

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA LITORAL NORTE/OSÓRIO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA: LICENCIATURA**

MARIÉLEN OLIVEIRA CONCEIÇÃO

**ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS NA FASE PRÉ-ESCOLAR DA ETAPA DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: EXISTEM CONTROVÉRSIAS E POLÊMICAS?**

OSÓRIO

2023

MARIÉLEN OLIVEIRA CONCEIÇÃO

**ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS NA FASE PRÉ-ESCOLAR DA ETAPA DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: EXISTEM CONTROVÉRSIAS E POLÊMICAS?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dolores Schussler

Aprovado em 23/06/2023

OSÓRIO

2023

MARIÉLEN OLIVEIRA CONCEIÇÃO

ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS NA FASE PRÉ-ESCOLAR DA ETAPA DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: EXISTEM CONTROVÉRSIAS E POLÊMICAS?

BANCA EXAMINADORA

Profa. Me. Dolores Schussler
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS -Litoral Norte
Orientadora

Profa. Dra. Helena Venites Sardagna-UERGS- Litoral Norte

Profa. Dra. Rochele da Silva Santaiana- UERGS-Alegrete

OSÓRIO

2023

Catálogo de publicação na fonte (CIP)

C744a Conceição, Mariélen Oliveira

Alfabetização das crianças na fase pré-escolar da etapa da educação infantil: existem controvérsias e polêmicas? / Mariélen Oliveira Conceição. – Litoral Norte - Osório: Uergs, 2023.

60 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia, Unidade em Osório, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Dolores Schussler

1. Alfabetização. 2. Educação Infantil. 3. Pré-escola. 4. Trabalho de Conclusão de Curso. I. Schussler, Dolores. II. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia, Unidade em Osório, 2023. III. Título.

Marcelo Bresolin CRB 10/2136

Dedico esta monografia com todo meu amor, ao meu pai, Júlio César, (in memoriam) e a minha mãe, Maria, por tudo que fizeram por mim ao longo da vida. Também ao meu esposo, Gabriel, pelo amor e incentivo. Minha gratidão.

Meus agradecimentos

A Deus, em primeiro lugar, por me presentear com esse curso nessa Universidade, por todas as bênçãos ao longo dessa caminhada.

Aos meus pais, Júlio Cezar dos Reis Conceição (in memoriam) e Maria Almeida Oliveira por todo amor, apoio e incentivo ao longo da minha vida. Agradeço, ao meu esposo, Gabriel de Almeida Ramalho, que compreendeu a minha ausência pelo tempo dedicado aos estudos.

A minha sogra Loraine Girard pelo carinho de sempre, aos meus familiares, aos meus tios/avós Vera e Luiz que me apoiaram durante boa parte dessa caminhada, também agradeço as minhas primas Aline Oliveira e Andréa da Conceição por quem tenho muita admiração, por serem profissionais da Educação exemplares.

Aos Professores, pelos ensinamentos durante a trajetória acadêmica. Em especial, a minha orientadora Professora Dolores Schussler, que compartilhou sua sabedoria, o seu tempo e sua experiência.

Agradeço as professoras Rochele da Silva Santaiana e Helena Venites Sardagna, por aceitarem compor a banca.

Agradeço as participantes da pesquisa que se disponibilizaram seu tempo, contribuindo com meu trabalho.

RESUMO

Esse estudo objetivou compreender as concepções de educadoras de infâncias, frente a controvérsias e polêmicas sobre a alfabetização das crianças frequentadoras da fase pré-escolar, na etapa da Educação Infantil. Discorre sobre os direitos garantidos nos princípios constitucionais, visando compreender o papel da pré-escola, sobretudo, as intencionalidades pedagógicas voltadas ao desenvolvimento e aprendizagens das crianças nesse âmbito escolar. Nessa perspectiva, as reflexões se encontram pautadas nas legislações educacionais e diretrizes vigentes na Educação Infantil, possibilitando entendimentos das concepções de criança e infância, do cuidar e do educar, do desenvolvimento e aprendizagens, dentro dos direitos assegurados pelas prerrogativas políticas institucionalizadas. Na perspectiva de conceituar e refletir sobre a alfabetização, letramentos, espaços, tempos e práticas de experiências, autores pesquisadores que produziram e teorizam sobre a temática abordada, contribuíram para percorrer um universo de possibilidades que norteiam esse contexto e processo. Tecendo sobre as concepções de fazeres de práticas cotidianas foi realizado um estudo de campo, via questionário, com quatro Professoras e uma Supervisora que atuam em uma rede de ensino no município de Osório, estado do Rio Grande do Sul. Na metodologia optou-se pela abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, e, como método o estudo de caso. Percebeu-se que, nos conceitos que marcaram as respostas da professoras de que, não se alfabetiza, e nem há compromisso de alfabetizar na fase pré-escolar, com o propósito de escolarizar antecipadamente, mas que não se pode negar às crianças a leitura e escrita, ampliando suas linguagens, porém respeitando os tempos e espaços infantis, num processo de propostas nos eixos pedagógicas das interações e brincadeiras, que as estimulem a criar hipóteses, levando em conta os saberes, os interesses, o protagonismo infantil. Considera-se que, nesse processo, não significa que elas não se alfabetizem, mas espontaneamente.

Palavras-chave: Educação Infantil; Alfabetização; Pré-escola

ABSTRACT

This study aimed to understand the conceptions of childhoods educators, facing the controversies and polemics about the literacy of children attending the preschool phase in the stage of Early Childhood Education. It discusses the rights guaranteed in the constitutional principles, striving to understand the role of pre-school, especially the pedagogical intentions destined to the development and learning of children in this school environment. In this perspective, the reflections are based on the educational legislation and guidelines in force in Early Childhood Education, enabling understandings of the conceptions of child and childhood, of care and education, of development and learning, within the rights guaranteed by institutionalized political prerogatives. From the perspective of conceptualizing and reflecting on literacy, literacies, spaces, times, and experience practices, research authors who have produced and theorized about the theme have contributed to go through a universe of possibilities that guide this context and process. A field study was conducted, via questionnaire, with four teachers and one supervisor who work in a school network in the city of Osório, state of Rio Grande do Sul. The methodology used was qualitative, exploratory and descriptive, and the method used was the case study. It was noticed that, in the concepts that marked the answers of the teachers that, it is not alphabetized, and neither there is commitment to alphabetize in the preschool phase, with the purpose of schooling in advance, but that one cannot deny children reading and writing, expanding their languages, but respecting the children's times and spaces, in a process of proposals in the pedagogical axis of interactions and games, that stimulate them to create hypotheses, taking into account the knowledge, the interests, the child protagonism. It is considered that, in this process, it does not mean that they do not become literate, but spontaneously.

Keywords: Early Childhood Education; Literacy; Preschool

SUMÁRIO

1 NA DIREÇÃO DE CONSTRUÇÃO DE UMA FORMAÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, SEMPRE HÁ VÁRIAS RAZÕES E VÁRIOS CAMINHOS	9
1.1 PRÉVIAS TRAJETÓRIAS, SONHOS, MEMÓRIAS	9
1.2 SEMPRE HÁ VÁRIAS RAZÕES PARA MAIS CAMINHADAS - A ORIGEM DO TEMA E DO PROBLEMA.....	13
2 EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO/ E A ETAPA PRÉ-ESCOLAR.....	16
2.1 QUESTÕES LEGAIS FIRMADOS PELO ESTADO BRASILEIRO A PARTIR DOS ANOS DE 1980.....	16
2.2 FUNDANTES DA FASE PRÉ-ESCOLAR E QUEM SÃO AS CRIANÇAS DESSA FASE?.....	23
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS - OS CAMINHOS DO ESTUDO DE CAMPO	28
3.1 A METODOLOGIA.....	28
3.2 CARACTERIZAÇÕES DO CONTEXTO DA INSTITUIÇÃO	29
3.2.1 O Município	29
3.2.2 Contexto da instituição - ambiente do estudo de campo	30
3.2.3 O percurso da pesquisa	31
4 EDUCAÇÃO INFANTIL: Alfabetização ou Letramentos às aprendizagens das crianças que frequentam a fase pré-escolar?	34
4.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO NO SENTIDO DO TERMO.....	34
4.2 EIXO TEMÁTICO 1: alfabetização das crianças na fase pré-escolar: quais sentidos marcam as respostas das professoras?.....	36
4.3 EIXO TEMÁTICO 2: o cuidar e educar nas estratégias pedagógicas priorizadas na fase pré-escolar.....	39
5 EXERCÍCIO DE DISCUSSÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LEITURA E ESCRITA: na pré-escola é tempo de quê?	45
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS	54

1 NA DIREÇÃO DE CONSTRUÇÃO DE UMA FORMAÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, SEMPRE HÁ VÁRIAS RAZÕES E VÁRIOS CAMINHOS

“Mais importante do que a chegada é a caminhada, e não há caminho sem metamorfose: ela é a ponte que torna possível a nossa travessia até os novos continentes a serem descobertos dentro de nós” (Kamila Behling- Pensadora).

1.1 PRÉVIAS TRAJETÓRIAS, SONHOS, MEMÓRIAS

Em toda a trajetória pessoal, são vários os encontros e desencontros para se chegar até uma formação profissional. Perpassa-se por vários caminhos e vivências pessoais. Tudo tem um começo, uma travessia e uma chegada, mas essa chegada pode ser um começo de uma nova travessia para, ao menos, chegar ao que se concebe em ser profissional da educação.

Sou filha única de dona Maria Almeida Oliveira e seu Júlio César dos Reis Conceição (in memoriam), sou natural do Município de Sapiranga, Rio Grande do Sul e nasci no dia 28 de agosto de 1995.

Minha mãe estudou até o 4º ano e meu pai, até o 5º. Ambos trabalharam em Indústria Calçadista por muitos anos no município de Rolante. Minha mãe trabalhou até 2015, quando se aposentou, e meu pai não chegou a se aposentar, faleceu em um acidente no mar, em 28 de novembro de 2018.

Tenho orgulho da trajetória dos meus pais, que mesmo com pouco estudo e com baixa renda, sempre supriram minhas necessidades e me incentivaram nos estudos, bem como a ter otimismo e fé. Quando penso que meus pais não tiveram a oportunidade que tenho hoje de estudar, sigo com o sentimento de honrar e dar muito orgulho a eles por tudo o que fizeram por mim, pois sei que eles sempre fizeram o possível.

Minha história com a educação começou ainda na infância, pois o sonho despertava em mim o desejo de ser uma professora. Minha vida escolar se iniciou em uma escola municipal de educação infantil, em um pequeno bairro onde morava com meus pais na cidade de Rolante. Na educação infantil, recordo-me da minha professora da pré-escola, das brincadeiras e experiências que ela trazia.

No ano 2001, comecei a estudar em uma escola municipal de ensino fundamental, próxima de minha casa. No primeiro ano, antiga 1ª série, recordo-me com muito carinho das minhas professoras alfabetizadoras e das suas aulas, ao aprender: a escrever, os sons das letras, a ler. O modo como as professoras ministraram suas aulas foram despertando em mim um encanto por essa profissão. Das lembranças que tenho desse convívio escolar, uma delas é que durante os intervalos das aulas, eu sempre lia livros para as coleguinhas, ou até mesmo em casa contava histórias, brincava de dar aula para as minhas bonecas e ursos e esses momentos me encantavam e acenderam em mim o interesse em aprender e ensinar.

O tempo passou, terminei o ensino fundamental em 2009, em 2010 iniciei o ensino médio e o concluí em 2012, em Rolante. Então, durante a minha trajetória de vida, tive a oportunidade de conviver e ter boas referências que me levaram a escolher e iniciar o curso de magistério em 2014. Nele tive várias práticas em turmas da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental em escolas diferentes. Realizei o estágio do curso em uma turma de 5º ano no ensino fundamental de uma escola estadual, onde tive a oportunidade por seis meses de conviver diariamente com a realidade de uma turma de 31 crianças e então planejar e colocar em prática, sempre com uma boa orientação da professora regente dessa turma, onde fizemos um excelente trabalho com projetos significativos como, “ Projeto Cultura Afro Brasileira”, procurando sempre buscar a interação e a participação, o ensino e a aprendizagem de uma forma mais dinâmica para a turma. Em outros projetos durante o estágio, tivemos gincanas, brincadeiras, jogos, piquenique e assim concluindo o estágio em dezembro de 2015.

O curso de magistério, deu um novo sentido na escolha da profissão na qual escolhi seguir e sonhava desde criança. Porém, sabia que ele por si só não era suficiente para uma boa formação. Então, em 2016, decidi prestar o vestibular na FACCAT no município de Taquara, Rio Grande do Sul, e iniciar o curso de Pedagogia. Infelizmente, por motivos financeiros, não estava conseguindo fazer mais de uma ou duas disciplinas.

A primeira turma da minha docência foi uma turma Multisseriada, composta por Jardim A e B, em 2016. Logo em 2017 dei continuidade com a mesma turma Multisseriada, mas agora com duas turmas de pré-escola e uma turma de 1º ano, totalizando 24 crianças, na escola municipal de ensino fundamental em Rolante.

Em 2018, surgiu uma oportunidade para trabalhar em uma escola de educação infantil no município de Osório. Foi um ano de muitos desafios e mudanças, pois mudar

de cidade não foi nada fácil, mas era preciso, tendo em vista meus crescimentos profissional e pessoal.

Prestei vestibular no polo da UFRGS do município de Pinhal/RS, para tentar uma vaga no curso de Pedagogia - EAD e também fiz a prova do ENEM.

Em 2019, pela minha nota do ENEM de 2018, me inscrevi no SISU; lembro do dia que vi meu nome na lista da chamada, foi um dia muito feliz, saí ligando para minha mãe, Maria A. Oliveira, para meus tios-avós, Vera e Luiz, contando a novidade. Sim! Estava realizando mais um objetivo de entrar para uma universidade pública e de qualidade. Em março daquele ano, iniciou minha trajetória na UERGS, finalmente consegui ingressar na minha graduação de licenciatura em Pedagogia. O curso nos habilita às próprias possibilidades, perspectivas e singularidades de uma formação profissional, de saberes construídos articulados entre a teoria científica e suas representações do/no hábito de/do pensar. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC):

A Pedagogia em sua ênfase teórico-metodológica volta-se ao fortalecimento da Pedagogia como área de conhecimento, a qual tem como principal foco de atenção às ações docentes, estas expressas pelas diversas possibilidades de atuação do licenciado em Pedagogia, conduta pautada pela solidificação do processo de formação de professores, assim como, pela busca por qualidade dos espaços educacionais, sejam eles escolares ou não escolares. (PPC-CURSO PEDAGOGIA UERGS, 2014, p.12)¹.

A trajetória acadêmica universitária no curso de Pedagogia, falando em educação infantil, possibilitou-me desenvolver e construir aprendizagens teóricas sobre crianças e infância, sobre a organização do cotidiano, dos direitos garantidos ao desenvolvimento integral, sobretudo do cuidar e do educar. Isso implica promover a ampliação de sentidos e significados sobre a prática com as crianças, por meio de reflexões relevantes, no sentido de considerar que o ato pedagógico não é seguir um roteiro didático, mas perceber que elas possuem em seus cotidianos, tempos, rotinas, singularidades.

Sob esse entendimento, enfatiza-se ainda mais a busca por saberes necessários à prática educativa em prol de uma qualificação docente. Nessa perspectiva, durante o curso referido, o estágio obrigatório e supervisionado da educação infantil, desenvolvido numa turma de Pré-1, na EEI Clube da Criança, realizado em 2022, por meio do projeto “Experiências com os quatro elementos da natureza”, observei o quanto foi necessária

¹ Destacando que, um novo PPC do Curso de Pedagogia, foi construído em 2021, que está em vigência a partir dessa data para novas turmas ingressas.

uma escuta atenta para conhecer as crianças, sobre suas falas, seus olhares curiosos, até mesmo de estranhamentos. Cada criança é única nos seus modos de agir, desejos, conflitos, nas suas formas de se expressar; necessitam mais do nunca de afeto, de acolhimento todos os dias. Também pude perceber o quanto elas são ativas, exploradoras, e constroem aprendizagens com suas descobertas, quando as práticas são promovidas por meio do lúdico nas interações e brincadeiras.

Em vista disso, possibilitou-me mobilizar os conhecimentos acadêmicos e os que ocorrem na vivência da experiência, percebendo que as reflexões sobre as ações sempre tiveram que ser uma constante neste exercício, tanto junto das crianças da turma, quanto em momentos individuais. São os desafios das interlocuções de saberes e fazeres à docência, quando cada acadêmico pretende construir-se como profissional, quando necessitamos atribuir novos significados à prática. Segundo Maurice Tardif (2002, p.39):

não é por acaso que professores iniciantes atribuem novos significados a sua formação teórico-acadêmica ao entrarem em contato com a sala de aula real em pleno exercício do ofício [...] é lá que se deparam com situações conflituosas, inesperadas, cotidianas. É nessa experiência [...] que o aluno-mestre irá validar, negar, desenvolver e consolidar saberes teóricos, transformando-os em experiências a partir de a partir de sua prática e de sua experiência individual e coletiva no ambiente escolar como um todo.

Contudo, na experiência da prática com crianças pequenas, foi preciso também olhar além dos conhecimentos sobre as teorias. É gostar do que faz, problematizar, desmistificar as certezas, e refletir sobre tudo o que acontece dentro da sala-referência e fora dela. Assim, para além dos estudos da formação inicial, sei que, em minha caminhada, ainda necessito buscar me aproximar mais desse universo educativo, sobre a multiplicidade de saberes e fazeres presentes na prática com crianças.

Assim, foi o retomar de minhas memórias sobre minhas vivências em direção a constituir-me como docente na educação infantil, que me fizeram chegar até aqui. Uma chegada que ainda necessita de muitas travessias, pois estamos sempre em uma constante busca de aprimoramentos, e isso também implica em novas perspectivas, principalmente quando voltamos a pesquisar situações, “[...] problemas concretos que emergem do cotidiano [...]”, conforme menciona Gatti (2001, p. 71). Dessa forma, a pesquisa também possibilita-nos ampliar conceitos apreendidos, mas, principalmente, que esses conceitos estejam em nós como referências no exercício da docência, pois dizer que a teoria difere da prática, não mais toma corpo neste mundo contemporâneo.

1.2 SEMPRE HÁ VÁRIAS RAZÕES PARA MAIS CAMINHADAS - A ORIGEM DO TEMA E DO PROBLEMA

Considero pertinente esse tema, pois a alfabetização como escolarização das crianças nas faixas etárias entre quatro e cinco anos, tornou-se um dos assuntos mais discutidos nas instituições de educação infantil, tanto por pesquisadores quanto entre os educadores, ora pensando em exigências, ora por necessidades, principalmente nas escolas particulares, pois há muito se sabe que na rede privada sempre se alfabetizou, e muitas vezes, uma alfabetização mecânica e obrigatória. Também, em algumas escolas públicas, quando alguns municípios brasileiros já se encontram mobilizados pelo discurso da alfabetização, já introduziram na educação infantil, a intencionalidade de transformá-la em ambientes alfabetizadores, priorizando, principalmente, nessa prática organizada, a apropriação do sistema alfabético das crianças, de modo convencional, o que é uma questão polêmica, frente às legislações pertinentes que correspondem à etapa escolar.

Como professora ainda com formação de nível Médio- Normal, tenho pouco tempo de exercício na docência numa turma de pré-escolar I, numa escola privada. Por ser conveniada com a prefeitura do município de Osório, que atende a quase todo seu público infantil, oriundo de crianças que não tiveram vagas disponibilizadas em escolas públicas, vivenciei constantes polêmicas, controvérsias, especialmente entre os professores. Tais polêmicas envolviam discursos diferenciados entre o ato de alfabetizar as crianças de forma sistematizada, com rituais repetitivos de leitura e escrita e/ou como um processo de as crianças vivenciarem experiências infantis pautados na ludicidade, explorando suas especificidades e particularidades, respeitando os direitos de desenvolvimento e aprendizagem, a partir de suas descobertas, em seus devidos tempos.

De certo modo, essas controversas geraram angústias e ansiedades entre professores nas suas práticas de docência, e, também em mim, a possibilidades de ampliar discursões e reflexões acerca desses enunciados, mesmo que, nesses meandros, tenho consciência de que, a criança, desde bem pequena, manifesta interesses pela leitura e escrita, pois é influenciada por ela, mesmo antes de entrar na escola, uma vez que aprende no contato com seu meio familiar, social e cultural da qual ela faz parte.

Também é fato de que, na educação infantil, não há disciplinas nem áreas do conhecimento específicos, porém há campos de experiências no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que de acordo com a Base

Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), a meta é assegurar os seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento.

Levando em conta essas prévias explicações, surgem, em princípio, os questionamentos alvos deste trabalho: Ainda existem diferenças entre a visão de professores e gestores que atuam em turmas de pré-escolas em relação à alfabetização? Como definem alfabetização? Como os educadores compreendem a alfabetização frente os campos de Experiências? Por que isso ocorre? O que influenciam tais intencionalidades?

A partir desses enunciados busquei problematizar: Quais as concepções de educadores da infância de uma escola pública sobre a alfabetização das crianças que frequentam a fase pré-escolar? Como ocorrem, de fato, as intencionalidades pedagógicas cotidianas, nos seus fazeres da docência com as crianças pequenas?

Dessa forma, o objetivo geral foi delineado como: Investigar as diferentes concepções de educadores infantis sobre a alfabetização (escolarização) das crianças que estão na fase da pré-escola, analisando o modo como as professoras vivenciam em suas ações pedagógicas cotidianas onde esse processo educativo é desenvolvido.

No que se refere a organização desse trabalho, este apresenta-se da seguinte maneira: A parte dois, que dá a sequência, contempla o campo da educação infantil amparada pelas políticas da legislação vigente que regulamentam essa primeira etapa da educação básica, seguida de reflexões sobre quem são as crianças que frequentam a fase pré-escolar.

Na sequência, apresento a metodologia, conceituando conforme Antônio Carlos Gil (2002, 2008) e Roberto K. Yin (2015) Na metodologia, breves destaques do município de Osório, bem como caracterizo a instituição ambiente do estudo de campo. Posteriormente, nesses caminhos metodológicos, situo o percurso da pesquisa, e, em seguida, apresento um quadro das identificações das participantes.

Dando continuidade, com o propósito de refletir sobre o tema em foco, introduzo breves concepções sobre alfabetização no sentido do termo. Posteriormente, visando os enunciados das participantes, com base nas suas respostas, delimito em dois eixos temáticos: O primeiro eixo corresponde ao que as professoras compreendem por alfabetização na pré-escola. Após, apresento sob a visão das professoras o cuidar e o educar nas suas estratégias pedagógicas, bem como as propostas pedagógicas de experiências priorizadas em suas turmas.

E, por fim, um exercício analítico sobre todos esses pressupostos, a fim de refletir sob a luz do que cabe, os discursos e práticas no que se entende sobre alfabetização, letramentos e cultura letrada, pensando afinal: A pré-escola é tempo de quê?

Nessa conjuntura, faço uso das diretrizes destinadas a etapa da educação infantil, (BRASIL, 2009, 2010, 2018) e demais documentos vigentes. Conto em minhas reflexões com as contribuições de diversos autores, destaco dentre esses: Barbosa, (2014); Belther (2017); Duprat (2014); Faria e Kuhnen (2008); Ferreiro e Teberosky (2007), Nunes e Corsino (2022); Soares (2003, 2011, 2020) e Vieira e Baptista (2023). Esses autores discutem em suas publicações abordagens que se referem à alfabetização, escolarização precoce das crianças pequenas, destacando, neste contexto, a leitura e escrita na fase pré-escolar.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO/ E A ETAPA PRÉ-ESCOLAR

2.1 QUESTÕES LEGAIS FIRMADOS PELO ESTADO BRASILEIRO A PARTIR DOS ANOS DE 1980

No cenário brasileiro, a educação infantil, esteve, por muito tempo, baseada numa perspectiva meramente de caráter assistencial, que se encontrava vinculada à política da assistência social, sendo então cerceadas às crianças de seus direitos educacionais, quando, nestes ambientes, haviam apenas preocupações de cuidados com o descanso, higiene, segurança, e alimentação nas rotinas cotidianas. Essas rotinas passaram a ter políticas educacionais, quando: “A Constituição Federal (1988), ao instituir creches e pré-escolas no capítulo da educação, sob a designação de educação infantil, como direito de todas as crianças, desde o nascimento, referenda os argumentos da política pública do tipo universal” (NUNES; CORSINO, 2022, p. 332)

Instituindo prerrogativas constitucionais, reconheceu-se pela primeira vez a educação infantil como um direito da criança e, a partir de então, passa a integrar a política nacional de educação, e reconhece-se esses direitos estabelecidos às crianças, ao atendimento em creches e pré-escolas e, “oficialmente, o viés assistencialista é deixado para trás em detrimento de finalidades educacionais” (BELTHER, 2017, p. 43). Nesse sentido, em decorrência desse aparato legal, o cuidado com a infância começa com finalidades do desenvolvimento integral dela, com direito de vivenciar experiências respeitando suas infâncias. Dessa forma, os bebês e crianças ficam legalmente reconhecidas como sujeitos de direitos, definindo-se que as famílias, a sociedade e o poder público têm de respeitar e garantir esses direitos assegurados no artigo 227, que legisla:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

Embasada nos princípios da Carta Magna, institui-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei Nº 9394/96, que associa de forma mais direta a educação infantil dentro do sistema educacional, e, nesse âmbito, passa a ser parte

integrante da Educação Básica e como primeira etapa, e a oferta passa a fazer parte do sistema educacional, constituída como dever dos municípios. Dessa forma está determinado nos Artigos 29 e 30 na referida Lei:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos², em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade. II – Pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 1996)

Em outras palavras, significa mudanças de concepções, atentando para várias questões que vão muito além dos aspectos legais, como apontado nos Referenciais Curriculares Nacionais da educação infantil (RCNEI, 1998, p. 17): “Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas (BRASIL, 1988)

Nesse sentido, ao situar as crianças nesta etapa primária sob o ponto de vista do cuidado e da educação, em relação ao atendimento à primeira infância, constituem-se em compartilhar com seus pares e com os adultos suas aprendizagens, além de outros direitos de cuidados: a saúde, a higiene, a alimentação, o afeto, etc., para seu desenvolvimento. Em síntese a instituição infantil é:

Um estabelecimento que tenha como foco a criança e como opção pedagógica ofertar uma experiência de infância potente, diversificada, qualificada, aprofundada, complexificada, sistematizada, na qual a qualidade seja discutida e socialmente partilhada, ou seja, uma instituição aberta à família e à sociedade. (BRASIL, MEC/SEB, UFRGS, 2009, p. 8).

O Ministério da Educação (MEC) publicou em 2009 a Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). O Art. 3º dessa normativa, que trata sobre o currículo para a educação infantil, ou seja, diretrizes a serem observadas na organização de propostas pedagógicas, concebe currículo como: “[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do

² (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2009)

Com as diretrizes, reafirma-se que a educação infantil não é mais vista apenas como um momento de recreação, mas uma etapa que compreende processos de planejamento, organização curricular e avaliação, bem como intencionalidade pedagógica nas práticas realizadas com as crianças, na indissociabilidade do cuidar e do educar. Desse modo, em conformidade com Duprat (2014, p.104):

[...] o fato de que as crianças pequenas ainda carecem de cuidados, por si só exige uma prática pedagógica diferenciada, que supra essa necessidade, e ao mesmo tempo seja capaz de explorar a significativa diversidade de tarefas, começando nos cuidados e indo até o nível na educação propriamente dita, isto é, o nível da socialização e do desenvolvimento por meio de práticas lúdicas que promovam as possíveis interações.

As diretrizes voltadas ao cuidar e educar, e não apenas abrigar e cuidar, envolvem ações durante “[...] o período de vida da criança caracterizado por seus princípios e primeiros desenvolvimentos, isto é, trata-se de um período permeado de significados. Uma vez que os conceitos de criança e infância são indissociáveis [...]” (BELTHER, 2017, p. 62)

As discussões sobre as práticas pedagógicas nesse âmbito, acentuam-se nas diretrizes, quando apontam que a criança deve ser considerada o centro do planejamento, cabendo ao professor, em suas propostas, criar contextos que garantam suas experiências, possibilitando, assim, situações em que se tornem protagonistas de suas ações. Fica evidente no Art. 4º da DCNEI que conceitua:

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

Essas diretrizes têm como eixos norteadores das práticas pedagógicas as interações e brincadeiras, de forma a garantir experiências que promovam e favoreçam o conhecimento e aprendizagem das crianças de diversas formas e em diferentes linguagens.

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: I - promovam o conhecimento de si

e do mundo[...] II - favoreçam a imersão das crianças[...] III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação[...] VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia. (BRASIL, 2009, p. 4)

Reconhecendo tais diretrizes inseridas num sistema de ensino, em um ambiente escolar, que é um espaço que cuida e educa, as instituições de educação infantil devem oferecer simultaneamente as funções de cuidar e educar, pois são ações indissociáveis que proporcionam às crianças elementos que enriquecem seus aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais. Ao proporcionar esses espaços de acordo com a faixa etária das crianças, o papel do professor é muito importante no cotidiano de suas práticas. Conforme as diretrizes:

Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis. Educar de modo dissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas, etc.) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças. (BRASIL, 2009).

Assim como as DCNEI, no sistema brasileiro, foi implementada nas escolas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017, pela Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017, todavia, em sua última versão em 2018, como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos devem aprender, e, com orientações acerca de quais as aprendizagens os professores devem desenvolver faixa etária dessa etapa educativa. Porém, como a própria nomenclatura cita, a Base, é a base que, “[...] Deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas [...] em todo o Brasil” (BRASIL, 2018).

A Base não é um currículo pronto, ela funciona como uma orientação aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, e às metodologias de acordo com as particularidades regionais e locais. O currículo deve apresentar, além dos princípios das redes, o como ensinar, ou seja, quais as estratégias metodológicas mais adequadas para o desenvolvimento daquilo que está sendo proposto na BNCC.

O documento, reitera as interações e a brincadeira como eixos da prática pedagógica, já anunciados nas DCNEI (2009). Assim sendo, assegura os seis direitos da aprendizagem desde bebês (creches), crianças bem pequenas (maternais) e crianças pequenas (pré-escolas), que são: “conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se”, que resumidamente se definem:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos; **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros; **Participar** das atividades propostas; **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, elementos da natureza, na escola e fora dela; **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos; e **Conhecer-se** construindo construir sua identidade pessoal, social e cultural, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar. (BRASIL, 2018).

Esses direitos de aprendizagens foram organizados em cinco campos de experiências, que são: “O eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2018), em um arranjo curricular que acolhe os saberes e as experiências concretas das crianças, entrelaçando-as aos conhecimentos. Os campos concebem em linhas gerais:

O **Eu, o Outro e o Nós** define: “É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista [...] **Corpo, Gestos e Movimentos** - Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos as crianças estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural [...] **Traços, Sons, Cores e Formas** - Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens [...] **Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação** promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social [...] **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações** espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. (BRASIL, 2018).

Cada campo de experiência da BNCC tem suas especificidades, mas são articuladas, indicando o que pode e deve ser trabalhado com as crianças, porém nunca

deixando de lado a questão do cuidar e do educar, e nem deixar de lado suas especificidades e particularidades infantis, suas expressões de múltiplas linguagens. Nesse processo, a base consolida e vincula o educar e cuidar como concepção indissociável no procedimento educativo. Tais conceitos implicam no reconhecimento de que o desenvolvimento, a formação do ser e a construção de saberes não ocorrem de forma isolada ou fragmentada. “Os contextos promovidos às crianças nos espaços da educação infantil envolvem a brincadeira como eixo norteador e propulsor da aprendizagem” (BRASIL, 2010). Sob essa premissa, a educação infantil deve ser vista como um espaço que possibilite a vivência de todas as dimensões da criança, que interage nos contextos em que ela vive.

Sendo assim, o professor, em suas práticas de experiências, deve considerar todas as produções das crianças, possibilitando a escuta pelas múltiplas linguagens delas, e as que também são expressadas na espontaneidade dos movimentos corporais e expressões artísticas em seus diferentes tempos/espaços. Também deve trabalhar com materialidades não estruturadas, com objetos para caminhos investigativos propiciados pelas próprias crianças para suas descobertas. Tudo são experiências significativas às crianças, onde suas produções são o centro do trabalho pedagógico. Em conformidade com BNCC, a concepção de criança hoje é aquela como sendo:

ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na educação infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (BRASIL, 2018).

Essas compreensões implicam nas práticas educacionais, na medida em que influenciam as proposições pedagógicas às crianças nas escolas infantis. Além disso, essas transformações e novos olhares e significados nos remetem a compreender que a criança é uma atriz social que produz e coproduz cultura, saberes entre seus pares e com os adultos e são protagonistas de sua aprendizagem. Para Cohn (2005 *apud* Barbosa, 2014, p. 650-651), as crianças são ativas na formulação de sentidos para o mundo em que vivem:

Elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura. Esses sentidos têm uma particularidade, e não se confundem nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural frente às Culturas infantis ao adulto. Essa autonomia deve ser reconhecida e também relativizada: digamos, portanto, que

elas têm uma relativa autonomia cultural. Os sentidos que elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos.

A cultura dos adultos é compartilhada com as crianças e a cultura da infância é recriada pela própria criança a partir de suas interações e relações no e com mundo, pois entende-se que:

as crianças estão imersas em várias culturas e singularizam essas informações culturais em seus pequenos grupos de convívio e também individualmente. As crianças têm competência para agir e, desde muito pequenas, aprendem por meio do convívio social [...]. (BARBOSA, 2014, p.657).

Em síntese, percebe-se que as legislações da educação infantil passaram por diversas mudanças com políticas que as posicionaram como etapa educacional, com função pedagógica, política e social. Conforme Nunes e Corsino (2022, p. 341): “No centro dessa questão, está a conquista legal: ‘Um atendimento educacional de qualidade, com professores habilitados, escolas em condições físicas adequadas à faixa etária, currículos formados com base em uma concepção de criança que a perceba na sua integralidade [...]’”.

Contudo, nota-se ainda uma grande variedade de obstáculos de modo que se possa promover esses direitos, sobretudo, ao permear as ações pedagógicas dentro das instituições infantis, quando o foco é direcionado a uma alfabetização precoce, pois conforme a observância da DCNEI (2009) no Art. 11:

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

Portanto, isso significa que as crianças devem passar por uma transição gradual, na qual sejam respeitadas as especificidades da idade, resguardando-as de um ensino excessivamente formal ou de exigências muito rigorosas que não são adequadas ao seu estágio de desenvolvimento. O objetivo é proporcionar um ambiente de aprendizagem que seja desafiador e cativante, ao mesmo tempo em que respeita o ritmo e as necessidades individuais de cada criança.

2.2 FUNDANTES DA FASE PRÉ-ESCOLAR E QUEM SÃO AS CRIANÇAS DESSA FASE?

Primeiramente, cabe destacar de que a fase pré-escolar, de acordo com a lei federal nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, ficou delimitada como a última fase da etapa da educação infantil, na faixa etária dos quatro aos cinco anos e onze meses, completados até 31 de março. Dessa forma, a pré-escola corresponde a um período que antecede aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As crianças brasileiras que frequentam a pré-escola encontram-se numa jornada de tempo parcial de quatro horas que elas permanecem na instituição. Nessa fase, a matrícula é obrigatória, e os ente federados, geralmente os municípios, têm o dever de ofertar vagas a todas as escolas públicas. Caso não possuam vagas, deverão providenciar em instituições privadas. Contudo, a “[...] frequência na educação infantil não é pré-requisito para a matrícula no ensino fundamental” (BRASIL, 2010, p. 15)

Nesse período de inserção obrigatória, vale ressaltar também que estarão inseridas crianças oriundas da mesma instituição, de outras escolas, e/ou as que ainda não tenham frequentado uma creche. Em ambos os casos, ocorrem mudanças de espaços, de coleguinhas e de profissionais atuantes. É um processo em que elas se deparam com novas vivências, experiências e novas realidades de rotinas, que demandam um olhar atento de todos os envolvidos nas instituições da educação infantil, das emoções que afloram nos pequenos e nas diferentes reações.

Dessa maneira, o atendimento não difere das crianças bem pequenas em relação ao acolhimento, aos cuidados e educação, dos eixos pedagógicos que são interações e brincadeiras e, tal como se compreendeu nas diretrizes, esse âmbito escolar é também uma escola para a infância.

Sendo assim, é nesse ambiente que elas necessitam vivenciar experiências que se diferem das aprendizagens do ensino fundamental, que é a segunda etapa da educação básica. A fase pré-escolar:

não tem como propósito preparar crianças para o ensino fundamental, essa etapa da educação básica possui objetivos próprios, os quais devem ser alcançados a partir do respeito, do cuidado e da educação de crianças que se encontram em um tempo singular da primeira infância. (BRASIL, 2007, p. 7).

Se, “ao longo da história, o discurso pedagógico foi se modificando e a educação infantil passou a ser entendida como um espaço de educação e cuidado [...]” (BELTHER, 2017, prefácio, p. 2), na fase pré-escolar o cuidado é também de caráter educativo, que possui uma forte relação com o processo educacional. Na sua amplitude, envolve possibilitar experiências em situações significativas de aprendizagens, porém tendo a criança como protagonista de sua aprendizagem que constrói seus próprios e novos conhecimentos.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p.23).

Deste modo, as crianças dessa fase necessitam vivenciar experiências de aprendizagens e desenvolvimento, que correspondem às relações pedagógicas que consistem nos eixos estruturantes das práticas de interações e a brincadeira.

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica [...] As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica. (BRASIL, 1998, p.28).

Assim exposto, na pré-escola as crianças possuem direitos de interações e brincadeiras, uma vez que integram a etapa da educação infantil. Para a autora Castro, (2020, p.44):

O entendimento é de que as duas caminham juntas, integrando propostas pedagógicas e experiências vividas pelas crianças: por meio das interações elas estabelecem relações, criam e narram histórias, ouvem e são ouvidas; na brincadeira, elas desenvolvem habilidades individuais, jogam, riem de pequenas e grandes coisas. Assim, por mais óbvio que possa parecer, não se pode abrir mão de afirmar que brincar é um direito alienável da criança.

As particularidades e singularidades dessas crianças precisam ser valorizadas e respeitadas, pois cada uma delas é única em suas linguagens, pois possuem:

uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio [...] no processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. (BRASIL, 1998).

Nota-se assim a importância de dar ênfases às propostas sobre as explorações, brincadeiras, expressões diversas onde a ludicidade é a base das intencionalidades pedagógicas, bases essas que promovem experiências que permitem diversas maneiras e formas de as crianças realizarem determinadas propostas, em um aprendizado significativo e divertido. Em algumas ocasiões, essas crianças brincam sozinhas, outras vezes brincam compartilhando com outros pares, todavia, é onde “[...] se efetivam as trocas dos seus aprendizados, “quando a criança pode assumir diversos papéis, experimentar, colocar-se no lugar da outra, realizar ações [...] expressar-se” (FRIEDMANN, 2006, p. 24)

Do ponto de vista como concebemos hoje, crianças que “[...] interpretam, participam e reproduzem o que vivenciam em sua vida e assim constroem sua própria cultura, o que chamamos de culturas infantis”. (CORSARO 2009, p.31, *apud* BARBOSA, 2014, p.657). Para Barbosa (2014: 650) [...] “as crianças passaram a ser vistas não apenas como seres determinados pelas culturas, mas também como agentes produtores de cultura”. A autora cita que: para Cohn, as crianças são ativas na formulação de sentidos para o mundo em que vivem:

Elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura. Esses sentidos tem uma particularidade, e não se confundem nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural frente ao adulto. Essa autonomia deve ser reconhecida e também relativizada: digamos, portanto, que elas têm uma relativa autonomia cultural. Os sentidos que elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos. (COHN, 2005 *apud* BARBOSA, 2014, p. 650).

Ressaltando que, se a cultura dos adultos é compartilhada com as crianças e a cultura da infância é recriada pela própria criança, a partir de suas interações e relações no e com mundo, entende-se que:

As crianças estão imersas em várias culturas e singularizam essas informações culturais em seus pequenos grupos de convívio e também individualmente. As crianças têm competência para agir e, desde muito pequenas, aprendem por meio do convívio social. (BARBOSA, 2014, p. 657).

Então, numa perspectiva pedagógica, as crianças da fase pré-escolar, visando seus aprendizados e desenvolvimento, precisam que todos esses elementos caminhem juntos, sem fragmentação, sobretudo, na garantia dos aspectos físicos (alimentação, higiene, saúde) e segurança física (questões biológicas). Também é necessário acolher, ouvir, encorajar, apoiar, dar atenção, em suas necessidades individuais e diferenças, estabelecendo vínculos afetivos, ideias e emoções, trocas entre as crianças, seus pares e com os adultos, visando seu desenvolvimento integral.

as crianças inseridas em [...] Pré-escolas precisam ser compreendidas como sujeitos históricos em desenvolvimento. Nesse momento de suas vidas, essas crianças precisam que os profissionais responsáveis por elas, dentro das instituições de ensino, estejam prontos a lhes oferecer, além dos cuidados básicos como higiene, segurança e alimentação práticas que ajudem no desenvolvimento e na construção de uma visão de mundo mais ampla (BELTHER, 2017, p. 53).

Logo, nessa fase, as propostas pedagógicas devem propiciar a garantia de as crianças terem “[...] acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2009).

Nesse período vivido, as práticas que envolvam as brincadeiras são as que irão dar às crianças oportunidades para “[...] imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz” (BRASIL, 2009³, p. 7). Elas são também o centro do planejamento escolar nas práticas cotidianas, onde vivenciam experiências de aprendizados que lhe são significativas com autonomia e protagonismo infantil. “[...] Nessas condições ela faz amizades, brinca [...], faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura”. (BRASIL, 2009). Conforme mencionam Barbosa, Delgado e Tomás, (2016, p. 18) “É essa criança [...] que está naquela turma com aquele determinado professor ou professora, que precisa ser considerada no planejamento curricular”. Nessa perspectiva, segundo o Referencial Curricular Referencial para a Educação Infantil (RCNEI):

³ Parecer CNE/CEB nº 20, 2009- Assunto: Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas. (BRASIL, 1998, p. 30, v.01).

Para além desses pressupostos, é evidente que, curiosas como são, demonstram desejos por conhecimentos sobre a leitura e escrita, mesmo porque percebem que a escrita está em todos os lugares nos quais participam, convivem, como no âmbito familiar, social, cultural e escolar desde a tenra idade. No entanto, esse processo parece ser controverso, quando se tem a pretensão de antecipar a escolarização, alfabetizando crianças nessa faixa etária.

Com o intuito de um levantamento de campo sobre o tema foi que me propus a investigar, resultando no presente trabalho. Na sequência, apresento as abordagens metodológicas que se dividem em eixos e subeixos, destacando os procedimentos, percursos, a instituição-campo, bem como identifico as participantes e suas formações profissionais.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS - OS CAMINHOS DO ESTUDO DE CAMPO

3.1 A METODOLOGIA

Esse estudo apoiou-se na metodologia de uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório e descritivo, modalidade que oferece aos pesquisadores a possibilidade de diferentes interpretações e análises de todos os pontos de vista apresentados pelos sujeitos participantes.

A pesquisa exploratória, a primeira etapa de uma investigação mais ampla, permite a escolha de técnicas mais adequadas para a pesquisa e decisão sobre as questões que necessitam maior atenção durante a investigação. Para Gil (2002, p. 41):

A pesquisa exploratória, têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilita a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Dessa forma, ao dar uma explicação geral, pode-se levantar um novo problema, a ser esclarecido por meio de um estudo mais consistente, o qual desenvolve uma visão generalizada do fato ou fenômeno investigado na pesquisa. Nesse processo exploratório, realizou-se como estado do conhecimento, escolhas de pesquisas e trabalhos que já foram realizados e publicados sobre a temática proposta. Estudos de vários autores também foram importantes, destacando revisões bibliográficas e conceitos pertinentes.

Como referência descritiva, objetivou-se esclarecer de maneira abrangente estudos da fase exploratória, desenvolvendo novos conhecimentos a partir de dados de pesquisas já existentes, com reflexão sobre eles para análise dos dados. Conforme Gil (2008, p. 28), “As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática [...]”. A fase descritiva também se relaciona com a análise dos dados da pesquisa feita.

O método qualitativo configurou-se como um estudo de caso que consistiu em uma unidade individual, ou seja, numa instituição de ensino. O estudo de caso definido por Yin (2015, p.17) é aquele que: “[...] investiga um fenômeno contemporâneo (‘o caso’) [...] em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e

o contexto puderem não ser claramente evidentes”. Também ressalta Yin (2015, p. 18), de que:

A investigação de estudo de caso enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesses do que pontos de dados, e, como resultado conta com múltiplas fontes de evidência [...] e como outro resultado beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados.

Os dados foram levantados por meio de um questionário semiestruturado, o qual foi composto por algumas perguntas norteadoras com o objetivo primordial de obter dados relevantes à problemática da pesquisa, questões essas que se encontram problematizadas na parte refletida sobre o tema abordado.

O questionário foi optado por contemplar os participantes no quesito de terem mais liberdade nas respostas. Um questionário é descrito como:

[...] a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc. (GIL, 2008, p. 121).

Sendo assim, as questões foram adequadas ao propósito da pesquisa. Além disso, foi importante considerar a ordem e a forma de apresentação das perguntas.

3.2 CARACTERIZAÇÕES DO CONTEXTO DA INSTITUIÇÃO

3.2.1 O Município

O Município de Osório, lugar em que se realizou o estudo de campo, está localizado na região do litoral norte gaúcho. É considerado o centro de entrada para o litoral norte, em direção às praias dos outros municípios, como Tramandaí, Cidreira, Imbé, etc. Turistas uruguaios, argentinos e gaúchos cruzam todos os anos pela BR 290, Estrada General Osório, *Free Way*, BR 101 e RS 389, Estrada do Mar. É uma cidade promissora, localizada estrategicamente entre a capital, Porto Alegre, e Torres - marco de saída do Estado. É considerada a “terra dos bons ventos” e também se destaca por seus atrativos turísticos; naturais e culturais.

Ela está geograficamente situada ao pé da Serra Geral e entre águas doces e salgadas. É uma das poucas cidades brasileiras que reúne serra, lagoas e mar num mesmo

lugar. Ladeada pelo Oceano Atlântico, o município dispõe de duas belas praias: Atlântida Sul e Mariópolis. Além de possuir um magnífico complexo de lagoas em seu entorno, o morro da Borússia é um dos locais mais visitados, local do qual se pode avistar as cidades vizinhas. O município atende a 29 escolas municipais, abrange nove escolas estaduais e nove privadas.

3.2.2 Contexto da instituição - ambiente do estudo de campo

A princípio, minha intenção foi realizar uma pesquisa em instituições privadas e públicas, considerando que teria mais dados se existem polêmicas e controvérsias sobre a alfabetização na fase pré-escolar, tentando um parâmetro entre duas instituições. Em virtude da indisponibilidade das particulares conhecidas por mim, e de que, em outras, os profissionais não se dispuseram a se manifestar acerca da temática, só foi possível realizar em uma escola pública.

A opção pela instituição se justifica pelo conhecimento de que nela encontram-se quatro turmas de pré-escolas, e frequentam 56 crianças no total, sendo que, nas turmas pesquisadas, encontram-se 13 crianças no Pré IA, 13 no Pré IB, 18 no Pré IIA e 12 no Pré IIB⁴. Na sala do Pré I, possui os seguintes materiais: dois armários com duas portas, um nicho, um espelho, um som, um suporte para água, um garrafão de água, três mesinhas, 14 cadeirinhas, um tapete, um ventilador, um aparelho de ar-condicionado, um mochileiro. Na sala do Pré II, possui os seguintes materiais: um armário de parede com quatro portas, um mochileiro, uma prateleira, um nicho, um som, um suporte para água, garrafão de água, quatro mesinhas, 14 cadeirinhas, dois tapetes, um ventilador, um aparelho de ar-condicionado, brinquedos e jogos diversos adequados à idade.

O ambiente escolar conta com quatro salas de aula com banheiro, duas salas sem banheiro, uma biblioteca, um banheiro com acessibilidade, um banheiro masculino e feminino adaptado para crianças, uma cozinha, lavanderia, área reservada para refeições (lanche dos professores e funcionários), uma sala que comporta refeitório, espaço de interação e banheiro. Além do espaço externo com deck e pergolado, onde fica o parque sonoro e o lago com peixes, a casinha da árvore, que é um espaço com calçada e brinquedos construídos com material reciclável e pracinha com pátio de areia.

⁴ São as fases nominadas pela escola, em diferentes turmas que ali se encontram, evidenciando-as por idades.

O horário de funcionamento é das 07 h 30 min às 18 h, de segunda a sexta-feira. A equipe da escola é composta por três pessoas do corpo técnico administrativo, sete docentes, nove atendentes/auxiliares de educação infantil, três estagiários Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) e cinco cozinheiras/serventes/vigilantes. Também conta a participação ativa do Conselho Escolar e CPM (Conselho de Pais e Mestres), que tem a função de consultar, deliberar e fiscalizar as questões pedagógicas, administrativas e financeiras quanto a compras, conservação e manutenção do estabelecimento. De acordo com o PPP (2019):

A proposta pedagógica da escola está engajada em garantir um processo de humanização através de suas práticas, promovendo espaços de escuta das famílias, dos profissionais e das crianças, a fim de garantir experiências que são genuínas às infâncias. E que vão ao encontro a este momento histórico em que a Educação Brasileira através da legislação expressa pela Base Nacional Curricular (BNCC), que busca construir pontes para diminuir a distância entre os menos favorecidos por questão de gênero, raça e condição social, articulando as formas de saberes produzidos pelas diferentes culturas com os saberes de cada território de aprendizagem local, priorizando a forma como as crianças aprendem, suas brincadeiras e interações no cotidiano. (E.M.E.I, PPP, 2019).

Os projetos são desenvolvidos junto com as crianças e a comunidade, permitindo aos envolvidos desenvolverem atitudes ativas e reflexivas diante da aprendizagem e do conhecimento, construindo sentido e percepção de mundo. A instituição tem como base dos processos educativos, segundo o PPP (2019):

Os direitos de aprendizagem e o trabalho por campos de experiência que atualmente se evidenciam através dos documentos alinhados a Base Nacional Curricular, impactando na forma como o professor ensina, na sua formação, no uso de materiais, organização dos espaços e tempos de aprendizagem e avaliações. Garantindo a nossas crianças um novo cotidiano na educação infantil, onde os principais eixos curriculares são a brincadeira e as interações, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil DCNEIS (2010). E.M.E.I, PPP, 2019).

3.2.3 O percurso da pesquisa

O levantamento dos dados ocorreu entre 30 de março a 20 de abril. A primeira fase constituiu-se do contato com a direção da escola, na data de 30 de março, portando uma Carta de Apresentação, a qual continha o convite para participar de minha pesquisa. A diretora orientou-me que seria necessário contatar a Secretaria de Educação (SME), para obter autorização. Esse documento encontra-se no Anexo A. Retornando, nesse

mesmo dia, fui à Instituição. Durante nossa conversa com a equipe diretiva, ressaltou-se a importância da presente pesquisa, e foi entregue o referido documento, que se encontra anexo no final deste trabalho.

Em seguida, a supervisora pedagógica disponibilizou-se a participar e convidar quatro professoras que atuam nas respectivas turmas da pré-escola. Foi entregue às participantes um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cópias que se encontram também anexadas, juntamente com o questionário para o levantamento dos dados.

Na sequência, programamos a data de 14 de abril para que as participantes fizessem a devolução com as respostas. Sendo assim, na data combinada, o questionário foi entregue preenchido, a princípio, por duas participantes na data de 14 de abril, e as outras três participantes entregaram no dia 20 de abril.

Abaixo está o quadro das identificações dos ou das participantes, que estão nomeadas como S01 (Supervisora), P02, P03, P04 e P05 (Professoras).

Identificações/ função atual	Formações	Tempo de atuação em Educaç ão	Tempo de atuação na Educaçã o Infantil	Turmas em que já atuou	Turma atual
S01/Supervisor a	Pedagogia: supervisão, direção e orientação (gestão escolar)	14 anos	12 anos	Educaçã o Infantil, todas	-----
P02/Professora	Pedagogia: neuropsicopedagogia e desenvolvimento humano e psicopedagogia clínica e institucional.	Cerca de 15 anos	Cerca de 15 anos	B II, MI, Pré I e II	Pré II
P03/Professora	Magistério (NAE): pedagogia/ licenciatura plena em Ed. Física, Especialização em Ed. Infantil, AEE e Psicopedagogia Institucional.	Cerca de 15 anos	Cerca de 15 anos	Berçário I, Maternal II, Pré I e Pré II	Berçário I (4 meses a 1 ano) e Pré I (4/5 anos) / Berçário I: 8 / Pré I: 13.
P04/Professora	Magistério: pedagogia/ pós-graduação em supervisão escolar, orientação escolar	8 anos	8 anos	BI, BII, MI, MII, Pré I, Pré II	Pré IIB/12 crianças
P05/Professora	Licenciatura em Letras: supervisão, orientação e gestão	27 anos	27 anos	BII, MII, Pré I e Pré II	Pré I Pré II

Fonte: Questionário da pesquisadora

4 EDUCAÇÃO INFANTIL: Alfabetização ou Letramentos às aprendizagens das crianças que frequentam a fase pré-escolar?

Antes de refletir com as Professoras participantes deste estudo, a partir de suas respostas, considerei oportuno o entendimento sobre alfabetização e a definição específica do termo.

4.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO NO SENTIDO DO TERMO

No contexto como um todo, quando nos propomos a conceituar “alfabetização”, no sentido etimológico que lhe é atribuído, a pesquisadora Jaqueline Moll (1996), em seu livro “Alfabetização Possível”, menciona que “[...] o processo de alfabetização está vinculado de modo mecânico a habilidades de codificação (ou representação escrita de fonemas em grafemas) e decodificação (ou representação oral de grafemas em fonemas)” (MOLL, 1996, p.68).

Também a pesquisadora Magda Becker Soares⁵, professora e especialista em alfabetização e letramento, autora de várias obras, contribui com teorias e práticas alfabetizadoras. Para a autora, em sua obra *Alfabetização e Letramento* (2011), na seção das múltiplas facetas, ela destaca: “Não parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo *alfabetização*, não ultrapassa o significado de levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever [...]” (SOARES, 2011, p.15).

Em um sentido próprio, a ação de alfabetizar, isto é, de tornar “alfabeto”, designa muitas variáveis, que se voltam à questão mecânica da habilidade de aquisição do sistema alfabético, dependendo da função que lhe é atribuída. “Toma-se, por isso, aqui, *alfabetização* em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito [...]”. (SOARES, 2011, p. 15). Soares (2011, p. 18), define que: “Pode-se concluir [...] a respeito do conceito de alfabetização, que essa não é *uma* habilidade; é *um conjunto de habilidades*, o que caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado.”

A alfabetização é a aprendizagem do sistema de representação que compõe a escrita, conhecer as letras, reconhecer os sons de cada uma, transformar o som em grafemas, conhecer e fazer junções silábicas. De acordo com Soares, em sua última obra publicada em 2020, sob o

⁵ (In memoriam, 2023)

título “Alfabetizar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever”, a autora conceitua alfabetização como:

[...] processos de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para prática da leitura e da escrita; domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...); aquisição de *modos de escrever* e de *modos de ler* – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou para ler; seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel etc. (SOARES, 2020).

A abordagem em que se fundamenta a ação pedagógica, nos termos que se compreende sobre os conceitos de alfabetização supracitados, o professor *aplica* àquilo que seria necessário à *aquisição* da aprendizagem, conhecida como uma tendência, corrente ou Pedagogia tradicional, se forem trabalhados conteúdos que sustentam a ideia numa repetição de exercícios com exigência de memorização. À luz dessa vertente, quando proposta por um treinamento mecânico, a educação “[...] é caracterizada pela concepção de educação como um produto, já que os modelos a serem alcançados estão preestabelecidos, daí a ausência da ênfase no processo.” (MIZUKAMI, 1986, p. 11). Nesse processo, as relações que se estabelecem entre o professor e o aluno poderão ser verticais, quando:

O professor detém os meios coletivos de expressões em função de seu comando. [...] detém o poder decisório quanto ao conteúdo, avaliação [...] está ligado à transmissão de certo conteúdo que é predefinido e que constitui o próprio fim da existência escolar. Pede-se ao aluno a repetição automática dos dados que a escola forneceu. (MIZUKAMI, 1986, p. 15).

A alfabetização refere-se especificamente a aprendizagem e domínio do código alfabético. É o processo no qual a criança aprende a decodificar os elementos que compõem a escrita. Na etapa da alfabetização é que se inicia, de fato, o processo de escolarização, sem esquecer que esse processo se inicia ao ingresso da criança no primeiro ano do Ensino Fundamental e se constitui num ciclo que vai até o terceiro ano. Alfabetização é “compreendida tradicionalmente como apropriação do sistema alfabético [...] levar a criança a ler e escrever” (SOARES, 2020).

Nesse cenário, o período da alfabetização fica pela Resolução CNE/CEB nº 1/2010, definida como a etapa da alfabetização, que é parte integrante de um ciclo de 3 (três) anos, que pode ser denominado “ciclo da infância” (BRASIL, 2013). Enfim, em sentido próprio, alfabetização, ação de tornar alfabeto, de alfabetizar-se.

Assim sendo, como aponte na justificativa deste trabalho, quando no exercício da docência em uma Escola conveniada de Educação Infantil no Município de Osório-RS, em uma turma de pré-Escolar I, vivenciei e percebi constantes polêmicas que envolvem discursos diferenciados, entre o ato de alfabetizar as crianças na fase pré-escolar, tornando-se um dos assuntos muito discutidos por pesquisadores e entre os educadores. Perceberam-se controvérsias entre as perspectivas de alfabetizar ou desenvolver a leitura e a escrita, considerando os direitos das crianças de vivenciar experiências lúdicas nessa fase escolar.

Portanto, sigo minhas reflexões, que correspondem ao levantamento dos dados gerados com as professoras que atuam na pré-Escola, dialogando com diversos autores que mais se aproximavam do tema, a partir do objetivo geral, que foi: “investigar as diferentes concepções de educadores infantis sobre a alfabetização das crianças que estão na fase da pré-Escola, analisando como vivenciam em suas ações pedagógicas cotidianas onde esse processo educativo é desenvolvido”.

4.2 EIXO TEMÁTICO 1: alfabetização das crianças na fase pré-escolar: quais sentidos marcam as respostas das professoras?

Compreendemos pelas concepções sobre alfabetização, no sentido próprio da definição, o ato de alfabetizar, um processo que está vinculado a codificação e decodificação, à aquisição do sistema alfabético, o código da língua escrita, isto é, tornar-se alfabeto, aprender a ler e escrever. Diante dessas concepções e entendimentos, tentando conhecer de que forma as professoras participantes deste estudo definem e compreendem a alfabetização na pré-escola, seus olhares ancorados à especificidade do que ocorre no cotidiano, nas práticas pedagógicas nessa fase escolar, observamos suas concepções, às quais se acrescentam enunciados sobre esse período das crianças.

- Antes de ler e escrever, a criança tem o direito de brincar, expressar, conhecer-se, participar, conviver, explorar, com olhar atento, a escuta ativa do adulto, por meio da brincadeira e de outras interações. Na Pré-Escola, as crianças recebem informações sobre a escrita quando brincam com a sonoridade das palavras, manuseiam todo tipo de material escrito, como revistas, jornais, livros, tendo o professor como escriba, entendendo que a escrita representa uma forma de comunicação (linguagem), mas não ainda com o compromisso de reproduzir, escrever e ler. (SUPERVISORA/S01)

- Um direito roubado da criança, negando o brincar e preocupados somente com o resultado, e não ao mais importante: o processo. A criança precisa urgentemente ser olhada e respeitada em sua singularidade como criança e não pelo que ela será. [...] Cada criança é única. Ela é a protagonista do brincar e de sua aprendizagem. O desafio do adulto é compreender o brincar e todo o seu conjunto que elas nos comunicam enquanto brincam, os quais se originam das experiências sistematizadas pelas linguagens. (PROFESSORA/P02)

- Na Educação Infantil, devemos garantir os direitos à aprendizagem, brincar, conviver, participar, expressar, explorar e conhecer-se. Por meio de brincadeiras e interações, as crianças nos revelam suas múltiplas linguagens. Criança precisa ser respeitada. Existem direitos e objetivos que precisam ser assegurados. Para tudo, há um momento. A Pré-Escola é um espaço de descobertas, de explorar e de conhecer jogos, livros, revistas, de vivenciar inúmeras situações, de aprendizagens. Existe uma liberdade de expressão por meio das múltiplas linguagens. [...] período de descobertas e grande criatividade, período relativamente curto, que precisa ser respeitado e vivenciado com autenticidade, pois a criança é um ser humano, tem opiniões, ideias e desejos, bem como tem direitos e deveres amparados em lei. Ed. Infantil como primeira etapa da educação básica, de extrema importância para a construção da identidade. (PROFESSORA/P03)

- É um período fundamental para desenvolvimento integral da criança, durante o qual a escola é um importante espaço de convivência e brincadeiras para o desenvolvimento infantil, sendo utilizada para brincar. Na Pré-Escola, a criança precisa aprender a desenvolver suas habilidades. E há diferentes formas de estimular e preparar a alfabetização. (PROFESSORA/P04)

-A Educação Infantil não tem o objetivo de alfabetizar. Na Educação Infantil, a criança deve desenvolver habilidades que facilitarão seu processo de alfabetização no futuro. Fase em que as crianças devem ser estimuladas com propostas lúdicas, brincadeiras e jogos. (PROFESSORA/P05)

As participantes consideram que adotar a alfabetização como escolarização precoce, antecedendo o Ensino Fundamental, é como um direito roubado da criança, negando-lhe o brincar e com a única preocupação com o resultado, e não com o mais importante: o processo. Denota-se uma visão ancorada à especificidade do que deve ocorrer no cotidiano nessa fase escolar, pois antes de ser alfabetizada, é preciso respeitar os direitos garantidos de aprendizagem e desenvolvimento.

Assim sendo, o período de descobertas e criatividade é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Entendo, dessa maneira, que as professoras compreendem que um olhar da infância é lançar olhares sobre as crianças, em suas individualidades e diferenças, como também perceber os olhares das crianças, em um contexto de seus tempos e na qualidade dos espaços em que elas se encontram, e/ou são definidos para elas. O foco é a criança em toda a sua plenitude nas práticas das interações. A autora Castro (2020, p. 21) nesse sentido, conceitua que: “[...] Para as crianças o tempo é o aqui e o agora e [...] os espaços, para elas, servem como palcos para interações, narrativas, criações”, que são lugares onde vivenciam suas experiências e descobertas” .

Ainda na perspectiva das respostas levantadas, é possível perceber que as educadoras levam a sério as interações e brincadeiras, como eixos pedagógicos. São algumas possibilidades de conceituação, mas sentimentos que afloram nas profissionais que atuam com as crianças pequenas. Sabemos que a contemporaneidade consiste em um modo de enxergar que esses espaços educativos estão atualmente em conformidade com as Diretrizes Curriculares

Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, no qual se determina que a criança é:

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

As professoras também apontam que nessa fase a criança começa a ser inserida no mundo da leitura e da escrita. Respeito essa fala, mas ressalto que a criança já se encontra vivenciando em um mundo letrado, antes mesmo de entrar na escola, em um mundo rodeado de letras, palavras, signos, cheio e informações que ela experiencia. Em vista disso, a escola não é o começo de entrada da cultura letrada, mas a continuidade de seus saberes. Logo, há de se oportunizar o ler e escrever, de acordo com seus interesses, sem impor ritmos de aprendizagem e, dessa maneira, perceber que “[...] há também lugar para ela [a linguagem escrita] [...] isso não quer dizer que devemos ensinar ‘as letras’ desde a tenra idade, como tampouco, em oposição, retirar todo o material escrito das salas de Educação Infantil”. (OSTETTO, 2004, p. 84, *apud* FARIA; KUHNNEN, 2008, p. 99).

Percebe-se, portanto, que, de certa maneira, as professoras convergem e se aproximam de que esse é o processo, que não se pode negar às crianças a busca por ampliar a linguagem escrita, porém respeitados os tempos e espaços infantis, aprofundando com a variedade e diversidade de gêneros literários que as estimulem a criar hipóteses ampliadas, levando em conta os saberes, os interesses, o protagonismo infantil.

Dessa forma, vamos percebendo que a questão não está em abrir ou não o espaço para leitura e escrita e, sim, perceber “[...] como esse processo acontece: Que não seja de forma treinadora, repetitiva e mecânica ou de forma significativa, contextualizada, lúdica, criativa?” (FARIA, KUHNNEN, 2008, p. 98).

Concordo com as participantes, quando pontuam os direitos basilares sobre essa última fase dessa primeira etapa da Educação Básica, o que implica o direito de serem cuidadas e educadas, no direito de terem garantidos os princípios básicos de desenvolvimento e aprendizagens, em um contexto que englobam as propostas pedagógicas nas interações e nas brincadeiras e, nesse processo, cabe aos profissionais da primeira infância o desafio “[...] de consolidar uma Educação Infantil que tome como centralidade o direito das

crianças de brincar, de aprender, de acessar os bens culturais e de participar de processos de construção de novos conhecimentos [...]” . (VIEIRA; BAPTISTA, 2023, p. 14), ou seja, a criança e a infância também como eixos do processo educativo.

4.3 EIXO TEMÁTICO 2: o cuidar e educar nas estratégias pedagógicas priorizadas na fase pré-escolar

Na sequência, sob o propósito de compreender a partir dos enunciados das participantes, de seus pontos de vista, sobre o cuidar e o educar, cuja finalidade foi perceber e analisar como os educadores incorporam essas funções, frente às perspectivas de suas ações, estratégias pedagógicas, foram obtidas as seguintes respostas:

- Cuidar e educar são indissociáveis na Educação Infantil. Tudo é pedagógico na escola das infâncias, desde a entrada pelo portão. (SUPERVISORA/S01)
- Na Educação Infantil, andam juntos, alinhados e entrelaçados nas minúcias do fazer docente. (PROFESSORA/P02)
- São indissociáveis, na Educação Infantil, as vivências cotidianas. São pedagógicas. A professora organiza todos os momentos com intencionalidade, desde a entrada, acolhida, alimentação, sono... ao mesmo tempo que estamos cuidando, respeitando as necessidades básicas, estamos educando, as coisas acontecem juntas, promovemos vivências pedagógicas baseadas nos interesses e necessidades das crianças. (PROFESSORA/P03)
- Não se separam as duas ações: é a construção e o desenvolvimento na Educação Infantil. (PROFESSORA/P04)
- Cuidar é estar comprometido com o outro, tendo a sensibilidade de perceber suas necessidades. Educar e criar situações significativas de aprendizagem. (PROFESSORA/P05)

Percebe-se que o cuidar e o educar não ocorrem em momentos isolados e fragmentados, pois consistem em ações pedagógicas que compartilham de um olhar integrado em relação ao desenvolvimento da criança.

Dessa forma, o cuidar e o educar implicam em pensar em ações pedagógicas que possam corresponder ao universo infantil. Principalmente o cuidar exige a atenção para cumprir os direitos das crianças, e o educar vai além da ideia de um trabalho estruturado por currículos ou programas preestabelecidos e prescritivos.

Percebe-se a importância do trabalho docente nessa perspectiva, quando se estabelecem as relações indissociáveis no cuidado e educação das crianças. Pode-se considerar que são saberes provenientes de suas formações e dos fazeres em suas experiências pessoais nas turmas que atuam e também nas experiências compartilhadas na escola. “Dessa forma, o saber

profissional consiste em várias fontes de saberes que perpassam a trajetória pessoal de cada indivíduo dentro da sociedade, nos mais diversos âmbitos (individual, social, educacional etc.)” (BELTHER, 2017, p. 103).

Considerando que as professoras compreendem que o “cuidar e o educar são pedagógicos na escola da infância” (SUPERVISORA/S1), que são ações que “andam juntas, alinhadas e entrelaçadas nas minúcias do fazer docente” (PROFESSORA P2) e que essas ações conjuntas têm intencionalidades, “desde a entrada, acolhida, alimentação, sono... ao mesmo tempo que estamos cuidando, respeitando as necessidades básicas, estamos educando, as coisas acontecem juntas, promovemos vivências pedagógicas baseadas nos interesses e necessidades das crianças” (PROFESSORA/P03); assim, é fato que as crianças frequentadoras da pré-escola têm o direito de serem cuidadas na convivência mútua com as práticas educativas. Isso significa que essas crianças:

[...] Ainda carecem de cuidados que [...] exigem uma prática pedagógica que supra essa necessidade e, ao mesmo tempo, seja capaz de explorar a significativa diversidade de tarefas [...] até o nível da educação [...], isto é, o nível [...] do desenvolvimento por meio de práticas lúdicas e que promovam as possíveis interações. O que queremos enfatizar é que a Educação Infantil é uma simbiose de cuidado e educação [...]. (BELTHER, 2017, p. 104).

Ao serem questionadas sobre quais seriam suas estratégias em uma perspectiva pedagógica, de planejamento e de práticas para aprendizados em prol do desenvolvimento das crianças nesta faixa etária, no que se refere a propostas e recursos. O que, em suas concepções, seria priorizado em ações pedagógicas nessa idade escolar, geraram as respostas:

As múltiplas formas de linguagem, conhecer o mundo por meio da pesquisa, com compromisso do professor na escuta ativa e olhar atento às perguntas das crianças. Conviver desenvolvendo o pensamento, a imaginação e a criatividade, brincar ampliando seu repertório cultural, participar explorando materiais e construindo diversas formas de organizar o pensamento, explorar gestos, expressões, sons da língua, rimas, imagens, textos escritos, além dos sentidos das palavras nas histórias, poesias, poemas, apropriando-se para criar novas falas, enredos, histórias, conhecer-se e reconhecer suas preferências, por pessoas, brincadeiras, lugares, histórias, dentre outros. (SUPERVISORA/S01)

- Para o grupo de crianças pequenas, com o protagonismo diário em suas experiências e vivências, é construída uma consciência fonológica por meio de canções, parlendas, brincadeiras, contação de história. (PROFESSORA/P02)
- O interesse das crianças e a aprendizagem por meio da pesquisa, nos quais o professor tem um compromisso com a escuta atenta, captando as curiosidades do grupo etário. Devemos oportunizar práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam presentes, como contações de histórias, poesias, elaboração de receitas culinárias, sempre respeitando os direitos de aprendizagens, os campos de experiências e seus objetivos de desenvolvimento. Existem inúmeras habilidades que precisam ser desenvolvidas antes da alfabetização e, por meio de brincadeiras, jogos, interações e dinâmicas, iniciamos essa caminhada. (PROFESSORA/P03)

- Nesta etapa da Pré-Escola, a criança aprende brincando, sendo priorizadas ações que envolvem o lúdico, despertando o interesse da criança de aprender. Estratégias lúdicas que auxiliam na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. (PROFESSORA/P04)
- Nos jogos e brincadeiras, é priorizado o lúdico. (PROFESSORA/P05)

Desse modo, entende-se que podemos oferecer às crianças espaço de acesso à leitura e escrita antes do ingresso ao Ensino Fundamental, sem que isso prejudique a aprendizagem, contudo por meio de experiências lúdicas, pois é brincando que se aprende. Não à toa as professoras mencionam e reconhecem as atividades lúdicas em suas estratégias e propostas, compreendendo a importância das atividades lúdicas como recurso pedagógico em suas dimensões, como jogos e brincadeiras. Duprat (2014) nos faz entender que as atividades lúdicas devem ser levadas a sério pelos professores, porque, segundo Huisinga (2010, p. 17), “a criança joga e brinca com a mais perfeita seriedade, que a justo título podemos considerar sagrada. Mas sabe perfeitamente que está fazendo um jogo [...]” (*apud* DUPRAT, 2014, p. 13).

Nesse processo, as brincadeiras devem ser exploradas e priorizadas nesses momentos de interações, pois durante as brincadeiras, as crianças fazem descobertas, interagem e aprendem, com base em suas experiências e recriando outras realidades vivenciadas em situações do cotidiano. Para Kishimoto (2010, p.1):

o brincar é a atividade principal do dia a dia. É importante porque dá o poder à criança para tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros e o mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

No ato do brincar, “ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras.” (KISHIMOTO (2010, p.1): Conforme Barbosa, Delgado e Tomás, (2016, p. 21):

[...] dado que, ao brincar, elas interagem e constroem cenas a partir dos materiais disponíveis, de memórias de situações ou de histórias, de canções, de rituais, trabalhando a linguagem verbal e corporal, os papéis sociais e as regras de vida social (Deliberação CNE/CEB nº 20/09). As interações e o brincar, tomados como eixos do projeto educativo, criam situações em que as observações, os questionamentos, as investigações e outras ações das crianças se articulam às proposições oferecidas pelos professores.

Na fase pré-escolar, “a criança aprende brincando, sendo priorizadas ações que envolvem o lúdico, despertando o interesse da criança de aprender.” Estratégias lúdicas auxiliam na aprendizagem e desenvolvimento infantil (PROFESSORA/P4), jogos e brincadeiras (PROFESSORA/P5). Há de se enfatizar, referente às experiências lúdicas, segundo Vygotsky (1994) (*apud* DUPRAT, 2014): “Que jogos não são sempre sinônimos de prazer, pois às vezes seu resultado pode ser de desinteressante e desagradável para a criança”. Duprat concorda com tal afirmação e compreende, nesse sentido, que:

[...] ao trabalhar atividades lúdicas, o resultado não deve ser o único e principal objetivo. É papel do educador apresentá-las de acordo com suas necessidades e anseios, oferecendo [...] práticas que estimulem o desenvolvimento psíquico, físico, emocional e social. A competição deve servir para a troca de conhecimentos e experiências com os colegas, e não para incitar que um supere o outro. (DUPRAT, 2014, p. 14-15).

Cabe ressaltar também que, tais como os jogos, as brincadeiras, experiências baseadas na ludicidade, a música, o teatro, a dança, os desenhos, as pinturas, são também dimensões importantes, nas quais se manifestam as expressões artísticas/corporais não verbais das crianças.

As professoras, em suas estratégias pedagógicas com as crianças, oferecem referências importantes, que podem ser articuladas com a leitura e a escrita, as quais correspondem a possibilidades de promover uma alfabetização espontânea, mas não uma alfabetização (escolarização) precoce, mecânica, obrigatória. Dentre essas, pode-se mencionar:

“explorar gestos, expressões, sons da língua, rimas, imagens, textos escritos, além dos sentidos das palavras nas histórias, poesias, poemas, apropriando-se para criar novas falas, enredos, histórias” (SUPERVISORA/S01), “construído consciência fonológica por meio de canções, parlendas, brincadeiras, contação de história (PROFESSORA/P02): “oportunizar práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam presentes, como contações de histórias, poesias, sempre respeitando os direitos de aprendizagens, os campos de experiências e seus objetivos de desenvolvimento. Existem inúmeras habilidades que precisam ser desenvolvidas antes da alfabetização (PROFESSORA/P03).

Dessa forma, constata-se que, nesse conjunto de práticas, a alfabetização não é o foco das ações pedagógicas. Por meio dessas ações, as crianças terão acesso à cultura escrita, mas com liberdade e autonomia, visto que, em suas múltiplas infâncias e linguagens, seus desenvolvimentos serão marcados por interesses próprios, conhecimentos que elas já têm, ou seja, que elas já trazem em suas experiências culturais e sociais. Ampliam-se, assim, as experiências das crianças por meio da oralidade, sem se preocupar com a técnica da escrita.

Nessa perspectiva, quando as professoras trabalham com rimas, parlendas, poemas, poesias histórias, por meio de textos lidos, são atividades de letramento. Como menciona Soares (2020, p. 27): “[...] a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, da leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita.” Isso implica em não ensinar as letras com exercícios repetitivos, destituídos de significados como único objetivo de alfabetizar.

Assim sendo, com os gêneros textuais que tenham sentido e façam parte da vida da criança, “é indiscutível que o texto é o eixo central de atividades de letramento [...]” SOARES (2020, p. 33). Entretanto, a autora questiona: “[...] por que o texto deve ser [...] o eixo central da aprendizagem do sistema de escrita alfabética, da alfabetização?”. Partindo da afirmação inicial e, dentre os diversos argumentos, a autora afirma:

Se fala e escrita se diferenciam, por ser a primeira a ser adquirida e a segunda a ser aprendida, ambas, porém, se igualam em sua função interativa: a criança adquire a língua oral ouvindo **textos** ou falando **textos** em eventos de interação com outras pessoas, a criança aprende a escrita buscando sentido, em eventos de interação com o material escrito, nos **textos**. (SOARES, 2020, p. 35).

Concordo com as estratégias das professoras, em razão de que, atualmente, o ato de contar histórias e fazer uso de outros gêneros textuais é cogitar também o contato das crianças com a literatura infantil, que implica em conceber o “[...] letramento literário, o contato da interação com obras da literatura infantil.” (SOARES, 2020, p.32)

As narrativas infantis podem ser representadas por diferentes linguagens, construídos em diferentes espaços, internos ou externos. Nessa perspectiva, as crianças, em suas aprendizagens, em sua imaginação, representam personagens que as levam a imaginarem-se em outros lugares, mudando o rumo das histórias, uma vez que:

Contar histórias é uma arte, e “a história está estreitamente ligada à escuta”, e as histórias exercitam o pensamento das crianças [...] e, quando se constroem histórias [...] pode-se tomar direções distintas e encontrar diferentes respostas. [...] é a busca compartilhada do sentido e do significado a ser atribuído à experiência. (MANFERRARI, 2011, p. 56).

Tais intencionalidades educativas levam também as crianças à construção do conhecimento acerca da leitura e da escrita e em direção à leitura e a escrita e podem contribuir para aprendizagem da escrita alfabética. Uma prática que não está voltada a conteúdos fragmentados, até porque na Educação Infantil não há conteúdos: há campos de experiências. Carvalho e Fochi (2017, p. 16) argumentam que “[...] existe a possibilidade de trabalharmos

com as crianças com base em campos de experiências promotores de aprendizagens, de modo interligado e circular [...], para desenvolver a leitura e escrita sem antecipar a escolarização”.

Nesse sentido, a organização do pedagógico deve possibilitar que as crianças aprendam por suas ações e experiências, tendo como objetos para caminhos investigativos pelas próprias crianças, para suas descobertas, considerando que é isso que podemos denominar de práticas de letramento, as quais contribuem para a sistematização da escrita. Significa pensar que a criança pode ser inserida no processo de alfabetização sem a exigência da aquisição da leitura e escrita. Em vista desse processo, em conformidade com a BNCC:

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pleno das crianças. Ainda é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. (BRASIL, 2018, p. 37).

A criança vai sendo, então, inserida em um mundo letrado mais amplo e é possível que ela esteja preparada para seguir ao Ensino Fundamental, alfabetizada ou não, afinal na fase pré-escolar, ela está vivenciando momentos muito significativos, que lhe permitem avançar ao conhecimento das letras, do sistema ortográfico.

5 EXERCÍCIO DE DISCUSSÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LEITURA E ESCRITA: na pré-escola é tempo de quê?

Tecendo reflexões a partir das concepções, dos pressupostos até então discutidos, problematizados, outros pontos de vista poderão contribuir para não pensar a alfabetização (escolarização) de forma mecânica, imposta às crianças pequenas que frequentam a pré-escola e/ou pensar na questão de desenvolver a leitura e a escrita, fazendo que elas se apropriem de modo espontâneo da língua escrita, por meio das experiências vivenciadas no ambiente escolar; afinal, conforme observado, existem diferenças nos sentidos dos termos. Seria uma questão de letramento, como indissociável à alfabetização?

Ocorre que, também cabe lembrar, as crianças, desde cedo, estão inseridas em um mundo letrado e, nesse sentido, há de se reconhecer que elas têm contato com a leitura e a escrita, promovendo nelas experiências em espaços que sejam desafiadores para ampliar seu universo cultural, mas que não fazem convencionalmente.

No que entendemos até então, deve-se considerar o universo da cultura letrada, vivenciado pelas crianças, pois, quanto mais cedo elas entrarem em contato com os textos, em diferentes contextos sociais e forem desafiadas a interagir com eles em sua diversidade, elas tendem a se aproximar da grafia das letras.

a criança que já está “imersa” em ambientes socioculturais em que a leitura e a escrita têm papel e funções centrais, como acontece em nossas sociedades grafocêntricas [...] antes de entrar na escola, vai progressivamente se apropriando do conceito de escrita, percebendo que escrever é transformar a fala em marcas sobre diferentes suportes e que ler é converter em marcas da fala! (SOARES, 2020, p. 51).

Pode-se dizer que a escrita é uma forma de comunicação que desperta a criança desde muito pequena. Sobre as primeiras escritas da criança (SOARES, 2020, p. 61), ela assim declara:

As crianças desde muito pequenas desenham supondo que estão “escrevendo”: elas entendem que escrever é representar aquilo do que se fala, os *significados* [...]. À medida, porém, que vão experienciando, que vivenciam o uso da escrita, em seu contexto familiar, cultural e escolar, vão percebendo que a escrita, em seu contexto familiar, cultural e escolar, não é desenho: são traços, riscos, linhas sinuosas e, então, passam a “escrever” imitando essas formas arbitrárias. É o início de uma evolução que levará as crianças [...] à progressiva compreensão da escrita como representação da fala [...]. Essa progressiva compreensão é revelada por escritas espontâneas inventadas pelas crianças.

Além dos meios familiares, sociais e culturais dos quais as crianças são oriundas, a escola é o lugar, por natureza, em que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser desenvolvida nas dimensões dos eixos norteadores: as interações e brincadeiras, em especial na infância. Em conformidade com a BNCC (2018, p. 42):

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer.

No âmbito da Educação Infantil, no que tange às normativas e no bojo das diretrizes, entende-se que não há referências sobre alfabetização nesta fase, até mesmo porque alfabetizar seria escolarizar com conteúdo e, na Educação Infantil, não há conteúdo a ser ministrado. Além disso, em conformidade com as DCNEI, as propostas pedagógicas devem respeitar “[...] as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2010). Essas diretrizes mencionam que:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010).

O texto da BNCC também enfatiza a cultura escrita e propõe a reflexão de que o ambiente da Educação Infantil é uma imersão na cultura escrita, pois ela sempre aparece relacionada à escrita espontânea, como uma forma de expressão; não menciona traçar letras e palavras de forma convencional, mas, sim, no uso do traço das letras e palavras de forma espontânea. A leitura também aparece na BNCC por meio de propostas, nas quais a criança possa ouvir e acompanhar a leitura de textos, em um contexto familiar, comunitário e escolar.

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e a escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como um sistema de representação da língua. (BRASIL, 2018).

Sendo assim, se desde muito pequenas as crianças, mesmo não sabendo ler e escrever, mesmo não estando alfabetizadas oficialmente, têm contato com a escrita por diferentes meios, sobretudo porque, na sociedade na qual vive, a escrita está muito presente, a criança vivencia essa escrita em diferentes contextos e ambientes. Portanto, necessário se faz promover o letramento, que é o resultado da ação de ler e escrever, o que significa considerar que letramento e alfabetização são distintos no sentido do termo, mas são indissociáveis, no modo pedagógico, pois ao incentivar a leitura e escrita, as crianças poderão tornar-se alfabetizadas sem as exigências desse processo.

Então, a criança vai construindo seus processos cognitivos e linguísticos pela oralidade, marcas da escrita, leitura, ampliando o letramento, que é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Para Kleiman:

Não existe um “método de letramento”. Nem vários. [...] O letramento envolve a imersão da criança, [...] no mundo da escrita e, nesse sentido, para conseguir essa imersão, o professor pode: a) adotar práticas diárias de leitura de livros, jornais e revistas em sala de aula; b) arranjar paredes, chão e mobília da sala de tal modo que textos, ilustrações, alfabeto, calendários, livros, jornais e revistas penetrassem todos os sentidos do aluno-leitor em formação; c) fazer um passeio-leitura com os alunos pela escola ou pelo bairro. (KLEIMAN, 2005, p. 9).

Letramento é também um processo que permite a inserção da criança na capacidade de desenvolver atividades de leitura, interpretação e produção de textos na oralidade e, futuramente, pela escrita sistemática quando, dependendo dos níveis de hipóteses de construção da escrita, mesmo que a criança não compreenda o sistema alfabético.

Da mesma forma que as crianças são leitoras de seu mundo, mesmo sem estarem alfabetizadas oficialmente, pelo pensamento psicogenético, todas as crianças possuem uma gênese para sua escrita inicial; elas representam, a seu modo, seus registros, que poderão ser desenhos, pinturas, rabiscos e que essas marcas devem ser respeitadas.

As psicolinguistas argentinas Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986) desenvolveram uma investigação de como as crianças percebiam a escrita e entenderam como a criança se apropria da cultura escrita, descrevendo, demonstrando os estágios linguísticos que as crianças percorrem até a apropriação da leitura e da escrita, formulando hipóteses sobre o código escrito e como se desenvolviam em suas escritas inventadas.

As pesquisadoras chegaram à conclusão de que antes de a criança desenvolver e compreender o sistema alfabético, elas formulam, elaboram e constroem várias hipóteses sobre o objeto do conhecimento, a escrita, o código escrito e que, portanto, essa aprendizagem é um processo de construção progressiva. Soares (2003, p. 17) assim define:

o processo de construção da escrita pela criança passa a ser feito por sua interação com o objeto de conhecimento. Interagindo com a escrita, a criança vai construindo seu conhecimento, vai construindo hipóteses a respeito da escrita e, com isso, vai aprendendo a ler e a escrever em uma descoberta progressiva.

Nesse sentido, a psicogênese descreve a origem da escrita pela criança, como a criança se apropria dos conceitos das habilidades de escrever e ler ao longo do seu desenvolvimento, concebendo-a como protagonista desse processo. Ferreiro e Teberosky (1986) mencionam ainda que “a criança ao experimentar construir para si um conhecimento socialmente já criado, erra, e este processo de errar é normal, porque [...] compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza etc., em ação interiorizada (pensamento)”.

A leitura e a escrita são etapas importantes que caminham juntas, fazem-nos refletir e vão muito além da ação de escrever. O desenvolver-se da escrita e da leitura acontece no cotidiano da criança, pois é no contato com histórias, diferenciação entre ilustrações, escrita, aprendizagem da direção da escrita, na forma correta de manipulação de livros que as crianças pequenas vão construindo suas hipóteses sobre a escrita, que se revelam inicialmente em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo as letras, em escritas espontâneas não convencionais, mas já indicativas de compreensão como sistema de apresentação da língua.

É nesse contexto e processo que podemos pensar na entrada da criança na cultura letrada, nas práticas de ler e escrever, sem imposição da alfabetização mecânica, precoce, sem iniciar esse aprendizado mais cedo, com atividades tradicionais, convencionais, que muitas vezes se traduzem em práticas de preencher pontilhados em folhinhas, cópias exaustivas, uso de livros didáticos, memorizações, métodos e metodologias de ensino no cotidiano de forma obrigatória⁶.

Nas diferentes formas de linguagem das crianças, as crianças representam sua escrita, sem necessidade de antecipação à alfabetização na idade pré-escolar, ou seja, a escolarização precoce, sem ser uma escrita imposta, mecânica e repetitiva. Segundo Mônica Correia Baptista (2010, p. 3):

Não é preciso que a criança compreenda as relações entre fonemas e grafemas para construir sentidos ao escutar a leitura de uma história ou ao elaborar narrativas a partir de um livro de imagens, por exemplo. As crianças formulam hipóteses, criam histórias, inventam sentidos, atestando, assim, seu protagonismo em relação ao processo de construção de conhecimentos sobre a linguagem escrita. [...] O desejo de

⁶ No âmbito da prática, é lamentável que a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril em 2019, institua a alfabetização com método fônico, desde a Educação Infantil, o que talvez justifique que alguns municípios, escolas, e profissionais se apropriem dessa premissa como sendo um método universal.

compreender o sistema de escrita e dele se apropriar é fruto da interação da criança com a cultura escrita, o que pode ocorrer antes mesmo de ela passar a frequentar instituições de Educação Infantil.

Em termos de processos pedagógicos, no cotidiano, é possível contemplar a língua escrita para o desenvolvimento das crianças, sem pensar na alfabetização, sem ser um caráter preparatório antevendo o Ensino Fundamental, como por muitos é considerada na fase pré-escolar.

Deve-se considerar que a escrita está presente em todas as situações de vivências das crianças e que elas têm interesse em aprender. Mas como esse processo pode acontecer? “Como um processo [...] de forma treinadora, repetitiva e mecânica ou de forma significativa, contextualizada, lúdica, criativa?” (FARIA; KUHNEN, 2008, p. 98). No entendimento das autoras, “a questão delicada reside em compreender de que forma a Educação Infantil pode contribuir com esse processo de conhecimento, sem, contudo, impor ritmos de aprendizagem [...]”. Ainda mencionam que “[...] o aprendizado da linguagem escrita [...] é vivo, do mundo [...]” e que há de se compreender, segundo Ostetto (2004b, p. 85):

que há também um lugar para ela [a linguagem escrita] na Educação Infantil, naturalmente, pois vivemos em uma sociedade letrada que faz uso da leitura e escrita em seu cotidiano. Isso não quer dizer que ensinemos as “letras” às crianças desde a tenra idade, como tampouco, em oposição, devemos retirar todo o material escrito das salas [...]. (*Apud* FARIA; KUHNEN, 2008, p. 99).

Em vista disso, a leitura é essencial para as crianças pequenas, pois é por meio do contato com diferentes gêneros literários que ela vai desenvolvendo sua imaginação, construindo sua concepção de linguagem escrita e reconhecendo diferentes usos sociais da leitura e da escrita.

Considerando ainda a especificidade na Educação Infantil, esta etapa não é de escolarização - alfabetização com conteúdo - embora muitas escolas tenham adotado apostilas que buscam alfabetizar de maneira imposta, o que implica, neste contexto, considerar que não são respeitados os direitos das crianças, o que contradiz as políticas e diretrizes e a própria BNCC, pois devem respeitar “[...] as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2010).

Portanto, é imprescindível que o espaço na etapa da Educação Infantil proporcione momentos nos quais a criança possa conviver, experienciar, investigar, aprender, pensar e construir e, dentro desses pilares, a Educação Infantil também pode oferecer um espaço de acesso à leitura e escrita antes mesmo do Ensino Fundamental. Se temos essa concepção sobre a criança pequena, pode-se acrescentar, conforme prescrito no Parecer CEB nº 22/98:

inteligente, curiosa, animada, brincalhona em busca de relacionamentos gratificantes, pois descobertas, entendimento, afeto, amor, brincadeira, bom humor e segurança trazem bem-estar e felicidade; tagarelas, desvendando todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação por onde a vida se explica; inquietas, pois tudo deve ser descoberto e compreendido, em um mundo que é sempre novo a cada manhã; encantadas, fascinadas, solidárias e cooperativas, desde que o contexto ao seu redor e, principalmente, que nós adultos educadores saibamos responder, provocar e apoiar o encantamento e a fascinação que levam ao conhecimento, à generosidade e a participação. (BRASIL, 1998b, p. 06).

Então, a Pré-Escola é tempo de quê?

Dentre muitos atributos que já analisamos, é tempo de vivenciar a infância, nas interações e brincadeiras com seus pares e com os adultos com os quais convivem, suas experiências, sendo protagonistas de seu desenvolvimento de aprendizagens, em suas múltiplas linguagens. É tempo de brincar, de jogar, de aprender, de participar, interagir, escolher, descobrir, explorar os sentidos e as diferentes linguagens. É tempo de compreender que a fase pré-escolar antecede os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas não antecede a alfabetização como escolarização. Com certeza não é tempo de alfabetização, escolarização obrigatória, de se preocupar com a escrita, mas pode ser o tempo de elas serem alfabetizadas espontaneamente, por meio de atividades lúdicas, respeitando suas singularidades, por meio de experiências de práticas. Isso depende do ponto de vista de cada profissional que atua com as crianças.

É tempo de entender que não se pode reduzir o direito das crianças de aprenderem e se desenvolverem. A partir das determinações legais, na organização da Educação Infantil, é importante ter em mente que pré-escola e Anos Iniciais são etapas que se aproximam, permitindo a continuidade entre elas. Contudo, as crianças estão em processo de transição e são etapas distintas, que possuem especificidades.

É tempo de educadores da infância, sem polêmicas e controvérsias, entenderem que é no primeiro ano que a escolarização acontece de fato.

Por isso, persiste a luta pela adoção de propostas educativas que valorizem as expressões das crianças, que prezem pela indissociabilidade entre o educar e cuidar e fortaleçam as possibilidades criativas das professoras e das demais profissionais envolvidas. (VIEIRA; BAPTISTA, 2023, p. 38).

Igualmente relevante, soma-se a esse propósito, compreender que: “se temos como pressuposto de que [...] a primeira etapa da educação básica deve considerar a integralidade do desenvolvimento infantil, e para dar a ideia de que são as crianças o centro da proposta educativa e não os conteúdos, as disciplinas ou os saberes escolares [...]” VIEIRA; BATISTA, 2023, p. 112), não podemos ter a concepção de uma alfabetização precoce, como sendo um

produto final, mas uma caminhada, que por meio dela e entre ela, é possível que a criança se alfabetize naturalmente, sem pressão de conteúdo e nessa caminhada tendo “a criança como protagonista e o adulto como mediador, como aquele que também aprende no trajeto.” (VIEIRA; BATISTA, 2023, p. 116).

Se as interações e brincadeiras são os dois eixos que sustentam a proposta pedagógica, de acordo com as DCNEI (2009), não materializa nas práticas cotidianas, uma alfabetização precoce, com antecipação de conteúdos, que em algumas instituições passaram a ser requeridas para as crianças da pré-escola. Para Faria e Kuhnen (2008, p. 99): “Por isso a escrita não deve ser explorada como uma habilidade motora, cujo objetivo é fazer com que as crianças decorem o alfabeto e copiem nomes e palavras sem significados”. Contudo, “[...] podemos, sim, promover o contato das crianças com o mundo letrado. Afinal, o fato de não saberem ler e escrever não quer dizer que não interajam e não perguntem sobre o mundo” (FARIA; KUHNEN, 2008, p. 99).

As crianças, em suas diferenças e diversidades, são completas, pois têm um corpo capaz de sentir, pensar, emocionar-se, imaginar, transformar, inventar, criar, dialogar: um corpo produtor de história e cultura. Esses olhares instaurados sobre as crianças, como sujeitos históricos e sociais, em suas singularidades, permitem dizer: “o tempo da pré-escola é um tempo de ser criança e de viver a infância”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi investigar as diferentes concepções de educadores infantis sobre a alfabetização das crianças que estão na fase da pré-escola, analisando como vivenciam suas ações pedagógicas cotidianas nas quais este processo educativo é desenvolvido. A partir desses enunciados, busquei problematizar: Quais são os discursos e as concepções de educadores da infância de uma escola pública sobre a alfabetização das crianças que participam da fase pré-escolar? Como ocorrem, de fato, as intencionalidades pedagógicas cotidianas em seus fazeres de docência com as crianças pequenas?

Diante dos enunciados, demanda compreender que os saberes e fazeres dos profissionais que atuam com as crianças pequenas denotam que, nessa fase, não há compromisso com a alfabetização e que, em suas intencionalidades pedagógicas, dão ênfase a propostas segundo as quais a criança possa ter contato com a escrita de forma espontânea, quando trabalham com experiências lúdicas. Salientam também que, na Educação Infantil, deve-se ter o comprometimento de apresentar a todas as crianças, desde que iniciam na escola, várias possibilidades de pensar sobre a linguagem escrita ou uso desta, oportunizando práticas em que a leitura e a escrita estejam presentes, sempre respeitando os direitos de aprendizagens, com estratégias lúdicas que auxiliam na aprendizagem e desenvolvimento infantil. Dessa forma, as práticas buscam despertar o interesse das crianças pela leitura e pela escrita de forma natural.

As Professoras compreendem que antes de aprender a ler e escrever, a pré-escola deve oferecer a oportunidade de desenvolver várias habilidades importantes no desenvolvimento das crianças, que facilitarão seu processo de alfabetização no futuro. Assim sendo, é essencial oferecer um ambiente rico em oportunidades para que as crianças possam explorar e aprender, já que cada uma tem seu próprio ritmo de desenvolvimento.

Percebeu-se, afinal, nos discursos dos enunciados das professoras, que na fase pré-escolar, não se alfabetiza de modo impositivo e mecânico, com o propósito de escolarizar antecipadamente, mas que não se pode negar às crianças a leitura e a escrita, ampliando suas linguagens, porém respeitando os tempos e espaços infantis, aprofundando com a variedade e diversidade de gêneros literários, em um processo de propostas nos eixos pedagógicos das interações e brincadeiras, que as estimulem a criar hipóteses ampliadas levando em conta os saberes, os interesses e o protagonismo infantil. Considera-se que, nesse processo, não significa que elas não se alfabetizem, mas que isso ocorra espontaneamente.

A docência na pré-escola é um mundo onde se vivenciam práticas de experiências com crianças que estão na mais tenra idade, que se constituem como seres históricos e sociais e estão

em pleno desenvolvimento, constroem suas aprendizagens, por meio das interações e brincadeiras, sendo protagonistas, e são construtoras de suas aprendizagens.

Logo, nessa fase escolar, tendo como foco a criança na integralidade, a educação de crianças pequenas envolve simultaneamente dois processos que se complementam e são indissociáveis: o cuidar e o educar, ou seja, educar cuidando.

Dessa forma, conclui-se este trabalho, ressaltando que, embora polêmicas e controvérsias ainda possam persistir, há muitas práticas de memorização de treino gráfico e, se existem, é possível ressaltar que depende do ponto de vista da prática e como ela está organizada no cotidiano, cabendo lembrar que existem diferenças entre processos de apropriação de leitura e escrita e escolarização.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. **Culturas infantis: contribuições e reflexões**. Revista Diálogo Educacional, v.14, n.43, p. 645-667, set./dez.2014. Disponível em :<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/1870/1774>. Acesso em: março, 2023

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. DELGADO, Ana Cristina Coll. TOMÁS, Catarina Almeida. **Estudos da Infância, Estudos da Criança: Quais tempos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos?** Revista Inter-ação. Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103–122, 2016. DOI: 10.5216/ia.v41i1.36055. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/36055>. Acesso em: 23/03/2023

BELTHER, Josilda Maria. (Org). **Educação infantil**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo.

Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 26/03/2023

_____.MEC/CEB. **Resolução n. 5/2009, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília- 2009. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52009.pdf?query=FAM%C3%8DLIA Acesso em: 10/05/2023

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. — Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso em:
10/05/2023

_____. **Base Nacional Comum Curricular** MEC/SEB/CNE, Brasília, versão final
2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
Acesso em: 10/05/2023

CASTRO, Liana Garcia. **Sob o olhar das crianças: Espaços e práticas na educação infantil.**
(livro eletrônico) Campinas, SP: Papyrus, 2020

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. FOCHI, Paulo Sérgio. A pedagogia do cotidiano
na (e da) educação infantil (In) **Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil** Rodrigo
Saballa de Carvalho Paulo Sergio Fochi (Organizadores) Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 100, p.
1-192, set./dez. 2017

DUPRAT, Maria Carolina (Org.) **Ludicidade na Educação Infantil.** São Paulo: Pearson
Education do Brasil, 2014. (Coleção Bibliografia Universitária Pearson)

FARIA, Dayane Aline. KUHLEN, Simone de Castro. A Língua escrita na Educação Infantil:
Experiência de estágio com crianças de três a cinco anos. (IN) OSTETTO, Luciana E. (ORG)
. **Educação Infantil – Saberes e fazeres da Formação de professores.** Campinas, SP, Papyrus,
2008, Coleção Ágere.

FERREIRO. Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução- Diana
Myriam Lichtenstein, Lina Di Marco, Mário Corso- Porto Alegre: Artmed, 1999. (Reimpressão
2007).

FRIEDMANN, Adriana. O desenvolvimento da criança através do brincar. SP, Moderna, 2006.
(Coleção cotidiano escolar: base do conhecimento)

GATTI, Bernadete A. **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil-**
Caderno de Pesquisa, n 113, julho 2001-Disponível em<
<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a04n113.pdf>

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008

KISHIMOTO, Tizuko Morchida **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**- ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010 (IN) portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file. Acesso em maio/2023

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar?” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Unicamp, 2005.

MANFERRARI, Marina. **Histórias são Naus que cruzam Fronteiras**. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 51-62, maio/ago. 2011

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização Possível. Reinventando o ensinar e o aprender**. Mediação, Porto Alegre, 1996.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. CORSINO, Patricia. Políticas públicas universalistas: os desafios da Educação Infantil. (IN) **Educação Infantil: Enfoques em diálogo**. Eloisa A.C. Rocha. Sonia Kramer (Orgs.) (Livro eletrônico) Campinas, SP, Papyrus, 2022 (Série Prática Pedagógica) Vários autores.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita . 26ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2ª reimpressão- São Paulo, Contexto, 2011.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever**. Contexto, SP, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIEIRA, Livia Fraga. BAPTISTA, Mônica Correia. **Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2023 (Coleção Educação na Universidade).

YIN, Robert K. Estudo de caso: **Planejamento e métodos**. Tradução da 5ª Ed. Cristhian Matheus Herrera. Porto Alegre, RS: Bookman- Editora LTDA, 2015. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=EtOyBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=yin+estudo+de+caso+2015+pdf>. Acesso em: 10/03/2022

ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO

Litoral Norte
Osório

@uergs /uergs /uergsinstitucional

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Sr (a) Diretor (a) /ou Coordenador (a)

Venho por meio de esta carta apresentar a pesquisadora, MARIELEN OLIVEIRA CONCEIÇÃO, acadêmica regularmente matriculada no Curso de Graduação em Pedagogia-Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul na Unidade Litoral Norte- Osório/RS, para realizar sua pesquisa nesta Instituição de Ensino para o seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia. O trabalho está sob a minha orientação, e terá como participantes professores que atuam em turmas na fase da Pré-escola, e, com um (a) gestor (a) escolar.

Dessa forma, convido para contribuir com o questionário pré- formulado, que segue com uma cópia anexa. No anexo do referido questionário, também encontra-se um Termo Livre de Consentimento. Saliento que, o nome da escola e dos (as) participantes estará sob sigilo ético, e somente serão divulgados com autorização escrita por todos os envolvidos. Contando com a Vossa colaboração, antecipadamente agradeço a disponibilidade em colaborar com esta atividade formativa, e me coloco à disposição para esclarecimentos, no e-mail: dolores-schussler@uergs.edu.br, e ou, pelo fone (51) - 99631-6657.

Cordiais saudações,

Profa. Me. Dolores Schussler
Docente do Curso de Pedagogia-Licenciatura
Uergs- Unidade Universitária do Litoral Norte/Osório

<https://lcn.uergs.edu.br/2766049550482806>



ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante,

Por meio do presente “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” você está sendo convidada (o) pela pesquisadora **Mariélen Oliveira Conceição**, acadêmica regularmente matriculada no Curso de Pedagogia- Licenciatura na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul -UERGS, Unidade Universitária Litoral Norte, a participar da pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O referido trabalho, está sob a orientação da Profa. Ma. Dolores Schussler, e refere-se sobre um “Estudo acerca das controvérsias frente às aprendizagens de leitura e escrita ou alfabetização (escolarização) das crianças que frequentam a pré-escola na etapa da educação infantil”. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela pesquisadora. No aceite em participar deste estudo você preencherá um questionário com perguntas relativas à temática em questão. Os dados levantados que serão por você informados nesta pesquisa estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados nomes de participantes e/ou instituições em nenhuma apresentação oral ou trabalho acadêmico que venha a ser publicado, sem a sua autorização. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir em qualquer momento que decida sem qualquer prejuízo. No entanto, sua colaboração é muito importante, para obter melhores resultados ao levantamento dos dados da pesquisa. Sempre que você queira mais informações sobre este estudo, a pesquisadora supra citada, compromete-se a esclarecer quaisquer dúvidas ou questionamentos que eventualmente poderão surgir, pelo fone (51) 99655-3972. Declaro que fui informado (a) de todos os aspectos e objetivos do estudo da pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas, concordo que as informações obtidas relacionadas à minha pessoa poderão ser utilizadas em atividades de natureza acadêmico-científica, desde que assegurada a preservação de minha identidade. Deste modo, declaro que concordo em participar desse estudo e recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Nome da (o) participante

Assinatura da (o) participante

Assinatura do pesquisador

Osório (RS) _____/_____/_____

**Litoral Norte - Osório**

R. Machado de Assis, 1456 - Sulbrasileiro, Osório/RS - CEP 95.520-000
(51) 3663-9455 | unidade-litoralnorte@uergs.edu.br

www.uergs.edu.br