com as crianças, foi algo que precisou ser debatido, planejado e organizado entre grupos, pois como iriam proceder a construção de um jogo coletivo sem diálogo?

Imagem 12: Print de tela do planejamento dos jogos dentro do Plano de atuação do estágio.

• Jogos: Jogo da memória; Frutas na cesta; Trilha; Partida de futebol.	Papel Paraná, tinta, lápis de cor, canetas, imagens do rosto das crianças, tampas de garrafa pet, dado, cola, tesoura, etc.	Desenvolver momentos de exploração da imaginação, convívio social, senso coletivo, raciocínio lógico, brincar e respeitar as regras do jogo, respeitar sua vez e a vez do próximo de jogar e participar de situações que envolvam ganhar e perder.
---	--	---

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2025.

A imagem 12 ilustra a proposta de construção dos jogos com as crianças, que depois foram organizados num dos espaços da sala de referência da turma. Nos respectivos agrupamentos, as crianças ficaram responsáveis pela criação de um jogo diferente, de acordo com seus interesses. Antes da realização de cada jogo, as crianças planejaram no coletivo como ele seria, fazendo desenhos da organização do mesmo.

O Grupo 1, denominado T-REX, escolheu elaborar o jogo "Partida de Futebol", para o qual foram disponibilizadas fotos do rosto de todas as crianças da turma, possibilitando que montassem dois times personalizados de acordo com a turma. A imagem 13 demonstra o desenho de elaboração do jogo e a imagem 14 demonstra uma fotografia do jogo criado.

Imagem 13: Projeto dos jogos - grupo 1.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2025.

Imagem 14: Jogo de Futebol finalizado.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2025.

O Grupo 2, intitulado TUTUZINHO, ficou responsável pelo jogo "Frutas na Cesta" e, como parte do processo de criação, realizou-se uma saída ao ambiente externo da escola, onde as crianças observaram as árvores frutíferas como inspiração para seu jogo. A imagem 15 ilustra como ficou o jogo após ser finalizado.

Imagem 15: Frutas na cesta - grupo 2.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2025.

Já o Grupo 3, que nomeou-se como TIME MESTRE, criou o jogo "Trilha da Tartaruga", e para isso foram apresentadas diferentes imagens de trilhas, ajudando o grupo a escolher o modelo mais adequado e interessante para montar. A imagem 16 ilustra as crianças jogando o jogo após sua conclusão.

Imagem 16: Jogando a trilha da tartaruga - Grupo 3



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2025.

Além desses jogos, outros dois jogos de memória foram levados confeccionados. Um deles associando foto e nome de cada criança e o outro, associando foto com foto de cada criança. Todos os jogos foram organizados em

um espaço criado coletivamente com as crianças, que também participaram da produção das cartas com regras ilustradas, com apoio da estagiária e da professora. A construção deste espaço foi prazerosa e muito significativa, pois contou com o envolvimento direto das crianças em todas as etapas, desde a criação até o momento de jogar.

Como já citado anteriormente, a criança utiliza como estratégia a repetição, por isso ela sente a necessidade de ouvir as mesmas histórias diversas vezes, reassistir os mesmos filmes, cantar as mesmas músicas e repetir jogos que lhe deram prazer (ou que em algumas vezes provocaram o sentimento de angústia), intensamente (Benjamin 1987). Até que em determinado momento, seu interesse muda, mas isso só ocorre após compreender e assimilar aquela proposta e assim passa a substituir pela repetição de uma nova. Assim, as crianças puderam jogar os jogos várias vezes, repetindo as vivências, interagindo verbalmente e criando novas estratégias de comunicação.

Como salienta as DCNEI:

A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado (Brasil, 2009, p. 14).

O trecho acima, destaca a importância das interações sociais no desenvolvimento da linguagem oral das crianças. A linguagem não se desenvolve de forma isolada, mas por meio de vivências significativas em ambientes que estimulem a escuta, o diálogo, a imaginação e a expressão. Portanto, é essencial planejar intencionalmente situações pedagógicas que favoreçam a comunicação, como assembleias, contação de histórias, brincadeiras com rimas e jogos de linguagem. Ao proporcionar essas experiências ricas e variadas, a criança não apenas aprende a se comunicar, mas também amplia sua compreensão do mundo, desenvolve o pensamento crítico e constrói conhecimentos de forma ativa e prazerosa.

Além disso, percebemos que dois objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCCEI, já citados no capítulo 2, estiveram presentes nessas propostas:

- Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios;
- Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida (Brasil, 2017, 55)

Esses objetivos evidenciam como as experiências propostas contribuíram para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, promovendo a expressão, a organização do pensamento e a ampliação das interações sociais (Brasil, 2017).

Compartilhar momentos com as crianças, observar suas ações e interagir por meio de conversas, jogos e brincadeiras é essencial para entender sua forma de comunicar-se desde muito cedo. A linguagem começa a ser desenvolvida durante a infância, quando as crianças interagem com o ambiente físico e social.

3.2 TEMPO PARA APROVEITAR: A LINGUAGEM ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA

No presente subcapítulo, o foco da escrita se centra na linguagem escrita, considerando as experiências vividas pelas crianças durante o estágio como ponto de partida para a análise. A intenção é compreender como o ambiente pedagógico e as propostas realizadas oportunizaram situações de contato significativo com a escrita, não como mera reprodução, mas como forma de expressão, construção de sentidos e participação no cotidiano escolar, conforme as normativas curriculares priorizam (Brasil, 2009; 2017).

A partir dos registros realizados, investigou-se as formas pelas quais as crianças exploraram a escrita, seja por meio de desenhos ou palavras, revelando suas hipóteses e caminhos singulares na apropriação dessa linguagem.

Quando o assunto é linguagem escrita, é imprescindível considerar que mesmo durante a gestação, o bebê já está rodeado por um ambiente rico em linguagem (López, 2016). Mesmo dentro da barriga da mãe, ele já é exposto às vozes e sons que representam suas primeiras interações com a

comunicação. Após virem ao mundo, essa experiência aumenta gradativamente e a linguagem escrita passa a fazer parte do seu cotidiano, como em livros, propagandas, rótulos e muito mais. Segundo Galvão (2016, p. 25) “Em primeiro lugar, é preciso sempre lembrar que a escrita é apenas uma das linguagens com as quais a criança se relaciona, na maior parte dos lugares da sociedade contemporânea, desde que nasce”. Portanto, antes de receber orientação formal sobre a escrita, a criança passa a observar, manipular e interpretar diversas formas de escrita, criando significados e teorias de como a linguagem funciona ao seu redor.

Com base em tudo o que já foi apresentado anteriormente, concordamos que a linguagem escrita está presente no cotidiano das crianças desde cedo, e deve ser apresentada de forma significativa. Isso evidencia-se na imagem a seguir, onde observa-se a entrada da escola e como as crianças são acolhidas diariamente ao chegarem, através de palavras escritas e elementos visuais que as insere no universo da linguagem escrita, com situações do seu cotidiano.

Imagem 17: Entrada da escola.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2025.

Quando se pensa em linguagem escrita deve-se atentar que a linguagem escrita não é somente a escrita de palavras utilizando letras, mas sim, tudo que for representado em papéis, utilizando muitas vezes além de letras, desenhos.

Segundo Galvão:

A manifestação dessa dimensão da linguagem pode ocorrer em bilhetes, documentos, cartas, livros, revistas, jornais, histórias em quadrinhos, listas de compras, placas e mesmo em programas de rádio e de televisão (muitos dos quais baseados em roteiros escritos), peças de teatro, filmes (principalmente os legendados), redes sociais, programas de mensagens instantâneas e histórias recontadas/recitadas/lidas oralmente, entre outros. (2016, p. 17).

Utilizando essas diversas formas de manifestações, as crianças revelam que estão imersas em práticas diárias de leitura e escrita, reforçando a importância de valorizar esses momentos. Como nos mostra as imagens abaixo, a identificação dos espaços da escola utilizando a linguagem do desenho, nesse caso, percebe-se que as crianças estão claramente inseridas no cotidiano da escola de Educação Infantil.

Imagem 18: Identificação de todos os espaços da escola feito pelas crianças.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2025.

Imagem 19: Mapa da Escola desenhado pelas crianças.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2025.

É fundamental destacar o que já foi afirmado no capítulo anterior: o objetivo da Educação Infantil não é a alfabetização literal, embora algumas crianças se alfabetizem por interesse próprio através das interações e brincadeiras com a linguagem escrita, não se torna responsabilidade da escola durante essa fase promover a alfabetização de todas as crianças (Galvão, 2016).

Na Educação Infantil, é de extrema importância apresentar às crianças vivências cotidianas nas quais a leitura e a escrita estejam presentes nas interações sociais. Assim, proporcionar momentos de reconhecerem características da escrita, de notarem que não se fala da mesma maneira que se escreve e a constância ao narrar uma história, e também, as diversas maneiras que são utilizadas na sociedade atual (Galvão, 2016).

Um exemplo de escrita significativa está no uso do nome próprio das crianças. Segundo o DOTMEEI (Prefeitura Municipal de Erechim, 2021, p. 132) “Deve-se pensar sempre como os nomes ocupam espaço no cotidiano das crianças: nos seus pertences, nos materiais escolares, em glossário da turma, listas de chamada, etc”. Para que essa intervenção ocorresse com sentido para as crianças ao longo do estágio, foi necessário refletir qual seria a função do glossário e da chamada, se seria explorado de uma forma significativa no

cotidiano, que fizesse sentido a elas e não somente para “enfeite” do espaço da sala. Conforme aponta Galvão:

É interessante, portanto, que a linguagem escrita seja trabalhada nas instituições infantis de modo significativo para as crianças, exercendo funções sociais relevantes para elas, e de maneira indissociada de outras formas de expressão e comunicação de que elas precisam para significar o mundo, apreendê-lo, produzi-lo, torná-lo vivível para o outro (2016, p. 26).

Observa-se nas imagens abaixo, registros de momentos do cotidiano das crianças utilizando o glossário e a chamada de uma forma significativa para sua rotina. Percebeu-se que ao longo dos dias, as crianças utilizavam o glossário como apoio para a realização de tarefas diárias, como a entrega da agenda escolar para os colegas (imagem 20) e também como apoio de pesquisa para realizar a escrita de seus nomes (imagem 21).

Imagem 20: Criança pesquisando os nomes para realizar a entrega das agendas ao final da manhã.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2025.

Imagem 21: Chamada sendo assinada.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2025.

Imagem 22: Chamada assinada no 1º dia. **Imagem 23:** Chamada assinada no último dia de estágio.

GLOSSÁRIO DA TURMA PRÉ B2	CHAMADA DA TURMA PRÉ B2
ÁGATA	ÁGATA
ARTHUR G.	
ARTHUR V.	
EDUARDO	EDUARDO
GABRIEL	GABRIEL
HELENE	HELENE
JOAQUIM	JOAQUIM
LEONARDO	LEONARDO
LIVIA	LIVIA
MANUELA	MANUELA
MARCELO	MARCELO
MATHEUS	MATHEUS
MURLO	
PEDRO	
TAISE	TAISE
VALERIA	VALERIA

GLOSSÁRIO DA TURMA PRÉ B2	CHAMADA DA TURMA PRÉ B2
ÁGATA	ÁGATA
ARTHUR G.	
ARTHUR V.	ARTHUR
EDUARDO	EDUARDO
GABRIEL	GABRIEL
HELENE	HELENE
JOAQUIM	JOAQUIM
LEONARDO	LEONARDO
LIVIA	LIVIA
MANUELA	MANUELA
MARCELO	
MATHEUS	
MURLO	MURLO
PEDRO	
TAISE	
VALERIA	

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2025.

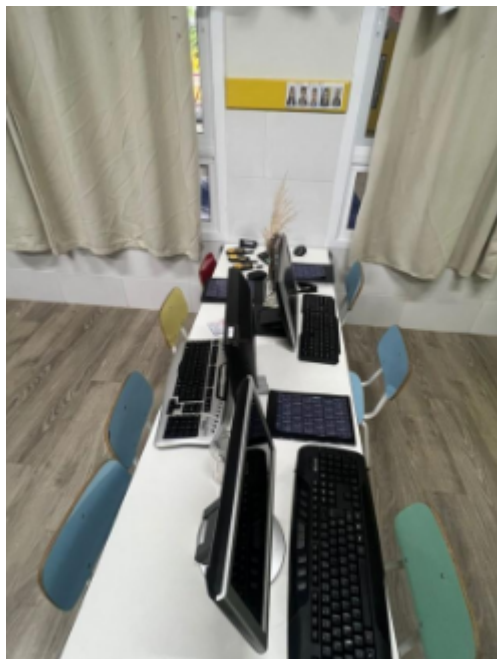
A Educação Infantil representa uma etapa da Educação Básica, talvez a única, que oferece uma estrutura que favorece a exploração de diversas linguagens pelas crianças (Galvão, 2016). Por isso, Vygotsky (1998) salienta a importância de trabalhar a escrita de uma forma que se torne essencial para as crianças, tendo sentido e significado, pois quando percebem essa necessidade, as crianças desenvolvem o interesse em utilizar essa forma de comunicação.

Goulart e Mata (2016, p. 46) afirmam que:

O avanço das crianças nos seus processos de aprendizagem depende muito da compreensão e do respeito por seus modos próprios de brincar e ler o mundo, pelo jeito como falam, representam, estabelecem relações e criam sentidos para o mundo.

Com base nisso, projetou-se um espaço na sala em que as crianças poderiam brincar e explorar a escrita, o espaço do escritório. Nesse espaço foram colocados teclados de computadores, telas, calculadoras, papel de carbono, grampeador, papéis e canetas, conforme ilustra a imagem a seguir.

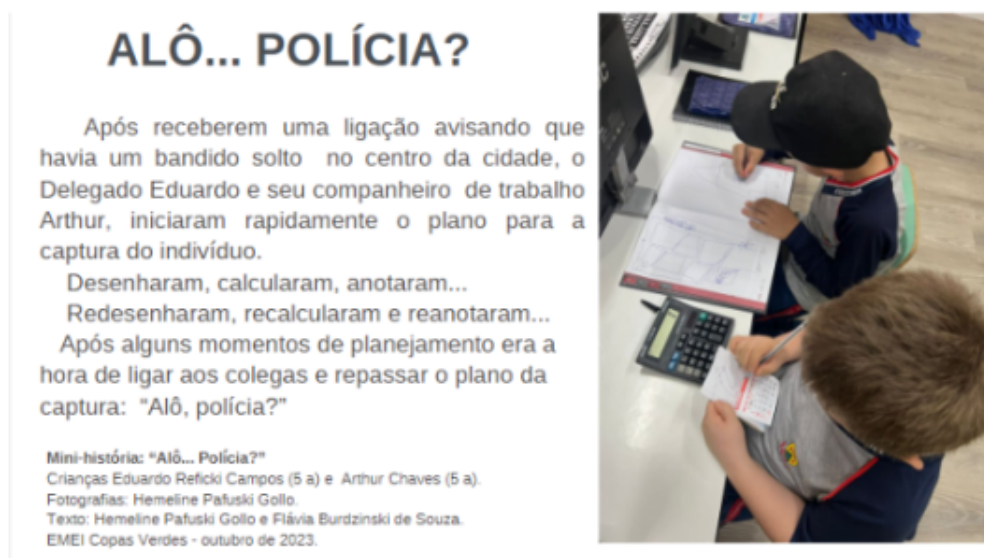
Imagem 24: Contexto de Escritório montado para o estágio.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2025.

Porém, ao utilizarem o espaço, as crianças começam a demonstrar sua capacidade de imaginação por meio do brincar, criando situações com o uso da escrita que vão além de um “escritório”. Na mini-história a seguir, pode-se observar Eduardo e o Arthur brincando de policiais e fazendo uso da escrita para planejar a captura de um bandido solto pela cidade.

Imagem 25: Mini-história – Alô Polícia?



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2025.

Esse episódio permite perceber que ao brincar e imaginar as crianças apresentam formas significativas de fazer uso da linguagem escrita. Em ambientes incentivadores à criatividade e à expressão, a criança explora a escrita não apenas em forma de palavras, mas também com desenhos, símbolos e outras manifestações de comunicação, dando forma ao pensamento e às ideias.

Como já discutido no capítulo anterior, a partir das ideias de Vygotsky (1998) e Piaget (1998), percebemos que as experiências mediadas pelo brincar e pela interação são indispensáveis para a construção do conhecimento pelas crianças. Esses momentos, aumentam as oportunidades de expressão, permitindo que a linguagem escrita seja inserida em sua vida de forma espontânea, agradável e sempre ligada às vivências da infância.

Percebe-se que a linguagem oral e escrita, discutidas até aqui, estão interligadas e se fazem presentes no cotidiano das crianças e da escola, principalmente quando falamos em leitura e literatura. Essas linguagens não desenvolvem-se de maneira isolada, mas complementam-se e se fortalecem, desempenhando um papel significativo no processo de aprendizagem, na construção de conhecimentos e no desenvolvimento de forma integral das

crianças (Brasil, 2009). Assim, a próxima sessão do TCC discute a leitura e a literatura como formas de se apropriar da linguagem escrita pelas crianças.

3.3 TEMPO PARA SENTIR: LER E CONTAR HISTÓRIAS PARA AS CRIANÇAS

Contar histórias é uma prática importante para o crescimento e desenvolvimento da aprendizagem para as crianças, que desde cedo sentem a necessidade de realizar seus sonhos, por meio do uso da fantasia e do encontro com a arte. Nessa perspectiva, a criança precisa ser inserida em uma cultura que provoque o pensar, o sentir, o refletir, o expressar, o experienciar e sem dúvidas o imaginar. Fatores que encontramos na contação de histórias, onde desperta também sentimentos, emoções, e sensibilidade nas crianças, onde da mesma forma também ensina e orienta para a vida (Abramovich, 2013).

Abramovich (2003, p. 24), sinaliza que:

Ouvir histórias é um momento de gostosura, de prazer e divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução [...]. E ela é(ou pode ser) ampliadora de referenciais, postura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a serem resolvidas, torcidas desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhado, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma boa história provoca [...] (desde que seja uma boa história).

Levando isso em consideração, durante o estágio foram priorizadas leituras e contações de histórias diárias para as crianças, com uso de diferentes recursos e também do próprio livro. Exemplos disso podem ser observados nas imagens 26, 27, 28, 29, e 30, que são capturas de telas do planejamento do estágio.

Imagem 26: Literaturas utilizadas no estágio.

<i>"Não!",</i> De Marta Altés 	A história será contada na sala de referência, com as crianças sentadas em círculo, utilizando dois utensílios de cozinha para serem os personagens da história, o pegador será o cachorro e a colher representará a família. Figura 32 – utensílios de cozinha.  Fonte: arquivo pessoal da estagiária, 2023.
--	--

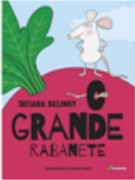
Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2025.

Imagem 27: Literaturas utilizadas no estágio.

<i>"Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela",</i> De Werner Holzwarth 	A história será contada na sala de referência, com as crianças sentadas em círculo, utilizando o varal de histórias. Figura 31 - Exemplo de Varal de histórias  Fonte: Imagem da internet. Disponível: http://www.nossascola.com.br/unidadel/bloq/criancas-e-luas-historias/historias--varal-de-historias Acesso em 08 de outubro.
<i>"Os pesadelos de Manu",</i> De Donaldo Buchysitz 	A história será contada na sala de referência, com as crianças sentadas em círculo.

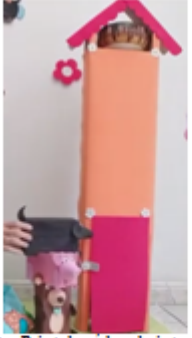
Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2025.

Imagem 28: Literaturas utilizadas no estágio.

"O grande Rabanete", De Tatiana Belinky 	A história será contada na sala de referência, com as crianças sentadas em círculo, e com a utilização de fantoches de feltro que irão representando os acontecimentos ocorridos no livro. Figura 30 - fantoches em feltro.  Fonte: Arquivo pessoal Dr. 60000 Bittencourt.
--	--

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2025.

Imagem 29: Literaturas utilizadas no estágio.

"Bem lá no alto", De Susanne Strasser 	A história será contada na sala de referência, com as crianças sentadas em círculo, utilizando caixas de leite forradas para representar os personagens e várias caixas de sapatos juntas para representar a casa. Não usarei E.V.A para forrar as caixas, e sim, papel pardo. Figura 33 – Exemplo de contação com caixas de sapato e de leite.  Fonte: Print de video da internet. Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=QXVizlawklo
--	---

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2025.

Imagem 30: Literaturas utilizadas no estágio.

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2025.

No planejamento das literaturas, além de buscar apresentar uma diversidade de portadores de textos para as crianças, conforme salientam as DCNEI (Brasil, 2009), também tivemos como objetivo contar e ler histórias de maneira diferente, fazendo aproximações diversas com os livros e seus recursos.

A contação ou a leitura de histórias todos os dias pode aguçar o gosto das crianças pela leitura, pelos livros e pela aprendizagem que conecta a diversão, estímulo, ludicidade e emoção. Diversos textos circulam no decorrer do cotidiano da Educação Infantil, as crianças têm acesso a alguns deles, são chamadas a participarem da leitura como ouvintes, como nas histórias, e em outros momentos são observadores da leitura silenciosa da professora (Corsino, Nunes, Baptista, Neves e Barreto, 2016). Por conta disso, é importante escolher boas Literaturas, buscando selecionar sempre a maior variedade possível de texto, imagens e gêneros.

O ato de aproximar da Educação Infantil a leitura de mundo, desempenha papéis fundamentais como, enriquecer o repertório das crianças, expressar o que viveram, perceberam e imaginaram, formar ouvintes que possam dar sequências às histórias uns dos outros e principalmente explorar registros na turma (Corsino, Nunes, Baptista, Neves e Barreto, 2016). Com a literatura aprende-se a conhecer-se, conhecer ao outro, conhecer e entender o mundo. Italo Calvino (1990) defende que há coisas que somente a literatura pode nos oferecer.

Ao longo do estágio diversas leituras eram realizadas, desde os momentos de leitura dentro do espaço escolar coletivo até dentro das salas de

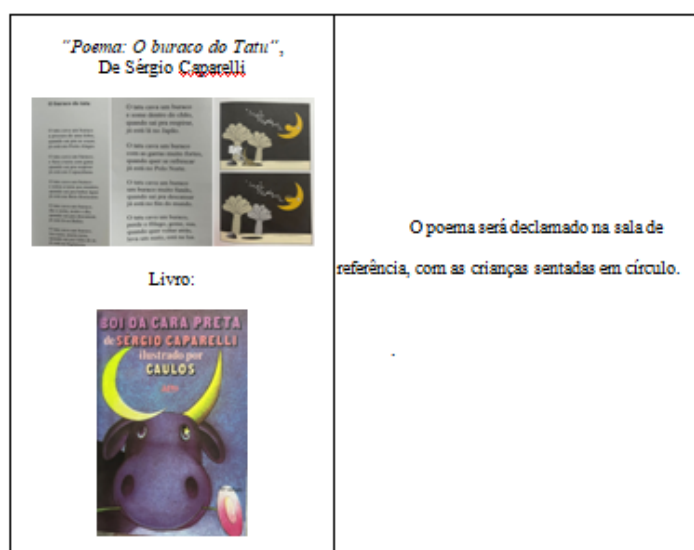
referências. Por conta disso, as autoras Corsino, Nunes, Baptista, Neves e Barreto, (2016 p. 23) acreditam que:

São leituras que fazem parte de situações práticas do cotidiano, como identificar qual é o banheiro feminino ou masculino, qual é o refrigerante ou sorvete que se vai tomar. Tais leituras colocam as crianças diante de diferentes formas de representação e/ou de apresentação da realidade. As crianças contemporâneas estão expostas a inúmeros textos e imagens, e muitos deles, como os desenhos animados e os filmes, estão associados à música, ao movimento, a falas, a sequências narrativas e aos enredos.

Para que as crianças consigam ler as diferentes formas de representação presentes em nosso cotidiano, elas precisam vivenciar experiências com outros tipos de escrita, como poemas, parlendas, músicas, trava-línguas entre outros, conforme apresenta um dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da síntese do campo de experiências Escuta, fala, pensamento e imaginação, da BNCCEI, já apresentada no capítulo anterior: “Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação” (Brasil, 2017, p. 55).

Levando isso em consideração, durante o estágio foram priorizadas a apresentação de variados gêneros textuais para as crianças. Exemplos disso podem ser observados nas imagens 31, 32 e 33, que são capturas de telas do planejamento do estágio.

Imagem 31: Poema utilizado no estágio.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2025.

Imagem 32: Trava-línguas utilizados no estágio.

<i>"Trava-língua: Casa suja, Dorme o gato e A pia pinga", De Sabedoria Popular</i>  Casa suja, chão sujo. Chão sujo, casa suja.  Dorme o gato, corre o rato e foge o pato.  A pia pinga, o pinto pia. Quanto mais a pia pinga mais o pinto pia.	Os trava-línguas serão recitados na sala de referência, com as crianças sentadas em círculo. Após eu finalizar a leitura, entregarei um trava-língua para cada grupo já determinado nas outras propostas para que ensaiem e apresentem para os outros grupos.
--	--

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2025.

Imagem 33: Trava-línguas utilizados no estágio.

<i>"Parlendas: O macaco foi à feira e Era uma bruxa", De Sabedoria Popular</i> O MACACO FOI À FEIRA O MACACO FOI À FEIRA NÃO TEVE O QUE COMPRAR. COMPROU UMA CADEIRA PRA COMADRE SE SENTAR. A CADEIRA ESBORRACHOU COTADA DA COMADRE. FOI PARAR NO CORREDOR   ERA UMA BRUXA À MEIA-NOITE EM UM CASTELO MAL-ASSOMBRADO COM UMA FACA NA MÃO PASSANDO MANTEIGA NO PÃO.	As parlendas serão contadas na sala de referência, no espaço de leitura, com as crianças sentadas em círculo.
--	--

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2025.

Podemos relacionar essa intencionalidade planejada com as ideias de Corsino, Nunes, Baptista, Neves e Barreto (2016 p. 24) sobre a leitura diária para as crianças:

Assim, as crianças vão descobrindo as diferenças, por exemplo, entre uma história e uma notícia, um poema e um documento – que apresentam funções tão distintas –, uma lista e um calendário, entre uma revista e um livro, entre desenhos e letras e a maneira como se distribuem no papel.

Dessa forma, indica-se que as educadoras utilizem os livros de Literatura Infantil como seus aliados para melhorar a qualidade da linguagem utilizada nas conversas com as crianças (Sepúlveda e Teberosky, 2016).

Imagem 34: Criança realizando sua leitura diária.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2025.

Portanto, compreende-se a importância da leitura de literaturas infantis, pois acredita-se no potencial significativo de favorecer ainda mais o desenvolvimento da linguagem das crianças, possibilitando que as crianças se apropriem de uma maneira diária e crescente.

Encerra-se assim, este capítulo reafirmando o papel fundamental da leitura e literatura, da linguagem oral e da linguagem escrita na formação integral das crianças, compreendida como o desenvolvimento articulado de aspectos cognitivos, sociais, emocionais, físicos, afetivos e culturais,

contribuindo para a construção de sujeitos plenos, críticos e participantes de seu meio.

TEMPO PARA CELEBRAR AS INFÂNCIAS: AS CONSIDERAÇÕES FINAIS DO TRABALHO

Realizar essa pesquisa possibilitou reafirmar minhas hipóteses iniciais de que a infância é um tempo potente, cheio de significado, e que a Educação Infantil precisa ser vivida com sensibilidade, respeito e encantamento. Ao mergulhar nos estudos sobre a leitura e a escrita nessa etapa tão especial da vida, compreendi, com ainda mais profundidade, que “ensinar” não é apressar, mas sim acompanhar o ritmo único de cada criança, ouvindo suas vozes, respeitando seus silêncios e celebrando suas descobertas.

A pesquisa se transformou, então, em uma travessia: entre teorias e práticas, entre documentos oficiais e registros do cotidiano, entre as palavras dos livros e as palavras das crianças. E, no centro de tudo, permaneceu o compromisso de garantir que cada infância seja vivida em sua plenitude, brincada, sonhada, falada, desenhada e sentida, com toda a beleza e dignidade que merece.

A partir da elaboração do segundo capítulo desta pesquisa, que se debruça a observar o histórico e concepções sobre a Educação Infantil em relação à leitura e escrita, percebeu-se que este processo deve ser tratado com seriedade pela professora, mas nunca com dureza. Há muita teoria e leis para embasar como deve ser a etapa da Educação Infantil, mas não se pode esquecer que as crianças devem ser sempre o centro das ações propostas na escola.

Deste modo, é preciso lembrar mais uma vez, sobre a necessidade de as práticas que envolvam a leitura e a escrita na Educação Infantil serem permeadas de significado e ludicidade, para que as crianças possam aprender brincando e de forma prazerosa, por isso o título das considerações finais fazem novamente o chamamento para o poema apresentado na imagem 5 do capítulo 3, de autoria da coordenadora pedagógica da EMEI Copas Verdes, Lucimara Welke Sarginski. Essa pesquisa traz o tempo para celebrar a infância, para reafirmar o compromisso com o respeito às crianças e seus direitos, sem qualquer desejo de antecipar, forçar ou escolarizar o processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Ainda, a partir da análise dos documentos e registros produzidos ao longo do estágio, percebeu-se que a linguagem escrita esteve presente em todas as interações realizadas com as crianças. A linguagem oral, tão importante de ser desenvolvida nos primeiros anos de vida da criança, ocorreu em diversos momentos e sempre de maneira intencional e provocativa. A partir da realização destas vivências, observou-se como é essencial que haja no planejamento escolar e na rotina cotidiana, tempos e espaços para que as crianças possam expor livremente seus sentimentos, descobertas e pontos de vista.

Sendo assim, percebeu-se também que aliado à linguagem oral, as práticas pedagógicas na Educação Infantil também podem elaborar experiências que unem outras linguagens, como por exemplo, a linguagem corporal, gestual e facial. Ainda, observou-se a necessidade de, ao criar qualquer tipo de projeto coletivo com as crianças, que sejam disponibilizadas oportunidades para que as crianças exercitem o diálogo entre si, trocando ideias com o grupo, a fim de que aperfeiçoem, entre outras aprendizagens, a sua capacidade de ouvir os demais, aceitar uma opinião diferente da sua e chegar a um consenso.

Em relação à linguagem escrita, evidenciou-se que a mesma está presente desde cedo na vida das crianças e por isso deve ser representada de forma significativa e prazerosa; levando em consideração que as crianças também representam em forma de desenho. Sendo assim, observou-se a importância de que as crianças estejam rodeadas de escrita em seu percurso na escola, mas que seja sempre lembrado que a função da Educação Infantil não é alfabetizar de modo literal, mas oferecer espaço e tempo para que as crianças possam se apropriar da necessidade de escrever.

Nesta perspectiva, salienta-se também a importância da literatura e das práticas que envolvam a leitura na Educação Infantil. A análise dos documentos produzidos no estágio revelou como o fato de inserir as crianças no mundo da contação de histórias e dos livros é importante para que as crianças desenvolvam sua sensibilidade, senso crítico, criatividade e gosto pela leitura. Nesse sentido, destaca-se mais uma vez a essencialidade de que as crianças tenham acesso a livros todos os dias na escola, bem como, que a qualidade desses livros seja boa. Ao ter acesso a bons livros e conviver com leitores desde pequenas, as crianças poderão criar o gosto e o significado pela leitura.

Sendo assim, essa pesquisa foi desenvolvida com o intuito de que as pessoas percebam a importância da Educação Infantil na vida das crianças. Uma vez que essa etapa constitui muitas das aprendizagens e do desenvolvimento que acompanharão as crianças pela vida toda. Deste modo, é importante frisar que a criança não “apenas brinca”, mas que esse é o seu modo de aprender e explorar o mundo que a rodeia.

Diante disso, na Educação Infantil e de um modo geral, na infância, o conhecimento e as experiências vivenciadas só fazem sentido para as crianças se virem impregnadas de significado. Nisto, esta pesquisa vem para afirmar também que a Educação Infantil não é o tempo da alfabetização, mas sim o tempo e o espaço para a brincadeira e a imaginação, onde também está inserido o mundo letrado, do qual a criança também faz parte. Assim, é importante que pais e professoras compreendam o verdadeiro sentido desta etapa, para que a escola pare de adiantar processos e possa deixar as crianças viverem suas infâncias em paz.

Sobre isso, cabe refletir também sobre a ausência das discussões sobre leitura e escrita na Educação Infantil durante o curso de Pedagogia da UFFS, principalmente pensando na transição das crianças para o Ensino Fundamental. Por isso, uma sugestão seria incluir esse estudo ao longo do curso, enfatizando o aprendizado da linguagem verbal - oral e escrita - para crianças desde a mais tenra idade.

Desse modo, a pesquisa foi pensada para alcançar o público em geral, mas em especial as educadoras, para que possam repensar a sua prática docente e refletir: eu estou deixando minhas crianças viverem suas infâncias? Eu considero minhas crianças como centro do planejamento? Eu estou atento ao que minhas crianças querem e precisam? Eu estou adiantando processos? O que significa ler e escrever na Educação Infantil?

Esses e muitos outros questionamentos podem surgir com a conclusão dessa pesquisa, que também quer encorajar outras pesquisadoras a realizar estudos na área da leitura e escrita na Educação Infantil e refletir acerca de suas experiências, o seu cotidiano e sobre a escola em que fazem parte. Já houveram muitos avanços, mas a educação não pode parar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo, SP: Scipione, 2003.

ABRAMOVICH, Maria Terezinha. **Educação Infantil: História e fundamentos**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENJAMIN, Walter. **Experiência e pobreza**. In: _____. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 de abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 08 de mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 14 de abr. 2025

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: pra que te quero? In: Craidy, Carmem Maria; Kaercher, Gladis Elise P. da Silva (org). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2007.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; BAPTISTA, Mônica Correia; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; BARRETO, Angela Rabelo. **Leitura e escrita na educação infantil: concepções e implicações pedagógicas**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Crianças como leitoras e autoras. Brasília: MEC/SEB, 2016. Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil – vol. 5. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-5-Criancas-Leitores-e-Autores.pdf> Acesso em: 28 de mai. 2025.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Crianças e cultura escrita**. In.: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações. Brasília: MEC/SEB, 2016. Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil – vol. 3. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-3-Praticas-e-Interacoes.pdf> Acesso em: 28 de mai. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOULART, Cecília; MATA, Adriana Santos da. **Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações**. In.: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações. Brasília: MEC/SEB, 2016 (Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil – vol. 3). Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-3-Praticas-e-Interacoes.pdf> Acesso em: 28 de mai. 2025.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Avaliação eficaz**. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação de professores e desenvolvimento profissional**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha e Maria da Graça Souza Horn. São Paulo: Penso, 2010.

LÓPEZ, María Emilia. **Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Bebês como leitores e autores. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil – vol. 4). Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-4-Bebes-Leitores-e-Autores.pdf> Acesso em: 28 de mai. 2025.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. **A música e as primeiras aprendizagens da criança**. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone (Orgs.). **A implementação do PROINFÂNCIA no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2014. p. 119-126.

MOTA, Eloisa; SOUZA, Flávia Burdzinski de; MONTEIRO, Odaline Fátima Bortolani. Por que pensar a leitura e a escrita na Educação Infantil? In. SOUZA,

Flávia Burdzinski de; SANTOS, Gardia Maria (Org). **Saberes da docência para Educação Infantil**. São Paulo: Pedro e João, 2024, p. 126 -144.

MOTA, F.; SOUZA, A.; MONTEIRO, J. **Educação Infantil e Linguagem: Reflexões e Práticas**. Erechim: Editora Social, 2024.

NETO, Raimundo Simas Abreu; VITURIANO, Hercília Maria de Moura; DOURADO, Inara Sydia dos Santos. Leitura e escrita na educação infantil: analisando concepções teórico-metodológicas de docentes no CEI Aquarela em Alegre do Pindaré – MA. In: **Encontro de pesquisa educacional do nordeste-ANPED**: Reunião Científica da Anped, [S.I.]. 2020. disponível em: https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6434-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf Acesso em 17 de mai. 2025

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; FERREIRA, Carmem Regina Gonçalves; ESPÍNDOLA, Carolina dos Santos. Leitura e escrita na educação infantil: um tema polêmico e necessário. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 19, p. 1-18, 2023. Disponível em: <https://www.revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/726/470>

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. Cortez Editora, 2020.

PADILHA, Maria Itayra Coelho de Souza *et. al.* A responsabilidade do pesquisador ou sobre o que dizemos acerca da ética em pesquisa. **Texto Contexto Enferm**. p. 96-105. Jan-Mar. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072005000100013>

PREFEITURA MUNICIPAL DE ERECHIM. **Documento Orientador do Território Municipal de Erechim– RS**. Secretaria Municipal de Educação: Erechim, 2021. Disponível em: <https://www.pmerechim.rs.gov.br/pagina/1570/resolucao-n-592019-e-o-dotme>. Acesso em: 04 de abr. 2025.

RIBEIRO, Antonio de Lima. **Gestão de Pessoas**. São Paulo: Saraiva, 2006.

SANTOS, Carolina Espindola; DE OLIVEIRA, Juliane Alves Silveira. O lugar da leitura e escrita na educação infantil: um estado do conhecimento das produções entre os anos de 2013 e 2022. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. I.], v. 31, n. 03, p. 366–390, 2022. DOI: 10.14295/momento.v31i03.14972. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14972>. Acesso em: 10 abr. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Crianças na educação infantil: a escola como lugar de experiência social**. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 79-94, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/P4VsRVFtJyFWp9mTnLrx9Hm/>. Acesso em: 28 de mai. 2025.

SCHNEIDER, Mariângela Costa. **O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma da Educação Infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, Lajeado, RS, 25 jun. 2015.

SEPÚLVEDA, Angélica; Teberosky, Ana. **As crianças e as práticas de Leitura e de Escrita**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília: MEC/SEB, [ano]. (Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil – vol. 5). Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-5-Crianças-Leitores-e-Autores.pdf> Acesso em: 28 de mai. 2025.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MAGIOLINO, Lavinia Lopes Salomão; ROCHA, Maria Silvia P. M. Librandi da. **Crianças, linguagem oral e linguagem escrita: modos de apropriação**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações**. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil – vol. 3). Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-3-Praticas-e-Interacoes.pdf> Acesso em: 28 de mai. 2025.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A: AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM DOS PAIS



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E NOME

A

criança:

_____,
 _____ (nacionalidade), menor, neste ato está devidamente
 representada por seu(sua) responsável legal:
 _____ (nome),
 _____ (nacionalidade), _____ (estado
 civil), inscrito no CPF nº _____, que AUTORIZA o uso de seu nome –
 acima citado – e de sua imagem, em produções, fotografias e vídeos, a serem utilizados no
 material de trabalho do *Estágio em Educação Infantil*, do curso de Pedagogia, da
 Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – Campus Erechim, realizado no segundo
 semestre de 2023, pela professora/estagiária Hemeline Pafuski Gollo. A presente autorização
 é concedida a título gratuito e abrange o uso do nome da criança acima mencionada e
 de sua imagem, com o fim específico de publicação de conteúdo pedagógico (incluindo a
 organização de relatórios de estágio, trabalhos de conclusão de curso e artigos científicos),
 em todo território nacional e internacional, sem qualquer ônus para a instituição e em
 caráter definitivo.

Por esta ser a expressão da minha vontade,

declaro que AUTORIZO o uso do nome e da imagem da criança acima mencionada,
sem que haja nada a ser reclamado a título de direitos conexos a sua imagem ou
identidade e, portanto, assino a presente autorização:

 (Assinatura do responsável)

Erechim-RS, _____ de _____ de 2023.

APÊNDICE B: AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM DA ESCOLA.



**Curso de
Pedagogia**

DECLARAÇÃO DE USO DE NOME E IMAGENS DO ESPAÇO ESCOLAR

Eu, _____,
 _____ (nacionalidade), _____ (estado civil), inscrito(a) no CPF
 sob o nº _____, residente no endereço
 _____, no município
 _____/_____ (cidade/estado), RESPONSÁVEL pela instituição
 _____,

AUTORIZO o uso do nome da instituição – acima citado – e de imagens dos espaços e materiais escolares, que abrangem as produções de crianças, fotografias e vídeos, a serem utilizados no material de trabalho do *Estágio em Educação Infantil*, do curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – Campus Erechim, realizado no segundo semestre de 2023, pela professora/estagiária _____. A presente autorização é concedida a título gratuito e abrange o uso do nome da escola acima mencionado e de imagens do espaço escolar, com o fim específico de publicação de conteúdo pedagógico (incluindo a organização de relatórios de estágio, trabalhos de conclusão de curso e artigos científicos), em todo território nacional e internacional, sem qualquer ônus para a instituição e em caráter definitivo.

Por esta ser a expressão da minha vontade,
**declaro que AUTORIZO o uso do nome e das imagens do espaço escolar da instituição
 acima mencionada,**
*sem que haja nada a ser reclamado a título de direitos conexos a sua imagem e, portanto,
 assino a presente autorização:*

 Assinatura e carimbo da direção ou responsável legal da escola

_____, ____ de _____ de 2023.

Escola: _____

Estagiária (o): _____