

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Catarina Barros

Entrelaçando os processos de apropriação da leitura e da escrita na Educação
Infantil com crianças de 4 a 6 anos

Mestrado em Educação: Formação de Formadores

São Paulo
2025

Catarina Barros

Entrelaçando os processos de apropriação da leitura e da escrita na Educação
Infantil com crianças de 4 a 6 anos

Dissertação apresentada à banca
examinadora da Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, como exigência
final para obtenção do título de MESTRE
em **Educação: Formação de
Formadores**, sob a orientação do(a)
**Prof.(a), Dr.(a) Emilia Maria Bezerra
Cipriano Castro Sanches.**

São Paulo
2025

Sistemas de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -
Ficha Catalográfica com dados fornecidos pelo autor

Barros, Catarina
Entrelaçando os processos de apropriação da leitura e da escrita na Educação Infantil com crianças de 4 a 6 anos. / Catarina Barros. -- São Paulo: [s.n.], 2025.
93p. il. ; 29,7 cm.

Orientador: Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches.
Trabalho Final (Mestrado Profissional) -- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós Graduados em Educação: Formação de Formadores, 2025.

1. Educação Infantil. 2. Apropriação da Leitura e da Escrita. 3. Grupo Focal. 4. Formação de Professores. I. Sanches, Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. III. Título.

CDD

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches (orientadora)

Prof^a. Dr^a. Laurinda Ramalho de Almeida (convidada interna – FORMEP)

Prof^a. Dr^a. Rose Roggero (convidada externa – UNINOVE)

AGRADECIMENTOS

Não há palavras para descrever minha gratidão na conclusão desta dissertação de mestrado. Considero este estudo um marco importante na minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal. A conclusão desse desafio só se deu graças à dedicação e ao amparo que encontrei no decorrer do caminho. Muitas pessoas e instituições estão envolvidas e, a elas, deixo meus sinceros reconhecimentos.

Para iniciar, agradeço à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores (FORMEP), por proporcionarem esta preciosa oportunidade de estudo. O apoio e o contato com todos os professores e colegas de sala foram fundamentais para meu crescimento como pesquisadora.

Manifesto minha profunda gratidão e admiração à minha orientadora, Profa. Dra. Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches, por sua direção, paciência, zelo e confiança neste processo. Obrigada por todo esclarecimento concedido e por proporcionar a expansão das minhas experiências e perspectivas, tornando-me mais aberta e receptiva às ideias conectadas à Educação Infantil. Agradeço ainda mais por acreditar em mim, nas minhas inspirações e na minha trajetória. Estendo meu agradecimento a Ma. Elizete Gomes por suas contribuições valiosas, pelos encontros on-line e pelo seu olhar crítico e acolhedor que enriqueceram ainda mais esta pesquisa. Essas trocas foram essenciais para a concretização deste trabalho.

À banca examinadora expresso minha gratidão pelo tempo dedicado à leitura minuciosa da minha escrita e pelas contribuições valiosas fornecidas durante a Qualificação. Esse contato foi primordial para o direcionamento final desta pesquisa de mestrado.

Agradeço também as instituições de ensino em que pude lecionar e dedicar minhas horas diárias às crianças, que contribuíram com a minha experiência profissional, dando-me oportunidade de trabalhar diretamente em sala de aula e aprofundar meus vínculos com a aprendizagem significativa.

À Maple Bear – Vila Nova Conceição gostaria de agradecer o acolhimento, o incentivo aos meus estudos, a compreensão e a autorização da minha ausência em alguns momentos que precisei comparecer às aulas da faculdade e aos encontros que tive durante esta pesquisa.

A toda minha família, especialmente meu pai, minha mãe e meu irmão, deixo meu mais profundo agradecimento por todo apoio incondicional, amor, paciência e suporte emocional. Mudar de cidade e de Estado em plena pandemia não foi uma tarefa fácil e nada seria possível sem esse sustentáculo e sem as chamadas de vídeo para matar minha saudade de vocês. Dedico também este mérito aos meus avós, tios(as) e primos(as) pelos incentivos, celebrações e todos os ensinamentos durante minha infância até minha vida adulta. Vocês foram e, sempre serão, minha fortaleza e inspiração. O cuidado e amor que exerço em sala de aula têm forte influência de cada um de vocês.

Não poderia deixar de mencionar os participantes desta pesquisa, que gentilmente cederam seu tempo e compartilharam informações preciosas, tornando possível a realização deste estudo. As trocas que tivemos enriquecem minha prática de sala de aula.

Igualmente, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para que este estudo fosse iniciado, realizado e finalizado. Aos mestres, aos chefes, aos parceiros de trabalho, aos amigos e aos colegas – de Maceió, de São Paulo e de outros destinos – obrigada pelos ensinamentos, contribuições, conversas, dicas, incentivos e descobertas. Ter vocês em minha vida, por um breve ou longo momento, refletiu neste meu percurso acadêmico.

Por fim, agradeço aos meus anjinhos em sala de aula. O amor que deposito em cada um de vocês é genuíno. Toda minha dedicação e esforço é para que eu cresça acadêmica e profissionalmente para lhes servir. Ficarei eternamente realizada se eu contribuir com algo dentro de seus corações ou em algum momento nas suas jornadas de vida. Espero marcar carinhosamente suas memórias afetivas, sejam elas temporárias ou permanentes. Obrigada pela troca sincera e recíproca de afeto e de amor. Obrigada por fazerem parte da minha história e do meu universo. Eu aprendo muito com cada um de vocês.

O que há dentro do meu coração
Eu tenho guardado pra te dar
E todas as horas que o tempo
Tem pra me conceder
São tuas até morrer

E a tua história, eu não sei
Mas me diga só o que for bom
Um amor tão puro que ainda nem sabe
A força que tem
É teu e de mais ninguém

Te adoro em tudo, tudo, tudo
Quero mais que tudo, tudo, tudo
Te amar sem limites
Viver uma grande história [...]

(VIANNA, Djavan; 1999)

RESUMO

BARROS, Catarina. **Entrelaçando os processos de apropriação da leitura e da escrita na Educação Infantil com crianças de 4 a 6 anos.** 2025. 90 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

A presente obra visa abordar os pré-lúdios do processo de apropriação da leitura e da escrita na Educação Infantil (EI) com crianças de 4 até 6 anos. Trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa que teve atribuída uma entrevista semiestruturada e um questionário complementar às sessões do Grupo Focal. Essa pesquisa tem como objetivo geral compreender a articulação do processo inicial de apropriação da leitura e da escrita com práticas educativas da EI. Os objetivos específicos englobam a identificação das concepções dos professores à luz dos fundamentos que regem a EI; o reconhecimento de práticas desenvolvidas relacionadas ao processo inicial de leitura e de escrita; a construção de uma proposta formativa. A produção e coleta de dados ocorreu em uma Escola Municipal de Educação Infantil situada na zona oeste da cidade de São Paulo e contou com um grupo de oito professoras e uma coordenadora pedagógica. Os dados coletados foram examinados e contextualizados por meio da análise de prosa e resultou na investigação de três categorias: fundamentos que regem a prática da EI; processo de apropriação da leitura e da escrita; interações e brincadeiras. Concluiu-se que é necessária a conjunção entre teoria e prática, com prioridade para brincadeiras e interações no ambiente alfabetizador, aspectos considerados essenciais para a construção de uma base sólida destinada à leitura e à escrita. O propósito da pesquisa é germinar possíveis colaborações práticas e acadêmicas para uma atuação pedagógica consciente que considere práticas lúdicas, atividades significativas, socialização, interação, autonomia, criatividade e democratização do acesso à leitura e à escrita.

Palavras-chave: Educação Infantil. Apropriação da Leitura e da Escrita. Teoria e Prática Educacional. Grupo Focal. Formação de Professores.

ABSTRACT

BARROS, Catarina. **Intertwining the processes of reading and writing acquisition in Early Childhood Education for children from 4 to 6 years of age.** 2025. 90 pp. Master's Dissertation (Professional Master in Education: Training for Trainers) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

This research aims to address the preludes of the process of reading and writing acquisition in Early Childhood Education (ECE) with children aged four to six. This descriptive research design used a qualitative approach, which provided a semi-structured interview, and a complementary questionnaire applied with Focus Group Discussion sessions. The general objective of this research is to understand the articulation of the initial process of reading and writing acquisition with educational practices in ECE. The specific objectives include identifying teachers' conceptions associated to the principles guiding in ECE; recognizing practices related to the initial process of reading and writing; and developing a formative proposal. Data production and collection took place in a Municipal Early Childhood Education School located in the western zone of São Paulo city, involving a group of eight teachers and one pedagogical coordinator. The collected data were examined and contextualized throughout prose analysis, resulting in the investigation of three categories: guiding principles for ECE practices; the process of reading and writing acquisition for early age; and interactions and play linked to reading and writing acquisition. The study concluded that the conjunction between theory and practice is strongly suggested, prioritizing play and interactions in the school's literacy environment, aspects deemed essential for building solid foundations for reading and writing. The purpose of the research is to foster potential practical and academic contributions to a pedagogical consciousness practice that values playful activities, meaningful experiences, socialisation, interaction, autonomy, creativity, and the democratisation of access to reading and writing practices.

Keywords: Early Childhood Education. Reading and Writing Acquisition. Theory and Educational Practice. Focus Group Discussion. Teacher Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Infográfico com competências gerais da Educação Infantil.....	32
Figura 2 – Projeto Leitura Simultânea: exposição do painel.....	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descritores relacionados à pesquisa na base Capes.....	19
Quadro 2 - Descritores relacionados à pesquisa na base BDTD	20
Quadro 3 - Divisão da faixa etária de acordo com a BNCC	27
Quadro 4 - Perfil do corpo de estudo	43
Quadro 5 - Identificação de categorias, tópicos e temas.....	49
Quadro 6 - Atividades desenvolvidas em sala.....	62
Quadro 7 - Proposta Formativa	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
Conae	Conferência Nacional de Educação
CP	Coordenador Pedagógico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DRE	Diretoria Regional de Educação
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
Emei	Escola Municipal de Educação Infantil
Etfal	Escola Técnica Federal de Alagoas
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNFEM	Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio
PUC/SP	Pontifícia Católica de São Paulo
SEA	Sistema de Escrita Alfabética

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Trilhas da minha jornada pessoal e acadêmica	12
1.2 Início da carreira profissional na área educacional	14
1.3 Construção da pergunta geradora e do tema da pesquisa	17
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
2.1 Estudos correlatos	19
2.2 Aporte da Base Nacional Comum Curricular	25
2.3 Contribuições do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil.....	33
2.4 Alinhamento dos pontos centrais da Educação Infantil.....	37
3 PERCURSO METODOLÓGICO	40
3.1 Abordagem da pesquisa	40
3.2 Contexto da pesquisa	41
3.3 Participantes da pesquisa	42
3.4 Procedimentos para construção e produção de dados.....	44
3.5 Procedimentos e organização de dados.....	48
4 ANÁLISE DE DADOS.....	50
4.1 Análise das categorias	51
4.2 Análise do questionário.....	62
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
PROPOSTA FORMATIVA	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	69
APÊNDICE A – Roteiro do Grupo Gocal.....	73
APÊNDICE B – Transcrição do Grupo Focal.....	75
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento	86
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP	89

1 INTRODUÇÃO

É sempre importante lembrar que precisamos florescer onde Deus nos plantou, cuidar bem do cantinho onde Deus nos colocou. Essa é a nossa maior missão de vida! [...] O amor que Jesus nos pede se revela em atitudes de fazer o bem a quem atravessa a nossa existência. O bem simples, que surge sem alarde nas ocorrências do cotidiano, em forma de palavras e gestos, sorrisos e abraços, compreensão e perdão, pão e afeto, a tal ponto que o outro se sinta notado, querido e bem-vindo, que seu mundo, naquele momento, se torne mais feliz com a nossa presença. (DE LUCCA, 2023, p. 31-32).

A reflexão acima interliga-se metaforicamente ao ponto de partida desta pesquisa de mestrado que tem as crianças pequenas (4 a 6 anos) como sujeitos de direito e protagonistas. É na primeira etapa da Educação Básica – igualmente conhecida como Educação Infantil e/ou Primeira Infância – que nos deparamos com o início e o fundamento do processo educacional (BRASIL, 2018, p. 36). Cabe aos professores atuantes nessa faixa etária interpretarem o sentido das frases: “florescer onde Deus nos plantou” e “que o outro se sinta notado, querido e bem-vindo”, de maneira a permitir àqueles que estão matriculados na Educação Infantil o desabrocho, conduzir esses sujeitos infantis para o caminho do amor, da empatia, do afeto, da segurança e do respeito ao próximo, igualmente oportunizando a aquisição de bases sólidas de aprendizagem.

Para tanto, esses docentes necessitam ir além dos campos de atividades que englobam o cuidar e o educar. “As novas perspectivas sobre Educação Infantil mostram que o foco desse segmento deve estar justamente em utilizar esse momento de descobertas para promover aprendizagens.” (NOVA ESCOLA, 2017, p. 7). Para Brites (2020, p. 14) “[...] essa fase inicial da infância pode determinar positivamente muitos aspectos do desenvolvimento da criança lá na frente, tanto na adolescência quanto na vida adulta”. Diante desta perspectiva, é notória a responsabilidade do profissional que trabalha com crianças pequenas e atua diretamente no desenvolvimento infantil neste início do processo educativo.

Atualmente, no Brasil, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que direciona as práticas realizadas na Educação Infantil, sendo considerada peça central

que estabelece a finalidade da Educação Básica. Na BNCC as creches e pré-escolas¹ têm o “[...] objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar [...].” (BRASIL, 2018, p. 36).

Outro documento que terá forte ligação com esta pesquisa de mestrado é um programa de desenvolvimento profissional, lançado pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Educação Básica. Intitulado Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), trata da formação continuada e concede um convite ao professor para pensar no vínculo entre docência, linguagem e cultura escrita. Logo, oferece a oportunidade de (re)construção de sentidos, análises e reflexões que concernem à ação pedagógica. (BRASIL, 2016).

No que tange às práticas da Educação Infantil cabe ao profissional ampliar sua perspectiva sobretudo quanto ao intento das descobertas e das aprendizagens. O resultado desta pesquisa de mestrado pretende elucidar e fortalecer a atuação da mestranda em sala de aula, assim como permitir uma visão mais abrangente sobre o papel da Educação Infantil, da importância do desenvolvimento integral do ser no primeiro sexênio e do processo de apropriação da leitura e da escrita que ocorre nesta faixa etária.

1.1 Trilhas da minha jornada pessoal e acadêmica

Sou Catarina Barros, natural de Maceió/AL. Minha família veio de Pernambuco e, portanto, sou a única Alagoana. Me orgulho disso, do meu Estado, da minha cidade natal e das minhas raízes. Somos quatro no núcleo familiar principal: eu, meu irmão, minha mãe e meu pai.

Estudei em escolas particulares durante a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Não lembro de quase nada daquela primeira etapa e da segunda tenho boas e más recordações. Enquanto criança, não apresentava interesse pelos estudos, sempre dei trabalho para estudar, principalmente no período de provas. Considero que, na infância, fui uma aluna sem destaque em sala de aula. Na década de 90, o funcionalismo do Estado de Alagoas teve muitos cortes e reduções salariais, então

¹ As menções diretamente ligadas a BNCC conterão o termo: pré-escola(s). Ao longo do texto, esta faixa etária escolar será mencionada como Educação Infantil e Primeira Infância.

meus pais não conseguiam mais arcar com meus estudos particulares e, sendo assim, meu Ensino Médio foi realizado na Escola Técnica Federal de Alagoas (Etfal) e, naquela circunstância, cursei eletrotécnica.

Aos poucos fui apresentada à área técnica. Recordo que me identifiquei com Projetos de Redes Elétricas (acredito que o entrelace entre teoria e prática prendia minha atenção ao conteúdo). Dedicava bastante atenção em planejar, desenvolver e analisar projetos de instalação elétrica em nível residencial, passava horas e horas desenvolvendo tais projetos, desenhava em uma planta baixa toda a estrutura relativa à eletricidade de uma casa ou apartamento. Perdi o número de vezes que fiquei acordada durante a madrugada realizando esses projetos pois, para mim, eles eram estimulantes.

Quando fui me aproximando do final do Ensino Médio, sabia que enfrentaria o vestibular. Entretanto, não tinha certeza do curso que faria pois até então não tinha afinidade com uma área específica e cursar algo conectado com meu Segundo Grau requeria muita dedicação aos cálculos, o que não era meu destaque. Chegou então a hora de prestar vestibular e me inscrevi na Graduação de Bacharelado em Turismo, que foi primeira turma desse curso em Alagoas. Durante a faculdade, identifiquei-me com várias matérias, despertei o interesse para o planejamento turístico, aprendi uma forma de estudar que encaixou com meu perfil e me dediquei bastante na área prática. Sendo assim, acabei contratada após meu primeiro estágio.

Eu tive bastante interesse em realizar cursos paralelos e me inscrevi em todos em que eu achava alguma ligação direta ou indireta com Turismo, como, por exemplo, computação básica, digitação, atendimento ao público, oratória, línguas (Francês), ensinamentos técnicos de guia de turismo, organização de eventos, emissão de bilhetes aéreos, sistema operacional de hotel, software de operadora de turismo etc. Participava com afinco dos congressos e como minha mãe os considerava parte da rotina acadêmica sempre se esforçava para arcar com os custos desses estudos complementares.

Gostava bastante da profissão em que atuava, tenho muita gratidão pela minha primeira profissão. Meu caminho no Turismo rendeu boas amizades e excelentes ensinamentos que trago comigo até hoje. Foi assim que percebi a importância de manter bons laços e fortes relacionamentos por onde passo – procuro mantê-los até hoje. Constatei, nesse espaço de tempo em minha vida, que devemos buscar o caminho das boas referências e, melhor ainda, quando temos a oportunidade

devemos ser um bom exemplo para pessoas que estão se formando. Agradeço eternamente aos profissionais do Turismo que me mostraram o amor, o carinho, o afeto, o respeito e o profissionalismo que devemos ter em qualquer área que venhamos atuar.

1.2 Início da carreira profissional na área educacional

Minha carreira profissional de pedagoga está em conformidade com algumas tomadas de decisões conectadas a minha atuação anterior: turismóloga.

Como era atuante da área de Turismo, decidi aprender outro idioma e dessa vez escolhi o inglês (nessa época já tinha 25 anos). Com ajuda de familiares tive a oportunidade de morar em outro país. Finalizei minha pós-graduação em Consultoria e com o apoio de alguns amigos que já moravam na Inglaterra, busquei informações sobre escolas, visto, imigração e findei por mudar-me para lá. Embora não falasse nada do idioma (exato, não falava absolutamente nada em inglês), decidi fixar residência por um certo período nesse destino totalmente desconhecido e escolhi Londres para este desafio. Lá estudei, trabalhei em locais inusitados, fiz bastantes amizades, enfrentei barreiras por não me comunicar oralmente, afigui-me por não ser compreendida, tive dificuldades em assimilar a forma de pensar e falar da nova linguagem, sofri preconceitos por ser imigrante, senti falta de amigos e familiares, mudei hábitos alimentares, mas também aproveitei oportunidades e facilidades ainda não vividas aqui no Brasil... enfim, fiz de tudo um pouco, nunca desisti e tive um dos melhores períodos da minha vida. Considero ter crescido bastante como pessoa, em questões afetivas e emocionais. Após dois anos e seis meses, retornoi para o Brasil – agora, fluente na língua inglesa.

Naquela circunstância, estava de volta a minha terra, aos meus costumes, a minha rotina, ao lado da minha família, mas longe do mercado de trabalho. Entrei em conflito interno, pois queria atuar em uma profissão que utilizasse o inglês constantemente para não perder minha prática oral. Fiquei um ano dedicando-me aos estudos, concursos, entrevistas de emprego e fiz uma nova pós-graduação, desta vez em Gestão Ambiental. Fiquei encantada com a Gestão Ambiental da Inglaterra e achei que conseguiria vinculá-la ao Turismo, mas não sabia que as oportunidades que estavam por vir não eram nessa área.

Por acaso, descobri que estava habilitada a ensinar inglês em escolas de idiomas, pois tinha retornado da Inglaterra com certificações internacionais que comprovavam minha fluência e dei então meu primeiro passo na área de educação. Encantei-me com a sala de aula, pois como enfrentei muitas batalhas ao morar em outro país, sentia as dificuldades de cada aluno, comprehendia suas aflições por não assimilarem a língua inglesa corretamente. Isso me fez buscar a melhor maneira de ensinar, mesmo sem saber fundamentos, didáticas e métodos de ensino e pude criar estratégias para tornar essa compreensão leve e segura. Acredito que conectei as minhas memórias vividas no exterior com as experiências de professores nativos que tive. Ficava bastante realizada quando ouvia a afirmação dos meus alunos: “Não acredito! Finalmente, eu entendi!”. Ou melhor, ainda fico.

Em uma das escolas de idiomas, tive a oportunidade de atuar com crianças e adolescentes e considero que meu amor pelo ensino cresceu após essa etapa de convívio com o público infantil. Fui promovida a assistente de coordenação e, logo, coordenadora. Fiquei entusiasmada com o contato das crianças, tinha um carinho enorme por elas, divertia-me em sala de aula e tudo isso era recíproco. Foi então que senti a necessidade de intensificar meus estudos na área educacional.

Matriculei-me em uma pós-graduação de Psicopedagogia Institucional, seguida da especialização em Educação Infantil. Gostava de planejar e realizar os ‘treinamentos’² dos professores, de compartilhar os conhecimentos e buscava sempre o aprimoramento.

Participar de palestras e eventos facilitava o afloramento de novas ideias e eu as adaptava à realidade vivida nas escolas de idiomas. Acredito que, sem perceber, já tinha escolhido exercer um papel na formação de professores e em sala de aula. Trabalhei em algumas instituições do ensino da segunda língua, sempre tendo a chance de vivenciar novas experiências, ora voltadas para liderança e ‘treinamento’ de professores, ora voltadas para o ensino do inglês para alunos da Educação Infantil (EI).

Em uma conversa com uma coordenadora da pós-graduação descobri que oficialmente não poderia atuar em escolas regulares bilíngues da EI, pois não tinha o

² O termo ‘treinamento’ se faz presente em alguns trechos, pois só tomei conhecimento da nomenclatura correta (Formação Inicial e Continuada) após ingressar meus estudos da Graduação em Pedagogia em 2017. Nas escolas de idiomas as quais tive contato anteriormente, o termo utilizado era ‘treinamento(s)’.

diploma de Pedagogia. Sempre tive boas referências de profissionais no Turismo, que com o passar dos anos tornaram-se mais do que colegas de trabalho, tornam-se amigos devido ao companheirismo, respeito e admiração mútua, e não por acaso recorri aos conselhos de uma ex-chefe³.

Logo eu estava matriculada na graduação em Pedagogia (JAN/2017). Tive contato com uma jornada tripla que foi bem cansativa, pois trabalhava os dois horários em escolas de idiomas e, no período noturno, frequentava as aulas da faculdade. Conheci professores da área, adquiri conhecimento de teorias e de fundamentos, descobri áreas de atuação e, aos poucos, sondei como diversos profissionais atuavam no ramo educacional. Após percorrer diversos caminhos acadêmicos, percebi que poderia aproximar a ideia da formação continuada de professores de inglês e da EI.

O amplo campo da pedagogia estava afunilado para mim, uma vez que decidi trabalhar diretamente com a faixa etária infantil e com a formação continuada dos que atuam na área. Após concluir os estudos de graduação em Pedagogia, dei o próximo passo e comecei o processo de preparação para o mestrado. Mudei de Estado e me instalei em São Paulo após encontrar o programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, ofertado pela Pontifícia Católica de São Paulo (PUC/SP).

Em fevereiro de 2021, iniciei minha atividade em uma escola bilíngue na zona sul de São Paulo, capital, na qual desempenhei a função de professora regente da EI. Essa escola é uma franquia canadense, portanto, o currículo aplicado é fornecido diretamente pela franqueadora. As formações continuadas são realizadas com profissionais do Canadá e acontecem duas vezes por ano. Os temas abordados são diversos e se alinham com as necessidades apontadas pelos professores e as questões levantadas nos encontros quinzenais realizados com todos que atuam diretamente em sala.

Minha intenção com esta pesquisa de mestrado será ampliar meus referenciais teóricos e práticos, sendo consideradas como objeto impulsionador as perguntas geradoras – vide subtópico 1.3 – relacionadas ao processo de apropriação da leitura e da escrita das crianças de 4 a 6 anos. Acrescendo que os resultados

³ Alba Mota (*in memorian*), gostaria de registrar minha gratidão a você, a todos seus ensinamentos e recomendações. Dedico especialmente a você meu diploma em pedagogia. Obrigada por me ajudar na escolha desse curso e ampliar meus horizontes.

encontrados também contribuirão diretamente para a minha atuação no contexto escolar. Além disso, esse estudo qualitativo busca contribuir com a formação dos professores da Educação Infantil e afins por meio do despertar de reflexões sobre uma prática pedagógica significativa e de subsídios teóricos que acolham o processo de apropriação da leitura e da escrita na Primeira Infância.

1.3 Construção da pergunta geradora e do tema da pesquisa

Ao assumir minha responsabilidade de pedagoga, busco constantemente uma conexão entre teoria e prática, obter direcionamentos para minha atuação em sala de aula, mais precisamente com a Educação Infantil (EI).

Por meio de análises referentes à pedagogia de Maria Montessori identifiquei uma possível divergência entre a teoria e a prática da EI da escola que atuava. Segundo Montessori (apud LILLARD, 2017) a abordagem da leitura e da escrita se faz em processo natural, pois a criança é considerada um ser mais ativo do que receptivo, ou seja, o aluno não deve ser saturado com mecânicas da ação e simplesmente ser condicionado sistematicamente com técnicas exclusivamente de alfabetização, pois tal aplicação impediria uma absorção mais espontânea e poderia inibir sua capacidade de autoexpressão e comunicação.

Essa perspectiva Montessoriana me fez observar alguns pontos talvez considerados discordantes em algumas das práticas que encontrei em escolas da EI, pois parte do programa era ensinar as letras do alfabeto às crianças de 3 e 4 anos e, ao final do ano, todos tinham que saber escrever e ler seu nome completo e também os dos seus familiares – na EI essa ação não é indicada quando emergida por meio de uma prática mecanizada, sendo considerada inadequada segundo Montessori.

Surgiram algumas indagações: Que caminhos contemplam o processo de apropriação da leitura e da escrita com crianças de 4 a 6 anos? O que dizem os aportes oficiais relacionados a essas vivências na EI? Essas questões inaugurais me levaram a mais um questionamento: Como iniciar um processo de leitura e de escrita dinâmico e significativo que não foque tão somente na memorização das letras do alfabeto e na escrita mecanizada do nome do aluno na EI?

Cheguei então a escrever alguns possíveis temas para a pesquisa de mestrado: (1) Como conciliar a leitura e a escrita com as vivências da Educação Infantil? Aportes teóricos, documentais e contribuições que fundamentam a prática

pedagógica; (2) Diálogos entre a Educação Infantil e o processo inicial de alfabetização das crianças de 4 a 6 anos; (3) Entrelaçando os processos de apropriação da leitura e da escrita na Educação Infantil com crianças de 4 a 6 anos.

Minha inclinação deu-se para o terceiro tema – **Entrelaçando os processos de apropriação da leitura e da escrita na Educação Infantil com crianças de 4 a 6 anos** – e fez-se necessário buscar os fundamentos dessa temática, descobrir o que já existe de pesquisas na área, identificar os teóricos que defendem ou discordam nessa questão, conhecer os pressupostos que devem ser realizados na Primeira Infância e estudar trabalhos apresentados em congressos que envolvem a temática.

O objetivo geral dessa pesquisa é compreender a articulação do processo inicial de apropriação da leitura e da escrita com as práticas educativas da Educação Infantil, desenvolvidas para crianças de 4 a 6 anos.

Os objetivos específicos são:

- (1) Identificar as concepções dos professores à luz dos fundamentos que regem a Educação Infantil envolvendo crianças de 4 e 6 anos;
- (2) Identificar práticas desenvolvidas na Educação Infantil relacionadas ao processo inicial de leitura e de escrita;
- (3) Construir princípios de uma proposta formativa para os professores da Educação Infantil, que atuam com crianças de 4 a 6 anos, tendo como foco o processo de apropriação da leitura e da escrita.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Estudos correlatos

Tomados esses aspectos como ponto de partida, iniciou-se a busca de palavras-chave – relacionadas ao tema leitura e escrita e/ou alfabetização na Educação Infantil (EI) – com o propósito de encontrar pesquisas correlatas (Teses e Dissertações). Primeiramente, a procura por descritores ocorreu no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no campo pesquisa tesauros. Embora o site do Inep tenha sido válido para o encontro de descritores atinentes ao tema, os resultados foram desconsiderados visto que todas as pesquisas foram realizadas no recorte temporal de 1974 a 2013, e a Base Nacional Comum Curricular – componente atual e fundamental direcionador de práticas na EI – entrou em vigor somente em 2018.

Em um segundo momento, ainda voltado para a consulta de pesquisas correlatas, foi realizada a busca diretamente no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁴. O quadro a seguir apresenta os termos obtidos:

Quadro 1 - Descritores relacionados à pesquisa na base Capes

Palavras-Chave	Total de Teses e Dissertações	Filtro(s) Utilizado(s)
Alfabetização na EI	835.954 resultados	Nenhum filtro
Alfabetização na EI	52.904 resultados	Ano 2018 e 2019
BNCC e EI	1.395.969 resultados	Nenhum filtro
BNCC e EI	179.759 resultados	Ano 2018 e 2019
Base Nacional Comum Curricular	192.044 resultados	Nenhum filtro
Leitura e escrita na EI	763.296 resultados	Nenhum filtro

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora / 2022.

⁴ Endereços da Internet utilizados nas pesquisas:

(Inep) http://pergamum.inep.gov.br/pergamumweb/biblioteca/pesquisa_thesauro.php .
(Capes) <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> .

O total de teses e dissertações encontradas foi excessivamente elevado para que ocorresse uma busca minuciosa nas pesquisas. A maioria das palavras-chave apresentaram o ano 2012 como o mais recente das pesquisas, salvo o termo BNCC e EI que apareceu nos anos 2018 e 2019. Entretanto, o número de pesquisas nesses dois últimos anos ainda era alto (179.759). Considerou-se impraticável realizar a pesquisa a partir desses resultados e outra fonte depositária foi utilizada.

O terceiro momento das consultas correlatas deu-se diretamente no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁵. Neste momento, descritores e os filtros depuraram de maneira mais eficiente os resultados, sendo possível obter um número mais razoável para pesquisar. O seguinte quadro apresenta os termos obtidos:

Quadro 2 - Descritores relacionados à pesquisa na base BDTD

Combinação de Palavras-Chave	Total de Teses e Dissertações	Filtro(s) Utilizado(s)
Primeira Infância e Alfabetização	41 resultados	Anos 2018 a 2023
Leitura e escrita na EI	76 resultados	Anos 2018 a 2023
EI e BNCC	236 resultados	Anos 2018 a 2023
Formação de Professores da EI de 4 a 6 anos	356 resultados	Anos 2018 a 2023

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora / 2022.

Em meio desses últimos resultados, diversos temas foram encontrados: concepção de lúdico, ciclo de educação de jovens e adultos, competências para produções visuais, representação de infâncias, descontinuidade da política pública educacional, promoção de saúde infantil e da família, modelo de avaliação e intervenção, ensino de geografia para surdos, jogos teatrais, infância e lúdico em tempos de pandemia, jogos digitais, transição da EI para o Ensino Fundamental (EF), dentre outros.

O primeiro critério de descarte foi de teses e dissertações anteriores ao ano de 2018 – ano do lançamento da BNCC pelo MEC – visto que esse documento normativo é um dos fundamentos teóricos dessa pesquisa. Salvo apenas uma pesquisa de 2016 que teve como foco o Projeto Alfaletrar, idealizado por Magda

⁵ Endereço da Internet utilizado na pesquisa: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>.

Soares. Como segundo parâmetro de exclusão, descartou-se aquelas que não estavam relacionadas direta ou indiretamente com o objeto central desta pesquisa: processo de apropriação da leitura e da escrita na Educação Infantil.

Após análise criteriosa dos estudos, restaram 25 trabalhos, dentre os quais cinco tiveram relação íntima com os objetivos geral e específicos desta atual pesquisa intitulada: **Entrelaçando os processos de apropriação da leitura e da escrita na Educação Infantil com crianças de 4 a 6 anos.** As teses e as dissertações escolhidas estão relacionadas com as temáticas: alfabetização e letramento; práticas de leitura e de escrita na EI; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); formação continuada dos professores da EI.

Após a leitura do resumo das pesquisas correlatas, detectou-se que o PNAIC foi mencionado por Bisognin (2022), Menarbini (2020), Araújo (2019) e Silva (2019), enquanto Sousa (2016), utilizou-se do Projeto Alfaletrar⁶, aplicado no município de Lagoa Santa-MG (Lei Orgânica Municipal que entrou em vigor em 26 de abril de 2011), visando compreender a proposta integral do projeto, investigando a descrição e a aplicação, bem como os norteadores, as metas e as abordagens, as relações com a secretaria de educação, o conhecimento do projeto pelos professores atuantes na EI, as facilidades e as dificuldades na execução do projeto, a importância e os resultados para a alfabetização e o letramento das crianças matriculadas na Rede Municipal de Ensino.

Bisognin (2022) focou nas vivências de ensino da linguagem escrita com crianças menores de sete anos em Escolas Públicas Municipais de Guarulhos-SP, além de compreender a apropriação de “inovações didáticas e pedagógicas” e procedimentos metodológicos aplicados por professores dos anos finais da EI, que permitem interpretar esses conhecimentos docentes como “práticas culturais”, convocando o conceito de “cultura empírica da escola”. Como principal coleta de dados, foram utilizadas observações de atividades, análise de planejamento, materiais didáticos e de documentos postos em circulação pelos órgãos oficiais. A autora destaca que é imprescindível estender – em futuras pesquisas – os critérios de análise

⁶ O Município de Lagoa Santa-MG criou o Núcleo de Alfabetização e Letramento da Rede Municipal de Ensino com o propósito de garantir o direito de aprender a ler e escrever a todas as crianças matriculadas da rede pública, dando-lhes condições de prosseguirem com sucesso sua escolarização e, consequentemente, a inserção na vida social e profissional. DECRETO Nº 2.104, DE 26 DE ABRIL DE 2011.

das práticas de ensino, indo além do que é recomendado pelos órgãos oficiais. Sugere ainda que sejam investigadas as atividades relacionadas à aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabetica (SEA) na EI, visto que este aspecto não foi concretizado em sua pesquisa devido a suspensão das aulas presenciais em 2020. Declara também que a reflexão dos professores sobre suas práticas de ensino dar-se-á por conhecimentos oriundos das formações e não pelos apontamentos como “o que falta” ou “o que não fazem”⁷, e têm o propósito de transformar fazeres cotidianos.

O trabalho de Menarbini (2020) voltou-se para a Rede Municipal de Santo André-SP e buscou analisar as concepções dos professores sobre o PNAIC e identificar as ações alfabetizadoras aplicadas nas aulas. A partir daí, caracterizou como objeto a percepção da existência de contradições entre a proposta do PNAIC e a das práticas de leitura e de escrita. Concluiu que o entendimento dos professores sobre a proposta de alfabetizar na EI não é unificado, pois sofre influências das searas pessoal, acadêmica e profissional de cada professor. Ponderou que a apropriação da linguagem escrita é um direito da infância. Entretanto, não se deve considerar a cultura escrita como um ato formal e mecânico de aprender o alfabeto, tampouco como código de comunicação da EI. É preciso desenvolver diferentes linguagens, favorecendo interações e compreensão do mundo, a cultura inserida e os interesses genuínos da criança.

Para Araújo (2019), o objeto de pesquisa foi a compreensão e a contribuição da formação continuada do PNAIC, destinada aos professores de crianças de 4 e 5 anos e aos coordenadores pedagógicos da EI. A autora considera que a criança deve estar no centro da proposta pedagógica e que seus direitos, saberes e culturas sejam respeitados. Um levantamento na identificação das concepções de crianças e infâncias no documento oficial, PNAIC, foi realizado, bem como a exposição da Coleção – Cadernos de Formação “*Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI)*”. Os saberes docentes e as potencialidades de uma proposta de formação continuada a partir da epistemologia da prática foram conectados com as experiências dos profissionais. Rematou-se que a participação da criança é respeitada diante das reflexões e atividades sugeridas às professoras cursistas do PNAIC. Detectou-se um paradoxo das concepções defendidas pelo Pacto e a lógica presente nos cadernos de

⁷ Aspas utilizadas pela autora Andrea Guida Bisognin em sua tese.

formação, voltada para a valorização e participação das crianças, discutindo a importância das múltiplas linguagens, das interações e das brincadeiras.

As contribuições de Silva (2019) tiveram enfoque na Rede Municipal de Ensino de Jaboatão dos Guararapes-PE e buscaram analisar práticas de ensino de leitura e escrita na EI por professores cursistas do PNAIC, trazendo, igualmente, discussões sobre a articulação entre letramento e alfabetização nesta fase da Educação Básica (pesquisa realizada em duas turmas: infantil 4 e infantil 5). O lúdico foi detectado como constitutivo desse processo, permeando os dois eixos estruturantes – as brincadeiras e as interações – mencionados na BNCC. Adicionando ao estudo, pretendeu-se caracterizar o aprendizado da leitura e da escrita, acrescida da identificação de elementos do curso de formação continuada ofertado pelo pacto. A produção de dados revelou que o curso PNAIC foi significativo para os professores envolvidos, pois oportunizou a potencialização das vivências já desenvolvidas e trouxe esclarecimentos sobre diversas maneiras para trabalhar o ensino da linguagem escrita com crianças menores de 6 anos. Detalhes da construção da BNCC destinados à EI foram abordados, como por exemplo os campos de experiência destinados à leitura e à escrita, juntamente com particularidades da formação continuada (contemplação dos oito cadernos da coleção “Leitura e escrita na Educação Infantil – LEEI”). Concluiu-se também que as práticas de ensino envolvendo o SEA se diferenciavam em alguns aspectos nas turmas aplicadas.

A última pesquisa correlata, foi desenvolvida por Sousa (2016) e coloca à mostra o Projeto Alfaletrar, desenvolvido no município de Lagoa Santa-MG no ano de 2011. Buscou-se compreender a proposta do projeto desenvolvido, destinado a todos os professores da Rede Municipal que abordam a temática alfabetização e letramento. O objeto investigado teve foco no processo e não somente no resultado. Esse estudo permitiu concluir que a professora regente da turma legitimava o processo, embora houvesse incoerência entre suas práticas pedagógicas, seu discurso e as concepções expressas no plano. Do mesmo modo, o Projeto Alfaletrar se compromete com a garantia do direito das crianças de aprender a ler e a escrever, sendo por meio de leituras significativas quando concebidas como vivências sociais. Percebeu-se que há necessidade de refletir sobre a importância de planejar, sistematizar, registrar, avaliar e pensar na organização da EI sob uma perspectiva voltada ao desenvolvimento da criança.

As pesquisas correlatas deram subsídios para o aprofundamento de fundamentos relacionados ao PNAIC, o entendimento das diretrizes da BNCC, a aplicação do curso “Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI” (coleção com oito cadernos), as concepções de alfabetização e letramento, tendo como arremate a formação continuada de professores desta faixa etária.

O diálogo com o PNAIC ocorreu com Bisognin (2022), Menarbini (2020), Araújo (2019) e Silva (2019). Na seara que envolve saberes e experiências docentes, encontramos aspectos da formação continuada, em consonância com as ideias de Araújo (2019) e Silva (2019), ao mencionar a Coleção “Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI” e mostrar detalhes do caderno, bem como suas contribuições na prática de professores cursistas. Todos os autores das pesquisas correlatas utilizaram Magda Soares e Emília Ferreiro com fortes referências aos termos alfabetização, letramento e alfaletrar. No entanto, Soares (2022), considera o foco no processo da alfabetização como sistema de escrita alfabético que representa o significante e o significado, não mencionando a faixa etária desejável para início desse processo.

Aspectos destinados à EI foram destacados por todas as correlatas (BISOGNIN, 2022; MENARBINI, 2020; ARAÚJO, 2019; SILVA, 2019; SOUSA, 2016), tendo como investigadora central Sônia Kramer, que trouxe perspectivas voltadas para políticas educacionais, documentações, observações, e para o planejamento e o trabalho coletivo na EI.

No quesito metodologia, todas as correlatas utilizaram uma abordagem qualitativa, salvo Menarbini (2020) que aplicou a abordagem qualquantitativa. Silva (2019) utilizou aplicação de questionários, observações de aulas, entrevistas com docentes, análises exploratórias do acervo trabalhado na formação dos formadores. Araújo (2019) partiu da análise documental dos registros oficiais do PNAIC e dos cadernos de formação para categorizar os dados encontrados. Menarbini (2020) fez uso de questionários, entrevistas semiestruturadas e coleta de documentos e publicações sobre a alfabetização, leitura e escrita e o PNAIC. Bisognin (2022) consagrou a observação de atividades, análise de planejamentos, de materiais didáticos e de documentos redigidos por órgãos oficiais, que permitiram a interpretação de situações docentes como “práticas culturais”. E por fim, Sousa (2016) empregou o estudo de caso.

O passo subsequente consistiu em esmiuçar as cinco pesquisas correlatas. Fez parte também da etapa seguinte a descoberta e a leitura de livros, de programas

federais e de documentos oficiais destinados à prática da leitura e da escrita de crianças de 4 e 6 anos de idade matriculadas nessa etapa da Educação Básica. O propósito foi interligar o conteúdo dessa temática central, leitura e escrita na EI, com as perguntas geradoras e com os objetivos geral e específicos dessa pesquisa.

2.2 Aporte da Base Nacional Comum Curricular

Atualmente, a Educação Básica no Brasil é regida pela BNCC. Trata-se de um referencial nacional obrigatório, que foi decretado em 20 de dezembro de 2017 pelo Ministério da Educação (MEC) e inicialmente abrangia as etapas da Educação Infantil (EI) e do Ensino Fundamental (EF). A proposta da criação de uma base curricular para o país tem como objetivo estabelecer diretrizes pedagógicas para o sistema de ensino escolar, de caráter público ou privado, e teve o prazo de dois anos para sua efetiva implementação.

Em 14 de dezembro de 2018, o MEC homologou a última etapa da BNCC direcionada ao Ensino Médio, completando as três etapas do Ensino Básico. Na introdução do material, encontramos a seguinte descrição:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). [...] É necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BRASIL, 2018, p. 7-8).⁸

A formulação desse material deu-se por meio de um processo colaborativo que teve seu início em 2015, constituído por audiências públicas que abrangeram todo o país, com cooperação entre União, Estados, Municípios e Distrito Federal. Contribuições essas que tiveram o apoio de professores, gestores e técnicos da educação que criaram comitês de debates e sugeriram aprimoramentos em algumas versões da BNCC.

Essa implantação utilizou diversos marcos legais anteriores para embasamento, sendo eles: a Constituição Federal de 1998; a Lei de Diretrizes e Bases

⁸ Texto em **negrito** destacado no documento oficial da Base Nacional Comum Curricular.

da Educação Nacional (LDBEN), Lei federal 9.394, de 20 de dezembro de 1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE); relatórios da Conferência Nacional de Educação (CONAE); Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Básica; o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM); o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 anos – 2014 até 2024; e, por fim, a instituição da Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta da Base Nacional Comum Curricular, que aconteceu no Primeiro Seminário Interinstitucional. Esse trajeto ocorreu entre os anos de 1998 e 2018.⁹

Sendo assim, no Brasil a Educação Básica é classificada em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, que, ao longo de quatorze anos de ensino considerado mandatório, visa obter “[...] à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva [...].” (BRASIL, 2018, p. 7). O documento complementa que “[...] a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.” (*idem*, 2018, p. 16). Por isso, faz-se importante um documento norteador, como forma de, supostamente, assegurar uma formação educacional igualitária para os cidadãos em todo o território nacional. Ainda evidencia que:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez **competências gerais**, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. [...] É imprescindível destacar que as **competências gerais da Educação Básica**, [...] inter-relacionam-se a desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB. (BRASIL, 2018, p. 8-9).¹⁰

Visto que, a BNCC abrange toda a Educação Básica, aqui será utilizada apenas a parte que tem ligação com a faixa etária do tema da pesquisa, que é a etapa da EI, quando é dado o início ao processo educacional.

⁹ A linha do tempo detalhada e completa com datas e marcos da sua elaboração, pode ser visitada pelo endereço eletrônico: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>.

¹⁰ Texto em **negrito** destacado no documento oficial da Base Nacional Comum Curricular.

A divisão destinada ao início da vida escolar engloba crianças matriculadas até os 5 anos e 11 meses¹¹. O quadro a seguir realça esses grupos etários:

Quadro 3 - Divisão da faixa etária de acordo com a BNCC

Etapas da Educação Infantil	Nomeação do grupo por faixa etária	Idade	Obrigatoriedade de matrícula
Creche	Bebês	até 1 ano e 6 meses	Não
	Crianças bem pequenas	de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses	Não
Pré-Escola	Crianças pequenas	de 4 anos a 5 anos e 11 meses	Sim

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora / 2023.

Ainda de acordo com a BNCC, na EI encontra-se em destaque seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se; cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; todos eles divididos em três grupos sequenciais organizados por faixa etária, baseado em dois eixos estruturantes: interações e brincadeiras. Todos abarcam o desenvolvimento infantil de forma global.

Na sequência, será realizada uma aproximação aos eixos que foram destacados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)¹², disponibilizadas pelo MEC a partir de 2010. Esse sustentáculo foi considerado, na formatação da BNCC, como parte primordial do início da vida escolar. A princípio foi denominado como “eixo norteador” e, posteriormente, como “eixos estruturantes: interações e brincadeiras”.

¹¹ A BNCC faz menção da idade escolar, na pré-escola, de crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses. Essa faixa etária que esse documento oficial estabelece é relacionada ao intervalo de tempo que a criança se encontra **no ato da matrícula escolar** considerando a data etária de corte (31 de março), estabelecida pelo MEC, conforme a Resolução nº 2, de 9 de outubro de 2018. Sendo assim, é possível encontrar crianças na Educação Infantil que durante o ano letivo corrente completarão 6 anos de idade, justificando então a abrangência de crianças de 4 a 6 anos nesta pesquisa acadêmica.

¹² A DCNEI (2010) foi considerada como um dos pilares para a formulação da BNCC. Muitas informações ali contidas foram reformuladas e/ou (re)consideradas essenciais na construção coletiva da Base Nacional Comum Curricular. O acesso ao documento completo pode ser feito por meio do site: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf.

As práticas pedagógicas na EI devem alinhar-se com esses eixos que por sua vez compreendem o conhecimento e o contato com processos que contribuam com a individualidade e desejo das crianças; envolvam diferentes linguagens infantis, sendo elas corporais, orais e escritas; dimensionem relações quantitativas e transformacionais; ampliem a participação individual e coletiva; promovam a autonomia; disponibilizem diversos tipos de vivências; incentivem a curiosidade; interrelacionem-se com diversos meios culturais brasileiros; despertem o cuidar da natureza; e, por fim, acessem meios e recursos tecnológicos.

Mediante tais contribuições ofertadas pela DCNEI e pela BNCC, é importante, assim, realçar que esses eixos estruturantes proporcionam à introdução do universo infantil experiências “por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. A interação com o brincar caracteriza o cotidiano da infância.” (BRASIL, 2018, p. 37).

Uma vez que a EI envolve infantes de até 5 anos e 11 meses, vale fazer menção do termo “criança”, evidenciado e entrando em consonância com a DCNEI, que descreve a palavra da seguinte forma:

Criança: Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).¹³

Partindo do fato de que o conceito de criança e os eixos estruturantes são imprescindíveis para os atuantes das práticas na EI, é interessante notar que os seis direitos de aprendizagens e desenvolvimentos, conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, entram em conformidade com esses preceitos, “trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças.” (BRASIL, 2018, p. 37).

Esses seis direitos são balizadores para as práticas da EI, e podem ressignificar as vivências dos alunos ou dos profissionais – ambos têm viva voz, na concepção do seu consciente – que atuam nessa faixa etária. Com base nos dados da BNCC pode-se considerar os seguintes conceitos:

¹³ Texto em **negrito** destacado no documento oficial (DCNEI).

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2018, p. 38).¹⁴

Partindo dessas concepções apresentadas, a previsão de tais direitos de aprendizagem e desenvolvimento corroboram e norteiam a prática do pedagogo, visto que “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto de práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.” (BRASIL, 2018, p. 39). É perceptível a relevância do contato da criança com os adultos, mas também com seus pares. As diversas linguagens e brincadeiras possuem forças no cotidiano da infância, expandindo cultura, imaginação, relacionamento, movimento, conhecimento, emoção, sentimento, descoberta, experiência, cognição, escrita e transformação, todos atrelados ao divertimento. Esta multiplicidade de benefícios colabora na constituição da identidade pessoal da criança e do reconhecimento do ‘eu’ perante a sociedade, ao seio familiar e a um contexto individualizado.

A BNCC permitiu a (re)construção de novos significados e proporcionou o alinhamento do olhar destinado às práticas da EI. Para estabelecer um diálogo com o desenvolvimento integral da criança, serão abordados os cinco campos de experiências instituídos nesse documento: (1) O eu, o outro e o nós; (2) Corpo, gestos e movimentos; (3) Traços, sons, cores e formas; (4) Escuta, fala, pensamento e

¹⁴ Texto em **negrito** destacado no documento oficial da Base Nacional Comum Curricular.

imaginação; (5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Esses campos estabelecem ligação com os eixos estruturantes, com os objetivos e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento empregados na EI. Baseado nas descrições no DCNEI, os campos de experiência levam em consideração as particularidades e as vivências da rotina das crianças, dos seus saberes e conhecimentos (BRASIL, 2018).

O primeiro campo de experiência – O eu, o outro e o nós – aborda que é imprescindível a interação da criança com seus pares e adultos. Por meio desse convívio, o infante tem a oportunidade de despertar sua consciência diante do próprio modo de agir, sentir e pensar. A ampliação desse olhar oportuniza a valorização das diferenças, das percepções, dos questionamentos, da reciprocidade, da autonomia e do reconhecimento, considerando movimentos, sentimentos e pensamentos individuais e coletivos. “Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.” (BRASIL, 2018, p. 40).

O segundo campo de experiência – Corpo, gestos e movimentos – tem relação com a investigação do mundo, dos espaços e dos objetos relacionadas aos sentidos e ações corpóreas, que se desenvolvem de modo gradual, identificando funções, limites, potencialidades e sensações. Nas vivências pedagógicas este corpo é uma ferramenta central, que explora, se faz despertar e se comunica por meio de diferentes linguagens. No ambiente escolar, as crianças devem ser estimuladas pelo lúdico, incentivadas a interagir com seus pares, permitidas a experienciar uma gama de movimentos, gesticulações, imitações, olhares e sonoridade (*idem*, 2018).

O campo de experiência de número três – Traços, sons, cores e formas – dialoga com o mundo artístico, cultural e científico, fazendo uso de diversas linguagens, manipulação de diferentes texturas e recursos tecnológicos. A escola deve proporcionar ao aluno condição autoral e senso estético, seja de cunho individual ou coletivo, dessas variadas produções, manifestações e contemplações relativas às artes “de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades.” (*idem*, 2018, p. 41).

Na sequência, o quarto campo de experiência – Escuta, fala, pensamento e imaginação – interage com vivências potencializadoras da linguagem oral e escrita. O contato com a contação de história, narrativas e leituras de textos despertam

interesses relacionados aos diversos usos sociais da escrita e ao uso da imaginação, por meio de manifestações naturais e voluntárias. “Na Educação Infantil, a imersão da cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer.” (BRASIL, 2018, p. 42).

O quinto e último campo de experiência – Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – conversa com o mundo físico, os fenômenos e as transformações naturais, as informações socioculturais, os espaços que os corpos ocupam e com os conhecimentos matemáticos. As diferentes dimensões entre espaço e tempo despertam a curiosidade das crianças que manifestam interesse naquilo que as impressiona e gera ação nos sentidos e hipóteses.

Mediante tais exposições, é visto que a BNCC abarca, portanto, um conjunto de informações primárias que precisam ser revisitadas por todo profissional atuante na EI. Faz-se necessário (re)lembrar que nessa fase da Educação Básica, a aprendizagem precisa ocorrer de forma natural, sem artificialismos ou sistematizações e gerar oportunidades para um sujeito espontâneo. Esse documento chama atenção para uma intencionalidade educativa fomentada em todas as etapas da EI e corrobora que esta fase:

[...] precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. (BRASIL, 2018, p. 43).

Na convicção de que o cenário escolar é o início para o desenvolvimento de habilidades que serão experienciadas, incorporadas e perpetuadas em todo o trajeto de vida do ser humano, a criança precisa ser considerada, por todos a sua volta, um ser potente e protagonista capaz de colocar em execução ações efetivas e significativas em seu cotidiano.

O infográfico seguinte, retirado da BNCC (BRASIL, 2018, p. 25), facilita a visualização dimensional do que é esperado na EI, e mostra o que é preciso alimentar nessa faixa etária. É uma referência relevante diante do que é esperado na prática deste período primordial que contribui para a formação concreta e futura do sujeito – independentemente se o ensino ocorrer na seara pública ou privada. Oportuniza

também a rememoração dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, dos campos de experiências e dos objetivos de aprendizagem, divididos por faixa etária.

Figura 1 – Infográfico com competências gerais da Educação Infantil



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (infográfico original, ano 2018).

Vale utilizar essas diretrizes da BNCC para ampliação do olhar destinado ao ensino-aprendizagem na EI. Esse compartilhamento permite observar um apanhado geral de trechos, oferece uma análise conjunta de aspectos relevantes que devem acompanhar a trajetória inicial dessa Educação Básica. A partir disso, sugere-se que o professor tenha sempre em mente esses conceitos e que reflitam sobre esses quesitos ao preparar seu planejamento de sala de aula. Quanto mais amplitude em

sua visão e em sua prática, mais oportunidade existirá para a criança construir novos significados e aprendizados.

2.3 Contribuições do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil

A temática ‘leitura e escrita’ virou núcleo de um projeto que envolveu a parceria inicial com três universidades, juntamente com o MEC, estudiosos de diferentes nacionalidades, secretários municipais, diretores de instituições de ensino e professores. O curso de formação continuada denominado Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) foi disponibilizado à professores de creches e pré-escolas como “uma oportunidade de ampliar conhecimentos e de refletir sobre a ação docente, notadamente no que tange ao acesso das crianças à cultura escrita”. (BRASIL, 2016, p. 12).

O material didático-pedagógico está disponibilizado em oito cadernos, que vai desde sua apresentação – Caderno 0, e perpassa temas como docência na EI englobando contextos e práticas; infância e linguagem; desenvolvimento cultural da criança; linguagem oral e escrita; bebês como autores; crianças como leitoras; práticas de leitura e escrita; currículo e linguagem; espaços dos livros nas instituições e critérios de seleção; finalizado com questões relacionadas à leitura dentro e fora da escola num diálogo com famílias.

Cada caderno tem a composição de três textos e coloca ao dispor do docente autonomia acadêmica e profissional, além do compartilhamento de vivências e sucessos reais de intervenções pedagógicas. Esse sequenciamento foi elaborado para:

[...] proporcionar a articulação entre ciência, arte e vida, buscando uma unidade de sentido na qual o professor possa relacionar conhecimentos teórico-científicos com diferentes manifestações artístico-culturais e com seu cotidiano na Educação Infantil. Os conceitos e as formulações teóricas são aprofundados e articulados com manifestações artísticas – poemas, contos, letras de música, reproduções de obra de arte, fotografias, etc. – e com o trabalho pedagógico junto às crianças de creches e pré-escolas. (BRASIL, 2016, p. 35).

O propósito é gerar ampliação de conhecimento e reflexão sobre a cultura – em destaque a cultura escrita – e ofertar interação entre teoria e prática docente, além de oferecer um ciclo de ação-reflexão-ação de maneira relevante e (res)significativa.

Embora todo o material didático-pedagógico dessa formação continuada apresente diversificados temas e ricas considerações sobre a EI, o parâmetro adotado para esta pesquisa de mestrado foi a seleção de alguns cadernos estreitamente conectados com o objetivo geral da pesquisa de compreender a articulação do processo inicial de apropriação da leitura e da escrita com as práticas educativas da EI, desenvolvidas para crianças de 4 a 6 anos. Sendo eles: Caderno 1 – Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender; Caderno 3 – Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações; Caderno 5 – Crianças como leitoras e autoras; e a Unidade 1: Aprender a ler e a escrever: as expectativas das famílias na escola, à disposição no Caderno 8 – Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola.

Em seu vídeo de apresentação, disponibilizado no site oficial do projeto e na plataforma do *Youtube*, vale destacar que:

A linguagem escrita é compreendida como um instrumento simbólico poderoso, que nos permite não apenas nos comunicar uns com os outros, mas que transforma nossa forma de estar no mundo. O LEEI concebe apropriação da leitura e da escrita como um longo processo, que se inicia na Educação Infantil e que pode e deve ser trabalhado desde o berçário, preservando as especificidades que marcam este primeiro ciclo da vida humana. (UFMG, 2023).¹⁵

Evidencia ainda que,

A ideia do projeto era superar o binarismo que marcava o debate que se restringia a polêmica perguntar se a Educação Infantil deveria ou não alfabetizar. O desafio assumido pelo projeto foi o de olhar o fenômeno a partir da afirmação de que a Educação Infantil, ainda que não tenha como meta a alfabetização, possui um papel relevante no processo de apropriação da leitura e da escrita pelas crianças. [...] Sempre, com a professora mediando os processos de descoberta sobre a linguagem escrita. A linguagem escrita é uma brincadeira na Educação Infantil e as brincadeiras podem ser permeadas de escrita e de leituras. (UFMG, 2023).¹⁶

Atrelado ao contexto da linguagem escrita, é interessante levantar a reflexão trazida pelo LEEI ao afirmar que “não existe uma única cultura escrita, mas culturas escritas ou culturas do escrito”. (BRASIL, 2016, p. 18). Essa cultura está presente no caminhar do sujeito desde a tenra idade, pois sua existência é parte de um mundo já

¹⁵ Grifos nossos.

¹⁶ Grifos nossos.

criado. “O próprio ato de nascer (e poderíamos recuar até o momento de sua concepção e da gravidez de sua mãe) já a torna produtora de cultura.” (*idem*, 2016, p. 19). Integra ainda que “todos esses elementos, constitutivos de sua simples chegada ao mundo, transformam e ressignificam o universo herdado.” (*idem*, 2016, p. 19).

A linguagem escrita ou a(s) cultura(s) do escrito não despontam apenas como “[...] o momento da própria alfabetização de uma pessoa, não podemos afirmar que somente ali ela se inseriu ou entrou nas culturas do escrito, pois, desde bebê, ela já participava delas, mesmo sem saber ler e escrever [...].” (BRASIL, 2016, p. 20). Essa elucidação, liga-se ao pensamento de FREIRE (2022, p. 82-84) quando se referiu que é impraticável “compreender a alfabetização, separando completamente a leitura da palavra da leitura do mundo. [...] A leitura do mundo precede mesmo a leitura da palavra. Os alfabetizandos precisam compreender o mundo [...]”.

As relações entre cultura escrita, alfabetização, letramento e oralidade, podem ser aprofundadas no Caderno 3 do LEEI, ao apresentar conexões entre essas terminologias. Ao mesmo tempo que são aproximadas, elas são também dicotomizadas. A alfabetização é vista como o processo em que um sujeito se apodera de uma outra linguagem a partir de associações – entre elas, pode ser mencionada a correlação entre grafema (símbolos gráficos) e fonema (símbolos sonoros). O letramento refere-se à leitura e à escrita em dimensões de função social, e não pode ser visto como uma palavra sinônima da cultura escrita. Essa, por conseguinte, caminha lado a lado com a oralidade, trazendo uma aproximação entre seus pares ao universo da leitura e da escuta por meio da mediação de alguém. A interação dialógica entre o adulto e a criança é fator preponderante na aproximação do ensino da leitura e da escrita, seja na seara familiar ou escolar. (BRASIL, 2016).

Embora o foco do projeto direcione ao processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças, a capacidade humana de se comunicar não se reduz apenas a esse tipo de linguagem. No material didático-pedagógico estão manifestas algumas das diversas linguagens exploradas na EI, a saber: corporal, oral, gestual, visual, audiovisual, pictográfica, cartográfica, digital, matemática e artística. Todas elas tornam-se potentes meios de aproximação dos pares, de comunicação, de desenvolvimento integral e de aprendizagem da criança.

Torna-se evidente que o papel da escola aproxima as crianças da cultura do escrito. A linguagem escrita precisa ser trabalhada de forma significativa com

relevantes funções sociais, sendo inseparável de outras maneiras de comunicação, de expressão, de leitura e vivência de mundo. A curiosidade e o levantamento de hipóteses a respeito de seus significados, das suas funções e dos usos da linguagem escrita precisam ser estimulados, sem perder de vista os eixos estruturantes: interações e brincadeiras, inseridos supostamente em todas as propostas pedagógicas da EI. É digno de reforço que o objetivo da Educação Infantil não é propor uma alfabetização rigidamente sistematizada. (BRASIL, 2016).

Há crescentes indícios de que nesse primeiro ciclo da Educação Básica, é:

[...] muito mais importante do que, por exemplo, ensinar letras do alfabeto é familiarizar as crianças, desde bebês, com práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam presentes exercendo funções diversas nas interações sociais; é dar-lhes oportunidade de perceber lógicas da escrita tais como sua estrutura peculiar (não se fala como escreve), sua estabilidade (as palavras não mudam quando a professora lê uma história) e os múltiplos papéis que desempenha nas sociedades contemporâneas (utilitário e estético). (BRASIL, 2016, p. 26)

A apropriação da leitura e da escrita não deve ser considerada um produto final e, sim, um caminho a ser percorrido que faz parte de um processo gradual presente na EI, que envolve formas de expressão do mundo simbólico da criança, dos sentidos, das exposições e da fala. Essas vivências proporcionam “representações sobre modos de ler e escrever, porque a escrita está no mundo.” (BRASIL, 2016, p. 53). Para Vygotsky (apud BRASIL, 2016, p. 54) “a escrita deve ser cultivada com as crianças, em vez de treinada.”

Cabe ao professor oferecer acesso a diferentes suportes para que a criança amplie o conhecimento relacionado aos diversos gêneros textuais e sinta-se familiarizada cada vez mais com o mundo da cultura escrita. (BRASIL, 2016, p.55).

[...] Essas situações geram a produção de variados gêneros discursivos: pergunta-resposta, relatos, solicitações, histórias, advertências, entre muitos outros.” [...] Daí ressaltamos a importância de planejar atividades com as crianças em que as conversas envolvam gêneros diversos, para que elas ampliem suas possibilidades de viver e de falar sobre a vida. E as atividades que também envolvam leituras de textos escritos, não para alfabetizar as crianças, mas para levá-las a perceber cada vez melhor os meandros da cultura escrita. [...] Na Educação Infantil, é mais significativo levar as crianças a compreenderem os usos e as funções sociais da linguagem escrita, além de seus modos de organização, do que tentar fazê-las aprender relações internas e externas do sistema alfabético e também do sistema gramatical. (*idem*, 2016, p. 55-56).

A produção e a construção de ideias, de fala e de significados são poderosas ferramentas nesse processo de aprendizado e facilita para as crianças matriculadas na EI sua introdução à linguagem escrita.

Para finalizar, vale lembrar que o curso LEEI é “um convite, um incentivo, uma provocação, uma inspiração para outras incontáveis possibilidades de imaginação e criação do trabalho docente na Educação Infantil.” (BRASIL, 2016, p. 108).

2.4 Alinhamento dos pontos centrais da Educação Infantil

Concepções destinadas ao desenvolvimento integral da criança e às análises das práticas pedagógicas fazem parte do universo daqueles que atuam na Educação Infantil. Esse discernimento é fato relevante e acompanha o caminhar dos que prezam por uma atuação docente zelosa em sala de aula. “O agir pedagógico deve atender às reais necessidades das crianças, deve ser criativo, flexível, atendendo à individualidade e ao coletivo.” (MALUF, 2022, p. 90).

O profissional da seara educacional precisa inserir-se em momentos que contemplam não somente sua atuação dentro de sala de aula, mas também os impactos desta fora de sala. Como exemplo, destacamos às atitudes respeitosas (e isto em relação a discentes e docentes). Sendo assim, o papel do professor da Educação Infantil não se encontra apenas na mera transmissão de conhecimentos. (MALUF, 2022).

De maneira semelhante, Almeida destaca que:

[...] o fio condutor de nossa ação é a experiência de cada um, constituída na trajetória pessoal e profissional. Sabemos também que aprender, para nós e para os alunos, não significa simplesmente acumular informações, mas selecioná-las, organizá-las e interpretá-las em função de um sentido que lhes atribuímos, decorrente de nossa biografia afetivo-cognitiva. (ALMEIDA, 2010, p. 119).

Em relação com o aspecto afetivo-cognitivo, Wallon (apud ALMEIDA, 2010) nos lembra que a personalidade da pessoa desenvolve-se como um todo, e que este percurso engloba várias dimensões que se entrelaçam no indivíduo, tais como a cognitiva, a afetiva e a motora.

Independente da etapa atuante na Educação Básica, é importante o profissional amparar seu olhar em conceitos relacionados à infância e refletir diante do “reconhecimento de que as crianças são sujeitos ativos, afetivos, criativos, capazes de interações com os outros e que têm direito à educação desde seu nascimento consiste em um dos fundamentos da Educação Infantil.” (BRASIL, 2016).

Sabe-se ainda que:

O desafio da docência na Educação Infantil está em cruzar fronteiras entre o tempo adulto e o tempo criança, nos modos de perceber o mundo como estratégia para constituir uma pedagogia voltada para a intenção de estender pontes entre expressões culturais nos processos coletivos de aprender a significar o vivido. Trata-se de conquistar um lugar que estabeleça o trânsito da linguagem entre gerações, pelo cruzamento de fronteiras entre os modos de produzi-la e compartilhá-la. (BRASIL, 2016, p.36).

Portanto, é notório que esta trajetória é composta de obstáculos e diversos enfrentamentos por parte do professor e, por isso, demanda constante reflexão dessa prática educacional. Pinter (2012, p. 106) considera que os professores podem promover uma atitude positiva e estratégias de aprendizagem adequadas, além do mais, podem encontrar formas de encorajar as crianças a correrem riscos num ambiente de aprendizagem positivo e de apoio.¹⁷

No contexto estudado por Boardman (2024, p. 17), a autora considera a linguagem, a comunicação, o pensamento crítico e as interações sociais como indispensáveis para a Educação Infantil e vitais para discussões relacionadas à leitura na Primeira Infância. Acrescenta ainda que o contato visual, os gestos, a comunicação verbal e não-verbal têm impactos diretos nos aspectos voltados ao desenvolvimento de crianças pequenas.¹⁸

Com base nas contribuições da BNCC, percebe-se que, na Educação Infantil, os eixos estruturantes – interações e brincadeiras – não podem ser dissociados e precisam fazer parte do dia a dia da criança. Referido ao primeiro eixo – interações – Morin constata:

As interações entre indivíduos produzem a sociedade, que testemunha o surgimento da cultura [...]. É a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos, e são as interações entre os indivíduos que

¹⁷ Tradução nossa.

¹⁸ Tradução nossa.

permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade. (MORIN, 2011, p. 49).

Relacionado ao segundo eixo estruturante – brincadeiras – Brites faz uma reflexão:

[...] a brincadeira não serve apenas para entreter. Por meio dela, os pequenos 'experimentam' o mundo: testam habilidades (físicas e cognitivas); aprendem regras; treinam as relações sociais. Isso sem contar que, ao brincar, eles têm a chance de simular situações e conflitos e, assim, compreender e organizar as próprias emoções. Não é à toa, portanto, que o brincar é um direito de todas as crianças, garantido pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. (BRITES, 2020, p. 16).

Mediante tais elucidações, entende-se que:

Um sujeito ativo é aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento). Um sujeito que está realizando materialmente algo, porém, segundo as instruções ou o modelo a ser copiado, dado por outro, não é habitualmente, um sujeito intelectualmente ativo. [...] O ponto de partida de toda aprendizagem é o próprio sujeito (definido em função de seus esquemas assimiladores à disposição), e não o conteúdo a ser abordado." (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 32)

Considerando os fatores analisados, percebe-se que há um vínculo direto no relacionamento professor-aluno, em que se aponta uma relação coerente entre análise das práticas, atuação zelosa, aprendizagem, desenvolvimento integral, afetividade, interações e brincadeiras.

A partir das considerações de Maluf, pode-se considerar que:

Um educador de qualidade respeita as necessidades de cada criança, quando ouvidas, interpretadas e respeitadas. [...] O educador tem que ter bastante conhecimento sobre o aspecto cognitivo infantil e acreditar que esta é a grande tarefa dos educadores na atualidade: desenvolver as potencialidades da criança, tomando como ponto de partida o respeito por suas necessidades especiais e seus saberes construídos, estimulando seu pensamento e raciocínio, para que possam transferir aprendizagens de uma situação a outra, usando os conhecimentos em vários contextos. (MALUF, 2022, p. 94).

Percebe-se então, a importância do olhar sensível e atento do professor da Educação Infantil para o desenvolvimento integral da criança, considerando os pontos centrais discutidos e uma atuação que promova aprendizagem, interação e respeito à individualidade de cada criança.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Abordagem da pesquisa

Para realizar o delineamento dos princípios metodológicos, faz-se necessária a menção ao objetivo geral desta pesquisa, que tem por finalidade compreender a articulação do processo inicial de apropriação da leitura e da escrita com as práticas educativas da Educação Infantil, desenvolvidas para crianças de 4 a 6 anos.

Revisitar esse objetivo geral, os objetivos específicos e as perguntas geradoras foram considerados fatores determinantes para delimitar que se trata de uma pesquisa descritiva, entrando em alinhamento com os pensamentos de Mattar e Ramos (2021, p. 119) ao declararem que “as pesquisas descritivas, por sua vez, propõem-se a descrever situações e eventos, respondendo a perguntas do tipo: o quê, onde, quando e/ou como.” Tal concepção é condizente com alguns objetivos específicos mapeados neste estudo, que busca identificar as concepções dos professores à luz dos fundamentos que regem a Educação Infantil e conhecer práticas relacionadas ao processo inicial de leitura e escrita nessa faixa etária.

Outra referência à pesquisa descritiva, que exerce uma ligação com o que se pretende alcançar com esta pesquisa, é a do pedagogo alemão Heinz-Hermann Krüger:

O objetivo central dos aportes descritivos é compreender a realidade social e a percepção dos atores em seus modos de atuação. Contudo é preciso estabelecer uma distinção entre as mesmas [...]. Uma segunda vertente, também associada às abordagens descritivas e fortemente inspirada no Interacionismo Simbólico, está representada pelos métodos e estudos que tentam extrair o sentido subjetivo atribuído por indivíduos às suas ações e ao ambiente. (KRÜGER, 2013, p. 42).

A seleção da abordagem da pesquisa, inclina-se para o caráter qualitativo, sendo válido mencionar as ideias de Mattar e Ramos ao identificar que essa classificação:

[...] tem como objetivo geral compreender determinados fenômenos em profundidade. Isso implica em explorá-los e descrevê-los por diversas perspectivas, além de compreender os significados e interpretações que os participantes da pesquisa atribuem a esses fenômenos e às suas experiências. (MATTAR; RAMOS, 2021, p. 131).

Conforme explica Gaskell (2002), o alvo da pesquisa qualitativa não é a contabilização de ideias ou pessoas e sim a exploração de opiniões e diversas representações sobre o assunto. A variedade, os fundamentos e as justificativas desses pontos de vista são levados em consideração por haver um número relativamente limitado de entendimento dentro de um meio social específico.

Defendendo o mesmo ponto de vista, cabe adicionar o entendimento de Gatti e André (2013, p. 30), à medida que “a abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.” Ainda em consonância com as autoras, pode-se apontar inúmeras contribuições do método qualitativo à compreensão dos processos escolares, igualmente na clarificação dessas ações educativas, além de uma ampliação no debate de cunho educacional, estreitando os laços entre pesquisadores e realidades defrontadas, em prol de melhorias socioeducacionais e políticas educativas (*idem*, 2013).

Essas designações fortalecem ainda mais a predileção dessa abordagem, pois esta pesquisa de mestrado – destinada ao campo educacional – busca entender os pré-lúdios do processo de apropriação da leitura e da escrita na Educação Infantil envolvendo crianças de 4 a 6 anos. Revalidando a justificativa da escolha dessa categoria, vale apontar que o desígnio desta investigação é germinar possíveis colaborações práticas e acadêmicas para professores atuantes nos primeiros anos desta etapa na Educação Básica.

3.2 Contexto da pesquisa

Nesta fase, foi preciso levar em consideração a seleção de um local particular. A escolha da localidade levou em consideração o objetivo dessa pesquisa, que busca compreender a articulação do processo inicial de apropriação da leitura e da escrita com as práticas educativas da Educação Infantil.

Neste caso, foram encontrados dois caminhos, o ambiente público e o privado. Na medida em que as escolas privadas realizam suas práticas pedagógicas e formações continuadas de acordo com a política interna de cada instituição, considerou-se que esta realidade poderia apresentar resultados diversos e políticas singulares. Mediante tal elucidação, optou-se por realizar a pesquisa na esfera

pública, uma vez que nesse âmbito os documentos oficiais são provavelmente adotados de forma universal.

A Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) selecionada foi fundada na década de 30 e está localizada na zona oeste da capital Paulista. Na época, foi um dos três primeiros Parques Infantis idealizados por Mário de Andrade. A escola é classificada como a origem da rede de EI, sendo criada para atender e oportunizar às crianças brincadeiras, educação, cuidado, convívio com natureza e movimentação em grandes espaços. Em seu quesito estrutural, conta com a disposição física de cinco salas de aula, ateliê, sala de leitura, parque infantil com ampla área verde e bosque, atendendo ao público no horário integral das 8h00min às 16h00min, com o total de 150 crianças matriculadas no ano de 2024.

3.3 Participantes da pesquisa

Castro, Ferreira e Gonzalez (2013, p. 54) concordam que “a escolha dos sujeitos deve seguir alguns princípios básicos a fim de que a amostra seja representativa da população em questão.” Para esta representatividade, os membros participantes foram nove: oito professoras e uma Coordenadora Pedagógica (CP). Na identificação dos integrantes, foram utilizadas as seguintes nomenclaturas: G1 (grupo 1), composto por CP, Prof. 1, Prof. 2, Prof. 3 e Prof. 4; e G2 (grupo 2), formado por Prof. 5, Prof. 6, Prof. 7 e Prof. 8. A CP esteve presente nos dois encontros e sua contribuição na pesquisa será mencionada de forma unificada.

Todos os participantes são concursados pela prefeitura de São Paulo e possuem formação em Pedagogia. Encontramos nesse corpo de estudo profissionais classificados: professor regente (responsável pelo ensino em sala de aula); professor modular (responsável por realizar substituição de professores); professor especialista (responsável por atividades paralelas envolvendo esporte, artes ou informática); coordenador pedagógico (responsável por planejar e acompanhar o processo didático-pedagógico) e gestão substituta (responsável pela gestão na ausência do CP ou da direção).

Diante desse primeiro cenário de seleção dos participantes, o resumo das suas descrições são:

Quadro 4 - Perfil do corpo de estudo

PRIMEIRO GRUPO DE PARTICIPANTES (G1)	
SUJEITO	FORMAÇÃO / TEMPO DE ATUAÇÃO / INFORMAÇÃO GERAL
CP	Pedagogia, mestrado e doutorado em Educação; Atua na prefeitura desde 1999, exerce a função de coordenadora pedagógica há 13 anos e nesta Emei há 2 anos.
Prof. 1	Pedagogia; Atua na EI há 42 anos e nesta Emei há 27 anos.
Prof. 2	Pedagogia e Formação em Artes; Atua nesta Emei há 8 anos; Já desempenhou sua função no EF, na área de alfabetização por 7 anos.
Prof. 3	Pedagogia; Já atuou nesta Emei em 2019 e, atualmente, em 2024; Dedica sua função com as turmas do <i>skate</i> e dança. Maior parte do tempo trabalhou na Emei e somente 1 ano no EF.
Prof. 4	Pedagogia e possui outras formações, mas nesta Emei apenas a função de pedagoga; Atua na Educação há 48 anos, na Emei há 35 anos e na prefeitura há 39 anos; Realiza substituições de coordenador, diretor e no DRE ¹⁹ .
SEGUNDO GRUPO DE PARTICIPANTES (G2)	
SUJEITO	FORMAÇÃO / TEMPO DE ATUAÇÃO / INFORMAÇÃO GERAL
Prof. 5	Pedagogia; Atua na EI há 27 anos e nesta Emei há 1 ano; Grande parte de sua trajetória foi no EF.
Prof. 6	Pedagogia; Atua na EI, mas exercia a função de especialista (robótica e informática). Na prefeitura exerce a função de professora há 7 anos e nesta Emei há 3 anos.
Prof. 7	Pedagogia; Tem 7 anos de experiência na educação; Há 4 anos atua na prefeitura. Já trabalhou no EF e, atualmente, está em Emei exercendo a função de módulo (substituta de professores).
Prof. 8	Pedagogia; Atua na educação há 3 anos e começou sua carreira em creche com crianças de 0 a 3 anos. Há 1 ano está nesta Emei.

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora / 2024.

¹⁹ Diretoria Regional de Educação – divisões administrativas encontradas no território da capital Paulista, que tem o propósito de coordenar as implantações da política educacional municipal.

3.4 Procedimentos para construção e produção de dados

Esta pesquisa descritiva qualitativa contou com três momentos: a seleção da ferramenta utilizada, o planejamento e a execução. O primeiro passo foi a realização da análise documental. As contribuições de Lüdke e André (2013, p. 45) realçam que “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações [...].” Sob a mesma perspectiva, as autoras apontam que “seu uso requer apenas investimento de tempo e atenção por parte do pesquisador para selecionar e analisar os mais relevantes.” (*idem*, 2013, p. 45).

No caso desse estudo, foi considerada a análise dos documentos oficiais e técnicos abordados anteriormente no Capítulo 2. A escolha da BNCC deu-se por tratar de um documento oficial obrigatório, em vigor desde 2018, que estabelece diretrizes pedagógicas em âmbito nacional. Acrescido da contribuição do segundo documento – LEEI – por ser este um material didático-pedagógico oficial disponibilizado justamente para a formação continuada do professor. Ambos têm ligação direta com a Educação Infantil e possuem forte aproximação com o processo de apropriação da leitura e da escrita.

O passo subsequente foi a escolha do formato entrevista como método de produção de dados. Em síntese, Lüdke e André (2013, p. 40) apontam que:

[...] a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado.

Dentre algumas possibilidades, a escolhida foi Entrevista Grupal – também conhecida como Grupo Focal (GASKELL, 2002; MATTAR; RAMOS, 2021). As ideias de Castro, Ferreira e Gonzalez (2013, p. 44) esclarecem que “a técnica do grupo focal possibilita a obtenção de dados qualitativos sobre opiniões, atitudes e valores relacionados a um tema específico”, neste caso, o processo inicial da leitura e da escrita na EI.

A entrevista com o Grupo Focal promove a participação aberta e acessível a todos os participantes, pois o assunto levado em questão é parte do conhecimento geral. A troca de pontos de vista, ideias e experiências torna-se coletiva sem o intuito

de destacar posições particulares, fornecendo, igualmente, uma visão generalizada do grupo sobre um determinado tema. (GASKELL, 2002; WELLER, 2013; CASTRO; FERREIRA; GONZALEZ, 2013; MATTAR; RAMOS, 2021).

Ampliando o olhar para essa ferramenta, é interessante observar que,

Para assegurar bons resultados, é necessária mais de uma sessão em grupo. A duração de uma reunião do grupo focal é de aproximadamente uma hora, sendo as primeiras sessões mais longas, e as seguintes conduzidas pelo mediador de forma mais rápida, de acordo com o desenvolvimento do grupo ao discutir os pontos mais importantes do tema. (CASTRO; FERREIRA; GONZALEZ, 2013, p. 44)

Dessa forma, o grupo de nove participantes foi dividido com base no critério de atuação nos turnos matutino e vespertino. Acredita-se que essa divisão possibilitou a realização de duas sessões, facilitou a condução das discussões por parte do moderador e incentivou a participação de todos os presentes.

A Emei selecionada realiza semanalmente a formação continuada de sua equipe docente durante a Jornada Integral de Formação (JEIF), com encontros de 1 hora e 30 minutos de duração. Esses momentos foram cedidos previamente pela coordenação pedagógica. Devido ao tempo pré-estabelecido do encontro, optou-se por dividir em duas etapas: Etapa 1 – Grupo Focal (entrevista grupal) e Etapa 2 – Questionário. Para Mattar e Ramos (2021, p. 215) “os questionários podem ser combinados com outros instrumentos de coleta de dados, podendo ser empregados, assim, em diferentes tipos de pesquisa.”

Com o surgimento da hipótese de duração do encontro não ser suficiente para obtenção de todas as informações, as questões designadas à prática de atividades de sala de aula e à breve explanação da formação continuada foram aplicadas de maneira complementar – via Questionário – por serem consideradas respostas particulares e exclusivas de cada professor participante. Seu preenchimento poderia ocorrer nos minutos finais do encontro ou em um momento futuro, entretanto, com entrega indispesável.

Elaboração do roteiro do Grupo Focal

Na preparação do roteiro, utilizou-se o apoio nas fundamentações e recomendações de Lüdke e André (2013, p. 42). As autoras fazem a indicação que

“[...] o uso de um roteiro que guie a entrevista através dos tópicos principais a serem cobertos. Esse roteiro seguirá naturalmente uma certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos.” Pode-se acrescentar ainda a importância de observar que nesta ferramenta estratégica, “o mediador pode preparar um roteiro para dirigir a reunião, enfocando determinado assunto. Nesse roteiro são contemplados os objetivos do estudo e propostas para a reunião.” (CASTRO; FERREIRA; GONZALEZ, 2013, p. 45).

Gaskell (2002) considera que o moderador solicite aos participantes que se apresentem com informações de cunho pessoal. Neste caso, o primeiro item do roteiro, *I – Conhecendo o entrevistado*, teve a composição de cinco perguntas relacionadas a função exercida na escola, a formação acadêmica e o tempo de experiência de cada um.

Em continuidade, o segundo item do roteiro, *II – Conhecendo concepções e práticas do professor sobre a Educação Infantil*, contou com seis perguntas direcionadas ao entendimento do professor sobre o papel fundamental da EI; aos documentos que regem essa prática; ao comparativo das práticas antes e depois da implementação do documento; ao entendimento das práticas da leitura e da escrita na EI e suas relações com as interações e brincadeiras; e as considerações das especificidades da infância. Esta seleção de tópicos oportunizará uma reflexão coletiva e está em concordância com Maluf (2022) pois a autora entende imprescindível que o educador da EI se aproprie de fundamentos definidos em documentos e que conheça os princípios norteadores desta faixa etária para realizar suas ações didático-pedagógicas com clareza.

Essa sequência de questionamentos foi pensada com base nas ideias de Lüdke e André que sugerem manter “as exigências psicológicas do processo, evitando saltos bruscos entre as questões, permitindo que elas se aprofundem no assunto gradativamente.” (2013, p. 42). Krueger e Casey trazem seus pensamentos, complementando essa visão ao propor que “as perguntas iniciais sejam mais gerais, para ajudar os participantes a pensarem e falarem sobre o tema, tornando-se aos poucos mais específicas e focadas.” (apud MATTAR; RAMOS, 2021, p. 257).

Todos esses fundamentos possibilitaram a elaboração das questões utilizadas no roteiro da entrevista com o Grupo Focal (vide Apêndice A).

Elaboração do questionário

O planejamento e a construção de um questionário devem a partir dos objetivos e das questões e/ou hipóteses da pesquisa. Entretanto, além desse olhar retrospectivo, é necessário exercitar um olhar prospectivo, buscando clareza sobre a forma como se pretende analisar as respostas obtidas. (MATTAR; RAMOS, 2021, p. 216-217).

O passo seguinte foi o desenvolvimento de um Questionário complementar (vide Apêndice A), direcionado ao mesmo conjunto de professores e realizado como encerramento das sessões do Grupo Focal. Essa etapa intitulada *III – Conhecendo as formações continuadas e aprofundando conhecimentos sobre a prática dos professores da Educação Infantil*, conta com a composição de quatro questões abertas e de ordenação, apresentando particularidades referentes à formação continuada, identificação de atividades desenvolvidas em sala de aula e prováveis sugestões não mencionadas nos encontros.

A formulação dessas perguntas tomou como base algumas perspectivas. Castro, Ferreira e Gonzalez (2013, p.59) declaram que “as perguntas são uma espécie de tradução das hipóteses da pesquisa.” Alguns questionários são utilizados em entrevistas presenciais em que os participantes podem marcar opções, escrever opiniões ou colocar alternativas ordem de relevância. (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

As reflexões de Munn e Drever (apud MOREIRA; CALEFFE, 2008), apontam para quatro vantagens na aplicação do questionário, sendo elas: uso eficiente do tempo; anonimato para o respondente; possibilidade de alta taxa de retorno; e, por fim, perguntas padronizadas. Desta forma, o tempo predeterminado para o encontro estaria focado unicamente na interação entre os participantes.

A não identificação do professor nas questões subjetivas foi considerado um quesito relevante, caso houvesse a necessidade de relatar alguma informação mais livre e/ou delicada para ser compartilhada coletivamente. Essas perguntas abertas podem “alcançar maior profundidade acerca do tema investigado.” (CASTRO; FERREIRA; GONZALEZ, 2013, p. 58).

Essas perguntas complementares aplicadas no questionário foram selecionadas para orientar a construção de uma proposta formativa que será sugerida ao final da pesquisa. Vale lembrar que a utilização do questionário não será a título de confronto ideias ou posições, e sim, coleta de informações.

3.5 Procedimentos e organização de dados

Como abordado anteriormente, o principal instrumento de coleta selecionado para esta pesquisa foi o Grupo Focal que ocorreu em duas sessões, com duração de 1 hora e 30 minutos cada e contou com a presença de oito professoras e de um CP.

Gatti (2005) ressalta como primeiro passo a organização do material colhido, das anotações para constituição de um relato mais completo, da atenção na intenção das falas que por sua vez podem gerar temas e das gravações das falas seguidas das transcrições que auxiliarão as análises. A autora ainda menciona que o moderador seja o principal personagem para organizar o material coletado e, posteriormente, realizar a análise dos dados. O processo de registro das discussões teve embasamento na autora acima, com os seguintes aspectos considerados: apontamentos relevantes em folhas extras de anotação; gravação das conversas por meio de aplicativo de voz disponível em aparelho telefônico; e, transcrição dos áudios ocorrida a posteriori.

Na busca de apresentar categorizações, considerou a indicação de Gatti (2005) que sugere construir de um plano descritivo das falas, ouvir repetidamente as gravações e mergulhar no conteúdo das transcrições. A autora complementa que:

[...] pode-se proceder a análise de sentido ou elaborar categorias a partir das falas, ou classificar as falas em categorias previamente escolhidas. [...] É preciso ressaltar o que foi realmente relevante para o grupo, configurando-se tendências, mostrando-se conexões. [...] Os pesquisadores procuram verificar, quanto ao tema e quanto aos tópicos abordados, agrupamentos de opiniões, comparando e confrontando posições, extraíndo significados das falas ou de outras expressões registradas, analisando a vinculação desses agrupamentos com as variáveis contempladas na composição do grupo. (GATTI, 2005, p. 46-47).

O procedimento de categorização das informações foi desenvolvido com base no item *II) Conhecendo concepções e práticas do professor sobre a Educação Infantil*.

A divisão do material em partes e a identificação de tópicos, temas e padrões relevantes foram realizadas com base em André (1983). Segundo Bardin (apud MATTAR; RAMOS, 2021, p. 279) “[...] a escolha de categorias deve ter as seguintes qualidades: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade/fidelidade e produtividade.” Assim, utilizou-se a frequência de menções nas falas dos participantes

do Grupo Focal, o que resultou na definição das categorias apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 5 - Identificação de categorias, tópicos e temas

CATEGORIA	TÓPICO	TEMAS
FUNDAMENTOS QUE REGEM A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	Aspectos essenciais do desenvolvimento infantil na prática escolar	Socialização e interação da criança com seus pares
		Desenvolvimento da autonomia e da criatividade da criança
O PROCESSO INICIAL DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA	Envolvimento natural das crianças com as letras e as palavras	Leitura e escrita por meio de práticas lúdicas e significativas
		Repertório individual contribuindo com as oportunidades de desenvolvimento
		Democratização do acesso à leitura e à escrita
INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA	Aspectos do brincar e do convívio social no ambiente escolar	Projetos pedagógicos envolvendo leitura e escrita
		O reconhecimento do nome
		Leitura e escrita presentes no dia a dia da criança

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora / 2024.

4 ANÁLISE DE DADOS

Nesta pesquisa de caráter descritivo e qualitativo, utilizamos como instrumento de coleta de dados entrevista semiestruturada e um questionário complementar. Essas técnicas foram aplicadas em duas sessões de Grupo Focal com professores atuantes em uma Emei situada na zona oeste, na cidade de São Paulo.

Para início de análise, tiramos como base Gaskell (2002, p. 85) ao relatar que, “o objetivo amplo da análise é procurar sentidos e compreensão. O que é realmente falado constitui os dados, mas a análise deve ir além da aceitação deste valor aparente.” Considera-se a análise como “um processo de elaboração, de procura de caminhos, em meio ao volume das informações levantadas.” (GATTI, 2005, p. 44).

Complementando esta linha de pensamento, consideramos a descrição de Bernadete Gatti:

Ao iniciar os procedimentos de análise, a primeira atitude é retomar os objetivos do estudo e do uso do grupo focal para realizá-lo. Os objetivos serão os guias tanto para o processo escolhido de análise do material coletado, como para as interpretações subsequentes. Nas análises dos dados levantados com o grupo focal, os procedimentos gerais são os mesmos de qualquer análise de dados qualitativos nas ciências sociais e humanas. (GATTI, 2005, p. 43).

Sendo assim, vale recapitular o objetivo geral proposto à pesquisa, que busca compreender a articulação do processo inicial de apropriação da leitura e da escrita com as práticas educativas da Educação Infantil desenvolvidas para crianças de 4 a 6 anos.

Da mesma forma, os caminhos dos objetivos específicos também precisaram ser percorridos, uma vez que se faz necessária a identificação da concepção dos professores à luz dos fundamentos que regem a Educação Infantil, bem como identificar as práticas desenvolvidas relacionadas ao processo inicial de leitura e de escrita nessa faixa etária.

Ao final, toda a análise de dados do Grupo Focal (entrevista e questionário) contribuirá na construção de princípios para uma proposta formativa. Apresentaremos a seguir o caminho percorrido nesse processo.

4.1 Análise das categorias

A análise dos resultados de uma pesquisa é um processo sistemático de busca e organização visando obter maior compreensão dos materiais coletados e de torná-los compreensíveis ao maior número possível de pessoas. A análise envolve desde a organização do material coletado até a decisão do que vai ser apresentado a outros e como. (CASTRO; FERREIRA; GONZALEZ, 2013, p. 61).

Os dados coletados no Grupo Focal foram examinados e contextualizados por meio da análise de prosa. Essa forma de investigação de dados qualitativos “é um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: O que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens?” (ANDRÉ, 1983, p. 67).

Ainda de acordo com André (1983, p. 70), na análise de prosa é preciso fazer uso de “procedimentos analíticos quando procuramos verificar a pertinência das questões e problemas selecionados frente ao contexto do objeto estudado.” A autora ainda complementa que vale levar em consideração “áreas que merecem maior exploração, aspectos que podem ser eliminados e novas direções a serem trilhadas.” (*idem*, 1983, p. 70).

Assim, a análise de dados do Grupo Focal está estruturada em três categorias. Estruturamos essas categorias com base nos tópicos e temas mais relevantes relatados pelas professoras participantes. A seguir, apresentamos narrativas, interpretações e reflexões com o apoio da literatura.

Categoria 1 - Fundamentos que regem a prática da Educação Infantil

Esta categoria destaca os aspectos essenciais do desenvolvimento infantil na prática escolar, conforme identificado nas falas dos professores participantes. Elementos como socialização, interação da criança com seus pares, autonomia e criatividade, foram considerados indispensáveis.

Socialização e interação

Os relatos evidenciam que a socialização e a interação entre as crianças – seja com seus pares ou com as professoras – acontecem de forma espontânea e constante.

O educador também é responsável por proporcionar às crianças da Educação Infantil experiências que auxiliam a desenvolver suas capacidades cognitivas, como atenção, memória, raciocínio e o bem-estar em um ambiente cheio de pluralidade. (MALUF, 2022, p. 90).

Esses processos não são apenas relações simples, mas envolvem aprendizados e experiências enriquecedoras, como revelam os excertos a seguir:

O que eu mais gosto é a socialização e escolhas. [...] A socialização, eu acho que este momento é uma das coisas mais importantes. [...] Eles têm vivências diferentes na socialização... E como eles se socializam? É... de negociar um brinquedo que eu quero... [...] As experiências, as vivências, elas estão acontecendo de uma forma natural, sempre! (CP)

Eu...hum... é a parte da socialização, a interação com as outras crianças, as possibilidades de novas vivências, né? A gente poder oportunizar isso... é... novas experiências. (Prof. 2)

Essas vivências corroboram com Souza (2016) que ressalta a importância de relações sociais que se integrem ao desenvolvimento infantil, pois permitem a criança apropriar-se de valores e comportamentos próprios de seu contexto, de seu tempo e de seu lugar, porque são partes integrantes de suas vidas, de seu desenvolvimento.

Autonomia e criatividade

Outro ponto relevante identificado nos depoimentos foi o desenvolvimento da autonomia e da criatividade das crianças, como demonstram os trechos a seguir:

[...] as crianças começam a ter autonomia tanto no corpo quanto das escolhas. É de movimento, expressão... (Prof. 2)

[...] Você percebe a evolução da criança. Não precisa ser só no final do ano, mas no decorrer do ano você vai percebendo que o seu trabalho, ele está ali. Que a criança vai te trazendo de formas diferentes. Não só você comandando, né? Mas eles mesmo. [...] Então, assim, você está vendo lá uma produção própria, sem o comando do professor. (CP)

Aí passa algum tempo e você vê aquela criança que não estava te mostrando no dia que você estava fazendo um livrinho, fazendo a capa, fazendo tanta... ou então, você faz uma brincadeira, uma roda de brincadeira com as crianças. Passa algum tempo, você vê as crianças sozinhas se organizando. Ah, vamos brincar de tal coisa que a gente já fez? E ela sempre criando novas regras, colocando novos comandos... (Prof. 2)

Esses relatos dialogam com Souza:

As brincadeiras e o jogo estão na gênese do pensamento, da descoberta de si mesmo e da possibilidade de experimentar, de criar e de transformar o mundo. [...] O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem e o aprimoramento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil e facilita os processos de

socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento. (SOUZA, 2016, p. 78).

Desta forma, a escola torna-se um lugar potencializador por excelência, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança. Conforme Maluf, é essencial um “ambiente socializador em que a criança é inserida, onde o educador pode ajudar a adquirir novos conhecimentos todos os dias e desenvolver interações, impactando em seu modo de perceber o mundo.” (MALUF, 2022, p. 91).

Diante das reflexões apresentadas ao longo dessa categoria, é possível perceber que aspectos como a socialização e a interação infantil têm um papel primordial na construção de um sujeito, que deve ser considerado como “um ser único e indivisível, completo e dinâmico, em intensa relação com as pessoas e com o meio social onde está inserida.” (MALUF, 2022, p. 96).

Categoria 2 - O processo inicial de apropriação da leitura e da escrita

Esta categoria enfoca no envolvimento natural das crianças com letras e palavras, destacando práticas lúdicas, democratização do acesso e relação com o repertório individual.

Práticas lúdicas e significativas

As professoras participantes enfatizaram a importância de atividades que proporcionem um contato significativo com a leitura e a escrita, como mostram os depoimentos:

[...] ao chegar na sala, ele tem as letras, o alfabeto, o contato, a contação de história, as atividades que envolvam isso nesse mundo literário. É... é importantíssimo! É riquíssimo, porque a criança é estímulo. Então tem criança que já tem um repertório maravilhoso em que eles conseguem extrair e desenrolar muita coisa. Tem criança que não. (Prof. 8)

É porque o livro... Eu costumo trabalhar a capinha. O que é que nós estamos vendo na capa? Faz aquela exploração toda da imagem. Depois que eu chego na palavra, aí eu vou ler o nome do livro. Vou ler o nome de quem escreveu o livro. Isso é o que nós... eu chamo de roda de conversa. (Prof. 5)

[...] tem uma aluna que toda vez que eu entro, ela vem comigo, essa aluna diz: prô, senta aqui comigo. Toda vez ela quer que eu leia. [...] Já entendi que tem as letras, que vai juntar, que vai formar a palavra, vai ser separado, porque está todo mundo junto. O que é que vai virar? Tem essa curiosidade, né? É legal também ver isso. (Prof. 7)

A fala dos participantes torna visível que o contato com a leitura e a escrita deve ir além da visualização sistematizada das letras do alfabeto ou de palavras aleatórias. Faz-se necessária a prática de uma leitura com interação e intenção, uma vez que os livros são ferramentas importantes para engajar as crianças que tentam adivinhar as palavras e associar imagens e textos.

Para reforçar o uso dessas práticas lúdicas e variadas das professoras, trazemos a ideia de Carvalho:

É preciso entender que o acesso à língua escrita não pode ser reduzido à aprendizagem da leitura e escrita no sentido de codificar as palavras e grafar letras para formar uma palavra ou um texto. Ler e escrever na Educação Infantil significa ter acesso ao mundo da escrita através da literatura, das artes, dos diferentes portadores de texto, das letras que o professor desenha, enfim de conjunto de coisas que a criança vê desse mundo letrado. (CARVALHO, 2020, 29-30).

É preciso haver ludicidade neste processo de apropriação, ecoando, desta forma, Kramer (1995, p. 104) quando a autora aponta que “essa aquisição da leitura e da escrita, bem como a assimilação de conteúdos, podem, a meu ver, se dar através de um processo dinâmico, vivo.”

Conectado com a oportunidade de desenvolver outros aspectos que estabelecem uma relação com a leitura e a escrita, temos os excertos subsequentes:

Geralmente minha roda de conversa tem sido diferente. Não é uma rodinha não. Eles têm que ficar na cadeirinha... é para não ficar, sabe? [professora faz movimento gestual como se um aluno empurrasse outro]. [...] mas a gente conversa, eles veem, nós vamos fazendo hipóteses antes, né? O que é que vai acontecer? O que não vai... Aí, de repente eu paro a história, eu vou contar no dia seguinte para eles ficarem na ansiedade ... [trecho inaudível] eles vão atrás de mim o dia inteiro para saber da história. É bom para trabalhar um pouco a ansiedade também, né? Eles querem tudo no momento, sabe? Então, calma! Não é assim! Amanhã a gente continua. (Prof. 5)

Eu gosto de ver eles localizarem o nome na sessão simultânea de curta. Eles colam o nome, cada um deu um jeito, né? Aí depois eles estão passando... eles vão lá e mostram para o outro... O meu nome está aqui... Eles encontram e mostram um para o outro. É bem legal quando eles vão na busca do nome. Eles vão olhar o que eles escolheram... o filme... É uma leitura bem social e significativa para eles. (CP)

Observa-se que a curiosidade natural das crianças para aprender e compartilhar é notória e está presente nas falas das professoras. Este ponto está alinhado ao que é abordado e discutido por Souza (2016, p. 79-80), ao afirmar que é preciso ter “relações estabelecidas entre os envolvidos nesse ambiente, possibilitando

que a criança desenvolva gosto pelo mundo que lhe é apresentado, aprendendo de forma divertida sem se dar conta de que está aprendendo." Desta forma, o brincar e o interagir se entrelaçam com a grande vontade de aprender.

Repertório individual

O aproveitamento dos conhecimentos prévios das crianças constitui um fator essencial no processo educativo. De acordo com as reflexões de Maluf,

a criança aprende quando é capaz de atribuir significado, de relacionar o que aprendeu ao que já conhece. Considerando que um conhecimento novo sempre é construído a partir de conhecimentos aprendidos anteriormente, o educador precisa estar atento aos conhecimentos e às experiências prévias das crianças, que se configuram em condições básicas para aprendizagens futuras. (MALUF, 2022, p. 40).

Quanto mais oportunidades de desenvolvimento forem proporcionadas, maiores serão as possibilidades de ampliação de seu repertório cultural e cognitivo:

E tem essa relação com as famílias, mas vem para a escola e já vem com essa cultura da família. E a gente chega aqui, recebe, é um mundo diferente. E a gente tem esse ... desafio que é diariamente trazer a cultura, trazer a leitura, trazer as brincadeiras... Trazer esse contexto, esse repertório para eles, né? Aqui dentro do nosso processo, que é um processo de educação, né? (Prof. 8)

[...] o que a gente preza mesmo é o desenvolvimento com autonomia e adquirir essa aprendizagem dentro da limitação de cada criança, né? Em que ela consegue... Ela já tem um repertório e ela vem para a escola para agregar esse repertório. Então o desenvolvimento integral da criança, então são todos esses pontos: o moral, o psíquico, o físico, o motor, o intelectual, o cognitivo. (Prof. 8)

As falas das professoras indicam a essencialidade do repertório individual que a criança traz à escola. Dialogando com esta perspectiva, temos a contribuição de Maluf ao declarar que:

Este processo de socialização é aprimorado e lapidado na escola, considerada uma agência social que complementa essa formação familiar. Sendo a família o primeiro ponto de referência para a criança, assim como a sua casa, a escola entra na vida dela ampliando sua noção de espaço e seu sentimento de integração no mundo. (MALUF, 2022, p. 75).

De maneira semelhante, Lillard (2017, p. 114) acrescenta que "a ênfase nessa idade está em ampliar o horizonte da criança no mundo real." A aproximação do

repertório da criança com o ambiente escolar, cria um espaço de permuta e construção significativa. A criança constrói sua própria ponte de conhecimento e faz uso constante daquilo que aprende nesses dois mundos.

Democratização do acesso

Garantir o acesso à materiais de qualidade é fundamental para ampliar esse repertório das crianças. Os próximos relatos evidenciam práticas inclusivas:

Garantir o acesso à boa literatura. Aí, às vezes, estão a qualidade dos livros que a gente tem aqui... tem de capa dura, livro *pop-up*... a gente tem [trecho inaudível] igual a escola particular. Então é a garantia a esse acesso, que ele chegue até as crianças de diferentes formas. (CP)

Então, às vezes se tem crianças que têm um repertório muito rico e, às vezes, você tem a criança que só vê o livro na escola. (Prof. 8)

Às vezes a gente se surpreende muito quando eles levam os livrinhos para casa, que aí é o responsável fazendo com eles. [...] E quando eles trazem de volta... eles me contam qual foi a história que eles leram com o papai ou com a mamãe. Eu digo, o responsável que nem sempre é o papai ou a mamãe... ou o irmão mais velho, ou alguém responsável, sabe? Aí eles ficam todos felizes... (Prof. 5)

Então, eu vejo como algo... não pensando em sistematizar para preparar, [referiu-se a levar uma atividade de leitura e de escrita para a sala] mas pensando em democratizar e oportunizar, né? A escola com esse espaço de que a gente vai oportunizar a criança a esse desenvolvimento. (Prof. 8)

Essas falas coletas demonstram a relevância ao acesso da boa leitura, a importância da variedade de opções disponibilizadas às crianças e às práticas significativas que contribuem para a formação da criança leitora e para a expansão do universo literário. “É preciso garantir na escola, especialmente na Educação Infantil, a possibilidade de ampliação e enriquecimento das múltiplas linguagens.” (DIAS, 1999, p. 190).

Para Girão e Brandão (2021, p. 42), “a Educação Infantil pode e deve potencializar as interações das crianças com a linguagem escrita, [...] isso significa construir tempos e espaços ricos de possibilidades.”

Em síntese, os pontos destacados nessa categoria descrevem práticas estimulantes, significativas, inclusivas e lúdicas. A oportunidade de desenvolvimento e democratização do acesso à leitura e à escrita deve ser para além dos muros da escola.

Categoria 3 - Interações e brincadeiras no processo de apropriação da leitura e da escrita

A última categoria aborda o papel das brincadeiras e convívios sociais no desenvolvimento da leitura e da escrita. Para adentrar nos aspectos do brincar e da socialização no ambiente escolar, abordamos o tema ‘projetos pedagógicos’ que foi amplamente mencionado nas sessões do Grupo Focal. Carvalho (2020) considera essa prática uma possibilidade integradora que oportuniza experiências de forma integrada e significativa. Nesse aspecto, a autora reforça que:

O processo de aprendizagem só tem sentido se for construído com a valorização da potencialidade das crianças, a partir de atividades significativas que levem à investigação e à descoberta de algo novo. A pedagogia de projetos possibilita a formação de crianças proativas, sujeitos do seu processo de formação, possibilitando que elas participem, opinem, decidam e se comprometam com a aprendizagem. O professor, como mediador desse processo, organiza, investiga junto com elas, valoriza o que já sabem e as estimula a descobrir o que desejam saber ou o que necessitam saber. (CARVALHO, 2020, p. 155-156).

Projetos Pedagógicos

Considerado pelas professoras participantes como uma prática de leitura e escrita frequente realizada na escola, iremos mencionar o projeto Leitura Simultânea.

A Leitura Simultânea acontece de forma lúdica, durante todo o ano letivo e é realizada duas vezes no mês, tendo o propósito de incentivar o hábito da leitura. Esse projeto é realizado concomitantemente e conta com a participação de todos os professores e crianças. As temáticas são selecionadas previamente para garantir que temas importantes sejam trabalhados em toda a escola, por exemplo: imigrantes, afrodescendentes, indígenas, dentre outros. Cada sala de aula é transformada em uma sessão de leitura e os alunos podem se inscrever de acordo com sua preferência.

Como etapas, temos as seguintes ações:

- (1) Preparar o painel – As professoras preparam um painel externo contendo uma fotocópia colorida das capas dos livros e um breve resumo das histórias. Esse material fica em exposição, dividido por colunas, para que as crianças se inscrevam na sessão de leitura de sua predileção.
- (2) Inscrever-se – Cada criança ganha um ingresso para participar da atividade. Elas escrevem seu nome em um papel e colocam na coluna correspondente ao livro escolhido. Esse processo simboliza a inscrição de cada criança na sessão desejada.

(3) Realizar a leitura – Toda a escola participa simultaneamente. No total, são cinco ambientes realizando a leitura e cada aluno participa da contação de história de um livro. As portas das salas são identificadas com cartazes, indicando o livro correspondente. As crianças se dirigem ao ambiente sinalizado de acordo com a inscrição realizada previamente.

A imagem a seguir, representa a disposição do painel na área comum da escola.

FIGURA 2 - Projeto Leitura Simultânea: exposição do painel



Fonte: Fotografia tirada pela autora na visita à escola / 2024.

Prosseguindo, destacamos narrativas das professoras sobre o Projeto Leitura Simultânea:

E aí a gente conta a história... levanta os pontos importantes sobre o qual a gente está falando... ou sobre o indígena, ou sobre o negro, ou sobre o imigrante... e a gente sempre procura estar trazendo isso de uma forma lúdica. (Prof. 1)

Isso ocorre duas vezes. Cada título tem duas vezes para leitura, para que a criança possa ter a oportunidade de escolher literatura diferente. Às vezes, a

criança gosta muito da história, que ela ouviu e quer ouvir de novo na outra sessão e tudo bem. A gente até fala: oh... escolhe diferente... , mas ela fala: não, prô, gostei desse e quero esse de novo. Mas tudo bem e vai e repete a mesma sessão. [...] Ah, e a gente não fala quem é a professora que vai fazer a leitura, não. Pra eles não... não ficar apegado à professora [...]. (Prof. 2)

A gente até esconde o livro porque às vezes eles falam eu vi aquele na sua mão, então eu sei que é você que vai contar esse. Aí eu digo: nã, nã, nã, nã. [professora faz gestos com o dedo em forma negativa]. (Prof. 1)

As falas das professoras destacam valorização da autonomia, respeito às escolhas individuais e interação das crianças de forma espontânea e prazerosa. Para refletir sobre esses aspectos, Kishimoto aponta que “a comunicação e a socialização de situações significativas são naturais em contextos em que se respeita a criança.” (KISHIMOTO, 2012, p. 57). Esse pensamento converge com o que é apresentado em um dos Cadernos do LEEI onde encontramos que:

Nesse processo de intensa participação, a vontade de contar histórias, de registrá-las por escrito, de (aprender a) ler e de escrever vai ganhando força, vai tomando forma. Outras experiências são vividas, outras histórias são contadas, outros livros são produzidos. As crianças começam a imitar também a escrita, a copiar, a esboçar o traçado convencional das letras, a perguntar sobre elas; querem saber sempre mais. (BRASIL, 2016, p. 108).

Desta forma, sugerimos que o professor possa distinguir o momento oportuno para que a tomada de decisão do aluno seja reduzida ou ampliada. O importante é manter vívido o interesse da criança pela leitura.

Reconhecimento do nome

A ação de reconhecer o próprio nome é considerada parte do processo de identificação da criança. Essa percepção é corroborada por Brandão e Girão, ao afirmarem que:

[...] aprender a reconhecer e escrever o próprio nome e o nome dos colegas, é algo importante no processo. [...] isso não requer, necessariamente, atividades repetitivas e mecânicas. Como sabemos, o nome representa um elemento fundamental na construção da nossa identidade, nos diferenciando de outras pessoas e identificando quem a gente é. (BRANDÃO; GIRÃO, 2021, p. 64).

As narrativas a seguir chamam atenção para o reconhecimento do nome, despertando um sentimento de satisfação por parte das crianças:

A gente já trabalha o social do nome também, pra que que eu escrevo meu nome? [...] A gente tem criança que quando vem não sabe escrever o nome. Mesmo assim, a gente entrega a fichinha, ela faz a identificação... [...] A gente dá um jeitinho de escrever depois pra gente conseguir identificar. E aos poucos esse processo vai ampliando. E agora, no final do ano, todos já conseguem fazer seu nome. [...] Eles reconhecem o nome, conseguem procurar... alguns já identificam o nome do colega, do amiguinho também já. Ah, aqui oh..., meu amigo, está aqui. (Prof. 2)

É bom contar como antecede [referência ao projeto Leitura Simultânea]... na escolha dos nomes, né? Porque aí vem a questão da escrita. [...] Eles acabam caminhando também pela escola. Eles vão falando: Ah, eu estou nessa aqui. Oh, esse é meu nome! (CP)

É exemplar o prazer resultante do reconhecimento do próprio nome pela criança e o desenvolvimento que essa manifestação pode ocasionar. Essa ação entra em consonância com Ferreiro (apud BRANDÃO; GIRÃO, 2021) ao destacar que as crianças expressam o sentimento de orgulho e satisfação ao ver seu nome escrito, geram hipóteses e tiram conclusões na tentativa de buscar sentido e apropriação desses escritos. Logo, fica perceptível o discernimento das professoras diante da importância da realização de atividades que envolvam a escrita do nome das crianças.

Leitura e escrita no dia a dia

A concepção atual da Educação Infantil apresenta uma criança que também é autora do seu próprio desenvolvimento. A escola é um espaço que envolve pessoas, criatividade, socialização e construção de conhecimentos por meio da ludicidade e de práticas agradáveis e desafiadoras. (BRANDÃO; CARVALHO, 2017). Essa contribuição das autoras dialoga com as falas a seguir:

Semana passada eu trouxe o jornal para eles pintarem o jornal. Aí teve criança que eles contornaram, trabalhando a coordenação. Aí teve outras crianças que disseram: e essas letras? Vocês conhecem as letras? E alguns responderam: essa é a letra do meu nome. Essa letra tem no meu nome. (Prof. 8)

Não é meio atividade... acabou se tornando, porque agora no almoço eles têm... Cada turma tem a sua fichinha, e são por cores, [...] eles vão identificar o nomezinho deles lá. Eles falam: prô, eu quero ir com o fulano e tal... e mostram a fichinha do amigo. [...] E quando não sabe, ele pega a mão do colega e fala: onde está seu nome aqui? (Prof. 5)

Observa-se na narrativa das professoras que existe o cuidado em diversificar o material que será utilizado. A criança acaba se beneficiando dessa variedade, pois tem a chance de mostrar seus interesses e repensar as funções que aqueles materiais

podem proporcionar. No capítulo 7 do livro *Ler e Escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*, Brandão e Carvalho (2017) propagam a ideia da utilização de fichas com lápis e papel como parte de uma determinada concepção de aprendizagem de leitura e escrita, fazendo uma analogia e mostrando que crianças pequenas também ‘trabalham e não apenas brincam’ durante sua jornada escolar.²⁰

As autoras fazem um convite:

refletir sobre as chamadas ‘fichas’ ou ‘tarefas’ com atividades especificamente voltadas para o ensino da linguagem escrita na Educação Infantil. [...] Nesse contexto, as fichas passaram pouco a pouco a ser vistas como um instrumento imprescindível nesta etapa, funcionando como algo visível, palpável.”²¹ (BRANDÃO; CARVALHO, 2017, p. 139).

Sendo assim, a prática das professoras com utilização de fichas e nomes mostrou-se bastante significativa e valorativa para as crianças.

Ainda com base na leitura e na escrita no dia a dia, foi trazido por uma participante uma questão interessante que merece atenção em sua reflexão:

A gente tem o grupo da manhã e o da tarde. Então, assim, o da manhã lê alguns dias, o da tarde lê outros dias para também não ficar uma coisa maçante. Como você tem a criança de oito horas, se todo dia, todo mundo lê... não dá, não né? Chega uma hora que... eu não aguento mais leitura, né? [refere-se ao possível pensamento das crianças]. Então, a gente normalmente alterna, o pessoal da tarde faz uma parte, a gente faz a outra, entendeu? (Prof. 1)

A professora levanta uma questão importante, pois está atenta para que o contato com a linguagem escrita, por meio da leitura, não seja demaisado e, consequentemente, comprometa o interesse futuro da criança por livros. Brandão e Leal (2017, p. 13) defendem “o espaço da linguagem escrita, ao lado das outras tantas linguagens (plástica, corporal, musical, de faz de conta) [...].” As autoras ainda provocam uma reflexão ao propor que “na Educação Infantil, sejam garantidas situações de convívio com a escrita, sem, no entanto, tornar tais vivências um fardo para as crianças.” (*idem*, 2017, p. 21).

Hardy (2020, p. 104), nos aponta uma correspondência de benefícios quando a habilidade de leitura é proporcionada às crianças pequenas, pois promovem o

²⁰ Grifo original.

²¹ Grifo original.

aprimoramento do desenvolvimento cognitivo, o crescimento da autoestima e da confiança, além da preparação de uma base acadêmica.²² Complementando a ideia do autor, é destacado que “a leitura deve ser considerada um processo e não um objetivo final.”²³ (HARDY, 2020, p. 106).

4.2 Análise do questionário

O questionário complementar teve como meta colher dados sobre a prática de atividades desenvolvidas em sala de aula na Educação Infantil. De acordo com Castro, Ferreira e Gonzalez (2013), por se tratar de uma pesquisa qualitativa, os dados coletados podem ser reunidos em categorias ou assunto.

A pergunta analisada nessa tabulação de dados é caracterizada como uma ‘questão de ordenação’, em que o participante deve avaliar uma lista de palavras ou declarações, atribuindo níveis de importância, prioridade ou intensidade. (MATTAR; RAMOS, 2021).

O quadro a seguir, apresenta a classificação das atividades desenvolvidas em sala de aula pelas professoras.

Quadro 6 - Atividades desenvolvidas em sala

ORDEM DE DESTAQUE	ATIVIDADE(S) DESENVOLVIDA(S)
1	Brincar livre
2	Aspectos socioemocionais Socialização entre pares Brincar direcionado Propostas artísticas
3	Iniciação à leitura
4	Concepções matemáticas Coordenação motora fina Coordenação motora grossa
5	Iniciação à escrita
6	Reconhecimento das letras

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora / 2025.

²² Tradução nossa.

²³ Tradução nossa.

A ordenação foi definida com base na porcentagem das respostas, sendo que, na escala de 1 a 6, o valor 1 representa a maior realização e o valor 6, indica a menor. Os pontos com maiores representatividades numéricas foram apontados nos princípios de uma proposta formativa.

Visto que, o brincar livre foi considerado como destaque realizado pelas professoras, vale enfatizar a importância dessa atividade. Relacionado a esse universo, Pozas (2015) caracteriza a brincadeira livre como desenvolvedora de autonomia diante das escolhas da criança, vinculada à potencialização do diálogo, à construção do “eu” social, às descobertas, à manifestação dos processos de criação e ao desenvolvimento cognitivo.²⁴ Aprofundando essas ideias, a autora novamente esclarece que “a brincadeira livre permitirá à criança viver uma nova dimensão do real, abrindo espaço para que o universo simbólico enriqueça as relações entre fantasia e realidade, possibilitando, assim, a interiorização do mundo.” (POZAS, 2015, 87).

Hardy (2020, p. 65), traz uma apreciável associação do brincar com o desenvolvimento do repertório da criança ao considerar que a brincadeira não é apenas uma forma de se divertir, pois vai além e mostra-se uma poderosa forma de aprender. As crianças aprendem novas palavras de maneira divertida e natural enquanto brincam. Isso lhes dá uma oportunidade de explorar, experimentar e fazer conexões com novas palavras de um jeito instigante. Brincando, as crianças aprendem e ampliam seu próprio repertório.²⁵

Os dados coletados com o questionário também revelam que atividades de iniciação à escrita e ao reconhecimento das letras são as menos desenvolvidas pelas professoras em sala de aula. A ideia dessa prática encontra respaldo nos estudos apresentados por Brandão e Carvalho (2017) que discordam do excesso desse tipo de atividades e que a repetição desse formato de tarefa pode gerar cansaço e resistência por parte das crianças. Na sequência de sua argumentação, as autoras ressaltam que:

²⁴ Grifo original.

²⁵ Tradução nossa.

[...] ao definir a frequência de atividades com lápis e papel, sugerimos a consideração de fatores como: nível de concentração das crianças, seus interesses e motivação para este tipo de atividade. [...] Em outras palavras, as fichas são apenas parte do trabalho com a linguagem escrita e, de modo algum, devem ocupar todo ou quase todo o tempo que as crianças passam na escola. (BRANDÃO; CARVALHO, 2017, p. 160).

Esse resultado apresentado no quadro anterior demonstra que as professoras têm consciência de que a prática repetitiva da escrita não é o foco da Educação Infantil. Entende-se que a produção da escrita está inserida de maneira leve, ainda que significativa, para as crianças e o brincar livre como a atividade prioritária em sala de aula. Fortalecendo a ideia do brincar, Pozas (2015, p. 15) evidencia que essa ação “é uma das principais atividades da criança. É por meio da brincadeira que ela revive a realidade, constrói significados e os ressignifica momentos depois. Dessa forma, aprende, cria e se desenvolve em todos os aspectos.”

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou compreender a articulação do processo inicial de apropriação da leitura e da escrita com as práticas educativas da Educação Infantil, desenvolvidas para crianças de 4 a 6 anos. Destacou-se três grandes categorias que emergiram durante a análise: (1) Fundamentos que regem a prática da Educação Infantil; (2) O processo inicial de apropriação da leitura e da escrita; (3) Interações e brincadeiras no processo de apropriação da leitura e da escrita.

A primeira categoria revelou a importância de aspectos essenciais do desenvolvimento infantil na prática escolar, com destaque para a socialização, a interação, a autonomia e a criatividade. Mostrou-se a importância de fundamentar práticas pedagógicas com princípios sólidos e com promoção de interações significativas. Esses fundamentos, quando efetivamente realizados, criam um ambiente favorável ao desenvolvimento integral das crianças.

Na segunda categoria, o processo inicial de apropriação da leitura e da escrita evidenciou que, quando bem articulado, permite o envolvimento natural com as letras, as palavras e os livros. Observou-se ainda que a combinação de práticas lúdicas e significativas é uma grande potencializadora, pois reflete e expande o desenvolvimento do repertório individual das crianças. A mediação docente e a democratização do acesso da leitura e da escrita, foram identificadas como pilares para despertar curiosidade e interesse das crianças por esse universo.

A terceira categoria, por sua vez, destacou o papel central das interações e brincadeiras no processo de apropriação da leitura e da escrita. A utilização de projetos pedagógicos e de ações cotidianas que englobem a leitura e a escrita mostrou-se eficaz para envolver as crianças de forma ativa e criativa. O reconhecimento do nome revelou-se um grande contribuinte no processo de construção identitária da criança. Entretanto, cabe ao professor dosar a realização de práticas significativas envolvendo a escrita do nome para que a motivação e interesse estejam sempre presentes, não se tornando uma tarefa monótona e desprovida de significado.

Essas três categorias, inter-relacionadas, reforçam a importância de práticas pedagógicas planejadas, contextualizadas e conscientes, que reconheçam a criança como protagonista do seu aprendizado. A pesquisa demonstrou que a valorização do

brincar, da interação e do ambiente alfabetizador é essencial para a construção de uma base sólida para a leitura e a escrita.

Por fim, destaca-se a essencialidade da criança ter professores atentos e conscientes de suas práticas, a um material de leitura e de escrita de qualidade, bem como a um ambiente acolhedor e estruturado. Para isso, é preciso que políticas públicas apoiem os docentes oferecendo formações continuadas de alto padrão, refletindo diretamente no desenvolvimento de uma Educação Infantil de qualidade. Esta pesquisa pretende contribuir para a reflexão acerca da prática docente e oferecer subsídios para que a Educação Infantil seja um espaço de transformação, articulação e desenvolvimento da criança em sua integralidade.

Evolução pessoal e acadêmica no processo de pesquisa

Durante este percurso acadêmico vivenciei um processo intenso e transformador de construção, desconstrução e reconstrução de saberes voltados à leitura e à escrita na Educação Infantil.

Cada etapa deste trabalho foi marcada por momentos de profunda reflexão sobre minha prática profissional, levando-me a questionar, ampliar perspectivas e ajustar rotas.

Esse processo também reforçou minha compreensão sobre a articulação entre teoria e prática, evidenciando que a teoria não é apenas um arcabouço de conceitos, mas uma ferramenta essencial para orientar, embasar e ressignificar a prática pedagógica.

Essa jornada do mestrado, portanto, não apenas ampliou meus horizontes acadêmicos, mas também consolidou meu compromisso com uma prática educativa mais consciente, significativa, fundamentada e transformadora.

Proposta Formativa

Por se tratar de um Mestrado Profissional, esta pesquisa aplicada é igualmente denominada como pesquisa engajada. Entende-se que o propósito de tal estudo é analisar acontecimentos da realidade empírica, propor reflexões e encontrar alternativas às práticas adotadas. (GATTI apud ANDRÉ, 2016).

Mediante tal esclarecimento, utilizou-se as categorias levantadas, as falas das professoras nas sessões do Grupo Focal e as informações coletadas no questionário complementar com o objetivo de direcionar professores na seleção de conteúdos e na realização de atividades que contribuam diretamente no processo inicial de apropriação da leitura e da escrita em escolas da Educação Infantil.

Como estratégia de realização, a sugestão é promover encontros coletivos como Roda de Conversa e/ou Grupo Focal. Essa ferramenta valida a troca de experiências dos professores, contribui para um ambiente acolhedor e gera a sensação de pertencimento ao grupo.

As vantagens da realização das tarefas sugeridas estão relacionadas ao acesso da leitura e da escrita por meio de práticas lúdicas e interativas, a promoção da autonomia e da autoestima.

Entretanto, como desvantagem é observado que muitas atividades exigem o preparo prévio, o que pode sobrecarregar o professor. Turmas grandes podem dificultar a realização de atividades que demandam mais atenção individualizada. A compra de materiais específicos requer recursos financeiros, o que pode ser considerado limitante e burocrático de acordo com a verba disponibilizada para a escola.

Quadro 7 - Proposta Formativa

SUGESTÃO DE ATIVIDADES A SEREM TRABALHADAS EM PROPOSTA FORMATIVA	
OBJETIVOS:	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuir na reflexão do docente diante de práticas educativas que favoreçam o processo inicial de apropriação da leitura e da escrita na Educação Infantil, considerando as características e etapas do desenvolvimento humano. • Sugerir atividades que possam ser desenvolvidas individualmente ou em grupo.
TEMÁTICA:	FUNDAMENTOS QUE REGEM A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL
Socialização e interação da criança com seus pares	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades de comunicação • Importância do trabalho em equipe • Empatia e respeito com seus pares • Construção de regras coletivas • Expressão emocional e controle de impulsos
Desenvolvimento da autonomia e da criatividade da criança	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução de conflitos • Autonomia e tomada de decisão • Construção de regras coletivas
TEMÁTICA:	O PROCESSO INICIAL DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA
Leitura e escrita por meio de práticas lúdicas e significativas	<ul style="list-style-type: none"> • Brincadeiras livres e estruturadas • Valorização da amizade • Contação de histórias e reconto • Jogos de associação de letras e sons • Criação de livros coletivos • Rodas de leitura • Exploração de rimas encontradas em palavras aleatórias • Jogo da memória com os nomes dos amigos • Nome na areia
Repertório individual contribuindo com às oportunidades de desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de livros coletivos • Jogos de adivinhação e desafios
TEMÁTICA: INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA	
O reconhecimento do nome	<ul style="list-style-type: none"> • Nomes próprios como ponto de partida • Escrita espontânea • Escrita do nome com materiais diferentes • Reconhecimento da primeira letra do nome nos espaços da escola • Bingo com os nomes
Leitura e escrita presentes no dia a dia da criança	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração de nomes nos espaços do cotidiano • Confecção de cartões/fichas

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora / 2025

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Professor: um diálogo com Henri Wallon. *In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (org.) A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon.* 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 119–140.

ANDRÉ, Marli. Textos, contextos e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *In: Caderno de Pesquisa.* n. 45, p. 66 – 71. São Paulo, 1983. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1491/1485> . Acesso em: 01 dez. 2024.

ANDRÉ, Marli. A formação do pesquisador na prática pedagógica. *In: Plurais: Revista Multidisciplinar.* Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. v. 1, n. 1, p. 30 – 41. Salvador, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2300/1605> . Acesso em: 28 jun. 2024.

ARAÚJO, Adriana Cabral Pereira de. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC):** uma proposta de formação continuada para professoras de crianças de 4 e 5 anos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

BISOGNIN, Andrea Guida. **Apropriação de práticas de ensino da linguagem escrita por professores dos anos finais da Educação Infantil.** Tese (Doutorado em Educação: história, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

BOARDMAN, Karen. **Early Literacy for Under-Fives.** The United Kingdom (British Library): Sage, 2024.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; CARVALHO, Maria Jacqueline Paes de. As fichas de atividades de linguagem escrita na Educação Infantil. *In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza (orgs.). Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas.* 2. ed. 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 139–163.

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

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? *In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza (orgs.). Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas.* 2. ed. 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 13–32.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender** – 1.ed. – Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.2 – Caderno 1)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações** – 1.ed. – Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.4 – Caderno 3)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras.** – 1.ed. – Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.6 – Caderno 5)

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 9 de outubro de 2018.** Define Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade. Brasília: *DOU*, de 08/10/2018, Seção 1. 2018. p. 43.

BRITES, Luciana. **Brincar é fundamental:** como entender o neurodesenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância. São Paulo: Editora Gente, 2020.

CARVALHO, Andréa Pinheiro Tomaz de. **Tecendo ideias sobre a linguagem escrita na educação infantil:** concepções, linguagens e práticas. – 1. ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

CASTRO, Mônica Rabello de; FERREIRA, Giselle; GONZALEZ, Wania. **Metodologia da pesquisa em educação.** – 1. ed. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial Editora, 2013.

DE LUCCA, José Carlos de. **O mestre do caminho:** reflexões de vida à luz dos ensinamentos de Jesus. São Paulo: Intelítera Editora, 2023.

DIAS, Karina Sperle. Formação estética: em busca do olhar sensível. *In:* KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernandes; GUIMARÃES, Daniela (orgs). **Infância e educação infantil.** Coleção Prática Pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 175-201.

FERREIRO; Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização:** leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução Lório Lourenço de Oliveira. – 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.* Tradução Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 64-89.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In: WELLER, Vivian; PFAFF, Nicolle. (orgs.) Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática.* 3. ed. 7 reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p.29-38.

GATTI, Bernadete A. **O grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Série Pesquisa em Educação; v. 10. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira. BRANDÃO, Ana Carolina. A leitura e a escrita das crianças e com as crianças. *In: BRANDÃO, Ana Carolina [et al.]. Aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas.* 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 39-61.

HARDY, Maxwell. **Teaching Preschoolers to Read: how to inspire a love for reading in young minds.** United States of America: Life Level Up, 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. O brincar e a linguagem. *In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral de. O mundo da escrita no universo da pequena infância.* 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 45-61.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, Leitura e Escrita:** formação de professores em curso. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias de Botafoto LTDA, 1995.

KRÜGER, Heinz-Hermann. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação na Alemanha. *In: WELLER, Vivian; PFAFF, Nicolle. (orgs.) Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática.* 3. ed. 7 reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p.39-52.

LILLARD, Paula Polk. **Método Montessori:** uma introdução para pais e professores. Tradução Sonia Augusto. Barueri: Manole, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas – 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Educação Infantil:** práticas inovadoras e desafiantes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação:** abordagens qualitativas, quantitativas e mistas – 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

MENARBINI, Andreia. **Trilhares da alfabetização na educação infantil:** um estudo sobre a proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador** – 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro** – 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NOVA ESCOLA. **O dia a dia da educação infantil** – 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

PINTER; Annamaria. Teaching Young Learners. *In*: BURNS, Anne; RICHARDS, Jack C. **The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching**. 1^a edição. New York: Cambridge University Press, 2012. p. 103–111.

POZAS, Denise. **Criança que brinca mais aprende mais**: a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento cognitivo infantil. 1. ed. Rio de Janeiro: Senac Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, Maria da Conceição Lira da. **Leitura e escrita na educação infantil**: práticas de ensino de professoras participantes do curso de formação Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever – 1. ed. 5. reimp. São Paulo: Contexto, 2022.

SOUZA, Claudenice Costa de. **Ludicidade: jogos e brincadeiras de matemática para a Educação Infantil** – 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

SOUZA, Elizabeth Vieira Rodrigues de. **Alfabetização e letramento na educação infantil**: um estudo de caso em uma instituição de educação infantil do município de Lagoa Santa. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

UFMG. **O que é o Leei?** Youtube, 27 de nov. de 2023. 9min21seg. Disponível em: <<https://lepi.fae.ufmg.br/leei/>> . <<https://www.youtube.com/watch?v=xEshYxrRA9Q>> . Acesso em: 26 de set. 2024.

VIANA, Djavan Caetano. Um amor puro. *In*: **Djavan ao vivo**. Gravação Teatro João Caetano, Rio de Janeiro: Sony Music, 1999. Vol. 2. Faixa 12.

WELLER, Wivian. Grupos em discussão: aportes teóricos e metodológicos. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (orgs.) **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. 3. ed. 7 reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p.54-66.

APÊNDICE A – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
 Programa de Pós-Graduação em Educação:
 Formação de Formadores

**Roteiro do Grupo Focal direcionado aos professores atuantes na
 Educação Infantil (EMEI), na cidade de São Paulo**

Você está sendo convidado (a) a participar do Projeto de Pesquisa intitulado: ***Entrelaçando os processos de apropriação da leitura e da escrita na Educação Infantil com crianças de 4 a 6 anos***, de responsabilidade do(a) pesquisador(a) Catarina Barros, sob a orientação do(a) professor(a) Dr.(a) Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches, do Mestrado em Educação: Formação de Formadores, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ETAPA 1 – Grupo Focal (entrevista)

I - Conhecendo o entrevistado

- 1) Nome do participante
- 2) Qual turma você exerce sua função? Qual a idade das crianças?
- 3) Qual sua formação acadêmica?
- 4) Quanto tempo você trabalha na Educação Infantil? E na EMEI?
- 5) Como você descreveria suas últimas experiências profissionais?
 (quais os cargos e as funções que já exerceu)

II - Conhecendo concepções e práticas do professor sobre a Educação Infantil

- 6) O que você considera ser o papel fundamental a ser trabalhado na Educação Infantil com crianças de 4 a 6 anos?
- 7) Qual (quais) documento(s) regem as práticas da Educação Infantil aqui na escola? Por que é importante usar esse documento como referência?
- 8) Você vê diferença na sua prática da Educação Infantil antes e depois da implementação desse documento?
- 9) Como você vê a leitura e a escrita sendo iniciadas na Educação Infantil?
- 10) Como são relacionadas as interações e as brincadeiras com o processo de apropriação da leitura e da escrita na Educação Infantil? Descreva um pouco da prática em sua sala de aula.
- 11) Você considera que o trabalho realizado na Educação Infantil reconhece e respeita as especificidades da infância? Por quê?

ETAPA 2 – Questionário complementar do Grupo Focal

III - Conhecendo as formações continuadas e aprofundando conhecimentos sobre a prática dos professores da Educação Infantil

As respostas obtidas nesta etapa não serão consideradas certas ou erradas e você não precisará se identificar. Elas ajudarão a pesquisadora a preparar princípios de uma proposta formativa que será sugerida na dissertação desta pesquisa de mestrado. Para obtenção de resultado fidedigno da pesquisa, responda as questões da forma mais sincera possível.

Com base no exposto acima, você aceita participar desta etapa?

sim não

12) Você considera a frequência e o tempo de duração das formações continuadas realizadas na sua escola: inferior, suficiente ou excessiva?

13) Quais assuntos são abordados nessas formações? Você tem alguma participação direta ou indireta na escolha desses temas?

14) De acordo com sua prática de sala de aula, marque a(s) atividade(s) que você desenvolve com as crianças.

(Na escala de 1 a 5, considere 1 = pouco utilizada e 5 = bastante utilizada. Apenas marque a escala 0 se for uma atividade NÃO REALIZADA em sua prática.)

ATIVIDADE QUE DESENVOLVE...	0	1	2	3	4	5
Reconhecimento das letras do alfabeto						
Iniciação de leitura						
Iniciação de escrita						
Concepções matemáticas						
Coordenação motora fina						
Coordenação motora grossa						
Questões socioemocionais						
Socialização entre pares						
Brincar livre						
Brincar direcionado						
Propostas artísticas						

15) Você gostaria de dar alguma sugestão sobre essa pesquisa ou comentar sobre algo em sua prática da Educação Infantil que considera relevante e que não foi mencionada no Grupo Focal (entrevista e/ou no questionário)?

APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL

Transcrição – GRUPO FOCAL (Entrevista grupal semiestruturada)
Grupo entrevistado: Grupo 1 (4 professoras e 1 coordenadora pedagógica)
Local: Emei situada na zona oeste, São Paulo
Ínicio – Término (duração): 12h04 – 13h32 (1 hora e 28 minutos)
Método de gravação: Gravador de voz disponível em aparelho telefônico
Método de transcrição: Transcrição direta do processador de texto Word
Apresentação
[Ocorreu uma conversa informal na <i>Parte I – Conhecendo o entrevistado</i> do roteiro, foi o momento que os professores se apresentaram. Por motivo de sigilo e para não ter os professores identificados, esse trecho não aparece aqui na transcrição.]
Moderadora
Só para poder... Aos poucos eu vou parando a gravação para não ficar um áudio tão longo que às vezes fica difícil para transferir para o computador. Então, o objetivo desse nosso Grupo Focal é esse... esse diálogo sem o julgamento. Por favor, fiquem à vontade para poder participar, expressar as suas opiniões livremente.
Prof. 1
Vou começar contando essa nossa atividade que a gente faz. Chama se Leitura Simultânea, em que cada professor escolhe um livro. A gente tem uma temática do 1 mês ou do semestre ou do bimestre, né? Mas, normalmente, é do mês. Então a gente falou sobre os indígenas, os imigrantes, a gente já falou... já falamos sobre os africanos. E agora esse mês a gente vai falar sobre os negros.
Cada professor escolhe um livro que tem a temática, e aí a gente faz esse tipo de ingressinho. A criança vai escolher, a gente bota o cartaz lá fora. Depois você pode até ver que tem o da Leitura Simultânea... do curta. E aí a criança vai escolher pela história, pelo resuminho que tem, qual é a história que ela quer. E aí ela vai receber um ingressinho. Então, no dia da Leitura Simultânea, as crianças se dividem em todas as salas, então cada um vai atrás do seu livro. A gente faz todo mês, todas as salas, desde março.
Prof. 2
Na verdade, a gente... Para garantir que todos tenham a... que a gente trabalhe o tema indígena, afro e imigrantes. A gente já fechou o pacote de sessão simultânea com esses títulos, com esses temas. Então, a cada mês a gente vai revezando. Um mês é indígena, no outro mês é imigrante, no outro mês é afro. Esse mês caiu de ser afro, até mesmo por conta do novembro da Consciência Negra.
CP
Cada sessão a gente... cada escolha umas 2 vezes.
Prof. 2
Isso ocorre duas vezes. Cada título tem duas vezes para leitura, para que a criança possa ter a oportunidade de escolher literatura diferente. Às vezes, a criança gosta muito da história, que ela ouviu e quer ouvir de novo na outra sessão e tudo bem. A gente até fala 'oh... escolhe diferente...', mas ela fala

'não, prô, gostei desse e quero esse de novo'. Mas tudo bem e vai e repete a mesma sessão.

Moderadora

Ai, ótimo, ótimo.

Prof. 1

Então, eles recebem o ingressinho, no dia da sessão simultânea. A gente para a escola, então todas as salas vão fazer a leitura. Então a gente bota o cartaz na porta e as crianças vão procurar qual é a sua sala de leitura simultânea. E aí a gente conta a história... levanta os pontos importantes sobre o qual a gente está falando... ou sobre o indígena, ou sobre o negro, ou sobre o imigrante... e a gente sempre procura estar trazendo isso de uma forma lúdica.

CP

É bom contar como antecede [referência ao Projeto Leitura Simultânea]... na escolha dos nomes, né? Porque aí vem a questão da escrita.

Prof. 1

É... então eles vão... Eles recebem uma fichinha, cada um escreve o seu nome. E depois eles vão lá fora e eles vão escolher o lugarzinho... qual é a história que eles querem, né? Então é uma forma de uma escolha já pelo título e pelo resumindo que eles vão fazer.

Prof. 2

A gente já trabalha o social do nome também, pra que que eu escrevo meu nome? Onde vai parar meu nome? Então é onde ele... Ah, meu nome é importante eu saber escrever, porque agora eu escolhi tal e vou saber onde eu estou... e aos poucos assim... a gente tem criança que quando vem não sabe escrever o nome. Mesmo assim, a gente entrega a fichinha, ela faz a identificação...

Moderadora

Da sua forma...

Prof. 2

Isso, do jeito que ela consegue... a gente dá um jeitinho de escrever depois pra gente conseguir identificar. E aos poucos esse processo vai ampliando. E agora, no final do ano, todos já conseguem fazer seu nome.

CP

Eles acabam caminhando também pela escola. Eles vão falando: Ah, eu estou nessa aqui. Oh, esse é meu nome.

Prof. 2

Eles reconhecem o nome, conseguem procurar... alguns já identificam o nome do colega, do amiguinho também já. 'Ah, aqui ó..., meu amigo, está aqui.'

Moderadora

Sim. Ah, é uma troca linda! Que bacana. Então, obrigada pelas informações, estou conhecendo um pouquinho, um pouco...

Prof. 2

Ah, e a gente não fala quem é a professora que vai fazer a leitura, não.

Prof. 1

É, normalmente eles não sabem quem é a professora.

Prof. 2

Pra eles não... não ficar apegado à professora, não a...

Prof. 1

A gente até esconde o livro porque às vezes eles falam 'eu vi aquele na sua mão, então eu sei que é você que vai contar esse'. Aí eu digo 'nã, nã, nã, nã'. [professora faz gestos com o dedo em forma negativa]

CP

Vale também um outro projeto de literatura, é a questão da biblioteca circulando.

Prof. 1

Olha... Isso aqui, ó... [mostra uma foto no celular] ...isto a gente pode resumindo das histórias e eles vão para uma fichinha...

Prof. 1

Escolher qual seria e aí eles colocam o nome, então durante a semana esses nomes ficam expostos. A hora que eles quiserem, eles podem passar e falar: Ah, eu estou nesse Ah, eu estou naquilo, Ah, o meu amigo está nessa história!

Prof. 1

Ao princípio, primeiro, segundo mês, eles [refere-se aos pais dos alunos] olham o cartaz, não entende muito por que que meu filho está em outra sala? Mesmos muitos falando para os pais o que que é o projeto. Lógico que a gente também, explica mas.... O mais gostoso é ver as crianças.

CP

Eles... sim, sim, o que acontece nesse dia e eles perguntam no começo do ano os que vão continuar: Vai ter aquele... aquela coisa que a gente vai para outra sala?

Prof. 1

Aquela do livro...

Moderadora

Que bacana, gostei de saber é, é, acho assim bacana em relação a essa parte da troca, né? Como são tantos mundos, né, que a gente encontra na educação infantil...

Prof. 1

E a gente tem essa, essa preocupação muito assim acirrada que a produção seja da criança, não seja da professora. E que a gente não está trabalhando estética, a gente está trabalhando mesmo arte, essas coisas... A gente está trabalhando a expressão, né?

E assim... depois quando a gente, eles levam esse papelzinho pra sala, a gente cola na agenda para os pais saberem que foi o dia da leitura simultânea e a gente meio que faz um resumo com eles. Qual as histórias vocês estavam? O que que falaram nessa história? Aí... aí volta para o ah, então... às vezes a gente cria curiosidade para a próxima leitura... Puxa, isso aqui parece ser legal, então na próxima eu já... Isso desperta curiosidade para a próxima leitura.

Moderadora

Que Bacana!

CP

E levando o convite pra casa, é uma oportunidade pra família também tirar a dúvida. Que que você fez na escola hoje? O que foi essa história?

Além dos simultâneos a gente tem o circulante. O projeto biblioteca circulante. Diversos temas, né?

Prof. 1

Aí não tem uma temática só. São vários livros...

Prof. 2

A gente separa e depois deixa a criança escolher o que ele quer [refere-se ao projeto Leitura Circulante]. Geralmente leva na sexta e traz na segunda ou terça. E para a família também. Sem obrigatoriedade de nenhum registro. É a leitura pelo prazer. Aí eles voltam contando: ai, foi a minha mãe que leu. Nesse livro aconteceu isso... Alguns ainda falam: prô esse não deu para ler. Outro: posso levar de novo? A gente acaba... tá! Depois você traz pra prô. Aí ele fala: hoje foi meu pai que leu... Ai, minha prima foi me visitar e leu. Algumas crianças são bem participativas.

Moderadora

Nossa, você percebe o interesse deles, né?

CP

Uhum... são livros de muita qualidade. A gente tem um acervo muito rico, né? Os livros são separados... às vezes até melhor do que escolas particulares. Então é literatura de qualidade. Tem livros indicados à Prêmio Jabuti. Estão todos no acesso à criança.

Prof. 3

E eu tenho um aluno que a mãe fotografa e manda a folha dizendo o que ele mais gostou. Ela olha tudo... o quem ele fez e gostou, o que eles comentaram...

Prof. 1

E é legal assim... Normalmente eu... eu faço isso... eu faço... Cada mês que a gente vai trazer, eu escolho duas ou três crianças para contarem o que os pais contaram.

Então, é assim que a gente percebe quando o pai não contou [refere-se a leitura do livro em casa]. Eu falo: Ah, não! Hein, espera aí... você está me enrolando, então você leva de novo, pede pra alguém contar e depois traz de volta. Ou a gente já tem algumas crianças que leem, né? Que já... que já estão naquela descoberta. Então fala: Ah não, eu não pedi para a minha mãe contar, mas eu... eu li!

Ah, mas e aí, né? Poxa vida.. qual é a função da biblioteca? É levar para que alguém pare com você por cinco minutos, te dê uma atençãozinha. Quer dizer... isso aí a gente não fala isso pra eles, mas... É, mas a gente dá um jeitinho de fazer com que as pessoas de casa participem.

Moderadora

Se envolvam também...

Prof. 1

Para não ser só a criança lendo, porque só a criança lendo a gente tem aqui. A gente quer que alguém da casa crie um vínculo com essa relação da escola.

Moderadora

É...o contacto com a com a leitura, não é? Tem alguém que se interessa... é importante. Ótimo!

Prof. 3

E além desses projetos têm as leituras que ocorrem na sala... não é diariamente, eu leio mas não é diariamente.

Prof. 1

É isso! A gente tem o grupo da manhã e da tarde, então assim o da manhã lê alguns dias, o da tarde lê outros dias para também não ficar uma coisa maçante. Como você tem a criança de oito horas, se todo dia, todo mundo lê... não dá, não né? Chega uma hora que... eu não aguento mais leitura, né?

[refere-se ao possível pensamento das crianças]. Então a gente normalmente alterna, o pessoal da tarde faz uma parte, a gente faz a outra, entendeu? E eu tenho até uma experiência boa. Hoje que a [nome da estagiária] ... ela veio fazer uma aula na minha sala, né?

Então ela ia contar uma história e pediu uma atividade com ele, né? E elas estão sempre acostumadas, que a gente conta e mostra as figuras. Conta e mostra as figuras. Como o texto dela tinha umas figuras muito pequenas, ela achou que ela não devia mostrar, então ela foi só lendo, aí as crianças falavam assim: tá bom, tia, mas agora mostra, deixa a gente ver. Eles queriam ver para poder imaginar, porque era uma história bonita de castelo e... tinha o gavião malvado... então, eu acho que na cabeça deles ... Eles já estavam fazendo aquelas imagens e ela não mostrava as imagens. Foi tão engraçado! Mas eu falei pra ela: olha, tá vendo? aqui a gente tem o costume de mostrar. Aí...ela: mas é que as imagens são tão pequenas. Não tem problema! Eles querem saber do desenho, visualizar aquilo que eles estão imaginando que é... Tem o castelo do Gavião, aí pelo menos elas vêm o desenho e já começam a imaginar o castelo. Já... vai para a parte da imaginação, né? Mas tem... um auxílio ao visual, porque a criança pequena, ela é muito visual, né?

Moderadora

Sim, sim, é verdade. Ele eles cobram, né?

Prof. 1

Sim, cobram a visualidade, né? até mesmo porque a gente trabalha com eles. O nome de autor no livro... ah, meu aluno esses dias tinha uma folha de caderno grande assim, não é que não estava... normalmente a gente recorta. Quando a criança está brincando de desenhar livre e tinha uma... as meninas vieram pedir para separar. Não, não. Deixa assim que eu vou fazer... [trecho inaudível] Aí ele chegou lá, pegou, então vai lá fazer o livro, depois você vê... Foi tão bonitinho, ele pegou, escreveu... Primeiro desenhou a menina que fazia parte da capa, aí dentro só tinha rabisquinhos assim...

Assim, o [nome do aluno], que é o nome dele. Aí ele desenhou a menina e o menino. Aí ele começou a história: é da menina que estava muito triste, aí ele abre e fala, então, a menina estava muito triste, não tinha ninguém para brincar com ela. De repente, apareceu um menino, eles começaram a brincar. ele mostra aquele monte de rabisquinho. É aí quando chegou e aí ele lá ficou muito feliz. Isso aí ele fechou e falou assim, quem escreveu essa história foi o [nome do aluno]. Aí ele botou... ele de mãozinha dada. Porque a gente trabalha essa coisa. Quem escreveu a história tão interessante para ele... era dizer quem escreveu essa história foi o ele.

Eu falei: Ah, não, tem que mostrar para a [nome da coordenadora] essa coisa mais gostosa.

Moderadora

Ai, que coisa linda.

CP

De maneira a gente também tem coleções [aponta para parte do acervo disponível] ali, ó, ali onde tem aquele o de baixo na prateleira? Sim, sim, é. São livros para todas as crianças iguais.

Prof. 2

Tá... e aí a gente apresenta o livro. Eles vão sentando, no meu caso, né? Uhum e me sento em círculos em grupinhos e eles vão apresentando o livro um para

o outro. Primeiro manuseia, sim. Aí você percebe a criança assim, olhando a folha do outro para ver se eu estou na mesma folha. Aí você querendo tentar estar na mesma folha. Então eles conversam primeiro e para depois a gente contar. Em outro momento, a gente conta a história de fato. Hum... e essas coleções são bem interessantes porque elas são essas, eu acho. É a questão de qualidade. E a criança tem um cuidado com esses livros, porque a gente é um é para ela manipular e assim, o cuidado com o próprio livro. E há construções deles, das...

Prof. 1

Folhas grossas etc.

CP

Para manipular.

Prof. 2

Várias formas diferentes. Isso também é legal. E aí na hora que a gente lê também é interessante porque...Aí ele dizia: ó, eu estou na mesma folha que você. então é bem legal esses livros aí que eles acompanham o...

Prof. 1

A gente tem o livro da caixa da sala, sim, que é aquele que pode usar, pegar, dobrar... na sala. E tem os livros que é de... da biblioteca, tá que a gente brinca com o que é da biblioteca, tanto quando a gente faz a biblioteca circulante. Não levam os livros, ponho em algum lugar se formar, escolher como se fosse uma biblioteca. Vocês têm uma carteirinhazinha que vocês vão lá registrar, que vocês levaram... como se fosse uma biblioteca mesmo. Então os livros da biblioteca a gente toma mais cuidado. Não que você vá rasgar, que a gente sempre pede pra não rasgar, mas assim...

CP

E as perguntas para vão lá. Não é que a gente acaba revendo a nossa história da gente? É sempre importante que vai fortalecer a ideias práticas.

Moderadora

uhum sim, sim, deixa eu só... Eu vou pausar só um instante para...

[Gravação da primeira parte encerrada para o arquivo de áudio não ficar tão longo].²⁶

Continuação da Transcrição

ETAPA II - Conhecendo concepções e práticas do professor sobre Educação Infantil (questões de 06 a 11)

Moderadora

Essa segunda parte aqui vai se conhecendo. Concepções de práticas do professor sobre educação infantil. Então eu posso fazer a pergunta? A gente... muita coisa também... A gente já falou naquele início, não é? E... a pergunta de número 6) O que você considera papel fundamental a ser trabalhado na educação infantil com as crianças de 4 a 6 anos? Que fiquem à vontade pra quem for iniciar.

CP

O que eu mais gosto é a socialização e escolhas uhum.

²⁶ A entrevista completa do G1 é composta por seis gravações de áudio. As gravações foram divididas, pois caso ocorresse alguma falha no gravador de voz, apenas parte da entrevista seria perdida e facilitaria a reprodução em um novo encontro. O intuito também foi facilitar as transcrições e não ter áudio muito longos.

Para saber fazer escolhas, então escolha de uma cor, de um papel, escolha de uma figura. Então assim eles vão se organizando entre eles mesmo. E até como eles vão escolher, vem todo mundo aí tem aquele que fala: a fila! Eles fazem fila se eles quiserem, se não, eles ficam todos agrupados aqui. Eles também vão fazendo as escolhas.

Prof. 2

Sim, eu acho...

CP

Tem as outras coisas, mas as escolhas. A socialização, eu acho que este momento é uma das coisas mais importantes é.

Moderadora

Mais importantes, né uhum?

Prof. 2

Eu...humm é a parte da socialização, a interação com as outras crianças, as possibilidades de novas vivências, né? A gente poder oportunizar isso... é... novas experiências. E Ah, pensão que a gente dá pra criança ou que eles trazem pra gente. Um contato mesmo, a autonomia é...

Prof. 2

E só com que as crianças começam a ter autonomia tanto no corpo quanto das escolhas. É de movimento, expressão uhum.

Moderadora

Ai... ótimo, ótimo, obrigada.

Prof. 2

Valores de cada um deles, né? Do que eles trazem para a gente também, porque é importante.

CP

E as produções dele? Não é porque cada criança é uma criança, não é?

Prof. 2

É isso! Hum Hum sim, mas de casa também, né?

Moderadora

O mundo deles, né? Que eles acabam inserindo, né? Na... pra gente, né? Na sala. Ai... ótimo.

CP

E o que é legal é assim, coisa de você vai trabalhando durante o ano e no final do ano você vai percebendo a criança transformando.

Prof. 2

Eu trabalho muito com sucata, né?

CP

Transformando objeto em novas...

Então assim, você percebe a evolução da criança. Não precisa ser só no final do ano, mas no decorrer do ano você vai percebendo que o seu trabalho, ele está ali. Que a criança vai te trazendo de formas diferentes. Não só você comandando, né? Mas eles mesmo. Ah, é, me dá um pedacinho de tal, o livrinho que fazem, os meus também já fazem. Então, assim, você está vendendo lá uma produção própria, sem o comando do professor.

Sim, e a criatividade, ela está acontecendo de algo que é reflexo do que você já trabalhou? Do que...

Prof. 2

Sim, Porque às vezes não é imediata. Essa resposta não vem no dia que você está... né? A gente faz um trabalho, vamos fazer livrinho, vamos criar um

livrinho? Tá... mas você vê que aquela criança nem se empolgou tanto na criação.

CP

No envolvimento.

Prof. 2

Aí passa algum tempo e você vê aquela criança que não estava te mostrando no dia que você estava fazendo um livrinho, fazendo a capa, fazendo tanta... ou então você faz uma brincadeira, uma roda de brincadeira com as crianças. Passa algum tempo, você vê as crianças sozinhas se organizando. "Ah, vamos brincar de tal coisa que a gente já fez"... E ela sempre criando novas regras, colocando novos comandos...

CP

E que são mais exigentes do que as próprias regras, né?

Moderadora

Aham autonomia, né? A gente vê isso aí.

CP

Isso, daí a gente vê muito assim... as atividades que você programa na... nos momentos dirigido na quadra e tal, seja Corre Cotia, Barra Manteiga, Elefante colorido... Quando eles vão para o campão... o campinho, que é o parque, eles estão reproduzindo as brincadeiras. Então assim... não precisa do professor. Aí já mostra a autonomia da criança. Elas organizando mesmo, fazendo o trenzinho... sempre tem aquela que vai comandar, aquela que... vai obedecer... Você já percebe!

Moderadora

O líder ou o liderado, né? Sim, sim.

CP

Aí, eles fazendo do jeitinho deles. Então, às vezes você não precisa só você estar no comando, a criança também vai ter essa função.

Prof. 2

E é bem legal também. Depois, eles reproduzem as nossas falas ou. Aí você fala assim: nossa, eu falo assim? Nossa!.

Moderadora

É verdade...

CP

Às vezes, tem que tomar cuidado... para até os sujeitos que fala.

Moderadora

Daqui a pouco eles estão nos copiando.

CP

E, então estou mostrando para a criança como a gente fala.

Moderadora

Sim, sim!

CP

Que assim... [trecho inaudível] elas trouxeram a questão da socialização, da interação em relação com as famílias. É a literatura, a brincadeira, a música, a dança. Faz esse caminho, não é? Eu acho que elas usam e usam muito bem isso.

Moderadora

Que eles fazem assim, é?

CP

É o que vai aparecer agora? Hum Hum...

Educação infantil vem muito com essa liberdade uhum e...

Quando você traz aqui? Documentos é os espaços. A gente tem, né? Como a Prof. 2 falou, nós temos a cidade, o bosque, a Sala Verde, a própria... e aí lá é onde eles não só nesses momentos, mas assim eles têm vivências diferentes na socialização. E como eles se socializam? É... negociar um brinquedo que eu quero quando vai na cidade, tem a lupa, tem.. tem o .., tem um outro lá que eu também.

CP

Tem lanterna... Então, assim, e a curiosidade deles tem aquele só que a lanterna só quer a lupa, vai? Procurar o bichinho, não. O quê? Quem liga para a bicicleta, né? Tem o outro que quer a bicicleta, que quer a lupa, que quer a lanterna... Se puder ele, ele é um pouco cheio de coisas... Mas assim, as experiências, as vivências, elas estão acontecendo de uma forma natural, sempre! É...

Prof. 2

A princípio, o conflito... enfim, depois eles começam a negociar.

CP

Conflito é que faz parte.

Prof. 2

Ai tá, eu te empresto, mas você me devolve, é... é dele, é da escola, mas é dele.

Moderadora

Sim, sim.

Prof. 2

Naquele momento aí... Eu vou te emprestar, aí você me devolve. Já consegue essa negociação no começo do ano? Não no começo do ano! É notar pelo ano todo. É... e demora, não é? Olha aqui...

CP

Leva um tempo, né...

Moderadora

É partilhar, né, com eles.

E ótimo, no caso, a próxima pergunta 7) Quais seriam os documentos que regem as práticas? Eu já tinha ouvido em relação a essa do Currículo da Cidade, como eu não sou daqui... em Maceió a gente não tem esse o currículo, então... É quando eu fiz uma outra entrevista com a [nome da participante], aí eu despertei, aí comecei a olhar e fui descobrindo muitos documentos que aqui são utilizados documentos oficiais, né? Um outro que eu descobri aqui também foi o eu falo LEEI. Não sei se é a pronúncia certa, que é Leitura e Escrita na Educação Infantil.

Não sei se eu pronuncio certo, eu falo, LEEI é LEEI [moderadora faz a pronúncia algumas possibilidades]. Então a assim...

CP

Tem também sobre racismo, o Currículo Imigrante, o Currículo dos Povos Indígenas... Então a Sessão Simultânea tem uma influência do... dos currículos... migrante, os povos...

Esse ano a gente tem ainda a sustentabilidade, que vai muito com que a Prof. 3 traz da reciclagem, do reaproveitamento. Uhum uhum,..

CP

Os territórios internos que é... esses espaços que eu te falei, né? Do parque, do bosque... E os externos que a gente vai muito no tendal da Lapa, a pé, muitas vezes.

E as parcerias que ela tem, né? Com o curso a escola, né? Esse acordo com estudantes de psicologia, estudantes de faculdades...

Prof. 2

Muitas parcerias, isso aí.

CP

Até para a criança ter outras vivências diferentes...

Moderadora

Dentro da escola, né, tem um outro ambiente, né, pra poder explorar, né?

CP

E às vezes, eles vêm até... Por isso também é legal.

Moderadora

Obrigada. [moderadora recebe um documento oficial impresso para apreciação]. Então seria esses documentos, não é? Ter esse documento como a referência, não é? Nessa pergunta 7) Quais os documentos que regem a prática na educação infantil? Aqui na escola, que foram esses, né? O currículo da cidade, do Imigrante, antirracista. E por que que é importante usar esses documentos como referência?

CP

Seria isso que a gente está falando..

Moderadora

Vocês acham que eles esses documentos vieram para orientar? Ou apenas para formalizar, o que muita coisa já acontecia?

Prof. 2

Ele facilita bastante o nosso trabalho. É um caminho. Não é uma coisa assim fechada. Traz bastante orientações, é relatos.

Relatos de experiências de o que já ocorreu em outras escolas, em outras unidades, muitas...

Prof. 2

A gente tem um projeto, o Quintal.

O Currículo da Cidade fala bastante do projeto quintal e isso fortalece a nossa prática, ajuda a gente a planejar novas atividades, sabendo que a gente está tem um embasamento legal ali, a gente não faz só pra fazer. Então assim, lógico que mesmo sem o currículo, ninguém vai fazer só por fazer. Procura sempre...

Moderadora

Hum Hum...

Prof. 2

É o melhor para criança, mas sabendo que aquilo que a gente está fazendo, isso já está ali na nossa, nossa documentação municipal, dá uma certa validade.

CP

Uhum dá uma validação do trabalho realizado.

Moderadora

Sim, sim. Uhum.

CP

Quando ela disse o que o quintal é assim, são... Situações diferente num mesmo espaço, espaço diferente com pintura, corda. Percurso de educação [trecho inaudível] tem construções, né? A gente já fez de...coisas, né?

Prof. 2

E aí abrir livre pra gente poder... o que ela quer fazer naquele naquele dia? Todas as crianças da sala circulam pelos espaços da escola. Uhum, Ah, e todas as professoras estão ali... É... O...

CP

Aí todas ajudam no momento, sim.

Prof. 2

Uma parte se preocupa em organizar o espaço da pintura. Mas não que eu vá fazer a atividade de pintura que faria em sala. Não! A produção vai ser só da criança. Eu só vou cuidar ali para ninguém se machucar, não ter um... nem, porque criança é..., mas quem vai produzir são as crianças. No parque, a mesma coisa, a gente leva alguma coisa para ter interagir no parque, não ficar o parque pelo parque. Outras propostas artísticas. Ai, vamos fazer uma sala então, com músicas às vezes.

Moderadora

Tá... bem legal.

Prof. 2

Já teve a época da gente fazer... um quintal, vamos fazer um quintal. [trecho inaudível] apresentou mais músicas indígenas, mas é acessórios indígenas? Sim, eles fazem. Aí tinha brincadeiras indígenas, tinha propostas no parque indígena também tinha pintura. Uma argila mais do lado indígena e assim, nem sempre é temático. O quintal às vezes é livre.

Vamos ter as propostas diferenciadas e as crianças vão circulando em todas as propostas porque eles querem aproveitar. Tudo o que tem... tem... permanece mais... tem no que eles gostam mais, mas eles passam em todos para dar aquela olhada... Opa! Deixa eu ver o que é que está acontecendo aqui...

Moderadora

Entendi. Ai, ótimo! Eu vou só parar aqui novamente para não ficar tão longo.

[Pausa para novo trecho de gravação].

As perguntas seguintes (08, 09, 10, 11) realizadas com o G1 não foram citadas nessa pesquisa de mestrado. Para o arquivo relacionado à transcrição não contabilizar páginas em demasia, optou-se por deixar registrado apenas os trechos do GRUPO 1 que contribuíram diretamente em algumas das análises de dados.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Entrelaçando os processos de apropriação da leitura e da escrita na Educação Infantil com crianças de 4 a 6 anos

Pesquisador: Catarina Barros

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

O presente estudo será desenvolvido a partir da inquietação da pesquisadora, acerca das práticas envolvendo o processo de apropriação da leitura e da escrita na Educação Infantil.

O objetivo geral dessa pesquisa é compreender a articulação do processo inicial de apropriação da leitura e da escrita com as práticas educativas da Educação Infantil, desenvolvidas para crianças de 4 a 6 anos.

Os objetivos específicos são:

- (1) Identificar as concepções dos professores à luz dos fundamentos que regem a Educação Infantil, envolvendo crianças de 4 a 6 anos;
- (2) Identificar práticas desenvolvidas na Educação Infantil relacionadas ao processo inicial de leitura e de escrita;
- (3) Construir princípios de uma proposta formativa para os professores da Educação Infantil, que atuam com crianças de 4 a 6 anos, tendo como foco o processo de apropriação da leitura e da escrita.

Procedimentos:

Em aceitando participar desta pesquisa o seu envolvimento se dará por meio de discussão em um Grupo Focal (entrevista semiestruturada) e responderá, em seguida, um Questionário. Essa troca conterá o total de 15 perguntas, roteirizadas em duas etapas.

ETAPA 1 – GRUPO FOCAL: (I) Conhecendo o entrevistado – questões de 1 a 5; (II) Conhecendo concepções e práticas do professor sobre a Educação Infantil – questões de 6 a 11; ETAPA 2 – QUESTIONÁRIO: (III) Conhecendo as formações continuadas e aprofundando conhecimentos sobre a prática dos professores da Educação Infantil – questões de 12 a 15.

Desconfortos e riscos:

Sobre os possíveis riscos apresentados pela pesquisa, é preciso afirmar que todas as pesquisas com seres humanos envolvem risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidente os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes conforme resolução 466/12. Este projeto seguirá as normatizações éticas atendendo as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos, aprovadas pelo artigo 3º da Resolução CNS 510/2016(BRASIL, 2016).

Percebendo a existência de qualquer constrangimento, cansaço, estresse ou fase que afete emocionalmente, poderão optar, durante o processo, não responder qualquer questionamento que gere quaisquer desconfortos ou não veja pertinência na exposição assim como poderão desistir de participar do projeto no seu decorrer. Ainda sim se necessário, caso algum tipo de risco se materialize, principalmente em questões emocionais, poderemos fazer o encaminhamento a unidade de saúde para amenizar qualquer questão apresentada. Os participantes também têm a garantia de anonimato e privacidade.

Benefícios:

A participação voluntária como sujeito da pesquisa é de suma relevância para contribuição da produção científica, bem como colaborando para pesquisa em educação em si, para os estudos acerca do processo de apropriação da leitura e da escrita na Educação Infantil e para os docentes atuantes na Educação Infantil, com crianças de 4 a 6 anos.

Acompanhamento e assistência:

O pesquisador dará total suporte aos voluntários participantes dessa pesquisa, em caso de dúvidas sobre o desenvolvimento deste estudo.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, **seu nome não será citado**. E ainda, você tem o direito de retirada do consentimento a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo, ônus ou represália.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Catarina Barros pelo endereço eletrônico: cathbarros@hotmail.com, ou pelo telefone: (82)9.9921-2021. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP na Rua: Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015- 001 Fone (Fax): (11) 3670-8466 e e-mail: cometica@pucsp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês

de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante: _____

E-mail (opcional): _____

(Assinatura do participante) Data: ____ / ____ / ____.

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante.

(Assinatura do pesquisador) Data: ____ / ____ / ____.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Entrelaçando os processos de apropriação da leitura e da escrita na Educação Infantil com crianças de 4 a 6 anos

Pesquisador: Catarina Barros

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 85527024.8.0000.5482

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.351.286

Apresentação do Projeto:

Trata-se de protocolo de pesquisa para elaboração de Dissertação de Mestrado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (PEPG em CED), vinculado à Faculdade de Educação (FE) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Projeto de pesquisa de autoria de Catarina Barros, sob a orientação da Profa. Dra. Emilia Maria Bezerra Cipriano de Castro Sanches.

As informações citadas, no corpo do presente PARECER CONSUBSTANCIADO, nos campos: Apresentação do Projeto; Objetivo da Pesquisa; & Avaliação dos Riscos e Benefícios; foram extraídas do arquivo PDF denominado: ":PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2468033.pdf Informações" resultado do preenchimento das 6 (seis) etapas do processo de submissão do presente PROTOCOLO DE PESQUISA via sistema integrado nacional Plataforma Brasil.

Fonte: Parecer consubstanciado do CEP.²⁷

²⁷ Print (folha 1 do total de 9) do parecer fornecido pelo sistema integrado nacional Plataforma Brasil. Projeto aprovado após análise e revisão de ética pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC/SP campus Monte Alegre (CEP-PUC/SP).

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa, campus Monte Alegre da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - CEP-PUC/SP, aprova integralmente o parecer oferecido pelo(a) relator(a).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_2468033.pdf	29/11/2024 20:23:21		Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	29/11/2024 20:22:52	Catarina Barros	Aceito
Outros	oficio.pdf	29/11/2024 20:04:48	Catarina Barros	Aceito
TCLE / Termos de	tcle.pdf	29/11/2024	Catarina Barros	Aceito
Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	20:04:33	Catarina Barros	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	29/11/2024 20:04:22	Catarina Barros	Aceito
Parecer Anterior	parecer.pdf	29/11/2024 20:04:14	Catarina Barros	Aceito
Declaração de concordância	carta_de_autorizacao.pdf	29/11/2024 20:03:59	Catarina Barros	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 30 de Janeiro de 2025

Assinado por:

Antonio Carlos Alves dos Santos
(Coordenador(a))

Fonte: Parecer consubstanciado do CEP.²⁸

²⁸ Print (folhas 8 e 9) do parecer fornecido pelo sistema integrado nacional Plataforma Brasil. Projeto aprovado após análise e revisão de ética pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC/SP campus Monte Alegre (CEP-PUC/SP).