

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A PARTILHA DO SENSÍVEL NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**
**LITERACY AND LETTERING: SHARING THE SENSITIVE IN CHILDHOOD
EDUCATION**
**ALFABETIZACIÓN Y LETRAS: COMPARTIENDO A LOS SENSIBLES EN LA
EDUCACIÓN INFANTIL**

Janine Abreu de Oliveira
janineeo@gmail.com
Pedagoga
Universidade La Salle

Míriam Benites Rios
miriambrios@gmail.com
Mestra em Educação
Centro Universitário Metodista – IPA

Elaine Conte
elaine.conte@unilasalle.edu.br
Doutora em Educação
Universidade La Salle

RESUMO

O estudo aborda a alfabetização e o letramento na Educação Infantil na perspectiva da partilha do sensível com o outro, nesse momento de ressonâncias institucionais, sociais, econômicas e culturais, especialmente com os novos contornos da pré-escola. Procurando responder a problemática: Até que ponto, há uma idade certa para alfabetizar? Quais os (des)caminhos encontrados na pré-escola quando valorizamos o desenvolvimento humano por meio de uma sensibilização à alfabetização e ao letramento? O texto é resultante de uma revisão de literatura sobre os conceitos de alfabetização e letramento no campo da educação, considerando as diretrizes legais e os pensadores que reinterpretem o assunto na atualidade, aliado a uma pesquisa formação que tem como objetivo recontextualizar e agregar novas aprendizagens às experiências de formação e atuação, por meio da técnica de grupo focal, realizado com professoras da Educação Infantil, pertencentes a escolas públicas e privadas do município de Canoas/RS. Os resultados apontam para situações emergentes e polêmicas como a falta de entendimento por parte das

424

professoras sobre os processos de alfabetização e letramento em articulação com as práticas de ensino em contextos escolares, o que implica na adoção de métodos de alfabetização, no plural, não apenas um método controlador de letras em sons, sem sentido para o reconhecimento social.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento. Educação Infantil. Tendências.

ABSTRACT

The study addresses literacy and literacy in early childhood education from the perspective of sharing the sensitive with others, at this time of institutional, social, economic and cultural resonances, especially with the new outlines of the preschool. Trying to answer the problem: To what extent, is there a certain age for literacy? What are the (dis) paths found in pre-school when we value human development by raising awareness of literacy and literacy? The text is the result of a literature review on the concepts of literacy and literacy in the field of education, considering the legal guidelines and the thinkers who reinterpret the subject today, combined with a training research that aims to recontextualize and add new learning to the training and acting experiences, through the focus group technique, carried out with teachers of early childhood education, belonging to public and private schools in the municipality of Canoas/RS. The results point to emerging and controversial situations such as the lack of understanding on the part of teachers about the processes of literacy and literacy in conjunction with teaching practices in school contexts, which implies the adoption of literacy methods, in the plural, not only a method of controlling letters in sounds, meaningless for social recognition.

Keywords: Literacy and Literacy. Child education. Tendencies.

RESUMEN

El estudio aborda la alfabetización y la alfabetización en Educación Infantil desde la perspectiva de compartir lo sensible con los demás, en este momento de resonancias institucionales, sociales, económicas y culturales, especialmente con los nuevos trazos del preescolar. Intentando responder al problema: ¿Hasta qué punto, existe una cierta edad para la alfabetización? ¿Cuáles son los (des) caminos

que se encuentran en la educación preescolar cuando valoramos el desarrollo humano mediante la sensibilización sobre la alfabetización y la alfabetización ? El texto es el resultado de una revisión de la literatura sobre los conceptos de alfabetización y alfabetización en el ámbito de la educación, considerando los lineamientos legales y los pensadores que reinterpretan el tema hoy, combinados con una investigación formativa que tiene como objetivo recontextualizar y agregar nuevos aprendizajes a las experiencias de formación y actuación, a través de la técnica de grupos focales, realizada con docentes de Educación Infantil, pertenecientes a colegios públicos y privados del municipio de Canoas/RS. Los resultados apuntan a situaciones emergentes y controvertidas como la falta de comprensión por parte de los docentes sobre los procesos de alfabetización y alfabetización en conjunto con las prácticas docentes en contextos escolares, lo que implica la adopción de métodos de alfabetización, en plural, no solo un método de controlar letras en sonidos, sin sentido para el reconocimiento social.

Palabras clave: Alfabetización y Alfabetización. Educación Infantil. Tendencias.

Introdução

Os debates em torno da alfabetização e do letramento na Educação Infantil estão longe de serem unificados e consolidados, fato que origina um dos grandes desafios no campo da educação. Diante das inúmeras transformações sociais e tecnológicas, a educação avança lentamente sobre os preconceitos e tendências que perpassam os processos de letrar. Em decorrência das práticas pedagógicas vivenciadas ao longo da própria pesquisa formação, alguns conceitos introdutórios sobre alfabetização e letramento acrescentaram dúvidas e confusões de entendimento na concretização das ações educativas. Segundo Soares (2010), muitas escolas e muitos educadores ainda demonstram discordâncias e condições adversas sobre as implicações entre o conceito de letramento e a conjunção do processo de alfabetização, especialmente com as confusões geradas com a

proposta do Ministério da Educação (MEC), advindas com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos¹ e da proposta de alfabetização na idade certa. No entanto, cabe também questionarmos o que se entende sobre a idade certa para se iniciar o processo de alfabetização e letramento. Soares (2020)² alerta para a necessidade de invertermos as perguntas, a perspectiva e os questionamentos em torno do alfabetizar e letrar, de modo a considerar: primeiro, as condições de desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança, segundo, respeitar as evidências científicas, para, a partir daí, definirmos os métodos adequados e/ou eficazes. Somam-se às novas diretrizes do governo, pesquisas sobre os conceitos de alfabetização e letramento, as quais vêm apresentando novas dimensões e contradições nesse campo, devido às novas práticas de leitura e de escrita e a grande defasagem sobre os processos de alfabetizar apresentados em instrumentos nacionais medidores das avaliações do ensino. Para Soares (2020), os fracassos em habilidades de escrita e leitura, em todos os níveis da educação no Brasil, são gerados no processo inicial da leitura e da escrita, ou seja, na etapa inicial da Educação Básica. Para entender estes fracassos é preciso mergulhar no contexto da escola, adentrar na sala de aula, investigar e entender as teorias e as práticas adotadas pelos professores. Com esse foco, para a construção do texto, lançamos as seguintes questões de pesquisa: Até que ponto, há uma idade certa para alfabetizar? Quais os (des)caminhos encontrados na pré-escola quando valorizamos

¹No Plano Nacional de Educação (PNE), especificamente a 2ª meta idealiza a universalização escolar de nove anos no Ensino Fundamental. Para sua garantia, a idade de corte para transição ao ensino fundamental é antecipada e começa a valer a partir dos seis anos. Entretanto, apresentam-se entraves em relação à transição precoce dessas crianças, em escolas que privilegiam formas estreitas e descoladas dos contextos concretos e dos processos de ensino e alfabetização. Em contrapartida, percebe-se um anseio na sociedade por antecipar os processos de alfabetização formal, desconsiderando os tempos e as necessidades, inclusive de formação da inteligência emocional, da infância. Diante disso, muitos processos e dinâmicas são desrespeitados na cultura infantil, em nome de uma alfabetização formal e descontextualizada de leituras de mundo, tendo como única preocupação acelerar os índices e taxas de desenvolvimento escolar.

² Usamos aqui como referência, a *live* “Alfabetização e Letramento: teorias e práticas” proferida pela professora Magda Soares, em 31 de julho de 2020. Disponível em: <http://youtu.be/UnkEuHpxJPs>

o desenvolvimento humano por meio de uma sensibilização à alfabetização e letramento?

Partindo destas reflexões, o presente trabalho também visa discutir as contribuições e consequências da alfabetização e do letramento para o desenvolvimento da linguagem escrita dos educandos de nível pré-escolar, traçando alternativas e lançando dúvidas e novos olhares à alfabetização como possibilidade de desenvolver uma educação integral e reinvenção de conhecimentos em processos cooperativos de leitura e de escrita. Essa pesquisa-formação é resultado de um Trabalho de Conclusão da Graduação. Adota como técnica para a análise dos significados dos dados - processos de alfabetização e letramento, o grupo focal. Constituíram-se como amostra dessa pesquisa, três professores de Educação Infantil, pertencentes a escolas públicas e privadas do município de Canoas/RS. O estudo de caráter exploratório busca compreender e interpretar as manifestações apresentadas pelo grupo focal, a partir dos significados e sentidos extraídos das notas de campo e dos dados coletados.

A investigação está organizada contemplando, inicialmente, os conceitos de Educação Infantil e as leis que a regem, em especial no nível pré-escolar e os sujeitos que nela estão inseridos, seguido de um entrelaçamento entre alfabetização versus letramento e a ideia de alfabetizar letrando. A segunda parte do texto faz um recorte das entrevistas e suas narrativas recontextualizadas. Posto isso, nas considerações finais, temos um movimento de triangulação com os autores utilizados, constatando que há equívocos entre os próprios professores, sobre qual a melhor idade para o processo de alfabetização inicial.

A Educação Infantil em questão e os processos de alfabetização e letramento

A Educação Infantil e pré-escolar tem seu marco histórico a partir da sua consolidação na Constituição Federal de 1988. Com as mudanças socioculturais passamos a “[...] reconhecer à criança pequena o direito à educação que passa, também, a ser um dever do Estado e de toda a sociedade”.(ROSEMBERG, 2007, p. 2). A promulgação da Constituição potencializou uma vitória para educação brasileira, visto que:

Lutas pela democratização da escola pública, somadas a pressões de movimentos feministas e de movimentos sociais de lutas por creches, possibilitaram a conquista, na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino. (OLIVEIRA, 2011, p. 115).

No texto oficial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³ também encontramos uma concepção sobre educação pré-escolar.

A expressão educação *pré-escolar*, utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal. (BRASIL, 2016, p. 31).

Na atualidade, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Art. 29, a Educação Infantil é caracterizada como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, integrando e articulando, assim, a ação da família e da comunidade. Educação Infantil gratuita às crianças de até cinco anos de idade, constituindo-se dever dos

³A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é definida como um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. O documento abrange todos os níveis da educação escolar, assim como o define § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), designando os conhecimentos e competências esperados dos estudantes em períodos de escolaridade.

pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade em pré-escolas (BRASIL, 2009).

Para entender a concepção de Educação Infantil, é preciso esclarecer quem são os sujeitos que pertencem a essa etapa da educação básica. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), Resolução CNE/CEB nº 5/2009, no Artigo 4º caracteriza a criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 1).

De acordo com BNCC (2016), é através das brincadeiras, ações, interações com seus pares, adultos e o mundo físico, que a criança assimila novos conhecimentos, estabelece relações sociais, constrói aprendizagens e capacidades para seu desenvolvimento pleno. Macedo (1994, p. 47), em seu artigo sobre as perspectivas de Jean Piaget, no tocante às fases de desenvolvimento da criança, apresenta a seguinte consideração:

[...] a criança pré-escolar encontra-se em uma fase de transição fundamental entre a ação e a operação, ou seja, entre aquilo que separa a criança do adulto. Além disso, é uma fase de preparação para o período seguinte (operatório concreto).

Nesse sentido, aproximadamente entre os 2 e os 6 anos de idade a criança encontra-se no estágio pré-operatório, sendo caracterizado ao período de transição pré-escolar. Nessa fase a criança começa a responder “[...] à interação mediada por imagens, lembranças, imitações diferidas (isto é, na ausência do objeto ou acontecimento), jogos simbólicos, evocações verbais, desenhos, dramatizações” (MACEDO, 1994, p. 48). Ou seja, as descobertas, explorações, conversações e

situações começam a ganhar sentido através das representações simbólicas, estímulos e simulações.

Diante de tais indagações, é preciso esclarecer que no estágio pré-operatório as etapas estarão “aproximadas” e não serão momentos rígidos que devem ocorrer através de programação ou funcionalização de projetos, em virtude de um desespero convincente de quem não enfrenta os desafios das práticas pedagógicas do escutar, do brincar, do sentir, do olhar, do cuidar. A construção dessas habilidades será influenciada pelo meio em que a criança está inserida, pelas interações e pelos estímulos despertados no encontro com os outros sujeitos. A escola torna-se um lugar institucionalizado e assume um novo papel na sociedade, sendo responsável em garantir a formação das futuras gerações. Na visão de Mortatti (2006, p. 3), antes de imporem-se as ideias republicanas, os processos de leitura e escrita eram transmitidos e reproduzidos culturalmente no âmbito familiar, ou de maneira menos informal nas precárias escolas do Império denominadas *aulas régias*⁴, sendo de fato restrita à grande parcela populacional.

Com base nessas experiências, desenvolveram-se estudos para subsidiar os professores com recursos que os auxiliassem nos processos de alfabetização das novas gerações, principalmente soluções aos déficits nas aprendizagens e ao excessivo fracasso escolar. Para superar essa defasagem e descrédito educativo foram implementados métodos sistematizados e convencionais para aprendizagem da leitura e da escrita (MORTATTI, 2006). Tais métodos alternavam-se nos conceitos analítico e sintético. O método sintético refere-se à aquisição de um código a partir da relação entre fonemas e grafemas. Segundo Soares (2004), inicia-se com unidades menores desde o alfabético – silabação e fonemas, avançando

⁴As aulas régias surgiram após a expulsão dos jesuítas, com a Proclamação da República. Pertencia ao Estado, que deveria garantir o ensino leigo, gratuito e obrigatório. Caracterizava-se pelo ensino sistemático de leitura e escrita.

gradativamente os estágios de dificuldades – palavras, frases e textos. Nas palavras de Mendonça (2011, p. 28), entende-se que:

[...] os métodos da soletração, o fônico e o silábico são de origem sintética, pois partem da unidade menor rumo à maior, isto é, apresentam a letra, depois unindo letras se obtém a sílaba, unindo as sílabas compõem-se palavras, unindo palavras formam-se sentenças e juntando sentenças formam-se textos. Há um percurso que caminha da menor unidade (letra) para a maior (texto).

Para os leigos no assunto, o método sintético resume-sena mera reprodução sistematizada da famosa conjunção “B + A = BA”, que deriva de procedimentos tradicionais ao ato de alfabetizar, transformando letras em sons mas não em ideias. . Em contrapartida, o método analítico abrange as unidades em suas complexidades e que apresentam significância (semântica), ou seja, o inverso dos métodos sintéticos (sintaxe de regras, ordens e estruturas funcionais das palavras). Partem da exploração de unidades amplas como textos, frases e palavras chegando ao exame de unidades menores. Nesse método, difundem-se “os métodos da palavração, sentencição ou os textuais são de origem analítica, pois partem de uma unidade que possui significado, para então fazer sua análise (segmentação) em unidades menores” (MENDONÇA, 2011, p. 28). Ambos os métodos causaram alvoroços entre educadores e teóricos, gerando disputas pela defesa do método que sobrepusesse e contemplasse medidas suficientes para o processo de aquisição da escrita.

Mas, a partir dos anos 1980⁵, os pressupostos sobre alfabetização ganham um novo percurso. Nas perspectivas da psicogênese, juntamente com as

⁵ Um pretense *novo método*, denominado equivocadamente de construtivista, e o conceito de letramento, também equivocadamente considerado como uma *intromissão* nos métodos de alfabetização. O que se pretende nesta exposição não é discutir as divergências sobre métodos de alfabetização e as críticas ao chamado construtivismo e ao letramento. Ao contrário, pretende-se argumentar que os embates se equivocam quando tomam como objeto o método, o como ensinar, 432

contribuições e descobertas da autora Emília Ferreiro, inserem-se na educação brasileira as concepções sobre construtivismo nas aprendizagens, principalmente na área da língua escrita. Somam-se, também, as contribuições de Soares (2004, p. 98) nesse novo cenário histórico, o que:

[...] trouxe uma significativa mudança de pressupostos e objetivos na área da alfabetização, porque alterou fundamentalmente a concepção do processo de aprendizagem e apagou a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita.

Nessa concepção, a escrita é classificada como um processo histórico de representações, através do “qual a criança constrói o conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos” (SOARES, 2004, p. 98). Em linhas gerais, a escrita até então considerada a representação e decodificação de um código (sintaxe), transfigura-se num processo de assimilação e sistema notacional de práticas de escrita e linguagem, tornando o sujeito alfabético por meio de um processo dinâmico com diferenças cognitivas e comportamentais.

As condições em que mais adequadamente se desenvolve esse processo, revelando o papel fundamental de uma interação intensa e diversificada da criança com práticas e materiais reais de leitura e escrita a fim de que ocorra o processo de conceitualização da língua escrita. (SOARES, 2004, p. 98).

Nessa perspectiva, considerando-se as evidências científicas, não há consenso sobre uma escolha única para iniciar o processo de alfabetização. Soares (2020) destaca que a alfabetização e o letramento devem caminhar juntos, desde o início da aprendizagem, já na Educação Infantil, pois são processos que se complementam. Assim, não há como desvincular as concepções de alfabetização das práticas sociais de leitura de mundo, que são reconciliadas ao letramento. A

quando a orientação da aprendizagem da língua escrita depende fundamentalmente da compreensão de como a criança aprende (SOARES, 2020, *online*).

palavra letramento, de acordo com Magda Soares, surgiu nas pesquisas apresentadas em 1986, por Kato⁶. É importante ressaltar que “a palavra letramento ainda não está dicionarizada, porque foi introduzida muito recentemente à língua portuguesa” (SOARES, 2012, p. 32). Traduzida da palavra *literacy* tem como definição “a condição do ser letrado”, ou seja, a palavra letramento define as condições e práticas de leitura e escrita que fazem parte do meio social e cultural do sujeito (SOARES, 2012, p. 35).

Para Soares (2012), o sujeito que pertence ao meio cultural, em que as práticas sociais de leitura e escrita possuem grande presença, sentimento de pertença e reconhecimento recíproco, torna-se um sujeito letrado, mesmo apresentando condição de analfabeto. Também, há o sentido inverso, que também reflete grandes preocupações entre autores e pesquisadores, daquele sujeito que tem a habilidade de ler e escrever, mas, “não faz uso da leitura da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada” (SOARES, 2012, p. 36). Essa incompreensão ou ausência de utilização cotidiana de textos e imagens repercute na seguinte impressão.

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2012, p. 39-40).

Assim, compreende-se que os desafios no processo de alfabetizar não estão ligados apenas ao ato de ensinar a leitura e a escrita, mas em possibilitar condições para que as crianças e adultos possam usufruir dos processos sociais e culturais da escrita e da leitura, respeitando o desenvolvimento cognitivo e linguístico. Isso

⁶ Mary Aizawa Kato possui doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP, 1972), pós-doutorado em New York University (NYU, 2004). Em seu livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” publicado em 1986 utilizou pela primeira vez a palavra letramento.

significa ensinar a compreensão a partir da incorporação de significados e sentidos vitais, que permeiam o letramento nas práticas cotidianas dos sujeitos que se encontram em processo de alfabetização constante (SOARES, 2012).

Como vimos anteriormente, o ato de alfabetizar resumia-se a métodos de decomposição de palavras, associados à memorização mecânica de letras e sílabas, muitas vezes, apresentados em contextos abstratos, formais e superficiais, sem contato com a realidade do educando. De acordo com Soares (2004, p. 97), o processo de “alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar”, entende-se como a capacidade de compreender o sistema de escrita. Em outras palavras, pode-se compreender que alfabetização remete ao processo de aprendizagem de ler e (re)escrever com “ênfase da língua escrita como um meio de expressão” (SOARES, 2007, p. 18). Por sua vez, Ferreiro (2001, p. 09) descreve esse processo como um “sistema de representação alfabética da linguagem” influenciada pelas visões de mundo e percepções dos estudantes e professores. Já, Tfouni (1995, p. 9-10) refere-se à alfabetização como sendo:

A aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual.

Verifica-se que as três autoras abordam a importância de uma interligação entre a alfabetização e o letramento. Nesse sentido, compreende-se como letramento a aquisição das práticas sociais e da tradição cultural sob as perspectivas da multiplicidade de linguagem e escrita. Contudo, Soares (2012, p. 44) defende que “letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita”. Tudo indica que a criança que “esteve em contato com leitores” ou imersa na cultura letrada apresentará maiores condições de aprendizagem durante o processo de alfabetização, uma vez que *entre o olho que*

vê e a mão que escreve, existe uma cabeça que pensa (FERREIRO, 2009, p. 25). Nesse contexto, o processo de letramento refere-se às práticas sociais e históricas que ocorrem ao longo do processo de aquisição da escrita (TFOUNI, 1995).

Considerando a visão dos autores sobre a necessidade de uma articulação entre alfabetização e letramento, como parte constituinte dos processos de ensinar e de aprender, bem como da necessidade de valorizar a escrita como bem cultural da humanidade, entende-se que as instituições de Educação Infantil possuem a obrigação de promover estímulos às interações sociais, aos diferentes estilos de linguagem e situações comunicativas, para que as crianças tenham momentos de descoberta e aprendizagens para o desenvolvimento infantil da fala e da escrita. Se as crianças não pedem permissão para conhecer as coisas, as letras e o mundo é preciso dar as condições de possibilidade para que elas aprendam e reconheçam os significados. A Educação Infantil é um espaço de interações, linguagens, reconhecimento mútuo e de múltiplos letramentos de mundo. Rocha (2001) reforça isso, quando afirma que a escola de Educação Infantil possui funções sociais e características distintas.

Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade. (ROCHA, 2001, p. 31).

As experiências nos espaços de Educação Infantil mostram ambiguidades e desafios sobre os saberes necessários às práticas pedagógicas de desenvolvimento da língua escrita e de outras linguagens que precisam ser ressignificadas como a linguagem oral, corporal, emocional e artística. Por se tratar de um tema controverso, muitos educadores optam por reproduzir métodos comuns aos primeiros anos do ensino fundamental, deixando-se levar muitas vezes por exercícios

repetitivos e histórias (contadas) sem sentido. Segundo Oliveira (2008, p. 58), isso ainda ocorre pelo fato de que:

Algumas professoras acreditam que sua função é *preparar* a criança para ingressar no ensino fundamental, enchendo-as de atividades de cópia, repetição e memorização. Muitas educadoras ainda não têm consciência de sua responsabilidade e forte influência na formação da personalidade e na autoestima de seus alunos.

Partindo de uma perda de sentido das práticas implementadas na Educação Infantil entram em descrédito também as outras atividades de significação que as crianças já vivenciam e estabelecem de sentido vital, como as interações, a oralidade, a autonomia, o espaço, o tempo, o som, a imagem, o movimento, o gesto e o afeto. Por tudo isso,

A escrita não ocupa o lugar que deveria realmente ocupar na Educação Infantil, pois com atividades como a cópia, não estão ensinando a linguagem escrita, mas estão ensinando as crianças a desenhar as letras. [...] Acredita-se que o ato de escrever deve ser cultivado e não imposto, pois é necessário que as letras se tornem elementos da sua vida, da mesma maneira que a fala. (KNÜPPE, 2003, p. 41).

Diante disso, reforçamos a importância de trabalhar com projetos de docência compartilhada na Educação Infantil para elucidar as incompreensões que angustiam os educadores do nível pré-escolar, como a antecipação precoce da leitura e da escrita, assunto que será problematizado no tópico que segue.

Caminho investigativo: ensaios teórico-práticos da questão

As interpretações e contextualizações apresentadas até aqui serão justificadas e/ou confrontadas com os limites encontrados nas práticas pedagógicas do estudo. A investigação tem como objetivo agregar novas aprendizagens, através das experiências de formação e atuação do público-alvo. De acordo com Josso (2004, p. 215),

[...] a pesquisa só avança se houver, por parte de cada um, interesse por aprendizagens e formulações de conhecimento. A formação tem lugar quando a pesquisa enriquece o olhar de descobertas sobre si mesmo, de novas perspectivas, de tomadas de consciência sobre temáticas criadoras ou de dialéticas ativas ou/e quando a pesquisa permite uma ou várias aprendizagens conscientemente aprofundadas.

Seguindo esse foco, entendemos que “a pesquisa qualitativa consiste na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento” (FLICK, 2002, p. 20). Tal abordagem condiz com o objetivo proposto que é de compreender as concepções adotadas pelos professores de Educação Infantil em seus planejamentos de trabalho, considerando os processos de alfabetização e letramento. Para verificar a questão do significado da alfabetização na percepção do trabalho pedagógico e as formas de atuação dos professores na área, utilizamos um estudo com entrevistas semiestruturadas e notas de campo, cuja proposta foi ancorada em rodas de conversa e grupo focal (GATTI, 2005).

Um grupo focal tem sua constituição e desenvolvimento em função do problema de pesquisa. O problema precisa estar claramente exposto, e a questão ou questões a serem levadas ao grupo para discussão dele decorrem. Nesse sentido, há certo grau de teorização sobre o tema em foco, que o pesquisador deve ter elaborado para seus propósitos. (GATTI, 2005, p. 17).

Para tanto, seguimos um roteiro com quatro questões previamente estruturadas, a saber: A) O que entende sobre alfabetização na Educação Infantil? Já pensou ou leu sobre isso? B) Acredita ter uma idade certa para iniciar o processo de alfabetização? C) Você tem preocupação com o letramento na Educação Infantil? Como desenvolve? D) Existe alguma exigência da escola para aplicar conteúdos ou textos alfabetizadores? Como avalia isso no seu trabalho?

Constituíram-se como sujeitos da pesquisa três professoras de Educação Infantil, pertencentes a escolas públicas e privadas do município de Canoas/RS. Para fins de anonimato das participantes, nesse trabalho nos referimos a elas como Profe A; Profe B e Profe C, preservando assim as identidades e as escolas onde atuam. Compreendemos que a escolha da técnica aqui utilizada favorece a comunicação entre as pesquisadoras e as participantes, possibilitando o esclarecimento das questões que surgem das práticas com mais clareza, com a abertura para reformulação de perguntas de acordo com as respostas e necessidades de revisão e atualização no próprio projetar-se das entrevistas. Iniciamos a conversa com diálogos informais com o objetivo de quebrar o gelo em relação à investigação. Em seguida, utilizamos um aparelho celular para as gravações, com o consentimento das professoras. Solicitamos que cada educadora compartilhasse um pouco da sua formação acadêmica e trajetória profissional. Para registro dos materiais, selecionamos as partes consideradas mais significativas tendo em vista essa proposta.

Eu atuo em Canoas, em uma EMEI. Hoje tenho o curso superior em Pedagogia e iniciei a Pós-Graduação. Eu trabalho desde os meus dezoito anos na área, hoje estou com quarenta e um anos. Quando entrei no magistério, já comecei a trabalhar, comecei fazendo estágios na prefeitura de Porto Alegre, desde então segui continuando. São mais de vinte anos que estou nessa área. Sempre com a Educação Infantil. (Profe A).

Tenho doze anos de atuação na área, isso inclui a faculdade com curso superior em Pedagogia com orientação educacional e magistério pelo Estado. Agora estou fazendo a Pós-Graduação em alfabetização e letramento, anos iniciais e Educação Infantil. (Profe B).

Tenho doze anos de formação em magistério – ensino normal com habilitação para Educação Infantil. Trabalho em uma escola privada, com uma turma de jardim. (Profe C).

Ao analisar os pontos apresentados pelas educadoras, percebemos a necessidade de uma formação constante manifestada por essas profissionais para exercer uma docência com qualidade de ensino. De acordo com LDBEN, Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 2005, p. 26).

Nos documentos oficiais, reafirma-se que para o exercício da docência é exigida a formação mínima em nível médio com habilitação ao magistério (Curso Normal), sendo recomendada a formação permanente por meio da especialização do profissional em nível superior. Tratar desse tema da alfabetização em correspondência com o letramento é algo complexo, visto que a frequência em cursos e especializações não garante o sucesso dos processos de formação, as possibilidades de fazer relações, de experimentar diversas metodologias e perceber as contradições desse processo metamorfoseante, tendo em vista as necessidades e as transformações biológicas e sociais das novas gerações. Como resposta à primeira questão da entrevista: *A - O que entende sobre alfabetização na Educação Infantil? Já pensou ou leu sobre isso?* – as docentes trouxeram as seguintes considerações:

Já fiz algumas leituras, mas foram poucas. Na realidade, acredito que a Educação Infantil, acaba trazendo um pouco da alfabetização para a criança. Hoje tenho uma turma de jardim, as crianças são muito curiosas, com isso não tem como fugir desta pré-alfabetização. Realmente faz parte de um processo e acaba sendo importante para o ensino fundamental. (Profe A).

Sim. Já li sobre alfabetização na Educação Infantil. Não acho válido, dos vários artigos não concordo em adiantar um processo de amadurecimento, da própria motricidade cognitiva em detrimento de fazer a criança ler antes do necessário. Um condicionamento motor e cognitivo não vale essa pressa toda. (Profe B).

Sim. Entendo que a alfabetização na Educação Infantil é algo que deve ser natural, nada forçado. Trabalhar a alfabetização através de exemplos. Tipo assim, já li sobre o livro da vida, a forma que tem de escrever ao livro da vida sobre as coisas do cotidiano, são maneiras para a criança entender o porquê da escrita. Mas acho que se deve acontecer de forma natural, através do lúdico, com brincadeiras apresentar as letras e a escrita, mas não forçar, pois as crianças terão a vida toda para esse processo. (Profe C).

Analisando as respostas das educadoras, identificamos que o processo de alfabetização se faz presente na Educação Infantil, entretanto, com características diferentes das formas tradicionais ou mecânicas de repetição, ela deve estar presente através da ludicidade, das conversações, das risadas, da dimensão estético-expressiva. Nesse sentido, na Educação Infantil o processo educativo e os métodos de alfabetização adotados devem privilegiar a ludicidade, que, para Santos (2002, p. 12),

[...] é uma necessidade do ser humano em qualquer que seja a idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora uma boa saúde mental, facilita os processos de socialização do conhecimento.

O lúdico é uma das formas de se superar os antigos modelos, pois o educador no decorrer das brincadeiras e dos jogos simbólicos, estimula e encoraja a criança a tornar-se autônoma, a atuar na construção de seus próprios conhecimentos e representações do mundo. Outro ponto de destaque é a fala da Profe A, quando traz a questão da curiosidade infantil sobre o mundo letrado. Em suas palavras, [...] *as crianças são muito curiosas, com isso não tem como fugir desta pré-alfabetização.* De acordo com Ferreiro (2001, p. 98), as crianças “iniciam o seu aprendizado do sistema de escrita nos mais variados contextos, porque a escrita faz parte da paisagem urbana, e a vida urbana requer continuamente o uso da escrita”. Ou seja, o interesse sobre o mundo letrado e alfabetizado faz sentido pelo fato da criança estar imersa nesse contexto e formar opiniões com base nas práticas sociais,

podendo assim fortalecer a autoestima e a autoconfiança em relação a si mesma, ao outro e ao mundo.

Entretanto, as aprendizagens sobre o processo de alfabetização só apresentam sentido, despertando a curiosidade da criança caso haja “indícios de que estão interessadas nesse universo da leitura e da escrita. Do contrário, é nadar contra a corrente” (JUNQUEIRA, 2001, p. 142). Nesse sentido, acreditamos na importância de práticas de letramentos na Educação Infantil, sendo um dos elementos essenciais para desenvolver o sentido do ato de ler e de escrever de maneira prazerosa, desafiadora e não impositiva, além de instigar o hábito da leitura pelo prazer de aprender. Em relação ao que a Profe B apresentou, em termos discordamos de sua posição, visto que sabemos dos potenciais que a criança possui para novos desafios, se agregarmos esses novos conhecimentos a sua própria realidade, como apresentamos acima, através da ludicidade, certamente proporcionaremos momentos significativos para seu desenvolvimento global. Seguindo para pergunta B - *Acredita ter uma idade certa para iniciar o processo de alfabetização?* - as educadoras apresentaram as seguintes considerações:

Aqui na Educação Infantil, desde as turmas dos menores, nós educadoras estamos trazendo isso. A alfabetização está além do saber ler e escrever. [...] Em minha opinião, já se inicia o processo de alfabetização na Educação Infantil. (Profe A).

A idade que acredito ser correta é entre os seis e sete anos, muito mais tarde também se perde todo encantamento e vontade de aprender a ler e escrever. (Profe B).

Acredito que a partir dos sete anos, pois a criança está mais amadurecida. Não concordo em alfabetizar as crianças com cinco ou seis anos, acho que depois eles podem até cansar de estudar, achar algo chato. (Profe C).

Percebemos nas respostas das três professoras, o grande impasse que há entre os educadores de Educação Infantil, quando se trata da delimitação de uma

idade certa para iniciar o processo de alfabetização. Segundo as ideias da psicogênese de Emília Ferreiro (2001, p. 64), “estamos acostumados a considerar a aprendizagem da leitura e escrita como um processo de aprendizagem escolar que se torna difícil reconhecermos que o desenvolvimento da leitura e da escrita começa muito antes da escolarização”. Se pensarmos assim, restringimos as possibilidades de contato com as múltiplas linguagens e experiências das crianças até seus seis anos de idade, no intuito de que somente quando ingressarem ao ensino fundamental despertem essas habilidades, apropriando-se dos sistemas de escrita e leitura. Nessa linha de raciocínio, entendemos que os educadores se tornam controladores do processo de (re)conhecimento, inclusive das diferenças das crianças, determinando o ritmo e os avanços de forma generalizada e formalizadas nas aprendizagens de seus educandos. Segundo Azenha (2006, p. 102), “as crianças têm uma notável capacidade de interpretar a escrita e a leitura mesmo antes de estarem habilitadas a ler”. Privá-las dessas experimentações resultaria em intervir nos processos socioculturais, visto que “a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade” (FERREIRO, 2001, p. 43). Observamos as seguintes falas das educadoras sobre a questão C - *Você tem preocupação com o letramento na Educação Infantil?*

Eu trabalho com a parte lúdica, através de jogos, muitas brincadeiras, brincadeiras fonéticas e adivinhações. Na realidade, aqui na Educação Infantil não encontro dificuldades quanto a isso, pois estamos aprendendo através do brincar. (Profe A).

Sim, tenho uma preocupação para que eles tenham uma base no início da alfabetização, preocupações com o letramento, para que os educandos não cheguem tão crus ou perdidos, quanto a esse processo. Preocupo-me para que eles tenham noções sobre as letras do alfabeto, obviamente não precisa lembrar-se de todas as letras, mas pelo menos as vogais, sim. [...] Trabalho com o nome, letras iniciais e vogais. O que me preocupa é quando as crianças chegam sem saber escrever o próprio nome, ou não entender ou executar essas próprias letras. Então, fico preocupada, pois é um tempo que precisa ser corrido atrás. (Profe B).

Através de brincadeiras. Desenvolvo inúmeras brincadeiras com as letras utilizando diversos recursos. Gosto de utilizar o cotidiano das crianças para trabalhar o letramento. A minha preocupação com a turma, já que é jardim e ano que vem eles estarão ingressando no ensino fundamental, e quando eles chegam à escola sem conhecimentos. [...] Isso me preocupa, esquecer de apresentar algo e quando chegar no ensino fundamental a professora repassar inúmeros conteúdos. (Profe C).

Nas falas das Profe A e Profe C fica clara a preocupação em conciliar as práticas de letramento com a ludicidade. Analisando os discursos apresentados, podemos relacioná-los às convicções de Kishimoto (2013, p. 24), quando afirma:

[...] a relação entre o brincar e o letramento podem ocorrer em contextos situados em ambientes de educação informal, em que a emergência do letramento é potencializada por meio da organização de cenários, materiais e mediações de objetos, pessoas e artefatos culturais, sempre privilegiando a ação livre da criança.

Quando utilizado a terminologia educação informal, o autor refere-se a “um contexto bem diverso do ensino fundamental”, afastando-se das práticas convencionais de ensino privilegiadas nas escolas de ensino fundamental, em que as salas são compostas por mesas e cadeiras enfileiradas, carentes de materiais e recursos que estimulam o imaginário infantil (KISHIMOTO, 2013, p. 46). As relações entre o brincar e o letramento atribuem autonomia e criações imaginativas a criança, contribuindo para uma “condição essencial da expressão lúdica”, que colabora na formação da inteligência emocional (KISHIMOTO, 2013, p. 25).

Ao refletir acerca da fala das educadoras B e C: “*Sim, tenho uma preocupação para que eles tenham uma base no início da alfabetização, preocupações com o letramento, para que os educandos não cheguem tão crus ou perdidos, quanto a esse processo*” (Profe B). “*A minha preocupação com minha turma, já que é jardim e ano que vem eles estarão ingressando no ensino fundamental, e quando eles chegam à escola sem conhecimentos*” (Profe C). Discordamos desses discursos apresentados, pois a literatura nos leva a

considerar que nenhuma criança “começa o primário com total ignorância da língua escrita”. (FERREIRO, 2001, p. 100). Se pactuarmos com essa posição, estaríamos concordando que as crianças só aprendem o que “lhes é ensinado”, desconsiderando seus conhecimentos prévios e de mundo experimentados através de suas inter-relações (FERREIRO, 2001, p. 98). Ainda, cabe ressaltar que a pré-escola, em seu papel social, precisa respeitar as necessidades e reconhecer as diferenças das crianças. Pedagogicamente falando, respeitar “as condições próprias dessas crianças com suas inúmeras possibilidades de aprender, evitando inserções que privilegiem aspectos formais do ensino e aprendizagem segundo modelos conteudistas e/ou preparatórios para o Ensino Fundamental”. (SILVA; FLORES, 2015, p. 189).

Outro ponto que necessita nossa atenção sobre a fala da Profe B: *Preocupo-me para que eles tenham noções sobre as letras do alfabeto, obviamente não precisa lembrar-se de todas as letras, mas pelo menos as vogais, sim.* Cabe ressaltar que o processo de letramento resulta das ações e condições de apropriação das práticas socioculturais, conforme abordado anteriormente. É um grande equívoco considerar o letramento como um aspecto limitado à mera compreensão das letras. Nessa lógica, estaríamos atribuindo “[...] ignorância às crianças pré-escolares quando pensamos que o ‘saber’ sobre a língua escrita limita-se ao conhecimento das letras” (FERREIRO, 2001, p. 101).

Como resposta à pergunta *D - Existe alguma exigência da escola para aplicar conteúdos ou textos alfabetizadores? Como avalia isso no seu trabalho?* As educadoras destacaram:

Aqui na escola, não percebo uma cobrança sobre alfabetização. [...] Na turma em que estou atuando, no início do ano, os pais tinham como objetivo ver os filhos lendo e escrevendo, sendo algo de orgulho para eles. Então, foi necessário resgatar outros valores, que vem antes do saber ler e escrever. (Profe A).

Nós não recebemos as exigências de textos alfabetizadores, ou algo do tipo nos jardins. O que temos é um projeto de incentivo à leitura, que trabalha diversos portadores de textos. [...] Com isso, as crianças começam a aprender devagar, sem pular etapas, aprendendo com calma. (Profe B).

Não, não é obrigado. [...] Acredito que a Educação Infantil é para aprender brincando, podemos e devemos apresentar letras, números, diversos materiais com escrita, sendo que é mais importante o desenvolvimento da autonomia da criança. [...] Eles têm que aprender a brincar, pois não adianta a criança saber ler e escrever e não ter sua autonomia e independência para realizar as tarefas do cotidiano. (Profe C).

Astrês educadoras reforçam que não recebem cobranças das instituições para empregar textos e materiais alfabetizadores. Entretanto, de acordo com a fala da Profe A, os anseios à antecipação do processo de alfabetização vêm sendo manifestados por alguns familiares e responsáveis pelos educandos. É de longa data essa percepção em torno dos processos de alfabetização por parte dos responsáveis, pois assim como a Profe A apresenta, vem “[...] sendo algo de orgulho para eles”. Em contrapartida, a Profe C diz: “[...] Acredito que a Educação Infantil é para aprender brincando, podemos e devemos apresentar letras, números, diversos materiais com escrita, sendo que é mais importante o desenvolvimento da autonomia da criança”. De fato, é importante e necessário proporcionar “conhecimentos sobre a língua escrita” (TEBEROSKY; RIBERA, 2004, p. 55), pois, “as crianças trabalham cognitivamente (quer dizer, tentam compreender) desde muito cedo informações das mais variadas procedências” (FERREIRO, 2001, p. 99). Sobre o processo de alfabetização inicial, compreendemos que não devemos “manter as crianças assepticamente distantes da língua escrita” (FERREIRO, 2001, p. 103), mas sim, contribuir para o processo possibilitando experiências prazerosas e diversificadas que insira a criança na herança cultural da humanidade (MELLO, 2010).

Considerações finais

Concluimos, a partir desse estudo, que as divergências sobre métodos de alfabetização e letramento ocasionam anseios, equívocos e controvérsias no contexto da Educação Infantil, visto que a alfabetização e o letramento são condições de possibilidade para as manifestações culturais e artísticas, para as metamorfoses sociais de letramento e alfabetização relacionada com as formas de reconhecimento. Os debates são polêmicos, tanto que a própria BNCC (2016) apresenta que a alfabetização deve ocorrer num prazo de dois anos, tendo como limite o terceiro ano do Ensino Fundamental. Em se tratando da alfabetização na Educação Infantil, com a inserção do arranjo curricular denominado Escuta, fala, pensamento e imaginação, a BNCC insere a ideia da alfabetização nesta etapa de ensino, destacando a importância do falar e do ouvir por meio de situações e exercícios interativos e lúdicos. O documento também diverge com relação aos métodos, tanto que apresenta uma mescla entre as perspectivas construtivista e fonológica.

No estudo, verificamos que as questões teórico-práticas indicaram lacunas, confrontos, contradições, desafiando a necessidade de ampliarmos esse debate por meio de ressignificações. Neste cenário, não é surpresa, ainda encontrarmos discrepâncias entre as concepções de professoras de nível pré-escolar sobre os processos de alfabetização e letramento. Habitualmente, o ato de ler e escrever vêm sendo considerado um processo sistemático, em que ensinar e aprender estão predeterminados a uma série de habilidades peculiares, dispensando outras dimensões e contextualizações humanas, como ver melhor, saborear as coisas, enriquecer percepções, gostos, jeitos, emoções, comparando a palavra a uma obra de arte. Mesmo tendo ciência de que existem métodos diferentes de alfabetização e letramento, muitos educadores ainda promovem modelos sistemáticos sobre a

alfabetização, em uma mera reprodução e memorização, técnica de letras, grafemas e fonemas. Em relação aos processos de alfabetização e letramento, ambos possuem distinções, entretanto, são processos indissociáveis, que necessitam ser interligados com os tempos, os espaços e as condições socioculturais. Para traçar outros caminhos na Educação Infantil precisamos reconhecer a criança como sujeito social, que exige reciprocidade e intercomunicação, no sentido de ser capaz de comunicar e partilhar conhecimentos advindos da cultura, com sua singularidade e autenticidade de apropriação do mundo da vida. Então, se concordarmos que as crianças constroem seus conhecimentos prévios através das experiências sutis com o mundo, logo, elas estabelecem sentidos sobre o sistema da língua escrita muito antes da transição escolarizar.

Na Educação Infantil, especialmente nos níveis de pré-escola, é preciso dar visibilidade à formação dos vínculos afetivos e emocionais de pertencimento e liberdade de expressão nas creches, para aprender a interagir e pensar com muita sensibilidade em relação ao outro. Defendemos ser essencial possibilitar condições e ocasiões de aprendizagem relacionadas aos processos e constelações em relação à alteridade, ao letramento, entrelaçado com a ludicidade e o contato com as experiências e conhecimentos da interação e sociabilidade. Entretanto, se mantivermos concepções tradicionais sobre alfabetização, sem respeitar as condições e o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças, vinculando-as a exercícios de memorização em próteses mentais por meio de artefatos e técnicas, certamente as práticas pedagógicas não serão suficientes para dar conta da complexidade dos diferentes fenômenos que envolvem o ato de ensinar e aprender, presentes no cotidiano escolar. Na Educação Infantil, assim como qualquer nível de escolarização, as crianças necessitam ser respeitadas, estimuladas e reconhecidas, para que esses espaços se tornem humanizados, democráticos, solidários, afetivos e participativos ao desenvolvimento sociocognitivo, de forma que a criança possa conhecer verdadeiramente aquilo que faz ou cria. Em meio às transformações da

448

realidade, as escolas de Educação Infantil precisam trabalhar rumo a um educar que explore as possibilidades e capacidades humanas, as descobertas, diminuindo as limitações do próprio trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

AZENHA, Maria da Graça. *Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 01 out. 2019.

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014. Disponível em: <http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/pnaic_caderno_de_apresentacao.pdf>. Acesso em: 01 out. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 5. Brasília, abr. 2013. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 5/2009. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 18, Brasília, 18 de dezembro de 2009. Disponível em: <http://www.mprs.mp.br/media/areas/gapp/arquivos/resolucao_05_2009_cne.pdf>. Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. *Constituição Federal Da República Federativa Do Brasil*. Emenda Constitucional nº 53, Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_constituicao.pdf>. Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2005. Disponível em:

<<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. *Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 02 set. 2019.

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

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. São Paulo: ARTMED, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Conversando, lendo e escrevendo com as crianças na Educação Infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (org.). *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 135- 152.

KATO, Mary Aizawa. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brincar, letramento e infância. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). *Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 21- 53.

KNÜPPE, Luciane. A alfabetização na Educação Infantil: sim ou não. *Revista A Página da Educação*. Ano 7, n. 127, p. 41, out. 2003. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=127&doc=9688&mid=2>>. Acesso em: 17 abr. 2019.

MACEDO, Lino de. A perspectiva de Jean Piaget. *FDE- Fundação para o desenvolvimento da educação*. Série Ideias, n. 2, São Paulo, 1994. p. 47-51.

Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_02_p047-051_c.pdf>. Acesso em: 01 out. 2019.

MELLO, Suely Amaral. Relações entre adultos e crianças na contemporaneidade: o que estamos fazendo com nossas crianças? *Momento - Diálogos em Educação*, Rio Grande, v. 19, n. 1, p. 77- 88, nov. 2010. Disponível em: <<http://seer.furg.br/momento/article/view/1464>>. Acesso em: 02 out. 2019.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. Percurso histórico dos métodos de alfabetização. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 2, p. 23-35, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40149/1/Caderno_Formacao_bloco2_vol2.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. *Portal MEC - Seminário Alfabetização e Letramento em Debate*. MEC. Secretaria de Educação Básica. Brasília. v. 27, n. 4. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

OLIVEIRA, Maria Izete de. Educação Infantil: legislação e prática pedagógica. *Psicol. educ.* São Paulo, n. 27, p. 53-70, dez. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14146975200800020004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 mai. 2019.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a03>>. Acesso em: 17 abr. 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil Pós-Fundeb: avanços e tensões. *Seminário Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais*. Curitiba, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20p%C3%B3sFUNDEB%20avan%C3%A7os%20e%20tens%C3%B5es%20-%20F%C3%BAlvia%20Rosemberg.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2019.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. *O lúdico na formação do educador*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SILVA, Maria Beatriz Gomes da; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Articulações e tensões entre a Educação Infantil e o ensino fundamental: análises a partir do contexto recente das políticas educacionais brasileiras. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Org). *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 179- 198. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0663-1.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2019.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização e Letramento: teorias e práticas*. *Palestraonline*, 2020. Disponível em: <http://youtu.be/UnkEuHpxJPs>. Acesso em: 08 ago. 2020.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOARES, Magda Becker. Simplificar sem falsificar. Entrevista à *Revista educação*. Guia da alfabetização. Publicação especial em duas edições. São Paulo: Editora Segmento, n.1, Ceale 20 anos, p. 06-11, 2010.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização e letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Pátio Revista Pedagógica*, Porto Alegre, Ano 7, n. 29, p. 96- 100, fev./abr. 2004. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2019.

TEBEROSKY, Ana; RIBEIRA, Núria. Contextos de alfabetização na sala. In: TEBEROSKY, Ana; SOLER GALLART, Marta. *Contextos de alfabetização inicial*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 55- 70.

TFOUNI, Leda Veridiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.