

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

EDUARDA DA SILVEIRA SCHNEIDER

**PRÁTICAS ALFABETIZADORAS OU CULTURA ESCRITA/LETRADA NA FASE
PRÉ-ESCOLAR?**

Um estudo em uma Instituição “Charter School” no município de Osório/RS

OSÓRIO

2024

EDUARDA DA SILVEIRA SCHNEIDER

**PRÁTICAS ALFABETIZADORAS OU CULTURA ESCRITA/LETRADA NA FASE
PRÉ-ESCOLAR?**

Um estudo em uma Instituição “Charter School” no município de Osório/RS

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Banca Examinadora, como requisito de obtenção do título de Licenciada em Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, unidade Litoral Norte/Osório.

Orientadora: Prof.^a Me. Dolores Schussler.

OSÓRIO

2024

EDUARDA DA SILVEIRA SCHNEIDER

**PRÁTICAS ALFABETIZADORAS OU CULTURA ESCRITA/LETRADA NA FASE
PRÉ-ESCOLAR?**

Um estudo em uma Instituição “Charter School” no município de Osório/RS

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Banca Examinadora, como requisito de obtenção do título de Licenciada em Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, unidade Litoral Norte/Osório.

Orientadora: Profa. Me. Dolores Schussler.

Aprovada em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Profa. Me. Dolores Schussler (Orientadora)
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

Profa. Dra. Carolina Gobbato
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

Profa. Dra. Rochele da Silva Santaiana
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

S358p Schneider, Eduarda da Silveira

Práticas alfabetizadoras ou cultura escrita/letrada na fase pré-escolar? Um estudo em uma Instituição “Charter School” no município de Osório/RS / Eduarda da Silveira Schneider; orientação: Prof.^a M.^a Dolores Schussler. - Osório/RS, 2024.

60 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Pedagogia (Licenciatura), Osório/RS, 2024.

1. Educação Infantil. 2. Pré-escolar. 3. Alfabetização. 4. Letramentos. 5. Cultura escrita/letrada. I. Schussler, Dolores. II. Título.

Daniella Vieira Magnus - Bibliotecária - CRB 10/2233

Dedico essa monografia a minha filha Ágata,
por seu amor incondicional e por ser minha
fonte de “força” em todo processo... Muito
obrigada!

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos, primeiramente, a Deus, por me encaminhar nessa longa jornada.

Aos meus pais, Carla Guasselli da Silveira e Eduardo Nunes Schneider, e a minha avó, Lazilda Nunes Schneider, por todo apoio e incentivo ao longo da vida. A minha filha, Ágata Schneider Tonial, que me deu força nesses 7 anos para continuar. Ao meu esposo, João Vitor Tonial Pereira, pela compreensão, paciência e suporte em todo processo. Ao meu irmão, Lucas da Silveira Schneider, pelas palavras de incentivo e principalmente por sonhar junto comigo. Vocês quem fizeram com que tudo isso fosse possível!

Agradeço ao meu avô, Seno Aloysio Schneider (in memoriam), por ser uma grande inspiração, não só por seus trabalhos e lutas exemplares dentro da Educação, mas pela pessoa incrível, iluminada e cheia de amor à vida.

Não poderia deixar de agradecer a minha amiga Giovanna Luvielmo Peretto, por estar sempre aqui, me trazer alegria e compreender as minhas ausências. E a Andréia do Nascimento Santos, que foi quem me apresentou a Universidade, me incentivou e motiva até hoje por seu trabalho inspirador na Educação.

Aos professores e professoras, em especial a minha Orientadora, Professora Dolores Schussler, por todos os ensinamentos e trocas, que contribuíram imensamente para a construção de um olhar apurado para exercer minha profissão em busca de uma educação de qualidade.

Agradeço as professoras Profa. Dra. Carolina Gobbato e Profa. Dra. Rochele da Silva Santaiana por aceitarem compor minha banca.

E por fim, agradeço imensamente a instituição e as professoras que aceitaram participar da pesquisa, contribuindo para novas aprendizagens do campo empírico.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) versa sobre estratégias de práticas educativas em relação a alfabetização na fase Pré-escolar, de acordo com a perspectiva da cultura escrita/letrada, levantadas numa pesquisa-campo, evidenciando compreensões sobre os conceitos e experiências no atendimento pedagógico às singularidades das crianças pequenas nessa fase escolar. Teve como objetivo investigar as estratégias das práticas pedagógicas de três professoras atuantes em turmas de Pré-escola, em relação a cultura escrita/letrada, analisando empiricamente se as crianças são condicionadas à alfabetização antecipada, como preparação ao Ensino Fundamental. A abordagem metodológica foi de cunho qualitativo e descritivo, do tipo estudo de caso. Como instrumento ao levantamento dos dados, fez-se uso de um questionário semiestruturado. O trabalho de campo para análise empírica combinou com autores que se aproximaram do objeto, apanhado em uma revisão, num marco temporal 2014-2023, e outros referenciais, autores/pesquisadores, provenientes de seus estudos. Permitiu-se compreender que, a alfabetização não pode ser definida unicamente pelo método utilizado, mas sim, ser compreendida, de fato, como uma aprendizagem. Ou seja, a alfabetização, como processo, pode dar início ou continuidade, espontaneamente, na Pré-Escola, mas não deve ocorrer de maneira escolarizada e obrigatória nesta fase. No exercício analítico, porém, refletiu-se que ocorreram discordâncias entre a alfabetização na perspectiva do letramento, da cultura escrita/letrada, como forma de preparação para o Ensino Fundamental.

Palavras chave: Educação Infantil; Pré-escolar; Alfabetização; Letramentos; Cultura escrita/letrada.

ABSTRACT

This Course Completion Work deals with educational practice strategies in relation to literacy in the Pre-School phase, according to the perspective of written/literate culture, raised in field research, highlighting understandings about the concepts and experiences in the pedagogical assistance to the singularities of young children at this school stage. It aimed to investigate the strategies of pedagogical practices of three teachers working in Pre-school classes, in relation to written/literate culture, empirically analyzing whether children are conditioned to early literacy, in preparation for Elementary School. The methodological approach was qualitative and descriptive, of the case study type. As an instrument for collecting data, a semi-structured questionnaire was used. The fieldwork for empirical analysis combined with authors who approached the object, collected in a review, within a time frame of 2014-2023, and other references, authors/researchers, coming from their studies. It allowed us to understand that literacy cannot be defined solely by the method used, but rather, it can be understood, in fact, as learning, a process. In other words, literacy can begin or continue, spontaneously, in Pre-School, but it should not occur in a school-based and mandatory manner at this stage. In the analytical part, however, it was reflected that there were disagreements between literacy from the perspective of literacy, written/literate culture, and as a form of preparation for Elementary School.

Keywords: Child education; Preschool; Literacy; Written/literate culture.

ABREVIATURAS/SICLAS

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

EI - Educação Infantil

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Descritores dos trabalhos selecionados (2014-2023).....	18
Quadro 02 - Informações profissionais das respondentes.....	38

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	11
2 TRAJETÓRIA DA CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL E OS MOVIMENTOS ÀS APROXIMAÇÕES COM O TEMA	14
3 REVISÃO DE LITERATURA	17
4 REFERENCIAL TEÓRICO: CRIANÇAS, INFÂNCIAS E DOCÊNCIAS	25
4.1 AS ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA EM UMA PERSPECTIVA DA CULTURA ESCRITA/LETRADA NA FASE PRÉ-ESCOLAR	29
5 ABORDAGENS METODOLÓGICAS	36
5.1 A METODOLOGIA.....	36
5.2 PROCEDIMENTOS DOS LEVANTAMENTOS DOS DADOS-ESCOLA-CAMPO .	36
5.2.1 Contextos e sujeitos da pesquisa	37
6 PRÁTICAS ALFABETIZADORAS OU CULTURA ESCRITA/LETRADA NA FASE PRÉ-ESCOLAR?	39
EIXO 01: CONCEPÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E CULTURA LETRADA NA PRÉ-ESCOLA	39
EIXO 02: CONCORDÂNCIAS E DISCORDÂNCIAS NAS INTENCIONALIDADES E ESTRATÉGIAS	42
EIXO 3: ALFABETIZAR E NÃO ALFABETIZAR.....	45
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	51
APÊNDICE A – Carta de apresentação	56
APÊNDICE B – Termo de Consentimento	57
APÊNDICE C – Questionário	58

1 APRESENTAÇÃO

[...] toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se aprende (Freire, 2013, p. 123-124).

Ao abordar a Educação Infantil (EI), e o lugar que ela ocupa nas Instituições de Ensino brasileiras, em ambientes de Creches e Pré-Escolas, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, houve o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado e como direito público subjetivo (Brasil, 1988), incluída na Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), “como primeira etapa da Educação Básica” (Brasil, 1996¹), que em seus princípios normativos estabelecia que a oferta seria para crianças de zero a seis anos. Contudo, com a instituição do Ensino Fundamental de Nove Anos, com ingresso das crianças aos seis anos, alterou-se a oferta da Educação Infantil para crianças de zero a cinco anos, configurando as matrículas obrigatórias, relativas aos quatro anos de idade, na fase denominada Pré-escolar.

Em uma escola à infância, assim como nos diferentes ambientes e espaços onde as crianças se encontram, elas vivenciam um conjunto de experiências, nas suas múltiplas infâncias e culturas infantis. Os olhares profissionais nessas situações vividas individuais e coletivamente, estarão voltadas às peculiaridades e singularidades nos traços que caracterizam a infância, a comunicação das crianças, entre elas e os adultos, e pelo brincar. As estratégias possibilitadas como práticas lúdicas educativas devem

[...] garantir a interação de forma eficiente, o professor precisa, refletir e discutir acerca de quais critérios estão sendo adotados nos agrupamentos dessas situações de interação [...], e sempre pensando no auxílio dessas trocas de modo a respeitar a individualidade [...]. Logo, há momentos nos quais se deve privilegiar que crianças em níveis distintos de desenvolvimentos interajam, assim como também haverá situações que pedem a interação entre crianças com níveis de desenvolvimento parecidos (Belther, 2017, p. 75).

Entender dessa forma, implica em atentar para organização das práticas pedagógicas da docência, no planejamento, significando de que, as estratégias ao desenvolvimento vinculados aos eixos norteadores “interações e brincadeiras”, que concebem um currículo como: “[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças [...]” (Brasil, 2009).

As propostas pedagógicas da educação infantil deverão considerar que a criança,

¹ (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

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).

Nessas perspectivas é que, este trabalho, buscou-se a concepção de educadores da fase Pré-escolar, indagando sob as perspectivas de práticas de alfabetização (mecânica ou espontânea) e letramentos (cultura escrita/letrada), numa diversidade de pesquisas, ainda se constituem questões polêmicas e controvérsias entre educadores. E, se seguir esta linha de raciocínio do que realmente sejam as funções pedagógicas pré-escolares, o que podemos encontrar ou esperar para o processo de construção da cultura escrita e letrada nessa etapa? É conveniente iniciar a Alfabetização na Pré-escola? Esse processo acompanha as especificidades da Educação Infantil, ou deve ser vista como uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental? Esses questionamentos preliminares me direcionaram ao problema de pesquisa: Quais são as expectativas e perspectivas de Professoras² atuantes sobre as práticas alfabetizadoras, e como a cultura escrita/letrada são concebidas e condicionadas às crianças na fase Pré-escolar?

Delimitando como objetivo geral: Investigar em uma instituição “Charter School³” quais são as estratégias das práticas de professoras que atuam na fase Pré-escolar, em relação cultura escrita/letrada, analisando empiricamente se as crianças são condicionadas à alfabetização antecipada, como preparação ao Ensino Fundamental. E nas especificidades: Conceituar crianças, infâncias e docências; Discorrer sobre campos conceituais de alfabetização e cultura escrita letrada; Analisar empiricamente os dados levantados com as participantes da pesquisa.

Dessa forma, o trabalho está organizado do seguinte modo: Na primeira seção, apresentam-se minha breve trajetória de vida e os motivos que me inspiraram e me aproximaram do tema.

Na sequência, discuto acerca das revisões em literaturas que se aproximaram do tema, num marco temporal 2014-2023.

Dando continuidade com o referencial teórico acerca dos termos e concepções sobre: crianças, infâncias e docência numa perspectiva da cultura escrita/letrada.

Seguindo com a Metodologia, pautada e conceituada de acordo com Deslandes; Cruz Neto; Gomes; Minayo (2002), Gil, (1989/2002), Maia (2020) e Echer (2001), seguindo da

² Compreendemos a presença de Professores, do gênero masculino, que assumem a docência na etapa da EI, mas tendo em vista que as participantes da atual pesquisa são Professoras, serão referenciadas no decorrer do trabalho com esta designação.

³ Em poucas palavras, Escola Charter é a denominação de uma escola mantida com recursos públicos, mas cuja gestão é privada.

caracterização da instituição e o percurso do levantamento de dados, constando quadro com a identificação das respondentes.

Em seguida, estão dispostos os exercícios analíticos das repostas das professoras, trazendo reflexões acerca dos conflitos nos discursos e práticas docentes. E, por fim, as considerações finais compreendidas ao longo dos processos deste trabalho.

2 TRAJETÓRIA DA CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL E OS MOVIMENTOS ÀS APROXIMAÇÕES COM O TEMA.

A trajetória percorrida, de pouco mais de duas décadas, mais precisamente 26 anos, que de alguma forma, contribuíram significativamente para que eu chegasse até aqui!

Cresci em uma família em que a busca pela educação de qualidade era um objetivo. Lembro quando íamos buscar minha mãe, Carla, chegando a noite, durante sua graduação em Educação Física. Meu pai, Eduardo, formou-se em Eletrotécnico. Minha avó materna, Lucila, formada no Magistério, lecionou durante dois anos, nos Anos Iniciais, mas seguiu para no Curso Técnico de Contabilidade. Lazilda, avó paterna, lecionou 24 anos como professora de “primeiro grau”, como denomina na época. Até hoje se percebe, na sua oralidade, marcas do ensino da alfabetização. E por último, meu avô Seno, reconhecido no Município de Osório por suas propostas como professor, diretor, e como Secretário de Educação. Sempre buscou a melhoria para as escolas, formação continuada, por uma educação mais justa e de qualidade!

Meu primeiro contato com a Escola, foi bem cedo, com um ano e seis meses de idade, na Escola de Educação Infantil Sementinha, no qual permaneci até meus cinco anos, no “Jardim de Infância - A”, como era denominado na época, que se refere a Pré-escola. A partir do “Jardim de Infância - B”, passei a estudar no Colégio Cenecista Marquês de Herval, onde concluí todo Ensino Fundamental. Já, durante meu Ensino Médio, decidi seguir para a Escola Estadual de Ensino Médio Idelfonso Simões Lopes, conhecida no Município como “Escola Rural”, onde concluí minha Educação Básica.

No ano seguinte, ingressei no Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), onde completei dois semestres. Porém, não me encontrava no ramo, e fui a procura de outro curso, que me completasse profissionalmente e pessoalmente.

Neste meio tempo, engravidei, aos 19 anos, da minha filha Ágata, que nasceu no ano de 2017. Recebi muitas motivações da família e amigas próximas, para me tornar professora, pelos olhares atentos que viam o amor que eu tenho pelas crianças e pela facilidade de inventar e criar.

Foi quando, neste mesmo ano, por indicação, conheci a Uergs - Litoral Norte. No mesmo instante, as matrículas estavam abertas, e o sonho de me tornar professora se iniciou. Logo, em 2018, ingressei no Curso de Licenciatura em Pedagogia, e desde o início me fascinei pela educação! Ao mesmo tempo, precisei, por conta da graduação, colocar minha filha, aos nove meses, na Creche.

Porém, no ano seguinte de 2019, entramos em uma pandemia devido ao Covid-19. As

propostas pedagógicas, eram encaminhadas para os responsáveis realizarem em casa com seus filhos. Além, dos componentes da Graduação, também se fizeram presente em formato não presencial. Assim, tanto as propostas enviadas pela Creche, quanto as práticas dos Componentes Curriculares que estava cursando, eu me encantava em auxiliar minha filha, que estava na faixa etária de dois anos.

Assim, o encantamento por essa etapa da Educação Infantil começou a surgir em cada proposta, juntamente com os componentes que traziam um olhar aguçado para a educação, de forma mais afetiva, foram fortalecendo cada vez mais o meu propósito de atuar nessa etapa.

Em relação aos primeiros contatos que minha filha teve com a escrita, se iniciou em outra instituição (no qual foi escolhida para realizar a pesquisa), onde frequentou a Pré-escola. Observava em suas atividades, que a partir do segundo semestre, iniciou-se a aprendizagem de algumas letras e a escrita do seu nome. Porém, na época, eu não tinha conhecimento de quais eram as metodologias utilizadas, quais as práticas que eram condicionadas, para que minha filha chegasse ao conhecimento de escrita de algumas letras e números.

Para sermos e não apenas estarmos educadores de crianças, é necessário a formação inicial de Pedagogo(a), na constituição do campo da Pedagogia, organizado por Instituições de Ensino Superior, e que estejam habilitados conforme os dispositivos estabelecidos na LDBEN 9294/96, se constituem em: “Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos⁴, são: I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil [...]”⁵. “Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil [...] oferecida em nível médio, na modalidade normal [...]”⁶.

Embora estejam estabelecidos que formados em nível superior seja a prerrogativa para atuar na EI, como formação mínima, desde 2009, a Lei abre e deixa brechas para cursos no magistério normal, que também se torna válida nas Instituições. Porém, de qualquer forma, acredito que além de uma graduação de qualidade, a formação continuada e a busca por especialização nas áreas de atuação são indispensáveis à docência.

Dessa forma, os conhecimentos construídos na trajetória acadêmica, possibilitaram visões sobre as normativas, os princípios e diretrizes dos aspectos legais, a organização do

⁴ (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

⁵ (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

⁶ (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

cotidiano, compreensões sobre infâncias e crianças à docência, como também pude me apropriar de metodologias e conceitos, especificamente nos componentes específicos da EI, com abordagens voltadas a: educação, currículo, linguagem, oralidade, cultura escrita, alfabetização, práticas integradoras, expressão e arte. Além dos estudos realizados e as práticas docentes do Estágio Supervisionado I: Educação Infantil, que contribuíram também para novas perspectivas na EI.

Desta maneira que o interesse pela Educação Infantil vem florescendo no decorrer do Curso de Pedagogia (2018), com a admiração pelo trabalho pedagógico nessa etapa, me fez repensar sobre minhas pretensas ações docentes futuras, bem como, esses conhecimentos poderão me auxiliar profissionalmente com um olhar mais aprofundado, nas práticas, em estratégias pedagógicas, como premissa de “Educar e cuidar”. Educar exige cuidados, pois:

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 constroem 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, 2013).

Nesta perspectiva, tendo em vista o “duplo objetivo”: cuidar e educar”, Ostetto menciona que “[...] uma ação qualificada voltada para a criança-sujeito-de-direitos requer um profissional habilitado e com competência para articular educação-cuidado na sua prática cotidiana, no seu fazer educativo [...]” (1997, p 12-13). Para a autora, nesse processo é necessário:

[...] organizar e encaminhar um trabalho no cotidiano de creches e pré-escolas que respeite a criança como sujeito, a sua positividade [...] ganha concreticidade na medida em que no interior da Educação Infantil, estejam previstos: brincadeira; atenção individual; ambiente aconchegante, seguro e estimulante; contato com a natureza; higiene e saúde; alimentação sadia; desenvolvimento da curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; movimento em espaços amplos; proteção, afeto e amizade; expressão de sentimentos; especial atenção no período de adaptação; desenvolvimento da identidade cultural, racial e religiosa (Ostetto, 2000, p. 16).

Para que eu possa aprimorar conhecimentos sobre o tema, o próximo capítulo apresenta, pesquisas, discussões, por meio de revisões em literaturas acerca da aproximação com o tema.

3 REVISÃO DE LITERATURA

Faz-se necessário o Estado de Conhecimento, que amplie de forma significativa novos conceitos e esclareça diferentes perspectivas que se sustentam acerca das compreensões de abordagens pedagógicas que se referem ao contexto do tema, além de possibilitar compreender as metodologias já utilizadas, a pesquisa em si, e os diferentes resultados que possam contribuir para o estudo.

Assim, foram realizadas buscas via Google Scholar e plataforma Sucupira (Capes), bem como em outros Repositórios e Periódicos, (conforme constam abaixo em nota rodapé). As palavras-chave foram: “Alfabetização; Cultura Escrita; Pré-escola; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas”, delineando um marco temporal de 2014-2023, pelo fato de que, nesse período, as discussões afluíram sobre Alfabetização na Pré-escola. Dos muitos, que se aproximaram deste estudo, buscou-se selecionar: (06) artigos⁷; (02) Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC)⁸; (02) Dissertações de Mestrado⁹, que constam no quadro abaixo, e posteriormente as descrições das contribuições apontadas por esses autores/pesquisadores na mesma sequência dos números contidos e períodos no respectivo quadro:

⁷ <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/topicoseducacionais/issue/view/1651>
<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/3979>
<https://doi.org/10.5007/1980-4512.2018v20n38p322>
<https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1363>
<http://repositorio.upf.br/handle/riupf/1896>
<https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/1429>

⁸ <https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/2910>
<https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/2285>

⁹ <https://ri.ufmt.br/handle/1/3151>

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9777062

Quadro 01 - Descritores dos trabalhos selecionados (2014-2023)

Nº	Título em pesquisas selecionadas	Autor (es)	Periódicos	Ano
01	Artigo: Alfabetização na Educação Infantil? Uma questão polêmica?	Luciana Matias Cavalcante.	Revista Tópicos Educacionais - UFPE.	2014
02	Artigo: Alfabetização e letramento na Educação Infantil: analisando práticas na Pré-escola.	Daniela Cardoso Espindola; Thaise da Silva.	Horizonte Revista de Educação - FAED/UFGD.	2015
03	Dissertação de Mestrado: A teoria Histórico-cultural como possibilidade para o pensar e o agir docente na Educação Infantil: o triplo protagonismo entre a criança, o professor e a cultura.	Regina Aparecida M. Souza; Nair Terezinha G. R. Oliveira; Lene Cristina S. Cruz.	Revista Zero-a-seis - UFSC.	2018
04	Dissertação de Mestrado: Práticas pedagógicas que envolvem a linguagem escrita na Educação Infantil: um estudo de caso no município de Primavera do Leste	Gilvane Reinke.	Repertório Institucional - UFMT.	2019
05	Artigo: Alfabetização e Educação Infantil? Importância, compromisso e desafios postos.	Géverson João Rockenbach; Rosângela Hanel Dias.	Repertório Institucional - UPF.	2019
06	Dissertação de Mestrado: O brincar como eixo norteador do processo de ensino da Linguagem Escrita na Educação Infantil (Pré II): avanços e retrocessos.	Odete Selva.	Plataforma Sucupira Repertório Institucional IFMG	2020
07	Artigo: A escrita espontânea de crianças a partir da perspectiva psicogenética.	Micarla Silva de Azevedo; Nathany Moraes de Souza; Nazineide Brito.	Cadernos da Pedagogia - UFSCar	2021
08	Artigo: A promoção do Letramento Literário nas Instituições de Educação Infantil.	Tatiana Andrezza Lucas; Veronice Camargo da Silva.	Repertório Institucional Uergs	2021
09	TCC: Leitura e escrita na Educação Infantil: perspectivas de professoras em uma escola do Litoral Norte/RS	Luiza Ribeiro Nascimento.	Repertório Institucional Uergs	2022
10	TCC: Alfabetização das crianças na fase pré-escolar da etapa da educação infantil: existem controvérsias e polêmicas?	Mariélen Oliveira Conceição.	Repositório Institucional Uergs	2023

Fonte: autora (2024).

No artigo “**Alfabetização na Educação Infantil? Uma questão polêmica?**”, de Luciana Matias Cavalcante, publicado na revista Tópicos Educacionais, Recife, 2014, a autora procura analisar as concepções de práticas de alfabetização e letramento de professoras na

Educação Infantil, nas escolas públicas de Parnaíba/PI, indagando sobre os eixos norteadores da Educação Infantil, suas diretrizes e referenciais, questionando o papel da linguagem no desenvolvimento da criança e, por fim, procuramos analisar os discursos e práticas das professoras e a mediação do processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil.

Nessas práticas, a autora pontua de que, falta às professoras maior reflexão sobre o que se deve trabalhar nessa etapa de formação da criança, ou seja, não cabe apenas conhecer letras ou ouvir histórias e interpretá-las, mas iniciar o processo de compreensão do funcionamento da língua. Os resultados apontam para uma concepção ampla de alfabetização e práticas centradas principalmente no letramento, na construção do raciocínio lógico-matemático, na motricidade e na oralidade, aspectos do desenvolvimento infantil importantes para o percurso de alfabetização/letramento, mas que podem ser ampliados.

O Artigo das autoras Daniela Cardoso Espinosa; Thaise da Silva, publicado na revista Horizontes (FACED/UFG), em 2015, sob o título “**Alfabetização e letramento na Educação Infantil: analisando práticas na pré-escola**”, propondo-se investigar quais as práticas e os eventos de letramentos vivenciados na Educação Infantil, por meio de uma observação em uma turma de Pré-escolar II, averiguando como acontecem de fato os eventos do letramento. As autoras analisam as práticas dos professores e como as crianças interagem diante disso.

Destaco a importância da observação *in-loco*, na medida que, na rotina pode-se observar várias práticas. As autoras destacaram algumas, mas o que chamou a atenção foi que, eram realizadas várias práticas de preparação para alfabetização, ou seja, a codificação de fonemas e decodificação em grafemas do sistema alfabético, embora a professora tenha feito uso de contação de histórias, pesquisas em panfletos, jornais, revistas, e que sejam relevantes para aproximação da cultura escrita, que as crianças tem curiosidades sobre a escrita, as autoras pontuam de que, os eventos de letramentos pudessem ser mais evidenciados, pois não se restringem a decodificar códigos ou grafar letras.

A pesquisa de Regina Aparecida M Souza, Nair Terezinha Gonzaga R. Oliveira e Lene Cristina S. Cruz, é uma Dissertação de Mestrado, intitulada “**A teoria Histórico-cultural como possibilidade para o pensar e o agir docente na Educação Infantil: o triplo protagonismo entre a criança, o professor e a cultura**”, publicada em 2018 pela Revista Zero-a-seis, editada pelo Núcleo de Estudo e Pesquisa da Educação na Pequena Infância da Universidade Federal de Santa Catarina, realizada através de estudos e reflexões feitas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem, Educação e Infância - Teoria Histórico-Cultural. Ela se desenvolveu através de coleta de dados, questionário semiestrutura e entrevistas realizadas em duas

Instituições de Ensino (uma Creche e uma Escola de Ensino Fundamental), com cinco professores, sendo dois da Educação Infantil e três do Primeiro Ano do Ensino Fundamental.

Baseado na perspectiva histórico-cultural, as análises apontaram que acerca das perguntas relacionadas a alfabetização nas duas etapas, foi possível perceber que não há um consenso definido. Há controvérsias em se definir a idade correta para se alfabetizar, mas quando questionadas sobre a formação de leitores, se é nítido que há um olhar atento que reconhece o potencial de propostas significativas de leitura e escrita, com interpretações, contato com diversos gêneros textuais, dando sentido aos usos sociais.

Na Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Universitário de Rondonópolis, sob o título “**Práticas pedagógicas que envolvem a linguagem escrita na educação infantil: um estudo de caso no município de Primavera do Leste**” do autor Gilvane Reinke, 2019.

Em termos metodológicos, a dissertação se caracteriza como estudo de caso, pautado nos seguintes procedimentos: levantamentos estatísticos acerca da adoção de apostilas pelas prefeituras do estado de Mato Grosso, no contexto da EI; análise de atividades propostas pelo Sistema Maxi de Ensino: Coleção Iluminuras, material apostilado adquirido pelo município de Primavera do Leste, durante os anos de 2007 a 2012, destinado à faixa etária de 5 anos; entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio e posteriormente transcritas, em que se buscou descrever opiniões docentes sobre as rotinas com e sem a utilização daquele sistema apostilado; observação - gravações em áudio, registro fotográfico e diário de campo - das práticas contemporâneas de uma instituição de Educação Infantil.

O percurso do trabalho procurou trazer respostas para a seguinte questão: Qual é o papel da EI nos processos de apropriação da linguagem escrita? Dessa indagação, originaram-se mais duas: Como são as práticas pedagógicas na Educação Infantil? Em que medida elas perpetuam saberes didáticos tradicionais, adultocentristas, transmissivistas, ou avançam em direção a um protagonismo das crianças, inerente a uma perspectiva enunciativa, dialógica e mais democrática? O objetivo geral, desse modo, consiste em refletir sobre as práticas educativas voltadas para a apropriação da linguagem escrita.

Ao término da investigação, obtiveram-se algumas inferências relevantes sobre as rotinas relativas à aprendizagem da linguagem escrita no contexto da EI, tais como a natureza abstrata e distante da infância concernente às atividades propostas pelo material apostilado, a repetição de exercícios visomotores e fônicos, acentuando-se a dependência das crianças em relação ao papel do adulto; o fato de que, embora os educadores de Primavera do Leste atuantes

na instituição pesquisada, em sua maioria, não aprovem a adoção da apostila, apresentam rotinas que também revelam marcas de dependência infantil, repetição, intensiva memorização, cópia e ênfase aos conteúdos escolares

Há que se destacarem avanços, como a atenção docente em relação ao interesse, o prazer, a disposição das crianças em realizar as propostas, o caráter lúdico sempre presente, a experimentação de múltiplas linguagens, maior liberdade para se movimentarem, dentre outros aspectos positivos observados nos encontros. A complexidade do contexto educativo analisado, portanto, indica a importância de se aprofundarem os estudos sobre o papel da EI na apropriação de linguagem escrita, de modo a se considerar plenamente o protagonismo infantil em tal processo.

O Artigo “**Alfabetização e Educação Infantil? Importância, compromisso e desafios postos**”, de Géverson João Rockenbach e Rosângela Hanel Dias (2019), foi elaborado para a conclusão do Curso de Pedagogia, pela Universidade de Passo Fundo, Campus Carazinho. Reafirma a visão também encontrada nas demais leituras, sobre a criança como produtora de cultura, que desde que nasce, está inserida em uma sociedade cultural, interage e vai construindo sentido, assim como a leitura e a escrita “[...] são patrimônios culturais que devem ser disponibilizadas a todos, inclusive às crianças” (p. 01). Seria ingênuo aceitar a ideia de que aos seis anos, ao entrar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a criança vira uma chave e começa a perceber a escrita. Ela o percebe muito antes! Para se entender o papel da Educação Infantil no processo de alfabetização, é indiscutível que o professor busque por um amplo repertório nas suas intencionalidades pedagógicas, sobretudo, sobre os conceitos de alfabetização (no sentido do termo), cultura escrita/letrada, linguagem escrita e letramento.

Em outra Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu, Mestrado Acadêmico em Ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso/IFMT, (2020) da autora Odete Selva, intitulado “**O brincar como eixo norteador do processo de ensino da linguagem escrita na Educação Infantil (PRÉ II): avanços e retrocessos**”.

Essa pesquisa, teve o intuito, de analisar as práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil (Pré II- 5 anos), especificamente no que diz respeito ao brincar como eixo norteador do ensino da linguagem escrita. Para isto buscou-se uma abordagem qualitativa interpretativa de natureza aplicada, numa pesquisa do tipo exploratório e documental. Utilizamos das técnicas de levantamento bibliográfico, análise de documentos, pesquisa de campo com grupo focal composto por crianças e entrevistas semiestruturadas com professores em que a categorização das dimensões e a triangulação caracterizam o tratamento analítico

adotado. Identificamos avanços e retrocessos na prática educativa em que o brincar ainda é visto como uma atividade separada dos processos educativos, concebido como uma ação espontânea da criança e rotinizada pela instituição. As práticas pedagógicas estão voltadas à alfabetização que dificilmente se contextualizam com o brincar e com os anseios das crianças.

A pesquisa do artigo publicado no Cadernos da Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, que traz como título **“A escrita espontânea de crianças a partir da perspectiva psicogenética”**, pelas autoras Mícarla Silva de Azevedo, Nathany Moraes de Souza e Nazineide Brito (2021), se desenvolveu através de entrevista e análise da escrita espontânea, realizada com quatro crianças da Educação Infantil do Município de Caiacó/RN, com faixa etária de quatro e cinco anos, a partir da psicogenética, preferencialmente por abordagens de Emília Ferreiro (1994) e colaboradores.

Compreende-se a importância dessa pesquisa, feita com a escuta das crianças, no qual elas são as participantes, porque geralmente se fala sobre as crianças, silenciando-as. Manoel Jacinto Sarmiento, (2016, p. 09) enfatiza em uma entrevista¹⁰ que, hoje se tornou “comum ouvir a voz das crianças, mas é uma ideia que vai na contramão de tudo aquilo que tem sempre sido teorizado sobre as crianças”. Para Sarmiento, “as crianças têm sido colocadas no lugar de quem escuta e não no lugar de quem fala”. Nesse processo a pesquisa mostrou que, no pensamento psicogenético as crianças, possuem representações de escrita, que se manifestam de diversas formas, dependendo do nível de hipóteses em que elas se encontram.

O artigo sob o título **“A Promoção do Letramento Literário nas Instituições de Educação Infantil”** (2021), das autoras Tatiana Lucas Andrezza; Veronice Camargo da Silva, tem como objetivo analisar como se constituem os momentos de leitura literária em turmas da Educação Infantil. Traz um estudo documental exploratório, tendo como objeto de pesquisa cadernos de registros com relatos de atividades de leitura realizadas em turmas participantes do Projeto “Baú de histórias – Era uma vez...” criado pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, desde 2009, e direcionado para as Instituições de Educação Infantil Conveniadas ao município em questão.

Após proceder a análise dessas práticas tendo como referência a sequência básica de Cosson (2006), constatou-se que apesar dos esforços das professoras em tentar propiciar momentos significativos de leitura com os estudantes, prevalecem as práticas utilitário-pedagógicas e falta conhecimento de etapas básicas para estruturação das atividades com leitura

¹⁰ Livro digital “Quem está na escuta? – Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças” (2016).

literária. Considera-se que este estudo é importante para auxiliar professores de Educação Infantil a terem elementos que possam contribuir nos seus planejamentos de atividades com leitura em sala de aula para efetivação do trabalho numa perspectiva do letramento literário e da formação do leitor, devido à importância deste aprendizado para o sucesso escolar das crianças e da vida como um todo.

Outra pesquisa encontrada, foi no Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Estadual do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção de título de Licenciatura em Pedagogia de Luiza Ribeiro Nascimento (2022), intitulado “**Leitura e escrita na Educação Infantil: perspectivas de professoras de uma escola do Litoral Norte/RS**”, com o objetivo de compreender o papel da Pré-escola nesse processo. Consiste no procedimento metodológico utilizado foi uma pesquisa de campo, a partir de um estudo de caso em uma escola de Educação Infantil na microrregião do Litoral Norte/RS, com a realização de entrevistas semiestruturadas envolvendo três professoras, sendo duas docentes de turmas de pré-escola I e uma docente de turma de pré-escola II.

Nas categorias analisadas, encontram-se os eixos: a) o primeiro, que discute as percepções das professoras acerca da influência da Educação Infantil no processo de apropriação da leitura e escrita das crianças. Nesse eixo das análises apresentou as compreensões das professoras acerca da atribuição da Educação Infantil no processo de apropriação da leitura e da escrita pelas crianças. Evidenciou-se, nesta etapa, que as professoras consideram o interesse infantil, isto é, as aprendizagens das crianças são construídas com base nessa concepção, não havendo cobranças com relação à alfabetização.

b) O segundo, que reflete as práticas de leitura para além da decodificação, ou seja, pela via do prazer de ler destacando sua importância na infância; que nesse eixo, a identificação das propostas envolvendo leitura, então ofertadas às crianças de turmas de pré-escola; nesse ponto, salientam-se a importância do manuseio dos livros pelas crianças, assim como os momentos de contação e leitura de histórias.

c) O terceiro, que aborda a cultura escrita enfatizando o interesse das crianças pelas aprendizagens relacionadas a ler e escrever e as brincadeiras, centra-se em como acontece a inserção das crianças de turmas de pré-escola na cultura escrita, compreendida pelas professoras como ação que faz parte do cotidiano, parte da curiosidade infantil, e pode estar presente nas brincadeiras dirigidas.

A autora entende de que, apropriação da leitura e escrita como um processo que antecede a escolarização, o qual deve ser vivenciado na Educação Infantil em consonância com a identidade pedagógica da etapa, sem antecipar aprendizagens; e considerando como eixos da

prática pedagógica a brincadeira e as interações (Brasil, 2009), num currículo centrado na experiência da criança e nos seus direitos de aprendizagem (Brasil, 2017).

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), “**Alfabetização das crianças na fase pré-escolar da etapa da educação infantil: existem controvérsias e polêmicas?**”, de Mariélen Oliveira Conceição, apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), em 2023, foi uma pesquisa de abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, que buscou compreender as concepções de educadores de infância sobre o processo de Alfabetização durante a Pré-escola. A pesquisa foi realizada com questionários semiestruturados, com três professoras atuantes em turmas pré-escolares e uma supervisora, de uma Escola Pública do Município de Osório.

Conforme as respostas das quatro Professoras, a autora pôde perceber que as docentes compreendiam às crianças como seres sociais de direito, e que nessa fase devem prevalecer as Interações e as Brincadeiras. No geral o entendimento de que na fase pré-escolar as propostas satisfazem o contato das crianças com a cultura escrita/letrada, através do contato com materiais escritos, sons das palavras, que, as crianças aprendem a escrita de modo espontâneo, sem que houvesse práticas alfabetizadoras mecânicas e repetitivas nessa etapa.

Posterior a esses mapeamentos, foi possível identificar a diversidade de perspectivas nestes 10 trabalhos, trazendo a amplitude, a complexidade da temática e seus muitos vieses, abordando questões sobre: polêmicas dessa temática; perspectivas de letramento; preparação para alfabetização; métodos apostilados; exercícios docentes que trazem dependências por parte da criança em relação aos adultos; a importância do brincar como eixo da linguagem escrita; contextos pelo psicogenética; entre outros.

Desta forma pude ampliar os suportes teóricos, que para além dos meus estudos acadêmicos que foram construídos nessa trajetória, fazer uso destes autores/pesquisadores e seus referenciais na intencionalidade de analisar os dados levantados da proposta da pesquisa, assim como foram essenciais para reflexões sobre o que é realmente importante ou não na Educação Infantil.

4 REFERENCIAL TEÓRICO: CRIANÇAS, INFÂNCIAS E DOCÊNCIAS

Quando me refiro as crianças, as infâncias e as docências de forma plural, é porque compreendo e concordo que, focalizado em estudos, que as crianças em suas experiências, vivenciam as suas múltiplas infâncias, cada uma construída do que as crianças são, seres de descobertas, sujeitos protagonistas de suas histórias, que transitam entre a realidade e a fantasia, e produzem cultura a seus modos. Para Barbosa, “[...] as crianças passaram a ser vistas não apenas como seres determinados pelas culturas, mas também como agentes produtores de cultura” (2014a, p. 650).

Segundo Sarmiento (2004), as culturas da infância se constituem na sociedade em que os pequenos estão inseridos, descrevendo assim as características do seu meio, contudo de uma forma particular. Isso possibilita que as diversas manifestações infantis sejam vistas na descrição das suas realidades que, compreendidas no espaço educacional, auxiliam a compreensão das características de cada criança [...] (Sarmiento, 2004 *apud* Barbosa, 2014b, p. 826).

A autora da continuidade destacando quatro eixos estruturadores das culturas da infância: a interatividade, tratando da questão do mundo heterogêneo, diversificado, em seus múltiplos contextos (escol, igreja, ambiente familiar, interações com seus pares, etc) que permitem a construção indenitária pessoal e social e das aprendizagens; A ludicidade, como elemento indispensável das culturas infantis, através do brincar, dos jogos; a fantasia do real, onde a imaginação e o brincar atrelam significados e ampliam visões de mundo; a reiteração, voltada as possibilidades de repetir e reiniciar, recriando, reinventando (Sarmiento, 2004 *apud* Barbosa, 2014b, p. 826-827).

Assim, as culturas da infância são recriadas pela própria criança, a partir de suas interações e relações no e com o 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, 2014a, p.657).

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, p. 35 *apud* Barbosa, 2014a, p. 650-651).

Conforme a antropóloga Clarice Cohn contribui, ao reconhecer o papel da criança, como sendo àquela que tem um papel ativo como sujeito ativo na constituição das relações sociais é:

“[...] assumir que ela não é um “adulto em miniatura” ou alguém que treina para a vida adulta. E entender que, onde quer que ela esteja ela interage ativamente com os adultos e com as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações” (2005, p. 28).

[...] A questão deixa de ser apenas como e quando a cultura é transmitida em seus artefatos (sejam eles objetos, relatos ou crenças), mas como a criança formula um sentido ao mundo que a rodeia. Portanto, a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas **qualitativa** (grifo da autora); a criança não sabe menos, sabe outra coisa. [...] os significados elaborados pelas crianças são qualitativamente diferentes dos adultos, sem por isso serem menos elaborados ou errôneos e parciais. [...] as crianças não são apenas produzidas pelas culturas, mas também produtoras de cultura. Elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura. Esses sentidos têm uma particularidade, e não se confundem e nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural em relação ao adulto [...] (Cohn, 2005, p. 33-35).

Desta forma, as múltiplas infâncias e culturas, quando nos referenciamos a criança como aquele que ressignifica e produz culturas a seus modos, sendo protagonistas, vem ganhando maior visibilidade em nossa sociedade.

Porém, devo destacar aqui também, que ainda estão presentes nestas múltiplas infâncias, a questão da invisibilidade, que perdura principalmente aquelas que muitas vezes estão “à margem” de nossa sociedade, que não são respeitadas, valorizadas, aquelas que muitas vezes não são protagonistas de fato das suas infâncias, que não vivenciam uma fase encantadora de descobertas, aquelas que muitas vezes não tem acesso a livros de literatura infantil em seu contexto familiar, ou adultos que contam histórias, que narram, que acolham suas necessidades, ou um lar confortável, seguro, acolhedor, que lhe permitam tempo, espaço e recursos para o brincar.

Nesses contextos, essas infâncias, vão repercutir diretamente nas crianças que chegam a Pré-escola e em suas aprendizagens. Fica aqui então o desejo de que um dia todos os modos de viver as infâncias possam ser respeitadas e dignas para serem vivenciadas!

De acordo com Sarmiento (2007), as crianças se comunicam e se expressam, não só pela fala, mas por suas múltiplas linguagens. Sua racionalidade se desenvolve e se internaliza nas interações, na fantasia e também na representação do real, realizam tarefas em casa, na escola, na rua. Logo, a infância “[...] está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche” (Sarmiento, 2007, p. 36). Assim, entendo que as múltiplas linguagens, pelas quais as crianças se expressam e manifestam, compreendem, além da verbal e da escrita, linguagens diferenciadas, até mesmo por música, movimentos, linguagem corporal, sons, jogos, brincadeiras, gestos, desenhos, rabiscos, dramatizações, etc.,

que podem ser exploradas em vários contextos, para auxiliar no processo de aprendizado de cada criança.

Quando Vygotsky (1991,1993, *apud* Corsino, p. 33) “discute as inter-relações entre linguagem e gesto, trazendo as primeiras manifestações da criança na busca de expressão de desejos, de sentimentos e de comunicação com o outro, as brincadeiras de faz-de-conta e também a escrita. [...] o gesto é a forma como se dirige ao outro. [...] pois a criança age sobre eles diferentemente daquilo que ela vê, ressignificando-os através de seus gestos, que ganham função de signo. Pelo gesto, transforma os objetos, indicando os novos significados. As atividades simbólicas da criança são repletas de gestos indicativos de significado, cumprindo uma função de fala através dos gestos representados” (Corsino, p. 33-34).

Desse modo, em conformidade com as autoras Ângela Scalabrin Coutinho e Ana Júlia Lucht Rodrigues (2021), que mesmo sendo direcionado a tornar-se professora de bebês, cabem também pensar à docência na Pré-escola, quando, de modo geral, mencionam que, a tarefa de tornar-se professor(a) de crianças, tem a ver com as práticas e estratégias pedagógicas, vinculadas ao cuidado, à escuta de suas múltiplas linguagens, se partindo das premissas, que a organização do cotidiano é um dos elementos constituintes à docência e de que “[...] Nesse sentido, a transmissão de saberes e o ato de “dar aula” precisam ser ressignificados, pois, onde encontraríamos aquilo que coletivamente denominamos de aula em meio ao cotidiano vivo das instituições de Educação Infantil? [...] (Coutinho; Rodrigues, 2021, p. 59).

Nos fazeres das intencionalidades pedagógicas a ludicidade deve estar presente, para promover experiências que permitem diversas maneiras e formas de as crianças realizarem determinadas propostas de um aprendizado significativo e divertido. Neste processo, as brincadeiras devem ser exploradas e priorizadas nestes momentos de interações, em diferentes ambientes e espaços.

Existem espaços internos e externos nos ambientes escolares, onde poderemos criar cenários para as experiências educativas que serão vivenciadas pelas crianças. Ao referir-se aos termos ambientes e espaços, Fornero (1998 *apud* Horn e Gobbato 2015, p.71) faz uma interessante distinção entre espaço e ambiente, apesar de ter clareza de que são conceitos intimamente ligados.

O termo espaço refere-se aos locais nos quais as atividades são realizadas e caracterizam-se pelos objetos, móveis, materiais didáticos, decoração. O termo ambiente diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais das pessoas envolvidas no processo, adultos e crianças – de parte do espaço, temos as coisas postas em termos mais objetivos; de parte do ambiente, as mais subjetivas. Desse modo, não se consideram somente o meio físico ou material, mas também as interações que se

produzem nesse meio, aqui entendido como lugar onde as crianças realizam atividades e interagem com diferentes materiais. É um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por esses elementos que pulsam dentro dela como se tivessem vida.

Entretanto, Horn e Gobato (2015, p. 69), no que se refere a espaços nas instituições infantis, ressaltam “[...] que os espaços destinados aos agrupamentos das crianças de diferentes faixas etárias não podem ser considerados salas de aula na perspectiva tradicional, mas, sim, como espaços-referência para cada grupo de crianças. Isso implica pensar que nesse local a proposta não é organizá-lo e gerenciá-lo para que ‘aulas’ aconteçam, mas priorizar que nele experiências educativas possam ser vividas pelas crianças”.

Nessa fase “[...] faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura” (Brasil, 2013, p.86), e na docência, é necessário pensar que, elas se desenvolvem, aprendendo nos variados espaços entre tantas as particularidades das crianças e pensando em docência, com experiências lúdicas, contudo, em conformidade com Borba (2007, p. 43): “Para que uma atividade pedagógica seja lúdica, é importante que permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas [...] e as soluções por parte das crianças, [...] do contrário, será compreendida apenas como mais um exercício”.

[...] 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 nº20/09). As interações e o brincar, tomados como eixos do projeto educativo, criam situações onde as observações, os questionamentos, as investigações e outras ações das crianças se articulam às proposições trazidas pelos/as professores/as (Barbosa et al., 2016, p.20-21).

A docência com crianças pequenas não limita às compreensões de “dar aula” e nem passar “conteúdos”, porém muitas vezes ocorrem contradições nas estratégias pedagógicas, que nos pensares de: “Clermont Gauthier e Maurice Tardif (2014) afirmam que todos que se iniciam na docência encontram-se atravessados pelo desejo de compreenderem melhor como dar aula e que a entrada na escola é marcada pelas contradições derivadas do confronto entre o vivido e a compreensão social de que o docente é um sujeito encarregado da transmissão de saberes” (Gauthier; Tardif, 2014 *apud* Coutinho; Rodrigues, 2021, p. 59), pois, “[...] Enquanto profissão humana que se realiza com seres humanos (Tardif, 2002), o saber docente depende da relação e do encontro com as crianças [...]” (Tardif, 2002 *apud* Coutinho; Rodrigues, 2021, p. 65).

Rodrigo Saballa de Carvalho (2021), também reflete sobre docência com crianças na

EI, e nos traz conceitos sobre o que é “estar com criança”, e por estar com crianças, o autor se refere “[...] ao processo de “desativação do tempo institucional”, da rotina diária e da disposição do(a) profissional em deixar-se afetar pelas crianças [...]” (p. 77). O autor ressalta de que: “[...] estar com as crianças demanda disponibilidade para ouvir, conversar, brincar, jogar, cantar e se divertir na prática diária de nosso ofício. Ou seja, é preciso disposição e desprendimento para entrar em linguagem e fabular com as crianças, destituindo-se de uma posição adultocêntrica, a qual geralmente marca as práticas na Educação Infantil, sobretudo na pré-escola [...]” (Carvalho, 2021, p. 78).

Por meio das reflexões no exercício à docência, percebo que, em tudo o que as crianças expressam, se configuram-se em desenvolvimentos, e assim, a escuta atenta possibilita, aos educadores, pensar nas demandas que são encontradas com as crianças para nossas ações pedagógicas, me faz reconstituir no modo de ser docente. As estratégias metodológicas ao trabalho na Pré-escolas, baseada nas concepções pedagógicas da escuta, das relações e das diferenças, em forma de diálogos, considera que “A escuta é mais do que o simples ato de ouvir a fala do outro, implica também, reconhecer as muitas linguagens, os muitos símbolos e códigos que as pessoas usam para se expressar e se comunicar” (Rinaldi, 2016, p. 236).

Atenta-se também ao aspecto da afetividade, nas relações entre os professores e as crianças, pois entende-se que “[...] são incomparáveis as relações das crianças dessa idade com suas professoras [...] e quão frequentemente elas recorrem à sua mediação [...]. [...] Pode-se dizer que as relações com a professora fazem parte do pequeno e íntimo círculo dos contatos das crianças” (Leontiev, 2010, p. 60). “A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. E, toda sua atividade [...] a criança penetra num mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz [...]” (Leontiev, 2010, p. 59).

Conforme mencionam Barbosa et al. (2016), “[...] É essa criança, que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos”, essa criança que está naquela turma com aquele determinado professor ou professora, que precisa ser considerada no planejamento curricular” (p. 18).

4.1 AS ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA EM UMA PERSPECTIVA DA CULTURA ESCRITA/LETRADA NA FASE PRÉ-ESCOLAR

Neste subcapítulo dou ênfase à docência de acordo com as propostas e estratégias voltadas a cultura escrita/letrada na fase pré-escolar. Para isso, é indispensável apontar alguns

aspectos legislativos de como essa fase é compreendida nacionalmente, quanto as singularidades deste trabalho com as crianças pequenas na Pré-escola.

Aponto aqui então, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade: “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Define também a Pré-escola como a fase destinada as crianças de quatro a cinco anos de idade.

Destaco também, como fortalecimento em relação ao currículo e as propostas pedagógicas nessa etapa, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), que reconhece a criança como um sujeito histórico-social de direitos, com diferentes conhecimentos e vivências, que devem ser valorizados e considerados nas estratégias pedagógicas, como forma a concretizar uma aprendizagem significativa. Assim como também é necessário entender as demandas e necessidades das crianças que direcionam o planejamento.

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009).

Desta forma, se referindo ao mundo letrado, compreendemos que as crianças nascem e são leitoras de mundo, antes mesmo de estarem alfabetizadas oficialmente, uma vez que, desde muito cedo, são inseridas e tem contato com a leitura e a escrita, primeiramente dentro do ambiente familiar, pela leitura de livros de literatura infantil feita por seus familiares, fazem registros aos seus modos, transformando e convertendo suas falas em marcas, observam os mais velhos atentos as notícias de jornais, revistas, panfletos, placas, celulares, entre outros.

Elas brincam de faz-de-conta, observam, experimentam, interagem, questionam, constroem sentidos, produzindo cultura, em suas aprendizagens, “[...] Entendendo a aprendizagem como a fonte do desenvolvimento, percebemos que a criança aprende desde que nasce. Antes mesmo de desvelar as especificidades desse aprender na pequena infância e na infância pré-escolar, é possível perceber que a criança é, desde pequenininha, capaz de estabelecer relações com o mundo que a cerca” (Mello, 2007, p. 890).

Vamos considerar unicamente as suposições no que diz respeito à informação disponível. A língua escrita (e não apenas escolar). Quando as crianças vivem em um ambiente urbano, encontram escritas por toda parte (letreiros da rua, vasilhames comerciais, propagandas, anúncios de tevê etc.). No mundo circundante estão todas as letras, não em uma ordem preestabelecida, mas com a frequência que cada uma delas tem na escrita da língua. Todas as letras em uma grande quantidade de estilos e tipos gráficos. Ninguém pode impedir a criança de vê-las e se ocupar delas. Como

também ninguém pode honestamente pedir à criança que apenas peça informação a outras pessoas alfabetizadas que possam ter à sua volta (irmãos, amigos, tios...) (Ferreiro, 2011, p.38-39).

Elas procuram compreender as formas de comunicação a sua volta. O sistema da língua escrita está sempre ali, sendo percebido pela criança que [...] formula hipóteses, busca regularidades, coloca a prova suas antecipações e cria sua própria gramática. [...] ao tomar contato com o sistema de escrita, a criança, através de processos mentais, praticamente reinventa esses sistemas, realizando um trabalho concomitante de compreensão da construção e de suas regras de produção/decodificação” (Ferreiro; Teberosky, 1985, p. 22). Muitas vezes, ao chegarem na escola, possuem um notável conhecimento e noções básicas da língua escrita, “[...] um saber linguístico que utiliza “sem saber” (inconscientemente) nos seus atos de comunicação cotidiana [...]” (Ferreiro; Teberosky, 1985, p. 24).

Ou seja, a escrita não é única e exclusiva de uma instituição escolar. Muito pelo contrário, ela é um patrimônio cultural, que exerce funções sociais em diferentes contextos. Mas também, é no ambiente escolar que as crianças se depara com a cultura escrita, tendo contato com as placas de identificação das salas, seus nomes e dos colegas adesivados nos respectivos materiais, livros, cartazes distribuídos por todo ambiente escolar, agendas, ou quando ela escuta atenta a uma rima, poema, prosa, a leitura ou contação de um livro, quando o manuseia, etc. Desta maneira, a interação escola e comunidade, conforme Ana Teberosky afirma:

Esses portadores e suportes representam tipos de escrito: rótulos, cartazes, placas, livros, jornais, dicionários, cartas, enciclopédias, etc. Esses tipos de escrito apresentam, por sua vez, diferentes tipos de texto: contos, notícias, instruções, definições, identificações, etc. Precisamente por esse motivo, o material da escola de educação infantil não deveria limitar-se aos escritos escolares, mas deveria explorar os espaços escritos nas ruas e nos bairros, os espaços domésticos e familiares, que permitem uma primeira iniciação às diversas funções da escrita (2003, p.84).

Este movimento é conceituado por Magda Soares como “Letramento”, que, diferente de Alfabetização, ela afirma:

Letramento é um conceito complexo e diversificado. Em primeiro lugar, porque são várias e heterogênea as práticas sociais quem envolvem a escrita em diferentes contextos - Na família, no trabalho, na igreja, nas mídias impressas ou digitais, em grupos sociais com diferentes valores e comportamentos de interação. Como há especificidades no uso da escrita em cada contexto, a palavra letramento é muitas vezes usada no plural - letramentos - ou acompanhada do prefixo *mult-* ou do adjetivo *múltiplos*: múltiletramentos ou letramentos múltiplos. [...] o termo letramento tem sido conceituado ora como o conjunto de capacidades para usar a língua escrita nas diferentes práticas sociais, ora para designar o próprio conjunto das práticas sociais que envolvem o texto escrito (2020, p.32).

Dessa forma, quando se compreende e valoriza-se a cultura escrita, amplia-se o grau de letramento da criança, utilizando e valorizando manifestações culturais presentes da própria

criança e na sociedade, “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).

Concorda-se com Sforzi (2016, p.9), nas finalidades da aprendizagem da linguagem escrita, “Consideramos ser necessário inserir as crianças em um ambiente letrado para que elas vejam sentido na escrita e compreendam a linguagem escrita em sua função social, na dinâmica da vida. A preocupação apenas com o ensino da técnica da escrita foi, inclusive, criticada por Vygotsky, que a comparou a uma forma de ensinar piano na qual “[...] o aluno [criança] desenvolve a destreza de seus dedos e aprende quais teclas deve tocar ao mesmo tempo que lê a partitura; no entanto, ele não está, de forma nenhuma, envolvido na essência da própria música” (Vigotski, 2007, p.126).

Coloca-las a frente do que faz sentido, e para isso, é indispensável que uma mediação aconteça, valorizando o triplo protagonismo da criança, do professor e da cultura. “O **mediador** [professor] apresenta a **cultura** para **as novas gerações** [crianças], e faz isso a partir do acesso que ele próprio tem a essa herança cultural, histórica e socialmente acumulada [...] (Mello, 2010, p. 335 *apud* Souza; Oliveira; Cruz, 2018, p. 327, grifo meu).

Assim, se reforça as perspectivas institucionais em estabelecer boa interação entre o professor (provocador), mediando as práticas de experiências com objetos, vivências e experiências culturais e com as crianças exploradoras.

[...] é papel dos profissionais que atuam com as crianças pequenas, observarem e trabalharem o potencial dos alunos [das crianças] para que saibam expressar oralmente e por escrito com clareza, sabendo pensar, falar, ouvir, dialogar e criticar. As referidas professoras afirmam que utilizam livros de literatura e jogos em suas salas, pois acreditam que esses recursos contribuem com a sua prática, porque servem de incentivo aos alunos em relação à aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Trabalham várias estratégias de leitura e escrita, ressaltando que essas experiências auxiliam no desenvolvimento da atitude leitora e apropriação da cultura escrita das crianças (Souza; Oliveira; Cruz, 2018, p. 333).

Conforme citado acima, a construção da Atitude Leitora é concebida por Souza, Oliveira e Cruz, (2018) como um processo onde se ensina a criança o sentido dessa atitude, mas também, a comprometer-se a alcançá-la. Para isso, as propostas pedagógicas devem fortalecer o sentido e os significados dessa aprendizagem, com a valorização das funções sociais da leitura e da escrita como fontes de comunicação e de expressão, mesmo sem saber propriamente ler e escrever, mas através das múltiplas linguagens, as crianças podem produzir textos oralmente, interpretar placas de trânsito, declamar poemas, entre outros. Conforme sugerem “[...] a

possibilidade de a escrita nascer da necessidade da criança e contribuir positivamente para a formação de leitores” (Souza; Oliveira; Cruz, 2018, p. 331).

Logo, de acordo Conceição (2023), compreende que a etapa da Educação Infantil, a fase da Pré-escola, é uma importante fase para vida das crianças, deve-se desenvolver estas habilidades e potencialidades, através de propostas exploratórias, das interações e das brincadeiras, pois nessa fase:

[...] 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 (Conceição, 2023, p. 50).

Um trabalho pedagógico que aflore a curiosidade das crianças, onde possam se expressar com autonomia, levantar hipóteses sobre a escrita e a leitura, sobre seus significados e usos. Assim, as crianças vão tomando consciência da função social, como se organizam, suas formas, sem mesmo saber ler ou escrever. Ou seja, um trabalho pedagógico que abranja muito mais o significado e o sentido da escrita, e não a técnica da escrita das letras, que muitas vezes são condicionadas às crianças sem um entendimento do “por que” e “para que” aprender?

[...] a escrita é um complexo sistema de representação e não simples codificação da fala e regula os reais propósitos da educação infantil. Não se espera que as crianças dominem o sistema alfabético da escrita, mas, sim, que aprendam a pensar sobre ele, se aventurem com gosto a escrever e encontrem recursos suficientes para fazê-lo. Por fim, assume o direito da criança de pensar sobre a escrita nas mais diversas práticas sociais – além de brincar, de ser cuidada, de conviver e interagir em ambientes seguros e desafiadores – sendo a educação infantil espaço privilegiado para isso, por meio de um trabalho planejado que assegure oportunidades de se comunicar, ler diariamente, em roda; envolver-se em processos de produção de textos e utilizar a escrita, e a leitura na organização do cotidiano e no desenvolvimento de projetos, e de iniciativas pessoais e coletivas de estudar e aprender. Ao assegurar todas essas oportunidades, a escola ou a creche colaboram para o desenvolvimento das capacidades infantis de pensar, de analisar e sintetizar, processos que se justapõem no exercício da leitura e da escrita, e que ampliam o desenvolvimento infantil (Augusto, 2010, p.01).

Na escola, muitas vezes são proporcionados novos contatos e interações com a linguagem escrita, que fogem do convencional, familiares e cotidianos. São novas experiências no qual elas são condicionadas, através de diferentes recursos, gêneros, linguagens, vivencias e experiências. De fato, estas práticas não convencionais de interação com a escrita em diferentes contextos e ambientes, que irá ampliar sentidos, representações, seu universo cultural e social. Portanto, esse contato com a cultura escrita/letrada “[...] passa a ser feito pela sua

interação com o objeto de conhecimento. Interagindo com a escrita, a criança vai construindo o seu conhecimento, vai construindo hipóteses a respeito da escrita e, com isso, vai aprendendo a ler e a escrever numa descoberta progressiva” (Soares, 2003, p. 17).

Deste modo, se é necessário validar as produções espontâneas das crianças como criações culturais. Pois, é durante essas produções que a criança se familiariza ainda mais com o sistema de representação da escrita, interpretando, raciocinando, questionando, e assim, produzindo na sua concepção de representação, que, “[...] para se apropriar desse sistema, o indivíduo precisa percorrer também um processo de construção, elaborando suas hipóteses sobre como funciona o sistema, até se apropriar de forma definitiva da hipótese alfabética e dos elementos necessários para a compreensão do nosso sistema de escrita” (Ferreiro, 1994 *apud* Azevedo; Souza; Brito, 2021, p. 127).

Logo, a produção da escrita espontânea, ou, hipóteses de escrita, são essenciais para que a criança crie novas relações, pense na estrutura das palavras, analisa e produz com sentido e assim, vai compreendendo de forma significativa o sistema de escrita.

Ou seja, reconhecer o processo da escrita espontânea como produção original de como a criança compreende a linguagem escrita, que vai cada vez mais se resignificando, criando novos conceitos e entendimentos sobre o sistema de escrita. Aprendizagem essa, diferente de cópias exaustivas e sem sentido, que não dão “espaço” para serem analisadas e entendidas.

[...] como bem evidencia Cagliari (2012), não raras vezes, a escola dando ênfase a atividades padronizadas negligencia a possibilidade de oferecer um espaço para a exploração do saber da criança acerca da escrita, inserindo-a num ambiente artificial, no qual a língua deixa de ser percebida na sua função comunicativo-linguística e passa a se tornar simples objeto escolar, sobretudo, de avaliação. Por conseguinte, quando o contexto da produção da escrita espontânea não é considerado, o processo de aquisição da escrita pode ser comprometido, ao passo que o educando passa a não ter confiança nas suas produções (Cagliari, 2012 *apud* Azevedo; Souza; Brito, 2021, p. 128).

Então, no processo de escolarização, não se deve esquecer que o sistema alfabético surge como forma de representação, conforme as necessidades humanas. Então, por que muitas vezes não se prioriza dar sentido a essas necessidades e em como a escrita e a leitura podem atendê-las, do que priorizar o ensino técnico de codificação e decodificação, sem dar sentido ao “por que aprender” e “para que ler e a escrever?”.

Seria artificial (impossível!) pretender levar a criança a adquirir a fala ensinando-a pronunciar fonemas e reuni-los em sílabas, estas em palavras, para enfim chegar aos textos que a habilitassem a interagir com o convívio social, também se torna artificial levar a criança a aprender a leitura e a escrita desligadas de seu uso, ensinando-a a reconhecer e traçar letras, relacioná-las a valor sonoro, junta-las com as sílabas, essas em palavras, para enfim ler e escrever textos, tornando-se capaz de inserir-se no mundo da escrita (Soares, 2020, p. 35).

Nesse viés, compreendo as brincadeiras, as contações de histórias, como práticas de letramentos, que se manifestam nas interações divertidas entre os adultos e entre as crianças, que possam gerar possíveis compreensões para o processo de alfabetização. “Brincando, [...] as crianças têm a oportunidade não apenas de interagir, se divertir e partilhar uma cultura lúdica transmitida entre as gerações, como também de reconhecer sons semelhantes, segmentar as palavras, completar versos dando novos sentidos, experimentar ritmos, enfim, de fazer uma análise bastante complexa da língua [...]” (Corsino, 2006, p 38), ressaltando, de que, em nossas práticas, não significa trabalhar cotidianamente com folhinhas impressas e cópias seguidas, mas que, elas em suas expressões de registros escritos, poderão ser demonstradas em forma de desenhos, pinturas, ou até mesmo, em algumas delas, sistematizadas por algumas letras, quando já possuem prévios conhecimentos, produtos de seus usos em histórias de vida sociais e escolares, dos seus mundos culturais, mas cada uma com suas próprias características, e também via oralidade que é também uma forma de escrita, embora não convencional.

Então, é nesse viés que a pesquisa-campo busca compreender como de fato está sendo concebida a alfabetização, a linguagem e a cultura escrita/letrada na Pré-escola. Identificar se o trabalho docente em uma “[...] proposta pedagógica que 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).

5 ABORDAGENS METODOLÓGICAS

5.1 A METODOLOGIA

A abordagem metodológica foi de natureza qualitativa, exploratória e descritiva. A pesquisa qualitativa, que, segundo Deslandes; Cruz Neto; Gomes; Minayo (2002, p. 21) “[...] Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Ou seja, não se fez necessário análise de dados através da quantidade de perguntas respondidas, mas sim, a qualidade de conhecimento que as respostas trouxeram.

Quanto a pesquisa exploratória “[...] têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (Gil, 2002, p.41). Em primeiro instante, muitos estudos se fazem presente em busca do que realmente é importante para as crianças da Pré-escola e quais as práticas que auxiliam de forma significativa no processo da alfabetização?

Assim, iniciou-se a pesquisa exploratória, através do Estado de Conhecimento (Revisão de Literatura), com alguns referencias teóricos-campos conceituais, além dos estudados na trajetória acadêmica, que, conforme Echer (2001, p. 06):

A revisão de literatura é imprescindível para a elaboração de um trabalho científico. O pesquisador deve acreditar na sua importância para a qualidade do projeto e da pesquisa e que tudo é aproveitável para os relatórios posteriores. Na elaboração do trabalho científico é preciso ter uma ideia clara do problema a ser resolvido e, para que ocorra esta clareza, a revisão de literatura é fundamental.

Já, a pesquisa descritiva está relacionada a análise empírica, no sentido de, a partir do levantamento dos dados, comparar com os referenciais teóricos. Em conformidade, com Maia (2020, p.08), a pesquisa descrita se objetiva em “[...] fornecer uma caracterização das variáveis envolvidas em um fenômeno ou acontecimento [...]”.

Desse modo, esta pesquisa foi realizada por meio de um questionário. As perguntas foram aprofundadas sobre o tema, que garantem o caráter qualitativo. Segundo Gil (1989, p.24), “o questionário pode retratar [...] o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc”. Logo, como instrumento importante para a pesquisa, o questionário teve como objetivo obter informações relevantes que atendessem a problemática da pesquisa.

5.2 PROCEDIMENTOS DOS LEVANTAMENTOS DOS DADOS-ESCOLA-CAMPO

5.2.1 Contextos e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada em um Escola de Educação Infantil localizada na cidade de Osório/RS. A escola conta com um amplo espaço interno e externo, no qual atende a Creche e a Pré-escola. É denominada “Charter School”, uma Instituição com gestão particular, porém mantida por recursos públicos, oferecendo 100% das vagas ao município.

[..] o que a literatura e os manuais consultados para a pesquisa realizada caracterizam por charter pode englobar tanto escolas públicas geridas por instituições privadas, quanto escolas privadas subsidiadas por fundos públicos. Todavia, “as condições exigidas para que tais escolas sejam charter é que não haja cobrança de mensalidades ou matrículas, que operem segundo as normas estabelecidas pelos setores responsáveis e que possam ser escolhidas pelas famílias (Adrião, 2014, p. 278 apud Fávero; Pires; Consálter, 2020, p. 112-113).

Em sua estrutura física, consta com um amplo espaço externo com saguão coberto, pátio, quatro pracinhas e uma quadra de esportes com gramado. Em seus ambientes internos, consta uma biblioteca/sala de leitura, um refeitório, uma sala de professores, uma sala para reunião, uma sala de direção e supervisão, uma recepção, banheiros exclusivos para funcionários, banheiros adequados exclusivos para as crianças, salas referências, onde atendem as turmas, divididas em turno integral (creche) e turno parcial (pré-escola).

Nas turmas das respectivas professoras respondentes, encontram-se 71 crianças matriculadas, distribuídas entre Pré II-A, Pré II-B, Pré II-C e Pré II-D, todas com faixa etária de 05 e 06 anos (completados após 31 de março), conforme Resolução CNE/CEB nº 2, de 09 de outubro de 2018, em seu Art. 04, § 1º “É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes.” Assim, às crianças que completam seus seis anos após essa data, permanecem na Pré-escola.

Em ambas as salas, estão estruturadas com três mesas, 20 cadeiras, um quadro de lousa branca, uma mesa e um balcão para uso da professora, um armário para os materiais e brinquedos, um armário para livros, dois tatames e dois ventiladores.

O horário de funcionamento da instituição inicia-se no turno da manhã às 7h e 30min até as 11h e 30min. O período da tarde inicia-se as 13h e 30min até as 17h e 30min.

O levantamento de dados, se deu início no dia 26/05/2024, com o primeiro contato com a Instituição, e a entrega da carta de apresentação, que está no apêndice desse trabalho.

O convite para as três professoras que atuam em quatro turmas Pré-escolar (Pré II-A e Pré II-B, no período da manhã e Pré II-C e Pré II-D, no período da tarde), foram feitos neste mesmo dia, onde fui encaminhada em cada sala. Juntamente foi feito a entrega dos Termos de

Consentimento Livre e Esclarecido e dos questionários.

Primeiramente foi combinado a devolução dos questionários no dia 09/05/24. Porém, apenas uma das professoras retornou com as respostas. Os demais questionários formam entregues no dia 14/05/24.

Conforme o quadro abaixo, as respectivas professoras foram nomeadas como PROF.^a 01, PROF.^a 02 e PROF.^a 03:

Quadro 02 - Informações profissionais das respondentes

Identificação	Formação	Tempo de atuação EI	Turmas que já atuou	Turma atual
PROF. ^a 01	Pedagogia.	12 anos.	Maternal e Pré-II.	Pré-II-A manhã (20 crianças) e Pré-II-C tarde (com 17 crianças).
PROF. ^a 02	Pedagogia e Pós-graduação em Ludopedagogia, e em Alfabetização e Letramento.	10 anos.	Berçário, Maternal e Pré-escola.	Pré-II-B manhã (18 crianças).
PROF. ^a 03	Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia em andamento.	13 anos.	Berçário, Maternal I/II e 3º ano do EF.	Maternal II manhã (16 crianças) e Pré-II-D tarde (20 crianças).

Fonte: Questionário da pesquisadora (2024).

Para constituir o *corpus* para análise, após estudos de literaturas acerca da temática, iremos identificar em eixos temáticos, fazendo recortes das formulações das perguntas, que emergiram num movimento da pesquisa-campo, e explorando autores/pesquisadores que contribuíram para esse trabalho.

6 PRÁTICAS ALFABETIZADORAS OU CULTURA ESCRITA/LETRADA NA FASE PRÉ-ESCOLAR?

No atual capítulo, é apresentada a análise dos dados da pesquisa, referente às respostas do questionário, com interpretações e reflexões acerca dos estudos, organizada em três eixos: “Eixo 01: Concepções sobre alfabetização e cultura Letrada na Pré-Escola”; “Eixo 02: Concordâncias e discordâncias nas intencionalidades, estratégias de planejamento e avaliação: O que é priorizado em ações pedagógicas nessa idade escolar?”; “Eixo 3: Alfabetizar e não alfabetizar”.

EIXO 01: CONCEPÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E CULTURA LETRADA NA PRÉ-ESCOLA

Para compreender, as diferentes visões sobre alfabetização e cultura letrada, primeiramente foi questionado às três professoras atuantes na pré-escola, o que elas concebem sobre esses processos. As respostas das respondentes, foram assim constituídas:

PROF. ^a 1	Acredito que uma das concepções seja a bagagem de conhecimento dos alunos “ler codificando” reconhecendo placas, rótulos, etc, transformando o som em palavras/leitura.
PROF. ^a 02	Alfabetizar é o ato de ensinar a ler e escrever, a partir da alfabetização as pessoas desenvolvem a leitura e a escrita, a comunicação, a exposição de ideias e pensamentos, facilitando suas práticas sociais.
PROF. ^a 03	Interação com o mundo, desenvolvimento por meio da língua escrita, para que o aluno veja sua maneira de entender e representar.

Primeiramente, gostaria de trazer aqui uma reflexão ao termo utilizado normalmente pela Prof.^a 01 e 03, pela escolha do termo “aluno”. Este, ao ser pesquisado na origem da palavra “*alumnus*” do Latim, traduz-se “a” como “ausente” e “lumnus” como “luz”. Ou seja, a palavra aluno, traduz-se como “sem luz”, correspondente aquele que não conhece, distanciando do entendimento que a criança já carrega uma bagagem de conhecimento e vivências, fazendo com que a nomenclatura “estudantes” fosse incluída para designar. Porém, hoje em dia também encontramos outro significado para “*alumnus*”, no qual manifestam ser um equívoco a primeira reflexão, trazendo a tradução da palavra inteira como “criança de peito; que precisa ser alimentada, nutrida”, ou seja, aquela que precisa desenvolver, fortalecer.

Porém, independente do conceito adotado, ou apenas pela repetição da palavra, nota-se que, se tratando da Educação Infantil, a preferência por se referenciar como “crianças”, e não “alunos” ou “estudantes”, faz-se presente em documentos oficiais, como LDBEN, BNCC,

DCNEIS, entre outros.

Seguindo a outro ponto analisado, nota-se, conforme as respostas, que duas das professoras (Prof.^a 01 e 02), compreendem a alfabetização, no sentido do termo e ao mesmo tempo atrelando significados de letramento. Ou seja, para a Prof.^a 01, a ato de alfabetizar se objetiva em “ler codificando [...] transformando o som em palavras/leitura”, mas também identifica “[...] a bagagem de conhecimento dos alunos [...] reconhecendo placas, rótulos, etc [...]” (Prof.^a 01), como uso social, ou seja, cultura letrada.

Para Prof.^a 02, “Alfabetizar é o ato de ensinar a ler e escrever [...]”, compreendendo assim, a alfabetização como ato de decodificar e codificar fonemas e grafemas, mas também complementa, na perspectiva do letramento, sobre “[...] a exposição de ideias e pensamentos, facilitando suas práticas sociais”. Porém, para Prof.^a 03, o fato de alfabetizar, já abrange o ato de compreensão, interpretação, “interação com o mundo [...] que o aluno veja sua maneira de entender e representar”, atrelando muito mais ao Letramento e a Cultura Letrada do que a Alfabetização propriamente dita.

Soares (1998, p. 47), determina uma caracterização para separar os conceitos da Alfabetização e do Letramento. O primeiro termo compreendido como “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”, o ato de alfabetizar, como citado anteriormente. Já, o segundo termo, mais amplo do seu entendimento, compreende o Letramento como, além de saber ler e escrever, “mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Ou seja, envolver-se de fato com a cultura letrada nas práticas sociais de leitura e escrita. Porém, segundo a autora citada, ambos os conceitos, devem ser planejados e trabalhados de forma indissociável um do outro, “alfabetizar e letrar em sincronia: Alfalettar” (Soares, 2020, p. 286).

Sabemos que o entendimento sobre alfabetização é uma construção histórica, que permeia métodos e objetivos conflitantes, no qual, de um lado, modelos tradicionais de ensino, com métodos determinados “transmitidos”, e de outro, de acordo com o construtivismo, com “[...] uma prática pedagógica de estímulo, acompanhamento e orientação da aprendizagem, respeitadas peculiaridades do processo de cada criança, o que torna inadmissível um método único e predefinido” (Soares, 2016, p. 22).

Essa mudança de paradigma, considerada uma “revolução conceitual” na alfabetização [...] altera o movimento pendular: o pêndulo passar a deslocar-se não mais entre métodos sintéticos, de um lado, e métodos analíticos, de outro, mas entre ambos, qualificados de “tradicionais”, de um lado, e a “desmetodização” proposta pelo construtivismo, de outro, entendendo-se por “desmetodização” a desvalorização do método como elemento essencial e determinante no processo de alfabetização. É que a crítica veemente aqui o construtivismo submeteu os métodos analíticos e sintéticos resultou na suposição de que o método de alfabetização, a que se passou atribuir uma conotação negativa, afetariam negativamente o processo de

aprendizagem inicial da língua escrita. Ou seja: como, no paradigma anterior, aprendizagem da leitura e da escrita era considerado um problema essencialmente metodológico, os métodos que esse paradigma gerou - métodos analíticos e sintéticos - contaminaram o conceito de método de alfabetização, de modo que a rejeição a ele se tornou uma rejeição a método em alfabetização, de forma genérica (Ferreiro; Teberosky, 1986, p. 21; Ferreiro, 1985, p.41 *apud* Soares, 2016, p. 22).

Assim, o termo “alfabetização”, muitas vezes é atrelado a repulsa, quando se compreende-o apenas no sentido metódico mecânico. Porém, quando buscamos compreender, “ao pé da letra”, o que se refere, qual o real conceito de alfabetização, sem analisar qual é o método a ser utilizado, compreendemos que o termo sintetiza o processo ao de ler e escrever, ou seja, a aprendizagem de decodificar e codificar fonemas e grafemas, independentemente de como essa aprendizagem se dará. Afirmando, conforme a especialista Magda Soares, “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).

Deste modo, a segunda pergunta se fez pertinente, em reconhecer como as professoras compreendem alfabetização e cultura letrada na Educação Infantil, para que pudéssemos identificar se há o entendimento da distinção dos conceitos.

PROF. ^a 1	Como citei acima, os rótulos de produtos do seu dia dia, já conseguem conectar as letras do nome e demais “cartazes da rotina” expostas em sala de aula
PROF. ^a 02	Na educação infantil a alfabetização não acontece de forma concreta, mas o incentivo a imaginação, a interação, questionamento e respostas, convívio com o mundo literário oral e escrito servem como início para a fase seguinte em que as crianças iniciarão de fato o processo de alfabetização.
PROF. ^a 03	A linguagem é um fenômeno social, que deve ser ensinada por parte em cada fase de desenvolvimento da criança, inclusive esse início na educação infantil

Conforme as respostas, identifiquei que a segunda entrevistada compreende que a alfabetização na Educação Infantil deve ocorrer de maneira subjetiva, não de forma obrigatória, mas com “[...] incentivo a imaginação, a interação, questionamento e respostas, convívio com o mundo literário oral e escrito [...]”, e que essas intencionalidades “[...] servem como início para a fase seguinte em que as crianças iniciarão de fato o processo de alfabetização”. Ou seja, ela identifica o início do processo de alfabetização ocorre na Educação infantil, de forma espontânea, através do incentivo e interação com a cultura letrada.

As demais entrevistadas, não retomam e não diferenciam os termos de “alfabetização” e “cultura letrada”, mencionando a linguagem (oral e escrita) como “[...] fenômeno social, que deve ser ensinada por parte em cada fase de desenvolvimento da criança, inclusive esse início na educação infantil” (Prof.^a 03). Afirmando assim, o início do processo na Educação Infantil.

As pedagogias da educação infantil, segundo Rocha (1999b), diferem-se das do Ensino Fundamental porque estas baseiam-se principalmente no ensino, e têm como objetivo central a transmissão do conhecimento, e como locus privilegiado a sala de aula, vendo a criança como um aluno. Já a educação infantil é constituída de relações educativas entre crianças-crianças-adultos através da expressão, do afeto, da sexualidade, dos jogos, das brincadeiras, das linguagens, do movimento corporal, da fantasia, da nutrição, dos cuidados, dos projetos de estudos em um espaço de convívio onde há respeito pelas relações culturais, sociais e familiares (Rocha, 1999 *apud* Barbosa, 2000, p. 26-27).

Foi possível compreender então, que as entrevistadas reconhecem as especificidades da Educação Infantil com a alfabetização, na perspectiva do letramento, independentemente do reconhecimento dos conceitos distintos, mas que são inseparáveis para uma educação significativa, envolvendo as habilidades de reconhecer rótulos, letras e sons de palavras, como citado pelas professoras. Processo este, que ocorre em diferentes contextos e ambientes onde a cultura escrita/letrada está presente nas vivências das crianças.

À medida, porém, que vivenciam o uso da escrita em seu contexto familiar, cultural e escolar, as crianças vão percebendo que escrita não é desenho, são traços, riscos, linha sinuosa, e, então, passam a “escrever” imitando essas formas arbitrárias. É o início de uma revolução que levará as crianças, ao longo da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, à progressiva compreensão da escrita como representação dos sons da fala, dos significantes. Essa progressiva compreensão é revelada por escritas espontâneas, inventadas pela criança (Soares, 2020, p. 61).

As especificidades dessa etapa da Educação Básica, não só entre o “cuidar e o educar”, mas entre as muitas necessidades de conhecimentos e habilidades a serem ampliadas, estas que abrangerão toda uma vida cultural, social e política, essencial a todo desenvolvimento do pensamento crítico.

EIXO 02: CONCORDÂNCIAS E DISCORDÂNCIAS NAS INTENCIONALIDADES E ESTRATÉGIAS

Para compreendermos como as aprendizagens das crianças pequenas ocorrem na Pré-Escola, foi questionado “[...] quais são as estratégias de planejamento para aprendizado ao desenvolvimento das crianças nessa faixa etária, no que se refere à quais propostas e recursos. O que é priorizado em ações pedagógicas nessa idade escolar?”.

PROF. ^a 01	Temos que estar atentas as demandas e conhecimentos de cada aluno, a turma no geral logo após a independência em realizar seus afazeres da rotina escolar. Seguimos a proposta da BNCC que aprendam a questionar, respeitar, acolher as diferenças, formar sua identidade...
PROF. ^a 02	Na fase da pré escola a aprendizagem acontece de forma mais lúdica, com muitas dinâmicas e brincadeiras que tornam aprendizagem mais significativa. Mas, mesmo sendo mais lúdico abrange-se conteúdos que são considerados necessários para o desenvolvimento das crianças

	nessa faixa etária. Para isso, é realizado o planejamento com as habilidades e competências a serem seguidas, também recursos utilizados e os reais objetivos que pretende alcançar realizando tais atividades. Com a Ludicidade ensina-se regras e combinados, letra inicial do nome, seu nome, noções de quantidade, higiene e autocuidado, preservação, consciente e etc.
PROF. ^a 03	Utilizar jogos e brincadeiras para ensinar regras, momentos de criatividade, oferecer materiais e deixar as crianças brincarem livremente.

A realização de uma sondagem, ou melhor, conforme Soares (2020, p. 13), um “Diagnósticos periódicos de aprendizagem, [...] guiam o processo de ensino [...]”, é indispensável para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças. “Temos que estar atentas as demandas e conhecimentos de cada aluno, a turma no geral [...]” (Prof.^a 01).

Brevemente, as respostas coincidem quando se tratam das aprendizagens através da ludicidade, das brincadeiras. Porém há nomenclaturas e ações que fortemente distanciam dessa perspectiva, da ludicidade, quando na fala da Prof.^a 02, ela traz o conceito de “ [...] **conteúdos** (grifo meu) que são considerados necessários para o desenvolvimento das crianças [...]”, “Utilizar jogos e brincadeiras para ensinar regras [...]” (Prof.^a 03), passando essa noção de conteúdos a serem seguidos, ou promovendo a brincadeira, os jogos, a ludicidade como forma de se ensinar algo específico, como as regras, combinados, letras do nome, etc.

Ou seja, esses elementos essências da Educação Infantil surgem não pelas experiências em si, as interações, as vivências que ocorrem, mas como forma de repassar um conhecimento, uma informação específica. Não cabe na Educação Infantil “conteúdos” a serem alcançados, mas sim os “campos de experiências” de acordo com a BNCC.

Porém, para que possamos entender mais sobre as concepções sobre as aprendizagens e como ocorrem, ou que se é desejado nesta fase da Educação Infantil, foi questionado na quinta pergunta, se tratando de cultura letrada e/ou alfabetizar na Pré-escola, o que as crianças nessa fase precisam aprender e, quais atividades e critérios avaliativos são realizados com as crianças?

PROF. ^a 01	Precisam reconhecer e escrever o seu nome, apresentar as letras de forma natural, estimular e prepara-los para esta fase. A avaliação nessa fase é diária, a cada dia que passa as crianças vão se desenvolvendo na aprendizagem. Muitos jogos pedagógicos com letras, brincadeiras dirigidas envolvendo rótulos, letras, números, etc.
PROF. ^a 02	A pré-escola é uma preparação para o ensino fundamental, dessa forma, o que as crianças aprendem serve de base para continuidade no ano seguinte. Reconhecimento de letras e números, reconhecimento do nome juntamente da letra inicial e final, noções de quantidade, lateralidade, esquerda e direita, atividades para estimular motricidade fina e motricidade ampla, estimulação da imaginação e criatividade, livre expressão, noções espaciais, organização, entre tantas outras.
PROF. ^a 03	Primeiros conteúdos a serem desenvolvidos que serão uma base para o fundamental, reconhecer letras e números, identificar o próprio nome e entender mesmo que superficialmente, habilidades motoras (correr, passar por obstáculos, desenhar), dominar a linguagem isso permite várias experiências

Nas respostas, novamente é encontrado a percepção de “[...] brincadeiras dirigidas [...]”

(Prof.^a 01), “[...] Reconhecimento de letras e números, reconhecimento do nome juntamente da letra inicial e final, noções de quantidade, lateralidade, esquerda e direita, atividades para estimular motricidade fina e motricidade ampla, estimulação da imaginação e criatividade [...]” (Prof. 02), “[...] conteúdos a serem desenvolvidos [...]” (Prof.^a 03). Ou seja, permanece aqui, a os propósitos conteudistas a serem alcançados.

Conforme alguns outros apontamentos nas respostas das professoras, é possível identificar algumas discordâncias em relação as propostas e aprendizagens. As últimas respostas das concepções das professoras sobre alfabetização, cultura escrita/letrada na Educação Infantil são amparadas como “[...] uma preparação para o ensino fundamental, dessa forma, o que as crianças aprendem serve de base para continuidade no ano seguinte [...]” (Prof.^a 02), “[...] estimular e prepara-los para esta fase [...]” (Prof.^a 01), “Primeiros conteúdos a serem desenvolvidos que serão uma base para o fundamental [...]”. Ou seja, o processo é baseado no objetivo da escolarização futura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Faz-se necessário destacar, ainda, que a educação infantil 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. 8).

Há essa dualidade, se de um lado as propostas são planejadas pensando nas interações, brincadeiras, ludicidade, de outro, é visto a preocupação em prepara-los para os anos seguintes. Muitas vezes, essas questões que “[...] apareceram, e permanecem, desdobradas em múltiplas questões, como: Que tipo de currículo organizar para a educação infantil - um que privilegie a escolarização ou a livre expressão?” (Barbosa, 2000, p. 13).

Ou seja, muitas vezes há esse conflito de informações e concepções do que realmente se faz necessário na busca por uma educação que ofereça o desenvolvimento integral da criança, juntamente com exigências educacionais esperadas pelos responsáveis das crianças, estes muitas vezes leigos no assunto, acabam criando expectativas alfabetizadoras na pré-escola de maneira mecânica e decorada.

Porém, conforme o apanhado de conceitos e concepções estudadas e apontadas neste trabalho, considera-se que as estratégias nessa fase devem acompanhar as demandas das crianças (e não as exigências externas citadas acima), assim como dar maior atenção em como vincular as bagagens que as crianças carregam sobre a leitura e a escrita é essencial. As alternativas pedagógicas devem leva-las em consideração, assim como as especificidades das crianças de 5 e 6 anos, e dos eixos estruturantes das interações e brincadeiras, nos contextos que aproxime ainda mais as crianças com a cultura escrita/letrada espontaneamente,

favorecendo-as como sistema de representação de linguagem, por onde se comunica e se expressa, muito além de um trabalho mecânico e repetitivo (Rockenbach; Dias, 2019).

EIXO 3: ALFABETIZAR E NÃO ALFABETIZAR.

Ao questioná-las sobre quais são os impactos às crianças em seu desenvolvimento e aprendizados em alfabetizar e não alfabetizar, outras informações compuseram as respostas.

PROF. ^a 01	Não traumatizar com a exigência de ter que sair alfabetizado da educação infantil, apresentar este “mundo letrado” e deixar que seu interesse fale por si só, instigando a curiosidade e conexão na sua rotina escolar. Alfabetizar na idade certa contribui para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem e capacidade para resolver seus problemas.
PROF. ^a 02	Acredito que na fase da pré-escola o não alfabetizar não traz danos para a criança, uma vez que se inicia a introdução do mesmo como uma fase preparatória para realmente aprender no ano seguinte, mas a criança chegar no ensino fundamental com as noções básicas para iniciar o processo de alfabetização faz com que ela se sinta mais segura e preparada para receber este novo processo, pois tudo que será iniciado, de certa forma, foi alinhavado na pré-escola de forma lúdica e também de forma que trazem a noção de leitura e escrita. Mas, no meu ponto de vista, o não alfabetizar na idade “certa” que seria entre o 1º e 3º ano, faz com que a criança se sinta perdida e vendo tudo que aprende de forma não necessária e significativa, podendo acarretar em reprovação ou avanços sem sentido para a mesa, uma vez que cada vez que avançar sem ter acontecido a alfabetização fará cada vez mais menos sentido para criança a aprendizagem, ela se sentirá diferente dos demais, se sentirá perdida, talvez até incapaz por ver que não consegue acompanhar o ritmo dos colegas, diante disso, eu acho fundamental que a criança seja bem preparada nesses 3 anos que “ficaram” para realizar a alfabetização. E na educação infantil, de forma lúdica, com brincadeiras, contações de história, músicas e muita dança, as crianças estão sendo inseridas no mundo letrado sem se dar conta do quão complexo mesmo é, mas já tendo uma enorme noção do processo que iniciarão no ano seguinte.
PROF. ^a 03	O não alfabetizar traz prejuízo para aprendizagens futuras, uma trajetória escolar marcada por reprovações, abandono e/ou evasão escolar. E o alfabetizar leva a ter um desenvolvimento pleno e saudável, oportunidades ao longo da vida, cultura, lazer e mercado de trabalho

Em suas estratégias, as professoras oferecem importantes propostas, mas sem “[...] traumatizar com a exigência de ter que sair alfabetizado da educação infantil [...]” (Prof.^a 01).

Conforme Prof.^a 02:

[...] o não alfabetizar não traz danos para a criança, uma vez que se inicia a introdução do mesmo como uma fase preparatória para realmente aprender no ano seguinte, mas a criança chegar no ensino fundamental com as noções básicas para iniciar o processo de alfabetização faz com que ela se sinta mais segura e preparada para receber este novo processo, pois tudo que será iniciado, de certa forma, foi alinhavado na pré-escola de forma lúdica e também de forma que trazem a noção de leitura e escrita [...].

Novamente, encontramos a presença de conflito entre o processo de alfabetização na Pré-escola ser considerado uma fase preparatória, com uma ideia básica do que a criança poderá alcançar como “noção básica” até o final do ano letivo.

Para finalizarmos as análises, a pergunta procurou sintetizar os apanhados de concepções e experiências das professoras, promovendo uma reflexão mais objetiva das

questões da alfabetização na Educação Infantil, questionando se elas consideram que é necessário alfabetizar as crianças na fase da Pré-escola.

PROF. ^a 01	<p>Não.</p> <p>3-c: Se não, por que você não concorda, em que você se baseia em não alfabetizar na Pré-escola? Refiro-me a não porque a alfabetização parte muito do interesse e curiosidade de cada aluno, sua fases (pré-silábica, silábica, silábico-alfabético e alfabético) Como se refere Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Eles devem “saber” usar o caderno com linhas, manusear tesoura, etc</p>
PROF. ^a 02	<p>Não.</p> <p>3-c: Se não, por que você não concorda, em que você se baseia em nao alfabetizar na Pré-escola? A alfabetização, aquela do ato de ler e escrever no meu ponto de vista não se aplica a pré-escola, pois na fase da pré-escola a aprendizagem acontece de forma mais lúdica, sem uma cobrança necessária da leitura e da escrita, mas ocorre nessa fase uma introdução ao processo. Essa introdução se dá a partir do reconhecimento das letras e números, reconhecimento das letras do nome, noção espacial, escrita com ordem, noção de linha e espaço, noção de número e quantidade, vogais. Evidentemente nem todas as crianças conseguem sair com todas essas noções já gravadas, mas todas tendo passado por essa base fará com que a inserção no ensino fundamental já seja familiar por conta de tudo que ocorreu na fase da pré escola</p>
PROF. ^a 03	<p>Sim.</p> <p>3-a) Se sim, qual o motivo, fatos, exigências que isso ocorre? Não digo no sentido de que a criança já saia da pré escola alfabetizado, mas sim com pequenas noções, como: nome, letra do nome, alfabeto, quantidade, família, identidade, formação de si.</p> <p>3.b) Ainda se sim, em quais princípios norteadores você se baseia para tal intencionalidade? E, em quais diretrizes e normativas? Autonomia, responsabilidade, trabalhar com objetivo de assimilação e construção de conhecimento, enfatizar habilidades sócio emocionais.</p>

Assim, as professoras mencionam de modo geral em todas suas respostas, em concordância, que as crianças não devem sair da Pré-Escola alfabetizadas, mas que esse processo da alfabetização se faz presente nessa fase.

[...] já no início dos anos 1980, Emilia Ferreiro, em seu livro *Reflexões sobre alfabetização*, criticava o falso pressuposto que subjaz à determinação de idade e série de escolarização para que a criança tenha acesso a língua escrita: o pressuposto de que os adultos é que decidem quando esse acesso pode ser permitido. Pressuposto falso porque, nos contextos grafocêntricos em que vivemos, as crianças convivem com a escrita [...] muito antes de chegar o ensino fundamental, e antes mesmo de chegar a instituição de educação infantil, e nessa convivência vão construindo sua alfabetização e seu letramento: seu conceito de língua escrita, das funções do ler e escrever, seu conhecimento de letras e números, a diferenciação entre gêneros e portadores de textos - as informações que veem os adultos buscar em rótulos, as histórias que lhe são lidas em um livro, em uma revista, os bilhetes que as pessoas escrevem ou leem... Além de conceitos e conhecimentos, as crianças vão também construindo, em seu contexto social e familiar, interesse pela leitura e pela escrita e desejo de acesso ao mundo da escrita (Ferreiro, 1980 *apud* Soares, 2017, p. 138-139).

Compreender assim, que o início da alfabetização não se inicia na Educação Infantil, mas antes disso, no próprio ambiente familiar. O contato que as crianças, desde cedo, têm com

os artefatos culturais/sociais, vão, de forma significativa, ampliando as representações dos usos sociais de leitura e escrita. Elas vão se aproximando do sistema, observam que através de livros são contadas histórias, que através da escrita, dos “desenhos”, conseguem se comunicar.

Ou seja, conforme Augusto (2010, p.05):

[...] não deve significar, de modo algum, apressar a escolarização, pelo contrário. O contato com a leitura e a escrita não tem o objetivo de garantir que todas as crianças leiam e escrevam autonomamente ao final da educação infantil – e nem é uma expectativa que se deva ter – mas, assegura a elas o direito de pensar sobre o assunto, de explorar ideias sobre o que se escreve e como se escreve.

Porém, as respondentes concordam que nesse processo as crianças já “[...] devem “saber” usar o caderno com linhas, manusear tesoura, etc [...]” (Prof.^a 01); “Não digo no sentido de que a criança já saia da pré escola alfabetizado, mas sim com pequenas noções, como: nome, letra do nome, alfabeto, quantidade, família, identidade, formação de si” (Prof.^a 03).

Essa introdução se dá a partir do reconhecimento das letras e números, reconhecimento das letras do nome, noção espacial, escrita com ordem, noção de linha e espaço, noção de número e quantidade, vogais. Evidentemente nem todas as crianças conseguem sair com todas essas noções já gravadas, mas todas tendo passado por essa base fará com que a inserção no ensino fundamental já seja familiar por conta de tudo que ocorreu na fase da pré escola (Prof.^a 02).

Então, foi possível identificar, de modo geral, que as professoras estão em concordância sobre a alfabetização estar presente na Pré-Escola, sem que as crianças saiam necessariamente alfabetizadas, mas, com algumas competências no qual as professoras acreditam ser necessárias para dar continuidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como forma à prepara-las para a seguinte fase.

Por exemplo, quando se referem a ser desenvolvidas noções para utilização das linhas do caderno, escrita do nome, reconhecimento das vogais, números e quantidades. São competências essas, esperadas para os Anos Iniciais, mas que podem ser articuladas na Pré-escola, mas não de forma obrigatória, ou por meio de atividades de cópias no caderno, ou escrita do nome, letras e números de forma repetitiva em uma folha, etc. Se estas competências forem desenvolvidas nessa fase, devem acompanhar as especificidades da Educação Infantil, de forma livre e espontânea, com estratégias envolvidas com os jogos, com o brincar.

Então, com esse conflito de informações das respondentes, hora tratando as aprendizagens ocorrendo pelo interesse das crianças, articuladas à cultura escrita/letrada, por meio de brincadeiras, contações, hora como preparação para Ensino Fundamental, com competências a serem alcançadas, permanece então o questionamento: como, de fato, se dão as propostas em sala de aula?

[...] não se propõe uma dúvida – alfabetização e letramento na educação infantil? – mas *afirma-se* a presença da alfabetização e do letramento na educação infantil. [...] a conjunção que liga os dois termos – alfabetização, letramento – é uma aditiva, não uma alternativa: alfabetização *e* letramento, não alfabetização *ou* letramento, reconhecendo-se assim, que uma e outro têm, ou devem ter, presença na educação infantil (Soares, 2017, 138).

Conforme a citação, Soares reconhece então essa articulação entre alfabetização e letramento, na Educação Infantil, não uma alfabetização mecânica e obrigatória, mas com propostas e estratégias que privilegie as interações e as brincadeiras, as experiências, as escritas espontâneas e hipóteses, a pesquisa, o contato com o mundo escrito e letrado e seus usos sociais, como forma de representar, comunicar, expressar.

Sendo assim, concluo no próximo capítulo acerca das minhas considerações finais, sintetizando o apanhado de conhecimento e reflexões estabelecidas até aqui, e ênfase aqui a importância de seguir novas pesquisas que possam acompanhar e observar essa temática, para compreender de fato como são essas práticas no dia-a-dia escolar da Pré-escolar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelos poucos contatos e experiências que tive na Educação infantil, anteriormente do Curso de Graduação, basearam-se em um entendimento generalizado no ato de se iniciar o processo de alfabetização na Educação Infantil, mais propriamente na Pré-Escola.

Nessa ideia que havia formado sobre a alfabetização, em compreendê-la como unicamente um ato mecânico, sistemático, fazia com que eu repugnasse a alfabetização, me desviando do seu sentido verdadeiro, como um processo de aprendizagem da escrita e da leitura. Ou seja, havia colocado um “rótulo” metódico para a alfabetização.

De acordo com o processo de triangulação dos dados, essa noção de alfabetização foi se reconstruindo! Cheguei a um ponto, onde me questionei “Por que me referir ao termo “alfabetização” com único e exclusivo método de escolarização tradicional, mecânica, se o processo não é único e pode acontecer de diferentes formatos?!”. Entender que o termo Alfabetização não carrega consigo em “como” o processo vai acontecer ou “quais” são as estratégias para fazê-la, mas como um processo a ser percorrido podendo seguir diferentes caminhos.

O início do processo de alfabetização, ou seja, as interações com as letras, com as palavras, os sons, os reconhecimentos, os interesses por saber escrever seu nome, por fazer hipóteses de escritas, pode acontecer de maneira espontânea, de acordo com os contextos em que a criança está vivenciando, antes mesmo da entrada na Creche ou na Pré-escola, no ambiente familiar.

E desta maneira, compreendi que o processo da alfabetização pode se dar continuidade na Pré-escola, não por técnicas de escolarização, como repetição e obrigatoriedade, mas pelo contato que as crianças vão tendo espontaneamente com a cultura escrita/letrada, através dos seus interesses, no ambiente escolar.

Porém, o resultado da pesquisa, analisando o contexto empírico, foi concluído que as professoras entrevistadas, realizam práticas como jogos, brincadeiras lúdicas, na perspectiva da alfabetização, como forma de preparação à escolarização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, compreendo também, que os conceitos pertinentes deste trabalho: alfabetização, letramento e cultura escrita/letrada, ainda precisam ser desenganados, no sentido que leve a compreensão metodológica de escolarização, e sim como processo a ser percorrido naturalmente. É através das brincadeiras, das interações, das pesquisas, das vivências das crianças, que acontecem de forma espontânea, mediada pelas estratégias dispondo de diferentes

recursos e contextos propostos, que as aprendizagens e as múltiplas infâncias acontecem, se resignificando, se modificando, produzindo culturas.

E, para finalizar, respondo à pergunta: Práticas alfabetizadoras ou cultura escrita/letrada na fase pré-escolar?

Nessa etapa da Educação Infantil, não se considera polarizar sim ou não, um “ou” o outro, mas ambos podem acontecer de maneira indissociável, uma alfabetização a partir dos letramentos, com práticas desconstruídas, sem que haja uma escolarização obrigatória e antecipada, ou uma preparação à mesma. Não cabe ao professor ter a alfabetização como objetivo de ensino, mas dispor de recursos que oportunize as crianças o contato de forma espontânea com diferentes linguagens, gêneros textuais, artefatos da cultura escrita/letrada, investigando, observando, manuseando, produzindo, testando e conhecendo, de maneira autônoma ou mediada. Dar espaço para que as crianças circulem em meio a cultura escrita/letrada, dando sentido ao processo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A linguagem escrita e as crianças: possibilidades de trabalho na Educação Infantil. In: **Caderno de formação de professores - Educação Infantil: Princípios e Fundamentos**, v.3, UNIVESP/SP, 2010.

AZEVEDO, Mícarla S.; SOUZA, Nathany M.; BRITO, Nazineide. A escrita espontânea de crianças a partir da perspectiva psicogenética. **Cadernos da Pedagogia**, v.15, n. 33, p. 126-137, set./dez., 2021. Disponível em: <<https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1363>>. Acesso em: 16/02/2024.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil**. Campinas, UNICAMP, 2000. Disponível em: <<https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2000.205477>>. Acesso em: 17/03/2024.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas Infantis: contribuições e reflexões. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014a.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; LIMA, José Milton. As culturas da infância no trabalho docente da Educação Infantil. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 821-840, set./dez. 2014b.

BARBOSA, M. C. S; CRUZ, S. H. V; FOCHI, P.S; OLIVEIRA, Z. M. R. O que é básico na Base Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, nº 16, Jul./Dez. 2016. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492>>. Acesso em: 20/05/2024.

BELTHER, Josilda Maria. **Educação Infantil**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2017.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 33-45, 2007.

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

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 05/02/2024.

_____.MEC/SEB. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2ª ed. Brasília, 2007.

_____. MEC/CEB. **Resolução n. 5/2009, de 17 de dezembro de 2009.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 15/12/2023.

_____. MEC/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em 21/03/2024.

_____. CNE/CEB. **Resolução nº 2, de 09 de outubro de 2018.** Define Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98311-rceb002-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 15/03/2024

CARVALHO, Rodrigo Saballa. O extraordinário na docência com crianças na educação infantil. In SANTIAGO, Flávio; MOURA, Taís Aparecida (Orgs.). **Infâncias e docências: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor.** São Carlos: Pedro & João Editores, p. 71-108, 2021.

CAVALCANTE, Luciana Matias. Alfabetização na Educação Infantil? Uma questão polêmica? **Revista Tópicos Educacionais**, Recife, vol. 20, n. 2, p. 34-56, jul./dez., 2014.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COUTINHO, Angela Scalabrin; RODRIGUES, Ana Júlia Lucht. Tornar-se professora de bebês: Desafios na formação inicial e na prática pedagógica. In SANTIAGO, Flávio; MOURA, Taís Aparecida (Orgs.). **Infâncias e docências: Descobertas e desafios de tornar-se professora e professor.** São Carlos: Pedro & João Editores, p. 43-70, 2021.

CONCEIÇÃO, Marielen Oliveira. **Alfabetização das crianças na fase pré-escolar da etapa da educação infantil: existem controvérsias e polêmicas?** Osório, Uergs, 2023. Disponível em: <https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/2910>. Acesso em: 11/02/2024.

DESLANDES, S.F.; NETO, O. C.; GOMES. R.; MINAYO, M. C. S. (Org.); **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 21ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ECHER, I. C. A revisão de literatura na construção do trabalho científico. **R. Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 05-20, 2001.

ESPINOSA, Daniela. C.; SILVA, Thaise. Alfabetização e letramento na Educação Infantil: analisando práticas na pré-escola. **Horizontes - Revista De Educação.** v.3, n.5, p. 9–18, jan./jun., 2016. Disponível em <https://ojs.ufgd.edu.br/horizontes/article/view/3979>. Acesso em: 05/04/2024.

FÁVERO, A. A.; PIRES, D. de O.; CONSALTÉR, E. Escola conveniada ou charter school? Uma abordagem sobre termo de colaboração entre a prefeitura e o terceiro setor para oferta da educação básica em Porto Alegre. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 27, n. 1, p. 110-130, 2020. Disponível em: <<https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/10577>>. Acesso em: 14/04/2024.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Tradução de D. M. Lichstenstein et. al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26ª ed., São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2ª ed., São Paulo, Atlas, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed., São Paulo, Atlas, 2002.

HORN, Maria da Graça Souza. GOBBATO, Carolina. Percorrendo trajetórias e vivendo diferentes espaços com crianças pequenas. In **Implementação do Pro infância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos (org.). Porto Alegre, EDIPUCRS, 2015.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. VIGOTSKII, Lev Semenovitch; LEONTIEV, Alex N. Tradução de: Maria da Pena Vilalobos, 11ª ed., São Paulo: Ícone editora, 2010.

LUCAS, Tatiana A.; SILVA, Veronice C. **A promoção do Letramento Literário nas Instituições de Educação Infantil**. Porto Alegre, Uergs, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/1429?show=full>>. Acesso em: 23/03/2024.

MAIA, A. C. B. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo – Manual Didático**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Articular saberes, qualificar práticas: contribuições da Universidade à formação dos profissionais de educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 11-20, jul./dez. 1997.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil em Florianópolis**. Florianópolis: Cidade

Futura, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manoel Jacinto. **Infância (In)visível**. Araranguá: Junqueira & Marin, 2007, p. 25-49. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/66522>. Acesso em: 07/05/2024.

SELVA, Odete. **O brincar como eixo norteador do processo de ensino da Linguagem Escrita na Educação Infantil (Pré II): Avanços e retrocessos**. Cuiabá, IFMT, 2020. Disponível em: < https://ppgen.cba.ifmt.edu.br/media/filer_public/06/63/06630f00-6424-4132-b291-d797bd056d6c/dissertacao_odete.pdf>. Acesso em: 12/03/2024.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, v. 09, n. 52, jul./ago., 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, R. A; OLIVEIRA, N. T; CRUZ, L. C. A teoria Histórico-cultural como possibilidade para o pensar e o agir docente na Educação Infantil: o triplo protagonismo entre a criança, o professor e a cultura. **Revista Zero-a-seis**, v.20, nº 38, p. 322 – 338, jul./dez., 2018.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Um olhar para a alfabetização mediado por conceitos da teoria histórico-cultural. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n.3, p. 07-18, Set./Dez. 2016.

REINKE, Gilvane. **Práticas pedagógicas que envolvem a linguagem escrita na Educação Infantil: um estudo de caso no município de Primavera do Leste**. Rondonópolis, UFMT, 2019. Disponível em: <<http://ri.ufmt.br/handle/1/3151>>. Acesso em: 26/02/2024.

RIBEIRO, Luiza. **Leitura e escrita na Educação Infantil: perspectivas de professoras em uma escola do Litoral Norte/RS**. Osório, Uergs, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/2285>>. Acesso em: 13/02/2024.

RINALDI, C. A. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens das crianças: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Tradução Marcelo de Abreu. Porto Alegre, Penso, p. 235-247, 2016.

ROCKENBACH, Géverton João. **Alfabetização e educação infantil: importância, compromisso e desafios postos**. Carazinho, UPF, 2019. Disponível em <http://repositorio.upf.br/handle/riupf/1896>. Acesso em 12/01/2024.

TEBEROSKY, Ana. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE A – Carta de apresentaçãoLitoral Norte
Osório

@uergs



/uergs



/uergsinstitucional

Osório (RS), 17/04/2024

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

Venho apresentar a acadêmica **EDUARDA DA SILVEIRA SCHNEIDER** devidamente matriculada no 8º Semestre, do Curso de Graduação em Pedagogia- Licenciatura, na Unidade Universitária do Litoral Norte-Osório, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS, a qual necessita realizar uma pesquisa para 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 de Pré-escolar.

Dessa forma, convido para contribuir com o questionário pré- formulado, que segue com uma cópia anexa. No anexo do referido questionário, também se encontra 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 e possibilidade em contribuir com esta atividade formativa, e me coloco à disposição para esclarecimentos, no e-mail: dolores-schussler@uergs.edu.br, e ou, pelo fone/whatsapp (51) - 99631-6657.

Dolores Schussler
Professora

UERGS- Curso de Pedagogia Unidade Litoral Norte – Osório/RS



APÊNDICE B – Termo de Consentimento



Litoral Norte
Osório



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, acadêmica **EDUARDA DA SILVEIRA SCHNEIDER**, 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 “PRÁTICAS ALFABETIZADORAS OU CULTURA ESCRITA/LETRADA NA FASE PRÉ-ESCOLAR”. 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/Whatsapp (51) 99690-7639. 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.

Eduarda Schneider

Assinatura do pesquisador



APÊNDICE C – Questionário



Litoral Norte
Osório

[@uergs](#) [f/uergs](#) [/uergsinstitucional](#)

Prezados (as) colaboradores,

Muito gratas pela disponibilidade em participar dessa pesquisa. Sintam-se à vontade para responder nossas indagações. Em caso de falta de espaços para suas respostas, poderá sinalizar e, seguir no verso.

1INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

- a) Formação:.....
- b) Possui formação complementar?.....
- c) Quanto tempo de atuação na Educação Infantil.....
- e) Quais turmas já atuou
- f) Quantas crianças frequentam a turma em que atua.....

2QUESTIONÁRIO À PESQUISA

1-Quais são suas concepções sobre alfabetização, ou seja, o ato de alfabetizar?.....

.....

.....

.....

2-Como você compreende alfabetização e cultura letrada na Educação Infantil?

.....

.....

.....

3-Você considera que é necessário alfabetizar as crianças na fase da Pré-escola?

() Sim () Não



3-a) Se **sim**, qual o motivo, fatos, exigências que isso ocorre?

.....
.....
.....
.....

3-b) Ainda se **sim**, em quais princípios norteadores você se baseia para tal intencionalidade?

E, em quais diretrizes e normativas?

.....
.....
.....
.....

3-c) Se **não**, por que você não concorda, em que você se baseia em não alfabetizar na Pré-escola?.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

4- Sob a perspectiva de suas experiências pedagógicas com a turma, quais são as estratégias de planejamento para aprendizados ao desenvolvimento das crianças nesta faixa etária, no que se referem à quais propostas e recursos. O que é priorizado em ações pedagógicas nessa idade escolar?

.....
.....
.....
.....



5- Em se tratando **de cultura letrada e/ou alfabetizar na Pré-escola**, o que as crianças nesta fase precisam aprender e, quais atividades e critérios avaliativos são realizados com as crianças?

6- Na sua opinião, quais são os impactos às crianças em seus desenvolvimento e aprendizados em **alfabetizar e não alfabetizar**?

Caso quiseres acrescentar algo a mais, sobre demandas, desafios do cotidiano, bem como sobre estratégias pedagógicas, fico muito e sempre grata.

Muito obrigada

