



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

ELLEN MARQUES DOS SANTOS

**LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS
PROFESSORAS?**

Manaus – AM
2024



ELLEN MARQUES DOS SANTOS

LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Michelle de Freitas Bissoli.

Manaus – AM
2024

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S2371 Santos, Ellen Marques dos
Linguagem escrita na Educação Infantil : o que dizem as professoras? / Ellen Marques dos Santos . 2024
161 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Michelle de Freitas Bissoli
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Educação Infantil. 2. Teoria Histórico-Cultural. 3. Linguagem escrita. 4. Práticas pedagógicas. 5. Concepção de professoras. I. Bissoli, Michelle de Freitas. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

ELLEN MARQUES DOS SANTOS

LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Michelle de Freitas Bissoli.

Aprovada em 07 de outubro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Michelle de Freitas Bissoli – Presidente/Orientadora
Faculdade de Educação - Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Profa. Dra. Thaiany Guedes da Silva – Membro Interno
Faculdade de Educação - Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Profa. Dra. Luciana Aparecida de Araujo – Membro Externo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – Campus de Marília

A toda a minha família que sempre me apoiou, incentivou e acreditou em mim.
Ao meu esposo, Luiz Eduardo, por compreender tantas vezes minha ausência e por
me incentivar a seguir em frente.
Aos meus filhos, Guilherme e Maria Eduarda, a quem dedico minha vida e que me
inspiram a ser uma pessoa melhor a cada dia.
Aos professores e professoras que cultivam em si a busca contínua por aprender.

AGRADECIMENTOS

A Deus, a quem por tantas vezes clamei por socorro, e Ele me respondeu.

À minha orientadora e professora, Dra. Michelle de Freitas Bissoli, por ser a *parceira* mais experiente na Teoria Histórico-Cultural e por suas orientações e ensinamentos tão potentes. Obrigada por ter sido com você este mergulho nas águas profundas da pesquisa.

Às professoras da Banca de Qualificação e Defesa de Mestrado, Profa. Dra. Aline Janell de Andrade Barroso Moraes, Profa. Dra. Luciana Aparecida de Araújo e Profa. Dra. Thaiany Guedes da Silva, pelo olhar apurado e pelas ricas contribuições cercadas de afeto e respeito.

À Profa. Dra. Ilaine Inês Both por ampliar minha visão formativa durante a disciplina de estágio.

À Profa. Dra. Isabel Cristina Fernandes Ferreira pelas contribuições tão generosas na leitura de nosso trabalho.

Aos professores das disciplinas, coordenadora e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas, por seus ensinamentos, acolhimento e pela disponibilidade dos espaços para estudos.

Aos meus queridos pais, Sebastião Chaves e Rosineide Macêdo, por nos incentivarem sempre a estudar.

Aos meus irmãos, Keyla e Felipe, por torcerem por mim e, em especial, à minha irmã Kelly Marques, por suas mãos sempre dispostas a me ajudar quando preciso.

Ao meu esposo, Luiz Eduardo, por tantas vezes cuidar das crianças enquanto eu estudava. Seu amor e atenção nos faz tão bem!

Aos meus filhos, Guilherme e Maria Eduarda, pela compreensão em “deixar a mamãe estudar” e pelo carinho e amor que me oferecem todos os dias. Como bem diz a nossa pequena: *Amo tu*, Luiz Eduardo; *Amo tu* Guilherme; e *Amo tu*, Maria Eduarda.

Aos meus queridos sobrinhos, Anna Júlia, Luccas e Anna Luísa, a quem não posso decepcionar.

Às minhas tias Cleide e Bia pelo incentivo e apoio, e ao Tio Oca, por sempre acreditar em mim e ser um exemplo de força e determinação.

Aos amigos e amigas que aquecem meu coração de perto ou de longe. Vocês são parte importante da minha história.

À Edna Castro Araújo, a quem meu coração escolheu como irmã, por seu apoio incondicional e constante preocupação.

Aos colegas da turma e, em especial, à minha parceira de jornada, Geisiele Stefany Spares, por compartilharmos tantos sentimentos ao longo dessa caminhada.

À Secretaria Municipal de Educação, por possibilitar o estudo em dedicação exclusiva por meio do Programa Qualifica.

Às professoras participantes desta pesquisa, pela disponibilidade e franqueza.

Às gestoras e pedagogas das escolas pesquisadas, por abrir as portas de “seus espaços”.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas da Escola de Vigotski (GEPEV), pelas trocas e partilhas de tantos conhecimentos.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), pelo financiamento do projeto ao qual esta pesquisa se vincula, e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio e financiamento ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE-UFAM).

A todos aqueles que me constituíram e aos que, de alguma forma, eu constituí.

Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós (Manoel de Barros, 2006).

RESUMO

A apropriação da linguagem escrita é essencial para o desenvolvimento cultural das crianças e sua participação ativa na sociedade letrada. No entanto, equívocos e práticas inadequadas relacionadas à linguagem escrita na Educação Infantil continuam a representar desafios significativos. Esta dissertação, intitulada “Linguagem escrita na Educação Infantil: o que dizem as professoras?”, busca responder à seguinte questão-problema: como as concepções das professoras de Educação Infantil influenciam as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem da linguagem escrita entre crianças de quatro e cinco anos? A partir da Teoria Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico-Dialético, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as concepções de professoras sobre o ensino da linguagem escrita, refletindo sobre suas implicações práticas. A motivação para este estudo está na necessidade de garantir que todas as crianças tenham acesso à linguagem escrita em sua forma mais elaborada, bem como aprimorar as práticas educativas relacionadas ao ensino da linguagem escrita, considerando que uma abordagem adequada pode impactar profundamente o aprendizado e o desenvolvimento infantil. A metodologia utilizada abrange revisão de literatura em duas bases de dados, pesquisa bibliográfica em obras e autores especializados no tema e trabalho de campo com a aplicação de técnicas de observação participante e grupos focais. Devido às limitações práticas, a coleta de dados foi centrada nos grupos focais, permitindo obter informações mais detalhadas das concepções das professoras. A análise dos dados foi realizada a partir da categorização dos resultados de acordo com as palavras-chave pré-estabelecidas: linguagem escrita, leitura, literatura e papel da professora. A amostra do estudo foi composta por nove professoras de Educação Infantil que atendem crianças de quatro e cinco anos de idade, em duas instituições de ensino distintas. Das professoras participantes da pesquisa, sete pertencem à rede pública de Educação Infantil (Centro Municipal de Educação Infantil) e duas professoras pertencem a uma instituição privada, ambas localizadas em Manaus. Os resultados revelaram variações significativas nas concepções das professoras: algumas adotam uma visão técnica reducionista da escrita, enquanto outras a veem como um processo complexo envolvendo elementos simbólicos e contextos reais. A conclusão desta pesquisa aponta que a efetividade do ensino da linguagem escrita está ligada ao conhecimento teórico e prático das professoras e à incorporação adequada das etapas precursoras da escrita nas práticas pedagógicas. Além disso, destaca que a literatura, quando não reduzida a fins didáticos, enriquece o processo educativo e contribui para o desenvolvimento integral das crianças. Ao destacar a necessidade de uma abordagem teórica robusta, alinhada aos princípios da Teoria Histórico-Cultural, e de práticas pedagógicas intencionais, este estudo pode contribuir com as temáticas desenvolvidas na linha de pesquisa Educação, Interculturalidade e desenvolvimento humano na Amazônia.

Palavras-chave: Educação Infantil; Teoria Histórico-Cultural; Linguagem escrita; Práticas pedagógicas; Concepção de professoras.

ABSTRACT

The appropriation of written language is essential for the cultural development of children and their active participation in literate society. However, misconceptions and inappropriate practices related to written language in Early Childhood Education continue to pose significant challenges. This dissertation, entitled "Written language in Early Childhood Education: what do teachers say?", seeks to answer the following question-problem: how do the conceptions of Early Childhood Education teachers influence pedagogical practices and, consequently, the process of learning written language among children aged four and five? From the Historical-Cultural Theory and the Historical-Dialectical Materialism, this research has as its general objective to analyze the conceptions of teachers about the teaching of written language, reflecting on its practical implications. The motivation for this study lies in the need to ensure that all children have access to written language in its most elaborate form, as well as to improve educational practices related to the teaching of written language, considering that an adequate approach can profoundly impact child learning and development. The methodology used includes literature review in two databases, bibliographic research in works and authors specialized in the theme and fieldwork with the application of participant observation techniques and focus groups. Due to practical limitations, data collection was centered on focus groups, allowing for more detailed information on the teachers' conceptions. Data analysis was performed based on the categorization of the results according to the pre-established keywords: Written language, reading, literature and teacher's role. The study sample was composed of nine Early Childhood Education teachers who serve children aged four and five years in two different educational institutions. Of the teachers participating in the research, seven belong to the public Early Childhood Education network (Municipal Center for Early Childhood Education) and two teachers belong to a private institution, both located in Manaus. The results revealed significant variations in the teachers' conceptions: some adopt a reductionist technical view of writing, while others see it as a complex process involving symbolic elements and real contexts. The conclusion of this research points out that the effectiveness of the teaching of written language is linked to the theoretical and practical knowledge of the teachers and to the adequate incorporation of the precursor stages of writing in pedagogical practices. In addition, it highlights that literature, when not reduced to didactic purposes, enriches the educational process and contributes to the integral development of children. By highlighting the need for a robust theoretical approach, aligned with the principles of Historical-Cultural Theory, and intentional pedagogical practices, this study can contribute to the themes developed in the Education, Interculturality and Human Development in the Amazon Research Line.

Keywords: Early Childhood Education; Historical-Cultural Theory; Written language; Pedagogical practices; Conception of teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - “Atividade” de escrita em turma de pré-escola – CMEI Esperança.....	66
Figura 2 - Atividade de escrita em turma de pré-escola - Escola Vida	68
Figura 3 - Livro Adoletá v. 2 - (Silva; Carla, 2020a, p. 43) - CMEI Esperança.....	70
Figura 4 - Envelopes de Freinet	112
Figura 5 – “Eu proponho”	113
Figura 6 - Texto coletivo (Caderno de Antologia)	116
Figura 7 - Reorganização de frases - Parlendas (Caderno de Antologia)	117
Figura 8 - Elaboração de receita (Caderno de Antologia)	117
Figura 9 - Textos coletivos - Livro Animais Selvagens da Amazônia	120
Figura 10 - As estações da Escola Vida.....	122
Figura 11 - Autorretrato	124
Figura 12 - Desenho de observação	125
Figura 13 - Jogos de tabuleiro	125
Figura 14 - Descobrimo - Projeto Corpo Humano	126
Figura 15 - Pintura a dedo com tinta	126
Figura 16 - Desenho com areia	127
Figura 17 - Desenho e escrita do Sistema Digestório	127
Figura 18 - Leitura ao ar livre.....	128
Figura 19 - Releitura de obras de artes	128
Figura 20 - Textos coletivo	129
Figura 21 - Brincadeiras cotidianas	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Produções encontradas na BDTD e UFAM (2013 a 2022).....	28
Quadro 2- Produções encontradas na BDTD e UFAM (2013 a 2022).....	29
Quadro 3 - Perfil das turmas - CMEI Esperança	45
Quadro 4 - Perfil das turmas atendidas - Escola Vida	47
Quadro 5 - Perfil das professoras - CMEI Esperança.....	49
Quadro 6 - Perfil das professoras - Escola Vida.....	50

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação Nacional de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FACED	Faculdade de Educação
FAPEAM	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEPEV	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Escola de Vigotski
HTP	Horário de Trabalho Pedagógico
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IEA	Instituto de Educação do Amazonas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEEI	Leitura e Escrita na Educação Infantil
MEC	Ministério de Educação
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Manaus
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UPF Universidade de Passo Fundo
UVA Universidade Federal Vale do Acaraú

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
INTRODUÇÃO	20
1. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	25
1.1. A opção metodológica	26
1.2. Revisão de literatura.....	27
1.3. O contexto da pesquisa	35
1.4. Caracterizando o grupo focal.....	38
1.4.1. A realização do grupo focal no CMEI Esperança	40
1.5. Um outro caminho: uma nova escolha	42
1.5.1. A realização de um segundo grupo focal: Escola Vida.....	43
1.6. Os espaços e os sujeitos da pesquisa.....	44
1.6.1. O primeiro espaço: CMEI Esperança	44
1.6.2. O segundo espaço: Escola Vida.....	46
1.6.3. Os sujeitos participantes da pesquisa: as professoras do CMEI Esperança ..	48
1.6.4. Os sujeitos participantes da pesquisa: as professoras da Escola Vida	49
1.7. Categorias e análise dos dados	50
2. TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: LINGUAGEM ESCRITA, LEITURA E LITERATURA	52
2.1. A linguagem escrita na pré-escola	54
2.1.1. A Pré-história da linguagem escrita.....	58
2.1.2. O sentido da linguagem escrita	61
2.2. A atividade realizada pela criança	64
2.3. Despropósitos do livro didático.....	68
2.4. A Leitura na Educação Infantil.....	73
2.5. A literatura na Educação Infantil.....	78
2.5.1. A criança e o livro literário	84
3. LINGUAGEM ESCRITA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	92
3.1. O papel da professora e seus desafios	93
3.2. Nível de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Iminente	105

3.3. Um novo momento, uma nova possibilidade: o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil - (LEEI- 2024)	108
3.4. Possibilidades de trabalho com a linguagem escrita	110
3.4.1. “Propunhei”- A Escola Vida e os Envelopes de Freinet	110
3.4.2. Textos livres – O Caderno de Antologia	114
3.4.3. A escrita por meio de projetos	118
3.4.4. As estações – Os ateliês de Freinet	122
3.4.5. As atividades diversificadas da Escola Vida.....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICE A – SINÓPSE DO VÍDEO ALIKE	156
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA A PROFESSORA	157
ANEXO A – APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA GERADA NA PLATAFORMA BRASIL	161

APRESENTAÇÃO

Sou feita de retalhos.
Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela
minha e que vou costurando na alma.
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me
acrescentam e me fazem ser quem eu sou
(Pizzimenti, 2017).

Eu, Ellen Marques dos Santos, filha, irmã, esposa, mãe, professora e pesquisadora. São tantos os tecidos que me constituem, cada um com suas cores, texturas e histórias. Faço parte de uma imensa colcha de retalhos, que se formou ao longo do tempo, costurada pelas experiências vividas, pelas aprendizagens adquiridas e pelas pessoas que encontrei pelo caminho.

Hoje, teço um importante retalho da minha vida profissional e pessoal. Porque na indissociabilidade das tramas desta colcha, pesquisa e vida se mesclam (Mills, 2009) e formam um único tecido, cada fio revelando um momento, uma lição, uma conquista.

Minha relação com a temática desta pesquisa tem raízes profundas na minha infância. Compreendo que não foi por acaso que, tantas vezes, me questionei sobre o ensino da linguagem escrita nas escolas de Educação Infantil. Percebo que carrego uma marca profunda impressa em minhas memórias. Quando pequena, lembro-me de querer muito ler revistas em quadrinhos, um material frequente em minha casa. No entanto, ainda sem saber ler, pressionada em casa e na escola, já que deveria ir para a 1ª série¹ alfabetizada, sentia-me extremamente incapaz e fora dos padrões esperados.

Após algumas tentativas frustradas de leitura por meio da cartilha, em uma tentativa solitária de ler, peguei uma revista da Turma da Mônica e me aventurei na leitura. Pela primeira vez, compreendi, naquela leitura tão primária, o significado de um contexto, de um diálogo, de algo maior, que as cartilhas não puderam me

¹ A nomenclatura "1ª série" foi utilizada até 2006 no Sistema Educacional Brasileiro para designar o primeiro ano de estudos do Ensino Fundamental, destinado a crianças geralmente em torno dos sete anos de idade. Em 2010 com a implementação completa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Resolução CNE/CEB n.º 6/2010, que estabeleceram o Ensino Fundamental de nove anos, a nomenclatura foi alterada para "1º ano".

proporcionar, pois as sílabas soltas eram, para mim, apenas um emaranhado de letras sem sentido.

Posteriormente, trilhei o caminho do Magistério no Instituto de Educação do Amazonas (IEA) e, mais tarde, morando em uma nova capital, cursei Pedagogia na Universidade Federal Vale do Acaraú (UVA), em Fortaleza, em 2002. O foco na técnica, na didática e no modo de ensinar, sempre ocupou a maior parte da formação desse período. Não havia nenhuma disciplina exclusiva sobre a Educação Infantil ou sobre a linguagem oral e escrita.

Em minhas primeiras experiências em turmas de Educação Infantil, em uma instituição privada, minha prática educativa refletia as experiências vividas enquanto aluna. Nessa época, as “atividades”² que propunha às crianças eram quase sempre focadas na grafia das letras, pois não possuía qualquer base mais profunda para o ensino da linguagem escrita. É um fato que, muitas vezes, repetimos padrões cristalizados, replicando métodos que não são os mais eficazes, mas que muitas vezes, por acomodação ou por falta de acesso, são os únicos que conhecemos.

Em 2004, retorno a Manaus e, após aprovação no concurso da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), passo atuar em turmas de Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e, posteriormente, em turmas de Educação Infantil. Foi exatamente nesse período, em turmas de Educação Infantil, que senti a necessidade de colocar as crianças como protagonistas de suas próprias aprendizagens e de oportunizar o direito à linguagem escrita. Nessa época, havia a crença do “letramento sem letras” (Brandão; Leal, 2010) com ênfase em todas as outras linguagens menos na linguagem escrita, pelo menos teoricamente. Na prática, a repetição e o traçar de letras ainda eram constantes.

Constituída por práticas de ensino voltadas para a fragmentação e para a unidade, questionei-me: como poderia oferecer algo melhor às crianças? As velhas práticas de ensino já não me satisfaziam; ansiava por algo que me tirasse da centralidade do processo educativo e proporcionasse àquelas crianças o direito de aprender e se expressar por meio da linguagem escrita. Para isso, despi-me de todo

² Inspirados na dissertação de Moraes (2015), o termo "atividade" estará entre aspas sempre que utilizado em desacordo com o conceito de atividade abordado pela Teoria Histórico-Cultural, o qual será explorado ao longo desta pesquisa.

o conhecimento tradicional que me constituiu e me possibilitou ser aprendiz para melhor compreender quem eram aquelas crianças, tão ávidas por aprender sobre o mundo e sobre a escrita.

A partir destas reflexões, comecei a realizar algumas leituras referentes às hipóteses de escrita das crianças e, ao compreender que as crianças podem ter acesso à escrita para além de letras e sílabas, pude vivenciar, ainda em turmas de Educação Infantil, o ensino de uma forma mais significativa. Ainda assim, para mim, a temática não se esgotou.

Posteriormente, na função de Assessora Pedagógica, essa questão começou a saltar novamente aos meus olhos, ao observar algumas práticas e ao encontrar professoras, com as quais tinha contato, que possuíam muitas dúvidas sobre o ensino da linguagem escrita. Percebia o quanto necessitavam de orientações sobre o que fazer, como fazer e para que fazer. Perguntas simples que muitas vezes se perdiam dentro das rotinas da escola.

Em 2018, tive a oportunidade de participar como orientadora do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) voltado para a Educação Infantil. Este envolvimento me proporcionou acesso a textos e materiais que exploravam o ensino da linguagem escrita, bem como a utilização de múltiplas linguagens na Educação Infantil. Essa experiência, de certa forma, tanto reacendeu minha vontade de aprofundar-me no tema linguagem escrita quanto me levou a perceber que essa era uma demanda significativa entre as professoras, pois muitas delas concentravam-se em métodos tradicionais de ensino da escrita, evidenciando a urgência de expandir seus conhecimentos e práticas pedagógicas.

Em 2022, impulsionada pela inquietação em compreender mais sobre a linguagem escrita e o lugar que ela ocupa na Educação Infantil, decidi me inscrever na seleção para o curso de Mestrado. Ao iniciar as aulas eletivas nas disciplinas Teoria Histórico-Cultural e Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Infantil, ministradas pela Profa. Dra. Michelle de Freitas Bissoli, e durante participação no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Escola de Vigotski (GEPEV), também liderado pela mesma professora, pude ter acesso à Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, e a compreensão sobre os processos que levam a criança à apropriação da linguagem escrita. Tal conhecimento foi decisivo para compreender o quanto necessitava de uma teoria robusta, que acreditasse no potencial da criança e em sua capacidade de aprender de maneira ativa.

Nesse sentido, guiada pela Teoria Histórico-Cultural, propus-me a pesquisar a linguagem escrita na Educação Infantil com a intenção de aprofundar conhecimentos sobre o tema e responder às inquietações relacionadas ao trabalho com a linguagem escrita na pré-escola, porque compreendo a escola como um espaço potente para o acesso e a apropriação da cultura humana, o papel da professora como sujeito importante que apresentará a cultura para a criança em sua forma mais elaborada e a própria criança como sujeito ativo que participa e produz cultura (Mello, 2007).

Além disso, reconheço que estamos sempre nos constituindo, com os outros, por meios dos outros, para nós mesmos, para nossa profissão e para o mundo. Espero que esta pesquisa seja apenas o início de muitos outros retalhos que se unirão na colcha da minha vida, trazendo novos conhecimentos, experiências e descobertas.

INTRODUÇÃO

A linguagem escrita é objeto de interesse das crianças desde muito cedo e seu domínio provoca uma mudança no seu desenvolvimento cultural (Smolka, 1988). Ao apropriar-se da linguagem escrita, a criança acessa a cultura produzida pela humanidade e registrada em textos os mais diversos, possibilitando a ampliação de sua participação em diferentes práticas sociais. Mello (2010) aponta a escrita como instrumento cultural complexo, construído historicamente, que ganha sentido por meio das vivências e do contato da criança com a função social desta forma de linguagem.

Entretanto, nem todas as crianças possuem as mesmas experiências em relação à linguagem escrita. Cabe à escola, como fonte de conhecimento mais elaborado, proporcionar o contato de meninos e meninas com a linguagem escrita em sua forma mais desenvolvida. Assim, ao reconhecermos que a escola e o professor cumprem uma função essencial no desenvolvimento das capacidades humanas, compreendemos a necessidade de um ensino que focalize o caráter simbólico e a função que a escrita ocupa em nossa sociedade (Luria, 2010).

Mesmo diante da evidente importância da linguagem escrita na Educação Infantil, ainda encontramos posicionamentos divergentes e práticas de ensino que nos levam a questionar a compreensão dos professores e professoras em relação à linguagem escrita. Baptista (2010) afirma, em seus estudos, que as professoras da Educação Infantil enfrentam diversas dúvidas e inseguranças frente ao trabalho pedagógico com esta linguagem. Se sabemos que a apropriação da linguagem escrita é um direito que, quando assegurado, confere uma posição de maior autonomia e de efetiva participação em uma sociedade letrada e se nos posicionamos a favor da ideia de que é legítimo que pais, professores e professoras desejem que as crianças leiam e escrevam, sabemos também que muitas práticas que marcam o cotidiano das crianças desde muito pequenas as afastam da linguagem escrita, mesmo que a pretexto de aproximá-las desta capacidade humana fundamental.

Nossas experiências têm mostrado que a escrita é focalizada, em grande parte das escolas, como se se tratasse de uma habilidade técnica ou de um código que diretamente transpusesse a oralidade para o papel. Trata-se de práticas que tomam por base o senso comum e que carecem de uma compreensão efetiva de

que a escrita, embora tenha uma relação com a oralidade que a precede, é outra e também mais complexa forma e linguagem. Professores e professoras têm muitas dúvidas sobre como trabalhar a escrita porque abordagens diferentes questionam o que fazem, mas nem sempre trazem consigo conhecimentos suficientemente explícitos sobre o que deve substituir aquilo que a “tradição inventada” (Hobsbawn, 1984) da alfabetização preconiza.

Tendo por base a experiência com essa dificuldade prevalente entre os professores e as professoras, surge o interesse pela linguagem escrita na Educação Infantil visto que consideramos fundamental compreendermos essa temática devido à importância que a escrita possui em nossa sociedade. Assim, à luz da Teoria Histórico-Cultural, escolhida por sua abordagem humanista e abrangente sobre a infância, propomos uma análise aprofundada desse tema.

Reconhecemos que a Teoria Histórico-Cultural, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, oferece um quadro teórico robusto para entender o desenvolvimento da linguagem escrita nas primeiras fases da educação. Tal teoria preconiza que o acesso à cultura humana é essencial para o desenvolvimento do indivíduo (Vigotski, 2000). Para o autor e seus colaboradores, o homem é um ser histórico-cultural que, ao nascer, possui aptidões para aprender e construir cultura.

Nas palavras de Mello (2004, p. 136):

[...] A criança nasce com uma única potencialidade, a potencialidade para aprender potencialidades, com uma única aptidão, a aptidão de aprender aptidões, com uma única capacidade, a capacidade de aprender e, nesse processo desenvolver.

Esse pressuposto considera que a criança aprende com o outro e que o meio desenvolve um papel essencial para o desenvolvimento das capacidades humanas, com implicações diretas na aprendizagem da linguagem escrita. As problemáticas que emergem da incompreensão desta ideia e das especificidades da aprendizagem da escrita reverberam nas práticas pedagógicas.

Nesse contexto, podemos nos perguntar: como a criança aprende a linguagem escrita? O que o professor compreende por linguagem escrita? Que práticas pedagógicas contribuem para o ensino e aprendizagem da linguagem escrita? Como a linguagem escrita é ensinada às crianças de quatro e cinco anos, na Educação Infantil? Essas perguntas nos conduzem à questão-problema de nossa

investigação: como as concepções das professoras de Educação Infantil influenciam as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem da linguagem escrita entre crianças de quatro e cinco anos?

Com base nessa questão, estabelecemos os seguintes objetivos para a nossa pesquisa:

Objetivo Geral:

- Analisar as concepções de professoras sobre o ensino da linguagem escrita, refletindo sobre suas implicações práticas.

Objetivos específicos:

- Apreender, com base na Teoria Histórico-Cultural, como ocorre o processo de aprendizagem da linguagem escrita na Educação Infantil;
- Conhecer concepções e práticas das professoras que envolvem o ensino da linguagem escrita;
- Refletir sobre as possibilidades e desafios frente ao ensino da linguagem escrita.

Para cumprir nossos objetivos, o tema, as questões investigativas e as bases teórico-metodológicas da pesquisa estão ancorados em uma abordagem Histórico-Cultural, que nos possibilita uma análise mais aprofundada do objeto de estudo para, assim, alcançar uma compreensão mais abrangente e precisa das concepções que norteiam o trabalho com a linguagem escrita na pré-escola.

Nesse sentido, optamos por realizar uma pesquisa de campo que visa a “buscar informações diretamente com a população pesquisada” (Gonçalves, 2001, p. 67) para explorar as concepções das professoras sobre a linguagem escrita. Inicialmente, utilizamos a técnica de observação participante, que nos permitiu um contato intenso com o grupo (Turra Neto, 2001) e adotamos aproximações com a técnica de grupo focal, que visa a buscar informações detalhadas sobre um tópico específico (Trad, 2009).

Posteriormente, com a impossibilidade de prosseguirmos com a observação participante, nossos esforços foram direcionados à realização do grupo focal, que nos permitiu conhecer as experiências e opiniões das professoras, bem como enriquecer nossa investigação. Além disso, por meio da revisão de literatura e da

pesquisa bibliográfica, buscamos teóricos que nos auxiliaram a compreender melhor o fenômeno estudado. Assim, além da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (1996, 2018, 2000, 2021) e seus colaboradores, como Luria (2010) e Leontiev (2004, 2010), recorreremos a autores que se dedicam ao estudo da linguagem escrita, como Mello (1999, 2003, 2004, 2006, 2007, 2009, 2010, 2014) e Baptista (2010), que nos ajudaram na análise das concepções. Consideramos ainda as perspectivas de estudiosos da literatura, como Candido (2011) e Coelho (1980, 2000), e as contribuições de especialistas sobre o papel do professor e sua formação, como Bissoli (2005) e Freire (1991), entre outros teóricos, que nos auxiliaram na discussão dos temas, proporcionando uma base sólida e diversificada para a nossa pesquisa.

Esta dissertação foi organizada em três seções. Na primeira seção, denominada “Caminhos da Pesquisa”, traçamos todo o percurso realizado para a produção e análise dos dados. Apresentamos a revisão de literatura, discutimos o contexto no qual a pesquisa ocorreu, destacando a opção metodológica utilizada e detalhamos a técnica de grupo focal escolhida, os locais onde a pesquisa de campo foi realizada, as mudanças ocorridas durante a pesquisa, o perfil das professoras participantes e as categorias de análise.

Na segunda seção, intitulada “Teoria Histórico-Cultural: linguagem escrita, leitura e literatura” exploramos os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, por meio da pesquisa bibliográfica, e os dados coletados em campo, em uma análise conjugada. Nesse contexto, apresentamos autores e teóricos que são referências na linguagem escrita e delineamos os principais conceitos pertinentes ao nosso estudo frente às categorias de análise: Linguagem escrita, leitura e literatura.

Na terceira seção, “Linguagem escrita: desafios e possibilidades”, discutimos o papel da professora e exploramos propostas e sugestões de atividades com a linguagem escrita que visam ao aprimoramento de práticas pedagógicas existentes, trazendo a criança como protagonista do seu processo de apropriação dessa linguagem.

Este estudo integra o projeto de pesquisa, coordenado pela Profa. Dra. Michelle de Freitas Bissoli, intitulado: Formação de professores para as práticas de leitura literária nas pré-escolas públicas de Manaus: a apropriação da cultura escrita na abordagem Histórico-Cultural. O projeto foi aprovado pelo Conselho de Ética sob o número CAAE 24088819.5.0000.5020 (ANEXO A) e recebeu financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM). Além disso

vincula-se à linha de pesquisa 2 – Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e pretendemos, junto à linha de pesquisa, contribuir com este estudo relacionado aos processos educacionais na Amazônia discutindo a prática dos professores como elemento mobilizador para a aprendizagem e o desenvolvimento humano a partir da aproximação das crianças com a linguagem escrita ainda na Educação Infantil.

Esperamos que professores e professoras possam refletir sobre a necessidade de práticas mais apropriadas frente à linguagem escrita, e que a Teoria Histórico-Cultural, base nesta pesquisa, possa cada vez mais influenciar os espaços educativos promovendo práticas que levem as crianças a uma máxima apropriação das qualidades humanas, proporcionando à sociedade uma educação mais humanizadora e garantindo que todas as crianças tenham acesso à linguagem escrita na Educação Infantil e a uma educação de qualidade.

1. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Uma pesquisa é sempre de alguma forma, um relato de uma longa viagem, empreendida por um sujeito, cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais (Duarte, 2002, p. 140).

A reflexão de Duarte nos inspira a compartilhar os caminhos de nossa jornada científica, não por ser esta uma caminhada inaugural, mas por revelar o mesmo lugar sob o olhar de distintos pesquisadores, evidenciando nosso modo de caminhar, os ângulos que exploramos e as interpretações que elaboramos.

Nessa caminhada cercada por curiosidades, reflexões e observações, encontramos, na pesquisa, os aportes necessários para compreendermos o mundo que nos cerca. Como afirma Gomes (2001, p. 8), “A pesquisa é, assim, a estrada a percorrer para auxiliar o ser humano a apropriar-se do conhecimento e satisfazer essa gama de curiosidade natural [...]”. Com esse processo investigativo, somos incentivados a questionar, explorar e compreender de maneira mais profunda os diversos aspectos da realidade.

Diferentemente do que pensávamos, a pesquisa não é uma atividade intelectual isolada. Ela influencia nossas atitudes e ações na vida prática. Nas palavras de Mills (2009), o conhecimento é uma escolha que vai além de uma profissão, tornando-se um modo de vida. Para o autor, o trabalhador intelectual não apenas busca adquirir conhecimento, mas também se aperfeiçoa e se desenvolve por meio do aprimoramento de sua prática.

Pesquisamos porque nos inquietamos com o que acontece ao nosso redor. Investigamos por que nossas dúvidas vão se tornando cada vez maiores, e, quanto mais estudamos, melhor percebemos quão pouco e pequeno é o nosso conhecimento diante da riqueza dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade (Magalhães, 2014, p. 14).

Considerando todo esse conhecimento acumulado, reconhecemos que não existe um caminho único a ser percorrido na pesquisa, mas é fundamental que se mostre o construto do nosso próprio caminho para que os demais possam compreender o resultado do trabalho naquele tempo e espaço específicos. Dessa forma, ao registrarmos nossa jornada científica, nesta seção, abordamos a escolha teórica e metodológica que norteia este estudo, os procedimentos utilizados na

coleta e análise de dados, os ambientes educacionais investigados e o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa.

1.1. A opção metodológica

No processo de pesquisa, a maneira como o pesquisador analisa a realidade incorpora a ele uma lente metodológica que deve ser aprimorada constantemente. A organização metodológica de nossa pesquisa foi desenvolvida ao longo das orientações, disciplinas, participações no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Escola de Vigotski (GEPEV), leituras realizadas durante o período do Mestrado, bem como por meio da disciplina de estágio em docência superior³.

Dessa forma, aproximando-nos da Teoria Histórico-Cultural, reconhecemos em Vigotski e em seus colaboradores fundamentos para a construção do arcabouço metodológico e teórico da pesquisa, que nos tornou capazes de olhar, registrar e analisar a realidade investigada, sendo estas as lentes pelas quais passamos a observar, interpretar e guiar nossa investigação.

Ao escolher um método, o pesquisador deve, conforme Lima e Mioto (2007, p. 39), escolher “determinada narrativa teórica que veiculará a concepção de mundo e de homem responsável pela forma como o pesquisador irá apreender as condições de interação possíveis entre o homem e a realidade”. Nesse contexto, as teorias “[...] refletem e refratam essa realidade” (Freitas, 2007, p. 2), ou seja, tanto espelham quanto moldam a compreensão da realidade e a condução da pesquisa. Em Vigotski (2000), a busca do método é uma das tarefas mais relevantes na investigação. Para o autor, a elaboração do problema e do método se desenvolvem concomitantemente: “[...]. O método, nesse caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação” (Vigotski, 2000, p. 47, tradução nossa).

Romanelli (2011) afirma que, para Vigotski, o termo “método”, de forma geral, “conjuga dois sentidos básicos que se mesclam”. Tanto método de pesquisa (procedimentos) quanto método epistemológico (perspectiva filosófica), “são

³ Estágio em docência superior realizado na disciplina “A criança e a linguagem oral e escrita”, ofertada no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

indissociáveis e se retroalimentam em um estudo científico de orientação dialética, estudo esse denominado por Vigotski de metodologia” (Romanelli, 2011, p. 200). Para Smolka *et al.* (2021), essa perspectiva teórico-metodológica, existente na Teoria Histórico-Cultural, favorece a pesquisa na educação, proporcionando meios para investigar e teorizar sobre a problemática do desenvolvimento humano em práticas educacionais.

Rigon, Asbahr e Moretti (2010) afirmam que é necessário investigar não apenas as ações que ocorrem na atividade pedagógica, mas também compreender os fatores que motivaram essas ações, assim como os significados sociais e os significados pessoais atribuídos pelo sujeito. Assim, ao direcionarmos nosso foco para as concepções que as professoras⁴ possuem sobre a linguagem escrita, encontramos na Teoria Histórico-Cultural as bases para compreender a origem das ações, práticas, e sentidos atribuídos por elas às suas atividades.

Ressaltamos que, em se tratando do Materialismo Histórico-Dialético, o “marxismo dispensa a adoção das abordagens qualitativas na legitimação da cientificidade dos seus métodos de investigação, pois dispõe de uma epistemologia suficientemente elaborada para o fazer científico” (Martins, 2015, p. 29). Martins ainda destaca que a metodologia qualitativa parte da lógica formal, excludente, diferentemente da lógica dialética que não a exclui, mas a incorpora por superação (Martins, 2015).

1.2. Revisão de literatura

Prosseguindo em nossa jornada na pesquisa científica, buscamos realizar um levantamento das investigações existentes como meio de compreender o conhecimento acumulado sobre o tema. Como bem afirma Campos (2015), a pesquisa em pauta não pode ser vista de maneira isolada em relação ao seu contexto, pois a produção científica se valida por meio de um processo contínuo de revisão, questionamento e aprofundamento do conhecimento na área da educação.

⁴ Tendo em vista que, em nossa pesquisa, todos os sujeitos são mulheres e que, no Brasil, a maior parte das profissionais que atuam na Educação Infantil são também mulheres, passaremos a nos referir, a partir de agora às professoras, no feminino.

Nesse sentido, buscamos, por meio da revisão de literatura, produções acadêmicas relacionadas à linguagem escrita na Educação Infantil. Para isso, utilizamos como base de pesquisa o Repositório de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Amazonas e, posteriormente, ampliamos nossa investigação para a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

O levantamento foi realizado em 2022, com um recorte temporal de 10 anos (2013 a 2022), com o intuito de coletarmos uma quantidade significativa de trabalhos científicos produzidos sobre o tema proposto. Inicialmente, utilizamos os descritores “Educação Infantil”, “Linguagem escrita” e “Histórico-Cultural” em todos os campos e obtivemos um total de 6 pesquisas no repositório da UFAM e 45 pesquisas na base dados da BDTD.

Para obter resultados mais precisos, recorremos à busca avançada, especificando os descritores: "Educação Infantil" no campo título, e "Linguagem escrita" e "Histórico-Cultural" em todos os campos. Elegemos como critérios de inclusão: apenas teses e dissertações realizadas dentro do recorte temporal de 10 anos (2013 a 2022); teses e dissertações com download disponível em suporte eletrônico; teses e dissertações que contemplem a linguagem escrita fundamentada na Teoria Histórico-Cultural. Como critérios de exclusão, utilizamos: teses e dissertações publicadas em outro idioma que não seja o português; teses e dissertações repetidas; teses e dissertações com foco no Ensino Fundamental.

A partir dos descritores sinalizados e dos critérios de inclusão e exclusão, encontramos um total de 15 pesquisas, sendo elas 11 dissertações e 03 teses na base de dados da BDTD e 01 pesquisa de Mestrado no repositório da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Quadro 1- Produções encontradas na BDTD e UFAM (2013 a 2022)

(Continua)

Nº	Ano	Tipo	Título	Local
-	2013	-	-	-
-	2014	-	-	-
1	2015	Dissertação	A atividade pedagógica do professor e o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar: um estudo a partir da abordagem Histórico-Cultural.	UFAM Região Norte

Quadro 2- Produções encontradas na BDTD e UFAM (2013 a 2022)

(Conclusão)

Nº	Ano	Tipo	Título	Local
2	2015	Dissertação	Brincadeira e linguagem escrita na Educação Infantil: uma relação apreendida a partir do fazer pedagógico do professor	UFSC Região Sul
3	2016	Dissertação	A linguagem escrita na Educação Infantil: direito da criança, desafio do professor	PUC Região Sudeste
4	2016	Dissertação	O pacto nacional pela alfabetização na idade certa e a criança de cinco anos no Ensino Fundamental: a cultura escrita e seus (des)propósitos para a infância	UFMS Região Centro- Oeste
5	2018	Tese	A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita: contribuições à luz da pedagogia Histórico-Crítica e da psicologia Histórico-Cultural	UNESP Região Sudeste
6	2018	Dissertação	A leitura e a escrita na infância: as políticas públicas no Brasil e a Teoria Histórico-Cultural	UFF – RJ Região Sudeste
7	2018	Tese	Atividades de letramento na Educação Infantil: o trabalho com a literatura como elo entre as modalidades oral e escrita	UFSCAR-SP Região Sudeste
8	2018	Dissertação	Eu ainda não falei, eu quero falar!: os sentidos de escrita atribuídos por crianças pré-escolares	UFOPA Região Norte
9	2019	Dissertação	A prática com a cultura escrita na Educação Infantil: desafios e possibilidades	UFOPA Região Norte
10	2019	Dissertação	A criança e os precursores da linguagem escrita: interações propulsoras do desenvolvimento simbólico na Educação Infantil	UPF Região Centro- Oeste
11	2019	Dissertação	Escrita na pré-escola: a concepção hegemônica, as diretrizes curriculares e os pressupostos contra-hegemônicos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico -Cultural	UNESP Região Sudeste
12	2020	Dissertação	Os tempos e os espaços da leitura e da escrita na Educação Infantil	UNICAMP Região Sudeste
13	2021	Dissertação	Linguagem escrita na Educação infantil: práticas de uma professora pesquisadora	UFSCAR Região Sudeste
14	2021	Tese	O relato de experiência vivida como meio para a apropriação da linguagem escrita: uma análise das produções de crianças em início do processo de alfabetização pela perspectiva da teoria Histórico-Cultural	UNESP Região Sudeste
15	2022	Dissertação	Linguagem escrita da Educação Infantil ao 1º ano do Ensino Fundamental: análise da transição segundo as professoras	UFSCAR Região Sudeste

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Observamos que, mesmo com um recorte temporal significativo (2013 a 2022), há uma escassez de pesquisas relacionadas à linguagem escrita na Educação Infantil quando a associamos à Teoria Histórico-Cultural. Ainda que tenhamos encontrado 03 pesquisas na Região Norte (duas no Estado do Pará e

uma no Amazonas), consideramos esta quantidade bem abaixo do que esperávamos, sendo um indicativo da necessidade de pesquisas voltadas para esse público e essa temática, tanto em nossa região quanto nas demais, visto que as pesquisas impactam diretamente a ampliação, divulgação e fortalecimento do conhecimento científico, podendo exercer influência nas práticas de ensino.

Após a verificação desses dados, seguimos para a leitura dos resumos, do sumário e de alguns capítulos das dissertações e teses. Do universo, elegemos um total de 09 trabalhos que mais se aproximaram da nossa pesquisa. Dentre eles, destacamos as contribuições de Moraes (2015), que em sua dissertação intitulada “A atividade pedagógica do professor e o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar: um estudo a partir da abordagem Histórico-Cultural”, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), refletiu sobre o lugar do professor e de suas práticas pedagógicas no processo de apropriação da linguagem escrita pela criança na pré-escola. A investigação foi realizada em uma instituição de Educação Infantil da rede pública de Manaus (AM), da qual participaram quatro professoras que lecionavam para turmas de crianças com cinco anos de idade.

A pesquisadora utilizou, como instrumentos metodológicos, entrevistas coletivas com as professoras, observação de uma turma e sessões de autoscopia com a professora da turma observada. A análise dos dados revelou que as concepções acerca da linguagem escrita, expressas nas “atividades” propostas às crianças, não incorporam a compreensão de que o desenvolvimento da linguagem ocorre a partir de práticas que favoreçam o contato com a cultura, de possibilidades de expressão da criança por meio do desenho, do brincar, e do contato com a cultura escrita a partir dos diferentes gêneros discursivos. A pesquisadora aponta para a necessidade de formação inicial e continuada que contemplem as especificidades de aprendizagem das crianças pequenas.

Campos (2015), em sua dissertação “Brincadeira e linguagem escrita na Educação Infantil: uma relação apreendida a partir do fazer pedagógico do professor” da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), analisou como o professor de Educação Infantil traduz em sua prática pedagógica, sua compreensão acerca da influência que a atividade do brincar exerce no processo de apropriação da linguagem escrita. A pesquisa configura um estudo de caso realizado em uma instituição de Educação Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis. A autora utilizou como procedimentos metodológicos a análise dos

documentos da instituição, observação em uma turma de crianças de 04 anos de idade, questionário e entrevista com a professora da turma observada, além de participação em reuniões docentes. O resultado da pesquisa indicou que a professora participante da pesquisa possuía conhecimento mais aprofundado acerca da Teoria Histórico-Cultural e intencionalidade com a atividade de brincar, expressa no planejamento e em suas ações na sala de referência, compreendendo a brincadeira como linguagem simbólica necessária ao desenvolvimento infantil e à apropriação da linguagem escrita.

Souza (2016), em sua dissertação “A linguagem escrita na Educação Infantil: direito da criança, desafio do professor”, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) propõe, sob a luz da Teoria Histórico-Cultural, identificar as concepções de ensino e aprendizagem da escrita apresentadas pelas professoras de Educação Infantil que atendem crianças de 05 anos da rede de ensino do Município de Suzano. Para isso, foi utilizada como metodologia a pesquisa-ação, aplicação de questionários e utilização da técnica de grupo focal. Os resultados da investigação revelaram professoras com falta de clareza e fundamentação teórica acerca de suas práticas pedagógicas e discurso divergente e conflituoso sobre o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil. Apontaram, ainda, a necessidade de um redimensionamento das propostas pedagógicas das instituições, de modo a contemplar orientações claras e subsídios para um trabalho contextualizado.

A dissertação “Eu ainda não falei, eu quero falar!: os sentidos de escrita atribuídos por crianças pré-escolares” da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), realizada por Valente (2018), traz como objeto de estudo a linguagem escrita na Educação Infantil com foco na compreensão dos sentidos atribuídos a essa linguagem por crianças das escolas públicas e particulares do município de Santarém (PA). A pesquisa foi realizada em duas instituições de Educação Infantil, uma da rede pública e outra da rede privada. Participaram como sujeitos da pesquisa 38 crianças com idade entre cinco e seis anos. Como procedimentos metodológicos, a autora utilizou a observação participante e entrevistas individuais e coletivas por meio de histórias para completar, desenhos-história e passeio. Os dados produzidos revelaram que as instituições pesquisadas proporcionam experiências que não correspondem à função social da escrita, o que, de certa forma, é influenciado pela concepção das professoras, experiências e vivências com

a linguagem escrita, bem como pelo conhecimento que possuem das especificidades da criança na Educação Infantil. A autora destaca a necessidade de proporcionarmos experiências na Educação Infantil, a partir das necessidades das crianças, promovendo seu desenvolvimento e uma educação de qualidade.

Por sua vez, Pompermaier (2019), em sua dissertação intitulada “A prática com a cultura escrita na Educação Infantil: desafios e possibilidades”, da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), partindo do princípio de que a leitura e a escrita devem fazer parte do cotidiano das crianças da Educação Infantil, procurou compreender como a leitura-escrita é trabalhada na creche e pré-escola de uma instituição pública de Santarém (PA). A investigação proposta trouxe características de pesquisa de intervenção. Os resultados da pesquisa realizada revelaram que a leitura-escrita proposta pelas professoras está vinculada a “atividades” mecânicas, focadas no ensino de letras e números e desvinculada da necessidade e interesse das crianças. As formações realizadas pela pesquisadora, durante os sábados letivos, proporcionaram às professoras acesso aos conhecimentos teóricos e aprimoramento de suas práticas pedagógicas. No entanto, para a pesquisadora, ainda que as professoras tenham melhorado suas práticas, tempos e espaços dedicados à escrita, elas ainda estavam presas a conhecimentos anteriores e superficiais, dificultando a melhoria efetiva em suas práticas pedagógicas e o avanço no entendimento das formas de trabalhar a leitura e escrita na Educação Infantil.

A dissertação “A criança e os precursores da linguagem escrita: interações propulsoras do desenvolvimento simbólico na Educação Infantil”, da Universidade de Passo Fundo (UPF), realizada por Faccienda (2019), objetivou reconhecer, no cotidiano da Educação Infantil, a presença de precursores da linguagem escrita e compreender a relação entre o faz-de-conta, o jogo, o desenho e o desenvolvimento da linguagem escrita, tendo como referência os significados produzidos pelas crianças e as estratégias didáticas que fomentam o seu desenvolvimento simbólico. A pesquisa em questão foi realizada em uma escola da rede pública de Sarandi (RS) com crianças de três anos de idade, do Maternal. Utilizou como princípio metodológico o estudo de caso, observação, entrevistas e intervenções didáticas elaboradas pela pesquisadora. A autora, após a análise dos dados, concluiu que o desenvolvimento das capacidades simbólicas das crianças depende de suas vivências. Também considerou que os gestos, o brincar e o desenho são momentos

importantes no desenvolvimento da escrita. Para a pesquisadora, criar condições para que as crianças sejam sujeitos de suas aprendizagens implica em compreender a criança e o seu desenvolvimento, saber essencial para a prática do professor.

Betoni (2021), em sua dissertação “Linguagem escrita na Educação infantil: práticas de uma professora pesquisadora”, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), analisou as práticas de linguagem escrita desenvolvidas pela própria pesquisadora enquanto professora de uma turma de crianças da última etapa da Educação Infantil em uma unidade de ensino de uma cidade do interior de São Paulo. A pesquisa é do tipo exploratória e foi realizada por meio da pesquisa documental e da abordagem auto etnográfica. Para a análise dos dados, Betoni (2021) partiu de seus registros pedagógicos, utilizando seu planejamento, semanário e registros fotográficos das práticas de linguagem escrita. A partir da análise desses dados, buscou compreender como a professora pesquisadora propõe o ensino da linguagem escrita na Educação Infantil, levando em conta as especificidades das crianças e a dimensão lúdica deste trabalho.

Como resultado, o estudo de Betoni (2021) apontou que a professora pesquisadora realizou diversas práticas envolvendo a linguagem escrita que, em sua maior parte, estavam relacionadas com brincadeiras e com a presença da dimensão lúdica, além do uso social da escrita. No entanto, também foram identificadas “atividades” de cunho mecânico em que a escrita foi abordada fora de seu contexto e significado para as crianças. Para a autora, a análise dessas práticas, apoiada nos aportes da Teoria Histórico-Cultural, possibilitou um processo reflexivo, levando a professora pesquisadora a uma resignificação de suas práticas pedagógicas.

A tese de Costa (2021), intitulada “O relato de experiências vividas como meio para a apropriação da linguagem escrita: uma análise das produções de crianças em início do processo de alfabetização pela perspectiva da teoria Histórico-Cultural”, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), teve como objetivo evidenciar como o relato de experiência vivida, registrado pelas crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pôde contribuir para a apropriação da linguagem escrita. O trabalho de investigação consistiu em um experimento didático-formativo, de caráter longitudinal, realizado pela própria pesquisadora na condição de professora pesquisadora. Participaram da pesquisa oito crianças, com idade de 5 anos e meio a 7 anos, de uma turma de Educação Infantil II que foram acompanhadas até o 2º ano

do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal da cidade de Marília (SP), bem como a professora pesquisadora.

Para a geração de dados, foi realizado um trabalho pedagógico intencional pela professora pesquisadora, com as crianças, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental, com enfoque no gênero enunciativo relato de experiência vivida. Foram empregadas estratégias como relato do fim de semana, diário individual e utilização das técnicas de Freinet, como roda de conversa e livro da vida. A pesquisadora realizou observações, registros em diário de bordo, gravações, áudios e vídeos com as crianças e suas produções escritas. Os dados da investigação confirmaram a tese de que os relatos de experiências vividas podem contribuir para a apropriação da linguagem escrita pela criança mediante a atividade de relatar, direcionada pelo professor.

Por fim, a dissertação de Moraes (2022) “Linguagem escrita da Educação Infantil ao 1º ano do Ensino Fundamental: análise da transição segundo as professoras” da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), desenvolvida no município de Bauru (SP), objetivou investigar o olhar das professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental sobre o desenvolvimento infantil, assim como os conhecimentos mobilizados pelas professoras para o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita na transição da Educação infantil ao Ensino Fundamental. A metodologia adotada foi a pesquisa de campo com coleta de dados realizada em dois momentos: entrevistas semiestruturadas com 11 professoras do Ensino Fundamental e questionários para 3 professoras que lecionam tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, confrontando as percepções das professoras quanto ao objeto de pesquisa. A pesquisadora utilizou a Análise de Conteúdo de Bardin para interpretação dos dados e os resultados demonstraram que a ludicidade e os jogos estão presentes no planejamento das professoras. No entanto, a articulação da teoria com a ação pedagógica não acontece efetivamente, evidenciando a necessidade de formação continuada para o entendimento sobre cada linguagem, bem como a urgência de estratégias para mudança de olhares e postura no processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Por tudo que foi exposto, as pesquisas acima foram selecionadas por se alinharem ao nosso tema de estudo e por conterem, em seu bojo, discussões relevantes acerca da compreensão da linguagem escrita como produto histórico e cultural, dotado de função social. Além disso, esses estudos destacam processos

significativos para o ensino da linguagem escrita, como o papel do brincar, dos gestos, dos desenhos e do faz de conta, enriquecendo ainda mais nossa compreensão sobre as especificidades do desenvolvimento infantil e da linguagem escrita.

Destacamos, ainda, que, embora tenhamos coletado um número reduzido de pesquisas, estas revelaram a necessidade formativa dos professores frente a referenciais teóricos que transcendam a abordagem técnica da escrita. Nesse contexto, nossa pesquisa pode contribuir para as discussões, ampliações e para o aprofundamento do conhecimento acerca da linguagem escrita na Educação Infantil, fornecendo subsídios teóricos e práticos para o aprimoramento de práticas pedagógicas frente ao ensino da linguagem escrita, à luz da Teoria Histórico-Cultural, especialmente na Região Amazônica.

1.3. O contexto da pesquisa

A presente pesquisa teve início após a elaboração do projeto que definiu os contornos da investigação. No entanto, durante a realização da pesquisa, novos contornos foram sendo delineados. Esse movimento entre planejar e replanejar tornou-se necessário, pois amadurecemos, elaboramos novas perspectivas e criamos novos caminhos. Rabitti (1999, p. 131), ao descrever sobre a flexibilidade do plano elaborado pelo pesquisador, declara que:

O problema da definição ou escolha dos contornos não se resolve de uma vez por todas. O plano elaborado pelo pesquisador não é fixo e imutável como nas investigações estatísticas e experimentais; durante a pesquisa, as ideias mudam, as perspectivas se modificam... e os contornos do caso, conseqüentemente, transformam-se.

Considerando o Mestrado como um processo formativo e reflexivo, julgamos necessário registrar nossas escolhas e mudanças frente ao planejamento inicial. Inspirados na reflexividade abordada por Oliveira e Piccinini (2009), compreendemos que a postura do pesquisador frente às suas decisões teóricas e sujeitos da pesquisa contribui para a singularidade do estudo, gerando uma pesquisa que não está preocupada com a busca da verdade, mas comprometida com a construção de conhecimento.

Nesse contexto, definimos como lócus de pesquisa um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da Rede Municipal de Manaus, que atende crianças de quatro e cinco anos em turmas de 1º e 2º período da pré-escola que aqui chamaremos de CMEI Esperança⁵. A escolha desta instituição deve-se ao fato de ser uma das maiores unidades educacionais em número de salas e professoras no município e por acreditarmos que um quadro com um número expressivo de professoras proporcionaria uma diversidade significativa de concepções e práticas de ensino relacionadas à linguagem escrita.

A escolha de professoras que atuam na pré-escola foi motivada pela compreensão de que estas turmas, muitas vezes, representam o primeiro contato da criança com o ensino sistematizado, devido a sua obrigatoriedade, e por debates ainda presentes nesta etapa de ensino sobre o papel da educação infantil quanto à apropriação da linguagem escrita.

Para a construção dos dados da pesquisa, escolhemos as técnicas de observação participante e nos aproximamos das características dos grupos focais, pois consideramos que essas abordagens são importantes para compreender as concepções e práticas das professoras em relação à linguagem escrita na pré-escola. Segundo Turra Neto (2001, p. 42), na observação participante, o pesquisador age “como uma antena de rádio, a captar de forma sensível os elementos que interessam para sua proposta, interagindo com o grupo, vivendo com ele e influenciando e sendo influenciado”. Quanto à realização do grupo focal, essa técnica concentra-se em um assunto específico, explorando todas as suas dimensões possíveis dentro de um processo interativo e participativo dos envolvidos (Brasil, *et al.*, 2018).

Com o local, sujeitos e técnicas definidos para a pesquisa, entramos em contato com a diretora do CMEI Esperança para a apresentação do projeto de pesquisa. Em seguida, solicitamos à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) autorização para a realização da pesquisa no CMEI Esperança. No entanto, após a finalização do processo de autorização, fomos informados sobre a substituição da diretora, o que nos levou a apresentar novamente o projeto à nova gestora.

⁵ Nome atribuído pela pesquisadora.

Ficamos, naquele momento, receosos pela possibilidade de encontrarmos alguma resistência por parte da nova diretora, todavia ao apresentarmos nosso projeto, ela demonstrou aceitação em contribuir com a pesquisa e marcou uma data para que o convite às professoras fosse realizado, bem como um pré-agendamento para a realização do grupo focal.

O primeiro contato com as participantes da pesquisa ocorreu no turno matutino. O convite para a participação na pesquisa foi individual, realizado nas salas de referência, seguindo a orientação da diretora. Das quatorze professoras convidadas, nove professoras manifestaram interesse e aceitaram participar do grupo focal, e duas professoras do 2º período aceitaram participar da observação participante.

Iniciamos a observação participante no mês de setembro, estabelecendo um período de aproximação com as professoras, com o objetivo de nos integrarmos ao ambiente e aos participantes da pesquisa. Esse processo começou no 1º dia do respectivo mês, contudo, devido aos feriados, ponto facultativo e encontros formativos para as professoras, retornamos apenas dia 12 de setembro. O período de aproximação foi conduzido de maneira alternada nas duas turmas em que as professoras concordaram em participar da observação, sendo este realizado três vezes por semana.

Durante o período de aproximação percebemos que a rotina do CMEI estava voltada para o cumprimento de ações programadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e pelo próprio CMEI como: ações em prol do Dia da Criança, Feira de Ciências e ensaios para a Formatura. Diante desse contexto, concluímos que o tempo restante para observação não seria suficiente para gerar dados significativos sobre as práticas das professoras em relação à linguagem escrita. Dessa forma, optamos por continuar apenas com o grupo focal como técnica de pesquisa, realizando as adaptações necessárias frente à realidade que encontramos.

É válido lembrar que as observações desse período de aproximação resultaram em um caderno de campo contendo registros das duas turmas do 2º período. Embora essas observações não sejam o foco principal de nossa análise, algumas situações observadas neste período contribuem para a análise dos dados do grupo focal.

Considerando que esta seria a nossa primeira experiência com grupos focais, percebemos a necessidade de uma compreensão mais aprofundada sobre sua aplicação no contexto da pesquisa. Por isso, procuramos na literatura existente sua conceituação e aspectos importantes referentes ao conjunto de elementos característicos da técnica.

1.4. Caracterizando o grupo focal

Powell e Single (1996, p. 499) definem grupo focal como “um conjunto de indivíduos selecionados e reunidos pelos pesquisadores para discutir e comentar, a partir da experiência pessoal, o tópico que é objeto da pesquisa”. Barbour (2009, p. 21) considera que “qualquer discussão de grupo pode ser chamada de um grupo focal, contanto que o pesquisador esteja ativamente atento e encorajando as interações do grupo”. Oliveira e Freitas (1998) compreendem que a técnica de grupo focal pode proporcionar uma riqueza de informações, flexibilidade na coleta de dados e espontaneidade entre os participantes. Partindo destes conceitos e levando em consideração que o nosso objetivo de pesquisa visa a analisar as concepções que as professoras sobre o ensino da linguagem escrita, refletindo sobre suas implicações práticas, consideramos que esta técnica nos ajudaria a obter informações pertinentes sobre o nosso tema.

Destacamos que, embora nossa pesquisa tenha sido embasada nas referências sobre grupos focais, a implementação dessa técnica não seguiu integralmente seus procedimentos característicos. Optamos por manter a denominação de grupo focal, levando em consideração a flexibilidade recomendada por Gatti (2005, p. 17), ao ressaltar que o “próprio processo grupal deve ser flexível, embora sem perder de vista os objetivos da pesquisa”.

Na composição dos grupos focais, Duarte (2007) preconiza a participação de seis a doze integrantes. Contudo, mesmo optando por uma unidade de ensino com um número considerável de professoras, não poderíamos garantir um quantitativo mínimo de participantes devido à natureza voluntária da adesão. Assim, considerando a flexibilidade da abordagem, não estabelecemos um número fixo de participantes. Essa decisão encontra respaldo em Pizzol (2004), que reconhece a flexibilidade inerente a esse tipo de pesquisa, salientando que o tamanho ideal deve

adequar-se à dinâmica do grupo, promovendo participação efetiva e discussão apropriada do tema.

No que diz respeito ao quantitativo de sessões, Debus (1997) sugere organizar ao menos duas sessões. No entanto, devido às diversas ações a serem realizadas na escola, não contávamos com um tempo maior para que pudéssemos realizar mais sessões focais.

Outra característica dos grupos focais refere-se à elaboração de um roteiro. De acordo com Souza (2020), o roteiro ou guia de temas deve ser conciso, contendo pontos ou questões fundamentais para a pesquisa. Nesse sentido, optamos por utilizar palavras-chave como base para o roteiro de discussão. Essa escolha fundamenta-se na necessidade de conferir clareza e organização à condução das interações no grupo focal. As palavras-chave são termos cuidadosamente selecionados que focam nos principais conceitos e aspectos centrais da pesquisa, funcionando como guias, facilitando a abordagem do tema e promovendo uma discussão mais direcionada. Dessa forma, as palavras-chave não apenas orientaram os participantes durante as interações, mas também forneceram um meio eficiente para categorizar os dados gerados.

No que diz respeito ao papel do pesquisador no grupo focal, ele assume a função de moderador, conduzindo o grupo e introduzindo as questões. Para Morgan (1997), um moderador deve cobrir a máxima variedade de tópicos relevantes ao tema e promover uma discussão produtiva. Para conseguir tal intento, deve precisar limitar suas intervenções e permitir que a discussão flua, intervindo apenas para introduzir novas questões e para facilitar o processo do curso.

Quanto à relevância dos materiais de estímulo, Gaskell (2002, p. 80) destaca que o grupo focal possibilita a utilização de "recursos de livre associação, figuras, desenhos, fotografias e até mesmo dramatizações". Tais recursos enriquecem a dinâmica do grupo, oferecendo diferentes estímulos visuais e conceituais que podem potencializar a expressão das experiências e perspectivas dos participantes. Em nossa experiência com o grupo focal, escolhemos como material de estímulo o curta metragem espanhol *Alike* (APÊNDICE A- SINÓPSE), lançado no ano de 2015, com duração de 08 minutos, produzido pelos diretores Daniel Martínez Lara e Rafa Cano Méndez.

1.4.1. A realização do grupo focal no CMEI Esperança

Apesar do pré-agendamento com a diretora do CMEI Esperança, a realização do grupo focal precisou ser reagendada devido a reuniões internas, formações e encontros com os pais. O encontro foi realizado no dia 26/09/2023, no turno matutino, nas dependências do próprio CMEI.

A escola reservou um período de aproximadamente duas horas para a aplicação da técnica. Optamos por levar conosco uma colega da turma de Mestrado, que nos auxiliou nas observações e registros. Essa escolha se deu para que pudéssemos nos concentrar na atividade de discussão.

Ao chegarmos à escola, a pedagoga nos indicou a sala onde ocorreria a realização do grupo focal. Preparamos o ambiente para que a reunião pudesse acontecer da forma mais fluida possível, organizando cadeiras, mesas e todo o material midiático necessário. Disponibilizamos água e lanche para evitar dispersões, visto que no primeiro momento as professoras estariam em sala com as crianças e o grupo focal iniciaria às nove horas e trinta minutos.

O roteiro para a realização do grupo focal foi estruturado em três momentos. Inicialmente, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para leitura e assinatura (APÊNDICE B), seguido pela explanação dos objetivos, da atividade e das características de um grupo focal. Também informamos que os aparelhos celulares seriam utilizados a partir daquele momento para gravar as discussões. O segundo momento aconteceu com a exibição de um vídeo cujo intuito, além de quebrar o gelo, seria iniciar a discussão frente ao tema: linguagem escrita na pré-escola. O terceiro momento deu-se com a discussão em grupo, a partir de palavras-chave: linguagem escrita, leitura, literatura e papel da professora.

Após apresentações e assinatura do TCLE, reiteramos o objetivo da pesquisa: analisar as concepções de professoras acerca do ensino da linguagem escrita e refletir sobre suas implicações práticas. Esclarecemos que, ao escolher a abordagem dos grupos focais, almejávamos promover discussões abertas sobre o tema, proporcionando um espaço onde as participantes pudessem expressar livremente suas percepções e práticas.

Embora tenhamos iniciado a atividade com nove professoras, duas delas desistiram de participar devido a demandas pessoais e saíram antes do início das discussões. Assim, prosseguimos com 07 participantes no grupo focal.

As discussões foram registradas em dois celulares, mediante o consentimento das participantes. Antes de iniciarmos as gravações, explicamos às professoras a necessidade de tal instrumento para uma transcrição fidedigna. Optamos exclusivamente pelo registro em áudio, considerando que a gravação em vídeo poderia causar desconforto às participantes, podendo intimidá-las. Isso, posteriormente, foi confirmado por uma das professoras ao perguntar: “Você não vai nos filmar não, né?”

Assegurei que poderiam ficar tranquilas, pois não faria nenhum registro visual das professoras durante o desenvolvimento do grupo focal, preservando assim suas identidades e privacidade. Esse cuidado foi essencial para criar um ambiente seguro e confortável, onde as professoras poderiam expressar-se abertamente, sem receios de exposição.

No segundo momento, para iniciar o debate utilizamos como material de estímulo (Gaskell, 2002) o vídeo: *Alike*. O curta metragem apresenta elementos sensíveis a serem analisados em relação ao adulto, à criança, à escola e à rotina da criança. Após exibição do vídeo, foi solicitado que as professoras realizassem uma relação entre o vídeo e a linguagem escrita. Durante a exposição das opiniões das professoras, foi notório o quanto vídeo foi capaz de sensibilizá-las e ao mesmo tempo trazer reflexões sobre a escola.

No terceiro momento, seguimos com a apresentação individual das palavras-chave (linguagem escrita, leitura, literatura e papel da professora) e iniciamos as discussões. As palavras-chave foram impressas em forma de placas em tamanho médio e, conforme cada uma era colocada sobre a mesa, iniciava-se uma discussão em torno delas. O grupo focal finalizou com o nosso agradecimento e com a oportunidade de alguma “colocação extra” por parte das professoras.

O grupo focal teve a duração de duas horas. Percebemos que a aproximação com as professoras, possibilitada pelo tempo que estivemos no CMEI Esperança, permitiu uma discussão sem entraves. Mesmo com o avançar das horas, as professoras demonstraram interesse nas discussões, levando-nos a considerar que seria ideal realizar mais uma sessão para explorar com mais profundidade os temas relacionados às palavras-chave. No entanto, devido às ações da escola, não nos foi dada a disponibilidade de tempo.

1.5. Um outro caminho: uma nova escolha

Considerando a característica inacabada do conhecimento científico, Ghedin e Franco (2008, p. 28) destacam que a verdade não está nem pronta nem acabada, ela se configura em um processo de desconstrução, construção e reconstrução. Isso ocorre porque à medida que resolvemos certos problemas, novos surgem, abrindo caminhos para questões mais profundas e novas possibilidades de reflexão. Nesse sentido, após a realização do grupo focal no CMEI Esperança, optamos por estender a investigação a uma outra instituição de ensino de Educação Infantil.

Essa escolha estratégica objetivou enriquecer a pesquisa, explorando outras abordagens e enfoques acerca da linguagem escrita no contexto da Educação Infantil. Dessa forma, selecionamos uma escola pertencente à rede particular de ensino que nomearemos de Escola Vida⁶. A decisão por essa escola fundamentou-se em sua proposta de ensino que, a nosso ver, possui uma abordagem diferente da primeira escola pesquisada. Esclarecemos que, ao escolher uma instituição sob uma esfera administrativa diferente da primeira, não tivemos a intenção de destacar aspectos positivos ou negativos, como estrutura ou recursos financeiros, mas sim analisar e compreender as concepções das professoras em relação à linguagem escrita.

A Escola Vida pertence à rede particular de ensino do Município de Manaus, e atende crianças de um a oito anos de idade, distribuídas em turmas do Maternal ao 3º ano do Ensino Fundamental. Estabelecemos contato com a Coordenadora da Escola, que se comprometeu a consultar as professoras sobre suas participações na pesquisa e, posteriormente, providenciar agendamento.

Após uma semana, entramos em contato novamente com a Coordenadora da escola, que nos informou o aceite de duas professoras que atuam em turmas de 2º período e agendou a realização da pesquisa para o dia 25 de outubro de 2023. Embora contássemos com a participação de apenas duas professoras, nos apoiamos na flexibilidade indicada por Gatti (2015) para a realização do grupo focal. Lembramos que, em se tratando de uma escola do setor privado, o número de

⁶ Nome atribuído pela pesquisadora

turmas e professoras é bem menor, portanto, não tínhamos como conseguir um número maior de participantes.

Nessa escola, diferentemente da primeira, não tivemos um período de aproximação. A coordenadora se comprometeu a marcar tal momento para que pudéssemos acompanhar a rotina da escola, no entanto, devido à organização final do ano letivo da escola quanto às crianças e professoras, tal momento não se realizou. Isso, de certa forma, nos preocupou. Será que as professoras teriam confiança de falar de suas práticas? Será que conseguiríamos a espontaneidade alcançada no primeiro grupo focal?

1.5.1. A realização de um segundo grupo focal: Escola Vida

O grupo focal foi realizado na Escola Vida na data prevista (25/10/2023), no turno vespertino. Embasadas em nossa primeira experiência de realização de grupos focais e tendo em vista que os objetivos eram os mesmos, utilizamos o mesmo roteiro aplicado no CMEI Esperança. Também contamos com a participação da mesma colega de Mestrado, que nos acompanhou na escola anterior e que desempenhou a mesma função neste grupo.

Ao chegarmos à Escola Vida, fomos recebidos pela Coordenadora, que nos encaminhou para a sala onde a realização do grupo focal ocorreria e as professoras já nos aguardavam. Organizamos apenas o notebook e a caixa de som em uma mesa ao centro da sala. Como a sala era pequena e contávamos com a participação de duas professoras, não foram necessários outros recursos ou reorganizações, como lanche, pois a própria escola disponibilizou café e biscoitos na sala.

Iniciamos o grupo focal com as devidas apresentações, leitura e assinatura do TCLE e exposição dos objetivos da pesquisa e da utilização da técnica de grupo focal. Nesse momento, notamos uma certa apreensão das professoras participantes, possivelmente em razão do número reduzido de participantes e da falta de um período prévio de aproximação. Essa hesitação, embora natural, foi rapidamente superada à medida que a discussão avançava, principalmente após a exibição do material de estímulo, o vídeo Alike.

Após a exposição das opiniões referentes ao vídeo, seguimos para as discussões das palavras-chave (linguagem escrita, leitura, literatura e papel da

professora). Finalizamos o grupo focal com o nosso agradecimento e oferecemos a oportunidade de “colocações” extras por parte das professoras.

O grupo focal teve a duração de aproximadamente uma hora e cinquenta minutos. Posteriormente à realização do grupo focal, tivemos a possibilidade de conhecer todo o espaço escolar e as atividades ali desenvolvidas. Diferentemente da primeira escola, sentimos que as professoras conseguiram falar de todos os tópicos que achavam importantes. Mesmo com a participação de apenas duas professoras, as discussões foram ricas e atingiram os objetivos da pesquisa. Ficamos satisfeitas por termos conseguido manter a espontaneidade observada no primeiro grupo focal.

1.6. Os espaços e os sujeitos da pesquisa

Apresentaremos os espaços de ensino da Educação Infantil onde nossa pesquisa foi realizada, bem como o perfil das professoras participantes. A caracterização das escolas corresponde aos dados que pudemos observar após a realização do grupo focal, e exploração dos ambientes lócus de nossa pesquisa.

1.6.1. O primeiro espaço: CMEI Esperança

O CMEI Esperança é um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado na zona Leste, área urbana de Manaus-AM. Sua história inicia no dia 08 de setembro de 2010, funcionando como anexo de uma escola que já atendia turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em 2011, obteve seu ato de criação, passando a funcionar como um Centro Municipal de Educação Infantil em um prédio locado pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED.

Atualmente, o CMEI Esperança possui dezesseis salas de referência e atende crianças com idade de 03 a 05 anos, nas turmas de Maternal III, 1º período e 2º período, atendendo um total de 676 crianças, distribuídas nos turnos matutino e vespertino.

A maioria das crianças matriculadas no CMEI provém de famílias desestruturadas e lares com baixos rendimentos, onde muitas vezes as condições de moradia são precárias e o acesso a serviços básicos, como saúde e saneamento, é limitado, o que certamente faz da escrita uma linguagem nem sempre presente no

cotidiano e posiciona a escola na condição de principal responsável pela sua apresentação às crianças.

Abaixo informamos apenas os dados das turmas das professoras que participaram do grupo focal.

Quadro 3 - Perfil das turmas - CMEI Esperança

Turno: Matutino	
Fase	Quantidade de crianças por turma
1º Período C	22 crianças
1º Período E	23 crianças
1º Período F	22 crianças
2º Período A	22 crianças
2º Período C	21 crianças
2º Período F	21 crianças
2º Período G	22 crianças

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

O CMEI Esperança possui uma infraestrutura constituída de um prédio de dois andares. Ao adentrarmos a escola, deparamo-nos com um refeitório amplo com oito mesas de refeição; ao fundo, visualizamos a cozinha, um bebedouro e um espaço designado para o armazenamento de materiais de limpeza. Neste espaço há um total de sete salas, quatro salas de referência, possuindo janelas protegidas por grades, uma secretaria, uma diretoria, uma sala dos professores, além de banheiros infantis.

O acesso ao primeiro e segundo andar é realizado por escadas. No primeiro andar, encontramos três corredores: dois paralelos e um central, todos interligados. Essa área abriga banheiros infantis, banheiros destinados aos adultos, uma sala destinada à pedagoga, doze salas de referência distribuídas entre os corredores e um auditório (espaço amplo sem cadeiras). No segundo andar, há uma quadra ampla, coberta, com arquibancadas.

As salas de referência variam em tamanho e possuem mobiliário adequado para crianças pequenas, com conjuntos de mesas e cadeiras, um armário onde as professoras guardam os materiais, uma mesa com cadeira para as professoras e um quadro-branco. Todas as salas possuem condicionadores de ar. Embora a maioria das salas possua janelas, não há iluminação natural, uma vez que as janelas estão localizadas no corredor interno do prédio.

Ao visitarmos algumas salas visualizamos painéis do tempo, chamada e rotina, além do alfabeto em algumas delas. Não visualizamos nenhuma produção das crianças nos espaços desta unidade de ensino. Isso nos levou a pensar que as paredes de uma escola muito falam. Gandini (1999, p. 150) afirma que “O espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas e em um exame cuidadoso, revela até mesmo camadas distintas desta influência cultural”. A nosso ver, as paredes desta escola nos revelam a necessidade de se pensar em um espaço para e com as crianças. Um espaço que contemple as diversas linguagens das crianças e que promova aprendizagens significativas, abrigando todos os direitos da criança: de ser, de conviver e de se expressar.

1.6.2. O segundo espaço: Escola Vida

A Escola Vida é uma instituição do setor privado, localizada na zona centro-sul da cidade de Manaus-AM. Foi fundada no ano de 2015 por iniciativa da gestora da escola que, juntamente com um grupo de amigos, buscavam para seus filhos uma instituição de ensino que proporcionasse uma abordagem educacional diferente dos métodos tradicionais e do confinamento de crianças em salas de aula sem contato com a natureza. Diante da ausência de opções que atendessem a esses critérios, optou por fundar a Escola Vida pautada no princípio do respeito à infância e no contato com a natureza.

Inserida em uma comunidade de classe média e alta, a Escola Vida atende famílias que possuem acesso a serviços e infraestrutura de qualidade. O público que frequenta a escola é, em sua maioria, composto por crianças provenientes de famílias com um nível educacional elevado. Essa condição é certamente um dos elementos importantes para que as crianças valorizem a escrita, que faz parte de seu cotidiano fora da escola. Isso não garante, entretanto, que esta linguagem seja apropriada pelas crianças, o que é, em nossa sociedade, uma responsabilidade da escola.

A Escola oferece atendimento desde a Educação Infantil ao 3º ano do Ensino Fundamental, no entanto, nesta dissertação, nos ateremos apenas aos espaços relativos à Educação Infantil.

O espaço físico da Escola Vida, voltado para o atendimento das turmas de Educação Infantil, possui 07 salas de referência com atendimento a crianças de 01 a

05 anos de idade. São atendidas 131 crianças do maternal ao 2º período, nos turnos matutino, integral e vespertino.

Abaixo informamos apenas os dados das turmas das professoras participantes do grupo focal.

Quadro 4 - Perfil das turmas atendidas - Escola Vida

Turno: Matutino	
Fase	Quantidade de crianças por turma
2º Período A	14 crianças
2º Período B	10 crianças

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A Escola Vida possui uma infraestrutura singular e se diferencia das demais escolas que atendem crianças na Educação Infantil. Ao contrário de outras escolas, não exibe nenhuma identificação visível em seu muro e não adota pinturas "padronizadas" que a rotulem como uma instituição educacional. O portão laranja e o muro alto e verde conferem à escola uma aparência acolhedora de uma casa, uma ampla residência harmonizada por algumas árvores e plantas próximas ao portão de entrada.

Ao adentrarmos a escola, passamos por uma guarita e logo nos deparamos com um ambiente espaçoso, uma espécie de hall, composto por 04 salas de referência, banheiros, uma sala de secretaria e uma sala da coordenação pedagógica.

Para acesso às demais dependências, atravessamos esse espaço e utilizamos uma rampa que conduz a mais 3 salas de referência com banheiros. A escola possui uma linda área externa, também acessível por rampas. São 4 parques de areia: três parques são destinados às crianças pequenas e bem pequenas e um parque maior, destinado às crianças maiores. Os parques são ao ar livre, além de bastante areia, são arborizados e possuem pequenas estruturas de madeira que "impõem" desafios de equilíbrio às crianças.

Neste espaço observamos também a casinha na árvore, balanços, apiário, além de materiais não estruturados que estão à disposição das crianças para o brincar na areia como: panelas, colheres de madeira, forminhas. A escola também possui um espaço de horta, bem arborizado e com muitas plantas ao redor de uma estrutura que lembra o símbolo da escola.

A Escola Vida também possui uma quadra e espaços ao ar livre onde as crianças realizam atividades de artes. Nesse espaço havia uma “colmeia”, construída com papelão pelas crianças e várias abelhas feitas de lã.

Como havia atividades em andamento nas salas de referência, visitamos apenas as salas das professoras do 2º período que participaram da pesquisa. As salas de referência são amplas, com mobiliário adequado para as crianças da Educação Infantil, com conjunto de mesas e cadeiras individuais, quadro de giz, banheiro, pia e armários contendo materiais à altura das crianças, como lápis, papel e diversos materiais pedagógicos. Além disso, a sala de referência é climatizada e possui janelas de vidro com cortinas, permitindo a entrada de luz natural.

Nas paredes das salas encontramos as produções das crianças em diversas formas: desenhos, textos coletivos, palavras estáveis, informações de projetos realizados pelas crianças, calendário, combinados, chamada com o nome escrito pelas crianças, alfabeto à altura das crianças, um cantinho denominado pelas professoras de minibiblioteca com diversas obras literárias, e os envelopes de Freinet com registros de: Eu proponho, Eu parabenizo, Eu critico.

Tal organização das salas nos levou a refletir sobre a Documentação Pedagógica. Entendemos que os registros produzidos pelas crianças são uma parte essencial dessa documentação. A possibilidade de a criança se expressar em diferentes suportes e ver suas produções documentadas nas ações cotidianas e expostas na sala promove tanto a análise e o entendimento da trajetória de aprendizagem de todos os envolvidos no processo, quanto valoriza as produções culturais da criança e suas formas de pensar e agir (Ceron; Filho, 2017). Nesse sentido percebemos que tanto a comunidade interna quanto a externa são capazes de obter informações sobre o que ocorre na escola, pois a Documentação Pedagógica funciona como um registro vivo das experiências das crianças.

1.6.3. Os sujeitos participantes da pesquisa: as professoras do CMEI Esperança

Participaram do primeiro grupo focal três professoras do 1º período e quatro professoras do 2º período do CMEI Esperança, totalizando sete professoras. Para resguardar a identidade das professoras, atribuímos nomes fictícios a cada uma delas. Tomamos a liberdade em escolher seus nomes inspiradas em educadoras

que possuem nomes nas diversas escolas da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, sendo elas: Zenir Pinto, Ignês de Vasconcellos, Cacilda Pinto, Dulcinéia Tinoco, Genilda Martins, Mariete Carneiro e Virgínia Marília de Mello.

A seguir, apresentaremos o perfil das professoras participantes do grupo focal:

Quadro 5 - Perfil das professoras - CMEI Esperança

Nome	Idade	Tempo de atuação	Formação
Ignês	33 anos	05 anos (na Educação Infantil) 02 anos (no CMEI)	Graduação em Pedagogia (UNINORTE) Especialização em Psicopedagogia (FAMETRO)
Virgínia	64 anos	06 anos (na Educação Infantil) 02 anos (no CMEI)	Graduação em Normal Superior (UEA) Especialização em Educação Infantil (FACULDADE DE ED. DA SERRA)
Mariete	43 anos	12 anos (na Educação Infantil) 03 anos (no CMEI)	Graduação em Pedagogia (UNIV. NILTONS LINS) Especialização em Psicopedagogia (IDAAM)
Genilda	53 anos	03 anos (na Educação Infantil) 03 anos (no CMEI)	Graduação em Pedagogia (ULBRA)
Zenir	32 anos	06 anos (na Educação Infantil) 01 ano e 06 meses	Graduação em Pedagogia, (UNINORTE)
Dulcinéia	49 anos	12 anos (na Educação Infantil) 04 anos (no CMEI)	Graduação em Pedagogia (UNINORTE) Especialização em Psicopedagogia; Especialização em Gestão Educacional (UNIAVAN – CENTRO UNIV. AVANTIS)
Cacilda	41 anos	04 anos (na Educação Infantil) 02 anos (no CMEI)	Graduação em Pedagogia (UEA) Especialização em Leitura, Escrita e Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental (FACUL. DOM BOSCO)

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

1.6.4. Os sujeitos participantes da pesquisa: as professoras da Escola Vida

Na segunda escola onde ocorreu a pesquisa, participaram do grupo focal duas professoras que lecionam no 2º período. Os nomes fictícios atribuídos às professoras da Escola Vida também foram inspirados em educadoras que possuem nomes nas diversas escolas de Manaus, sendo elas: Eliana Pacheco e Renata Holanda.

A seguir, apresentaremos o perfil das professoras participantes do grupo focal:

Quadro 6 - Perfil das professoras - Escola Vida

Nome	Idade	Tempo de atuação	Formação
Eliana	26 anos	06 anos (na Educação Infantil) 04 anos (na Escola Vida)	Graduação em Pedagogia (UFAM) Especialização em Literatura Infantil e Juvenil da Composição à mediação (UCS. UNIV. CAXIAS DO SUL)
Renata	40 anos	12 anos (na Educação Infantil) 08 anos (na Escola Vida)	Graduação em Pedagogia (UNIV. NILTON LINS) Especialização em Gestão em Educação (FACUL. IDAAM)

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

1.7. Categorias e análise dos dados

O nosso processo de análise está ancorado na Teoria Histórico-Cultural, que nos oferece subsídios para compreender como ocorre a aprendizagem da linguagem escrita nas crianças. Esta teoria atribui uma essencial importância à dimensão social e aos elementos culturais elaborados historicamente na sociedade, pois é por intermédio da cultura que nos humanizamos, desenvolvendo o que Vigotski denomina de funções psíquicas superiores ou funções sociais (Vigotski, 2021).

Os dados que compõem a base desta análise derivam das minuciosas transcrições, resultado das discussões nos grupos focais. Seguindo a recomendação de Gaskell (2008), uma transcrição de qualidade é aquela que inclui todas as palavras. Dessa forma, para garantir que as transcrições refletissem de maneira fidedigna os acontecimentos ocorridos nos diálogos, o processo de transcrição foi conduzido com extrema atenção, envolvendo revisões do material em áudio.

Como o material de áudio foi gravado em dois aparelhos celulares e devido ao tom de voz de alguns participantes, recorreremos às gravações contidas em ambos os aparelhos. Para nos auxiliar na transcrição do grupo focal, utilizamos a função do Microsoft Word (função ditar-transcrever). Posteriormente, ouvimos todas as gravações e realizamos os ajustes necessários, visto que muitas vezes a ferramenta utilizada não transcreve a pronúncia correta das palavras ou frases.

Com todas as transcrições em mãos, retomamos nossos objetivos e nosso referencial teórico, utilizando como categorias as mesmas palavras-chave empregadas durante o desenvolvimento dos grupos focais, por conterem princípios basilares para o ensino da linguagem escrita na Educação Infantil. As categorias escolhidas foram: linguagem escrita, leitura, literatura e papel da professora, as quais serviram como base para nossa discussão.

Para esta dissertação adotamos uma postura de análise integrada entre os dados produzidos no grupo focal e a Teoria Histórico-Cultural.

2. TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: LINGUAGEM ESCRITA, LEITURA E LITERATURA

A Teoria Histórico-Cultural, escolhida como base teórica desta dissertação, adota a perspectiva de que a humanidade se desenvolve por meio da apropriação da cultura acumulada ao longo da História. Para Leontiev (2004), toda a natureza humana e suas características sociais derivam da participação do indivíduo na vida em sociedade e de sua imersão na cultura. Mello, por sua vez, ao compartilhar da mesma visão, compreende que o ser humano aprende a ser o que é e “o que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária, mas não basta para mover seu desenvolvimento” (Mello, 2007, p. 88).

Desta forma, diferentemente das teorias biologistas que sugerem que a criança nasce com todas as suas capacidades herdadas, precisando apenas de estímulos para desenvolvê-las, ou de teorias ambientalistas, que defendem a criança como expressão do ambiente que a molda, como um ser vazio que demanda preenchimento, a Teoria Histórico-Cultural em sua perspectiva humanista, concebe a criança como um ser capaz de aprender desde o nascimento e “[...] porque aprende, se desenvolve, se apropria das qualidades humanas social e historicamente dadas em seu meio e acessíveis à sua atividade” (Mello, 2009, p. 373). Nesse processo, à medida que a criança aprende a utilizar a cultura, ela acumula experiências de forma coletiva com outras pessoas, constituindo sua inteligência e personalidade (Mello, 2004). Em outras palavras, esse desenvolvimento ocorre inicialmente através de interações interpessoais (entre as pessoas) e, posteriormente, se internaliza, tornando-se intrapessoal (dentro do sujeito), constituindo o “eu” da criança.

Essa compreensão de criança e desenvolvimento assumida pela Teoria Histórico-Cultural condiciona toda a abordagem dessa teoria em relação às questões educacionais, reforçando a visão sobre a criança como um ser de direitos, particularidades e interesses que merecem ser ampliados “[...] por meio das relações vivenciadas” tanto na escola, quanto em outros ambientes, em um processo de vida e educação. Além disso, possibilita um novo significado para as escolas de Educação Infantil como “[...] possibilidades de humanização, oriundas de processos intencionais e conscientes de ensino e de aprendizagem das crianças [...]” (Lima; Silva; Ribeiro, 2010, p. 16).

Nesse sentido, compreendemos que a educação desempenha um papel fundamental na humanização do indivíduo, representando uma fonte inesgotável para a apropriação do legado histórico, cultural e social da humanidade por meio de interações significativas com o outro e com a cultura. Para Cruvinel (2010, p. 251), “é por meio do processo educativo que se transmite às novas gerações as aquisições da cultura.” A autora reforça que “[...] para se atingir a máxima humanização é necessária a apropriação de formas elevadas de cultura que ultrapassem a vida cotidiana”.

Dessa forma, dentre os muitos conhecimentos culturais a serem apropriados pelas crianças nas escolas infantis, entre as linguagens que devem fazer parte do cotidiano das crianças, destacamos a linguagem escrita como foco de nosso estudo. Essa escolha se deve à sua relevância na sociedade e por ser, para além de uma capacidade especificamente humana que complexifica o modo como o sujeito se relaciona com o mundo à sua volta, também, uma forma de apropriação dos bens culturais da sociedade.

Vigotski (2021) considera a linguagem escrita um instrumento cultural complexo, que representa um ponto de viragem no desenvolvimento cultural da criança. A partir do momento em que a criança começa a compreender e a utilizar a linguagem escrita, ela adentra em um novo patamar de interação com o conhecimento e a cultura, ampliando suas capacidades de expressão, comunicação e reflexão.

Nesse sentido, para a compreensão dos processos de desenvolvimento da linguagem escrita na Educação Infantil, é necessário nos perguntarmos: Como a criança aprende? Como a linguagem escrita pode ser desenvolvida? Tendo em vista estes questionamentos, nesta seção, abordaremos princípios para o desenvolvimento da linguagem escrita, na intenção de oferecermos uma discussão que nos possibilite refletir sobre as práticas de ensino da linguagem escrita ofertadas na pré-escola.

Para tanto, colocaremos em perspectiva tanto os textos teóricos que fundamentam a compreensão que construímos de nosso objeto de estudo quanto as falas coletadas dos grupos focais com as professoras-sujeito de nossa pesquisa, buscando articular teoria e dados gerados no decorrer da pesquisa.

2.1. A linguagem escrita na pré-escola

A linguagem escrita é uma das criações mais importantes da humanidade, pois impacta diretamente o modo de compreensão do mundo dos sujeitos. Para Vigotski (2000), a história da humanidade começou com o descobrimento do fogo, mas foi a criação da linguagem escrita que possibilitou uma existência superior e mais complexa do homem, visto que possibilitou expressar pensamentos, transmitir conhecimentos, registrar informações e impulsionar a evolução humana.

É sabido que o leitor e escritor de textos consegue, além de se expressar por meio da escrita, impactar e influenciar outras pessoas. Podemos pensar, entretanto, que essa capacidade é resultado do domínio tanto da linguagem oral quanto da escrita. No entanto, é necessário reconhecer que nem todos possuem acesso igualitário a essas capacidades e que há uma diferença substancial entre a complexidade que marca a oralidade e a escrita. De acordo com Moraes (2015), nas situações em que as crianças utilizam a linguagem oral, não há uma necessidade externa para motivar sua fala, esta ocorre em prol do próprio diálogo e se desenvolve durante o transcurso de toda a infância. Já no caso da linguagem escrita, essa necessidade é ausente. Nesse sentido, é indispensável criar a necessidade de comunicação por escrito e a condição imprescindível para que isso aconteça é utilizar a escrita em seu cotidiano, de modo que aos poucos a criança perceba sua função e organização.

Assim, faz-se imperativo discutirmos o lugar que a linguagem escrita possui dentro das instituições de Educação Infantil, como forma de refletirmos e possibilitarmos o acesso de todas as crianças à linguagem escrita, proporcionando desenvolvimento e oportunidade de participação cultural na sociedade em que vivem.

Ao utilizarmos a expressão *linguagem escrita*, empregamos nesta dissertação o mesmo sentido atribuído por Baptista (2010, p. 4), que a define como “um trabalho educacional mais amplo do que o de desenvolver competências para a escrita”. Para a autora, a linguagem escrita é *um elemento discursivo* utilizado em situações reais sociais, que reverbera em diferentes funções e modos de utilização.

Ao procurarmos respaldo para o ensino da linguagem escrita na Educação Infantil, encontramos, no Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 20, de 11 de novembro de 2009, que revisa as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), especificações claras quanto ao desenvolvimento do trabalho com a linguagem escrita. O parecer atenta, ainda, para as formas redutoras e mecânicas presentes no ensino dessa linguagem:

Também a linguagem escrita é objeto de interesse pelas crianças. Vivendo em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que os professores a apresentem formalmente. Contudo, há que se apontar que essa temática não está sendo muitas vezes adequadamente compreendida e trabalhada na educação infantil. O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e 'textos', mesmo sem saber ler e escrever (Brasil, 2009, p. 15-16).

Em se tratando de práticas mecânicas, Vigotski, em 1931, trazia como pauta de discussão o lugar restrito que a linguagem escrita possuía dentro das escolas, realizando profundas críticas:

Na prática do ensino escolar, a escrita ocupa até hoje um lugar muito pequeno se comparado com o enorme papel que desempenha no processo de desenvolvimento cultural da criança. Até agora, o ensino da escrita se coloca em um sentido restrito e prático. Ensina-se à criança a traçar letras e a formar palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. O mecanismo de leitura é promovido até tal ponto que a linguagem escrita como tal fica relegada, de modo que o ensino do mecanismo de escrita e de leitura prevalece sobre a utilização racional desse mecanismo (Vigotski, 2000, p. 183, tradução nossa).

Ainda que Vigotski tenha escrito suas críticas há mais de 90 anos, é surpreendente observar como suas reflexões permanecem contemporâneas. Essa realidade constatada por Vigotski e considerada como prática sem sentido no Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009, ainda se perpetua em práticas atuais, como podemos observar nos discursos das professoras do CMEI Esperança sobre a linguagem escrita na Educação Infantil:

Professora Zenir: [...] Nós temos que aprimorar as habilidades motoras da criança, né? Como? Com recorte, colagem, ampliando as habilidades manuais, as habilidades corporais de locomoção,

de se encontrar no espaço, né? De pular amarelinha, mas a gente pode acrescentar os números e as cores.

Professora Mariete: Se a criança no segundo período ela nunca estudou, você vai ter que trabalhar toda essa pinça. Vai ter que ensinar com massinha para ela ir traçando, depois você vai fazer traçados para cobrir, né? Para colar, fazer muita colagem, e pintar. E aí, depois eu já trabalho o alfabeto.

Professora Genilda: A gente coloca o visual na sala e pega uma letra, um assuntozinho. Hoje a leitura é do Patinho feio. E pato inicia com que letra? Aí logo depois, por exemplo, hoje eu li e amanhã eu vou trazer uma “atividade” em que requer a escrita dessas letrinhas, pra poder fixar. Agora eu estou nas famílias silábicas. Depois que eu vi que eles já estavam compreendendo e identificavam as letras, eu parto pras famílias silábicas [...].

Professora Ignês: Assim, eles precisam do quadro, eles precisam escrever e eles precisam dessa mediação do professor para consolidar, do visual, do professor escrevendo, visualizando o tracejado. Mas a gente sabe que não pode ser só isso, jamais! (Extraído do grupo focal, 26/09/2023).

Nos excertos, fica evidente a compreensão da linguagem escrita como um ato motor. As crianças que ingressam na escola são primeiramente submetidas a treinos de coordenação motora e, posteriormente, ao ensino da escrita das letras. De acordo com Mello e Bissoli (2015), com base nos estudos de Vygotski, práticas escolares que gastam tempo ensinando a escrita das letras e a formar palavras não ultrapassam os limites da ortografia e caligrafia, passando a linguagem escrita viva para um segundo plano. Essas práticas em nada contribuem para a apropriação da linguagem, pelo contrário, encurtam a infância e fragmentam conhecimentos, dificultando a aprendizagem por parte da criança.

Para Mello (2007), é preciso aperfeiçoar as práticas educativas de modo que possamos assegurar as vivências necessárias para o desenvolvimento da criança. É preciso levar em conta que aprendemos quando somos capazes de reproduzir as funções de um objeto cultural (Souza; Mello, 2017). Assim, com relação à linguagem escrita, só há aprendizagem quando a criança aprende que a escrita possui uma função social e a utiliza segundo essa função.

No entanto, não basta imergir as crianças em diferentes gêneros textuais, ainda que a escrita se materialize neles. As práticas com as crianças devem ser embasadas na compreensão do processo de apropriação da escrita pela criança, o que significa que ela deve exercitar a atividade para a qual a escrita existe enquanto aprender a escrever.

Um fato interessante nos chamou a atenção durante a realização do grupo focal. Após a apresentação do material de estímulo (vídeo Alike), as professoras chegaram à seguinte conclusão:

Professora Dulcinéia: Ele mostra [referindo-se ao vídeo] que a gente não aprende só com letras, né? Só com aquela forma tradicional. Mas também... que é possível outras possibilidades de expressão através da arte, através da música, que ele [a personagem do vídeo] gosta muito de desenho, né?... A criança também aprende cantando. [...] Pode sim, né? Pode entrar, pode ver as letras. Eles aprendem, mas não daquele modo mecânico de escrita. O tempo todinho.... cansa muito.

Professora Genilda: Sabe o que vejo? O fazer todo dia que a sociedade nos impõe é cansativo. Então, assim, na verdade, a gente, enquanto professor, às vezes a gente peca trabalhando com eles muito tradicionalmente, a gente acaba matando, sabe? [...]. (Extraído do grupo focal, 26/09/2023).

Mesmo podendo discordar do vídeo, as professoras reconhecem que as crianças podem aprender de outras formas. Elas entendem que a mecânica da escrita é cansativa, no entanto, em suas práticas pedagógicas prevalece o ato mecânico da escrita. Essa dualidade de pensamento, muitas vezes, é resultado de uma concepção teórica pouco consistente, pautada muito mais em experiências empíricas do que em pesquisas científicas. Para Moraes (2015), tais atitudes decorrem de uma concepção equivocada sobre o desenvolvimento infantil e de influências teóricas advindas de uma psicologia ultrapassada que compreendia a escrita como hábito motor. Para a autora, enquanto os exercícios motores forem considerados um recurso importante para o traçado das letras, como se isso fosse suficiente para aprender a escrever, as crianças terão pouco contato com a escrita na plenitude dos textos.

Para Mello e Bissoli (2015), a escola de educação básica, de forma geral, tende a desconsiderar os estudos e pesquisas que destacam os processos de desenvolvimento da linguagem escrita. Por essa razão, não se adota um sistema de ensino claro, atual e fundamentado cientificamente, que favoreça a apropriação da linguagem escrita. Assim, teoria e prática escolar continuam em descompasso nas escolas.

Partindo para as discussões junto às professoras da Escola Vida, escolhida justamente por ter um posicionamento divergente da primeira escola pesquisada, observamos que as professoras possuíam concepções e fundamentações teóricas

mais profundas. Revelaram, no relato de suas práticas, concepções importantes para o desenvolvimento da linguagem escrita:

Professora Eliana: A gente pensa que a linguagem escrita é só escrever [no sentido de fazer marcas no papel], mas para a criança adquirir a linguagem escrita ela precisa passar por todo um processo. Ela precisa de leitura, ela precisa entender a função social da escrita, tudo isso... e eu acho que é muito voltado pro que a gente acredita aqui...e o que a gente faz, né? Eu digo que a linguagem escrita começa desde o maternal aqui. A gente tem todo um trabalho que é com o brincar simbólico, né, que é o faz de conta. Então a criança começa a representar ali no faz de conta,...brinca de supermercado, brinca de vendedor, de cozinha. Tudo isso faz parte do processo de aquisição da escrita. E aí eles começam lá no maternal com esse brincar livre. A criança brinca, né? E também desenham, né?

Professora Renata: [...] eles desenham muito. E desenham porque querem [...]. (Extraído do grupo focal, 25/10/2023).

As professoras desta escola compreendem que a linguagem escrita não se inicia com treinos motores de escrita. Elas apontam elementos fundamentais que contribuem para o desenvolvimento da criança e de sua apropriação desse objeto cultural, sendo eles: o enfoque dado ao brincar; e o desenho como parte integrante para o desenvolvimento da linguagem escrita. Segundo Vigotski (2000), o gesto, o desenho e a brincadeira são os primeiros signos visuais da criança e configuram a pré-história da linguagem escrita.

2.1.1. A Pré-história da linguagem escrita

Na Teoria Histórico-Cultural, para que as crianças se apropriem da linguagem escrita - sistema simbólico criado e desenvolvido no contexto histórico e cultural pela humanidade -, é necessário passar por complexos processos de desenvolvimento infantil. Visto que a história do desenvolvimento da linguagem escrita não segue uma linha direta, mas sim períodos que se alternam entre progressos, mudanças abruptas, evoluções e até retrocessos, mesmo que existam conexões entre as formas anteriores e posteriores de linguagem (Oliveira; Silva, 2023), cabe considerar que se trata de uma capacidade bastante sofisticada e que supera as habilidades motoras.

Para compreendermos o percurso do desenvolvimento da escrita na criança, é necessário compreendermos sua pré-história, que se inicia com a manifestação

dos primeiros signos visuais na criança: o gesto, o desenho e a brincadeira de faz de conta. O gesto, em particular, é identificado como o primeiro signo visual que incorpora a escrita futura da criança. O gesto, nos primeiros meses de vida, ainda sem sentido definido, ganha sentido pela interpretação do adulto. Dessa forma, a criança passa a repetir o mesmo gesto porque ele passou a ser um indicativo de uma comunicação bem sucedida. O gesto, inicialmente sem sentido, passou a possuir uma função simbólica.

Esses gestos, posteriormente, passam a se materializar no papel. Para Vigotski (2000), as garatujas das crianças não representam, inicialmente, seus pensamentos e emoções, mas sua experiência gráfica de exploração dos espaços e materiais. Enquanto desenha, a criança faz movimentos, gesticula e dramatiza para completar o seu desenho. Assim, o desenho da criança é muito mais considerado como gesto que deixa marcas no papel do que o desenho representativo da realidade.

Ao avançar na representação dos seus desenhos, a criança começa a reproduzir graficamente o mundo que a cerca. Seus desenhos vão adquirindo traços mais específicos e vão se constituindo signos que lembram o objeto representado. Segundo Valente (2018), tais mudanças nos traçados decorrem de conquistas internas, como a percepção, a atenção e a memória que se aperfeiçoam. A pesquisadora ressalta, ainda, que o papel do professor não é fazer com que a criança reproduza desenhos de forma estereotipada, mas garantir a utilização do desenho como uma atividade criadora, integrante do desenvolvimento infantil e que compõe o processo de apropriação da escrita pela criança (Mukhina, 1995).

Outro ponto importante, destacado pelas professoras da Escola Vida, está na brincadeira de faz de conta. Nela, a função simbólica se intensifica e a criança passa a dar diferentes funções a um objeto, quando na brincadeira, o substitui por outro. Para Vigotski (2000, p. 187, tradução nossa):

[...] durante o jogo, alguns objetos passam a significar muito facilmente outros, os substituem, se convertem em seus signos. Sabe-se igualmente que o importante não é a semelhança entre o brinquedo e o objeto que designa. O que tem maior importância é sua utilização funcional, a possibilidade de realizar com sua ajuda o gesto representativo. Acreditamos

que somente nisso reside a chave para a explicação de toda a função simbólica dos jogos infantis.⁷

Ao brincar, a criança potencializa sua percepção simbólica. Dessa forma, no faz de conta, o importante é representar o gesto com a ajuda de um objeto. O objeto em si não possui significado para a criança, é o seu gesto associado à linguagem oral que dá um novo significado ao objeto.

Para Vigotski (2000), na brincadeira de faz de conta, a criança tem um salto em suas estruturas psicológicas. Quando um objeto começa a representar outro, a ideia real do objeto separa-se do objeto, e as suas regras são determinadas pelas ideias e não pelo próprio objeto. Para o autor, separar a ideia do objeto não é uma tarefa fácil, mas torna-se possível por meio da brincadeira. Trata-se de uma abstração, um exercício fundamental para ler e escrever.

Portanto, o gesto, o desenho e a brincadeira, mediados pela fala, constituem diferentes momentos de um mesmo processo de desenvolvimento da escrita (Vigotski, 2000). Assim, na Escola Vida, as professoras, ao oferecerem espaços e tempos para tais momentos, permitem a expressão das crianças de múltiplas formas e têm consciência de que as guiam em direção à apropriação da linguagem escrita. Baptista, Silva e Neves (2023, p. 174) reforçam uma importante orientação de Vigotski:

Ao compreender que a brincadeira e o desenho são as etapas precursoras para o desenvolvimento da linguagem escrita infantil, Vigotski estabelece que o pedagogo deve organizar a atividade de tal maneira que se possa passar de um modo de linguagem a outro, conduzindo e apoiando as crianças até que descubram que não apenas se pode desenhar objetos, mas também a fala.

Esse apoio, realizado por meio de um ensino organizado e intencional, em que a escrita se faz presente em seus usos sociais e tem sentido para a criança, torna a escrita uma necessidade vital de comunicação da criança. Dessa forma é o sentido produzido pela criança que condiciona seus processos de aprendizagem.

⁷ Texto original: [...] durante em el juego unos objetos pasan a significar muy facilmente otros, los sustituyen, se convierten en signos suyos. Se sabe igualmente que lo importante no es la semejanza entre el juguete y el objeto que designa. Lo que tiene mayor importancia es su utilizacion funcional, la posibilidad de realizar con su ayuda el gesto representativo. Creemos que tan sólo em ello radica la clave de la explicacion de toda la funcion simbólica de los juegos infantiles (Vigotski, 2000, p. 187).

2.1.2. O sentido da linguagem escrita

A maneira como a escrita é apresentada à criança influencia diretamente a construção de um sentido pessoal para a escrita. Ao analisar as concepções de Vigotski, Mello (2006) ressalta que o maior equívoco no ensino da escrita ocorre quando se utiliza um método artificial, centrado no domínio técnico, sem levar em consideração ou criar a necessidade de escrita na criança. Para a autora, quando a criança convive em situações reais de escrita, ela cria a necessidade de escrever e a escrita passa a fazer sentido para ela.

A escrita precisa se tornar uma necessidade da criança que vive numa sociedade que lê e escreve. [...], a escrita precisa ser apresentada não como um ato motor, mas como uma atividade cultural complexa, considerando o uso social para o qual foi criada. Quando a criança convive com situações reais de leitura e escrita, na escola ou em casa, ela cria para si a necessidade da escrita e, quando no início do processo de aquisição da escrita está a necessidade de escrever, a escrita fará sentido para ela (Mello, 2006, p. 183-184).

Desse ponto de vista, a criança precisa vivenciar experiências escritas que impliquem uma interação autêntica com a linguagem escrita em contextos significativos e reais. Apenas experiências que partem de atos reais são capazes de proporcionar um sentido por trás do ato da escrita.

Ao discursarem sobre os sentidos da escrita vivenciados em suas turmas, as professoras do CMEI Esperança compreendem que o sentido gera o desejo de aprender. Compreendem que o seu papel é gerar sentido e criar a necessidade de escrita nas crianças. No entanto, notamos que essa compreensão não ultrapassa os limites teóricos e não se traduz em práticas pedagógicas efetivas:

Professora Ignês: A escrita pra mim tem que ter sentido, e quando eu dou sentido? Quando eu falo para minha criança: Ó, nós vamos começar a escrever o seu nome. Porque seu nome é pra vida, é pra você se identificar é para você identificar suas “atividades”, né? Aí, vem a questão de reconhecimento de letras, né? Ele vai precisar, antes de tudo, reconhecer a inicial do nome dele, que é o que eu trabalho, né? E automaticamente eu estou trabalhando ali todas as letras do alfabeto.

Quando vem pra questão da escrita, ele já vai ver sentido em traçar, em escrever, né? Então eu acredito que a apropriação da escrita começa a partir no nome. Porque eu tenho que dar sentido pra isso, né?

Professora Virgínia: [...] ... trabalhar a letra “a” não é só pegar, tirar uma xerox e deixar ali pro

menino fazer. Mas é trazer uma fruta, por exemplo, trazer o abacaxi,...então já vai ser uma coisa significativa com sentido pra criança [...]. (Extraído do grupo focal, 26/09/2023).

Percebemos que ao relacionar o nome das crianças às necessidades cotidianas e as letras a objetos familiares, as professoras têm a intenção de proporcionar à criança um sentido mais amplo para a escrita. No entanto, o que oferecem ainda se limita a “atividades” relacionadas ao seu sentido restrito e técnico. Na prática, o foco permanece exclusivamente nas letras. A função social da escrita, vista em bilhetes, registros de histórias e experiências vividas, que levam as crianças a aprender e a pensar na escrita em sua função social, não são contempladas em suas falas.

Práticas de escrita focadas no aspecto técnico dificultam a formação de leitores e escritores, pois concentram esforços para o reconhecimento de letras e sílabas em detrimento das ideias do texto, formando assim, pseudoleitores que reconhecem letras e sílabas, mas não conseguem compreender a mensagem do texto (Mello, 2010).

Considerando outras possibilidades de ensino, na Escola Vida, a professora utiliza um fato ocorrido em sala para relatar o sentido que as crianças atribuem à escrita:

Professora Eliana: [...] acho que foi um dia desses também, lá na sala, eles montaram um espetáculo. Aí, eu fiquei só olhando, né? O faz de conta deles. E aí separaram quem ia ser o vendedor de ingresso, quem iria ser o ator, quem iria escrever. E assim, é tão interessante a representação simbólica que eles têm, utilizando a escrita, que a gente fica assim... impressionada. Mas é porque pra eles a escrita tem sentido, ela é necessária. Então eles escreveram, eles subiram na lousa e escreveram ESPETÁCULO. Aí fizeram os ingressos e a gente não interveio em nada, a gente só observou, né? [...] Pra ver como realmente eles conseguem representar e utilizar a escrita de uma forma significativa para eles, né?

[...] pra eles a escrita tem um significado. Eles sabem o motivo da escrita porque a gente busca mostrar que tem um significado, que tem uma função social, né? Então, a gente trabalha muito a partir dos textos, dos gêneros textuais. A gente faz culinária com eles, eles fazem receita. [...] Mas por que a gente está escrevendo a receita? Porque a gente vai fazer um bolo de banana e a gente precisa, né? Seguir uma receita. Então a gente trabalha assim... os gêneros textuais, as parlendas, os trava línguas, adivinhas, então tudo isso é significativo para eles, né? E começa lá no maternal. (Extraído do grupo focal, 25/10/2023).

Ao compartilhar as experiências vivenciadas pelas crianças, as professoras da Escola Vida revelam o entendimento que as crianças possuem em relação à escrita. Essas experiências mostram que as crianças não se limitam ao conhecimento técnico da escrita, possuindo uma compreensão de sua função social. Isso nos mostra que as crianças têm a capacidade de estabelecer uma relação pessoal e significativa com a linguagem escrita quando vivenciam situações reais em que essa linguagem é necessária.

Para Chaves (2017), quando a criança compreende o motivo pelo qual realiza determinadas atividades e percebe a importância delas, esse entendimento tem o potencial de motivá-la para a sua execução, impulsionando, assim, o seu desenvolvimento. A autora destaca que explicar e permitir que a criança vivencie a importância da escrita equivale a atribuir-lhe sentido e significado, alterando a relação da criança com esta linguagem, o que pode ser decisivo para a aprendizagem e para o processo criativo em geral.

Para André e Bufrem (2012), quando a criança é encorajada a utilizar a escrita como instrumento cultural que serve para comunicar, lembrar, interagir, conhecer etc., ela sente a necessidade de ler e escrever. Essa relação funcional com a escrita é estabelecida pelo adulto por meio de atividades, propostas às crianças, que não estão centradas em exercícios motores ou de repetição de letras e sílabas.

As professoras da Escola Vida, ao proporcionarem contato com diferentes gêneros textuais, aproximam as crianças da linguagem escrita, possibilitando diferentes formas expressivas. Assim, a criança não só reconhece as características de cada texto, como tem maior possibilidade de refletir sobre o modo como cada texto se apresenta em diferentes contextos. A linguagem escrita não se concretiza na criança apenas quando ela está apta a escrever convencionalmente, não se trata da escrita em si, embora esta seja importante. Trata-se de compreender, primeiro, a função social da escrita.

Essa compreensão se dá em um processo ativo por parte da criança. Para Mello (1999), é importante conhecer o conceito de atividade, haja vista que este implica diretamente no processo de aprendizagem.

2.2. A atividade realizada pela criança

Na Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem é sempre algo ativo por parte do sujeito. As crianças aprendem por sua própria atividade, imitando as ações do adulto, tentando realizar de maneira autônoma aquilo que observam em seu ambiente, agindo por si mesmas naquilo que aprendem a fazer com os outros (Mello, 1999). Pensar nessa relação entre atividade e aprendizagem nos possibilita refletir sobre o que é oferecido para as crianças como atividade e o que as mobiliza para a realização destas.

No CMEI Esperança, quando se trata de atividades realizadas pelas crianças, as professoras constantemente as relacionam com exercícios ou treinos impressos.

Professora Genilda: A gente sempre faz uma “atividade” após o assunto, né? Eu acho importantíssimo que eles reconheçam o nome deles. Para aprender o nome, eles têm que reconhecer as letras que tem no nome deles, eles têm que treinar. Então eu trago sim, “atividades” impressas do alfabeto, de números...

Professora Mariete: [...] eu particularmente trago minhas “atividades” prontas de casa, porque se a gente for depender de tudo isso aqui, a gente já sabe como é. Então a gente já elabora, já traz.

Professora Zenir: Eu particularmente utilizo o caderno, eu gosto de fazer no caderno a parte prática. [...] eles pegam a tesoura e cortam os próprios papéis, os próprios materiais que eles vão utilizar na “atividade”, e fazendo esse movimento de recorte e colagem, eu já estou fazendo a movimentação da escrita. Hoje a minha turma consegue conhecer as letras do seu próprio nome que eu trabalhei letrinha por letrinhas, e conseguem transcrever para o caderno [...].

Professora Virgínia: Eu tenho alunos, né? Que a gente passa uma “atividade” de pintura, eles fazem tudinho, mas depois eles perguntam se vão fazer a tarefa. Porque para eles, aquilo não é uma tarefa. Eles já vêm de casa com essa informação que tarefa é escrever no papel. (Extraído do grupo focal, 26/09/2023).

Embora as professoras considerem importante a realização de “atividades”, o que oferecem na verdade são tarefas a serem executadas pelas crianças, cujo objetivo nem sempre é conhecido por elas. Essas tarefas, geralmente impressas pelas professoras, são realizadas pelas crianças não porque possuem um sentido que as motive, mas sim porque a professora pediu que as realizassem.

Leontiev (2010) considera como atividades os processos em que as crianças estão envolvidas em seu fazer. Não é qualquer fazer do sujeito que podemos denominar atividade. O autor conceitua atividade como o fazer que possui sentido

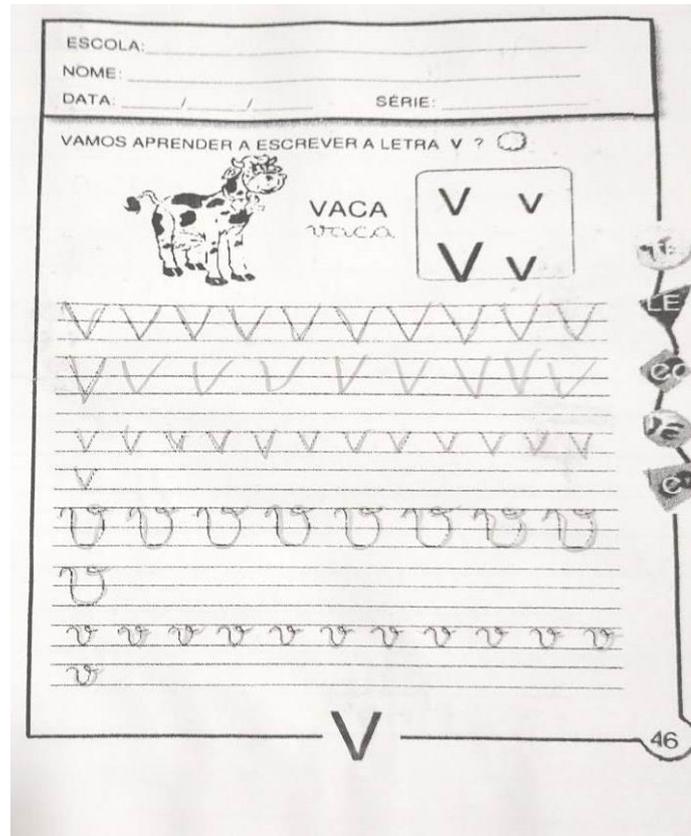
para o indivíduo que a realiza. Esse sentido, segundo Mello (1999), é dado pela relação entre o motivo (que impulsiona a realização da ação) e o resultado (o objetivo a ser alcançado) previsto para ação. Assim, se o resultado da ação responde a uma necessidade ou interesse do sujeito, a atividade possui significado para quem a realiza. Nesse contexto, o sujeito está plenamente engajado em seu fazer, “sabendo por que realiza a atividade e querendo chegar ao seu resultado” (Mello, 1999, p. 21).

Levando em consideração que o sentido que a criança atribui a uma atividade depende dos objetivos a serem alcançados, não consideramos como “atividade” o treino de letras oferecido às crianças. Quais resultados obterão neste tipo de exercício? Mesmo que a justificativa para tal proposta se pautar na aprendizagem do nome, e este sim tenha um sentido para a criança, há atividades com o nome que podem ser exploradas sem a necessidade de recorrer a exercícios mecânicos. Um exemplo dessas atividades se encontra no texto explorado durante a disciplina de Estágio em Docência, (A criança e a linguagem oral e escrita) do curso de Pedagogia da UFAM, em que tivemos a oportunidade de debater junto aos estudantes de Pedagogia o texto: “Olha o meu nome!”: A chamadinha e outras possibilidades para ler e escrever os nomes das crianças (Brandão; Girão, 2021). Esse texto não só apresenta possibilidades de escrita com o nome a partir do cotidiano, como também proporciona aos professores a possibilidade de oferecer atividades que estimulem a reflexão sobre o nosso sistema de escrita.

Em se tratando do pedido das crianças para a realização de exercícios escritos, Mello e Bissoli (2015) trazem uma discussão de Vigotski sobre os jardins da infância de Montessori. Segundo o autor, a ausência de brincadeiras nestes ambientes é que impulsiona as crianças a se direcionarem para a leitura e a escrita. O autor complementa ainda que, em jardins de infância onde as crianças têm mais atividades, liberdade nas brincadeiras, tempo para observar e imaginar é raro que as crianças manifestem interesse espontâneo pela leitura e pela escrita.

Abaixo, apresentamos uma das “atividades” desenvolvidas com as crianças:

Figura 1 - “Atividade” de escrita em turma de pré-escola – CMEI Esperança



Fonte: arquivos da pesquisadora (2023).

Esta imagem retrata o tipo de “atividade” que ainda circula em algumas escolas de Educação Infantil. Exercícios que não apresentam significado porque não há o que compreender, há apenas letras para cobrir.

Em se tratando da Escola Vida, as professoras, ao discursarem sobre as atividades oferecidas às crianças, declaram que:

Professora Eliana: A gente inicia com as estações que são alguns ambientes que a gente prepara, separando mesas e espaços com atividades diferentes dentro da sala mesmo, logo no início.

Então, por exemplo, a estação das artes, né? A gente deixa disponível para eles o papel, canetinha, lápis de cor. E eles desenham, ficam à vontade. Aí, a segunda estação. Sempre são 3 estações, né? Segunda estação? Estação da trilha numérica. Aí, a gente deixa os dadinhos, né? Sempre fica uma professora para orientar nesse primeiro momento, depois eles já conseguem sozinhos. Terceira estação: estação dos blocos, por exemplo. [...] a gente também organiza a sala, né? Com blocos, com supermercado, aí deixa papéis disponíveis, para eles escreverem, anotarem. Aí eles chegam às vezes querendo brincar de supermercado. Aí eles representam, né? O meio social. Ah, hoje eu vou ao supermercado e vou comprar o quê? Aí eles fazem a anotação deles.

Professora Renata: A gente deixa organizadas essas estações. Eles entrando.....eles escolhem a estação que querem participar.

Professora Eliana: [...] A gente também tem um caderno de antologia, né? Que são textos coletivos que a gente faz com eles, eles que escrevem [produzem oralmente]. Aí, depois a gente corrige, né? faz toda coesão, coerência, ...mas eles que falam.

É assim, ouço o que eles têm a me falar e escrevo tudinho. Aí eu olho, agora a gente precisa organizar o nosso texto, e aí vamos para a lousa. A palavrinha tal, será que se encaixa aqui? Será? Vamos pensar mais um pouquinho.... Aí leio, releio, leio, releio até o texto ficar ok. Acho que é essencial para eles desenvolverem essa linguagem escrita. Eles também desenham, né? Eles precisam saber, né, representar.

No caderno de antologia eles criam receitas, ele tem compreensão de como funciona uma receita, né?

A professora então lê o enunciado de um dos textos do caderno de antologia.

Professora Eliana: Se pudesse inventar uma receita nova, como seria?

Mamão com aveia. [escrita da criança]

Professora Eliana: Ingrediente, né? Como fazer?

Coloque mamão, depois aveia [escrita da criança].

Professora Eliana: (risos). E é isso, todas essas atividades dão autonomia para eles. Eles têm autonomia de escrever. Ele entendeu, né? (Extraído do grupo focal, 25/10/2023).

De acordo com as declarações, as atividades sugeridas pelas professoras estão constantemente sendo mobilizadas pela vontade das crianças. Elas escolhem a atividade a realizar porque há um ambiente preparado para essa escolha e podem se expressar por meio do desenho, de jogos, de brincadeira e pelos textos que elaboram. O motivo e o objetivo que as mobilizam em cada atividade oferecida nas estações é a expressão. Para Gonçalves, Lopes e Rodriguero (2023, p. 9) “o desejo de se expressar precisa ser cultivado e exercitado, depois poderá ser escrito”.

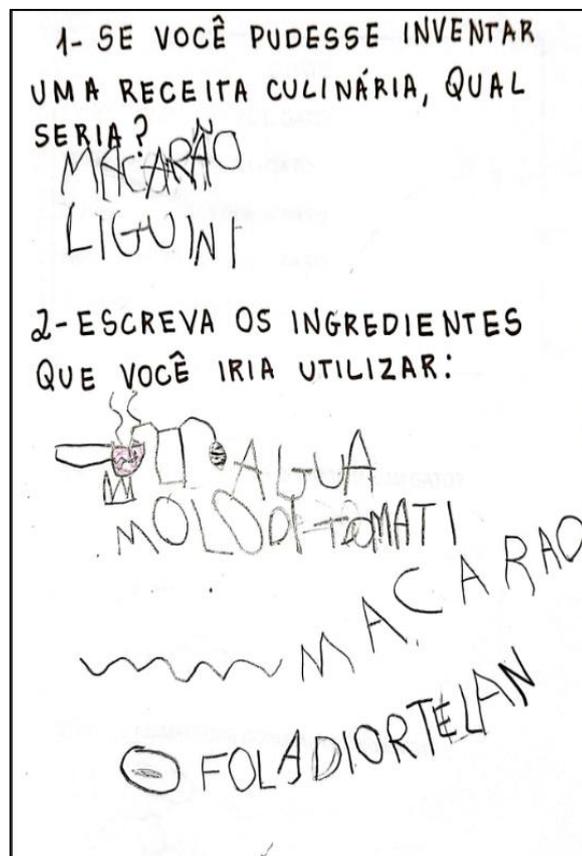
Em se tratando do caderno de antologia, a elaboração de textos das crianças em colaboração com as professoras, possibilita a compreensão da cultura escrita. Britto (2012), compreende que, nas ações em que os professores leem e escrevem junto às crianças, elas poderão, além de aprender a organizar o discurso e a modular a voz, também aprender sintaxe, a escrita das palavras, a prestar atenção, a ouvir, a indagar e recontar histórias. Isso é aprendem “a dominar os instrumentos da cultura humana [...] num processo emancipatório” (Gonçalves; Lopes; Rodriguero, 2023, p. 9).

Para Girão e Brandão (2022), produzir textos requer tomada de decisões ao longo de todo o processo de escrita. Quando as professoras escutam as crianças,

acolhem suas ideias, negociam e tomam decisão em conjunto, as crianças se reconhecem no processo de construção de textos. Dessa forma, compreendemos que, para formar crianças produtoras de textos, e não apenas copiadoras, é preciso que elas se percebam como autoras de suas próprias expressões.

Assim, as atividades proporcionadas às crianças da Escola Vida não apenas promovem o contato com a escrita, mas também as incentivam a expressar suas ideias de diferentes maneiras, ampliando seu repertório discursivo e construindo uma relação mais significativa com a linguagem escrita.

Figura 2 - Atividade de escrita em turma de pré-escola - Escola Vida



Fonte: arquivos da pesquisadora (2023).

2.3. Despropósitos do livro didático

No ano de 2021, por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), alinhado à Política Nacional de Alfabetização (PNA-2019), em um período político nacional marcado pela insatisfação de diversos setores da área educativa e social, os livros didáticos se tornaram aprováveis para as turmas de

Educação Infantil, contrariando o movimento histórico que estava sendo construído em relação ao papel da primeira etapa da Educação Básica em nosso país.

O Edital de convocação Nº 02/2020 (Brasil, 2020) estabeleceu critérios para o processo de inscrição e avaliação das obras didáticas e literárias no âmbito do PNLD 2022, e chegou às Redes de Ensino de Educação Infantil para a escolha das obras, sem diálogos com os campos da Educação Infantil e da Alfabetização (Velázquez; Albuquerque, 2023).

Com adesão das Secretarias Municipais ao Programa, em 2021, seguindo as orientações do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio do informe de nº 27/2021 (Brasil, 2021b), as Secretarias de Educação, em decisão conjunta com as escolas da rede, deveriam decidir pelo modelo de escolha a ser adotado pela rede de ensino: material único para cada escola, material único para cada grupo de escolas, material único para toda a rede.

Com a adesão pelas escolas de um material único para toda a rede de ensino, posteriormente coube aos professores, de acordo o informe nº 22/2021 (Brasil, 2021a), escolher de forma coletiva as obras didáticas destinadas às crianças e professoras da Educação Infantil.

É válido lembrar que todas as obras disponíveis para a escolha do livro didático adotavam uma preparação para a alfabetização com ênfase em um ensino técnico da escrita, como podemos observar em alguns critérios contidos no Edital de convocação nº 02/2022:

4. Critérios específicos de avaliação pedagógica do Livro do Estudante Impresso para Pré-Escola:

[...]

4.3.2. O componente essencial de preparação para a alfabetização "conhecimento alfabético", contemplando:

4.3.2.1. Apresentação de todas as letras em ordem alfabética, nas formas bastão e cursiva, uma por página, e pareadas em maiúsculas e minúsculas, enfatizando suas representações visual e motora.

4.3.2.2. Associação de cada letra a sua realização fonológica dominante;

4.3.2.3. Associação de cada letra a exemplos de substantivos concretos (objetos, animais, cenários etc.) cuja grafia se inicia pela letra em questão;

4.3.2.4. Produção e a identificação, pela criança, de palavras que comecem com o som(fonema) da letra trabalhada, incluindo o próprio nome, os nomes de colegas e familiares e palavras simples.

4.3.2.5. Interação entre as representações visual, espacial e sensório-motora das letras, mobilizando os diversos sentidos para a identificação das letras e de seus sons(fonemas) (Brasil, 2020, p. 39, 40).

Baptista, em seu discurso em uma live, infere sobre o edital de aprovação destes livros e assegura que o mesmo não traz livros de qualidade, acrescentando que:

[...] Esses livros se chamam cartilhas que foram usadas e são usadas até hoje para crianças do Ensino Fundamental [...] na ideia de que as crianças da Educação Infantil precisam ser **treinadas** e aí a palavra é essa... para irem para o ensino Fundamental (Baptista, 2021, 34 min 17 s, grifo nosso).

Assim, com um material que menospreza a inteligência da criança e sua capacidade de compreender o mundo, e sem a possibilidade de escolher alternativas melhores, visto que todas as obras cumpriram as exigências do edital, as escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Manaus optaram pela Obra Adoletá (volumes 1 e 2), para 1º e 2º período da pré-escola.

Na ilustração abaixo, podemos visualizar uma das propostas contidas no livro:

Figura 3 - Livro Adoletá v. 2 - (Silva; Carla, 2020a, p. 43) - CMEI Esperança

ESCUTE A PARLENDA QUE O PROFESSOR LERÁ E IDENTIFIQUE AS PALAVRAS QUE RIMAM. DEPOIS, CIRCULE-AS COM A AJUDA DO PROFESSOR.

GALINHA **CHOCA**
 COMEU **MINHOCA**
 SAIU PULANDO
 QUE NEM **PIPOCA**

PARLENDA

PINTE O QUADRINHO DA PRIMEIRA LETRA DA PALAVRA **GALINHA**.

D G F

ESCREVA A LETRA **G** EM CADA QUADRINHO.

AGORA, JUNTE O SOM DA LETRA **G** COM O SOM DAS VOGAIS **A, O, E, U** E AO SOM DE **ÃO** E ESCREVA AS SÍLABAS NOS ESPAÇOS CORRESPONDENTES.

	A	E	I	O	U	ÃO
G	GA			GO	GU	GÃO

A LETRA **G** FICA COM SOM DIFERENTE QUANDO SE JUNTA ÀS LETRAS **E** E **I**.

Fonte: Arquivos da pesquisadora (2023).

Como podemos visualizar, a utilização de parlendas, versos ou cantigas, está associada às questões técnicas de escrita, com enfoque nas letras e sílabas. Os

textos são apenas pretextos para o ensino de uma letra, o que reforça a ideia de escrita como um ato mecânico. A presença do livro didático nas escolas não só impede uma reflexão por parte das professoras quanto a um modelo ultrapassado de ensino da escrita, como consolida tais práticas, colocando em xeque as orientações da Secretaria embasadas em documentos oficiais que respaldam a Educação Infantil, como as DCNEIs (Brasil, 2010).

Professora Mariete: São muitas contradições na SEMED. E aí diz que não pode ensinar as letras e manda um livro onde a criança tem que saber escrever o alfabeto e as letras.

Professora Dulcinéia: Esse livro é mandado para todas as escolas e a gente tem que utilizar.

Professora Virgínia: O nosso livro do 1º período só tem as vogais e a numeração de 1 a 10. O foco é mais nas vogais.

Professora Zenir: Aqui no nosso livro do 1º Período, eu demorei um pouco a compreender, ele te dá uma base. Então, inicialmente, no livro tem literacia e numeracia. Então, a literacia envolve as letras, né? Então, ele não começa apresentando a letra “a”, letra “b”. Ele apresenta receita, gêneros textuais, poemas, trava língua para as crianças, elas conhecerem o som, o vocábulo, né? Então no primeiro período eu faço muito essa questão, olho a linguagem expressiva das brincadeiras de roda, como ciranda-cirandinha, essas coisas...

Todo o início do livro, ele traz um tracejado e a gente já vai aprimorando as habilidades motoras. Lá no meio do livro a gente começa aprimorar com as vogais, é assim, “a” de abelha, associando às figuras. Associação de letras a imagem. (Extraído do grupo focal, 26/09/2023).

Na discussão, a questão do livro didático não surgiu devido à presença de exercícios de escrita mecânica centrados em letras. O cerne da questão reside no fato de que as professoras acreditam que esses exercícios promovem a aprendizagem da linguagem escrita, afinal, proporcionam os mesmos exercícios no caderno. O ponto que elas desejavam destacar é que, apesar de a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) adotar um discurso e orientações voltados para uma cultura escrita mais ampla, ao aderir ao livro didático, essa coerência no discurso se perde.

Apesar de não concordarmos com uma escrita pautada em letras, cópias e memorização, concordamos que a adoção do material pela Secretaria foi na contramão da legislação que concerne à Educação Infantil. Quando observamos a proposta do livro didático e a legislação vigente que ampara a Educação infantil (LDB, DCNEI e BNCC), percebemos o quanto esse material se distancia das

práticas pedagógicas preconizadas para esta etapa, que devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira (Brasil, 2010).

Ressaltamos, ainda, que o livro didático não favorece a livre expressão e ensina os corpos ainda infantis a estarem sentados em uma mesa, focados em folhas e papéis. Mesmo que se compreenda que o livro didático é um instrumento de apoio ao professor, ele faz parte de uma tradição que prioriza a transmissão de conhecimento e costuma ser quase que exclusivamente a principal fonte didática (Souza, 1999).

Utilizando termos emprestados de Portugal e Espanha como Literacia e Numeracia, com forte influência de autores portugueses que defendem o método fônico, os livros didáticos se transvestem de uma concepção de alfabetização pautada em evidências científicas, no entanto não se especifica em qual teoria de desenvolvimento tal evidência se sustenta (Carbonieri; Magalhães; Pasqualini, 2023).

Esta situação pode ser visualizada no manual didático destinado aos professores, no qual encontramos as seguintes considerações sobre o livro:

A adoção do ensino explícito e sistemático das habilidades cognitivas preditoras de literacia e numeracia contribui para as futuras aprendizagens de leitura, escrita e matemática durante os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. As atividades propostas foram embasadas em evidências científicas provenientes de estudos das áreas da neurociência e da psicologia cognitiva (Silva; Carla, 2020b, p. 19).

Em desencontro com a legislação vigente, que prevê o respeito às especificidades etárias e a não antecipação de conteúdos (Brasil, 2010), os livros didáticos retomam a visão preparatória para a alfabetização e apresentam um processo de escrita baseada em letras, sons e escrita de palavras. Ao analisarem os livros didáticos, Carbonieri e Magalhães observam que as cantigas apresentadas nos livros estão unicamente atreladas ao ensino técnico da escrita, perdendo assim a significação cultural das cantigas de roda. Para as autoras, “nem de longe, uma interpretação puramente formalista como proposta nos livros analisados resultará no desenvolvimento psíquico das crianças nesse período (Carbonieri; Magalhães; 2022, p. 12).

Fica claro que propostas assim nada contribuem para o enriquecimento cultural e para o processo de aprendizagem infantil. Ao contrário, restringem a

experiência educativa, limitando-a a um ensino mecânico e descontextualizado, uma vez que não considera as vivências singulares e os interesses das crianças.

Compreendemos que o ensino da linguagem escrita por meios técnicos como o método fônico ou de silabação, comumente encontrados em livros didáticos, pode ser capaz de ensinar às crianças a decodificar as palavras, mas são insuficientes para a formação do leitor mirim, uma vez que extrai a pronúncia do sentido, postergando para anos posteriores a sua interpretação (Giroto *et al.*, 2016).

Para Britto (2009), antecipar o ensino das letras é aumentar a diferença alienante de uma sociedade que é dividida pelo domínio da cultura. Para o autor o desafio da Educação Infantil não está em ensinar letras, mas em construir bases para que as crianças possam participar de maneira crítica da cultura escrita, experimentando diferentes modos de pensar característicos da linguagem escrita. Dessa forma, compreendemos que os livros didáticos ou quaisquer exercícios com a finalidade de abstrair a unidade de um texto, pouco ou nada contribuem para a construção de um leitor e escritor de textos, uma vez que empobrecem o repertório cultural da criança e limitam as práticas de leitura e escrita que podem ser proporcionadas pelas professoras da Educação Infantil.

Esclarecemos que tal posicionamento frente ao livro didático não é uma recusa às propostas que visam melhorar o ensino da linguagem escrita. A nosso ver, as propostas contidas no livro didático não ajudam a apropriação da linguagem escrita e contribuem para perpetuar o conceito equivocado de que a aprendizagem da escrita se resume à simples codificação/decodificação de letras e palavras.

Trata-se de analisarmos criticamente o material proposto, fazendo um chamado para que professores e professoras avaliem todo e qualquer material didático a ser utilizado com base em uma concepção que acredita no potencial de desenvolvimento infantil e na potencialidade das práticas educativas quando exercidas de maneira consciente e reflexiva.

2.4. A Leitura na Educação Infantil

As crianças estão em contato constante com a escrita e a leitura em diversos momentos da vida. Imitam o ato de ler do adulto quando estão inseridas em famílias leitoras, realizam leitura de imagens, recontam histórias que lembram de memória, brincam com o livro e imitam os personagens de histórias conhecidas. Elas se

apropriam de toda a cultura que lhes é apresentada em contato com outras crianças e com os adultos, desenvolvendo, assim, suas qualidades humanas.

No entanto, compreendemos que é papel da escola garantir a criação de aptidões que são dadas como possibilidades nos objetos materiais e intelectuais de nossa cultura e que só podem ser apropriadas mediante o ensino funcional para o qual foram criados. Ler é um ato de apropriação da cultura, “não uma simples tradução de sinais escritos para a fala oral” (Vigotski, 2021, p. 165), por isso é importante criar condições favoráveis para a organização dessa experiência, bem como possibilitar o acesso a livros e textos literários.

Nesse sentido, compreender que a leitura vai além da mera decodificação das palavras escritas implica reconhecer que cada leitor atribui sentidos únicos aos textos que lê. Este processo se configura como uma interação dinâmica entre o texto, os conhecimentos prévios do leitor e seus objetivos. Cada leitura, assim, se torna uma experiência única e individual, já que cada leitor traz consigo uma bagagem de experiências, emoções e saberes que influenciam na interpretação e compreensão do texto.

Diante desta perspectiva, torna-se fundamental questionar: o que estão lendo as crianças da Educação Infantil? Quais experiências leitoras são proporcionadas às crianças? Quais conhecimentos estão adquirindo pela leitura?

No CMEI Esperança, as professoras, ao serem questionadas sobre a leitura na Educação Infantil, demonstram reconhecer que a leitura pode ser realizada pela criança de diversas formas, conforme destacado no caderno 5, *Crianças como leitoras e autoras*, publicado pelo Ministério de Educação (MEC). Esse material conceitua a leitura como:

A palavra “leitura” tem muitos significados e é usada para designar várias ações, algumas muito diferentes entre si. A amplitude do significado atribuído ao termo se estende da leitura de mundo, passando à leitura de diferentes linguagens e chegando à leitura dos textos escritos de diferentes extensões e complexidades. A ampliação do conceito se explica pelo que perpassa as leituras: a produção de sentido, a interpretação dada pelo sujeito frente ao que é dado a ler (Brasil, 2016b, p. 21).

Frente a um significado tão amplo da palavra “leitura,” considerar suas diversas dimensões é essencial para o desenvolvimento integral da criança. Mesmo que as professoras ainda não reconheçam completamente essa ampliação, elas

possibilitam que as crianças explorem diferentes formas de leitura, como a leitura de mundo e de imagens. É o que podemos ver nas discussões abaixo:

Professora Genilda: No início tem que ter a leitura de imagens.

Professora Ignês: Leitura de imagem, de mundo, né?

Professora Zenir: [...] a leitura ela é isso. A leitura é você ler e compreender aquilo que você está lendo. A leitura não é completa quando você não faz isso, [...].

Professora Virgínia: Um tipo de leitura que facilita bastante são as embalagens.

Professora Ignês: A gente tem trabalhado muito essa questão de letras, sílabas soltas. Então, às vezes, quando eu quero tomar uma leitura, por exemplo, de forma dinâmica, porque não é só colocar ali. [...], eu acho que brincando se aprende mesmo. Eu pego a minha caixa com as sílabas, com todas as minhas letras do alfabeto, disponibilizo em mesas e digo vamos lá. Vocês estão aí com todas as sílabas quem conseguir formar o máximo de palavras, depois vai tentar ler pra professora. Então ele vai lá... professora, achei o BO, e já reconhece, achei o LA. E o que é que formou? Aí ele vai lá e mostra BO – LA, BOLA. A minha leitura é assim, é nessas brincadeiras, é no jogo, sabe? [...] (Extraído do grupo focal, 26/09/2023).

Ao compreenderem que a leitura de mundo também é uma forma de ler, e que esta não se relaciona somente com as palavras escritas, as professoras do CMEI Esperança demonstram familiaridade com as ideias de Paulo Freire. Para o autor, a leitura do mundo vem antes e possibilita a leitura das palavras, portanto, a leitura posterior das palavras não pode ocorrer sem a continuidade da compreensão do mundo. Assim, linguagem e realidade estão sempre conectadas e se influenciam mutuamente (Freire, 1989).

No entanto, apesar desse entendimento, as práticas das professoras retornam ao sentido restrito do que pode ser oferecido. Ao oferecerem letras e sílabas, as crianças formam palavras aleatórias. Não há interpretação de palavras soltas, as palavras são o que são, e só possuem sentido interpretativo dentro de um contexto dado pelos textos. Dessa forma, as professoras restringem o ato de ler e esquecem que atitudes leitoras e produtoras de textos se formam a partir do contato com situações reais de escrita e leitura com o outro. Para Britto (2012, p. 17), na Educação Infantil, a leitura realizada pelo outro tem mais importância do que a realizada pelo próprio indivíduo:

Na educação infantil, ler com os ouvidos e escrever com a boca (situação em que a educadora se põe na função de enunciadora ou de escriba) é mais fundamental do que ler com os olhos e escrever com as próprias mãos. Ao ler com os ouvidos, a criança não apenas se experimenta na

interlocução com o discurso escrito organizado, como vai compreendendo as modulações de voz que se anunciam num texto escrito. Ela aprende a voz escrita, aprende a sintaxe escrita, aprende as palavras escritas. Nesse sentido, as crianças são capazes de ouvir histórias longas, mais interessantes que esses textos de frases soltas.

Assim, compreendemos que, na Educação Infantil, a leitura realizada pela professora ou ainda por outras crianças proporciona o desenvolvimento de habilidades leitoras e escritoras, mesmo quando as crianças não dominam completamente a escrita. Para Maricato (2005), a criança começa a se envolver com a leitura quando explora livros e observa figuras e gestos de leitura de adultos ao seu redor, mesmo que ainda não consiga decifrar palavras ou frases.

Nesse contexto, concordamos com Abreu e Arena (2021, p. 790) ao declararem que “é na ação concreta de leitura, na interação direta com os textos escritos, que o sujeito se torna leitor”. Esse contato direto com os textos escritos, mesmo que inicialmente de forma intuitiva e exploratória, é o que proporciona à criança a construção do seu repertório literário e a sua inserção no universo da leitura.

Em se tratando da Escola Vida, as professoras, ao serem questionadas sobre a leitura realizada dentro da escola, declaram:

Professora Eliana: É ...a gente começa, né, trazendo um repertório de leitura [...]. Aí a gente vai introduzindo ali ..., vai mostrando, vai apresentando, olha ...isso é uma parlenda, uma fábula, um texto coletivo. Como é que a gente produz um texto? Que tal a gente escrever um texto? Aí senta para escrever com eles...aí eles vão falando e a gente escreve junto com eles. A criança só vai se apropriar da escrita e da leitura se ela tiver inserida nesse meio [...].

Professora Renata: Olha, agora as minhas crianças, na sala, elas estão apaixonadas... Acho que agora que deu um clique no caderno de antologia. Que são os textos, as parlendas, o texto coletivo das crianças, né? E quando eles acabam de almoçar, eles pegam esses livros deles, sentam nessa roda que eu faço todos os dias e eles ficam lá folheando. E ficam falando: Olha a minha atividade! Eu fiz esse texto aqui, deixa eu ler para ti? Então é essa leitura aí. E eles estão nesse momento no caderno de antologia que é a construção deles, é uma vivência que eles já tiveram.

Professora Eliana: É, agora que eles já, né, se apropriaram (risos). Que eles já estão num nível bem legal. Então eles estão lendo os próprios textos que eles fizeram, que eles construíram.

Professora Renata: E tem a leitura das pesquisas que são do projeto. Por exemplo, no nosso projeto eles que escolheram o título, tá? É assim: Manaus incrível e seus pontos turísticos. Aí a gente senta,...O que vocês querem pesquisar sobre Manaus? Aí eles falaram um monte de coisa, só que a gente escolheu quatro desses, tudo por votação deles. E aí, foi a Arena da Amazônia, Teatro Amazonas, Encontro das Águas e Ponte Rio Negro. Quando chegou na pesquisa da Ponte

Rio Negro, teve uma criança que falou: Professora o nome dela não é Ponte Rio Negro. E como estávamos em fase de pesquisa... Aí eu falei: Então fale, coração, qual o nome? E ele: Ponte Jornalista Phelippe Daou (risos), ou seja, é isso, eles são pesquisadores, e eles fazem as leituras deles com a ajuda dos pais, né? Isso faz parte, então isso é importante também.

Professora Eliana: Eles querem aprender. E eles estão o tempo todo inseridos nesse processo. É a escrita com a leitura, com o desenho, tudo está interligado. (Extraído do grupo focal, 25/10/2023).

Ao oferecer acesso a textos que circulam em nossa sociedade, as professoras da Escola Vida possibilitam que as crianças experimentem os diferentes usos sociais da escrita, permitindo que reflitam sobre a língua escrita, sua utilidade e suas características distintas. Isso significa que as crianças não apenas têm a oportunidade de ler e compreender textos reais, mas também de entender como a escrita é usada em diferentes contextos e para diferentes propósitos.

Assim, ao proporcionarem às crianças a leitura de suas próprias produções, ou ainda das pesquisas nas quais estão envolvidas, as professoras também promovem o prazer de ler e demonstram às crianças que é por meio da leitura que podemos trocar informações, entender o mundo a nossa volta e expor ideias, além de colocá-las como participantes ativas nas práticas de leitura, visto que possuem um sentido e estão envolvidas em suas atividades. Para Vigotski (2021, p. 138) “[...] da mesma forma que as crianças por si só aprendem a falar, elas devem sozinhas aprender a ler e escrever”, bastando para isso que a escrita se torne necessária para elas, assim como a linguagem oral. Ressaltamos que não se trata de uma apropriação da escrita sem mediação, trata-se de naturalizar a linguagem escrita dentro da escola, integrando elementos que a constituem em suas mais diversas formas e contextos, tornando-a necessária para as mais diversas situações cotidianas.

Nesse contexto, quando as crianças compartilham informações escritas com a professora, a prática de leitura não é apenas uma tarefa, um dever, mas torna-se uma atividade essencial na vida, uma vez que é acompanhada pela noção de prazer, descoberta e encantamento (Mobrince, 1990). Se encarássemos o estudo e a leitura não como um fardo a carregar ou uma obrigação pesada, mas sim como uma fonte de alegria e realização, da qual também resulta o conhecimento com o qual nos orientamos melhor no mundo, teríamos índices que melhor refletiriam a qualidade da nossa educação (Freire, 1997).

Evidenciamos, ainda, que, além de oferecer textos que refletem o uso social da escrita, a literatura faz-se um elemento indispensável nas turmas de Educação Infantil, pois cumpre um importante papel no desenvolvimento geral da criança e contribui para a compreensão da escrita.

2.5. A literatura na Educação Infantil

Ao falarmos de Literatura na Educação Infantil, encontramos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais para a Educação - no Campo de experiência *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, as referências para as experiências com a literatura e as crianças:

[...] As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (Brasil, 2018, p. 42).

Nesse contexto, o papel do educador tem grande importância, uma vez que este é o responsável por criar um ambiente propício para desenvolver o gosto pela literatura, ampliar o repertório cultural e contribuir para o desenvolvimento integral da criança.

Considerando que a literatura é um objeto imaterial da cultura humana, acreditamos que esta pode desempenhar um papel significativo na apropriação da linguagem escrita pela criança. Visto que frequentemente emprega a linguagem escrita como meio de comunicação, promove modelos para escrever, amplia o vocabulário, permite a relação com conceitos, desperta o interesse pelo mundo real, estimula a imaginação e oferece divertimento enquanto as crianças leem e aprendem (Olness, 2007).

Coelho também partilha desta ideia e amplia o seu conceito ao considerar a literatura como arte e vida:

Literatura é arte, é um ato criador que por meio da palavra cria um universo autônomo onde os seres, as coisas, os fatos, o tempo e o espaço, assemelham-se aos que podemos reconhecer no mundo real que nos cerca, mas que ali - transformados em linguagem – assumem uma dimensão diferente: pertencem ao universo de ficção (Coelho, 1980, p.23).

Para Colombo (2009), as primeiras leituras, tanto aquelas compartilhadas com as crianças quanto as que são proporcionadas a elas, deixam marcas duradouras em suas memórias. Enquanto muitos adultos podem não se lembrar do último livro que leram quando questionados, é comum que tenham uma resposta pronta quando indagados sobre o livro que mais gostaram ou a história que mais os encantou na infância.

Dessa forma, considerando que a criança desenvolve suas potencialidades por meio da apropriação da cultura humana e das interações sociais, e reconhecendo a literatura como um poderoso instrumento nesse processo, como bem afirma Coelho (2000, p. 15) “como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola”, perguntamos às professoras do CMEI Esperança sobre o papel da Literatura na Educação Infantil:

Professora Ignês: [...] E a literatura, ela nos possibilita fazer com que a criança entenda um pouco da linguagem. Qual a nossa linguagem? A Língua Portuguesa, o Português em si. E ela facilita a nossa didática, né? A nossa mediação ali, o nosso fazer dentro das nossas salas. É trabalhar os gêneros textuais, né? Porque são vários gêneros e você mostra para a criança quais são, né?

Professora Cacilda: A literatura, ela é importante na Educação Infantil. Nós trazemos por exemplo, quando é folclore, né? ...Então assim, não é só pegar ali o livro, contar pra criança e pronto, né? Mas também de..., eu gosto assim, de fazer dramatização. Eu vejo que elas se desenvolvem, né?

Professora Ignês: Quando você vai apresentar uma letrinha, por exemplo, as vogais, [...]. Eu posso pegar um poema, né? Poema da letrinha A. Eu posso pegar uma rima, trava-língua. Enfim... Eu tenho um quantitativo de livros que eu deixo lá (na sala). Tem situações que eles escolhem livremente os livros e tem situações que a gente escolhe. Tem temas que a gente tem que trabalhar, né? E eu busco auxílio do livro para trabalhar temas do nosso conteúdo.

Professora Mariete: É assim, aquilo que eu quero tratar, então...eu não deixo livre.

Professora Ignês: Por exemplo, para trabalhar bullying, geralmente eu pego um livro que tenha uma moral, nesse tema que é sensível, sabe? E as histórias, a literatura tem essa sensibilidade de tocar. [...] e quando chega no final da história a gente vai conversar sobre, né? Viu o que aconteceu com a personagem tal? Nossa, como foi feia aquela situação, né? E eles dão a opinião. (Extraído do grupo focal, 26/09/2023).

Ao reconhecerem que a literatura é fonte de conhecimento cultural, linguístico e de uma variedade de temas que permeiam a experiência humana, as professoras do CMEI Esperança têm utilizado a literatura como um veículo de informações, esquecendo as várias dimensões que cercam uma obra literária e a posição da criança diante a literatura. É incontestável que a literatura possui um caráter pluridimensional, no entanto, instruir não é o único objetivo da literatura.

O ideal da literatura é deleitar, entreter, instruir e educar as crianças, e melhor ainda se as quatro coisas de uma vez. Repetindo: educar, instruir e distrair, sendo que a mais importante é a terceira. O prazer deve envolver tudo o mais. Se não houver arte que produza o prazer, a obra não será literária e, sim, didática (Góes, 1984, p. 22).

Preocupadas muitas vezes em ensinar, ao escolherem temas que em suas visões precisam ser abordados, as professoras do CMEI Esperança, não posicionam as crianças como leitoras ativas, que dão significado aos textos a partir de sua leitura de mundo, pois impõem de forma indireta, por meio de suas perguntas, um sentido único às histórias, e acabam por reduzir a literatura a uma função didática. Por outro lado, quando não há uma obrigatoriedade de ensino, as crianças possuem maior liberdade na escolha e na interpretação das histórias. Ao possibilitarmos que as crianças comentem sobre as histórias e demonstrem suas impressões, e não a da professora, a literatura assume uma função de suporte para a experimentação do mundo em suas mais diversas nuances. A criança, assim, exerce um papel ativo frente ao conhecimento ali desvelado. Questiona, posiciona-se e se envolve emocionalmente com a literatura.

Para Pinati *et al.* (2017, p. 51), quando a literatura é colocada de forma a se relacionar com as experiências pessoais do sujeito, este amplia seu senso crítico:

[...] a criança amplia o senso crítico, quando, no momento de uma leitura, ela fala, pergunta e aceita ou não a opinião do autor, também amplia a arte por meio da fantasia alcançando espaço sem fim na sua imaginação, com resultado de novos textos, pinturas, desenhos, colagens etc.

Posto isso, considerando que a escola é frequentemente o primeiro ambiente em que a criança tem contato com a literatura, é fundamental que essa experiência carregue um caráter crítico e reflexivo, permitindo a apropriação das muitas dimensões que atravessam a obra literária. Para Santos, Araújo e Tirolí (2023), quando nos limitamos apenas a uma dimensão, a literatura se torna alienante,

desconsiderando a complexidade da existência humana. Assim, deixa de ser literatura e passa a ser obra pedagógica, com o intuito de ensinar valores reconhecidos socialmente.

É válido ressaltar que a utilização da literatura infantil com um viés pedagógico não é uma invenção nova, deve-se ao seu surgimento no Brasil e no mundo. Produzida por professores brasileiros, quando se trata de discutir o contexto nacional, as obras tinham a intenção de ensinar os valores morais, éticos e sociais (Mortatti, 2001). A partir do século XX, a literatura é consolidada e tem em Monteiro Lobato uma linguagem escrita voltada para as crianças, com a preocupação de que essas obras sejam interessantes e inteligentes (Colli, 2016). Mesmo sofrendo tantas mudanças, Colombo (2009) salienta que a tendência utilitarista continuou na literatura infantil e ainda existe em muitos textos atuais. Para Perrotti (1986), a trajetória da literatura ligada ao universo pedagógico não foi algo favorável para a literatura infantil brasileira, uma vez que seu caráter estético era posto de lado frente ao seu caráter pedagógico.

Ao escolher a literatura para ensinar algo, percebemos o quanto o caráter pedagógico da literatura está enraizado em nossas práticas, o que nos faz refletir sobre a necessidade de formações voltadas para esta temática e de discussões que transcendam esse viés.

Sabendo que a formação de atitudes leitoras depende da participação das crianças em situações reais de interação com a literatura, e que o interesse das crianças pela leitura está intrinsecamente ligado aos interesses e gostos manifestados pelo professor e professora, visto que estes servem de modelo e inspiração para o leitor em formação, é fundamental que os educadores organizem, no cotidiano escolar, momentos regulares de leitura em voz alta, contação de histórias, debates sobre as narrativas lidas, além de criar espaços acolhedores e estimulantes para a leitura autônoma. Segundo Barbosa (1994), o adulto mediador da leitura abre portas para que a criança compreenda e interprete o mundo ao seu redor possibilitando experimentar diversos sentimentos como alegria, tristeza, medo, angústia e encantamento. É por intermédio dessas leituras que a criança começa a entender o livro como uma ferramenta de trocas interpessoais, reconhecendo seu valor na comunicação e na expressão de pensamentos e emoções.

No entanto, reconhecemos que antes de formar leitores, o professor ou professora precisa ser um leitor autêntico. É necessário ter o hábito de ler

regularmente, ser conhecedor de textos infantis e acima de tudo gostar de ler, pois não podemos compartilhar com os outros o que não possuímos em nós mesmos.

E assim, por meio da observação do adulto leitor, a criança passa a querer imitá-lo em suas múltiplas relações com o livro, seja interagindo com o livro, ou reproduzindo o tom da voz utilizado pelo professor na leitura. Conforme apontado por Lima e Akuri (2017), quando nos envolvemos com a história e expressamos emoções por meio de mudanças no semblante e no tom de voz, não apenas compartilhamos nossa postura de leitura, mas também demonstramos o quanto somos afetados pelo que é lido.

No que tange à Escola Vida, as professoras compreendem que a literatura além de auxiliar nos processos de escrita, contribui para o desenvolvimento integral da criança. Elas relatam que:

Professora Eliana: A Literatura contribui pra tudo! Porque a gente está ampliando o repertório da criança. Toda vez que a gente lê, a gente cria o gosto pela leitura, porque através das nossas leituras, a criança está lendo também.

A Literatura contribui de todas as formas, sabe? Eu não estou conseguindo explicar no momento...Mas é no repertório que a gente traz, em relação às imagens, à escrita, não só vocabulário, né? Porque a gente sempre pensa: ah, a gente só amplia o vocabulário, mas na verdade não, a gente amplia como um todo... a interpretação, a criatividade, o conhecimento o desenvolvimento da criança. E eu acho que instiga, né? A gostar da literatura, a exploração...tudo isso que faz parte também do processo da linguagem escrita.

[...] A gente faz leitura literária desde o maternal. [...] E a gente explora bastante o livro. E a criança já está adquirindo elementos ali para construir seu repertório. É... sempre no final a gente pergunta, né? A gente sai daquele roteiro de interpretação do livro e a gente instiga a criança a pensar. Qual a sua opinião? E se você fosse o autor, o que você faria de diferente? Você mudaria sua história? Que tal a gente inventar uma história diferente? O que a gente observou nessa leitura que a gente não observou na última leitura que a gente fez? [...]. Todos os dias a gente trabalha literatura. (Extraído do grupo focal, 25/10/2023).

Ao compreenderem o papel da literatura como ferramenta necessária para que a criança entenda o mundo, as professoras da Escola Vida dão liberdade para que as crianças possam realizar suas próprias interpretações e servem de modelo leitor para que as crianças se tornem leitores atuantes. Para Almeida (2008, p. 33), “A criança não aprende através da instrução, ela aprende através do exemplo”.

É por meio das ações de leitura e escrita, junto às professoras, que as crianças podem compreender a linguagem escrita e usufruir de todo o conhecimento cultural manifestado em seu uso. Quando as professoras oferecem oportunidade de reflexão sobre o livro, as crianças transitam entre os papéis de ouvinte a coautores das histórias e experimentam novos níveis de envolvimento com os textos, passando a refletir sobre eles sob diferentes perspectivas. Por outro lado, ao assumir a função de escribas, as professoras dão voz às crianças e asseguram-lhes tanto a oportunidade quanto as condições para que produzam seus próprios textos e possam se aventurar ao usar a linguagem escrita (Augusto, 2011).

Kaercher (2001) infere que, para formar crianças que gostem de ler e vejam na literatura uma possibilidade de fruição e aprendizagem, é preciso que os adultos cultivem uma relação especial com a literatura. Isso implica não apenas gostar de ler, mas também abordar a leitura com entusiasmo e alegria, mergulhando nas páginas com curiosidade e emoção. Interagindo com o texto, discordando dele, imaginando diferentes desfechos, desejando mudar o final da história, enfim tecendo em conjunto uma história de leitura, o adulto assume o papel de leitor *expert* e possibilita que as crianças tenham contato com comportamentos leitores.

Reforçamos que práticas assim nada têm a ver com a antecipação da alfabetização ou preparação para o Ensino Fundamental. Trata-se de criar condições para que as crianças possam vivenciar diferentes linguagens, como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2010, p. 18).

Para Ferreira, práticas que aproximam a criança da linguagem escrita de forma que elas pensem sobre esta, são uma forma de criar boas condições para que as crianças ingressem na língua escrita. Segundo a autora:

Há crianças que ingressam na língua escrita pela magia (uma mágica cognitivamente desafiante) e crianças que entram na língua escrita pelo treino de “habilidades básicas”. Em geral, as primeiras se tornam leitoras; as outras, têm um destino incerto (Ferreira, 2009, p. 27).

Isso nos leva a refletir sobre a qualidade das experiências literárias oferecidas às crianças nas escolas. Se almejamos formar leitores e escritores competentes, é imprescindível proporcionar-lhes oportunidades ricas e significativas de interação com a leitura literária e com a linguagem escrita nas escolas da infância. Caso contrário, corremos o risco de restringir não apenas a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento de suas habilidades como leitoras e escritoras, mas também o desenvolvimento de habilidades especificamente humanas.

Para Candido (2011), a literatura deve ser considerada um direito humano fundamental, assim como alimentação, vestuário e moradia, pois é essencial para garantir o equilíbrio social da humanidade. Ele argumenta que a literatura desenvolve em nós a parcela humanizadora necessária para nos tornarmos mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o próximo. Para o autor, a humanização envolve:

[...] o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (Candido, 2011, p. 182).

Diante de tantas qualidades proporcionadas pela literatura, não podemos negar sua importância, assim como não podemos negar à criança o acesso aos bens fundamentais a sua existência. Se o alimento nos permite viver, a literatura nos nutre emocional e intelectualmente, enriquecendo nossa experiência de vida e nossa compreensão do mundo, sem a qual estaríamos fadados a uma existência limitada.

2.5.1. A criança e o livro literário

É por meio dos conhecimentos acumulados historicamente, das experiências vividas com parceiros mais experientes ou não, das interações com o meio e com os objetos de nossa cultura, que a criança aprende. Este processo, que Leontiev (2004) chama de educação, é responsável pela humanização dos sujeitos.

Considerando o livro um objeto cultural que carrega em si vários conhecimentos culturais, quando a criança entra em contato com ele, passa a reconhecer (e adentrar) a cultura que ele representa. Essa percepção ocorre em

contextos concretos, por meio de suas próprias experiências e da orientação dada pelos adultos, possibilitando que as crianças se apropriem dos significados atribuídos aos objetos culturais. Vygotsky e Luria destacam a importância da riqueza cultural no desenvolvimento da criança, compreendendo que:

[...] o desenvolvimento não é simplesmente maturação mas, sim, metamorfose cultural, reequipamento cultural. E, se quisermos estudar a memória de uma pessoa adulta, teremos que estudá-la não sob a forma que a natureza a ofereceu, mas sob a forma que a cultura a criou (Vygotsky; Luria, 1996, p. 194).

Desse modo, compreendendo que o repertório cultural oferecido à criança é essencial para o seu desenvolvimento, posto que as funções mais complexas do psiquismo têm origem cultural (Vigotski, 2021) e que por meio da mediação do adulto a criança é capaz de compreender propriedades e qualidades de um objeto (González, 2016), oferecer condições adequadas para que a criança aprecie e se aproprie dos objetos culturais é o papel mais importante do adulto.

Na escola, cabe aos professores e professoras a tarefa de preparar um ambiente potencializador das características humanas e de organizar os materiais que contribuirão para o desenvolvimento das suas máximas qualidades. Assim, ao falarem sobre o livro literário, tanto as professoras do CMEI Esperança quanto as professoras da Escola Vida partilham da mesma visão:

Professora Mariete: [...] a gente tem um cantinho da leitura [...] é de suma importância eles terem acesso a esses livros. Eles terem, eles pegarem, escolherem a história que querem, manusearem, fazerem a leitura das imagens. Não fazer a leitura das palavras em si, mas de fazer aquela leitura da imagem e imaginar. E eu coloco para contar a história: [...] E eles contam! E com isso a gente vai aguçando a imaginação deles.

Professora Ignês: A literatura tem que se fazer presente. Eu acho que é de extrema importância fazer com que a criança, além de saber, é conviver, é ter ali o palpável. Eu disponibilizo os livros, né? Eu organizo os livros, deixo eles à vontade para escolherem o livro que querem...folhear e às vezes eu pergunto: Quem quer que eu conte uma história do livro? Qual história vocês querem? Eu vou lá, leio para todos, pra todo o mundo interagir. (Extraído do grupo focal, 26/09/2023- CMEI Esperança)

Professora Renata: A escolha e compra do acervo passa primeiro pela coordenação. É claro que a gente também faz uma leitura desses livros. Depois de todo esse feito a gente coloca numa mesa, faz uma organização bem bonita e as crianças podem escolher à vontade o livro que querem.

Professora Eliana: Aqui nós temos uma minibiblioteca dentro da sala. Todos os dias lemos. E aí, agora, a gente tá fazendo uma leitura compartilhada, no final do ano, com as crianças que já conseguem ler, né? Pra eles não terem só essa visão nossa [referindo-se à visão do adulto leitor]. E aí a gente senta e fala: Olha, hoje é o dia do fulano, você que vai ler. Às vezes o outro também lê através das imagens, porque não é só através da escrita, né? Tem as imagens também, os signos, então eles mesmo se propõem, né? Eu quero ler hoje, professora, aí pega um livro e lê.

(Extraído do grupo focal, 25/10/2023 - Escola Vida)

Compreendendo a importância da experiência da criança com os livros, as professoras de ambas as escolas proporcionam momentos de interação da criança com esse objeto cultural e com as outras crianças. Ao possibilitarem o contato da criança com o livro, sem a necessidade de pedir permissão para ler ou folhear, as professoras de ambas as escolas permitem que as crianças experimentem uma imagem positiva de si e do livro. Isso as impulsiona a procurar o livro por conta própria e a explorá-lo à sua maneira. Parreiras (2015) ressalta que o livro por si só é constituído de encantos. “A mágica passa a existir ao iniciar a leitura de histórias” (Parreiras, 2015, p. 304). Assim, quando as crianças manuseiam os livros, recontam histórias, criam narrativas inspiradas nas ilustrações ou relembram uma história, elas experimentam a magia da literatura por suas próprias mãos e passam a possuir um repertório rico em oralidade e escrita.

Manusear o livro, virar de cabeça para baixo, cheirar, sentir o livro, faz parte de experiências leitoras que devem ser vivenciadas pelas crianças. Para Debus (2006, p. 36), a criança faz suas primeiras leituras quando entra em contato com os elementos constitutivos do livro:

[...] o tipo de papel, a textura, o volume, a extensão do número de páginas, o colorido das ilustrações etc. Esse esboço da leitura pode ocorrer já nos primeiros dias de vida do bebê, quando o aproximamos do livro objeto, isto é, dos livros de pano, de plástico e de outros materiais resistentes, como os de papelão, de borracha etc. Nesse momento, os livros com essas características ocupam um papel próximo ao do brinquedo: a criança tem a oportunidade de manter uma relação palpável com um objeto que se identifica com a estrutura física do livro.

Para Girotto, a criança que explora os livros do seu jeito passa a conhecê-los e a interpretá-lo de maneira própria, formando uma imagem de si mesma “como leitora mirim em fase “embrionária”” (Girotto, 2015, p. 45). No entanto, isso depende de como ela é tratada, de como se sente em situações envolvendo livros e de como

é incentivada a participar das atividades literárias. A maneira como selecionamos e oferecemos materiais literários para as crianças, assim como a mediação que proporcionamos, desempenha um papel importante nesse processo (Giroto, 2015).

Paiva (2016) destaca três aspectos fundamentais a serem observados para composição de acervos literários:

- a) Qualidade textual: que se revela no aspecto ético, estético e literário, na estrutura das narrativas, numa estrutura vocabular que respeite, sem menosprezar a capacidade de interpretação da criança, e amplie o repertório linguístico, despertando interesse pela história;
- b) Qualidade temática: manifestadas tanto na diversidade e no tratamento com o tema, quanto aos diferentes interesses das crianças em seus diferentes contextos sociais, respeitando seus níveis de conhecimentos prévios;
- c) Qualidade gráfica: que se traduz na qualidade estética das ilustrações, com imagens não padronizadas ou estereotipadas, na articulação entre linguagem verbal e visual e no recurso gráfico adequado às crianças

Proporcionar literatura às crianças é oferecer experiências artísticas importantes. Não basta disponibilizar livros literários voltados para o público infantil; é essencial que esses livros encantem, estimulem a imaginação, que possuam uma narrativa atraente com temas de interesse às mais variadas infâncias, com imagens que permitam pensar. Livros de qualidade partem do pressuposto de que as crianças são seres inteligentes, capazes de compreender e criticar o que lhes é apresentado. Eles respeitam a capacidade das crianças de enfrentar desafios e apreciar a complexidade dos livros, promovendo uma interação mais profunda e significativa com a leitura (Baptista; Petrovitch; Amaral, 2021).

Por outro lado, para as autoras, obras extremamente infantilizadas, que carregam excessivamente explicações óbvias, ou que simplificam narrativas ou imagens a ponto de subtrair delas qualquer riqueza cultural, subestimam a inteligência das crianças. Esse tipo de texto tanto limita o potencial de aprendizado e crescimento dos jovens leitores quanto diminui seu interesse pela literatura, pois não proporciona experiências enriquecedoras.

Acreditar na potência da infância e na capacidade das crianças de compreender e apreciar a complexidade dos textos literários é um passo essencial

para garantir que a literatura infantil cumpra seu papel formativo de maneira eficaz e significativa. Compreender a criança como sujeito de direitos, que pensa, interage e não está passiva em seu processo de aprendizagem, é fundamental para que ela tenha uma imagem positiva de si mesma. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) definem criança como:

Sujeito histórico e de direito, 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, 2010, p. 12).

Considerar a criança como um sujeito de direitos implica reconhecer suas necessidades intelectuais, emocionais e físicas. Significa entender que, nas relações que estabelecemos com ela, a criança possui ideias, opina, deseja e tem capacidade de decidir. Significa entender que essas interações não devem ser unilaterais - do adulto para a criança – mas relações dialógicas, nas quais adultos e crianças se envolvem e se desenvolvem mutuamente (Faria; Salles, 2007).

Logo, ao pensar nas necessidades das crianças, encontramos na literatura um instrumento capaz de despertar emoções, promover apropriação cultural, estimular a imaginação, favorecer o gosto pela leitura e escrita, desenvolver habilidades leitoras e escritoras e compreender o mundo à sua volta. Segundo Abramovich (2009, p.16), para a formação de qualquer criança é importante ouvir muitas histórias, escutá-las é “ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo”. Barbosa também argumenta sobre a importância da contação de histórias:

Para a criança ouvir histórias estimula a criatividade e formas de expressão corporal. Sendo um momento de aprendizagem rica em estímulos sensoriais, intelectuais, dá-lhe segurança emocional. Ouvir histórias também ajuda a criança a entrar em contato com suas emoções, supre dúvidas e angústias internas. Através da narrativa a criança começa a entender o mundo ao seu redor e estabelecer relações com o outro, a socialização. Conseqüentemente, são mais criativas, saem-se melhor no aprendizado e [possivelmente] serão adultos mais felizes (Barbosa, 1999, p. 22).

Todavia, considerando que a literatura é arte, a ação de contar ou ler uma história não deve ser realizada de qualquer maneira. Abramovich amplia esta

discussão e chama atenção para o ato de contar histórias. Para a autora, ao se contar uma história para a criança:

[...] não se pode fazer isso de qualquer jeito, pegando o primeiro volume que se vê na estante... E aí, no decorrer da leitura, demonstrar que não está familiarizado com uma ou outra palavra (ou com várias), empacar ao pronunciar o nome dum determinado personagem ou lugar, mostrar que não percebeu o jeito que o autor construiu suas frases e dando as pausas nos lugares errados, [...] Não é apenas no terreno da leitura das palavras que a dificuldade pode surgir....É o conteúdo das histórias, da relação [...] Por isso, ler o livro antes, bem lido, sentir como nos pega, nos emociona ou nos irrita... Assim quando chegar o momento de narrar a história, que se passe emoção verdadeira, aquela que vem lá de dentro, lá do fundinho, e que por isso, chega no ouvinte (Abramovich, 2009, p. 18-20).

A reflexão de Abramovich destaca a importância do cuidado e da preparação ao contar histórias para as crianças. Não se trata apenas de narrar o texto, mas de proporcionar uma experiência emocional significativa. Para Silva (2009), o grande problema da leitura de histórias, no âmbito escolar e em outras esferas, está em considerar que o mais importante na leitura é reproduzir corretamente as informações trazidas pelo texto, desconsiderando que a literatura é sempre uma oportunidade de atribuição de sentidos. Tal realidade foi presenciada por nós durante as observações realizadas na sala de referência do CMEI Esperança:

A professora inicia a contação de histórias. Lê o livro e posteriormente mostra as imagens às crianças. No entanto, algumas crianças conversam durante a história.

Nesse momento, a professora chama a atenção alertando que posteriormente vai fazer perguntas para ver quem está prestando atenção.

[...] Ao finalizar a história, a professora faz algumas perguntas sobre a cor da roupa dos personagens. E outras do tipo: Com quem a Ratinha se casou primeiro? Quem era o mais forte?...

Todas as perguntas eram respondidas muito rápido.

A professora finaliza o momento de contação de histórias e parabeniza as crianças, entregando pirulitos a quem respondeu corretamente. E comenta conosco: Eu faço assim para incentivar eles a prestarem mais atenção. Eles, agora, prestam mais atenção. A turma da tarde gosta mais de histórias, a da manhã, não! (Trecho tirado do Diário de observação do dia 12 de setembro de 2023)

Mesmo tendo a oportunidade de ampliar a discussão frente à história, a professora restringiu a experiência da leitura ao aspecto puramente informativo, focando apenas em perguntas sobre detalhes específicos da história. Esse tipo de abordagem, embora possa parecer estimulante ao incentivar a atenção das crianças,

reduz a leitura a um exercício mecânico de memorização de informações. Compreendemos que o interesse das crianças pela história não está relacionado apenas à capacidade de reter dados, mas sim à capacidade de se envolver emocionalmente com a narrativa, de compreender e refletir sobre os temas abordados, de desenvolver empatia pelos personagens e de explorar novas perspectivas.

Para Solé (1998, p. 43), “o interesse também se cria, se suscita e se educa”, no entanto, vale lembrar que “ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura”. Compreendendo que a leitura é um ato dialógico, de interação entre leitor, autor e sujeitos que participam do ato de leitura, dialogar com as crianças é fundamental para que estas criem uma imagem positiva de si e da leitura.

Para Bettelheim (2002, p. 75), o contador de história deve:

[...] dar tempo às crianças de refletir sobre as histórias, para que mergulhem na atmosfera que a audição cria, e quando são encorajadas a falar sobre o assunto, então a conversação posterior revela que a história tem muito a oferecer emocional e intelectualmente [...].

Assim, consideramos a conversa final tão importante quanto a história. Ouvir histórias não é um ato natural, as crianças precisam ser ensinadas a participar desse momento. Quanto mais momentos qualitativos dedicados à contação e à leitura de histórias, mais as crianças aprenderão a amar os livros e as histórias. Para Sandroni e Machado (1998), o amor pelo livro não aparece de repente, é preciso ajudar a criança a descobrir o que cada livro pode oferecer. Nesse sentido, é nas escolas de Educação infantil, por meio da ampliação do repertório literário e de comportamentos leitores, vivenciados pelos professores ou professoras, que a criança tomará para si o gosto pela arte literária.

Quando professores ou professoras provocam na criança o desejo pelo universo literário, por meio de um diálogo direto com a narrativa pela contação de histórias, leitura em voz alta ou silenciosa, possibilitam às crianças experiências psíquicas e emocionais que contribuem para o seu desenvolvimento cultural. Atitudes leitoras são vividas inicialmente de forma coletiva, sendo posteriormente internalizadas pela criança, permitindo-lhe seu uso de forma individual (Fernandes; Oliveira, 2023).

Desse modo, visualizamos na figura do professor um papel decisivo na relação da criança com a cultura escrita. Mesmo que alguns professores e professoras da Educação Infantil insistam em práticas fragmentadas, descontextualizadas e desatualizadas, é a intervenção do professor, por meio de suas práticas, que estabelecerá na criança o modo como esta se relacionará com a linguagem escrita, positivamente ou não.

Pensando na criança e em seu desenvolvimento integral, o papel do professor nas escolas infantis é refletir, selecionar, organizar, planejar e promover práticas educativas que visem ao desenvolvimento pleno das crianças. Diante de tantas responsabilidades, o professor cumprirá sua função de maneira eficaz ao fundamentar suas práticas em correntes teóricas sólidas que embasam sua abordagem pedagógica.

Dessa forma, tendo discutido, à luz da Teoria Histórico-Cultural, os processos para a apropriação da linguagem escrita e a contribuição da leitura e literatura para o desenvolvimento cultural da criança, é fundamental analisarmos o papel da professora, os desafios e as possibilidades de práticas educativas voltadas para o ensino da linguagem escrita na pré-escola. Compreendendo que as contradições entre concepções e práticas pedagógicas observadas até o momento possuem causas subjacentes, é necessário investigar os fatores que contribuem para essa disparidade. Ao avançarmos para a próxima seção, buscaremos responder à questão: Que desafios as professoras enfrentam em sua profissão e quais são as possibilidades de melhoria nas práticas de leitura e escrita?

Pretendemos trazer à tona esses desafios e propor alternativas que superem as limitações identificadas frente ao ensino da linguagem escrita, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais alinhadas com as especificidades da infância.

3. LINGUAGEM ESCRITA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Considerando que nossa pesquisa está vinculada à linha 02 – Educação Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia –, a qual nos possibilita discutir, por meio das orientações e do corpo docente especializado, a práxis pedagógica do professor e seus processos formativos, propomos, nesta seção, refletir sobre o trabalho docente da professora frente ao ensino da linguagem escrita na Educação Infantil, na perspectiva de contribuir para a ampliação dos conhecimentos e das práticas pedagógicas relacionadas aos processos educacionais que se desenvolvem na região amazônica.

Ao reconhecermos que as instituições de ensino superior podem formar uma rede de apoio aos professores, por meio do desenvolvimento de pesquisas, contribuindo para a constituição de uma identidade profissional capaz de atuar nas mais diferentes zonas de nossa região, buscamos, por meio da tessitura deste trabalho, promover um espaço de diálogo e reflexão junto às professoras. Fomos movidas pela intenção de compreender suas concepções sobre o papel da professora no ensino da linguagem escrita na pré-escola, os desafios que se encarnam em sua profissão e as possibilidades de trabalho voltado para a melhoria das práticas de leitura e escrita.

Diante disso, nos questionamos: que papel a professora de Educação Infantil tem desempenhado ou deve desempenhar para garantir experiências qualitativas com a leitura e a escrita junto às crianças? Quais práticas educativas levam ao desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças que frequentam a pré-escola?

Levando em consideração que as práticas de linguagem escrita desenvolvidas na Educação Infantil devem estar a serviço da formação de leitores e escritores competentes, é imprescindível reconhecer que a criança também produz cultura (Baptista, 2010). Isso ocorre porque as crianças utilizam as informações e a cultura do mundo dos adultos, incluindo a linguagem escrita, adaptando-as aos seus próprios interesses e preocupações. Elas recriam essas informações em interações com seus pares, contribuindo simultaneamente para a reprodução e transformação da cultura adulta (Corsaro, 2002). Isso nos leva a reafirmar que a criança não é um ser passivo, à espera de informações do mundo, mas sim um agente na construção do conhecimento e na produção cultural. Portanto, seu espaço deve ser respeitado e

valorizado, reconhecendo sua capacidade de contribuir significativamente para o seu processo de aprendizagem.

Como já reforçado ao longo desta dissertação, a linguagem escrita não se limita à capacidade de grafar letras; depende de um sistema complexo que se inicia por meio dos gestos, desenhos e brincadeiras (Vigotski, 2000), etapas que potencializam a capacidade de representação simbólica requerida por ela. Além dessas atividades, o contato significativo com a escrita em sua função social também é condição para que a criança adentre na cultura mediada pelo escrito e se aproprie dessa capacidade complexa.

Compreendendo que é na escola que a criança possui o acesso à cultura mais elaborada, esta é a instituição que deve oferecer vivências e experiências que possibilitem a ampliação do conhecimento cultural da criança. Dessa forma, considerando que os conceitos que as professoras possuem sobre o ensino da linguagem escrita reverberam em suas práticas, faz-se necessário discutirmos como as professoras percebem seu papel frente ao ensino da linguagem escrita nas turmas de pré-escolares.

3.1. O papel da professora e seus desafios

Reconhecer a criança como um ser de direitos significa proporcionar-lhe as condições necessárias para se apropriar da cultura humana produzida e acumulada ao longo da História. Isso implica considerar que a criança aprende por meio das interações com outras pessoas e objetos, por meio do diálogo, de sua participação ativa e do uso de diferentes linguagens. No entanto, mais do que reconhecer esses direitos, é fundamental refletirmos sobre como eles podem ser efetivados na prática educativa.

Levando em conta que a concretização desses direitos depende da qualidade da educação institucional oferecida e das interações vivenciadas no ambiente escolar, a professora desempenha um papel fundamental no processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças. Ela é responsável por organizar um ensino sistematizado que promova o desenvolvimento das diversas linguagens, dentre elas a linguagem escrita.

Nessa perspectiva, faz-se necessário refletirmos sobre como os professores e professoras têm constituído suas práticas nas turmas de Educação Infantil e o que

estas revelam sobre suas concepções. Para aprofundar essa discussão, perguntamos às professoras do CMEI Esperança sobre o papel que desempenham na apropriação da linguagem escrita pela criança:

Professora Ignês: Acredito que o nosso papel é ser facilitadores, na medida que nós somos mediadores no contato com a escrita e a leitura. É apresentar a letra do seu nome, mas aí eu tenho que apresentar qual o som da letra também. E a gente fica brincando no reconhecimento de sons e nome de letras. É fazer com que as crianças tenham acesso a tudo isso de maneira lúdica, sem terrorismo. Eu tenho crianças que conseguem ler palavrinhas com 2 ou 3 sílabas. Então, a gente da Educação Infantil pode entregar a criança lá no primeiro ano lendo, porque esse é o nosso papel. E pode fazer tudo isso sem tirar a criança do brincar, do sorriso, do imaginário, sabe? [...] Esse ano tivemos um “boom” com a cultura escrita, com formações sobre a escrita pela SEMED.

Professora Mariete: E a gente facilita também dessa forma... você imprime em casa ou você pesquisa, chega aqui cedinho e imprime e leva já tudo preparado. Já prepara tudo, aquele cenário pra você receber e você dar aquela aula para aquela criança.

Professora Virgínia: Eu acredito que trabalhar de forma significativa, é... Por exemplo, vai trabalhar a letra “a” não é só pegar, tirar uma xerox e deixar ali pro menino fazer. Se não, vai ser igual o garotinho do vídeo, né? Ele trazia ali de fora o conhecimento, a vivência dele, e isso ali pra escola ou pro pai não significava, né? Significava que ele tinha que cobrir, de uma forma mecanizada. (Extraído do grupo focal, 26/09/2023).

A partir das discussões realizadas pelas professoras, podemos perceber o quanto é legítimo o envolvimento que possuem com o ato de ensinar, assim como a preocupação frente à apropriação da linguagem escrita pelas crianças. No entanto, é notória a limitação do referencial teórico e prático que utilizam, que, embora existente, não é suficientemente robusto para sustentar de forma eficaz o desenvolvimento de suas práticas frente ao ensino da linguagem escrita. Esse fato foi demonstrado durante toda a discussão ocorrida no grupo focal, visto que nenhuma das professoras do CMEI Esperança mencionou um teórico ou uma teoria que pudessem respaldar suas práticas de maneira clara e estruturada.

A necessidade de um referencial mais amplo, que considere a linguagem escrita em sua função social e que contemple práticas pedagógicas que qualifiquem as experiências das crianças com a linguagem escrita, também foi observada durante o período de aproximação das turmas. As práticas das professoras frente à

linguagem escrita estavam centradas no livro didático ou em “atividades” fotocopiadas.

Esse foco restrito em materiais prontos e padronizados desconsidera a importância de inserir a linguagem escrita em contextos significativos e socialmente relevantes para as crianças. Vale ressaltar que, de certa forma, compreendemos que a dinâmica do CMEI, pelo menos no período de observação, não contribuiu para o desenvolvimento de práticas mais amplas frente à linguagem escrita, devido ao cumprimento de ações pontuais com uma perspectiva pouco desenvolvente. Esse modelo educacional fragmentado, que visa a cumprir metas e ações, acaba sobrecarregando as professoras e as distancia da reflexão sobre suas práticas.

Consideramos que o excesso de ações pontuais, somado às necessidades formativas que contemple novas abordagens teóricas e metodológicas, contribui para o enrijecimento das práticas e a reprodução de métodos que não respondem às necessidades educativas das crianças. Ao mencionarmos as questões formativa, em se tratando de formação local, no contexto da formação inicial de professores, reconhecemos que a Educação Infantil não recebeu a devida atenção no currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Implantado em 1970, na Faculdade de Educação (FACED), o curso formou profissionais em um modelo predominantemente tecnicista por um longo período. Após reformulações curriculares, foi somente em 2008, em cumprimento às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1, de 2006) e atendendo as indicações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que a docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental passou a se tornar eixo central do curso (Aguiar, 2021).

Esse amplo intervalo de tempo resultou em uma lacuna significativa em muitos profissionais da área aqui no Amazonas. Embora a maioria das professoras do CMEI Esperança tenha obtido suas formações em instituições privadas, a UFAM, como uma das universidades mais antigas e influentes do Estado, exerce um impacto substancial nessas instituições, servindo de referência para a elaboração de currículos e programas de formação. Nesse sentido muitos professores podem ter se formado sem a necessária preparação específica para a Educação Infantil, o que de certa forma justifica a ausência teórica mais profunda.

Para Arce (2001), os conhecimentos e as experiências formativas que advêm da formação inicial contribuem para uma análise da própria prática. No entanto,

somente uma formação sólida, com uma bagagem filosófica, histórica, social, política, além de formação didático-metodológica, é capaz de formar um profissional capaz de estabelecer e compreender as relações entre educação e sociedade, refletir sobre suas práticas e contribuir para que a criança tenha acesso à cultura, humanizando-a.

Para a autora, as fragilidades formativas e a ilusão de que o professor não necessita de uma base teórica e prática suficientemente forte, contribui para uma valorização de práticas pessoais em detrimento da formação teórica profissional. E o que acaba acontecendo é o distanciamento da teoria e da prática, e/ou a desvalorização de uma em detrimento da outra, como se fossem forças antagônicas.

Pederiva, Costa e Mello (2017), por sua vez, são taxativas ao enfatizar que, mesmo quando professores e professoras acreditam não seguir nenhuma teoria, suas práticas educativas ainda estão fundamentadas em determinadas concepções. Isso ocorre porque todos os atos docentes são guiados por uma visão implícita ou explícita sobre o ser humano, seu desenvolvimento, a forma como aprendem, bem como sobre o papel da educação e da escola. Cada atitude tomada frente às crianças revela uma concepção particular de infância e do lugar que as crianças devem ocupar nos processos de aprendizagem, mesmo não tendo consciência dessa concepção.

Por seu turno, Massucatto e Azevedo (2011, p. 144) inferem que, no contexto neoliberal que vivemos, as questões enfatizadas como “produtividade, eficiência, agilidade, curta duração e preparação única e exclusivamente para a atuação no mercado de trabalho” são conceitos que adentram o contexto da educação formal. As autoras apontam ainda como agravantes:

[...] o aligeiramento do ensino na formação, a valorização do “aprender a aprender” e do professor enquanto mero facilitador em detrimento do professor enquanto responsável pela mediação dos conhecimentos historicamente produzidos e da cultura (Massucatto; Azevedo, 2011, p. 145).

Esse contexto corrobora com o pensamento que dissocia formação e prática, alicerçando práticas educativas que se preocupam mais com o "como fazer" do que com o "porquê" e "para que fazer". A educação sob esta ótica torna-se uma mera repetição, um mero instrumento de treino técnico e mecânico, perdendo seu caráter reflexivo e transformador. Nessas condições, encontramos na Teoria Histórico-

Cultural bases científicas para práticas pedagógicas mais potentes e capazes de modificar esse pensamento.

Os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural partem da premissa de que as qualidades humanas – “as capacidades, as habilidades e as aptidões [das pessoas], ou em outras palavras, sua inteligência e personalidades são aprendidas” (Mello; Lügge, 2014, p. 263). Isso significa que, nessa perspectiva teórica, o professor ou professora não se limita a ser apenas um facilitador (como mencionado pela professora), mas desempenha um papel ativo na ampliação das capacidades cognitivas, emocionais e sociais das crianças. Ele ou ela tanto promove o conhecimento cultural quanto cria motivos para que as crianças ampliem suas capacidades por meio de atividades educativas humanizadoras.

Vale ressaltar que não podemos confundir a ampliação de conhecimentos culturais na criança com a antecipação de saberes que estão além de suas capacidades de aprendizagem, uma vez que não conseguem realizá-las de forma independente ou até mesmo com a ajuda de um parceiro mais experiente.

Ao afirmar que possuem como objetivo entregar as crianças ao primeiro ano lendo, as professoras do CMEI Esperança desconsideram o desenvolvimento cognitivo das crianças e acabam gerando um aprendizado superficial frente à linguagem escrita. Essas práticas mais prejudicam do que ajudam na compreensão da escrita, pois focam apenas nos aspectos externos dessa habilidade, deixando de considerar a essência e a profundidade dessa forma de expressão (Rocha; Bissoli, 2016).

Assim, percebemos que, devido a fragilidades teórico-metodológicas, as abordagens utilizadas pelas professoras em relação à linguagem escrita ainda são predominantemente guiadas por métodos tradicionais de alfabetização. Nessas práticas, prevalece a ideia de que, para compreender o todo, é necessário primeiro conhecer suas partes. Assim, em vez de se basearem em teorias fundamentadas, as professoras continuam sendo guiadas pelo senso comum (Mello, 2014). E a integração essencial entre teoria e prática, fundamental para humanizar tanto quem ensina quanto quem aprende, não se concretiza, visto que não há uma reflexão à luz do conhecimento teórico a respeito da própria realidade (Both; Bissoli, 2021).

Para Mello e Bissoli (2015), o que tem faltado para a superação dessa dicotomia entre teoria e prática é o estabelecimento de uma comunicação mais efetiva entre universidades e escolas, capaz de subsidiar a formação das

professoras e de superar a separação entre teoria e prática. Por outro lado, Mortatti (2013) destaca a urgência de romper com a “tradição inventada” em que práticas educativas se cristalizam pela repetição automática, levando a conceitos que se tornam quase que instintivos nas relações de ensino e aprendizagem. Para a autora, é necessário assumir que, apesar das boas intenções, quando se trata da leitura e escrita há convincentes indícios dos desastres que se repetem e se renovam para cada criança, resultando em crianças que aprendem sons e letras, mas não conseguem se expressar por meio das linguagens, perdendo assim o sentido de expressão, de comunicação e de uma motivação que as impulse a escrever.

Assim, ao concentrarem-se no aspecto técnico da linguagem escrita, as professoras do CMEI Esperança demonstram que veem a criança como um ser que precisa adquirir conhecimento de maneira mais simples, linear e sequencial para que possa aprender facilmente. Nesse contexto, para as professoras, seu papel está em “apresentar” letras e sílabas de forma prazerosa. No entanto, o que as professoras ainda não conseguem perceber é que não há prazer em algo que não faz sentido. Mesmo utilizando um texto como pretexto para o ensino de uma letra, ou de “atividades” mais lúdicas, o foco continua sendo a letra isolada.

Suas visões partem delas mesmas, como adultos que conhecem a linguagem escrita em sua totalidade, funcionalidades e propósitos, não a partir da criança, como um ser que está tendo contato, muitas vezes pela primeira vez, com esta linguagem. Na tentativa de facilitar uma linguagem extremamente complexa, esquartejam a escrita e a oferecem às crianças a conta-gotas. Na verdade, o que lhes é apresentado, não é a linguagem em sua forma mais completa e desenvolvida; trata-se apenas de um aspecto fragmentado, desvinculado do contexto e do significado mais amplo que a linguagem escrita pode proporcionar: sua funcionalidade.

Para Goulart (2019, p. 68), “considerar o sistema alfabético como “a escrita” é um enorme equívoco. O sistema alfabético não é a escrita, embora lhe seja fundamental. A gramática também não é a língua, embora lhe seja fundamental”. Esses são aspectos técnicos que fazem parte da linguagem escrita, mas não abarcam toda a sua complexidade e pouco acrescentam ao desenvolvimento infantil.

Partindo para outro lado, se o trabalho desenvolvido na escola prioriza os aspectos funcionais, sem desconsiderar os aspectos técnicos, se a criança se aproxima da linguagem escrita como um sistema de signos a partir de atividades que

dão sentido a essa escrita, mais do que dominar o uso social da escrita, haverá um desenvolvimento de novas funções psíquicas superiores (Rocha; Bissoli, 2016), ou seja, as funções passam do natural ao cultural, tornando-se próprias da personalidade da criança. Nesse contexto, compreendemos que aí se encontra o papel do professor: o de favorecer meios para o desenvolvimento pleno de capacidades que ainda não foram desenvolvidas nas crianças.

Pelo viés da Teoria Histórico-social, o homem se desenvolve por meio das experiências que lhes são proporcionadas, portanto:

[...] Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência; sendo as demais circunstâncias as mesmas, mais significativas e produtiva será a atividade de sua imaginação (Vigotski, 2018, p. 25).

Considerando que quanto mais abstrato o conceito, como é o caso da linguagem escrita, mais se exige da imaginação (Pott; Neves; Souza, 2022), a citação acima destaca a necessidade de oferecermos às crianças experiências relevantes que estimulem a imaginação e conseqüentemente proporcionem a criação de novas imagens, novas histórias, novos textos. Para que as crianças se tornem leitoras e escritoras, elas precisam ter acesso desde cedo à leitura literária, aos textos que circulam socialmente e às experiências reais com a escrita. E apenas um(a) professor(a) consciente de sua posição e de sua importância pode oferecer experiências que elevem o estado cultural da criança, proporcionando desenvolvimento.

Nessa perspectiva, o trabalho do professor não está nas letras que devem ser copiadas, mas nas frases inteiras que as crianças utilizam em suas falas, em suas curiosidades, no diálogo estabelecido entre elas e a professora. Ao assumir a responsabilidade consciente de sua função, o professor deve: desempenhar o papel de escriba, emprestando seu conhecimento sobre a linguagem para registrar as falas das crianças, suas perguntas, suas histórias; escrever coletivamente com as crianças, escrever para si, demonstrando que também faz uso da escrita, e para o outro; escrever o que desperta curiosidade e interesse nas crianças. Além disso, deve emprestar sua voz para ler, ler muito, e de diversas maneiras: ler para fruição, histórias com textos, imagens, versos e poesias. Ler buscando informações e as ideias dos autores do texto; ler para se contrapor a padrões estereotipados; ler para

si e para o outro, instigando as crianças a interpretar as informações dos autores e elaborar suas próprias explicações (Farias, 2020).

Moraes (2015) contribui com este debate contrariando a ideia de que a criança conduz sua própria aprendizagem e a perspectiva daqueles que insistem em minimizar o papel do professor. A autora amplia a visão sobre a função do educador ao destacar que:

O professor não é “apenas” o mediador. Ele é o mediador! Mediar não é pouca coisa. Exige planejamento, organização e intencionalidade; um olhar observador sensível e aguçado para aquilo que as crianças fazem, dizem e pelo que se interessam; demanda que se trabalhe com diversas áreas do conhecimento, sem que na Educação Infantil se trabalhe com disciplinas; envolve ter uma formação cultural que lhe permita estimular as crianças a se expressar de maneiras variadas; requer ser um criador de necessidades nas crianças a partir daquilo que já sabem e que precisa ser ampliado; prescindir (sic) [imprescindir] que seja uma pessoa que atue em colaboração com a criança; implica que o professor seja uma pessoa curiosa, que questione como as coisas acontecem e como poderiam ser feitas de outra forma, e que acredite nas capacidades das crianças e lhes possibilite desenvolver muitas outras (Moraes, 2015, p. 157).

Partindo dessa ampla definição, podemos afirmar que o trabalho do professor e da professora na Educação Infantil é complexo e extremamente importante. Esse trabalho atinge sua eficácia quando seu objetivo está voltado para a humanização das crianças, por meio da apropriação dos conhecimentos produzidos na e pela sociedade, e embasados em teorias educacionais consistentes. Sem a possibilidade de desenvolvimento cultural, todo esforço educativo desenvolvido pelo(a) professor(a), por mais bem intencionado que seja, pouco contribui para o desenvolvimento da criança.

Para Leontiev (2004), a tarefa educacional se torna mais específica e complexa à medida que a sociedade cresce. Isso nos coloca na defesa de que quanto mais progride a humanidade, maior é sua riqueza histórico-social acumulada e maior é a responsabilidade dos educadores em organizar esse conhecimento, por meio de práticas culturais autênticas, de maneira acessível e significativa a todas as crianças.

Diante da responsabilidade e do importante papel que as professoras desempenham no ensino da linguagem escrita, a SEMED tem disponibilizado formações frequentes sobre a cultura escrita, o que elas chamam de “boom”, frente à intensidade com que tal temática está sendo debatida. No entanto, apesar de

mencionarem as formações recebidas, notamos que o conhecimento adquirido não foi assimilado a ponto de romper com as práticas tradicionais voltadas para o ensino mecânico da escrita. De acordo com Moran (2007, p. 1), "só podemos ensinar até onde conseguimos aprender," o que nos leva a compreender que a efetividade do ensino está diretamente ligada à profundidade do aprendizado do próprio educador. A reflexão de Hoffmann (2015) complementa essa ideia, destacando que não basta apenas receber orientações sobre como agir de maneira diferente; é necessário que a professora repense sua própria abordagem e compreenda verdadeiramente a necessidade de mudança em suas práticas pedagógicas.

Para Moran (2007), se admitíssemos nossa total ignorância em quase tudo, estaríamos mais abertos para aprender. Segundo o autor "ao pensar que sabemos muito, limitamos nosso foco, repetimos fórmulas, avançamos devagar" (Moran, 2007, p. 2). Reconhecer que estamos em constante processo de reconstrução teórica e prática também é uma forma de evoluir, pois nos permite questionar, romper com práticas cristalizadas, teorizar, refletir sobre o nosso fazer pedagógico, compartilhar novos modos de pensar e enriquecer nossas práticas pedagógicas.

Outro fator que nos chamou atenção durante a realização do grupo focal foi o fato de nenhuma das professoras mencionar que possui um acompanhamento mais específico da pedagoga frente às suas práticas pedagógicas. Concordamos com Rosa (2004) ao discutir que o coordenador pedagógico também deve ser responsável pela formação continuada dos professores. Contudo, somos sabedores que, em muitas escolas, a função do coordenador pedagógico é descaracterizada, transformando-o em um cumpridor de ações, tarefas e metas, sobrecarregando-o e desviando-o de sua função principal de planejar, coordenar e gerir as atividades pedagógicas desenvolvidas na escola, visando a atingir níveis de aprendizagem cada vez mais altos (Libâneo, 2004).

Essa descaracterização do papel do coordenador pedagógico impacta diretamente a qualidade das práticas educativas, uma vez que as professoras, sem uma mediação efetiva, acabam reproduzindo métodos tradicionais de ensino da escrita, como já discutido anteriormente. Quando as professoras não têm acesso a espaços que incentivem análises reflexivas e autônomas sobre suas práticas, na perspectiva da formação continuada em serviço, fica evidente a necessidade de um coordenador pedagógico que atue como um mediador competente, capaz de

orientar e provocar discussões que promovam a autoanálise e o aprimoramento pedagógico.

Embora o aprofundamento na complexa e relevante discussão sobre o papel do coordenador pedagógico não seja nosso objetivo, é importante ressaltar que, para além das questões operacionais, a ausência investimentos na formação inicial e continuada desses profissionais contribui significativamente para o enfraquecimento de sua função (Colman, 2024). As limitações formativas, contidas no currículo dos cursos de Pedagogia para esta importante função, têm resultado em profissionais que carecem das habilidades e conhecimentos pedagógicos essenciais para coordenar, planejar e avaliar processos educativos.

O parecer do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno (CNE/CP) Nº 4 de 29 de maio de 2024, que estabelece diretrizes quanto à formação pedagógica para graduados não licenciados, reforça essa necessidade ao afirmar que os cursos destinados a essa formação não se concentram na preparação de pedagogos qualificados. Essa lacuna formativa, contudo, não é meramente uma falha educacional; trata-se de uma consequência direta de questões políticas que, ao negligenciarem o investimento na educação, acabam por fragilizar toda a estrutura escolar.

Ao refletirmos sobre essa lacuna formativa, percebemos que a responsabilidade pelo aprimoramento da qualidade educacional depende de uma série de fatores interligados e da atuação de diversos profissionais, os quais devem possuir um conhecimento mais consistente e aprofundado em suas áreas de atuação, capacitando-os para enfrentar os desafios da prática pedagógica.

Assim, considerando as limitações de tempo e o foco específico de nossa pesquisa, ao discutirmos exclusivamente o papel da professora, nossa intenção não é responsabilizá-la pelo sucesso ou insucesso educacional das crianças na Educação Infantil, mas sim reconhecer a importância dessa profissional para o desenvolvimento cultural de nossas crianças. Entendemos que outras discussões podem e devem ocorrer, visto que são necessárias para compreender a complexidade do processo educativo. Entre elas, destacamos as políticas relacionadas à valorização dos profissionais da educação, formação inicial e continuada, materiais de qualidade, infraestrutura escolar adequada e a presença de profissionais capacitados, como pedagogos e diretores, que lutem pela qualidade da educação. Esses fatores também são fundamentais para criar um ambiente

educacional propício ao desenvolvimento integral das crianças, em que o papel da professora é uma parte de um conjunto de elementos que influenciam a qualidade da educação oferecida.

No que tange às professoras da Escola Vida, quando questionadas sobre o papel desenvolvido pelo(a) professor(a) da pré-escola frente à linguagem escrita, expressaram o seguinte:

Professora Renata: Nós somos exemplos. Eu falo sempre que nós somos a referência, então vamos fazer o melhor. Eu acho, assim, que nosso papel como professora e educadora é dar o melhor pras crianças, entregar autonomia que muitas delas não têm. E o nosso papel é esse...Você consegue realizar suas coisas, com autonomia, e em primeiro lugar com respeito à individualidade de cada uma criança.

Professora Eliana: Eu acho, falando no papel da professora em geral, né? Eu me sinto muito feliz de poder contribuir com a educação que eu estudei e que eu percebo que funciona, sabe? E estar em uma escola que te permite fazer aquilo que você acredita, é prazeroso. Na faculdade, quando ia fazer estágio em algumas escolas, eu sempre escutava que teoria é uma coisa e prática é outra. Aqui eu vi que é possível sim, fazer essa práxis, essa junção da teoria e da prática. As teorias de Vigotski, Freinet, os teóricos que a gente estudou, funciona, funciona mesmo!

E assim, o que é mais prazeroso é que nada é imposto às crianças: Ah, você tem que aprender! Você tem que aprender as letras, você tem que chegar no 1º ano sabendo. Eles chegam porque é uma consequência de tudo o que a gente faz. E dificilmente alguma proposta de atividade é barrada aqui, porque tá dentro do que a gente acredita, né?

Então você, enquanto professor, realmente precisa estudar, pesquisar, entender como funciona o desenvolvimento infantil, o processo de aquisição da escrita, porque a criança realmente aprende dessa forma, né? exercendo esse protagonismo. [...] E nessa junção de teoria e prática, você observar que a criança tá evoluindo, que ela tá se desenvolvendo, sem você trabalhar de forma tradicional, isso é gratificante.

É muito legal nossa parceria também, a gente tá sempre trocando “figurinhas”, nos planejamentos, no parque, nas formações semanais. (Extraído do grupo focal, 25/10/2023).

As professoras da Escola Vida, ao discutirem a autonomia das crianças, demonstram uma compreensão clara de que o papel da professora é fornecer meios e oportunidades para que as crianças desenvolvam suas capacidades de agir e interagir de forma ativa no mundo. Apesar de sua aparente fragilidade, as crianças possuem uma incrível potencialidade e são plenamente capazes de compreender e participar ativamente de seu processo de aprendizado quando são incentivadas a explorar, questionar e refletir sobre o mundo ao seu redor.

Ao citarem teóricos como Vigotski e Freinet, elas ressaltam a influência dessas teorias em suas práticas pedagógicas, evidenciando uma abordagem fundamentada nas interações, mediações, na apropriação da cultura e no reconhecimento da criança como um ser ativo em sua aprendizagem.

Fundamentadas em teorias robustas, as professoras refletem em suas práticas os princípios teóricos nos quais acreditam. De acordo com Candau e Lelis (1999), a teoria se manifesta na prática e adquire relevância à medida que se mantém fiel aos seus princípios, permitindo que a inovação surja naturalmente do campo teórico. Nesse sentido, as professoras da Escola Vida demonstram que alinhar práticas pedagógicas com fundamentos teóricos robustos possibilita uma abordagem educacional mais adequada para o desenvolvimento infantil.

Ao mencionarem que dificilmente são “barradas” em suas propostas de atividades para com as crianças, as professoras indicam que suas concepções e formações estão em consonância com a abordagem pedagógica da instituição. Além disso, esse cenário aponta para um acompanhamento mais próximo por parte da coordenadora pedagógica, que se manifesta através de formações e feedbacks regulares sobre as atividades desenvolvidas pelas docentes. Esse suporte pedagógico contribui significativamente para uma reflexão mais profunda das professoras sobre o papel que desempenham no processo educacional e permite aprimoramento de suas práticas.

Ao enfatizarem a necessidade de os professores possuírem um conhecimento mais profundo sobre a criança, seus processos de desenvolvimento e os instrumentos culturais utilizados socialmente, as professoras da Escola Vida reconhecem a importância de um embasamento teórico sólido na profissão docente. Concordamos com Gramsci (2004) que defende a importância de atuarmos como intelectuais que refletem sobre e para a prática educativa.

Conforme Freire (1991), todo o conhecimento é inacabado. Dessa forma, é por meio da pesquisa e dos estudos constantes que professores e professoras podem se desenvolver continuamente, pois “ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p. 58). Essa autorreflexão, é, na verdade, autoformação e requer compromisso e autocritica da própria professora sobre suas práticas.

Bissoli (2005, p. 239) complementa essa discussão ao afirmar que a atividade pedagógica deve ter suas bases em diferentes saberes sobre a docência que se consolidam na formação inicial, formação continuada e na prática reflexiva dos educadores, sendo eles:

[...] saberes atitudinais (atitudes e posturas adequadas ao trabalho educativo); saberes crítico-contextuais (saberes sobre as condições sócio-históricas determinantes da tarefa educativa); saberes específicos (saberes disciplinares constituídos como instrumentos educativos); saberes pedagógicos (articulação entre os saberes produzidos pelas Ciências da Educação e a orientação do trabalho educativo); saberes didático-curriculares (formas de organização e realização da atividade educativa, na relação educador-educando).

Nesse contexto, é por meio do conhecimento sobre como a criança se relaciona com o mundo que a professora pode realizar uma intervenção pedagógica adequada. Compreendendo que a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento, a busca pelo bom ensino torna-se o maior compromisso dos professores (Mello, 2007). No entanto, para que o bom ensino ocorra, a Teoria Histórico-Cultural discute dois importantes conceitos que nos auxiliam na reflexão dessas práticas e que nos possibilitam compreender o desenvolvimento infantil. Trata-se do nível de desenvolvimento real e da zona de desenvolvimento iminente, dois conceitos que nos ajudam a entender o processo de aprendizagem na criança.

3.2. Nível de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Iminente

Na teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano não é pré-determinado, mas resulta das relações e das apropriações culturais, nesse sentido, conhecer os conceitos referentes ao nível de desenvolvimento real e à zona de desenvolvimento iminente é essencial para o desenvolvimento de uma prática pedagógica capaz de provocar a aprendizagem de novos conhecimentos e novas conquistas no desenvolvimento da criança.

O nível de desenvolvimento real é caracterizado pelas funções que já se formaram, ou seja, pelo conjunto de informações apropriadas pela criança, trata-se das capacidades alcançadas. Esse nível inclui as atividades que as crianças conseguem realizar de forma autônoma, sem ajuda externa. É indicativo de ciclo de desenvolvimento já completo (Zanella, 1994). Embora esse nível revele a

capacidade atual da criança, concentrar-se exclusivamente nele não promove o avanço do desenvolvimento.

Vigotski fazia sérias críticas as abordagens educacionais que baseavam o ensino apenas nas habilidades que a criança já dominava sozinha (nível de desenvolvimento real). Ele argumentava que isso equivaleria a seguir a linha de menor resistência, focando nas limitações da criança em vez de estimular suas capacidades e pontos fortes, ou seja agir na zona de desenvolvimento iminente (Davydov, 1988).

Para Mello (2004), para que ocorra tanto a aprendizagem quando o desenvolvimento da criança, é necessário apresentar desafios que estejam adequados ao seu nível. Ensinar algo que ela já sabe ou que está muito além de sua compreensão não é eficaz. O ideal é focar em sua zona de desenvolvimento iminente, para que ela avance com apoio adequado.

A autora explica ainda que a zona de desenvolvimento iminente refere-se às situações-problemas que a criança ainda não consegue realizar sozinha, precisando do auxílio de outras pessoas mais experientes. Ao participar de atividades com o apoio de um parceiro mais capacitado, a criança supera seu nível atual de desenvolvimento e se prepara para, em breve, realizar essas tarefas de forma independente.

Prestes (2010) ressalta que a zona de desenvolvimento iminente indica o potencial de desenvolvimento da criança, sem necessariamente garantir que esse desenvolvimento ocorrerá. Nesse sentido, é a instrução colaborativa que cria as condições propícias para que o desenvolvimento se efetive. Assim a zona de desenvolvimento iminente é a zona em que a intervenção do adulto, no caso específico da professora, servirá de apoio para que a criança consiga desenvolver suas habilidades (Furlaneti; Tassoni, 2020).

Mello (2003, p. 36) reforça que:

[...] o bom ensino acontece num processo colaborativo entre o educador e a criança: o educador não deve fazer as atividades pela nem para a criança, mas com ela, atuando como parceiro mais experiente, não no lugar da criança. Quando a criança realiza, com a ajuda de um educador, tarefas que superam seu nível de desenvolvimento, ela se prepara para realizá-las sozinha, pois o aprendizado cria processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão se tornando parte de suas possibilidades reais.

Essa afirmação nos leva a refletir que a aprendizagem não se limita ao que a criança sabe, mas sobre o que ela pode vir a fazer em colaboração. Dessa forma, é dentro da zona de desenvolvimento iminente que se dá a aprendizagem. O conceito de zona de desenvolvimento iminente implica considerar a criança como autora de sua aprendizagem, junto à professora, em uma atividade colaborativa. Isso descarta a ideia de que a ajuda que a criança recebe, quer seja da professora, quer seja de outra criança quando precisa, atrapalhará sua aprendizagem. Pelo contrário, consideramos que é essa ajuda que a guiará e potencializará seu desenvolvimento. A colaboração e a orientação fornecidas são fundamentais para que a criança alcance novas habilidades e compreensões, visto que o único bom ensino é o que se adianta ao que a criança sabe e promove novas aprendizagens (Mello, 2007).

Para Bissoli (2005, p. 245):

Quando o professor suscita a necessidade das relações interpessoais, para a resolução de problemas significativos a todos, permite que cada criança revele, em sua atuação, aquelas capacidades em processo de formação. Nas atividades partilhadas, é possível notar os saberes já consolidados individualmente e aqueles somente colocados em ação com a ajuda de outras crianças ou do próprio professor. E esse é um meio privilegiado de atuar sobre as capacidades em desenvolvimento.

Nesse sentido, a professora deve ser uma pesquisadora da relação da criança com o objeto a ser trabalhado, identificando o que ela sabe (seu nível de desenvolvimento real) e quais sentidos atribui a este objeto. Em se tratando da linguagem escrita, foco de nossa pesquisa, a professora deve criar situações de aprendizagem desafiadoras (agindo na zona de desenvolvimento iminente), mas não tão difíceis a ponto de as crianças se frustrarem ou se desmotivarem. É fundamental pensar em possibilidades de práticas educativas que sejam envolventes e significativas, promovendo um ambiente onde a criança se sinta encorajada a explorar e aprender em colaboração, como no caso de se colocar como escriba dos textos produzidos pela criança, de ler para ela os textos de seu interesse, de desafiá-la a buscar informações com apoio, por exemplo.

Para apoiar as professoras na realização dessa tarefa complexa, o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI - 2024) emerge como uma nova possibilidade para aprofundar o conhecimento sobre práticas pedagógicas mais eficazes e aprimorar a formação de professores e professoras da Educação Infantil para lidar com os desafios e as potencialidades da linguagem escrita.

3.3. Um novo momento, uma nova possibilidade: o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil - (LEEI- 2024)

O Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI - 2024) é uma das ações do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada do Governo Federal que visa a oferecer formações continuadas a professores e professoras da Educação Infantil com foco na oralidade, leitura e escrita das crianças de 4 e 5 anos. Esta iniciativa do Ministério da Educação tem se concretizado a partir da articulação nacional das universidades públicas, que se encarregam da qualificação dos formadores estaduais. Esses formadores estaduais, por sua vez, são responsáveis pela capacitação dos formadores municipais, que então qualificam diretamente os professores da Educação Infantil.

O programa surgiu de uma iniciativa da Coordenação Nacional de Educação Infantil (COEDI) em 2014, e reuniu uma equipe composta por professoras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), na tentativa de aprofundar o debate sobre a Educação Infantil e as Experiências relacionadas a linguagem oral e escrita nesta etapa de ensino (Baptista *et al.*, 2023).

Entre os anos de 2014 a 2016, além de estudos, debates e pesquisa, a equipe elaborou um material que deu origem a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, composta por nove cadernos e um encarte e propôs formações que geraram o Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil, ocorridas nos anos de 2018 e 2019 de forma presencial. Em 2021 o curso foi reorganizado apenas para o modelo de Educação a distância, contando com o financiamento de emendas parlamentares, sendo estruturado em 2021/2022 com atividades síncronas e assíncronas e materiais complementares disponibilizados em ambiente virtual (Baptista *et al.*, 2023).

Em 2024, o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil retorna como ação formativa por meio do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e propõe subsidiar professores e professoras teórica e metodologicamente para que estes possam desenvolver e ampliar, com qualidade, as experiências das crianças com a linguagem oral e escrita nas turmas de Educação Infantil (Brasil, 2016a). Concebendo a leitura e escrita como uma apropriação da linguagem, em uma perspectiva discursivo-dialógica, que acontece em situações reais e significativas.

O Programa LEEI utiliza os próprios cadernos da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil como elemento estruturante das formações e seus conteúdos são aprofundados durante os momentos formativos, buscando articular ciência, arte e vida. No caderno 0 de apresentação do curso especifica-se que há uma articulação dos conhecimentos com as manifestações artísticas:

[...] ao longo do curso, são muitas as oportunidades de dialogar com livros de literatura, textos informativos, filmes, desenhos animados, jogos, imagens, sites, blogs, etc., o que contribui para a ampliação da formação cultural tão necessária à docência (Brasil, 2016a, p. 35).

Assim, o LEEI não se limita a conhecimentos teórico-metodológicos referentes ao ensino da linguagem escrita. Seu alcance engloba, de forma dialógica, os conhecimentos culturais do cotidiano de professoras e crianças da Educação Infantil, ampliando e oportunizando diferentes formas de apropriação cultural. O curso está em andamento em 2024, momento de produção desta dissertação.

Mônica Baptista (2023), coordenadora do programa, afirma no vídeo de apresentação do curso formativo (O que é o LEEI?) que não compete à Educação Infantil alfabetizar ou preparar as crianças para a alfabetização no Ensino Fundamental. No entanto, é essencial garantir o direito das crianças ao acesso à linguagem escrita, compreendendo-a como um processo que se expande a partir das oportunidades oferecidas a elas. A coordenadora enfatiza ainda que mediar a linguagem escrita, respeitando as especificidades da infância, é uma tarefa complexa e exigente. Para ela, o maior desafio do programa está em “assegurar às professoras o direito de se desenvolverem profissionalmente, tornando-se especialistas na tarefa de educar e cuidar das crianças menores de 6 anos” (Baptista, 2023, 8min 55 s).

Assim, com a proposta de apoiar professores e professoras no ensino da linguagem escrita, o LEEI oferece uma oportunidade concreta para que os docentes reflitam sobre suas práticas pedagógicas e desenvolvam novas metodologias, respeitando as especificidades e necessidades das crianças. Além dessa possibilidade, destacaremos outras possibilidades de trabalho com a linguagem escrita no decorrer desta dissertação que podem contribuir para a ampliação do conhecimento do professor.

3.4. Possibilidades de trabalho com a linguagem escrita

Ao reconhecermos que a linguagem escrita é um instrumento de comunicação e expressão das experiências humanas, a Teoria Histórico-Cultural abre um leque teórico para a compreensão desse complexo sistema.

Dessa forma, compreendendo que a linguagem escrita não se limita a questões de natureza biológica, amadurecimento físico ou memorização das letras, mas, requer e implica um repertório cultural em que a escrita é usada em sua função social, cabe à professora, como sujeito que possui uma visão mais elaborada da escrita, criar um ambiente que favoreça a interação, a experimentação e a utilização significativa da escrita em diversos contextos.

Nesse sentido, na tentativa de explorarmos algumas possibilidades de trabalho com a linguagem escrita, elegemos quatro atividades pontuadas pelas professoras da escola Vida que podem ser desenvolvidas em qualquer ambiente escolar e com crianças das mais diversas regiões. As atividades aqui destacadas fazem parte da rotina da escola, e configuram práticas necessárias para o ensino da linguagem escrita.

3.4.1. “Propunhei”- A Escola Vida e os Envelopes de Freinet

Encerrando a realização do grupo focal na Escola Vida, e na oportunidade dada para que as professoras pudessem acrescentar algo que considerassem importante sobre suas práticas, a professora Eliana declarou:

Eliana: A gente nem falou dos envelopes do Freinet, que a gente usa: Eu critico, eu proponho e eu parabenizo, que são aquela técnica de Freinet dos 3 envelopes. É assim, são 3 envelopes que a gente deixa expostos na sala, aí no primeiro envelope tá escrito eu critico, no segundo eu proponho e no terceiro eu parabenizo.

Aí a gente se reúne, né? e conversa: Olha o que a gente pode criticar? pra eles entenderem o conceito do que é criticar, né? Ah professora, eu critico a brincadeira tal, não gostei, a comida tal, e aí já é um incentivo à escrita. Vamos escrever então o que você critica? Aí quem já sabe escrever, escreve: Eu critico isso... e coloca no envelope, aí quem não sabe escrever, desenha, né? Aí a gente escreve junto com eles. O que você tá criticando? Ah, eu estou criticando o bolo. Aí ele desenha o bolo e a gente escreve: Eu critico o bolo.

Mas aí tá, a gente não pode só criticar, o que você sugere? O que você propõe? Eu proponho que

tenha isso, eu proponho que a gente melhore aquilo, porque às vezes é algo do colega também. Eu proponho que o fulano melhore nisso, aí vai lá e escreve.

Teve uma criança (risos), que na época não sabia conjugar o verbo, né? E ainda não tinha quadra na escola. E ele escreveu que queria propor uma quadra de futebol pra escola. E depois de um tempo criaram a quadra. E a mãe dele chegou animada dizendo: Professora, meu filho chegou em casa dizendo que o “propunhei” dele se realizou (risos) - Mãe, o meu “propunhei” se realizou, a gente vai ter uma quadra na escola! E aqui eles levam a sério.

A gente tem as assembleias que iniciam no G5, mas no fundamental ficam bem intensas e eles criticam muito, propõem muito, parabenizam muito também. Lá no fundamental a gente vê os resultados, sabe? A votação dos representantes do fundamental parece de adultos. A argumentação que eles usam, a forma de criticar, de propor, de questionar e de argumentar. Nossa, eu fico impressionada, porque vai desde o maternal ali e chega no fundamental e a gente colhe os frutos. (Extraído do grupo focal, 25/10/2023).

O relato da Professora Eliana destaca os “envelopes de Freinet”, como uma proposta eficiente para o uso da linguagem escrita em sua função real e social, além de envolver as crianças em uma atmosfera de respeito às suas produções escritas, aos seus posicionamentos e ao seu lugar na escola.

O pedagogo francês Célestin Freinet colaborou para a defesa de uma escola centrada na criança, na qual as atividades propostas são desenvolvidas a partir de suas escolhas, em um ambiente contendo diversos tipos de materiais e técnicas de trabalho. Suas técnicas são focadas em ações colaborativas e cooperativas, favorecendo a apropriação dos bens culturais e o desenvolvimento da criança em suas habilidades sociais e cognitivas (Rabelo, 2016).

O livro da vida, a aula-passeio, o jornal de parede, a roda de conversa, o fichário-escolar, e a correspondência interescolar são algumas das técnicas propostas por Freinet. No caso dos “envelopes de Freinet”, também conhecidos como “jornal de parede” ou ainda “jornal mural” (nomenclaturas encontradas durante a nossa pesquisa em artigos científicos), é uma prática que permite a livre expressão e o exercício da cidadania. Utilizando as categorias: “Eu critico”, “Eu proponho”, “Eu parabenizo” entre outras que podem ser acrescidas, as crianças são convidadas a participar, por meio de um registro escrito, da gestão da própria sala e da escola. Esta é uma proposta de atividade permanente e os envelopes devem estar à altura e à disposição das crianças.

Após o registro das opiniões, com ajuda colaborativa da professora, são organizadas assembleias para o debate das opiniões registradas. O objetivo desta

técnica não é resolver todos os problemas encontrados, mas possibilitar o diálogo, as reflexões e as possibilidades de melhoria.

Aprender a ouvir, a falar, a receber críticas, a pensar em soluções para um problema coletivo, tudo isso é possível por meio do uso desse instrumento; além de ser um instrumento que estimula a escrita, já que essa escrita é extremamente necessária para a criança: é para que ela possa ser ouvida, se posicionar, se queixar de um problema (Buscariolo, 2015, p.47).

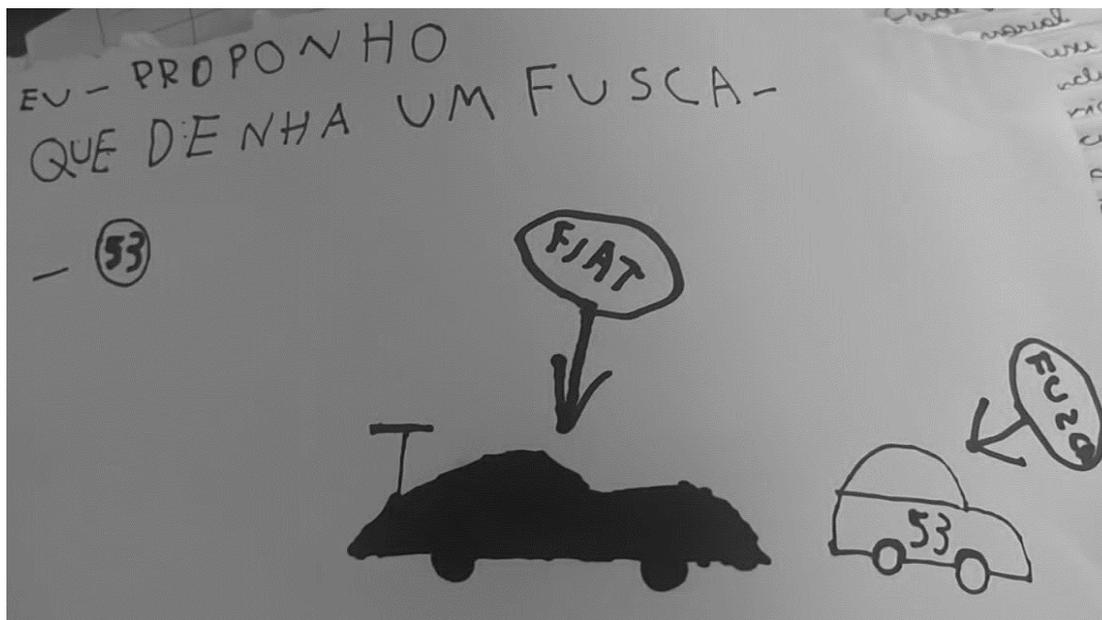
Nesse sentido, a escrita utilizada pelas crianças por meio dessa técnica é um instrumento que lhes dá voz e lhe permite por si só estarem em intensa atividade, uma vez que o seu lugar de fala e as suas contribuições possuem espaços claros e valorizados na dinâmica escolar, promovendo uma educação participativa e democrática.

Abaixo, podemos visualizar os envelopes disponibilizados pelas professoras na sala de referência, bem como a escrita de uma das crianças, que propôs, de maneira criativa, a ideia de ter um fusca na escola.

Figura 4 - Envelopes de Freinet



Fonte: Arquivos da professora (2023).

Figura 5 – “Eu proponho”

Fonte: Arquivos da professora (2023).

Esse exemplo ilustra como as crianças utilizam o espaço dos "envelopes de Freinet" para expressar livremente suas ideias, por mais inusitadas que possam parecer. A proposta do Fusca, além de revelar o imaginário infantil, demonstra o quanto esse ambiente favorece a autonomia e a valorização das contribuições das crianças, sejam elas práticas ou simbólicas.

Assim como para Vigotski, Freinet considerava que a Linguagem escrita também deveria ser ensinada criando o desejo de expressão pela criança. Para ele, não há discurso por meio das letras isoladas, este deve ser desenvolvido por meio da necessidade de se comunicar (Giroto; Silva; Magalhães, 2018). Freinet defendia que a escrita deveria ser desenvolvida nas escolas de forma natural (diferente da artificial que predomina na maioria das instituições escolares). Para o autor, é pelo método natural (aquele que a criança observa a escrita em seu contexto real) que a criança se propõe a experimentar a escrita e a elaborar suas hipóteses sobre o seu funcionamento, escrevendo “do seu jeito” grafando letras com o intuito de expressar uma ideia (Buscariolo; Lima; Anjos, 2019).

Ressaltamos que tal técnica pode ser utilizada em qualquer idade escolar, visto que a linguagem utilizada pela criança é a que ela pode e quer, naquele momento, se expressar. Seja pelo desenho ou pela escrita colaborativa junto com a professora, é precisamente por meio dessas colaborações que as crianças constituem um sentido para a linguagem escrita.

No entanto, essa técnica não pode ser vista apenas como um “cantinho” na sala, ou uma simulação artificial de que suas falas escritas serão ouvidas. Como bem observou a professora Eliana, as crianças levam esses momentos a sério porque percebem que são ouvidas e que suas expressões fazem parte de um processo democrático importante, em que as discussões e negociações servem para resolver problemas reais e valorizar suas perspectivas.

Na organização de nosso trabalho levaremos em alta conta as barreiras. A escola é o que é: a sala de aula não é suficientemente grande, a iluminação nem sempre é perfeita. Mas temos de construir partindo destas realidades e, algumas vezes, opor a comoventes veleidades um decisivo “impossível”, esperando pelo menos obter, com nossos recursos uma melhoria material que permita a realização de nossos sonhos (Freinet, 2001, p. 78).

Nesse sentido, Freinet encoraja professores e professoras a enfrentar as limitações práticas, buscando diferentes formas de melhorar o ambiente de aprendizagem e tornar a educação mais acessível e eficaz para todas as crianças e professores. Ao compreendemos que a educação é um processo dinâmico, poderemos transformar as salas de referência em espaços vibrantes de aprendizagem e crescimento.

3.4.2. Textos livres – O Caderno de Antologia

O Caderno de Antologia, mencionado pelas professoras no grupo focal, é uma coletânea de textos livres produzido de forma autoral pelas próprias crianças. Esses textos são variados e refletem as experiências textuais com as quais as crianças tiveram contato, e que serviram de modelo e de inspiração para suas próprias produções. Trata-se de um caderno composto por textos livres contendo: parlendas, receitas e adivinhas. Esse caderno é uma representação tangível da expressão das crianças e do processo contínuo e colaborativo de aperfeiçoamento da linguagem escrita.

Quando falamos em textos livres, nos reportamos também à uma técnica de Freinet. Essa técnica, como o próprio nome sugere, consiste em textos nos quais a criança pode se expressar livremente. Não há um tema predeterminado; os assuntos emergem naturalmente da rotina, dos projetos ou das curiosidades das crianças. Nesse sentido, as crianças são convidadas a serem autoras de textos, cujos temas

advêm de suas próprias experiências, curiosidades ou necessidade de expressão, em contraste com as redações escolares tradicionais, que são marcadas por temas específicos e muitas vezes impostas pelos professores (Buscariolo; Smolka; Anjos, 2022).

Quem não se lembra de ser obrigado a escrever sobre suas férias a cada início de ano letivo? Muitas vezes, temas como esse podem ser um bloqueio para as crianças, especialmente quando as férias não são marcadas por eventos significativos ou quando elas simplesmente não têm algo relevante para compartilhar. Além disso, há casos em que o problema é a falta de repertório sobre o tema proposto, o que pode gerar desinteresse e dificuldade na escrita. Em contraste os textos livres é uma atividade que possibilita o desenvolvimento da escrita de forma mais autêntica e envolvente, pois respeita o tempo e os interesses individuais das crianças.

Nessa proposta, também é possível utilizar outras formas de expressão, como desenho, pintura, colagem, pois essas abordagens permitem que a criança explique oralmente o que deseja comunicar por meio das suas imagens. O essencial é fornecer meios para que a criança possa se expressar de maneira plena. É fundamental destacarmos que o processo dos textos livres vai além da produção inicial; a escrita se desenvolve progressivamente através de revisões e aprimoramentos contínuos.

Assim, as produções são inicialmente verbalizadas pelas crianças e, em seguida, escritas no quadro pela professora, que as lê para todo o grupo. Durante essa leitura coletiva, tanto as crianças quanto a professora sugerem correções de forma colaborativa. A professora, como parceira mais experiente na linguagem escrita, lidera o processo de revisão. Após discussões e reflexões sobre as modificações propostas, e com a autorização necessária para as mudanças, as correções são implementadas, preservando ao máximo a essência original do texto. Para Freinet o uso real da escrita é o que a torna parte de sua vida, e por tanto, essencial também no contexto escolar (Dallabrida; Furtado, 2021).

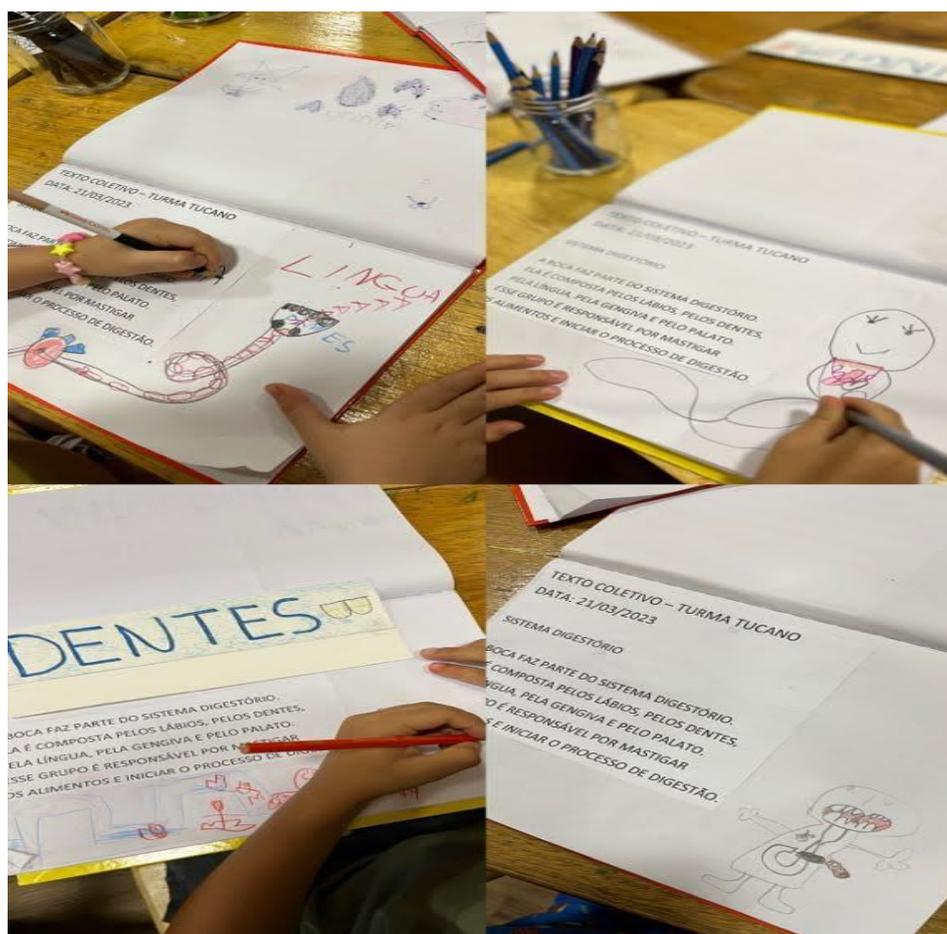
Ressaltamos que ao escrever na lousa e ler em voz alta os enunciados das crianças, as professoras se tornam referências de pessoas que possuem o domínio da linguagem escrita, portanto o que escrevem, falam ou sugerem, têm importância na sala de referência. Mas não se trata apenas de correção textual, é justamente a interrelação entre a concepção das docentes sobre a linguagem, como um processo

complexo, a compreensão da criança como um ser que pensa sobre a escrita e as concepções pedagógicas que possuem, que transformam a correção textual em um momento reflexivo sobre a escrita. Pensar sobre a linguagem escrita não é algo simples, é necessário alguém que de forma dialogada e provocativa potencializem e ampliem os conhecimentos que as crianças possuem, com respeito e sensibilidade.

Desta forma, com liberdade para expressar suas ideias, as crianças estão sempre se aventurando na escrita, por vontade própria, pelo prazer de escrever e pela necessidade natural de se comunicar. Elas reorganizam parlendas, escrevem as informações dos projetos, registram e inventam novas receitas, criam histórias.

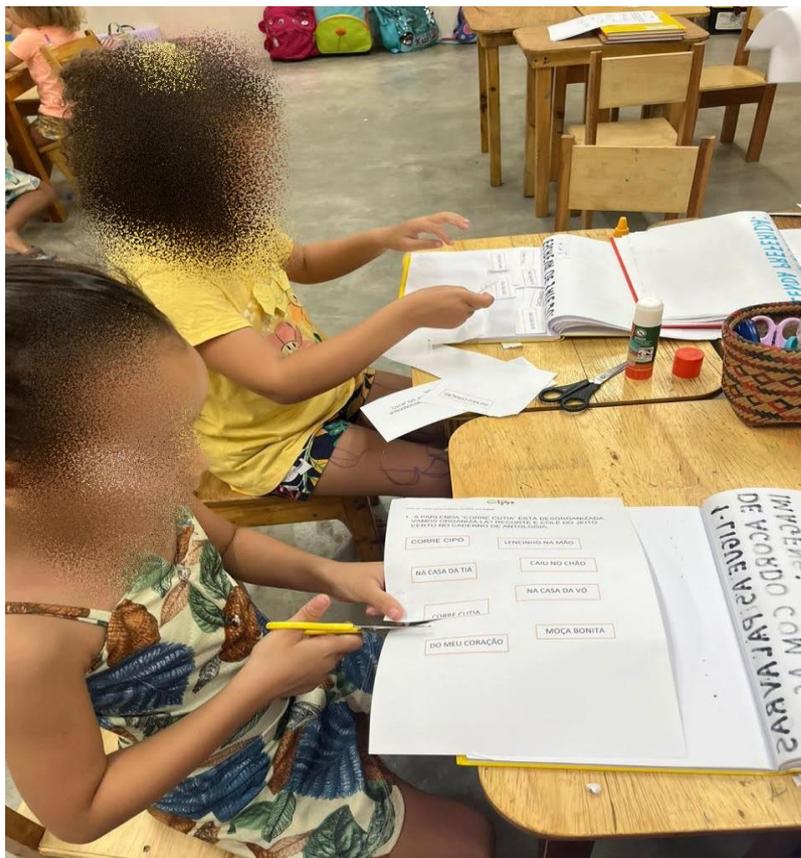
Na figura abaixo temos algumas atividades que compõem o Caderno de Antologia.

Figura 6 - Texto coletivo (Caderno de Antologia)



Fonte: Arquivo da professora (2023).

Figura 7 - Reorganização de frases - Parlendendas (Caderno de Antologia)



Fonte: Arquivo da professora (2023).

Figura 8 - Elaboração de receita (Caderno de Antologia)



Fonte: Arquivo da professora (2023).

Assim, as crianças desenvolvem suas capacidades de comunicação até atingirem às “formas superiores de expressão” (Freinet, 1976, p. 29). À medida que adquirem autonomia em suas produções escritas, elas começam a criar textos de maneira independente, mesmo que ainda apresentem erros ortográficos.

Escrever na Educação Infantil não é um processo que tem início nas letras e sílabas. Primeiro, é preciso criar a necessidade de a criança escrever e, posteriormente, ajustar essa escrita à forma correta da língua. Crianças que são incentivadas a iniciar a linguagem escrita pelas letras e sílabas geralmente tendem a produzir textos curtos, sem coerência e contextualização, com falta de coesão textual pois repetem muitos elementos, e com pouco repertório vocabular que as auxilie a expressar seus sentimentos e comunicar-se de forma criativa (Souza, 2016).

3.4.3. A escrita por meio de projetos

Compreendendo que a Educação Infantil é uma importante fase no desenvolvimento da criança, o trabalho com projetos é uma maneira ativa de aprendizagem utilizada pela Escola Vida. Durante o grupo focal, as professoras da escola comentaram de forma mais detalhada o nome de seus projetos e a intenção da escrita de um livro junto às crianças.

Professora Eliana: Fala do nosso livro que a gente vai fazer.

Professora Renata: Ah...e esse Projeto Manaus Incrível, eles confeccionam, eles fazem todo o processo. Ainda tá surgindo e vai sair quentinho...

Professora Eliana: E esse ano a gente vai produzir um livro informativo com as informações que eles pesquisaram, entendeu? O da Renata vai ser sobre o projeto Manaus Incrível e o meu vai ser sobre os Bichos Selvagens da Amazônia, que eles escolheram também. Aí esse projeto a gente delimitou sobre o tema a Amazônia. Tinha que falar sobre a Amazônia. E dentro da temática Amazônia a gente levou...O que eles queriam pesquisar sobre a Amazônia? Primeiro a gente fala da Amazônia em geral, o que tem na Amazônia? Onde fica a Amazônia? Quem vive na Amazônia? Daí eles quiseram pesquisar sobre os animais. E a gente vai construir um livro agora, bem legal. (Extraído do grupo focal, 25/10/2023).

Os projetos desenvolvidos na Escola Vida partem de uma temática principal, em que cada turma delimita seu tema dentro da temática maior. Os subtemas são

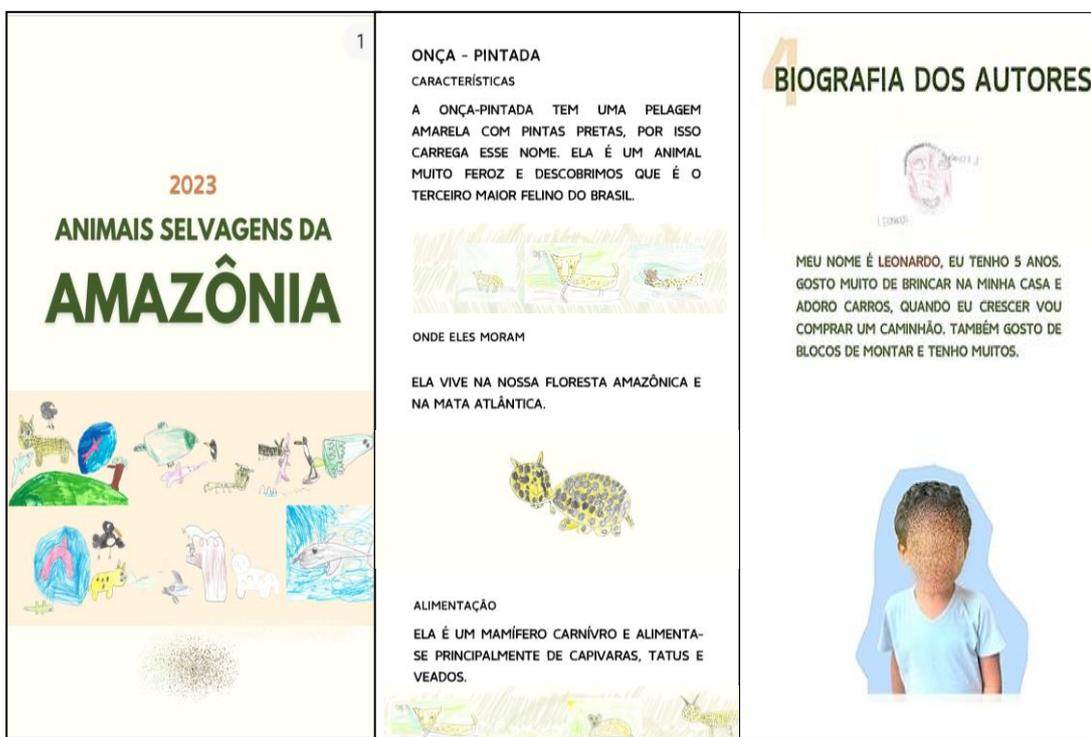
resultado de uma discussão entre as próprias crianças, visando a explorar o que mais desperta sua curiosidade. Nesse sentido, elas realizam investigações em casa, em colaboração com os pais ou responsáveis, e levam as informações a serem compartilhadas com seu grupo na escola.

Ressaltamos que não se trata apenas de uma pesquisa realizada em casa, como muitas escolas tradicionais fazem. A diferença está no objetivo: a intenção é criar um ambiente colaborativo no qual as crianças se tornem protagonistas de seu próprio aprendizado. Elas não apenas coletam informações, mas também as discutem e analisam em conjunto, desenvolvendo habilidades críticas e de comunicação, como foi o caso da correção do nome da Ponte Jornalista Phelippe Daou, que foi mencionada na página 77. As professoras também pesquisam e trazem informações e curiosidades sobre os temas.

De acordo com Barbosa e Horn (2008), os projetos devem ter a garantia inovadora, sem cair na mesmice singular e repetitiva de analisar os problemas e as curiosidades das crianças. Após a escolha do tema e delimitação do problema, é necessário indicar caminhos para a resolução das questões apresentadas, nesse momento tanto as crianças quanto as professoras podem buscar informações em diversas fontes. Após a coleta de informações é preciso sistematizar todo o material e eleger as informações mais pertinentes. Segundo as autoras, essa documentação pode ser registrada de diversas formas. No caso da Escola Vida, a escolha foi por uma elaboração de um livro contendo as informações coletadas durante o projeto.

Por meio da possibilidade da escrita de um livro, a turma utilizou novamente a técnica dos textos livres e, elegeu o gênero textual informativo para dar forma ao livro e propagar os conhecimentos adquiridos durante a realização do projeto. Como já discutido anteriormente, os textos livres são muito mais do que letras ou meras transcrições das pesquisas realizadas; trata-se das experiências vividas pelas crianças e dos sentidos atribuídos por elas em cada momento e descoberta. Assim, tanto as crianças elaboraram seus próprios textos, quanto o reelaboraram (realizando as devidas adequações e sugestões da professora e do grupo de crianças) para uma escrita mais elaborada (Mello, 2007). Dessa maneira, o trabalho com projetos da Escola Vida se materializou na elaboração do livro, imprimindo em suas páginas todas as descobertas realizadas pelas crianças e pelas professoras, como podemos visualizar na figura abaixo:

Figura 9 - Textos coletivos - Livro Animais Selvagens da Amazônia



Fonte: Arquivos da professora (2023).

O papel das professoras durante a realização do projeto não se limita ao repasse de informações prontas; ao contrário, o conhecimento é construído de forma gradual e colaborativa. Para Silva e Goi (2018), quando se trabalha com projetos o professor deixa de ser o único detentor do conhecimento e se torna um pesquisador e aprendiz junto às crianças. Ele se torna um parceiro que gerencia o desenvolvimento dos projetos com o objetivo de construir saberes coletivamente. Oliveira (2006) infere que as propostas de ensino contemporâneas educam, em via de regra, na intenção de preparar o indivíduo para responder tanto as necessidades pessoais quanto os anseios da sociedade. Desse modo, o trabalho na escola deve partir do diálogo com o mundo, gerando condições necessárias para se viver em sociedade como crianças autônomas, criativas e solidárias.

Apesar das evidências disponíveis, Oliveira (2006) observa que muitas escolas insistem em adotar metodologias expositivas, nas quais o professor transmite o conhecimento acumulado ao longo dos anos, e a criança simplesmente o recebe de forma passiva. Nesse modelo, não se exige que a criança questione, relacione o novo aprendizado com o que já sabe ou explore suas próprias curiosidades. Como resultado, esse tipo de ensino acaba sendo desprovido de

sentido e descontextualizado do mundo da criança. As consequências dessa metodologia vêm se prolongando ao longo dos anos, resultando em uma aprendizagem superficial e na falta de envolvimento na construção do conhecimento, o que leva tanto os educadores quanto os educandos a uma acomodação e resistência a novas propostas de trabalho.

Ao utilizarem projetos como meio de ensino para gerar aprendizagem, as professoras da Escola Vida levam em conta que aprender é mais do que memorizar conteúdos e nos inspiram a nos aventurar em novas possibilidades de ensino, mais assertivas e significativas. Nas palavras de Paulo Freire (1996, p 35):

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo.

Este excerto nos convida a refletir que o pensar certo se concretiza por meio de uma prática docente crítica que envolve o pensar sobre a própria prática. É pensando na prática que desenvolvo hoje que posso identificar suas forças e limitações, possibilitando ajustes, reformulações e melhorias contínuas. A reflexão constante sobre o que é feito, por que é feito e como é feito é fundamental para garantir que a educação não se torne um mero repasse de conteúdos, mas um processo dinâmico que responde às necessidades e interesses das crianças e dos professores. Ainda de acordo com Freire (1996), as práticas “novas” ou “velhas” não devem ser negadas ou aceitas em uma análise rasa. Quanto mais nos analisamos de forma crítica, mais compreendemos por que agimos de determinada forma e como podemos melhorar.

Diante disso, é imperativo repensar práticas educativas capazes de promover a participação ativa das crianças e dos professores no processo de ensino e aprendizagem. Se é verdade que é desafiador para professores acostumados com métodos tradicionais, ousar utilizando outras práticas educativas, tal prática também pode se tornar realidade se houver um maior investimento formativo em práticas mais inovadoras, encorajamento a experimentação de novas formas de ensino e apoio por parte da escola, criando um ambiente que valorize a inovação e a colaboração entre os educadores.

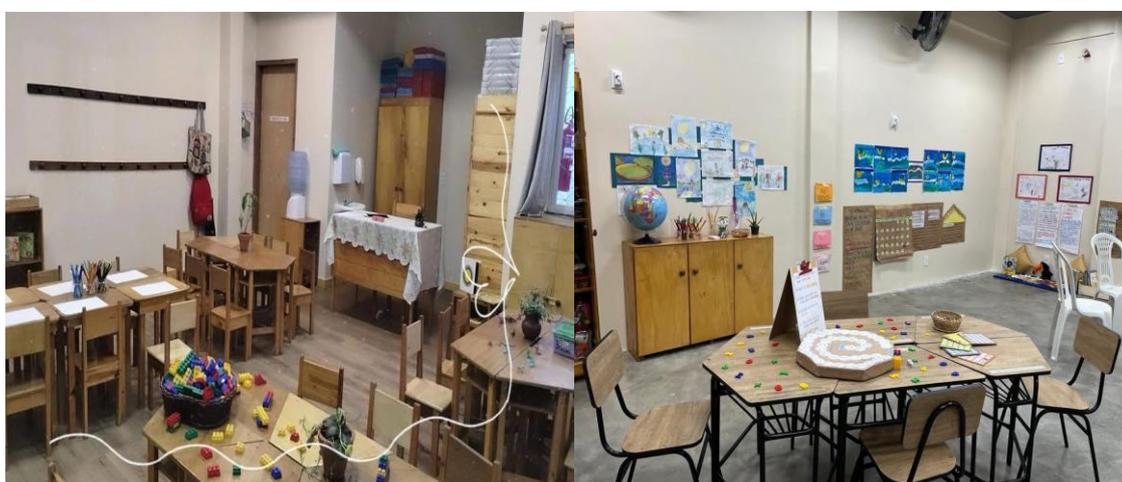
3.4.4. As estações – Os ateliês de Freinet

As estações da Escola Vida são ambientes preparados diariamente pelas professoras no início das atividades escolares, dentro da própria sala de referência. Em cada estação, são disponibilizados diversos materiais relacionados à temática específica daquele ambiente, de forma acessível a todas as crianças. No item 2.2 – A atividade realizada pela criança – desta dissertação, as professoras mencionam exemplos de temáticas que disponibilizam às crianças, como a estação de arte, que inclui a organização do espaço com canetinhas, papel, lápis de cor e tesouras; a estação da trilha numérica, com dados à disposição das crianças; a estação de blocos, para diversas atividades de montagem e construção, além das estações de jogos simbólicos, nas quais a sala é organizada com materiais para a brincadeira de supermercado, salão, casinha e outros temas de interesse das crianças, sempre disponibilizando papéis para que as crianças escrevam e anotem enquanto brincam, incentivando a escrita espontânea.

Nas estações, as crianças se sentem motivadas “a trabalhar” de acordo com cada ambiente. Elas não apenas adquirem conhecimentos específicos, advindos das propostas e materiais disponibilizados em cada estação, mas também desenvolvem a cooperação, o respeito às ideias dos outros e a capacidade de trabalhar em grupo, já que em cada estação são “convidadas” a colaborar umas com as outras, compartilhando materiais e ideias.

Abaixo, algumas estações propostas pelas professoras às crianças:

Figura 10 - As estações da Escola Vida



Fonte: Arquivo da professora (2023).

Como podemos ver, os Ateliês de Freinet, também denominados de “canto de trabalho”, transformam a organização tradicional das salas em espaços de atividades diversificadas. Estes espaços permitem que as crianças sejam protagonistas de suas atividades, ou trabalhos, como Freinet denominava. Isso contribui para o desenvolvimento da criatividade e imaginação da criança, permitindo vivências de situações concretas, visto que é preciso a tomada de decisões e cooperação junto aos companheiros de grupo daquele ateliê (Alves *et al.*, 2015).

Assim, as crianças escolhem as atividades nas quais desejam participar de acordo com suas necessidades pessoais. Para Freinet, a escola deveria ser viva, um lugar onde as crianças pudessem escolher os trabalhos que desejassem realizar sem precisar aguardar as ordens das professoras ditando o que devem ou não fazer. Tudo estaria à disposição das crianças como em uma grande oficina ou canteiro de obras, como Freinet gostava de chamar (Munhoz, 2022).

Em suas experiências com ateliês, Fecchi (2022) destaca seu receio inicial quanto à possibilidade de não conseguir “controlar” as crianças durante a realização das atividades. Todavia, ao longo de suas experiências com a técnica, percebeu que a garantia da atenção e dedicação das crianças ocorre quando é proporcionado um trabalho que as envolva e encante. Freinet (2001) afirma que, quando as crianças estão em profunda atividade com seus trabalhos, é necessária apenas uma mínima vigilância, que muitas vezes é realizada pelo próprio grupo. O professor, assim, deixa de ser um fiscal de conduta para ser um assistente permanente das crianças.

Nesse sentido, compreendemos que a educação deixa de ser apenas uma parte da vida da criança e começa a ser a própria vida. Freinet tinha extrema preocupação com uma prática de trabalho mais humanizadora e que fizesse parte da vida da criança, guiada pelo respeito e interesse de meninos e meninas pelas atividades coletivas. Como reforça Paulo Freire, “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 1996, p. 59). Dessa forma, não se trata de um modo de ensino, mas de um direito a uma educação que vai além da transmissão de conhecimento; deve ser um processo de humanização de cada indivíduo. E a escrita deve estar presente nesses espaços.

3.4.5. As atividades diversificadas da Escola Vida

Ao realizar a pesquisa na Escola Vida, fomos imersos em uma realidade educativa que se distingue de muitas outras instituições, oferecendo uma sensação renovadora e inspiradora. A escola, por meio de suas atividades, revelou uma abordagem pedagógica vibrante e comprometida com o protagonismo das crianças, focada em proporcionar experiências de aprendizagens diversificadas e enriquecedoras para elas, para além dos métodos convencionais de ensino.

Nessa atmosfera, muitas práticas desenvolvidas pela escola combinam criatividade, exploração de diversas linguagens expressivas e metodologias diferenciadas que tornam o ambiente escolar um espaço de constante descoberta e crescimento.

Longe de esgotarmos as diversas e ricas práticas da Escola Vida, a nossa intenção é oferecer uma amostra representativa das atividades desenvolvidas, compartilhando algumas delas por meio de fotos. Essas imagens servirão como uma janela para o mundo interno da escola, proporcionando uma visão do que a torna singular.

Figura 11 - Autorretrato



Fonte: Arquivo da professora (2023).

Figura 12 - Desenho de observação

Fonte: Arquivo da professora (2023).

Figura 13 - Jogos de tabuleiro

Fonte: Arquivo da professora (2023).

Figura 14 - Descobrimdo - Projeto Corpo Humano



Fonte: Arquivo da professora (2023).

Figura 15 - Pintura a dedo com tinta



Fonte: Arquivo da professora (2023).

Figura 16 - Desenho com areia

Fonte: Arquivo da professora (2023).

Figura 17 - Desenho e escrita do Sistema Digestório

Fonte: Arquivo da professora (2023).

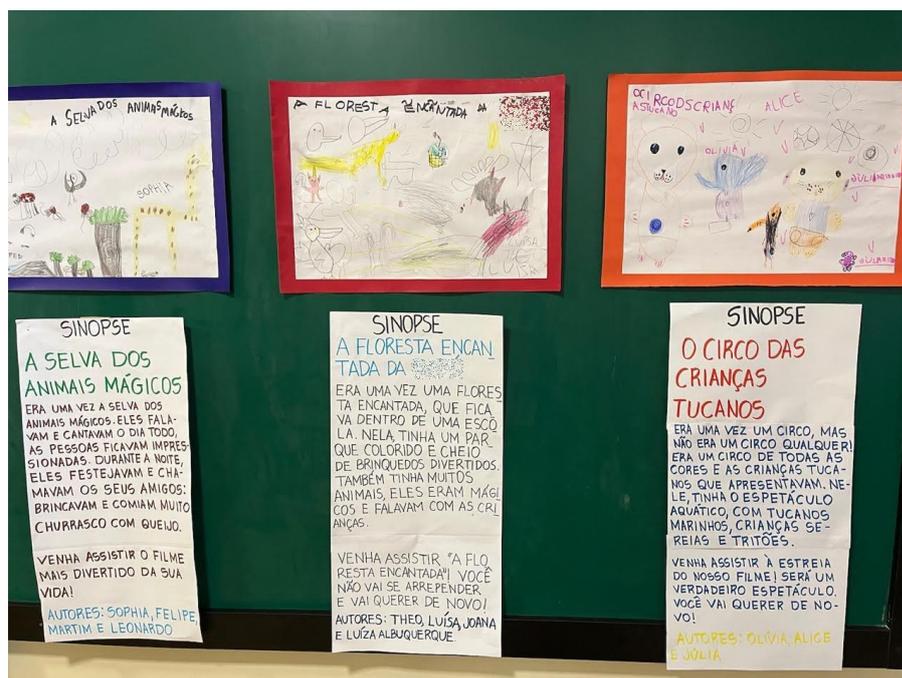
Figura 18 - Leitura ao ar livre

Fonte: Arquivo da professora (2023).

Figura 19 - Releitura de obras de artes

Fonte: Arquivo da professora (2023).

Figura 20 - Textos coletivo



Fonte: Arquivo da professora (2023).

Figura 21 - Brincadeiras cotidianas



Fonte: Arquivo da professora (2023).

Ao compartilhar essas fotos, buscamos não só evidenciar a dinâmica e o impacto das atividades na vida das crianças, mas também inspirar outras instituições a adotar práticas similares que promovam uma aprendizagem mais envolvente e significativa. Acreditamos que, ao mostrar exemplos reais de como atividades diversificadas podem transformar a experiência educacional, outras instituições poderão se inspirar e adaptar essas abordagens para suas próprias realidades. Assim, o compartilhamento dessas experiências vai além de uma simples demonstração; é um convite à transformação e ao aprimoramento contínuo das práticas educacionais em prol de um ensino mais significativo.

Vale destacar que, se nossa preocupação neste trabalho girou em torno das concepções das professoras sobre a linguagem escrita, isso não significa que a consideramos mais importante ou prioritária na vida coletiva das crianças em ambientes escolares.

A escrita é uma de muitas linguagens e a formação das capacidades de ler e escrever não podem ser dissociadas de propostas que valorizem o brincar, as expressões corporais, a música, as expressões plásticas. Trata-se de inserir a criança na cultura, na qual a escrita ocupa um papel importante, mas não de sobreposição.

Defendemos que é preciso pensar a leitura e a escrita como parte de um trabalho pedagógico pautado na escuta e na observação das crianças como sujeitos de suas aprendizagens e desenvolvimento, com especificidades que precisam ser respeitadas e consideradas quando o objetivo maior é contribuir para a humanização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nós não somos o que gostaríamos de ser. Nós não somos o que ainda iremos ser. Mas, graças a Deus, não somos mais quem nós éramos.
(Martin Luther King)

Os esforços aqui empreendidos são o reflexo de uma busca incessante para me tornar melhor a cada dia e para contribuir com aqueles que compartilham do mesmo desejo de aprimorar suas práticas pedagógicas e elevar a qualidade de ensino. Essa busca contínua, alimentada pela colaboração e pelo intercâmbio de ideias, teorias e reflexões proporcionadas durante o Mestrado, tem sido fundamental para ampliar nosso conhecimento sobre a linguagem escrita na Educação Infantil. Esse processo nos levou a analisar as práticas pedagógicas e as concepções envolvidas no ensino da linguagem escrita, revelando a complexidade e a importância da interação entre teoria e prática.

As palavras de Martin Luther King nos inspiram a continuar nossa jornada com renovado vigor e esperança. Elas nos lembram que a evolução e o aprimoramento são processos contínuos e que cada esforço para melhorar, por menor que pareça, é um passo importante na direção certa.

Não possuímos uma fórmula mágica para o ensino da linguagem escrita, que desenvolva competências leitoras e escritoras nas crianças, aliás acreditamos firmemente que não há nada de mágico, biológico ou natural neste processo. Trata-se, na verdade, do resultado de práticas educacionais fundamentadas em teorias robustas e em abordagens pedagógicas que consideram as especificidades do desenvolvimento infantil. Nesse sentido a Teoria Histórico-Cultural, nos possibilitou, por meio de suas lentes, a compreensão mais profunda sobre o fenômeno estudado destacando a importância do papel da professora no ensino e no desenvolvimento das crianças.

Refutando a visão que reduz o papel da professora a uma função secundária, que apenas conduz as situações que vão ocorrendo na sala de referência e que pressupõe que as crianças aprenderão de forma autônoma sem a devida interação e orientação, a Teoria Histórico-Cultural enfatiza que o ensino e a aprendizagem são

processos essencialmente dialógicos e interativos, tendo a professora, como parceira mais experiente e qualificada para organizar tempos, espaços, materiais e relações que ampliem aquilo que as crianças já sabem, respeitando seu ritmo, necessidades e interesses. Dessa forma, o papel precípua das professoras e da escola é apresentar a cultura mais elaborada à criança, o que implica partir do que ela sabe. Essa abordagem coloca tanto as crianças quanto as professoras da Educação Infantil na posição de sujeitos do processo educativo, favorecendo um ambiente de aprendizado colaborativo e enriquecedor.

Compreendendo que vivemos em uma sociedade em que a linguagem escrita exerce uma presença ostensiva e essencial, permeando quase todos os aspectos da vida cotidiana, desde a comunicação pessoal e profissional até o acesso à informação e à cultura, ler e escrever não é apenas uma competência acadêmica, mas um requisito fundamental para a participação plena e efetiva no mundo.

Ao considerarmos a criança como um ser de direitos que deve ter acesso a todo o conhecimento histórico e cultural produzido e acumulado pela humanidade, torna-se evidente a necessidade de garantir uma educação que oportunize o contato com a linguagem escrita em sua forma mais elaborada, compreendendo-a como um sistema complexo de linguagem e uma forma de expressão, sobre a qual a criança tem interesse desde muito cedo. Nesse sentido, a escola e a professora desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de estratégias pedagógicas que proporcionem esse contato. Assim, esta investigação busca responder à questão central de nossa pesquisa: como as concepções das professoras de Educação Infantil influenciam as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem da linguagem escrita entre crianças de quatro e cinco anos?

Partindo dessa questão, o principal objetivo desta pesquisa foi analisar as concepções de professoras sobre o ensino da linguagem escrita, refletindo sobre suas implicações práticas. A pesquisa incluiu revisão de literatura, pesquisa bibliográfica e trabalho de campo, com utilização de técnicas de observação participante e grupos focais. A técnica de grupos focais foi um recurso extremamente eficaz para conhecer as concepções e práticas das professoras, permitindo-nos alcançar nossos objetivos. Com base no Materialismo Histórico-Dialético e nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, que se mostrou uma base sólida para interpretar as informações obtidas, categorizamos os resultados de acordo com as

palavras-chave pré-estabelecidas: linguagem escrita, leitura, literatura e papel da professora. Além disso, buscamos uma análise conjugada dos resultados fundamentando-nos em pesquisas de autores que se dedicam ao estudo da linguagem escrita na Educação Infantil.

Tendo o estudo ocorrido em dois espaços educativos – CMEI Esperança e Escola Vida –, a pesquisa nos apontou concepções distintas nas escolas investigadas. Enquanto no CMEI Esperança as professoras possuem uma visão reducionista da escrita, focando em seus aspectos técnicos e no ensino de letras e sílabas, sem considerar o significado amplo que a escrita possui, as professoras da Escola Vida compreendem que a escrita não se inicia com o ato de escrever, depende de elementos que perfazem a pré-história da linguagem escrita e de sua utilização em situações reais em que a escrita se faz necessária. Compreender que os gestos, os desenhos e a brincadeira de faz de conta são processos simbólicos que preparam a criança para a compreensão e utilização da escrita, permitir e incentivar atividades que garantam esses processos é um meio de ajudar a criança compreender a linguagem escrita. Como vimos em nossas análises, possibilitadas pela literatura específica, para que as crianças aprendam a linguagem escrita de forma eficaz, é necessário garantir duas condições simultaneamente: primeiro, a incorporação adequada das etapas precursoras da escrita na prática pedagógica; e segundo, o envolvimento ativo das crianças em atividades com objetivos claros e pessoais a serem alcançados em que a escrita seja necessária. Nesse sentido, para que escrevam é imprescindível que queiram se expressar por meio da escrita, e a compreendam como um meio de diálogo. Isso pressupõe que o sucesso na aprendizagem desse sistema complexo depende fortemente do conhecimento da professora. Esta, enquanto parceira que domina a essência da linguagem escrita e os processos pedagógicos que possibilitam o desenvolvimento infantil, deve planejar atividades significativas que proporcionem às crianças oportunidades de ler e de escrever por meio de situações reais e relevantes para ela.

Considerando que as concepções das professoras sobre a linguagem escrita reverberam em suas práticas, observamos que, quando uma professora compreende a escrita em seu sentido mais amplo, ela é capaz de criar e conduzir situações reais nas quais a escrita desempenha um papel fundamental. Esse entendimento permite à professora servir como modelo de escritor e leitor,

demonstrando a aplicação prática da escrita em diversas situações em que a escrita se faz necessária.

Por outro lado, quando o referencial teórico é limitado em aspectos técnicos e superficiais, as práticas pedagógicas, embora bem-intencionadas, podem não proporcionar uma compreensão ampla e contextualizada da linguagem escrita, restringindo-se muitas vezes a abordagens superficiais e descontextualizadas. Essas abordagens frequentemente falham em promover uma apropriação significativa da linguagem escrita, prejudicando o entendimento das crianças ao apresentar a escrita de forma fragmentada e desvinculada de seu verdadeiro sentido. Ao isolar as palavras de seu contexto social e cultural, essas práticas não revelam a complexidade e a função comunicativa da escrita, limitando o potencial das crianças para compreendê-la e utilizá-la efetivamente.

Diante do cenário de diferentes concepções e práticas, encontrado em nossa pesquisa, surgem as seguintes questões: o que leva essas professoras a construir visões tão distintas sobre a linguagem escrita? Como cada instituição infantil desenvolve sua cultura de ensino? Que influências a formação continuada possui para a práxis pedagógica? Qual papel o coordenador pedagógico tem desempenhado nas instituições de Educação Infantil?

Essas perguntas são fundamentais para compreender as dinâmicas que moldam as práticas pedagógicas. Elas sinalizam que, embora os achados desta pesquisa não cubram todos os fatores que podem explicar as diferentes concepções e práticas observadas, é possível identificar aspectos importantes que merecem destaque.

Um desses aspectos é o da formação inicial das professoras. Embora tenham formações semelhantes, as professoras participantes da pesquisa mostram a presença de lacunas substanciais nesse percurso formativo, uma vez que é a partir desse momento que as professoras constroem suas primeiras concepções sobre o ensino e a aprendizagem das crianças pequenas. No entanto, a qualidade da educação infantil não depende exclusivamente das questões formativas; ela é resultado de uma complexa rede de fatores, incluindo questões políticas, e da atuação de diversas instâncias e profissionais, entre os quais se destaca coordenador pedagógico.

A figura do coordenador pedagógico torna-se essencial no contexto educacional, uma vez que este deve oferecer suporte e possuir uma sólida base de

conhecimentos em sua área de atuação, instrumentalizando as professoras tanto teoricamente quanto por meio de suporte prático. Nesse sentido, a possibilidade de formações continuadas e de um acompanhamento mais criterioso pela equipe escolar são elementos que subsidiarão as professoras nessa jornada. Contudo, muitas vezes, esses profissionais também enfrentam lacunas em sua formação, o que pode comprometer sua preparação para a complexidade de suas funções.

Outro aspecto importante que este estudo destaca é a crítica à utilização de livros didáticos que priorizam o ensino técnico e mecânico da escrita. O enfoque na antecipação do ensino de letras, como observado no material analisado – Livro Adoletá – não apenas limita as práticas educativas, mas também perpetua uma visão fragmentada e pseudocientífica da apropriação da linguagem escrita, afastando as crianças de experiências ricas e significativas com essa forma de expressão.

Por isso, é importante que as instituições de Educação Infantil busquem alternativas que promovam uma compreensão mais ampla da leitura e da escrita. Compreender que ler não se trata apenas da decodificação, mas envolve um processo de construção de sentidos, é essencial para desenvolver o pensamento crítico e a criatividade das crianças. Assim, a leitura realizada pela professora deve ser apresentada como uma atividade interativa e prazerosa, na qual os pequenos leitores possam explorar, questionar e se envolver com os mais diferentes textos.

Mediante as discussões apresentadas ao longo desta dissertação, a pesquisa evidenciou ainda que, ao incorporar a literatura no cotidiano escolar, o processo educativo se enriquece de maneira significativa. A literatura não apenas amplia o repertório da criança, mas também promove seu desenvolvimento integral, contribuindo para sua compreensão do mundo e das relações humanas. Entretanto, reduzir a literatura a fins didáticos, com o objetivo de ensinar conteúdos específicos, limita seu potencial educativo e estético, empobrecendo a experiência literária da criança.

No sentido de assegurar que as crianças recebam uma educação de qualidade e que promova o desenvolvimento de meninos e meninas da Educação Infantil, é imperativo reconhecer que a efetividade da prática pedagógica está intrinsecamente ligada à formação teórica e prática dos educadores. A prática educativa deve ir além da mera execução de atividades; deve refletir um profundo

entendimento das teorias educacionais e um compromisso com a humanização do processo de ensino e aprendizagem.

Dessa maneira, vislumbramos na Teoria Histórico-Cultural uma base sólida para que professores e professoras cumpram seu papel de forma consciente, significativa e contextualizada contribuindo para o desenvolvimento das capacidades humanas, ampliação do repertório cultural e no ensino da linguagem escrita. Esta teoria é capaz de subsidiar a prática pedagógica ao oferecer um entendimento profundo sobre como a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças estão intrinsecamente ligados às possibilidades de interações sociais e culturais. Nesse contexto, os resultados da pesquisa também indicaram que a utilização das técnicas de Freinet nos oferece uma forma prática, que alinha os princípios da Teoria Histórico-Cultural a processos pedagógicos mais dinâmicos. As técnicas Freinet permitem que a prática pedagógica seja construída a partir das experiências vividas pelas crianças, promovendo atividades que estimulam a autonomia, a colaboração e a expressão criativa.

Do ponto de vista prático, os resultados desta pesquisa podem colaborar significativamente para as discussões sobre práticas pedagógicas mais eficazes e que considerem as especificidades de aprendizagem das crianças pequenas, oferecendo subsídios para a reflexão crítica de professores e professoras.

Além disso, a pesquisa pode contribuir para a elaboração de programas de formação continuada de professores, propondo conteúdos e abordagens que fortaleçam a compreensão sobre o ensino da linguagem escrita, enfatizando a importância de práticas que considerem a escrita como um ato cultural e social e não apenas como uma habilidade técnica. Ao trazer à tona desafios e potencialidades observados nas práticas diárias das professoras, o estudo permite que essas questões sejam abordadas de maneira contextualizada, refletindo as necessidades reais dos profissionais da Educação Infantil. Isso pode resultar na criação de currículos e estratégias formativas que não apenas atendam às exigências legais e teóricas, mas que também sejam efetivamente aplicáveis e transformadoras no cotidiano escolar. Tais estratégias devem promover o aprofundamento em teorias robustas, como a Teoria Histórico-Cultural, e aproximar a teoria de práticas pedagógicas que levem a uma máxima apropriação dos conhecimentos culturais pela criança, garantindo sua humanização.

Inferimos, ainda, que o ensino da linguagem escrita na Educação Infantil é possível e necessário se alinhado a práticas culturais e em situações reais em que a escrita seja necessária no cotidiano escolar. No entanto, é fundamental reconhecer que a escrita é apenas uma das muitas linguagens que compõem a experiência infantil.

No que tange às formações atuais, temos tido a oportunidade de acompanhar o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) e testemunhar o quanto os princípios teóricos, as possibilidades de práticas educativas e as discussões promovidas nos encontros são profícuos. Como sugestão para futuros estudos, vemos a possibilidade de explorar como o referido Programa tem contribuído para a ampliação e compreensão das práticas pedagógicas relacionadas à linguagem escrita.

Ademais, faz-se necessário pontuar que embora haja garantias de formações continuadas, a realidade é que as professoras frequentemente enfrentam dificuldades em “encontrar” tempo dentro das instituições para refletir sobre suas práticas e necessidades específicas. Nossa pesquisa, apesar de ter possibilitado momentos de reflexão durante os grupos focais, não conseguiu promover um aprofundamento teórico e prático mais abrangente. A limitação de tempo e a sobrecarga de atividades das professoras impediram a continuação da observação participante e a realização de encontros adicionais que poderiam ter enriquecido ainda mais o estudo e contribuído ainda que pontualmente para a formação.

Considerando que a universidade e as pesquisas científicas contribuem significativamente para a melhoria da qualidade da Educação, é necessário não apenas oferecer às professoras a oportunidade de conduzir pesquisas, mas também assegurar que, nas escolas, tenham tempo suficiente para debater, refletir e pensar em novas possibilidades de ensino, apropriando-se do conhecimento gerado nesse processo. Para viabilizar essa apropriação, a implementação do Horário de Trabalho Pedagógico (HTP) na Educação Infantil pode se revelar uma solução eficaz para criar tempos e espaços dedicados à formação dentro da própria escola.

Acrescentamos ainda que a Teoria Histórico-Cultural, que permeou toda a nossa investigação, não é apenas uma teoria a ser utilizada no campo pedagógico, sua base muda a visão daqueles que, abertos para novas possibilidades, passam a enxergar a vida e a educação com lentes mais refinadas. Nosso desejo é que

professores e professoras possam dela se apropriar construindo bases para um novo olhar sobre o mundo.

Por fim, evocamos a reflexão de Albert Einstein, que captura perfeitamente o impacto da Teoria Histórico-Cultural em nossa forma de ver o mundo: “A mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao seu tamanho original”. Essa citação traduz de forma clara os impactos de uma teoria potente e contemporânea que nos convida a pensar sob novas perspectivas, enriquecendo continuamente nossa jornada intelectual e profissional.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

ABREU, Márcia Martins de Oliveira; ARENA, Adriana, Pastorello Buim. Atos de Leitura na Alfabetização. *Revista Educação e Políticas em Debate*, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 784-800, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/62478>. Acesso em: 11 dez. 2023.

AGUIAR, Sinara Narciso de Lima. *Da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental: reflexões sobre o processo de transição escolar e formação inicial de pedagogos(as) na Universidade Federal do Amazonas*. 2021. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8453>. Acesso em: 26 jun. 2024.

ALIKE. Direção: Daniel Martínez Lara e Rafa Cano Méndez. Espanha, 2015. 1 vídeo (8min). Publicado pelo canal Pepe School Land. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kQjtK32mGJQ>. Acesso em: 20 abr. 2023.

ALMEIDA, Maria da Graças Queiroz. *A construção do gosto pela leitura: uma contribuição pedagógica para a formação de leitores*. 2008. 61 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Faculdades EST, São Leopoldo, 2008. Disponível em: <http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/handle/BR-SIFE/30>. Acesso em 19 jan. 2024.

ALVES, Méryellen de Almeida Oliveira; LIMA, Elieuzza Aparecida de; SILVA, Ana Laura Ribeiro da; FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier. Aspectos de pesquisa: rodas de conversa e cantos de trabalho a partir de percepções de professores da Educação Infantil. *In: I Encontro sobre Currículo e II Encontro de Educação Infantil da Faculdade de Filosofia e Ciências*, 2015, Marília, Marília: *Oficina Universitária*, 2015. p. 1-12. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/iencontrosobrecurrículoiiencontrodeeducacaoinfantil/aspectos-de-pesquisa_alves.pdf. Acesso em: 3 jul. 2024.

ANDRÉ, Tamara Cardoso; BUFREM, Leilah Santiago. O conceito da escrita segundo a teoria histórico-cultural e a alfabetização de crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental. *ETD- Educ. Tem. Dig*, Campinas, v. 14, n. 1, p. 22-42, jan./jun. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922012000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 fev. 2023.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, [S. l.], v. 22, n. 74, p. 251-283, abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VWpK5QqzkMzX9MrdJNHZRpM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 mar. 2024.

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A linguagem Escrita e as crianças – Superando Mitos na Educação Infantil. *In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO – UNIVESP (org.). Caderno de formação: formação de professores: educação infantil: princípios e fundamentos.* São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 3, p. 121-134. ISBN 978-85-7983-133-1. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337954/1/caderno-formacao-pedagogia_8.pdf. Acesso em: 14 fev. 2023.

BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. *In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS*, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais [...], Belo Horizonte: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia/file>. Acesso em: 1 jun. 2023.

BAPTISTA, Mônica Correia. *In: LIVRO didático na Educação Infantil, é possível? orientações para o PNLD 2022.* [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo [live] (112 min). Publicado pelo canal Humanidades Unisinos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TA7g1LeQe8Y>. Acesso em: 8 jul. 2024.

BAPTISTA, Mônica Correia. *In: O QUE É O LEEI?* [S. l.: s. n.], 2023. 1 vídeo (9 min). Publicado pelo canal LEPI – FaE/UFG. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xEshYxrRA9Q>. Acesso em: 22 jul. 2024.

BAPTISTA, Mônica Correia; PETROVITCH, Camila; AMARAL, Mariana Parreira Lara do. Livros de literatura para a primeira infância: a questão da qualidade. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir, México*, v. 1, n. 8, p. 10-23, jun. 2021. Disponível em: <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss8/2/>. Acesso em: 3 jul. 2024.

BAPTISTA, Mônica Correia; SÁ, Alessandra Latalisa de; VERSIEUX, Bárbara Poliana Rodrigues Torres. LIMA, Rosalba Rita. O portfólio na formação de professora-tutoras do curso leitura e escrita da Educação Infantil. *Revista Paidéia*, Belo Horizonte, v. 18, n. 29. p 59-90, 2023. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/9710>. Acesso em: 16 jul. 2024.

BAPTISTA, Mônica Correia; SILVA, Hilda Aparecida Linhares da; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Leitura, escrita e alfabetização: o que a Educação Infantil tem a ver com isso? *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 10, n. 2, p. 168-182, maio 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/8416>. Acesso em: 1 fev. 2024.

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Reni Tiago Pinheiro. *A Leitura em dois Pontos: ler e contar histórias. Releitura*. Belo Horizonte, 1999.

BARBOUR, Rosaline. *Grupos focais*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARROS, Manuel de. *Memórias inventadas: A segunda Infância*. São Paulo: Planeta, 2006.

BETONI, Suzana Tais. *Linguagem escrita na Educação Infantil: práticas de uma professora pesquisadora*. 2021. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15007>. Acesso em: 18 nov. 2023.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BISSOLI, Michele de Freitas. *Educação e Desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural*. 2005. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/102230>. Acesso em: 3 mar. 2024.

BOTH, Ilaine Inês; BISSOLI, Michelle de Freitas. Formação docente e trabalho educativo na educação infantil: algumas reflexões. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 57, p. 1-18, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/13538>. Acesso em: 10 maio 2024.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira. “Olha o meu nome!”: a chamadinha e outras possibilidades para ler e escrever os nomes das crianças. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). *A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 63-85.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina; ROSA, Ester Calland de Sousa. (org.). *Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.13-31.

BRASIL, Christina Cesar Praça; SILVA, Raimunda Magalhães da; PINHEIRO, Cleoneide Paulo Oliveira Pinheiro; BRILHANTE, Aline Veras Moraes. Da teoria à prática: a utilização de grupo focal para o ensino e a pesquisa. In: SILVA, Raimunda Magalhães da; BEZERRA, Indara Cavalcante, BRASIL, Christina César Praça; MOURA, Escolástica Rejane Ferreira (org.). *Estudos qualitativos: enfoques teóricos e técnicas de coleta de informações*. Sobral: Edições UVA, 2018. p. 223-241.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CBE n. 20, de 11 de novembro de 2009*. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, 9 de dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Caderno de apresentação*. Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil. Cad. 0. Brasília: MEC/SEB, 2016a.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Crianças como leitoras e autoras*. Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil. Cad. 5. Brasília: MEC/SEB, 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. Edital de Convocação N. 02/2020 – CGPLI - *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático-PNLD 2022*. Brasília: MEC, 21 de maio 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2022/EditalPNLD2022Consolidado6RETIFICAO22.03.2023.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Informe n. 22/2021 – COARE/FNDE. Escolha do PNLD 2022 - Educação Infantil - Obras Didáticas*. Brasília, 2021a. Disponível em <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-2022/22.2021EscolhadoPNLD2022.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Informe 27/2021 – COARE/FNDE. Modelo de Escolha. PNLD 2022. Educação Infantil. Obras Didáticas e Pedagógicas*. Brasília, 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/informes-pnld/2021/27.2021ModelodeescolhaPNLD2022ObrasDidaticasePedaggicasEI.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 03 de junho de 2024.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Educação Infantil e cultura escrita. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (org.). *Linguagens infantis: Outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2009. p. vii-xiv.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: Ana Lúcia Goulart de Faria; Suely Amaral Mello (org.). *O mundo da Escrita no universo da pequena infância*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 3-19.

BUSCARIOLO, Ana Flávia Valente Teixeira. *O texto livre como instrumento pedagógico na alfabetização de crianças*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/951064>. Acesso em: 16 jul. 2024.

BUSCARIOLO, Ana Flávia Valente Teixeira; LIMA, Cinthia Viera Brum; ANJOS, Daniela Dias dos. Pedagogia Freinet e Alfabetização: a potencialidade dos instrumentos desta pedagogia para formar crianças e professores. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga, v. 4, n. 4, p. 117-133, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/124>. Acesso em: 16 jul. 2024.

BUSCARIOLO, Ana Flávia Valente; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; ANJOS, Daniela Dias dos. O Texto Livre como Instrumento Pedagógico na Alfabetização das Crianças. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 42, n. 117, p.154-170, maio/ago. 2022.

CAMPOS, Daíse Ondina de. *Brincadeira e linguagem escrita na Educação Infantil: uma relação aprendida a partir de fazer pedagógico do professor*. 2015, 188 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/136352>. Acesso em: 19 jul. 2023.

CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. A Relação Teoria-Prática na Formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Rumo a uma Nova Didática*. 10. ed. Petrópolis: Vozes. 1999. p. 56-72.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

CARBONIERI, Juliana; MAGALHÃES, Cassiana; PASQUALINI, Juliana. A escrita no livro didático para a Educação Infantil: Reminiscências de um passado não tão distante. *Revista Brasileira de Alfabetização*, [S. l.], n. 19, p. 1-16, jun. 2023. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/725>. Acesso em: 19 jan. 2024.

CARBONIERI, Juliana; MAGALHÃES, Cassiana. Livro didático: contradições para o desenvolvimento da imaginação na idade pré-escolar. *SciELO Preprints*, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.3957. Disponível em:

<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3957/7384>. Acesso em: 19 jan. 2024.

CERON, Liliane; FILHO, Gabriel de Andrade Junqueira. Registro e documentação pedagógica na Educação Infantil. *In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (org.). Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil*. Porto Alegre. Editora da UFRGS, 2017. p. 209-224. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/170729/001054864.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 jul. 2024.

CHAVES, Marta. A Teoria Histórico-Cultural e a Linguagem Escrita na Educação Infantil: estudos e reflexões: *Obutchénie*. *Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, Uberlândia, v. 1, n. 3, p. 515–534, 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/40203>. Acesso em: 3 fev. 2024.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura e linguagem: a obra literária e a expressão linguística*. 3. ed. São Paulo: Quiron, 1980.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COLLI, Renata Albieri. *A Literatura Infantil na Educação Infantil*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 47 f. 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/2016%20Renata%20Albieri%20Colli.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2024.

COLMAN, Danielli Taques. *O trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a na formação de professores/as nas pesquisas científicas: contribuições de Paulo Freire*, 2024. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/4207>. Acesso em: 09 out. 2024.

COLOMBO, Fabiano José. *A literatura infantil como meio para a formação da criança leitora*. Marília, 2009. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/3d24c6da-353a-4907-b626-7a3c44286cda>. Acesso em: 3 fev. 2024.

CORSARO, Willian Arnold. A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças. *Educação, Sociedade e Cultura*, Porto, n. 17, p.113-134, 2002.

COSTA, Rowana Quadros Avante Simões. *O relato de experiência vivida como meio para a apropriação da linguagem escrita : uma análise das produções de crianças em início do processo de alfabetização pela perspectiva da Teoria Histórico-Cultural*, 2021. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021. Disponível em <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos->

Graduacao/Educacao/Dissertacoes/costa_rqas_dr_mar.pdf. Acesso em: 18 nov. 2023.

CRUVINEL, Fabiana Rodrigues. Ensinar a ler na escola: a leitura como prática cultural. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia v. 17, n. 1, p. 249-276, jan./jun. 2010. DOI: 10.14393/ER-v17n1a2010-12. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/8194>. Acesso em: 26 fev. 2024.

DALLABRIDA, Norberto, FURTADO, Denise. Texto livre, trabalho colaborativo e imprensa escolar na Pedagogia Freinet. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 59, n. 60, p. 1-19, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/24910/14569>. Acesso em: 17 jul. 2022.

DAVYDOV, Vasily Vasilovich. *Problema do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia*. Tradução: José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DEBUS, Eliane. *Festaria de brincança: a leitura literária na educação infantil*. São Paulo: Paulus, 2006.

DEBUS Mary. *Manual para excelência em la investigacion mediante grupos focales*. Washington: Academy for Educational Development, 1997.

DUARTE, Adriana Bogliolo Sirihal. Grupo focal online e offline como técnica de coleta de dados. *Informação & Sociedade*, João Pessoa, v. 17, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/487/1467>. Acesso em: 16 jun. 2023.

DUARTE, Rosália. *Pesquisa qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

FACCIENDA, Mônica. *A criança e os precursores da linguagem escrita: interações propulsoras do desenvolvimento simbólico na educação infantil*. 2019. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019. Disponível em: <http://tede.upf.br:8080/jspui/handle/tede/1821>. Acesso em: 18 nov. 2023.

FARIA, Vitória Lima Barreto; SALLES, Fátima. *Currículo na Educação Infantil: Diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica*. São Paulo: Editora Scipione, 2007.

FARIAS, Rhaisa Naiade Pael. Fundamentos da Educação Infantil: marcos legais, conceitos da Teoria Histórico-Cultural e práticas com a cultura escrita. In: VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; FARIAS, Rhaíssa Naiade Pael; MIRANDA, Simão. (org). *Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 14-44. Disponível em: <https://ebookspedrojoaoeditores.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/09/ebookeducacaoinfantil.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

FECCHI, Pollyana Garcia Geraldo. Ateliês, plano individual de trabalho e autocorreção. In; ARENA, Adriana Pastorello Buim; RESENDE, Valéria aparecida (org.). *Diálogos com a pedagogia Freinet: Fundamentos e práticas em movimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022. p. 239-262.

FERNANDES, Geuciane Felipe Guerim; OLIVEIRA, Katya Luciane de. Práticas de leitura e contação de histórias: potencializando o desenvolvimento de atitudes leitoras na infância. *Dialogia*, São Paulo, n. 43, p. 1-22, jan./abr. 2023. DOI: 10.5585/43.2023.23904. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/23904>. Acesso em: 3 jul. 2024.

FERREIRO. Emília. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREINET, Celestin. *O texto livre*. Lisboa: Dinalivro, 1976.

FREINET, Celestin. *Para uma Escola do Povo*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados, 1989. Disponível em https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em: 15 dez. 2023.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A pesquisa qualitativa de abordagem histórico cultural: fundamentos e estratégias metodológicas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, Caxambú, *Anais [...]*. Caxambu: ANPED, 2007, p. 1-16. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/minicursos/ementa%20do%20minicurso%20do%20gt20%20.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

FURLANETI, Débora da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. Leitura e escrita na escola: significados e sentidos atribuídos pelas crianças. *Horizontes*, Itatiba, v. 38, n. 1, p. 1–27, 2020. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1006>. Acesso em: 20 out. 2023.

GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Réggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martins. W; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 64-89.

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Com a palavras, as crianças! As trocas discursivas durante a produção coletiva de textos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 38, p. 1-23, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/34877>. Acesso em: 6 fev. 2024.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim. Literatura na infância: A criança, o livro e capacidade de ler. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 34–52, 2015. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3745>. Acesso em: 16 fev. 2024.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim; FRANCO, Sandra Aparecida Pires; BARROS, Marta Silene Ferreira Barros; TAMURA, Ana Lúcia Herмосilla Tamura. A leitura na Educação Infantil: das concepções a práticas de professores a bases científicas para uma didática da leitura. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, [S. l.], n. 44, p. 101-123, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/15869>. Acesso em: 16 fev. 2024.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim; SILVA, Greice Ferreira da; MAGALHAES Cassiana. Freinet, Vigotsky e Bakhtin: uma aproximação possível ao acesso à cultura escrita *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 155-174, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9631>. Acesso em: 17 jul. 2024.

GÓES, Lúcia Pimentel. *Introdução à Literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1984.

GOMES, Alberto Albuquerque. Considerações sobre a pesquisa científica: Em busca de caminhos para a pesquisa científica. *Intertemas*. Presidente Prudente, v. 5, p 61-81, nov. 2001.

GONÇALVES, Elisa Pereira. *Iniciação à pesquisa científica*. Campinas: Editora Alínea, 2001.

GONÇALVES, Kalyandra Khadyne Imai; LOPES, Paulo; RODRIGUERO, Celma Regina Borghi. O desenvolvimento da leitura e da escrita: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a prática pedagógica. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga, v. 8, p. 1-19, 2023. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/1179>. Acesso em: 6 nov. 2023.

GONZÁLEZ, Abel Gustavo Garay. *Fundamentos da teoria histórico-cultural para a compreensão do desenvolvimento do pensamento conceitual de crianças de 4 a 6 anos*. 2016. 225 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7834?show=full>. Acesso em: 6 nov. 2023.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. A Alfabetização em perspectiva discursiva. A realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. *Revista Brasileira de Alfabetização*, [S. l.], v. 1, n. 9, p. 60-78, jan./jun. 2019.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere*. v. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. Co-edição: Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HOBBSAWM, Eric. Introdução: inventando tradições. *In*: HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Tradução: Celina Cavalcante. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1984.

HOFFMANN, Jussara. Avaliar para compreender: compromisso deste século. *In*: DEMO, Pedro. *Grandes pensadores em Educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 117-142.

KAERCHER, Gladis Elise Pereira. E por falar em literatura. *In*: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elise Pereira. *Educação infantil pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 81-88.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução: Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Tradução: Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-83.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Elieuzá Aparecida de; AKURI, Juliana Guimarães Marcelino. Um currículo em defesa da plenitude da formação humana. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). *Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores*. 11. ed. Curitiba: CRV, 2017. p. 115-128.

LIMA, Elieuzá Aparecida de; SILVA, Ana Laura Ribeiro da; RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães. Reflexões sobre a educação infantil: contribuições da teoria histórico-

cultural. *Revista Interfaces*, Suzano, ano 2, n. 2, out. 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/da03bf23-2746-4a69-90bd-af10dd12e56e/content>. Acesso em: 6 fev. 2024.

LIMA, Telma Cristiane de Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasco. *Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica*. *Katál*, Florianópolis, v. 10, número Especial, p. 37-45, fev./mar. 2007.

LURIA, ALEXANDER Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex. Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução: Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 143-189.

MAGALHÃES, Cassiana. *Implicações da Teoria Histórico-Cultural no processo de formação de professores da Educação Infantil*. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014. Disponível: <https://repositorio.unesp.br/items/aa577257-cc79-435e-9d97-b556cea977ac>. Acesso em: 18 nov. 2023.

MARICATO, Adriana. O prazer da leitura se ensina. *Revista Criança do professor de educação infantil*. Brasília, n. 40, p. 18-26, set. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/educ_inf_rev_40..pdf. Acesso em: 22 jan. 2024.

MARTINS, Ligia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *In*: TULESKI, Silvana Cavo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves (org.). *Materialismo Histórico-Dialético como fundamento da Teoria Histórico-Cultural: método e metodologia da pesquisa*. Maringá: EDUEM, 2015. p. 29-42.

MASSUCATO, Jaqueline Cristina; AZEVEDO, Helísa Helena Oliveira de. O papel do professor da Educação Infantil e as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, vol. 15, n. 2, p. 142-148, jun. 2011. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-62102011000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 maio 2024.

MELLO, Suely Amaral. Algumas Implicações Pedagógicas da Escola de Vigotski para a Educação Infantil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 10, n. 1, p. 16-27, 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644097>. Acesso em: 21 out. 2023.

MELLO, Suely Amaral. Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo. *Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 6, n. 12, p. 29-48, 2003.

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. *In*: CARRARA, Kester (org.). *Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2004. 135-155.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições de Vigotski para a Educação Infantil. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela. (org.). *Vygotsky e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 193-202.

MELLO, Suely Amaral. Infância e Humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630>. Acesso em: 21 out. 2023.

MELLO, Suely Amaral. Cultura, mediação e atividade. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandei Pinto da; MILLER, Stela (org.). *Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações*. Araraquara: Junqueira & Martin; Marília: Cultura Acadêmica, 2009.

MELLO, Suely. Amaral. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. *Psicologia Política*, [S. l.], v. 10, n. 20, p. 329-343, jul./dez. 2010. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000200011. Acesso em: 20 jan. 2023.

MELLO, Suely Amaral. A formação teórica e o estágio na formação do professor de educação infantil: a prática sob o olhar da teoria. *Ensino em ReVista*, [S. l.], p. 295-304, jul./dez. 2014. DOI: 10.14393/ER-v21n2a2014-10. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/28023>. Acesso em: 28 maio 2024.

MELLO, Suely Amaral; BISSOLI, Michelle de Freitas. Pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para a apropriação da cultura escrita pela criança. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 135-160 jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p135>. Acesso em: 21 out. 2023.

MELLO, Suely Amaral; LUGLE, Andreia Maria Cavaminami. Formação de professores: Implicações pedagógicas das teoria histórico cultural. *Revista contrapontos*, v. 14, n. 2, p. 259-274, 2014. <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/4763>. Acesso em: 28 maio 2024.

MILLS, Charles Wright. *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MOBRICE, Inês Aparecida Silva. Encantamentos e delícias: a criança em contato com a literatura infantil. *Leitura: teoria & prática*, Campinas, ano 9, n. 15, p. 44-46, jun. 1990.

MORAES, Aline Janell de Andrade Barroso. *A atividade pedagógica do professor e o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar*. um estudo a partir da abordagem histórico cultural. 2015. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4867>. Acesso em: 3 fev. 2023.

MORAES, Keila Cristina Armando de. *Linguagem escrita da Educação Infantil ao 1º ano do Ensino Fundamental: Análise de transição segundo as professoras*, 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/17074?show=full>. Acesso em: 18 fev. 2023.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos. In: MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos e BEHRENS, Marilda. *Novas tecnologias e Mediação Pedagógica*. 14. ed. Campinas: Papirus, 2007.

MORGAN, David. *Focus group as qualitative research*. Qualitative Research Methods Series.16. London: Sage Publications, 1997.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Leitura crítica da literatura infantil. *Itinerários*, Araraquara, n. 17, p 179-187, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/3458/3222>. Acesso em: 14 fev. 2024.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da “década da alfabetização” no Brasil. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RthY6QQGrhJjphb6nsm8P8k/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2024.

MUKHINA, Valéria. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MUNHOZ, Lucianna Magri de Melo. A organização espacial de uma sala de Freinet: o antes e ao agora. In: ARENA, Adriana Pastorello Buim; RESENDE, Valéria aparecida (org.). *Diálogos com a pedagogia Freinet: Fundamentos e práticas em movimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022. p. 55-81.

OLIVEIRA, Cacilda Lages. *Significado e contribuições da afetividade, no contexto da Metodologia de Projetos, na Educação Básica*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

OLIVEIRA, Maria Carolina Costa Antunes de; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Imaginação, atividades criadoras e escrita: uma revisão bibliográfica. *Revista Amazonida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas*, Manaus, v. 8, n. 1, p. 1-21, 2023. Disponível em: <http://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/11796>. Acesso em: 14 fev. 2024.

OLIVEIRA, Mirian; FREITAS Henrique Mello Rodrigues de. Focus Group - pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento. *Revista de Administração*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 83-91, jul./set. 1998. Disponível em: <http://rausp.usp.br/wp-content/uploads/files/3303083.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2023.

OLIVEIRA, Sidinei Rocha de; PICCININI, Valmira Carolina. Validade e reflexividade na pesquisa qualitativa. *Cadernos EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 88-98, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/5ss33Zwp89j3wW89mXWkG5Q/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 nov. 2023.

OLNESS, Rebecca. *Using literature to enhance content area instruction: a guide for k-5 teachers*. Washington, USA: International Reading Association, 2007.

PAIVA, Aparecida. Livros infantis: critérios de seleção – as contribuições do PNBE. *In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Livros infantis: acervos, espaços e mediações*. Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil. Cad. 7. Brasília: MEC /SEB, 2016. p. 15-50. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-7-Espacos-e-mediaco.es.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2024.

PARREIRAS, Ninfa. Colo: o lugar do livro e da literatura na infância. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, p. 299-312, fev. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19685>. Acesso em: 16 jan. 2024.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. Uma teoria para orientar nosso pensar e agir docente na Educação Infantil. *In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. (org.). Teoria histórico-cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores*. 11. ed. Curitiba: CRV, 2017. p.11- 24.

PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.

PINATI, Carolina Taciana; ALMEIDA, Amanda da Silva; PEREIRA, Gelza Gaudêncio; FONSECA, Rosânia Aparecida de Souza; SANTOS, Marcelo; RIBEIRO, Gisele Aparecida. A importância da literatura na educação infantil. *Ciência ET Praxis*, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 49-56, 2017. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/praxys/article/view/2657>. Acesso em: 13 fev. 2024.

PIZZIMENTI, Cris. Sou feita de retalhos. *Revista Consciência*. 6 ago. 2017. Disponível em: <https://revistaconsciencia.com/sou-feita-de-retalhos>. Acesso em: 6 jul. 2024.

PIZZOL, Silvia Janine Servidor de. Combinação de grupos focais e análise discriminante: um método para tipificação de sistemas de produção agropecuária. *Rev. Econ. Sociol. Rural*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p. 451-468, jul./set. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/resr/a/r5ffkfdPkVWJhrjFJTStDzf/>. Acesso em: 13 fev. 2024.

POMPERMAIER, Odavilma Calado. *A prática com a cultura escrita na educação Infantil: desafios e possibilidades*, 2019, 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/360>. Acesso em: 13 nov. 2023.

POTT, Eveline Tonelotto Barbosa; NEVES, Maura Assad Pimenta Neves; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. Contribuições da imaginação ao processo de desenvolvimento e à Educação: Uma análise a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, [S. l.], v. 26, p. 1-9, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392022223597>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/t7YJR7HfYs9JnsdfGDkZLyb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 maio 2024.

POWELL, Richard. A; SINGLE, Hellen M. *Focus groups*. *International Journal for Quality in Health Care*, v. 8, n. 5, p. 499-504, 1996. Disponível em: <https://academic.oup.com/intqhc/article/8/5/499/1843013>. Acesso em: 7 jun. 2023.

PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma a coisa*: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. 2010. 295 f. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. <http://repositorio.unb.br/handle/10482/9123>. Acesso em: 7 jun. 2023.

RABELO, Gabriela Moreira. *Livros da vida*; memórias das crianças e/em práticas pedagógicas na Educação Infantil, 2016. 95 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/15518>. Acesso em: 17 jul. 2024.

RABITTI, Giordana. *À procura da dimensão perdida*: uma escola de infância em Reggio Emília. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999.

RIGON, Algacir José; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; MORETTI, Vanessa Dias. Sobre o processo de humanização. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Liber livro, 2010.

ROCHA, Sônia Cláudia Barroso; BISSOLI, Michelle de Freitas. Desafios da formação de professores alfabetizadores: em busca da apropriação da linguagem escrita como desenvolvimento humano. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 11. número especial 4 p. 2499-2516, 2016. DOI: 10.21723/riaee.v11.n.esp4.9206. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9206>. Acesso em: 16 maio 2024.

ROMANELLI, Nancy. A questão metodológica na produção Vigotskiana e a dialética marxista. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 16, n. 2, p. 199-208, abri./jun. 2011.

ROSA, Clóvis. *Gestão estratégica escolar*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SANDRONI, Laura Constância; MACHADO, Luiz Raul. *A criança e o livro*: guia prático de estímulo à leitura. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; ARAÚJO, João Fernando de; TIROLI, Luiz Gustavo. Práticas de Leitura Literária no espaço formativo da Educação Infantil: Olhares à formação e ação docente a partir da Teoria da Atividade. *Revista Brasileira de Alfabetização*, [S. l.], n. 19, p. 1-14, jun. 2023. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/728>. Acesso em: 13 fev. 2024.

SILVA, Aline Luiza da. Trajetória da Literatura Infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade REGRAD - *Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM*, [S. l.], v. 2, n. 2, jul/dez 2009. Disponível em: <https://revista.univem.edu.br/REGRAD/article/view/234>. Acesso em: 19 fev. 2024.

SILVA, Francisco dos Santos; GOI, Lourdes Lúcia. Projetos de trabalho e a prática pedagógica na perspectiva histórico-crítico: rumo à aprendizagem significativa. *Multidebates*, Palmas, v. 2, n. 2, p. 219-243, 2018. <https://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/105>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SILVA, Patrícia Botelho da; CARLA, Vilza. *Adoletá: volume II*: livro do estudante. São Paulo: Editora do Brasil, 2020a.

SILVA, Patrícia Botelho da; CARLA, Vilza. *Adoletá: volume II*: manual do professor. São Paulo: Editora do Brasil, 2020b.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; DAINEZ, Débora; LAPLANE, Adriana Lia Frizman. Contribuições teóricas e conceituais de Vigotski para a pesquisa qualitativa em educação. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 7, p. 1364-1389, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/63920>. Acesso em: 13 jan. 2024.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Deusa Maria de. Livro didático: arma pedagógica? In: CORACINI, Maria José (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999. p. 93-103.

SOUZA, Eduardo Bezerra de. *A linguagem escrita na educação infantil: direito da criança, desafio do professor*. 2016. 191 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/18950>. Acesso em: 19 jul. 2023.

SOUZA, Luciane Karine de. Recomendações para a Realização de Grupos Focais na Pesquisa Qualitativa. *PSI UNISC*, Santa Cruz do Sul, v. 4, n. 1, p. 52-66, jan. 2020. Disponível em <https://online.unisc.br/seer/index.php/psi/article/view/13500>. Acesso em: 28 jun. 2023.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de; MELLO, Suely Amaral. O lugar da cultura escrita na educação da infância. In: COSTA, Sinara Almeida da Costa; MELLO, Suely Amaral. (org). *Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba: CRV, 2017. p. 199-2015.

TRAD, Leny Alves Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/gGZ7wXtGXqDHNCHv7gm3srw/>. Acesso em: 28 jun. 2023.

TURRA NETO, Nécio. *Enterrado, mas ainda vivo!*: Identidade Punk e Território em Londrina. 2001. 179 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2001. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/afbba876-6b9e-4c46-87fc-b0f2dc63f66a/full>. Acesso em 7 jun. 2023.

VALENTE, Rosianne de Souza. *Eu ainda não falei, eu quero falar!* – os sentidos de escrita atribuídos por crianças pré-escolares. 2018. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/270>. Acesso em: 28 jun. 2023.

VELÁZQUEZ, Silvanne Ribeiro; ALBUQUERQUE, Simone Santos. (Des)caminhos da educação infantil no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). *Educação*, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 1-14, 2023. DOI: 10.15448/1981-2582.2023.1.44475. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/44475>. Acesso em: 26 fev. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras Escogidas* (Tomo III). 2. ed. Madrid: Visor, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Imaginação e Criação na Infância*. Tradução e revisão técnica: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de Lev Semionovitch Vigotski*. Organização e tradução: Zóia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão popular, 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ZANELLA, Andréa Vieira. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. *Temas em psicologia*, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 97-110, 1994.

APÊNDICE A – SINÓPSE DO VÍDEO ALIKE

Curta animado: ALIKE

O curta-metragem Alike aborda de maneira sensível e impactante a relação entre pai e filho em uma sociedade movida pela repetição e rigidez. A narrativa é desenvolvida em torno de um pai que vive em um ambiente marcado pela monotonia e pela mecanização do trabalho, onde o trabalho e as rotinas padronizadas moldam o dia a dia. Ele procura educar seu filho, que começa a frequentar uma escola em que a criatividade e a expressão individual são sistematicamente silenciadas.

Envolvidos em um processo de desumanização, caracterizado pelo uso simbólico das cores no ambiente em que vivem, o pai tenta inculcar no filho as regras disciplinares que vivencia e a aceitação dos padrões estipulados socialmente. No entanto, ele percebe que ao tentar moldar seu filho para se adequar ao sistema está, na verdade, apagando a vivacidade e a imaginação que o tornam único.

À medida que a narrativa avança, o pai enfrenta um dilema, confrontando suas próprias crenças e práticas. Essa jornada de autodescoberta o leva a buscar uma reconexão com a essência do seu filho. A animação provoca uma reflexão profunda sobre as consequências de uma educação que prioriza a repetição em detrimento da criatividade, ressaltando a importância de cultivar a individualidade e a liberdade de expressão em uma sociedade que frequentemente valoriza os processos repetitivos.

Lançamento: 2015.

Duração: 08 minutos.

Diretores: Daniel Martínez Lara e Rafa Cano Méndez.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA A PROFESSORA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Sra. Professora _____,
queremos convidá-la a participar da pesquisa intitulada “O ensino da linguagem escrita na Educação Infantil: O que dizem as professoras?”, sob a responsabilidade da pesquisadora Ellen Marques dos Santos, com endereço institucional na Faculdade de Educação da UFAM, Av. General Rodrigo Octávio n. 6200, Coroado I, Cep 69077-000, Manaus - AM; pelo telefone (92) 33054082, ramal 1785, e-mail: ellenmanaus@hotmail.com e da orientadora, Dra. Michelle de Freitas Bissoli, com endereço institucional na Faculdade de Educação da UFAM, telefone (92)33054082, ramal 1785, e-mail: mibissoli@ufam.edu.br.

Nesta pesquisa, pretendemos analisar as concepções de professores sobre o ensino da linguagem escrita, refletindo sobre suas implicações práticas. Esta é uma pesquisa que tem por objetivos específicos:

1. Apreender, com base na Teoria Histórico-Cultural, como ocorre o processo de aprendizagem da linguagem escrita na Educação Infantil;
2. Conhecer concepções e práticas das professoras que envolvem o ensino da linguagem escrita;
3. Refletir sobre as possibilidades e desafios frente ao ensino da linguagem escrita.

Para atingir nossos objetivos, implementaremos uma pesquisa participante que incluirá observações detalhadas das práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de referência e a realização de um grupo focal. Nesse grupo, reuniremos a senhora e suas colegas de trabalho com o intuito de ouvirmos suas opiniões e

vivências relacionadas ao ensino da linguagem escrita. Esclarecemos que o grupo focal é uma técnica que nos permite, a partir de um roteiro de perguntas sobre suas práticas, dialogar sobre o ensino da linguagem escrita e trocar ideias por meios das interações dos participantes.

Pedimos ainda seu consentimento para a gravação de voz durante a realização do grupo focal. Esses dados coletados servirão para posterior transcrição, visto que, muitas vezes, devido a dinâmica do grupo, muitas informações podem não ser devidamente registradas.

Todas as informações coletadas serão estritamente confidenciais. Ninguém deverá pagar ou receber nada porque todas as despesas serão de responsabilidade da pesquisadora, que é discente do curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE – UFAM.

Para garantir a confidencialidade dos dados, esclarecemos que, em nenhuma momento serão divulgados o seu nome ou o da escola. Todos os dados e informações coletadas serão utilizados nesta pesquisa e em publicações que, porventura, serão divulgados em eventos e/ou em revistas científicas. O material coletado durante a pesquisa ficará sobre a responsabilidade da pesquisadora. Após cinco anos da conclusão da pesquisa, os dados coletados serão permanentemente removidos de todos os dispositivos de armazenamento utilizados durante a realização do grupo focal.

Considerando que toda pesquisa envolvendo seres humanos pode apresentar riscos, é importante destacar que, nesta pesquisa, pode haver a possibilidade de constrangimento durante as observações nas salas de referência ou durante a realização do grupo focal. A senhora pode sentir-se desconfortável ao refletir sobre sua própria prática pedagógica, o que pode causar alterações emocionais.

Caso a senhora experimente qualquer mal-estar durante a realização da pesquisa, será oferecido atendimento médico e psicológico adequado para tratar eventuais complicações ou danos, diretos ou indiretos, que possam surgir como resultado da sua participação.

Para minimizar quaisquer efeitos adversos que possam surgir durante a pesquisa, esclarecemos que a senhora possui total liberdade para participar ou não da pesquisa, bem como para desistir a qualquer momento, sem nenhum ônus. Dessa forma, a pesquisa será conduzida com responsabilidade e respeito aos direitos dos participantes, garantindo que quaisquer potenciais efeitos negativos

possam ser evitados ou minimizados e que a senhora possa ter uma experiência confortável e segura durante todo o processo de pesquisa.

Caso a senhora tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, a pesquisadora assume, formalmente, neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a responsabilidade pela indenização e cobertura material para reparação de qualquer tipo de dano causado durante a pesquisa, previsto ou não neste TCLE de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada na Resolução CNS Nº 466 de 2012 (item IV. 3.h, IV. 4.c e V.7). Em caso de eventuais despesas que a senhora possa vir a ter em decorrência de sua participação na pesquisa, a pesquisadora também assume a responsabilidade pelo reembolso integral de tais despesas.

Esclarecemos que: 1º) a senhora pode aceitar ou não participar da pesquisa; 2º) caso aceite, não sofrerá prejuízo algum por participar dessa pesquisa; 3º) em todos os textos produzidos, o nome da escola, da senhora e das demais professoras serão mantidos em sigilo; 4º) não haverá nenhum tipo de prejuízo caso decida desistir de participar da pesquisa; 5º) a pesquisadora compromete-se em indenizá-la por quaisquer danos que possam surgir direta ou indiretamente devido à sua participação na pesquisa; 6º) estamos disponíveis para esclarecer qualquer dúvida sobre essa pesquisa; 7º) a senhora apenas assinará esse documento quando tiver entendido o que lhe explicamos.

Caso a senhora queira fazer qualquer reclamação ou deseje mais esclarecimentos sobre a pesquisa, poderá, a qualquer momento, entrar em contato com o Comitê de Ética – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, pelo telefone fixo (92) 3305-1181, ramal 2004, e-mail: cep.ufam@gmail.com.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____ fui informada sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento será emitido em duas vias que serão rubricadas em todas as suas páginas e serão assinadas ao seu término, por mim e pela pesquisadora responsável, ficando uma via com cada uma de nós.

Gravação de voz para fins acadêmicos serão obtidas apenas com o seu consentimento, ressaltamos que sua identidade será mantida em sigilo:

- () Autorizo a gravação de voz nesta pesquisa.
- () Não autorizo a gravação voz nesta pesquisa.

Manaus, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do participante da pesquisa:

Assinatura da pesquisadora responsável:

ANEXO A – APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA GERADA NA PLATAFORMA BRASIL

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

– DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título Público: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NAS PRÉ-ESCOLAS PÚBLICAS DE MANAUS: A APROPRIAÇÃO DA CULTURA ESCRITA NA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL
Pesquisador Responsável: MICHELLE DE FREITAS BISSOLI
Contato Público: MICHELLE DE FREITAS BISSOLI
Condições de saúde ou problemas estudados:
Descritores CID - Gerais:
Descritores CID - Específicos:
Descritores CID - da Intervenção:
Data de Aprovação Ética do CEP/CONEP: 21/11/2019



– DADOS DA INSTITUIÇÃO PROPONENTE

Nome da Instituição: FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED / UFAM
Cidade: MANAUS

– DADOS DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Comitê de Ética Responsável: 5020 - Universidade Federal do Amazonas - UFAM
Endereço: Rua Teresina, 4950
Telefone: (92)3305-1181
E-mail: cep.ufam@gmail.com

– CENTRO(S) PARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA

– CENTRO(S) COPARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA
