



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE – CAA
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE PEDAGOGIA

AUGUSTO VINÍCIUS OLIVEIRA DA SILVA

**O PAPEL DE DOCUMENTOS CURRICULARES, LIVROS E OUTROS MATERIAIS
DIDÁTICOS NAS PRÁTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA DE
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Caruaru

2022

AUGUSTO VINÍCIUS OLIVEIRA DA SILVA.

**O PAPEL DE DOCUMENTOS CURRICULARES, LIVROS E OUTROS MATERIAIS
DIDÁTICOS NAS PRÁTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA DE
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Pedagogia do Centro
Acadêmico do Agreste da Universidade Federal
de Pernambuco – UFPE, na modalidade de
monografia, como requisito parcial para a
obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

Área de concentração: Educação.

Orientador (a): Prof. Dr. Alexsandro da Silva

Caruaru

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Silva, Augusto Vinícius Oliveira da.

O papel de documentos curriculares, livros e outros materiais didáticos nas
práticas de ensino de professoras da Educação Infantil / Augusto Vinícius
Oliveira da Silva. - Caruaru, 2022.

49 : il.

Orientador(a): Alexsandro da Silva

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de
Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Pedagogia - Licenciatura, 2022.

1. alfabetização. 2. letramento. 3. documentos curriculares. 4. livros
didáticos. 5. Educação Infantil. I. Silva, Alexsandro da. (Orientação). II. Título.

370 CDD (22.ed.)

**“O PAPEL DE DOCUMENTOS CURRICULARES, LIVROS E OUTROS MATERIAIS
DIDÁTICOS NAS PRÁTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA DE
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL”**

AUGUSTO VINÍCIUS OLIVEIRA DA SILVA

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Corpo Docente do Curso de PEDAGOGIA –
Licenciatura do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco e
APROVADO em 03 de novembro de 2022.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Alexsandro da Silva
(Orientador)

Profa. Ms. Renata Adjaína Silva de Araújo
(Examinadora)

Profa. Ms. Maria da Conceição Lira da Silva
(Examinadora)

*À minha mãe, Mazé, que me ajudou a estar aqui; e a todos os meus
amigos e amigas aos quais sou enormemente grato.*

AGRADECIMENTOS

Foi uma longa jornada! Sim. E um caminho que não segui sozinho, pois, para que eu estivesse aqui, precisei da ajuda de muita gente, desde aqueles que acreditaram até aqueles que não tinham muita fé. Mas, por graça divina, eu consegui! Diante disso, meu primeiro agradecimento é a Deus, pois foi a partir d'Ele que consegui chegar até aqui.

Como falei, essa não foi uma jornada de uma pessoa só. Tal qual uma tessitura, nossas realidades estão entrelaçadas umas às outras, o que nos faz, ao mesmo tempo, únicos e inseparáveis. Direta ou indiretamente. E como haveria de ser, o que somos é resultado de todos aqueles e aquelas que estiveram juntos conosco. Fosse apenas uma passagem ou permanentemente.

À vista disso, queria agradecer inicialmente à minha mãe, Mazé, por ter confiado em mim, me ajudado e por ser essa mãe incrível que sempre foi. Seu empenho foi essencial! Em Toritama ou em Caruaru. Obrigado! Meus agradecimentos também são direcionados ao meu irmão, Paulinho, que, às vezes, me deixava terminar os trabalhos da universidade.

Agradeço, também, ao meu orientador, o Professor Alex, por ter confiado em mim lá em 2019 e ter me dado a oportunidade de participar do PIBIC com ele, o que me proporcionou muitas outras lentes acadêmicas e perspectivas de que eu muito precisava. Costumo dizer que estava patinando, mas me centrei a partir de certo momento, e isso muito em função da Iniciação Científica. Novamente, professor, obrigado!

E agora se inicia a seção que mais tenho medo, pois posso esquecer o nome de alguém. De antemão, peço desculpas se isso ocorrer.

Lá vai:

Agradeço primeiramente a Tássila França, poetisa, cantora, minha amiga e dupla dinâmica de Pedagogia que derrubou barreiras. Você é muito especial, obrigado por tudo! Também tenho a agradecer a Rayanne Moura, a minha primeira amiga da UF, que encontrei ainda no ônibus indo para o campus, e que precisou ter muita paciência comigo, tal qual Ilayne Almeida, a quem também sou grato.

Preciso agradecer, também, aos meus amigos de Matemática-licenciatura e vizinhos, Semar Bruno e Letícia Santana, aos quais devo muito e a quem dedico imensa gratidão pela compreensão, pela grande ajuda em vários momentos complicados e críticos, pelos filmes compartilhados, pelas peças de teatro, pelos vinhos e por tudo mais. Muito obrigado!

Não poderia deixar de citar Solane Medeiros, amiga e parceira do PIBIC: dividimos dois anos de pesquisa e também as defesas de TCC. Muito obrigado, Sol, por me aturar na

época do isolamento. A Rauanny, também, pelas conversas e pela leitura de “O Apagar das Luzes” (juntamente com Ilayne, Edna e Letícia). Rau, Tassie, Sol e eu fizemos o/as Alexsandrino/as, grupo de orientandos de Alex. Também sou grato por isso.

Também preciso agradecer ao NUPEFEC e a todos os seus membros, mas, em especial, a Edna Pereira (obrigado por aquele abraço em 11 de junho e por ser tão fã de Alana; ela também te ama); Miky Santos, por toda a reflexão, conversa e parceira ao longo desses anos; Márcio, pelas risadas e conversas; Bruno Santos, por todo o apoio prestado na minha entrada no Núcleo e pelos maravilhosos cafés da Secretaria.

Entre professoras, quero citar Iranete Lima (coordenadora do NUPEFEC), Lucinalva Almeida, Jaqueline Silva, Tassiana Carvalho, Adma Bezerra, Joane Saturno, Fernanda Alencar e Rejanne Florêncio (EM). Professores, posso mencionar o Professor Nélio Melo, Thiago Albuquerque e Fabiano Andrade (EM).

De volta aos amigos, sou grato a Elifalety Nascimento (outra amiga do PIBIC, com quem dividi longas conversas e perspectivas), a Joyce Campos (minha irmã gêmea não perdida, embora encontrada, e por quem tenho enorme carinho e admiração), Matheus Lima (que encontrei aleatoriamente em um dia copa e se tornou um grande amigo), Risocleide Silva (minha primeira amiga do PIBIC), a José Roberto (meu amigo do EM, também colega da UF, com quem compartilhei discussões e perspectivas) e à toda a turma de 2018. A Bruno Lima e aos amigos da Escolinha da Tia Teteia. Também a Rafael Terto (a quem tenho enorme especial gratidão pela parceria), Diego Gabriel (pela compreensão e parceria) e Edson Sobral (sir, a quem sou enormemente grato).

Para concluir, acredito que seja válido dizer que foi uma caminhada tortuosa. Me autodescobri durante esses anos e posso dizer que me compreendo melhor agora, embora ainda acredite que esse foi e é um longo e contínuo processo. Afirmo isso, mas sigo firme nessa empreitada. E, procurando fechar esse capítulo, obrigado a você, por fazer parte disso! Sou filho de uma costureira, toda a minha vida fui estudante de escola pública, agora sou fruto da interiorização das universidades públicas e agradeço a Deus por essa caminhada.

Com fé e esperança, seguimos. Amanhã será um lindo dia!

Augusto.

Por isso fazia
Seu grão de poesia
E achava bonita
A palavra escrita.
[...]
De sonhar o poeta
Que quem sabe um dia
Poderia ser.
(MORAES, Vinícius, 1962).

RESUMO

Vivemos em uma sociedade na qual a escrita está presente em todos os lugares e, por isso, é parte fundamental da vida das pessoas. Tal tendência não é indiferente às crianças, cujo contato com a língua escrita se inicia antes mesmo de ingressar no espaço escolar. Mas, apesar disso, constantemente põe-se a questão a pertinência do ensino da língua escrita na Educação Infantil. Entendemos que não se pode negligenciar o direito de as crianças aprenderem sobre a escrita e sua função social. À vista disso, o presente trabalho teve por objetivo investigar o papel que documentos curriculares, livros e outros materiais didáticos desempenham nas práticas de ensino da língua escrita adotadas por professoras da Educação Infantil de escolas de redes municipais de Pernambuco. Como lentes teóricas sobre a realidade, buscamos o auxílio em Moraes (2012), Soares (2011), Brandão e Leal (2010) e Moraes e Silva (2010), que nos ajudaram na compreensão do complexo Sistema de Escrita Alfabética, o SEA, e dos seus processos de ensino e de aprendizagem; Moraes, Silva e Nascimento (2020), que discutem a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL/MEC, 2017), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL/SEF, 1998); Brandão e Leal (2013) e Nogueira (2019), que nos permitiram reflexões acerca do tratamento da língua escrita em documentos oficiais/curriculares na Educação Infantil; e, por fim, Brandão e Silva (2017), Corsino e Branco (2016) e Araujo e Silva (2021), que nos ajudaram na discussão acerca dos livros e de outros materiais didáticos na Educação Infantil. Em nossa metodologia, adotamos uma abordagem qualitativa e, para geração de dados, utilizamos a “sondagem de opinião”, através de um questionário com perguntas abertas e fechadas, a partir do que propõe Minayo (2007). Para análise e discussão dos dados, utilizamos, também, a análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2004). Participaram de nosso estudo 20 professoras das redes municipais de ensino das cidades de Caruaru, Jaboatão dos Guararapes, Recife, Toritama, São Caetano e Catende, todas cidades pernambucanas. Em nossos resultados, chegamos à conclusão de que o ensino da língua escrita parece ser realizado por, ao menos, 75% das respondentes, por meio de práticas em que alfabetização e do letramento caminham juntos. Também percebemos que os documentos oficiais, sobretudo a BNCC, e livros e outros materiais didáticos tem influência nas práticas de ensino da língua escrita desenvolvidas pelas professoras, embora não seja direta e linear, na qual tais dispositivos atuariam determinando os fazeres docentes. Quanto aos documentos curriculares e suas influências nas práticas de ensino, percebemos que havia um reconhecimento da importância da existência de currículos e que 80% das respostas das professoras indicaram que a BNCC era utilizada para planejamentos diários, semanais, mensais e anuais. No que se refere aos livros didáticos, percebemos que estavam presentes nas práticas de 70% das professoras, que, apesar disso, apresentaram, em sua maioria, críticas contundentes a esses materiais. As professoras também mencionaram o uso de outros recursos didáticos, tais como livros paradidáticos/literários e jogos, que, ao estarem presentes em sala de aula, são indutores de práticas significativas de letramento e de alfabetização. Por fim, percebemos que, sim, é possível alfabetizar e letrar na Educação Infantil.

Palavras-chave: língua escrita; alfabetização; letramento; documentos curriculares; livros didáticos; materiais didáticos; educação infantil.

ABSTRACT

We live in a society in which writing is present everywhere and, therefore, is a fundamental part of people's lives. This tendency is not indifferent to children, whose contact with the written language begins even before entering the school space. But, despite this, the question is constantly raised about the relevance of teaching written language in Early Childhood Education. We understand that the right of children to learn about writing and its social function cannot be neglected. In view of this, the present work aimed to investigate the role that curricular documents, books and other teaching materials play in the written language teaching practices adopted by teachers of Early Childhood Education in municipal schools in Pernambuco. As theoretical lenses on reality, we sought help in Morais (2012), Soares (2011), Brandão and Leal (2010) and Morais e Silva (2010), who helped us to understand the complex Sistema de Escrita Alfabética (Alphabetic Writing System), the SEA, and its teaching and learning processes; Morais, Silva and Nascimento (2020), who discuss the Base Nacional Comum Curricular (BRASIL/MEC, 2017), the Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL/SEF, 1998); Brandão and Leal (2013) and Nogueira (2019), which allowed us to reflect on the treatment of written language in official/curricular documents in Early Childhood Education; and, finally, Brandão e Silva (2017), Corsino e Branco (2016) and Araujo e Silva (2021), who helped us in the discussion about books and other didactic materials in Early Childhood Education. In our methodology, we adopted a qualitative approach and, to generate data, we used the “opinion poll”, through a questionnaire with open and closed questions, based on what Minayo (2007) proposes. For data analysis and discussion, we also used content analysis, according to Bardin (2004). Twenty teachers from municipal schools in the cities of Caruaru, Jaboatão dos Guararapes, Recife, Toritama, São Caetano and Catende, all cities in Pernambuco, participated in our study. In our results, we came to the conclusion that the teaching of written language seems to be carried out by at least 75% of the respondents, through practices in which literacy and social use of written language go hand in hand. We also noticed that official documents, especially the BNCC, and books and other teaching materials have an influence on the teaching practices of written language developed by teachers, although it is not direct and linear, in which such devices would act determining the teaching actions. As for curricular documents and their influence on teaching practices, we noticed that there was recognition of the importance of the existence of curricula and that 80% of the teachers' responses indicated that the BNCC was used for daily, weekly, monthly and annual planning. With regard to textbooks, we noticed that they were present in the practices of 70% of the teachers, who, despite this, presented, for the most part, scathing criticisms of these materials. The teachers also mentioned the use of other didactic resources, such as paradidactic/literary books and games, which, when present in the classroom, are inductors of significant literacy and literacy practices. Finally, we realized that, yes, it is possible to alphabetize with social use of written language in Early Childhood Education.

Keywords: written language; literacy; curricular documents; teaching books; teaching materials; childhood education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Relação e perfil das professoras colaboradoras da pesquisa.....	27
Quadro 2 –	Etapas do percurso metodológico.....	28
Quadro 3 –	Atividades de ensino da língua escrita desenvolvidas pelas professoras respondentes.....	30
Quadro 4 –	Finalidades de consultas realizadas à BNCC pelas professoras respondentes.....	33
Quadro 5 –	Opinião das professoras respondentes acerca da BNCC.....	34
Quadro 6 –	Consulta a outros documentos curriculares pelas professoras respondentes.....	36
Quadro 7 –	Professoras respondentes que utilizam Livros Didáticos em sala de aula.....	38
Quadro 8 –	Opiniões acerca do LD adotado pela rede municipal das professoras respondentes.....	39
Quadro 9 –	Outros recursos didáticos utilizados pelas professoras respondentes.....	40
Quadro 10 –	“Outros” recursos lúdicos utilizados pelas professoras respondentes.....	41

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CONBAlf	Congresso Brasileiro de Alfabetização
EI	Educação Infantil
IC	Iniciação Científica
LD	Livro Didático
FACEPE	Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco
PCA	Programa Criança Alfabetizada
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEALF	Secretaria de Alfabetização
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
2.1	<i>Ensino da língua escrita na Educação Infantil.....</i>	17
2.2	<i>Ensino da língua escrita em documentos curriculares da Educação Infantil.....</i>	20
2.3	<i>Ensino da língua escrita em livros e outros materiais didáticos da Educação Infantil.....</i>	23
3	PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	23
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	26
4.1	Apontamentos gerais acerca do ensino da língua escrita desenvolvido por professoras da Educação Infantil.....	29
4.2	As influências de documentos curriculares nas práticas de ensino da língua escrita de professoras da Educação Infantil.....	33
4.3	As influências dos livros e outros materiais didáticos nas práticas de ensino da língua escrita de professoras da Educação Infantil.....	38
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
	REFERÊNCIAS.....	46

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade em que a escrita faz parte do nosso dia a dia, seja em um letreiro da padaria da esquina, nas placas informativas nas vias de trânsito ou, com o avanço das tecnologias digitais, nas diversas mídias sociais da internet. A escrita está em todos os lugares e é parte fundamental da vida das pessoas, o que denota, conforme Moraes, Silva e Nascimento (2020), a característica “grafocêntrica” da nossa sociedade. Tal tendência não é indiferente às crianças, cujo contato com a língua escrita se inicia antes mesmo de ingressar no espaço escolar, se entendermos que os diversos contextos por ela vivenciados também estão permeados por essa linguagem. Ou seja, direta ou indiretamente, a linguagem escrita está no horizonte da criança.

Apesar disso, conforme Ferreiro (2011), constantemente põe-se a questão “deve-se ou não ensinar a ler e escrever na Educação Infantil?”, partindo do pressuposto de que são os adultos que “decidem” quando a aprendizagem inicial da língua escrita terá início, desconsiderando a realidade apresentada inicialmente. Nessa discussão, Brandão e Leal (2010) elencam as divergentes posições acerca desse ensino: por um lado, encontram-se aqueles que são a favor de um ensino baseado em exercícios preparatórios para a alfabetização, a “obrigação da alfabetização”; por outro lado, existem os que defendem a abordagem de diversas linguagens – como a corporal, musical e plástica –, enquanto a abordagem da linguagem escrita é negligenciada, o “letramento sem letras”.

Nesse encontro de posições, entendemos que, a partir do contexto inscrito inicialmente, não podemos negligenciar o direito de as crianças aprenderem sobre a escrita e sua função social. Defender essa posição não significa uma apologia a um ensino enfadonho, repetitivo e baseado na memorização e repetição de letras, fonemas, sílabas ou palavras isoladas; contudo, também não acreditamos que o caminho seja a exclusão da língua escrita do contexto das crianças na escola, pois essa posição não se sustenta numa sociedade como a nossa, na qual a escrita está por toda a parte. Compreendemos, assim, que, considerando as especificidades da Educação Infantil, ou seja, as interações e a brincadeira (BRASIL, 2010), podemos e devemos explorar com as crianças a língua escrita de forma lúdica, reflexiva e contextualizada (SOARES, 2011).

A partir dessa linha, a escrita e a leitura sempre foram temáticas de interesse durante a trajetória não apenas acadêmica, mas também escolar. Escrever textos, reflexões sobre o cotidiano, crônicas e os outros textos literários constituíam-se em formas de expressão desde o Ensino Médio. Tais interesses se mantiveram, a posteriori, ainda mais latentes a partir do

ingresso no curso de Pedagogia da UFPE¹, sobretudo quando tivemos contato com a perspectiva evolutiva de “descoberta” das hipóteses de escrita definidas pela teoria da Psicogênese da Escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que representou uma nova forma de compreender os processos que envolvem a alfabetização de crianças.

O percurso acadêmico também proporcionou outras possibilidades de aproximação com a área de interesse. O processo de aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) – e agora o ressaltamos de forma mais específica – também esteve presente nos estudos realizados por ocasião da participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica², no qual nos aproximamos da temática através de leituras como as de Brandão e Leal (2010) e Moraes (2012). As questões discutidas e refletidas no âmbito da Iniciação Científica (IC) eram complementadas a partir do estudo com materiais didáticos e documentos oficiais direcionados à alfabetização e ao letramento na Educação Infantil.

Esse último aspecto trouxe curiosidade no que se refere à construção do ensino da língua escrita no âmbito da sala de aula ou, em outras palavras, qual o papel que esses materiais (livros didáticos e documentos oficiais), antes objetos de nossos estudos, desempenham no ensino cotidiano da língua escrita nessa etapa da Educação Básica. Assim, diante da relação pessoal com a escrita desde a educação básica e as aproximações proporcionadas e vivenciadas durante o percurso formativo, ressaltamos uma “união” acadêmica e pessoal pelo interesse à temática discutida, o que justifica este trabalho.

Entretanto, compreendendo as realidades impostas pelo cenário de uma educação vivenciada em um contexto pandêmico, no qual o presente trabalho se constrói, entendemos que os impactos na Educação provocados pela Pandemia de COVID-19, doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, também perpassam nosso estudo. É nesse sentido, no qual as implicações desse cenário estariam ecoando no cotidiano da sala de aula e por consequência nas práticas de ensino adaptadas, apresentadas e analisadas, que compreendemos a relevância deste trabalho para as futuras discussões acerca do período. Outro aspecto que justifica a relevância do presente projeto são as recentes mudanças no âmbito da Educação Infantil, à

¹ Através do contato com estudos nas disciplinas de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I e II, ambas ministradas pelo Prof. Dr. Alexsandro da Silva.

² Sob orientação do Prof. Dr. Alexsandro da Silva, os projetos foram desenvolvidos nos períodos: 2019-2020, objetivando investigar as mudanças e permanências encontradas em livros didáticos de alfabetização aprovados no PNLD durante os anos de 1998 a 2016; 2020-2021, que objetivou estudar as orientações sobre o ensino de leitura e escrita numa obra didática destinada a professores de Educação Infantil aprovada pelo PNLD 2019; e 2021-2022, que busca analisar, comparativamente, as orientações didáticas dos documentos oficiais RCNEI e BNCC.

exemplo da inclusão, sem debate, desse segmento da educação básica no Programa Nacional do Livro e do Material Didático, em 2022.

Retomando a questão acima colocada sobre a pertinência ou não da alfabetização na Educação Infantil, diversas pesquisas foram ou estão sendo realizadas, apresentando, cada uma a seu modo, suas contribuições acadêmicas para o tema em foco. Assim, destacamos quatro (4) artigos selecionados a partir do Grupo de Trabalho “Alfabetização e Infância”, no V Congresso Brasileiro de Alfabetização – V CONBAIf³: Capistrano e Araujo (2021), que buscam entender as concepções de docentes acerca do ensino da língua escrita na Educação Infantil (EI); Almeida e Freire (2021), que acompanharam as práticas de uma professora da EI que valoriza o ensino da escrita nesse âmbito, juntamente com a criatividade, a inventividade e a brincadeira, aspectos caros a essa etapa da Educação Básica; Ribeiro (2021), que investiga as práticas e concepções de 45 professoras do interior baiano acerca da temática; e Araújo e Silva (2021), que buscam compreender a prática da leitura e escrita na EI, com ênfase no uso de livros didáticos por professoras dessa etapa.

Em uma análise geral, percebe-se, entre os trabalhos anteriores, a não abordagem dos impactos da pandemia no processo de ensino e aprendizagem. Entendemos que, embora não seja nosso objeto de pesquisa, tal aspecto estará presente como pano de fundo durante a realização do estudo, tendo em vista os impactos que a interrupção que as atividades presenciais da escola trouxeram para a educação como um todo. Tal questão se configura como algo que o presente trabalho busca contribuir com a discussão do campo e justifica a relevância dessa temática para os estudos desenvolvidos no âmbito da alfabetização e letramento, sobretudo na EI, conforme pontuado anteriormente.

Diante dos caminhos expostos acima, destacamos, enfim, a questão-problema norteadora do presente trabalho: *Qual o papel que documentos curriculares, livros e outros materiais didáticos desempenham nas práticas de ensino da língua escrita adotadas por professoras da Educação Infantil de escolas de redes municipais de ensino em Pernambuco?* Isso nos conduz ao nosso objetivo geral: *Investigar o papel que documentos curriculares, livros e outros materiais didáticos desempenham nas práticas de ensino da língua escrita adotadas por professoras da Educação Infantil de escolas de redes municipais de ensino em Pernambuco.*

³ Realizado de forma remota, entre os dias 18 e 20 de agosto de 2021, pela Associação Brasileira de Alfabetização – ABAIf, em parceria com a Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, em Florianópolis – SC.

Nesse percurso, nosso escopo se desemboca três objetivos específicos: 1) *Caracterizar as práticas de ensino da língua escrita de professoras da Educação Infantil*; 2) *Compreender como os documentos curriculares influenciam as práticas de ensino da língua escrita de professoras da Educação Infantil*; e 3) *Entender como os livros e outros materiais didáticos influenciam as práticas de ensino da língua escrita de professoras da Educação Infantil*.

Ante o exposto, discutiremos, no próximo capítulo, o ensino da língua escrita na Educação a partir da divulgação da Teoria da Psicogênese da Escrita, a especificidade desse ensino nessa etapa da Educação Básica, o que dizem os documentos oficiais nacionais acerca desse ensino e a forma como livros e outros materiais didáticos estão presentes no cotidiano da escola de Educação Infantil.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 *Ensino da língua escrita na Educação Infantil*

Desde a década de 1980, o ensino da língua escrita na educação brasileira passou por diversas transformações a partir da ampla difusão da teoria da Psicogênese da Língua Escrita. Criada pelas argentinas Emília Ferreiro e Ana Teberosky (2012 [1985]), a teoria impactou a forma de conceber a alfabetização, ganhou espaço no cenário educacional brasileiro e impactou até documentos oficiais do país, estando presentes, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), instituídos em 1997 e 1998 respectivamente.

Por consequência, a chegada dessas ideias desbancou – pelo menos, nos discursos oficiais – os até então conhecidos (tradicionais) métodos analíticos e sintéticos de alfabetização que, embora apresentassem diferenças entre si, comungavam uma mesma percepção empirista e associacionista do Sistema de Escrita Alfabética⁴ (MORAIS, 2012). De acordo com Moraes (2012), em tais métodos, o aprendiz seria uma tábula rasa cuja aprendizagem ocorreria a partir da acumulação de informações vindas do exterior. O SEA, desse modo, seria visto, de acordo ainda com esse autor, como um mero código de transcrição da língua e aprendido através da simples repetição e memorização das letras, os símbolos gráficos, e seus equivalentes sonoros.

Em contraposição à essa visão da aprendizagem, Moraes (2012), apoiando-se em Ferreiro (1985), explica que a Psicogênese da Escrita enxerga o SEA como um sistema notacional, o que quer dizer que, diferentemente de um código, o aprendiz precisa se apropriar dele, isto é, compreender o seu funcionamento. Nessa perspectiva, destacam-se duas questões centrais: de “o que” as letras representam e “como” elas representam a pauta sonora ou, em linhas gerais, “como as letras funcionam para criar representações/notações?” (MORAIS, 2012, p. 49). Logo, enquanto aprendizes do SEA, as crianças criam hipóteses sobre seu funcionamento, o que as levam adiante num percurso no qual as novas informações aprendidas vão conflitando com aquelas ideias iniciais e, a partir disso, o conhecimento acerca da notação alfabética vai se construindo.

Desse modo, o autor supracitado pontua que, durante essa construção, as crianças vão formulando hipóteses sobre o funcionamento daquele sistema, o que as leva a percorrer etapas (ou fases) de compreensão das propriedades que fazem parte do sistema notacional. Acerca

⁴ Neste trabalho, utilizaremos “Sistema de Escrita Alfabética” (sua forma abreviada “SEA”) e “notação alfabética” como sinônimos.

disso, Morais (2012) elenca tais fases: **pré-silábica**, que corresponde à longa etapa na qual a criança ainda não desvendou que as letras notam a pauta sonora; **silábica**, quando as crianças “dividem” a pronúncia das palavras através de suas sílabas e tendem a escrever uma quantidade de letras correspondente à quantidade de sílabas da palavra; **silábico-alfabética**, no qual a criança percebe que, para escrever as sílabas das palavras, necessita, geralmente, de “mais letras”; e, por fim, a **alfabética**, última fase, na qual as crianças compreendem como o SEA funciona, embora ainda cometam erros ortográficos.

Portanto, a apropriação da notação alfabética ocorre a partir de um longo percurso evolutivo, no qual aprendiz vai (re)construindo o conhecimento acerca do seu funcionamento. Nesse sentido, Soares (2011) destaca que é essencial que ele ocorra em um contexto de letramento, proporcionando à criança o convívio com o mundo da escrita, do material impresso em suas diversas formas e gêneros. Essa mesma linha é seguida por Brandão e Leal (2010), que ainda ressaltam a importância da escola nesse ingresso da criança na cultura escrita. Para as autoras, a escola teria um importante papel nos casos nos quais as crianças teriam menos oportunidades de contato com a cultura escrita em casa. Evidenciamos esse aspecto, pois concordamos com as autoras supracitadas quando dizem que é necessário que o ensino da língua escrita esteja alinhado a práticas de uso social da língua, ou seja, que os eixos “alfabetização” e “letramento” estejam integrados à Educação Infantil.

Retomando a questão da alfabetização, evidenciamos, dentre as habilidades⁵ desse eixo, a consciência fonológica, que, de acordo com Morais e Silva (2010), pode ser definida como a capacidade de reflexão e manipulação intencional das unidades de som da língua. Tal habilidade compreende diversas capacidades com níveis também diferentes de complexidade, como a identificação e produção de rimas e aliterações e a segmentação de palavras em sílabas ou fonemas. Destacamos essas habilidades pois elas desempenham um papel importante no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, algo também apontado por Soares (2011), segundo a qual, para que a criança chegue à compreensão de que a língua é som, é importante trabalhar com a consciência fonológica⁶.

⁵ Neste trabalho, o termo “habilidade” refere-se às habilidades metalinguísticas discutidas pelos autores.

⁶ É necessário pontuar que a psicogênese da escrita desconsiderou o papel da consciência fonológica durante muito tempo, o que, conforme indicado por Morais (2015), deveu-se à rejeição da visão do SEA como um código assumida pela maioria dos estudiosos sobre a consciência fonológica. Nesse sentido, as habilidades metafonológicas seriam vistas no âmbito da psicogênese como mera consequência do processo de alfabetização e não como um requisito para alcançar uma hipótese silábica.

Destarte, destacamos a especificidade do ensino da língua escrita na Educação Infantil, que, em nosso país, conforme trouxemos anteriormente, encontra-se em um campo de disputas. Conforme Brandão e Leal (2010), de um lado, encontram-se os que defendem o ensino do SEA antes dos seis anos, mas o propõe através de uma série de exercícios cansativos e repetitivos, tendência que as autoras denominaram de “obrigação da alfabetização”. Nessa perspectiva, a alfabetização é vista como a aquisição de um código, que teria como pré-requisito o desenvolvimento de habilidades perceptuais e motoras.

Por outro lado, Brandão e Leal (2010) apontam um outro caminho, o qual elas denominaram de “letramento sem letras”. Este, diferente do primeiro, caracteriza-se pela ênfase dada a diversos outros tipos de linguagem. Segundo as autoras, a linguagem escrita, dessa forma, é banida do trabalho com crianças antes dos seis anos, por ser considerado um “conteúdo escolar”, evidenciando uma visão “antiescola” da Educação Infantil, por considerar essa instituição como um lugar de rigidez e falta de criatividade.

De modo geral, assim como as autoras supracitadas, discordamos de ambas as ideias acima apresentadas, por acreditarmos que, sim, é possível ensinar a ler e escrever sem desconsiderarmos as especificidades da Educação Infantil. Logo, depreendemos que é possível

Ensinar a escrita na educação infantil de forma sistemática, incluindo aspectos relativos à *apropriação do sistema alfabético de escrita*, sem desconsiderar os objetivos e as atividades no eixo do *letramento*, bem como outras necessidades relativas ao desenvolvimento e vivências da infância (BRANDÃO; LEAL, 2010, p. 16, grifos das autoras).

Posto isso, acreditamos que nossa posição se coaduna com a proposta por Ferreira (2012). Assim como a autora, entendemos que não podemos definir um momento no qual a criança deverá iniciar sua aprendizagem da língua escrita, tendo em vista que, enquanto adultos, esta decisão não nos cabe. Uma outra questão, conforme apontamos no início do trabalho, é a *grafrocentricidade* de nossa sociedade, principalmente considerando o avanço das tecnologias, que permitem às crianças um acesso ilimitado de múltiplos contatos com a língua escrita, o que representa, muitas vezes e cada vez mais, uma iniciação no mundo da escrita muito antes dela adentrar os portões da escola.

Não faz sentido, portanto, afastar o contato das crianças com a língua escrita, pois ele se dará de forma espontânea a partir do seu próprio cotidiano. Da mesma forma, é necessário o respeito às especificidades dessa etapa da educação, na qual as interações e a brincadeira

constituem o eixo. Assim, é fundamental que esse processo seja trilhado de forma lúdica, significativa e atenta aos interesses e necessidades infantis.

Para concluir a presente seção, embora alfabetizar não seja o objetivo da Educação Infantil, concluímos ser importante desenvolver “conhecimentos e habilidades necessários para que a criança siga uma trajetória de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita”. Nesse sentido, ao final dessa etapa, poderíamos ter como expectativa que as crianças compreendessem que, quando escrevemos, estamos registrando os sons das palavras e não as características físicas do objeto ou ser a que se referem (SOARES, 2011, n. p.).

2.2 *Ensino da língua escrita em documentos curriculares da Educação Infantil*

Trazemos, nesta segunda seção, alguns aspectos acerca do que dizem os documentos oficiais curriculares⁷ destinados à Educação Infantil do país no que se refere ao ensino da língua escrita. De antemão, destacamos nossa concordância com Moraes, Silva e Nascimento (2020) ao tratarem da questão curricular no Brasil, pois tais autores se dizem favoráveis à negociação de currículos no âmbito de nossa educação, tendo em vista que a não existência de tais documentos pode acarretar variações nas práticas de ensino de professoras até de uma mesma escola ou a não progressão dos conteúdos abordados por diferentes anos letivos.

Dessa forma, compreendemos que se faz necessária a negociação de documentos curriculares que orientem as aprendizagens que deverão ser construídas pelos estudantes a cada ano letivo. Destacamos esse aspecto, pois a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – documento normativo da educação brasileira sobre o qual falaremos de forma específica mais à frente – constituiu-se em um contexto de imposição, após o movimento de diálogo de suas duas versões anteriores, excluindo um personagem importante do processo educacional: o professor. Tal aspecto, vale destacar, ocorreu após o impeachment/golpe que retirou a então Presidenta Dilma Rousseff, o que provocou mudanças profundas no MEC⁸ e desconsiderou os diálogos construídos nas versões anteriores (MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020).

Diante dessa introdução, avançamos para a abordagem da língua escrita nesses documentos. Ressaltamos, inicialmente, a influência da Psicogênese da Língua Escrita na educação brasileira, conforme mencionamos na seção anterior. Esse prestígio trouxe impactos

⁷ Neste trabalho, abordaremos os termos “documentos oficiais” e “documentos curriculares” como sinônimos, embora o primeiro termo não se refira exclusivamente a currículos instituídos no âmbito oficial.

⁸ Ministério da Educação.

importantes para a elaboração de políticas educacionais do país, estando presentes em documentos oficiais brasileiros, como, por exemplo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL/SEF, 1998). Em consulta⁹ ao volume 3 do documento, é possível perceber menções que se relacionam com alguns aspectos importantes da Psicogênese¹⁰, sendo destacadas, entre outros aspectos, as hipóteses construídas pelas crianças acerca do funcionamento do SEA:

As crianças elaboram uma série de idéias [sic] e **hipóteses provisórias** antes de compreender o sistema escrito em toda sua complexidade. [...] No processo de construção dessa aprendizagem as crianças cometem “erros”. Os erros, nessa perspectiva, não são vistos como faltas ou equívocos, eles são esperados, pois se referem a um momento evolutivo no processo de aprendizagem das crianças. Eles têm um importante papel no processo de ensino, porque informam o adulto sobre o modo próprio de as crianças pensarem naquele momento (BRASIL/SEF, 1998, p. 128, grifo nosso).

O Referencial, no entanto, não pontua uma outra discussão importante para o ensino da língua escrita na Educação Infantil, que se refere ao desenvolvimento da consciência fonológica com os estudantes, o que também se reflete nos objetivos de aprendizagem para crianças de 4 a 6 anos presentes no documento que só contemplam a “escrita de forma não convencional” (ou escrita espontânea) e o trabalho com o nome próprio (palavras estáveis). Esses aspectos coadunam-se com o apontado por Moraes, Silva e Nascimento (2020), que apontam a existência, no documento, de objetivos que se relacionam, em maior grau, com o eixo do letramento.

Se o RCNEI não comporta determinados aspectos importantes para o ensino aqui discutido, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL/MEC, 2017) – documento que apresentamos no início desta seção e lançado quase 20 anos depois do Referencial – mantém, ainda que de modo implícito, aspectos que se relacionam com a Psicogênese da Escrita, como as hipóteses construídas, o contexto das crianças (o conhecimento prévio) e a escrita espontânea, embora não faça menções explícitas ao nome próprio da criança, algo pontuado no RCNEI. Contudo, traz objetivos que podemos relacionar com algumas das habilidades de consciência fonológica descritas por Moraes e Silva (2010), como a identificação e a criação de rimas e aliterações: “(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e **reconhecer** rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos. [...] (EI03EF02) **Inventar** brincadeiras cantadas, poemas e canções, **criando** rimas, aliterações e ritmos” (BRASIL/MEC, 2020, p. 47, *grifo nosso*).

⁹ Trabalho realizado no âmbito da Iniciação Científica.

¹⁰ Esse documento traz ainda uma menção explícita à Psicogênese em uma nota nessa mesma página.

A BNCC, no entanto, não comporta outras habilidades metafonológicas, como, por exemplo, a contagem e a segmentação de sílabas. Observando isso, Moraes, Silva e Nascimento (2020) destacam o acarretamento de um trabalho que, às vistas do que vimos no RCNEI, privilegia o trabalho com letramento, em detrimento das atividades sistematizadas que tragam reflexões acerca da notação alfabética.

Resultado semelhante foi apontado por Brandão e Leal (2013), que, ao discutirem as menções feitas à linguagem escrita nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), perceberam uma indefinição quanto ao que deveria ser feito por docentes da Educação Infantil com relação ao eixo da alfabetização: “enquanto no eixo do letramento se dão algumas pistas sobre o que pode ser feito, no eixo da alfabetização se diz apenas o que *não deve ser feito*” (BRANDÃO; LEAL, 2013, p. 4, grifo das autoras).

Contudo, para além desses documentos nacionais e antes mesmo da instituição da BNCC, no estudo mencionado, as autoras pesquisaram propostas curriculares de nove redes municipais de capitais brasileiras e perceberam um panorama que divergente do que é proposto pelo RCNEI, pelas DCNEI e pela BNCC. Elas notaram três correntes distintas de concepções acerca da presença da língua escrita na Educação Infantil presentes nos direitos de aprendizagem de crianças e nas orientações de ensino da linguagem escrita de cada documento.

Foram identificadas, dessa forma, entre os direitos de aprendizagem e as orientações de ensino, 5 propostas curriculares que se aproximavam da perspectiva que defendemos, a de alfabetizar e letrar. Em seguida, categorizaram 3 propostas com diretrizes que se aproximam de “teorias do letramento”; e 1 única proposta que visava um trabalho através de métodos sintéticos de alfabetização. Recobrando o campo de disputas em torno do ensino da alfabetização, o trabalho realizado pelas autoras supracitadas, publicado 2 anos antes da primeira versão da BNCC, traz resultados qualitativamente diferentes dos vistos e revistos na versão final desse documento nacional, mostrando diferentes tendências entre as visões de documentos oficiais nacionais e municipais.

Apontamos, assim, uma questão preocupante. A Política Nacional da Alfabetização (PNA), instituída através do decreto 9.765 em 11 de abril de 2019, por meio da Secretaria de Alfabetização (SEALF), que visaria “melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional” (BRASIL, 2019, n. p.) com aprendizes da primeira infância, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre outros. Entretanto, conforme analisada por Nogueira (2019), esta política, na verdade, promove

um retrocesso significativo na política educacional brasileira ao trazer de volta práticas de ensino mecanizadas e à serviço de decodificação do que está escrito, práticas cujos resultados mostraram serem ineficientes e retrógrados e que buscam resultados e “respostas automáticas” no processo de alfabetização, que compreende aprendizagens significativas.

Para concluir, é inerente que observemos as tendências que se mostram no horizonte da educação brasileira no que se refere ao ensino da Língua Escrita. Se, até então, numa perspectiva macro, víamos a forte defesa de um letramento nos documentos referenciais e normativos do país (e, numa perspectiva micro, a adoção de um ensino voltado aos eixos do letramento e da alfabetização), vemos, nos últimos anos, um retorno, com a instituição da PNA, às velhas práticas de ensino mecânicas, repetitivas e desgastantes, ignorando o que comprovadamente se produz de ciência no país. Um verdadeiro retrocesso, o que apenas demonstra o silenciamento/negligência de uma política oficial para com pesquisadoras e pesquisadores da alfabetização do país que há 30 anos pesquisam sobre a educação do país.

2.3 *Ensino da língua escrita em livros e outros materiais didáticos da Educação Infantil*

À exemplo do que ocorre com a presença da língua escrita na Educação Infantil, um debate semelhante ocorre quando se coloca a questão sobre a pertinência ou não da presença de livros didáticos nessa etapa da Educação Básica. Nessa linha, Brandão e Silva (2017) entendem que o uso ou não desse recurso didático carece de uma cuidadosa reflexão, tendo em vista a qualidade desses recursos, suas concepções de ensino e os impactos que eles podem causar na rotina da sala de aula. Assim, entendendo o campo de prós e contras o seu uso, os autores consideram que tais materiais não se fazem imprescindíveis em sala de aula, algo, até pouco tempo, compartilhado pelo Programa Nacional do Livro Didático¹¹, que não contemplava a Educação Infantil.

Acerca dessa discussão, os autores explicam que existe, por um lado, aqueles que defendem o uso do livro na Educação Infantil, observando casos da não existência de um currículo a seguir, sendo o livro didático tanto um recurso capaz de garantir certa “uniformidade” dos conhecimentos a serem abordados quanto uma possibilidade de a família acompanhar o trabalho realizado em sala de aula. Entretanto, por outro lado, há aqueles que são contra o uso desse material e apontam para a possível descontextualização das atividades

¹¹ Criado em 1985, o PNLD é um programa de avaliação e distribuição de livros e materiais didáticos, além de obras pedagógicas e literárias para escolas públicas de todo o país (CORSINO; BRANCO, 2016).

abordadas em sala de aula, bem como o comprometimento da autonomia do professor, além do aumento de atividades em que as crianças necessitariam estar sentadas seguindo certos comandos presentes nesses materiais.

Ao trazerem o decreto nº 7.804, Corsino e Branco (2016) fazem uma reflexão acerca dos programas de materiais didáticos do MEC. As autoras pontuam que o decreto de 2010 versava sobre os Programas Nacionais “do Livro Didático” e “Biblioteca na Escola” (PNBE), porém não se restringiam à distribuição apenas de livros, mas também de outros materiais que prestassem auxílio à prática pedagógica, embora, conforme destacado, os capítulos subsequentes do decreto não trouxessem nenhuma especificação acerca desses materiais. Conforme evidenciamos anteriormente, o PNLD não abrangia a Educação Infantil nessa época, o que, conforme as autoras, poderia demonstrar uma posição do MEC de demarcar diferenças nessa etapa da educação, na qual o uso do livro não se torna imprescindível, algo corroborado, também, por Brandão e Silva (2017).

Quanto ao PNBE¹², programa de 1997, buscava prover a todas as etapas da Educação Básica, acervos de livros infantis e juvenis e materiais de pesquisa para professores com reconhecida qualidade textual, temática e gráfica. O Programa, dessa forma, funcionava como um importante instrumento de democratização do acesso a livros literários e, conseqüentemente, da leitura, o que, conforme nossa posição em relação ao ensino de língua escrita, é compreendido como um importante traço desse processo:

Esse é um aspecto importante da introdução no mundo da escrita, que se faz por diferentes meios. Um deles é o contato da criança com o material escrito, com a língua escrita, e um lado fundamental disso é a criação de um contexto de letramento, em que a criança conviva com material escrito em suas várias formas e gêneros (SOARES, 2011, n. p.).

Destacamos esse aspecto, que, inclusive, se refere ao eixo do letramento – a leitura –, pois queremos ressaltar que, se acreditamos em um caminho no qual o ensino da língua escrita está apoiado em um contexto de letramento, é necessário promover, às crianças, o contato com livros e materiais de leitura diversificados e de boa qualidade, sobretudo aqueles do universo literário.

Retomando a questão do LD na Educação Infantil, vimos, em 2019, o PNLD distribuir, pela primeira vez e sem um debate adequado, livros destinados a professores da Educação

¹² Em 2017, o decreto 9.099 incorporou as atribuições do PNBE ao PNLD, que mudou de nome para “Programa Nacional do Livro e do Material Didático”, embora tenha mantido a mesma sigla (BRASIL, 2017).

Infantil. Em 2020, o MEC, através de edital, tornou pública a aquisição de livros didáticos destinados à Educação Infantil para distribuição às escolas, levantando críticas e demonstrando uma mudança quanto à posição anteriormente sustentada de não uso de livros didáticos nesse segmento da Educação Básica (ARAUJO; SILVA, 2021). Entretanto, antes mesmo dessas decisões unilaterais do MEC, alguns dos estudos aqui já mencionados demonstravam que redes municipais de educação já faziam o uso de apostilas, sistemas de apostilados e livros didáticos na Educação Infantil.

No caso do estudo de Corsino e Branco (2016), elas identificaram que, no estado do Rio de Janeiro, embora quase metade dos 64 municípios que responderam ao questionário aplicado (cerca de 48,39%) não tenham distribuído livros didáticos para a Educação Infantil, o restante das redes de ensino distribuía algum tipo de material: 14,52% distribuía livros didáticos à pré-escola; 11,29%, apostilados desenvolvidos pela própria secretaria; 4,84%, sistemas apostilados; e 27,42%, apostilas para os professores. Quanto ao levantamento de Araujo e Silva (2021), realizado junto a 34 redes de ensino do agreste de Pernambuco participantes do estudo realizado, 38,8% utilizavam algum material, sendo 7 redes com livros didáticos, 5 com apostilas e 2 com fichas de atividades.

Para concluirmos, os estudos que mencionamos evidenciaram tendências acerca de como as instituições responsáveis pela educação brasileira demonstram determinadas tendências que impõem certos impactos nas práticas de ensino de professoras e professores, principalmente no âmbito da Educação Infantil. Nesse limiar de discussões, Araujo e Silva (2021) demonstraram indícios que corroboram com o que Brandão e Silva (2017) apontaram entre os argumentos daqueles que defendem o não uso de livros didáticos nessa fração da Educação Básica: a de que a presença de livros didáticos poderia aumentar as atividades de lápis e papel.

3 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O presente trabalho adota uma abordagem qualitativa, considerando que temos por pretensão investigar o papel desempenhado por documentos curriculares, livros e outros materiais didáticos nas práticas de ensino de professoras dos últimos anos da Educação Infantil. Acerca dessa abordagem, Minayo (2007) entende que as pesquisas qualitativas trabalham com significados, aspirações, crenças e valores, que, enquanto conjunto de fenômenos da humanidade, compreendem parte da realidade social, na qual o ser humano pensa sobre a prática realizada, assim como a interpreta no contexto dessa realidade. Assim, “O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos” (Ibidem, p. 21).

Nesse sentido, entendemos que, enquanto produções humanas, os documentos, livros e materiais didáticos trazem consigo representações, intencionalidades e significados advindos de seus contextos de construção. Propomo-nos, então, a entender o papel que tal conjunto de fenômenos exerce na realidade social da escola, a partir das falas de professoras de redes municipais de ensino do estado de Pernambuco. Compreendendo isso, também traremos de dados quantitativos, uma vez que ambos constituem uma “oposição complementar” (Ibidem, p. 22).

Dessa forma, para obtenção dos nossos dados, utilizamos a técnica denominada sondagem de opinião, que, conforme a autora supracitada, consiste em “um questionário totalmente estruturado, no qual a escolha do informante está condicionada a dar respostas a perguntas formuladas pelo investigado” (MINAYO, 2007, p. 64). À vista disso, construímos um questionário reunindo 20 (vinte) perguntas – entre fechadas e abertas – organizadas em 4 partes: a primeira direcionada a aspectos gerais de identificação das colaboradoras; a segunda referente a aspectos gerais do ensino da língua escrita na Educação Infantil; a terceira atinente a questões específicas de documentos oficiais de Educação Infantil do campo da educação; e a quarta e última concentrando-se no papel dos livros e outros materiais didáticos nessa etapa de ensino (ver Quadro 2).

A disponibilização desse questionário ocorreu através de um formulário eletrônico, a partir da plataforma Google Formulários (ou *Google Forms*), no qual as professoras poderiam responder através de um link previamente enviado para elas. Optamos por essa ferramenta, devido à sua funcionalidade e acessibilidade a professoras que se sentissem interessadas em colaborar com o trabalho. O link foi compartilhado entre professoras dos últimos anos da

Educação Infantil¹³ de diversas redes municipais de educação pernambucanas, durante o período de uma semana (13/10/2022 – 20/10/2022), e reuniu 20 (respostas). Para as respondentes, elegemos dois critérios: 1) estarem atuando em turmas dos dois últimos anos da Educação Infantil; e 2) serem professoras de alguma rede municipal do estado de Pernambuco. No Quadro 1, podemos visualizar a relação e o perfil das professoras respondentes do trabalho¹⁴.

Quadro 1 – Relação e perfil das professoras colaboradoras da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO ¹⁵	IDADE	REDE MUNICIPAL	FORMAÇÃO	TEMPO EXP. ¹⁶
Professora A	51	Caruaru	Graduada	32
Professora B	34	Caruaru	Pós-graduada	4
Professora C	29	Caruaru	Pós-graduada	12
Professora D	47	Caruaru	Pós-graduada	10
Professora E	50	Caruaru	Pós-graduada	18
Professora F	42	Jaboatão dos Guararapes/Recife	Graduada	10
Professora G	30	Jaboatão dos Guararapes	Graduada	3
Professora H	43	Jaboatão dos Guararapes	Pós-graduada	19
Professora I	31	Jaboatão dos Guararapes	Pós-graduada	7
Professora J	47	Jaboatão dos Guararapes	Pós-graduada	33
Professora K	22	Brejo da Madre de Deus	Graduanda	4
Professora L	50	Brejo da Madre de Deus	–	15
Professora M	35	Brejo da Madre de Deus	Graduada	6
Professora N	45	Brejo da Madre de Deus	Pós-graduada	15
Professora O	35	Toritama	Pós-Graduada	3
Professora P	40	Toritama	Graduada	20
Professora Q	30	Toritama	Mestra	3
Professora R	41	Toritama	Pós-graduada	5
Professora S	25	São Caetano	Graduada	2
Professora T	24	Catende	Graduada	3

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme podemos atestar no quadro acima, o conjunto de professoras respondentes é formado por: 5 (cinco) professoras da rede municipal de ensino de Caruaru; e também 5 (cinco) de Jaboaão dos Guararapes (sendo uma delas também professora da rede de Recife); 4 (quatro) de Brejo da Madre de Deus; e novamente 4 (quatro) de Toritama; 1 (uma) de São Caetano; e também 1 (uma) de Catende. Quase metade das respondentes atuava, portanto, em redes municipais situadas na região agreste do Estado de Pernambuco.

¹³ Pré-escola I e II – 4 e 5 anos, respectivamente.

¹⁴ Todas as respostas que reunimos foram fornecidas por professoras mulheres.

¹⁵ Devido à quantidade de respostas obtidas e a necessidade de preservarmos suas respectivas identidades, optamos por identificar as professoras colaboradoras com letras do alfabeto.

¹⁶ Experiência em anos.

Quanto à formação, 10 (dez) das respondentes são pós-graduadas, 1 (uma) é mestra), enquanto 5 (cinco) são graduadas e 1 (uma) graduanda¹⁷. Quando observamos o tempo de atuação na educação básica, encontramos quadros também distintos: 11 (onze) entre as respondentes possuem até 10 anos de experiência; 6 (seis) estão entre 11 e 20 anos; e apenas 2 (duas) possuem mais de 30 anos de experiência.

Os dados fornecidos por esse grupo de vinte professoras foram objetos de nossa análise e apreciados a partir da análise de conteúdo, que, conforme descrita por Bardin (2004), trata-se de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 44, grifo da autora). Nessa direção, elencamos as etapas de nosso percurso analítico: a pré-análise, a categorização e a inferência. Tais passos nos permitiram a necessária exploração das informações obtidas, o que nos permitiu criar linhas de análise a partir do que fora definido em nossos objetivos específicos, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 – Etapas do percurso metodológico

ETAPA DO QUESTIONÁRIO	OBJETIVO ESPECÍFICO¹⁸	CATEGORIA DE ANÁLISE
Etapa 1 – Dados pessoais e gerais	–	Perfil das professoras colaboradoras
Etapa 2 – Questões gerais acerca do ensino da língua escrita na Educação Infantil	1) Caracterizar as práticas de ensino da língua escrita de professoras da Educação Infantil	Apontamentos gerais acerca do ensino da língua escrita de professoras da Educação Infantil
Etapa 3 – Documentos curriculares e ensino da língua escrita na Educação Infantil	2) Compreender como os documentos curriculares influenciam as práticas de ensino da língua escrita de professoras da Educação Infantil	As influências de documentos curriculares nas práticas de ensino da língua escrita de professoras da Educação Infantil
Etapa 4 – Livros e outros materiais didáticos para o ensino da língua escrita na Educação Infantil	3) Entender como os livros e outros materiais didáticos influenciam as práticas de ensino da língua escrita de professoras da Educação Infantil.	As influências dos livros e outros materiais didáticos nas práticas de ensino da língua escrita de professoras da Educação Infantil

Fonte: Dados da pesquisa.

Diante do exposto, apresentaremos, no próximo capítulo, os principais resultados de nosso estudo e as discussões que emergiram a partir das falas das professoras colaboradoras.

¹⁷ A Professora L não especificou sua formação.

¹⁸ Ver página 5.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 *Apontamentos gerais acerca do ensino da língua escrita desenvolvido por professoras da Educação Infantil*

Iniciamos nossa discussão apresentando os aspectos gerais apontados pelas professoras acerca de suas respectivas práticas em sala de aula. No questionário aplicado, perguntamos, dessa forma, o que, em geral, era abordado e desenvolvido nas salas de aula em que lecionavam e a que elas atribuíam o maior ou o menor sucesso dessas abordagens.

As respostas, conforme podemos observar no Quadro 3, mostram que, das vinte respondentes, a maioria – 15 (quinze) professoras – trouxe abordagens que consideram o letramento juntamente com a alfabetização, pois suas respostas mencionam, de modo geral, práticas de ensino pautadas tanto na apropriação da escrita alfabética, quanto nas práticas de leitura e de produção de textos. Entre as 5 (cinco) respondentes cujas respostas apontaram para a abordagem que envolviam apenas um dos eixos de aprendizagem, alfabetização ou o letramento, destacam-se as Professoras: C e S (ambas com 1 abordagem de alfabetização); M (1 de letramento); e L e P (com 2 abordagens de letramento e alfabetização, respectivamente).

Apresentamos tais aspectos, alfabetização e letramento, pois sua abordagem de forma conjunta aproxima-se do que defendemos para o processo de alfabetização, tendo em vista o que nos coloca Soares (2011): “A escola propicia o processo formal de inserção da criança na sociedade e em sua cultura. E uma parte importante desse processo é a introdução à escrita, ao mundo do impresso. Então é também o momento em que a criança deve e pode ser introduzida no mundo do letramento” (n. p.). Dessa forma, abordar o ensino da notação da língua escrita em contextos de letramento torna sua aprendizagem significativa, pois esse ensino dá-se considerando a função social da escrita, algo que a criança começa a se apropriar antes mesmo dela estar presente na escola, embora seja nessa instituição que ela é introduzida formalmente no mundo do escrito. No Quadro 3, a seguir, podemos visualizar uma síntese das respostas das docentes:

Quadro 3 – Atividades de ensino da língua escrita desenvolvidas pelas professoras respondentes

PROFESSORAS	Abordagens em sala de aula													
	Letramento						Alfabetização							
	Professora escreva de textos	Leitura deleite	Contação de histórias	Leitura de diferentes Gêneros	Roda de leitura	Leitura espontânea	Escrita espontânea	Consciência fonológica	Alfabeto móvel	Identificação de letras	Palavras estáveis	Brincadeiras/jogos	Fichas de palavras	Atividades xerocopiadas
A		X					X					X		
B			X				X	X	X	X				
C							X							
D				X			X		X			X		
E			X				X							
F				X				X			X			
G		X					X		X		X			
H	X	X									X	X		
I			X	X	X					X	X	X	X	
J			X								X			
K		X				X				X	X			
L			X									X		
M												X		
N						X	X				X			
O									X			X		
P							X		X					
Q	X	X					X			X	X			
R							X					X		X
S							X							
T			X				X		X	X	X	X		
TOTAL	02	05	06	03	01	02	12	02	06	05	09	09	01	01

Fonte: Dados da pesquisa.

Em meio as abordagens analisadas, conforme podemos observar ainda no Quadro 3, encontramos algumas recorrências nos dados coletados. Entre as atividades que mais receberam menções nas respostas das professoras, destaca-se “Escrita espontânea”, que apareceu 12 (doze) vezes¹⁹, bem como atividades com “palavras estáveis” e a abordagem de atividades com “Brincadeiras/jogos”, com 9 (nove) aparições, cada uma²⁰. Outras atividades mencionadas foram “Alfabeto móvel”, com 6 (seis) menções; “Identificação de letras”, com 5

¹⁹ Discutiremos a maior recorrência da “Escrita espontânea” na próxima seção.

²⁰ Acerca da tríade que mais recebeu menções (escrita espontânea, palavras estáveis e jogos/brincadeiras), as discutiremos de forma mais aprofundada ao longo das seções deste capítulo.

(cinco) aparições; “Leitura compartilhada” e “Contação de histórias”, com 5 (cinco) e 6 (seis) indicações, respectivamente. Nos extratos a seguir, ilustramos algumas das respostas.

Escrita espontânea das temáticas abordadas em sala de aula. Utilização das letras móveis para a construção de palavras. Utilização dos nomes das crianças. A leitura coletiva (Professora G).

Escrita espontânea e formação de palavras com o alfabeto móvel. Essas práticas proporcionam e facilitam uma melhor compreensão da criança quanto à escrita (Professora D).

Umas das minhas [formas de ensino] favoritas é o momento da leitura deleite, onde os alunos ficam à vontade para fazer suas intervenções e perguntas, eles também pegam o livro, brincam de ler, e podem escolher um livro para levarem para casa, além disso os livros estão sempre disponíveis para que eles possam pegá-lo. Outra atividade são os jogos trabalhando as vogais, consoantes, encontros vocálicos e sílabas. Outra atividade que os alunos do infantil gostam bastante é a de escrevem seu nome em um quadro próprio para isso, onde trabalhamos as letras iniciais finais, as vogais e consoantes. (Professora K).

Atividades lúdicas e dinâmicas (jogos, dinâmicas e brincadeiras) relacionados ao conteúdo trabalhado (Professora A).

Acerca da “Escrita espontânea” e da “Leitura espontânea” – 3 (três) menções cada uma –, destacamos a sua importância tendo em vista o que apontam Brandão e Leal (2010) com relação à importância de momentos nos quais as crianças fazem de conta que escrevem ou leem. Em situações de brincadeira, as crianças “encenam situações sociais em que a escrita se faz presente e tendem a imitar os modos como os adultos praticam as atividades de ler diferentes gêneros” (LEAL; SILVA, 2010, p. 58).

No que se refere ao “Alfabeto móvel” e ao trabalho com a “Identificação de letras”, também se revelam como práticas que podem auxiliar na compreensão do SEA. No caso do conhecimento das letras, o aprendiz pode começar a reconhecer o traçado delas, identificando-as em diversos contextos e compreendendo-a como unidade linguística. Acerca desse ensino, as professoras o trouxeram relacionado, também, ao trabalho com “Palavras estáveis”, como, por exemplo, o nome próprio da criança ou os nomes dos colegas, conforme podemos perceber no relato da Professora T:

A hora da chamadinha, desperta o interesse do aluno a escrever seu próprio nome e desvendar as letras iniciais do nome do coleguinha tentando assim reproduzir a escrita de forma espontânea (Professora T).

Segundo Moraes (2012), “O trabalho com palavras estáveis, como o nome próprio, e a prática de montagem e desmontagem de palavras, com o alfabeto móvel, também têm se revelado boas alternativas para auxiliá-las [as crianças] a avançar na apropriação do SEA” (MORAIS, 2012, p. 109). Segundo o autor, tais práticas proporcionam momentos nos quais os estudantes podem refletir sobre diversas propriedades do SEA, como a de que palavras são constituídas por unidades menores. No caso das palavras estáveis – que podem ser desde o nome próprio das crianças, a nomes de familiares, colegas e palavras que veem de seu cotidiano –, a “estabilidade” delas torna-se um importante elemento de reflexão sobre o SEA, assim como o alfabeto móvel, por meio do qual as crianças percebem as letras como elementos concretos, palpáveis, a partir dos quais podem montar ou desmontar palavras (MORAIS, 2012).

Outro aspecto importante, também mencionado pelo autor supracitado, relativo à apropriação do Sistema de Escrita diz respeito à consciência fonológica, mas esse aspecto apareceu 2 (duas) vezes nas respostas apontadas pelas professoras. Discutiremos melhor esse dado na próxima seção, mas cabe ressaltar que algumas habilidades de reflexão e manipulação das unidades sonoras da língua são necessárias para que as crianças alcancem a hipóteses silábica e silábico-alfabética e alfabética (MORAIS; SILVA, 2010; MORAIS, 2015).

Já atividades como “Roda de leitura”, “Leitura compartilhada” e “Leitura deleite” relacionam-se à dimensão do letramento. Nesses casos, temos a possibilidade, por parte das crianças, de participação em momentos significativos de leitura/escuta, pois elas integram “práticas socialmente circunscritas, em que ouvem histórias, lidas ou contadas, com a mediação de adultos” (BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 35).

Para concluir a presente seção, nos deteremos sobre as “práticas de ensino da língua escrita a que as professoras não atribuem sucesso”, questão seguinte do questionário. Entre as respostas, 7 (sete) mencionaram atividades “Não contextualizadas” não dariam certo em sala de aula, 5 (cinco) indicaram as atividades de “Cópia” como insucessos, 3 (três) professoras mencionaram práticas “Não diversificadas”, e 2 (duas) “pontilhismo”. De modo geral, algumas professoras apontaram mais de um tipo de atividade, entretanto, os aspectos antes indicados estão presentes nas respostas de 13 (treze) professoras. As respostas a seguir ilustram bem esse achado:

Creio que a metodologia de ensino baseada na repetição não apresenta muito sucesso, falo por experiência de quem foi alfabetizada usando esse método e sinto que o mesmo deixou muito a desejar em meu processo de aprendizagem. Então para os meus alunos busco fazer uso de uma metodologia mais

dinâmica, com jogo, brincadeiras, valorizando as experiências e habilidades de cada um, respeitando seu tempo de aprendizado (Professora K).

Atividades de cópia, atividades mecânicas, sem contextualização. Não dá certo porque são atividades sem significado para as crianças (Professora I).

Questionamo-nos se esse poderia ser um indício, pelo menos no âmbito do dizer, de uma tendência de superação do caminho “obrigação da alfabetização”, apontando por Brandão e Leal (2010), em que as crianças trabalhariam exaustivamente com consoantes e famílias silábicas, além da visão do SEA como um código. Segundo Moraes (2012), tal visão acerca do SEA ainda se faz presentes em muitas práticas de professoras e professores de todo o país. Acreditamos, assim, que essa questão poderia ser objeto de pesquisas futuras. Quanto às outras respostas, 5 (cinco) professoras não responderam ou falaram que “tudo” em sua sala dava certo, 1 (uma) mencionou o trabalho em grupo e a falta de disciplina que geraria e 1 (uma) outra pontuou o trabalho com letra cursiva.

4.2 As influências de documentos curriculares nas práticas de ensino da língua escrita de professoras da Educação Infantil

Devido à importância e a característica de documento oficial normativo do país, optamos por iniciar nossos questionamentos com a BNCC destinada à Educação Infantil. Nesse sentido, todas as professoras respondentes disseram conhecer a Base. Enquanto documento normativo, 16 (dezesesseis) professoras responderam que a utilizavam para planejamento diário, semanal, mensal ou anual. Entre outras consultas, 4 (quatro) professoras disseram que também a consultaram em momentos de formação continuada (duas delas entre as que utilizam para planejamento). Apenas 1 (uma) professora falou que consultava o documento para o conhecer, e também 1 (uma) declarou não consultar o documento. No Quadro 4, podemos observar uma síntese dessas respostas.

Quadro 4 – Finalidades de consultas realizadas à BNCC pelas professoras respondentes

CONSULTA À BNCC	PROFESSORAS																				TOTAL
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	
Planejamento de aula	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		16
Formação inicial e continuada			X	X							X									X	04
Conhecer o documento					X																01
Não consulta													X								01

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados obtidos a partir das respostas das professoras evidenciam que a maioria das respostas esteve centrada na consulta à BNCC para realização de planejamento de aula, o que envolve, provavelmente, localização de objetivos de desenvolvimento e aprendizagem no documento. Também corroboram com a visão que compartilhamos no capítulo 2 deste trabalho, quando mencionamos a importância da existência de um currículo. Nas respostas, as professoras indicaram a importância do documento enquanto norteador do planejamento de suas práticas de ensino, pois sabiam o que fazer e os objetivos a serem alcançados e as aprendizagens a serem desenvolvidas naquele ano letivo específico. Dessa forma, além da palavra-chave “planejamento”, outras como “orientação” também foram colocadas pelas professoras: “Sim, todos os planejamentos desenvolvidos na minha sala de aula são orientados pela BNCC” (Professora G); “Para me orientar e ficar ciente” (Professora J).

Destacamos, à vista disso, o que nos dizem Moraes, Silva e Nascimento (2020), quando destacam a importância da existência de um currículo, a despeito das críticas contundentes a lacunas e problemas na versão final da BNCC e ao seu processo de construção, que, em determinado momento, abandonou o movimento de diálogo anteriormente construído, adotando, assim, uma postura impositora. Segundo os autores, “A ausência de documentos curriculares colabora para que o que se ensina a alunos de um mesmo ano em uma mesma rede pública ou até numa mesma escola varie aleatoriamente. [...] a falta de progressão das aprendizagens que a ausência de propostas curriculares favorece” (MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020, p. 4).

Nossa análise acerca da influência da Base continuou junto às professoras colaboradoras, quando questionamos, em uma pergunta aberta, suas respectivas opiniões acerca da BNCC, no que se referia ao ensino da língua escrita. Nesse sentido, encontramos, de modo geral, opiniões favoráveis ao documento. Conforme podemos observar no Quadro 5, 15 (quinze) respostas foram favoráveis à BNCC, enquanto 3 (três) apontaram pontos negativos da proposta curricular, e outras 3 (três) não tinham opinião formada ou nem positiva, nem negativa.

Quadro 5 – Opinião das professoras respondentes acerca da BNCC

Opinião sobre o Documento ²¹	PROFESSORAS																			
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
	P	P	P	P	N	P	P	P	P	P	N	P	P	P	–	–	N	N	P	P

Fonte: Dados da pesquisa.

²¹ Positiva (P); Negativa (N); sem opinião formada ou “nem positiva, nem negativa” (–).

Dentre as opiniões positivas, destacamos menções como a “importância” do documento, bem como menções à “ludicidade”, “coerência”, “protagonismo do aluno”, “suporte”, “adequada e bem elaborada”. Tais aspectos apontados no documento, que não parecem se relacionar especificamente à língua escrita, corroborariam para a sua pertinência nesse segmento da educação, segundo as professoras:

É de fundamental importância que todas as crianças tenham o mesmo ensino ofertado. E a BNCC dá a oportunidade de um ensino unificado (Professora B).

Acho importante quando alia a ludicidade, o material concreto, diferentes gêneros textuais, como estímulo para o desenvolvimento da linguagem escrita (Professora F).

Acho adequado e bem elaborado, tendo em vista que as crianças na educação infantil hoje se abrangem mais ao descobrimento das coisas sem tanta cobrança em cima delas (Professora T).

Tais dados, nos parecem, reforçam a compreensão que colocamos anteriormente acerca da importância da existência de um currículo, por parte das professoras, pois segundo algumas das respostas que obtivemos, tal documento também unificaria os direitos de aprendizagem de todo o país, aspecto esse, entretanto, criticado por outra professora, pois acreditava que, ao fazer isso, o documento desconsiderava realidades e especificidades regionais que se apresentam na sala de aula²²: “A BNCC tem inúmeros problemas, mas o que mais me incomoda é não reconhecer as diferenças e especificidades de cada município, escola e de cada aluno” (Professora K).

Um aspecto que percebemos, a partir dos nossos dados, refere-se à influência exercida pela BNCC nas práticas de ensino das professoras. Se cruzarmos os dados discutidos na seção anterior, por exemplo, perceberemos que a abordagem em sala de aula com mais menções (12, no total), justamente a “Escrita espontânea”, é, também, a habilidade que mais aparece entre os objetivos da BNCC. Em uma consulta ao documento oficial, identificamos 4 recorrências desse conhecimento nos campos de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (EI03EF01, EI03EF06, EI03EF09 e EI03ET04) (BRASIL, 2017, p. 47-49).

Mas, apesar da influência e das menções majoritariamente positivas ao documento, as professoras também indicaram ressalvas em relação à Base, que foram perceptíveis quando

²² Apesar da crítica da Professora K, é importante mencionar que a BNCC, enquanto documento norteador, prevê que redes municipais e estaduais de ensino têm autonomia para construir seus próprios documentos curriculares, contemplando as especificidades regionais mencionados pela professora.

questionamos o que elas achariam “pertinente” e “não pertinente” na BNCC²³. Mesmo entre aquelas que trouxeram considerações positivas acerca do documento oficial, algumas delas também apresentaram críticas, como, por exemplo, a Professora S, que acredita ser necessário outras “habilidades para complementar a EI, pois faltam habilidades sobre alguns temas”. Entre as professoras que já eram críticas, destaca-se a Professora Q, que menciona o seguinte: “A descrição obrigatória e simplista das habilidades não é pertinente”. Esse último aspecto, inclusive, foi algo que constatamos em consulta²⁴ ao documento, o que corrobora com as discussões de Moraes, Silva e Nascimento (2020) sobre a “falta de clareza e de progressão na definição dos objetivos a serem alcançados, quando o tema é a apropriação da linguagem escrita e da notação alfabética” (p. 20).

Para concluir a seção, perguntamos às professoras se elas utilizariam outros documentos oficiais para consulta e obtivemos as seguintes respostas, conforme podemos ver no Quadro 6:

Quadro 6 – Consulta a outros documentos curriculares pelas professoras respondentes

Documentos ²⁵	PROFESSORAS																				TOTAL
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	
	S	N	N	N	S	S	S	S	S	N	S	N	S	S	N	S	S	S	S	S	
Estadual													X	X		X			X	X	05
Municipal	X				X	X	X	X	X		X										07
Outros									X								X	X			03

Fonte: Dados da pesquisa.

No Quadro 6, é interessante notar que, entre as professoras que declararam ter uma opinião negativa em relação à BNCC, foi unânime a afirmação de consulta a outros documentos. Entretanto, de forma geral, 14 (catorze) professoras disseram que consultavam outros documentos para além da BNCC. Desse quantitativo, 7 (sete) buscavam orientações em documentos curriculares da própria rede municipal de ensino; 5 (cinco) consultavam o documento curricular para a Educação Infantil do estado de Pernambuco; e 3 (três) afirmaram acessavam outros documentos não curriculares²⁶, mas que as auxiliava em suas respectivas práticas.

²³ Entre as respondentes, 7 (sete) indicaram apenas questões pertinentes; 6 (seis) aspectos pertinentes e não pertinentes; 4 (quatro) não responderam ou não apontaram nada; e 3 (três) mencionaram apenas aspectos não pertinentes.

²⁴ Trabalho realizado no âmbito da Iniciação Científica, cujos resultados corroboraram com o que é pontuado pela Professora Q.

²⁵ Sim (S); Não (N).

²⁶ Entre os documentos citados, 2 (duas) professoras relataram buscar orientações nos cadernos do Programa Criança Alfabetizada (PCA).

Ao observarmos tais dados, podemos inferir que, apesar das opiniões positivas antes colocadas pelas professoras, algumas tecem críticas pertinentes à Base, como a questão da não adequação à realidade da sala de aula. Dessa forma, juntam-se às críticas a procura por outros documentos adequados às suas realidades e práticas de ensino, tal qual é evidenciado por Moraes, Silva e Nascimento (2020), que, ao citarem Certeau (1994), demonstram que professores tendem criar táticas de resistência a imposições feitas autoritariamente, caso da última e definitiva versão da BNCC. Embora esse não tenha sido o motivo colocado pelas professoras, as críticas e a necessidade de adequações às suas realidades fizeram-nas buscar outros documentos oficiais e materiais didáticos que se prestassem a esse auxílio, algo que abordaremos na seção a seguir.

Assim, podemos concluir que documentos oficiais curriculares e normativos como a BNCC parecem exercer certa influência nas práticas de ensino, uma vez que 80% das professoras alegaram utilizar tal documento para seu planejamento semanal, mensal e anual. Além disso, encontramos 70% de menções positivas entre as respondentes, e um dos indícios disso estaria na maior parte de menções à *escrita espontânea* pelas professoras na primeira seção deste capítulo, o que coincide com os objetivos previstos na BNCC, nos quais essa habilidade metalinguística aparece 4 vezes.

Um outro aspecto que podemos citar, e para isso retomamos os dados disponíveis no Quadro 3, da seção anterior, refere-se à pouca menção ao conjunto de conhecimentos referentes à “consciência fonológica” entre as professoras, que apareceu apenas duas vezes. Esse dado também pode indicar certa influência a partir do que é referenciado pela BNCC. No âmbito de um trabalho de IC²⁷ (SILVA, 2022), percebemos que tal habilidade fora pouco mencionada entre os objetivos do documento, aparecendo, de forma implícita, apenas duas vezes. Isso também ocorreu com outros conhecimentos vinculados ao SEA: uma única menção a palavras estáveis; e duas sobre conhecimento de letras.

Entretanto, apesar de tais influências, percebemos que o documento não se mostra com unanimidade, mesmo entre as que o “aprovam”, pois 70% das professoras buscam em outros documentos e materiais formas de orientação para suas práticas.

²⁷ Trabalho intitulado “Ensino da notação alfabética na Educação Infantil: um estudo comparativo entre os RCNEI e a BNCC”, financiado pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE).

4.3 *As influências dos livros e outros materiais didáticos nas práticas de ensino da língua escrita de professoras da Educação Infantil*

Para iniciarmos a presente seção acerca de livros e outros materiais didáticos em sala de aula, concordamos com Albuquerque e Ferreira (2021), quando nos dizem que “[...] as formas como o professor se relaciona com este material e o uso que dele faz na organização das suas práticas pedagógicas cotidianas, é que vão indicar a importância desse material didático” (p. 14). Assim, as declarações feitas pelas professoras respondentes quanto ao livro e outros materiais didáticos em sala de aula pode relacionar-se com o grau de influência que eles têm ou não em suas práticas no dia a dia, e é sobre tal questão que iremos discutir. Iniciamos esta seção trazendo a 4ª parte do questionário, na qual perguntamos às professoras se elas utilizavam ou não livros didáticos no cotidiano da sala de aula. As respostas, conforme podemos ver no Quadro 7, indicaram que, das 20 professoras, 16 (dezesesseis) utilizavam esse recurso em sala, o que corresponde a 70% das respostas.

Quadro 7 – Professoras respondentes que utilizam Livros Didáticos em sala de aula

Uso do LD em sala de aula	PROFESSORAS																			
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	N	N	S	S	S	S	S	S	S	N

Fonte: Dados da pesquisa.

Outro dado importante a ser mencionado é a recomendação e distribuição de LDs por parte das redes municipais de ensino em que as docentes atuavam. Das 7 (sete) redes municipais de ensino das quais as professoras são parte, 5 (cinco) estão adotando um livro específico para as salas de aula, o que representa 71,42%. Mantidas as devidas proporções, os dados representam um aumento significativo no uso desse recurso, se comparamos com os dados apresentados por Araujo e Silva (2021), de acordo com os quais 20,59% das 34 redes²⁸ adotavam os LDs na Educação Infantil.

Consideremos que o principal motivo da ampliação no uso desse recurso está diretamente relacionado à inclusão do segmento da Educação Infantil no âmbito do PNLD, desde 2019, com livros destinados aos professores, e, em 2022, com livros destinados às crianças (ARAUJO; SILVA, 2021). Tal aspecto também explicaria o alto índice de professoras que nos responderam acerca do uso do LD. Entre as coleções adotadas pelas redes municipais de nossas professoras colaboradoras, foram mencionadas “Porta Aberta”, da Editora FTD, que

²⁸ Estudo realizado com redes municipais de ensino do Agreste pernambucano (ARAUJO; SILVA, 2021).

foi adotada pelas redes de Caruaru, Jaboatão dos Guararapes e Brejo da Madre de Deus; e “Adoletá”, da Editora do Brasil S.A., adotado pelas redes de Toritama, São Caetano e também Brejo da Madre de Deus²⁹.

O Quadro 8, a seguir, permite-nos visualizar a disposição das respostas das professoras com relação às suas opiniões acerca do LD adotado pela rede municipal.

Quadro 8 – Opiniões acerca do LD adotado pela rede municipal das professoras respondentes

LDs adotados pelas redes municipais ³⁰	PROFESSORAS																			
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
	A	A	A	A	N	N	N	N	N	N	N	–	A	A	N	N	N	N	A	–

Fonte: Dados da pesquisa.

Ressaltamos, assim como Brandão e Silva (2017) e Araujo e Silva (2021), que a adoção de livros didáticos nesse segmento da educação merece uma reflexão cuidadosa acerca de diversos aspectos desses materiais, como, por exemplo, sua qualidade, suas concepções e as suas contribuições para o trabalho desenvolvido em sala de aula. Acerca dos livros adotados pelas respectivas redes municipais das respondentes, as professoras apresentaram as seguintes posições acerca desses materiais: 11 (onze) docentes, o que equivale a um pouco mais da metade das respondentes, mostraram-se críticas a esses materiais, tecendo considerações acerca de sua não adequação à realidade da turma ou a atividades repetitivas e não adequadas a esse segmento da Educação. Entre as professoras favoráveis, 7 (sete) mencionaram a possibilidade de abordar atividades dinâmicas e aspectos da aprendizagem da língua, como a consciência fonológica. E 2 (duas) professoras não responderam à pergunta. Abaixo, podemos ver algumas das considerações tecidas pelas docentes:

Propõe atividades dinâmicas e lúdicas, seguindo uma temática, o que traz significado as crianças, porque são temas da realidade do aluno. Consciência fonológica de palavras, pois vem destacando letras, sílabas, sons iniciais e finais, atividades que são importantes nessa etapa de ensino (Professora B).

Acho um pouco pobrinho com relação a sugestões de atividades, porém ele é só mais um recurso (Professora O).

Minha turma é Pré I, crianças de 4 anos. O livro parece não acompanhar o interesse das crianças, limita-se à apresentação das vogais e possui exercícios repetitivos (Professora Q).

²⁹ Segundo relato da Professora K, a rede municipal de ensino de Brejo da Madre de Deus adota ambas as coleções para suas escolas.

³⁰ Adequado (A); Não Adequado (N); Sem opinião formada ou não respondeu (–).

Em síntese, as professoras avaliaram os livros destinados às suas turmas e perceberam lacunas e/ou pontos positivos nesses materiais, que estariam ou não de acordo com suas práticas em sala. Entre as professoras que não utilizavam o livro, 2 (duas) alegaram que não havia quantidade suficiente desses recursos para toda a rede, o que levou suas turmas não serem contempladas, muito embora também não achassem esses livros adequados às realidades de suas salas de aula.

Retomamos a menção da Professora B (“é só mais um recurso”), pois a questão seguinte feita às professoras buscava saber se elas utilizavam outro recurso didático, além do livro, em suas salas. Foi unânime, entre as professoras, o uso de outros materiais didáticos, o que constituiu os dados do Quadro 9, conforme podemos ver a seguir:

Quadro 9 – Outros recursos didáticos utilizados pelas professoras respondentes

RECURSOS	PROFESSORAS																				TOTAL
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	
Livros paradidáticos/Literários	X					X	X	X			X							X			06
Caderno de atividades³¹		X	X	X																X	04
Apostilas			X																		01
Outros	X				X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		13

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme podemos ver acima, o uso de “Livros paradidáticos/literários” foi mencionado 6 (seis) vezes; enquanto que “Cadernos de atividades” apareceu 4 (quatro) vezes; e “Apostilas”, 1 (uma) única vez. Ao todo, dez (dez) professoras trouxeram menções a esses materiais. Iniciamos nossas discussões pelos Livros paradidáticos/literários, que obteve o maior número de menções. Se retomarmos os dados trazidos na primeira seção deste capítulo, segundo os quais 15 professoras (o que corresponde a 75% das participantes) contemplam em suas salas de aula atividades que equilibram práticas de letramento e de alfabetização, perceberemos que embora nem todas tenham mencionado a utilização do livro paradidático ou literário, conforme pode ser visto no Quadro 9, acreditamos, a partir do que os mostra os dados do Quadro 3³², que esse recurso está presente nas práticas de mais professoras (SOARES, 2011; BRANDÃO; LEAL, 2010).

³¹ Disponibilizado pela Rede Municipal.

³² Ver página 31 deste trabalho.

Silva e Silva (2021), por exemplo, constataram que a literatura infantil esteve presente, de forma significativa, nas práticas da docente participante do estudo, a qual integrava a rede municipal de Jaboatão dos Guararapes – PE. Dessa forma, podemos considerar que a presença desse material em sala de aula produz impactos às práticas das docentes no sentido de proporcionar mais e mais momentos nos quais o uso social da língua, por meio de práticas significativas de leituras, estão presentes. A presença maciça desses materiais, decisão autônoma das docentes, torna-se um importante indutor de práticas de letramento em sala, o que também contribui para o processo de alfabetização.

No que se refere aos segundo e terceiro subdomínios do Quadro 9, “cadernos de atividades” e “apostilas”, retomamos o estudo de Araujo e Silva (2021), pois os autores já haviam identificado a presença de tais materiais entre as distribuições das redes municipais de ensino do agreste pernambucano. Segundo o estudo, 20,59% das 34 redes que responderam ao questionário, adotavam cadernos de atividades ou apostilas. Em uma análise qualitativa dos dados fornecidos pelas professoras, percebemos que apenas as professoras das redes de Caruaru e Catende mencionaram a presença desses materiais, o que não significa, contudo, que eles não possam ser distribuídos por outras redes. Acreditamos, portanto, que tal aspecto poderia ser alvo de investigações futuras.

Entre “Outros” recursos mencionados pelas professoras, essa foi a subcategoria que no Quadro 9 apareceu com mais menções: 13 (treze) no total. Foram mencionados recursos de diversos tipos e que compreendem um leque amplo de abordagens não somente da alfabetização, mas, também, de outros eixos ou campos desse segmento da Educação Básica, conforme podemos ver no Quadro 10.

Quadro 10 – “Outros” recursos lúdicos utilizados pelas professoras respondentes

RECURSOS	PROFESSORAS																				TOTAL
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	
Jogos de alfabetização	X					X		X	X	X	X	X		X	X	X					10
Vídeos pedagógicos	X						X			X	X				X	X			X		07
Alfabeto móvel	X				X	X															03
Músicas											X				X						02

Fonte: Dados da pesquisa.

Contudo, restringindo-nos à alfabetização, encontramos 10 (dez menções) a jogos de alfabetização, 7 (sete) menções ao uso de vídeos pedagógicos, 4 (quatro) menções a atividades

impressas, 3 (três) menções ao trabalho com o alfabeto móvel, e 2 (duas) menções ao trabalho com músicas. Entre as menções indicadas, os objetivos de tais recursos concentraram-se na abordagem, de forma lúdica, de aspectos da alfabetização com as crianças, trabalhando com palavras estáveis, consciência fonológica e escrita espontânea. Atentamos para a forte presença de jogos de alfabetização mencionada, uma vez que tal recurso se mostra como um excelente aliado de práticas de alfabetização lúdicas e significativas, compondo um leque de possibilidades de abordagens divertidas e interessantes para as crianças, nas quais o ensino da língua escrita não se torne uma atividade que as afaste do interesse por esse conhecimento.

Se compararmos com os dados do Quadro 10 com os vistos no Quadro 3 da primeira seção deste capítulo, podemos entender que tais recursos influenciam as situações de ensino e aprendizagem vivenciadas em sala de aula, uma vez que esses dados se interrelacionam ao demonstrarem a intensa presença de práticas de alfabetização e letramento permeadas por atividades lúdicas e nas quais as crianças podiam se sentir felizes, tal qual foi percebido por Silva e Silva (2021), no estudo anteriormente citado. Contudo, ressaltamos a importância de trabalhar com os aspectos fonológicos das palavras, uma vez que estes ajudam a criança a alcançar as hipóteses silábica e silábico-alfabética/alfabética, embora tenha sido um conjunto de habilidades pouco mencionado pelas professoras.

Para concluir, reafirmamos nossa posição de que é possível, sim, alfabetizar e letrar na Educação Infantil, de forma lúdica e atenta às especificidades desse segmento da educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de nosso estudo, interpretamos os dados produzidos por 20 professoras dos últimos anos da Educação Infantil de redes municipais de ensino do estado de Pernambuco. Assim, chegamos à conclusão, a partir dos relatos, de que o ensino da língua escrita parece ser realizado por, ao menos, 75% das respondentes, por meio de práticas em que caminham juntos eixos importantes desse ensino, a alfabetização e o letramento. Julgamos tal aspecto como muito salutar, pois entendemos que o processo de alfabetização necessita andar ao lado de práticas de letramento que tornem aquela aprendizagem significativa, e não deslocada da realidade que circunda os sujeitos que ali estão presentes.

No que se refere às considerações acerca de documentos curriculares e suas influências nas práticas de ensino, percebemos que, de modo geral, estava presente, entre as professoras, um reconhecimento da importância da existência de currículos norteadores de suas práticas, tendo em vista que 80% das respostas das professoras indicavam que a BNCC era utilizada para planejamentos diários, semanais, mensais e anuais. Nesse quesito, as menções majoritariamente positivas ao documento também seriam, em parte, indícios dessa percepção, pois apontavam da Base que serviram como orientação para essas professoras.

Outro achado que tivemos foi acerca do que pode ser uma possível influência desse documento sobre as práticas das professoras. Assim, percebemos que “escrita espontânea”, abordagem de atividades com maior parte das menções na primeira seção do capítulo anterior (12, no total), coincide com a maior parte das menções de habilidades nos objetivos da BNCC (4, no total). Assim, podemos inferir que, ao estar presente nos planejamentos das professoras, o documento parece exercer certa influência em suas práticas de ensino, fazendo-se parte das práticas em sala de aula, embora não desconsideremos que o trabalho com a escrita espontânea constitui uma prática já difundida antes da BNCC nas turmas de Educação Infantil. Cabe mencionar, ainda, que, de modo geral, as professoras são cobradas pelas redes de ensino e pelas próprias escolas a utilizarem os objetivos presentes na Base em suas práticas. Embora esse aspecto não tenha sido mencionado, acreditamos que merece estudos mais aprofundados em pesquisas futuras.

Entretanto, percebemos, também, a respeito da presença desse documento nas práticas em sala de aula, que, apesar das menções positivas, as professoras também reservavam algumas críticas a alguns aspectos do documento. Nesse caso, foi perceptível, entre as docentes favoráveis e críticas do documento, menções a lacunas que a BNCC teria na visão delas, como, por exemplo, a falta de alguns conteúdos pertinentes ao ensino da língua escrita nessa etapa da

educação básica, a falta de clareza em seus objetivos e a não adequação a algumas realidades regionais e específicas de cada sala de aula. Tal aspecto levaria as professoras a procurar orientações em outros documentos, curriculares ou não, para suas respectivas práticas.

No que se refere aos livros e materiais didáticos, percebemos uma maior presença dos primeiros nas salas de aula da Educação Infantil. Tais indícios relacionam-se à inclusão desse segmento da Educação Básica no PNLD, no ano de 2022, o que acarretou na distribuição de LDs às crianças de 4 e 5 anos. Apesar de estarem presentes nas práticas de 70% das professoras colaboradoras, elas apresentaram críticas contundentes a esses materiais, citando, sobretudo, questões relacionadas à inadequação desses materiais à faixa etária de seus estudantes e à baixa qualidade desses livros. Outros relatos, no entanto, destacaram a diversidade de atividades de alfabetização desses materiais. Podemos entender, dessa forma, que o uso desses materiais passa pelo crivo das professoras, que decidem se são adequados ou não e, assim, decidem sobre o seu uso ou não, tal qual defendem Brandão e Silva (2017).

Mas, para além do livro didático, as professoras também mencionaram o uso de outros recursos didáticos, tais como livros paradidáticos/literários, que, ao estarem presentes em sala, traduzem-se como indutores de práticas significativas de letramento. A presença deles, embora não citada diretamente por todas as professoras, pode ser inferida a partir da menção a atividades que envolvem práticas de letramento, o que, conforme mencionamos anteriormente, corresponde a 75% das entrevistadas. Outros materiais seriam cadernos de atividades disponibilizados pelas redes municipais de ensino de cada professora, que estiveram presentes em 20% das respostas, e concentraram-se em apenas duas redes de ensino. Entendemos que esse aspecto poderia ser apreciado em pesquisas futuras.

Para concluirmos, nossas análises indicaram, a partir das falas das professoras, que documentos oficiais, sobretudo a BNCC, e livros e outros materiais didáticos exercem uma influência nas práticas de ensino da língua escrita desenvolvidas pelas professoras, mas não se trata de uma relação direta e linear, na qual tais dispositivos atuariam determinando os fazeres docentes. Além disso, destacamos que é possível ensinar a ler e a escrever na Educação Infantil por meio de atividades lúdicas e preservando o direito da criança de brincar. Não se trata, portanto, nem de distanciar práticas que buscam afastar assepticamente a criança do mundo letrado, o que, considerando nossa sociedade atual, não possui sustentação; nem de obrigá-las a participar de atividades exaustivas de cópia e repetição que apenas afastam as crianças do ensino da língua escrita. Tal como defendemos no início desse trabalho, ler e escrever, dessa

forma, não precisa e não deve ser uma atividade enfadonha e restritiva, mas, sim, pertinente e significativa.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEITE, T. M. R. Explorando as letras na Educação Infantil. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Orgs.) **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ALBUQUERQUE, E. B. C.; FERREIRA, A. T. B. LIVROS DIDÁTICOS, CARTILHAS, MANUAIS, CARTILHAS: são eles que alfabetizam? In: Eliana Borges Correia de Albuquerque; Andrea Tereza Brito Ferreira. (Org.). **Práticas de alfabetização: o lugar dos livros didáticos na organização do trabalho docente**. 1ed. Curitiba: CRV, 2021, v., p. 13-37.
- ALMEIDA, E. V.; FREIRE, M. A. L. **TRAJETÓRIAS DE ESCRITA E A DOCÊNCIA: entrelaçando sentidos e práticas no contexto de uma sala de educação infantil**. In: Anais do V Congresso Brasileiro de Alfabetização (V CONBAIf). Florianópolis: ABAIf, 2021.
- ARAÚJO, R. A. S.; SILVA, A. **O USO DO LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: quais implicações para o ensino da leitura e da escrita?** In: Anais do V Congresso Brasileiro de Alfabetização (V CONBAIf). Florianópolis: ABAIf, 2021.
- ARAÚJO, R. A. S.; SILVA, A. **O LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: reflexões sobre práticas de ensino de leitura e de escrita**. In: Eliana Borges Correia de Albuquerque; Andrea Tereza Brito Ferreira. (Org.). **Práticas de alfabetização: o lugar dos livros didáticos na organização do trabalho docente**. 1ed. Curitiba: CRV, 2021, v., p. 9-233.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BRANDÃO, A. C. P.; SILVA, A. O ensino da leitura e escrita e o livro didático na Educação Infantil. Porto Alegre: **Educação**, v. 40, n. 3, p. 440-449, set.-dez. 2017.
- BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: O que isso significa? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Orgs.) **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Propostas Curriculares para a Educação Infantil: orientações sobre a alfabetização e o letramento das crianças. In: Ana Lúcia Horta Nogueira. (Org.). **Ler e escrever na infância: imaginação, linguagem e práticas culturais**. 1ed. Campinas: Leitura Crítica, 2013, v., p. 137-159.
- BRASIL. **Decreto Nº 9.099, dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm#art29. Acesso em: 12 set. 2022.
- BRASIL. **Decreto Nº 9.765, institui a Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC/SEALF, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm. Acesso em: 29 set. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 04 set. 2022.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 04 set. 2022.

CAPISTRANO, A. P. J.; ARAUJO, L. **CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS ACERCA DA ABORDAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. In: Anais do V Congresso Brasileiro de Alfabetização (V CONBAlf). Florianópolis: ABAlf, 2021.

CORSINO, P.; BRANCO, J. C. Obrigatoriedade escolar aos quatro anos: indagações sobre materiais didáticos escolares. Canoas, RS: **Textura**, v. 18 n. 37, maio/ago. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325607505_OBRIGATORIEDADE_ESCOLA_R_AOS_QUATRO_ANOS_INDAGACOES SOBRE MATERIAIS DIDATICOS ESCOLARES_Resumo. Acesso em: 15 set. 2022.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEAL, T. F.; SILVA, A. Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Orgs.) **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORAES, V. TOQUINHO. **O Poeta Aprendiz**. Rio de Janeiro: 1962.

MORAIS, A. G. O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA ENTRE CRIANÇAS BRASILEIRAS. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 1, 29 jun. 2015. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/31/22>. Acesso em: 01 out. 2022.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G.; SILVA, A. Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Orgs.) **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORAIS, A. G.; SILVA, A.; NASCIMENTO, G. S. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO**, v. 25, p. 1-25, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250018>. Disponível em: 15 jul. 2022.

NOGUEIRA, G. M. IMPACTOS DA POLÍTICA NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RETROCESSO. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**. Belo Horizonte, MG. v. 1 n. 10 (Edição Especial). p. 97-102. jul./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.362>. Acesso em: 15 set. 2022.

RIBEIRO, S. **LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – O QUE PENSAM E O QUE FAZEM ALGUMAS PROFESSORAS NESSA ETAPA?** In: Anais do V Congresso Brasileiro de Alfabetização (V CONBAIf). Florianópolis: ABAIf, 2021.

SILVA, A. V. S.; SILVA, A. **Ensino da notação alfabética na Educação Infantil:** um estudo comparativo entre os RCNEI e a BNCC. In: Anais da 26ª Jornada Científica da FACEPE. Recife: FACEPE, 2022.

SILVA, M. C. L.; SILVA, A. Letramento e alfabetização nas práticas de ensino de uma docente participante do PNAIC – Educação Infantil. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 595–611, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n2a2021-60804>. Acesso em: 15 out. 2022.