

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

PAOLA ALEJANDRA ARCENO CASTELLANOS

**ALFABETIZAÇÃO PRECOCE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SOB UM OLHAR  
CRÍTICO**

Florianópolis

2022

PAOLA ALEJANDRA ARCENO CASTELLANOS

**ALFABETIZAÇÃO PRECOCE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SOB UM OLHAR  
CRÍTICO**

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em  
Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da  
Universidade Federal de Santa Catarina como  
requisito para a obtenção do título de Licenciada em  
Pedagogia

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kátia Adair Agostinho

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Castellanos, Paola Alejandra Arceno

Alfabetização precoce na Educação Infantil : sob um olhar crítico / Paola Alejandra Arceno Castellanos ; orientadora, Kátia Adair Agostinho, 2022.

66 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Educação Infantil. 3. Alfabetização precoce. 4. Desenvolvimento Integral. I. Agostinho, Kátia Adair. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Pedagogia. III. Título.

PAOLA ALEJANDRA ARCENO CASTELLANOS

**ALFABETIZAÇÃO PRECOCE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SOB UM OLHAR  
CRÍTICO**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi considerado adequado para obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia e aprovado em sua forma final.

Florianópolis, 09 de março de 2022.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia de Moraes Lima  
Coordenadora do Curso de Pedagogia

**Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kátia Adair Agostinho (MEN/UFSC)  
Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mônica Teresinha Marçal (UDESC/SME-SJ)  
Membro Examinadora

---

Prof.<sup>a</sup> Mestre Rúbia Vanessa Vicente Demétrio (NDI/UFSC)  
Membro Examinadora

---

Prof. Dr. Alexandre Toaldo Bello (MEN/UFSC)  
Membro Suplente

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, não poderia deixar de agradecer à pessoa mais importante para mim, minha mãe Andresa. Mãe, obrigada por sempre lutar para me dar o melhor, por ter se dedicado tanto para que eu pudesse estudar e chegar até aqui. Me emociono ao recordar da sua presença nas minhas apresentações da creche, exposições e reuniões de pais, sempre preocupada com o meu desenvolvimento e aprendizagem. Me emociono ao lembrar de você contando as histórias dos livros que vinham emprestados da creche e de me incentivar a ler através das ilustrações (já que eu ainda não sabia ler de fato). Me emociono ao lembrar de você me levando de bicicleta para o meu primeiro dia na escola... E de outros incontáveis momentos. Gratidão por tudo que já fizeste por mim, mãe!

Agradeço também à minha avó Marocas, que junto de minha mãe, me educou e contribuiu para que eu me tornasse quem eu sou hoje. Obrigada, vizinha, por ser tão presente em minha vida e por me dar tanto amor. Se hoje eu sou a primeira da nossa casa a chegar ao ensino superior é por causa dessas duas mulheres incríveis! Mãe e vó, minha força vem de vocês!

Sou muito grata ao meu namorado Carlos Henrique por sempre acreditar em mim, me incentivar e sonhar comigo. Nunca me esquecerei que estávamos juntos quando eu soube da minha aprovação no vestibular e você comemorou como se fosse a sua! Agradeço também pelo apoio durante todos estes anos e por escutar minhas ideias para este trabalho. Obrigada por tudo, meu amor!

Agradeço ao meu grande amigo Davi, com quem compartilhei angústias e alegrias durante a escrita deste trabalho. Obrigada por sempre me motivar e dizer que eu conseguiria!

Sou profundamente grata a minha professora e orientadora Kátia Agostinho. Prof, desde a 5ª fase do curso de Pedagogia, quando fiz uma disciplina que você lecionava, tive a certeza que encontrei a pessoa certa para me acompanhar nesta jornada, devido à beleza e sutileza com a qual você fala sobre a Educação Infantil e as crianças, de uma forma que marca, encanta e inspira. Agradeço principalmente por você me ajudar a realizar este trabalho,

por sua paciência e pela troca de conhecimentos. E também por ter me mostrado que é necessário olhar para as crianças mais atentamente e escutá-las de maneira sensível. Muito obrigada, sua querida!

Não poderia deixar de agradecer as minhas amigas e companheiras de curso: Ana Luiza Schmidt, Duda Adami, Alexsandra Freire e Maiara Martins, que estiveram ao meu lado durante todos estes anos. Com elas dividi muitas risadas, momentos felizes, trabalhos em grupo, aprendizados, momentos difíceis, choros e ansiedade. Agradeço também a minha amiga Amanda Lima, com quem construí uma grande amizade durante o meu primeiro estágio e desde lá tem estado ao meu lado, me apoiando e me escutando sempre que eu preciso. Obrigada pela parceria, meninas!

Gostaria de agradecer a Ana Paula Boff, por ter me dado minha primeira oportunidade de estágio/emprego, mesmo sem eu ter experiência. E mais do que isso, por ter me oferecido o passe do ônibus nos meus primeiros dias, me dizendo que as pessoas precisam de incentivo quando estão começando, nunca me esquecerei disso. Obrigada também pelo conhecimento compartilhado! O mundo precisa de mais pessoas como você!

Por fim, gostaria de agradecer a todas as professoras e professores que fizeram parte da minha trajetória escolar/acadêmica e que de uma forma ou de outra contribuíram para que eu chegasse até aqui. Tenho orgulho de dizer que sou cria da escola pública e me comprometo a lutar por ela!

“Educação não transforma o mundo.  
Educação muda as pessoas. Pessoas  
transformam o mundo”.

Paulo Freire

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo problematizar a alfabetização precoce na Educação Infantil a fim de interrogar como isso pode afetar o processo de desenvolvimento integral das crianças. Para tanto, utilizou-se como procedimento metodológico o estudo bibliográfico, no qual foi estabelecido como critério a seleção de pesquisas que foram a campo e constataram práticas alfabetizadoras nas instituições de Educação Infantil. Posteriormente, realizou-se uma análise dos dados obtidos através dos estudos de autoras como Mello (2012), Baptista (2010), Ostetto (2000), entre outros. A pesquisa demonstrou que, embora existam legislações e estudos indicando que a alfabetização não é o objetivo dessa etapa educacional, essa questão não está superada, pois muitas crianças ainda são submetidas a essas práticas diariamente em instituições que atendem à infância. Os dados evidenciaram a existência de práticas que buscam antecipar o Ensino Fundamental, com foco puramente conteudista, bem como o excesso de atividades/tarefas utilitaristas que exigem da criança as habilidades de leitura e escrita em seu aspecto técnico, visando o treino motor do traçado de letras e números de forma mecânica, repetitiva e sem sentido para as crianças, mas satisfatórias para práticas que buscam acelerar os processos e reduzir o tempo das vivências e experiências das crianças e suas infâncias, dando lugar para o acúmulo de folhas impressas, tarefas e aulas. Sendo assim, confirmou-se a necessidade de pensarmos em outros modos de fazer a Educação Infantil, em busca de uma educação integral, de qualidade e que respeite o direito da criança de viver sua infância sem interrupções.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Alfabetização Precoce; Desenvolvimento Integral.



## ABSTRACT

This research aims to problematize early literacy in Early Childhood Education in order to question how this can affect the process of integral development of children. For this purpose, the bibliographic study was used as a methodological procedure, in which the selection of studies that went to the field and found literacy practices in early childhood education institutions was established as a criterion. Subsequently, an analysis of the data obtained through the studies of authors such as Mello (2012), Ostetto (2000), Baptista (2010), among others, was performed. The research showed that, although there are laws and studies indicating that literacy is not the objective of this educational stage, this issue is not overcome, because many children are still submitted to these practices daily in institutions that attend to childhood. The data evidenced the existence of practices that seek to anticipate elementary school, with a purely conteudist focus, as well as the excess of utilitarian activities/tasks that require the child to read and write skills in its technical aspect, aiming at the motor training of the tracing of letters and numbers in a mechanical, repetitive and meaningless way for the children, but satisfactory for practices that seek to accelerate the processes and reduce the time of the experiences of children and their childhoods, giving way to the accumulation of printed sheets, tasks and classes. Thus, it was confirmed the need to think about other ways of doing Early Childhood Education, in search of an integral, quality education that respects the child's right to live his childhood without interruptions.

**Keywords:** Early Childhood Education; Early Literacy; Integral Development.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Caminhos metodológicos.....	14
2 Educação Infantil, criança e infância: concepções.....	16
2.1 Breve contextualização da Educação Infantil no Brasil.....	16
2.2 Eixos estruturantes da Educação Infantil.....	23
3 Alfabetização precoce na Educação Infantil.....	29
4 Linguagem oral e escrita na Educação Infantil: possibilidades.....	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS.....	63

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta uma importante temática acerca do contexto da Educação Infantil: a alfabetização precoce. Considerando que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, na qual a criança está em processo de (re)conhecer a si mesma como ser humano que habita um mundo pré-existente ao seu nascimento, esta etapa educacional assume o papel de contribuir para que a criança possa conhecer o mundo a sua volta. Assim sendo, ela precisa ter acesso a um amplo repertório de vivências e experiências. Entretanto, vivemos em uma época imediatista em que o foco não está na qualidade do processo de formação, mas nos resultados que ele traz. Nessa lógica, a Educação Infantil enfrenta um grande dilema, pois, é considerada como uma preparação para a escola, ou seja, existe um discurso bastante expressivo de que, quanto mais habilidades a criança for capaz de desenvolver desde cedo, mais preparada ela estará futuramente para o mundo do trabalho. Essa lógica está muito ligada às pressões do mundo atual, da aceleração do tempo e da busca incessante no resultado/produto, propriamente colocado pelo sistema capitalista. Sendo assim, não existe uma prioridade para entender a criança no presente, no que ela é hoje e no que ela já consegue fazer, mas como um vir a ser, no que ela será no futuro, no que ela será capaz de fazer amanhã.

No entanto, precisamos nos questionar se é realmente necessário acelerar o tempo da infância e pular etapas que contribuem para o desenvolvimento integral da criança, pois, esse fato poderia acarretar em muitas perdas, já que, é requerida à criança uma série de habilidades, comportamentos e competências que não visam o vivenciar pleno de sua infância e o processo de apreender a vida, somente interessa o resultado e a utilidade. Por isso, este trabalho busca problematizar o processo de humanização na Educação Infantil, diante das práticas escolarizantes precoces. Além disso, propõe uma discussão sobre o papel da Educação Infantil e suas especificidades, a importância da brincadeira e das interações, em defesa de que o brincar é coisa séria e requer intencionalidade pedagógica.

A temática escolhida é extremamente relevante, pois atualmente a Educação Infantil tem sido vista por muitas instituições educativas e também pelas políticas educacionais como uma preparação para o Ensino Fundamental, em que a criança precisa desenvolver o maior número de habilidades o mais cedo possível. Muitas vezes essa antecipação é apoiada inclusive pelos próprios familiares das crianças e por uma parcela da sociedade que encara esta realidade de maneira positiva. Em grande medida esse apoio está relacionado com a lógica capitalista imposta na sociedade atual, onde as pessoas precisam estar preparadas para o mundo do trabalho cada vez mais cedo. Além disso, tanto no âmbito acadêmico, quanto nas políticas educacionais e no senso comum, há uma vasta discussão sobre a criança já iniciar o processo de alfabetização antes de ir para o Ensino Fundamental e, se práticas escolarizantes devem fazer parte do currículo da Educação Infantil ou não.

A necessidade de pesquisar sobre este tema aparece inicialmente durante o meu processo formativo no curso de Pedagogia da UFSC, diante das discussões sobre a importância de pensar a Educação Infantil como o lugar onde a criança vai ter a oportunidade de viver a infância e o direito de brincar, considerando que a brincadeira é fundamental para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Bem como das leituras realizadas, principalmente nas disciplinas de Educação e Infância que apresentavam a importância da criança conhecer o mundo a sua volta e construir um repertório de vivências e experiências que são indispensáveis para uma formação integral, antes de aprender a ler e escrever, pois, a alfabetização é um processo bastante complexo e exige o desenvolvimento do pensamento abstrato que ocorre principalmente através da brincadeira de faz de conta e da imaginação.

Além disso, a urgência de discutir esta temática consolidou-se ainda mais depois das minhas experiências de estágio não-obrigatório em instituições de Educação Infantil, pois na prática educativa foi possível perceber que se faz necessário defender a infância e os direitos das crianças. Vale mencionar que pude observar nas instituições de Educação Infantil, tanto da rede pública, quanto da privada, uma preocupação excessiva com os resultados, e não com as vivências e experiências das crianças, muitas vezes sob uma lógica de

aceleramento do tempo e uma constante presença de atividades em folhas A4 e desenhos xerocados, muitas vezes descontextualizados e sem sentido para as crianças. Considero pertinente a defesa de Martins Filho (2020) quando diz que: as experiências das crianças não cabem em uma folha A4, pois com crianças pequenas as experiências transcendem o momento da “atividade pedagógica” tradicional, convencional, canônica e cartesiana. Também foi possível notar que a brincadeira ainda é vista como uma ação livre, espontânea, menos pedagógica do que a hora das atividades e um momento que não requer planejamento, intencionalidade pedagógica ou mediação por parte das professoras e professores. Deparei-me com práticas e discursos que buscam constantemente o controle, o silêncio, o disciplinamento dos corpos, que devem manter-se inertes e obedientes. O que acaba muitas vezes limitando as possibilidades de pleno desenvolvimento das crianças e a alegria de viver a infância nas instituições de Educação Infantil. Este tema surgiu da necessidade de enxergarmos a criança no presente, na sua inteireza, e não como um ser incompleto, entendendo que a Educação Infantil não tem a finalidade de alfabetizar as crianças, e sim, de possibilitar que elas vivam a plenitude da infância.

Nesse processo de antecipação, busca-se alfabetizar as crianças antes de elas ingressarem no Ensino Fundamental, o que nos conduz a levantar as seguintes questões de pesquisa: Quais as consequências da alfabetização precoce e de práticas escolarizantes para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil? Qual a importância da brincadeira e das interações nesta primeira etapa da Educação Básica? É possível que as crianças tenham acesso a linguagem oral e escrita sem serem alfabetizadas precocemente? Para buscar as respostas destas questões, levantamos os seguintes objetivos de pesquisa.

O objetivo geral deste trabalho consiste em **problematizar a alfabetização precoce na Educação Infantil a fim de interrogar como isso pode afetar o processo de desenvolvimento integral das crianças**. E como objetivos específicos: - *compreender as especificidades e a importância da interação e da brincadeira nesta etapa educacional*; - *identificar e analisar algumas práticas e atividades de alfabetização na Educação Infantil a partir das*

*referências pesquisadas; - compreender como a linguagem oral e escrita pode ser incorporada na prática pedagógica.*

## **1.1 Caminhos Metodológicos**

Para alcançar os objetivos do estudo, optou-se, neste trabalho, pela pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade, mas em uma amostragem que represente a totalidade do problema investigado, através de descrições, comparações e interpretações. Além disso, a pesquisa qualitativa é um método científico que foca no caráter subjetivo do objeto analisado, ou seja, estuda suas particularidades e experiências individuais. Como bem explica Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2007, p. 21).

A coleta de dados será por meio do estudo bibliográfico, ou seja, “[...] com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44), coletados no Repositório Institucional da UFSC, no Google Acadêmico e no livro “Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas” (2021), escrito por Ana Carolina Perrusi Brandão e Ester Calland de Sousa Rosa (Org.). Será utilizado como critério no levantamento de pesquisas, aquelas que foram a campo e constataram práticas alfabetizadoras e escolarizantes nas instituições de Educação Infantil, para posteriormente realizarmos uma análise dos resultados obtidos com embasamento em autoras como Mello (2012), Baptista (2010), Ostetto (2000), entre outros.

Dessa forma, “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p.

45). Vale mencionar que houve bastante dificuldade para encontrar pesquisas sobre o presente tema, acredita-se que seja por se tratar de uma temática polêmica e que vem sendo debatida recentemente, o que revela a necessidade de ampliar pesquisas nesse âmbito, devido a sua vasta propagação na Educação Infantil. Vale considerar que “o ciclo da pesquisa não se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimento e gera indagações novas” (MINAYO, 2007, p. 27).

Deste modo, a pesquisa será composta pela primeira seção, onde introduzimos a temática; por uma segunda seção, onde buscamos abordar a Educação Infantil diante da perspectiva e dos conceitos que defendemos; por uma terceira seção, na qual discutimos o objeto de pesquisa: pensar a alfabetização em uma perspectiva crítica, contrária a práticas precoces e escolarizantes; e por uma quarta seção, na qual trazemos possibilidades de como apresentar a linguagem oral e escrita para as crianças na primeira etapa educacional do país, sem o enfoque de antecipar o Ensino Fundamental. Fechamos o estudo com algumas considerações em que destacamos aspectos chaves da discussão.

## **2 EDUCAÇÃO INFANTIL, CRIANÇA E INFÂNCIA: CONCEPÇÕES**

A segunda seção desse trabalho se dedicará a tratar sobre o que pensamos sobre Educação Infantil, criança e infância. Tendo em vista que é nessa etapa educacional que nos dedicaremos a pensar e a confrontar a prática de alfabetização precoce, consideramos importante deixar explícito quais são as nossas posições e defesas acerca de uma Educação Infantil que respeite os direitos das crianças, bem como as concepções que temos de criança e infância. Sendo assim, consideramos pertinente realizar uma breve contextualização da Educação Infantil no Brasil, em que discutiremos as especificidades dessa primeira etapa da Educação Básica do país.

### **2.1 Breve contextualização da Educação Infantil no Brasil**

Primeiramente, é importante salientar que a história da Educação Infantil no Brasil é marcada por muitas lutas e conquistas. Pois, nem sempre esta etapa foi reconhecida como direito da criança e dever do Estado. Muito pelo contrário, as instituições que atendiam a infância apresentaram por muitos anos, e ainda apresentam, um caráter assistencialista, filantrópico e religioso. Sendo assim, “as primeiras tentativas de atender à infância brasileira foram marcadas pelas iniciativas assistenciais e filantrópicas articuladas aos interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos” (KUHLMANN JR. apud NASCIMENTO, 2015, p. 3). Se observarmos a educação para as crianças de 0 a 6 anos e o processo histórico vivido nas décadas de 70 e de 80 do século XX, constataremos que:

Nas décadas de 1970 e 1980, o processo de urbanização do país, cada vez mais intenso, somado a uma maior participação da mulher no mercado de trabalho e à pressão dos movimentos sociais, levou a uma expansão do atendimento educacional, principalmente às crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, verificando-se também, na década de 1980, uma expansão significativa na educação das crianças de 0 a 3 anos (MEC, 2006, p. 8).

É válido mencionar que desde suas origens, a Educação Infantil também assume um caráter compensatório, ou seja, é apresentada como forma de suprir as carências da classe trabalhadora e cuidar das crianças pobres.



Assim, a creche é um “mínimo social” destinado a uma população em situação de subordinação. Por um lado, destinada às crianças pequenas e dependentes dos adultos e, por outro, dirigida às mulheres pobres e trabalhadoras, ambas vistas numa perspectiva de fragilidade e carência (GUIMARÃES, 2012, p. 94).

Dessa forma, as instituições de Educação Infantil atendiam “[...] a objetivos e a camadas sociais diferenciadas: as creches concentravam-se predominantemente na educação da população de baixo poder econômico, enquanto as pré-escolas eram organizadas, principalmente, para os filhos das classes médias e altas” (BRASIL, 2006, p. 9). Por isso,

[...] gostando ou não, aceitando ou não, todas as instituições tinham um caráter educativo: as primeiras, com uma proposta de educação assistencial voltada para a educação das crianças pobres e as outras, com uma proposta de educação escolarizante voltada para as crianças menos pobres (CERISARA, 1999, p. 13, grifo da autora).

Portanto,

foi somente com a intensificação dos debates e pesquisas acadêmicas, aliadas às exigências dos movimentos feministas e sociais de âmbito geral, que a Educação Infantil conquistou os primeiros avanços legais consubstanciados na Constituição Federal da República de 1988, que culminaram no reconhecimento da obrigatoriedade do Estado com a educação das crianças de zero a seis anos, passando a ser um direito da criança e uma opção da família (LDBEN/1996) (MARTINS FILHO, 2020, p. 65).

Assim, a partir do ano de 1988, todas as crianças brasileiras tornaram-se sujeitos de direito perante a lei. “De objeto de tutela para sujeito de direitos, de apenas crianças para cidadãos de pouca idade” (NASCIMENTO, 2015, p. 13). Outros marcos importantes foram a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a qual

[...] evidenciou a importância da Educação Infantil, que passou a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica. Dessa forma, o trabalho pedagógico com a criança de 0 a 6 anos adquiriu reconhecimento e ganhou uma dimensão mais ampla no sistema educacional, qual seja: atender às especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania (BRASIL, 2006, p. 10).

Além disso, a LDB “[...] define a finalidade da Educação Infantil como o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da

comunidade” (BRASIL, 2006, p. 10-11). Assim, de acordo com Nascimento (2015), é possível afirmar que o direito da criança à creche é fruto de uma construção social e histórica, pois com base nos estudos realizados, a proposição de que as instituições de Educação Infantil precisariam transitar de um direito da família ou da mãe trabalhadora para se tornar um direito da criança, não são direitos incompatíveis, nem tão pouco as instituições educacionais um direito natural, mas sim uma conquista.

No entanto, a inclusão das creches e pré-escolas no ensino básico implica riscos, porque mesmo havendo clareza de que as instituições de educação infantil - tenham elas a denominação que tiverem - não devem ser depósitos de crianças, substitutas maternos ou hospitalares, também há clareza de que as creches e pré-escolas não devem reproduzir as práticas sociais que têm sido desenvolvidas nas escolas de ensino fundamental. Este é o quadro que hoje se coloca para todas as profissionais da área e tem como eixo fundamental a busca da definição da especificidade do trabalho pedagógico a ser realizado nas instituições de educação infantil, ou seja, a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil que rompa com a Pedagogia Escolar tal como tem sido desenvolvida nas escolas de ensino fundamental (CERISARA, 1999, p. 15).

Segundo Cerisara (1999), a preocupação com esse aspecto pode ser vista na própria redação do texto da LDB em que está escrito que a educação básica consiste em três níveis de ensino: a **educação** infantil, o **ensino** fundamental e o **ensino** médio. Falar em educação e não em ensino foi a forma encontrada para não reforçar a concepção escolarizante presente nos outros níveis de ensino. Assim,

enfatizamos que essa diferença não é meramente semântica, mas resultante do amplo processo de debate nos movimentos sociais, profissionais da área e sociedade civil no Brasil, de forma a alcançar uma definição do que caracteriza a especificidade da educação infantil e o tempo da infância como um direito (AGOSTINHO; LIMA, 2015, p. 59).

Martins Filho (2020) destaca que, ao longo da trajetória da Educação Infantil houve diversos avanços na área, embora existam alguns problemas que não estão solucionados até os dias de hoje. Um deles é a escolarização precoce, como bem explica o autor:

Desde sua gênese a docência na Educação Infantil foi desenvolvida sob a noção que desenfreadamente investia na ideia de uma escolarização precoce das crianças pequenas. Vê-se que se apregoava nos jardins de infância uma docência com caráter escolarizante voltado à adaptação, controle, disciplinamento e preparatório dos anos posteriores. Uma ideia de prática docente que para se afirmar como educacional

precisaria desenvolver-se nos mesmos parâmetros do que se fazia na escola primária (MARTINS FILHO, 2020, p. 71).

Contudo, não só no passado, como na realidade atual, é possível perceber que “[...] na educação de crianças de 0 a 3 anos predominam os cuidados em relação à saúde, à higiene e à alimentação, enquanto a educação das crianças de 4 a 6 anos tem sido concebida e tratada como antecipadora/preparatória para o Ensino Fundamental” (BRASIL, 2006, p. 9). Além disso, “[...] as atividades ligadas ao corpo, à higiene, alimentação, sono das crianças eram (e ainda são) desvalorizadas e diferenciadas das atividades consideradas pedagógicas, estas sim entendidas como sérias e merecedoras de atenção e valor” (CERISARA, 1999, p. 13). Portanto, “essa dicotomização entre as atividades com um perfil mais escolar e as atividades de cuidado, revelam que ainda não está clara uma concepção de criança como sujeito de direitos” (Idem, 1999, p. 16).

Vemos com isso, que uma das **especificidades** primordiais da Educação Infantil que é o cuidar e educar indissociáveis se encontra ainda, em larga medida, fragilizado, tanto na concepção, quanto nas práticas. Vale frisar que é uma luta histórica na área para que o cuidar e educar sejam compreendidos como indissociáveis, para isso há um conjunto de estudos realizados.

Desde a década de noventa pesquisadoras e professoras vêm afirmando que o binômio cuidar e educar é definidor das práticas pedagógicas com crianças pequenas. Entretanto, o que podemos perceber, no cotidiano das instituições educativas, são dicotomias entre essas duas ações: as atividades consideradas de cuidado estão subordinadas às atividades consideradas pedagógicas, ou, educativas. Isto fica evidente na observação de quem realiza estas ações, professora ou auxiliar, e no peso que a cada uma delas é atribuído (TRISTÃO, 2004, p. 153).

Tristão (2004) traz a defesa de Sonia Kramer (2003), de que não é possível educar sem cuidar, pois o cuidado não é uma característica específica da Educação Infantil, mas constitutivo das relações humanas. Sendo assim, “a base do cuidado refere-se ao respeito à criança, como ser único e especial. Aprender a ver cada criança na sua concretude e especificidade, como um ser íntegro, faz parte do cuidar, o empenho em ajudá-la a se desenvolver como ser humano também” (TRISTÃO, 2004, p. 158). Dessa forma,

cuidar é acolher a criança, encorajar suas descobertas, criação e imaginação; respeitar a brincadeira; ouvir as crianças em suas necessidades, desejos e inquietações; apoiar as crianças em seus desafios; interagir com elas, reconhecendo-se como fonte de informação, carinho e afeto (BRASIL, 2009, p. 17).

Nesse sentido, é de extrema importância que os docentes busquem por “[...] não dirigir as crianças, mas incentivá-las a dirigirem-se, desenvolvendo autonomia, escolha e iniciativa é uma forma de cuidarem do cuidado da criança sobre si, desenvolver uma atenção da criança sobre si” (GUIMARÃES, 2008, p. 4). Além disso, “o ato de cuidar deixa de ter uma conotação assistencialista e pode adquirir um **caráter educativo** se for visto como um momento privilegiado de interação entre criança-criança e criança-adulto” (SILVA apud TRISTÃO, 2004, p. 159, grifo nosso).

De acordo com Tristão (2004), outro ponto importante diante do cuidar e educar na Educação Infantil, é que essa não é uma atividade simples, pelo contrário, é bastante complexa e exige **preparo, formação e competência profissional**. Como bem explica a autora:

Na área da educação infantil há a suposição de que basta ser mulher para saber cuidar/educar crianças, em uma perspectiva de naturalização de uma atividade que deveria ser profissional. Assim, ter jeito, gostar de crianças, ser mãe, são atributos vistos socialmente como **únicos** necessários para se trabalhar com crianças em instituições de educação infantil (TRISTÃO, 2004, p. 163, grifo da autora).

Ainda, a autora traz uma discussão acerca da questão de gênero que consideramos indispensável para compreender a relação do cuidar e da própria docência em instituições que atendem à infância, nos levando a refletir que “[...] a sexualização das profissões ainda se faz presente” (TRISTÃO, 2004, p. 163). “Nesse sentido, as discussões de gênero são tão importantes, para que não pensemos que cuidar é natural para as mulheres e que as profissões ligadas a isso são menos importantes” (TRISTÃO, 2004, p. 163).

Desde o ano de 1999, Cerisara faz a defesa de que o cuidar e educar devem ser indissociáveis. No entanto, até os dias de hoje isso se coloca como desafio, conforme a autora:

Conseguir concretizar esta concepção em práticas educativas ainda constitui um desafio para os educadores da área. Este desafio está acima de tudo estreitamente ligado às relações creche - famílias, que precisam ser enfrentadas urgentemente no sentido de explicitar qual o papel que estas duas instituições devem ter no atual contexto histórico, a fim de que as

professoras de educação infantil e as famílias - pais e mães das crianças (assim como outros familiares ou responsáveis pelas crianças) - possam assumir suas responsabilidades com maior clareza dos seus papéis que, mesmo sendo complementares um em relação ao outro, são diferentes e devem continuar sendo (CERISARA, 1999, p. 17).

Para além desse aspecto fundante da Educação Infantil, outra **especificidade** para nós é a partilha com as famílias da responsabilidade das crianças, como vemos, cada vez mais na contemporaneidade, as crianças vivem suas infâncias nos espaços institucionalizados, são eles que partilham com as famílias a responsabilidade sobre as crianças, e elas nesse momento da vida têm todo direito de viver plenamente sua infância.

Sendo assim, Guimarães (2012) destaca que:

A observação da legislação que regulamenta o trabalho nas instituições de Educação Infantil é fundamental para discutir os desafios da relação com famílias no dia a dia. A LDB de 1996, além de estabelecer a Educação Infantil como 1ª etapa da Educação Básica, considera este segmento educacional como complementar à família. Complementariedade pressupõe **parceria, encontro e diálogo**, o que se contrapõe à ideia de substituição, que supõe disputa de lugar, poder e saber nas relações com as crianças. No cotidiano de muitas instituições, percebemos a concretização da distância no contato com as famílias (GUIMARÃES, 2012, p. 92, grifo nosso).

De acordo com Maranhão e Sarti (2008), apesar dos esforços dos profissionais das instituições de Educação Infantil de interagir com as famílias das crianças, ainda existem dificuldades nessa relação, um dos confrontos vividos é relativo aos seus pontos de vista diferentes relacionados ao cuidado delas.

Para estreitar as relações entre instituições e famílias é indispensável que os profissionais tenham consciência de que precisam “[...] ter a família presente sem diminuí-la, ao mesmo tempo, sem colocar-se no lugar dela; desenvolver afetividade complementar e não substituta nos contatos com as crianças; abrir espaços de escuta e não só de exposição das ideias e certezas dos profissionais, no cotidiano da instituição” (GUIMARÃES, 2012, p. 96). Outro ponto levantado pela autora que consideramos pertinente é o de que

[...] não há um modelo único de família. Hoje há famílias compostas de avós e mães, somente; ou somente do pai que cuida sozinho dos filhos; ou ainda de um casal homossexual, dentre diversos outros tipos de organização. É importante considerar que cada família tem uma experiência singular a ser

escutada e considerada na tensão com as instituições (GUIMARÃES, 2012, p. 96).

Além disso, “as diversas famílias podem ter religião, conhecimentos, valores e condições de vida diferentes que repercutem no jeito que cuidam das crianças, sendo que os principais conflitos incidem nos cuidados com a alimentação e higiene” (MARANHÃO apud MARANHÃO; SARTI, 2008, p. 189). Segundo as autoras, compartilhar os cuidados das crianças implica o encontro de famílias e profissionais que podem ter perspectivas diferentes sobre desenvolvimento e necessidades infantis, o que demanda uma constante negociação entre as partes para que se estabeleça uma relação saudável entre ambas, focando no bem-estar da criança.

Assim, “alguns indicadores de acolhimento sinalizam a valorização da participação dos familiares no cotidiano: incentivo à permanência deles na creche principalmente nos primeiros dias da criança na instituição, mas também no dia a dia; atividades planejadas com os pais, dentre outros” (BOVE apud GUIMARÃES, 2012, p. 96). Dessa maneira,

[...] consideramos que o bem-estar e a segurança das crianças estão atrelados ao bem-estar e à segurança das famílias nos novos relacionamentos. Portanto, pensar a participação da família no cotidiano é também levar em conta o direito das crianças a relações seguras. O trabalho sobre/com os relacionamentos é também trabalho pedagógico. É importante que seja planejado, avaliado, revisto, discutido, reencaminhado sistematicamente (GUIMARÃES, 2012, p. 99).

Contudo, é importante termos a compreensão de que a docência é **relacional**, ou seja, se constitui através de relações humanas, e também de uma relação educativa que considera o lugar que a criança (ser humano de pouca idade) assume na prática pedagógica. Na Educação Infantil, trata-se de um “[...] trabalho interativo em que adultos e crianças, com suas determinações sociais-históricas específicas, circunscrevem a própria natureza do trabalho docente” (AGOSTINHO E LIMA, 2015, p. 57). Conforme as autoras, é de suma relevância considerar as particularidades da educação de crianças para que haja “[...] a superação de práticas higienistas, espontaneístas e escolarizantes que antecipam a lógica do ensino fundamental e contemplam uma aprendizagem da profissão, que localiza-se, especialmente, no olhar que

reconhece o tempo da infância como um tempo de direitos” (AGOSTINHO E LIMA, 2015, p. 59).

Nessa direção a formação da docência para a educação infantil específica assume um caráter educativo próprio no encontro com a infância. O aprofundamento na compreensão de quem são as crianças e as infâncias é fundamental para pensarmos as práticas para elas voltadas, a partir de um conjunto de saberes que as respeitem em suas especificidades geracionais, cruzadas com as outras categorias sociais (FERREIRA, 2004; PROUT, 2005; SARMENTO, 2012; apud AGOSTINHO; LIMA, 2015, p. 60).

Considerando que o foco da Educação Infantil são as relações pedagógicas entre adultos e crianças, é válido mencionar a importância da **alteridade**. Agostinho e Lima (2015) destacam que

[...] quando tratamos do encontro com a alteridade da infância, necessariamente estamos reconhecendo o lugar social desses sujeitos e, principalmente, como nos afetamos, na condição de adultos perante esse outro que nos apresenta, a partir de suas narrativas, outros modos de vida, outros conhecimentos, outra linguagem. Enfatizamos a necessidade de compreendermos o lugar desse encontro entre adultos e crianças na educação infantil, cuidando para não incorrerem na bipolarização, silenciamento e invisibilidade histórica das crianças, para então, buscarmos modos mais complexos para a compreensão e aprofundamento dos processos educativos (AGOSTINHO E LIMA, 2015, p. 61).

## 2.2 Eixos estruturantes da Educação Infantil

É de suma importância elucidar que é através das **interações** e da **brincadeira** que as crianças aprendem e se desenvolvem na Educação Infantil. Conforme estabelece a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, a qual define as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as **interações** e a **brincadeira** e garantir experiências que:

- promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos [...] (BRASIL, 2010, p. 25, grifo do autor).

Dessa forma, as interações sociais são fundamentais para o desenvolvimento humano, pois, é através das relações com o outro que as crianças vão se constituindo como sujeitos da cultura que estão inseridas. “Nessa perspectiva, a interação social torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce” (VYGOTSKI apud BRASIL, 2006, p. 14). Por isso, para que possa se desenvolver, a criança precisa do adulto, ou seja, de uma pessoa mais experiente. No entanto, “[...] a criança não é uma miniatura do adulto. Ao contrário, ela se desenvolve e aprende, constituindo-se nas interações com os outros, adultos e crianças. A concepção de criança como sujeito favorece um olhar direcionado às crianças que reconhece suas singularidades” (BRASIL, 2009, p. 20).

Olhar a criança como ser que já nasce pronto, ou que nasce vazio e carente dos elementos entendidos como necessários à vida adulta ou, ainda, a criança como sujeito conhecedor, cujo desenvolvimento se dá por sua própria iniciativa e capacidade de ação, foram, durante muito tempo, concepções amplamente aceitas na Educação Infantil até o surgimento das bases epistemológicas que fundamentam, atualmente, uma pedagogia para a infância. Os novos paradigmas englobam e transcendem a história, a antropologia, a sociologia e a própria psicologia resultando em uma perspectiva que define a criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra (BRASIL, 2006, p. 13).

De acordo com os Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2009), a Educação Infantil possui uma dimensão social muito importante, pois nesse espaço há interação principalmente entre as crianças. Além disso, por se tratar de um espaço de convívio coletivo, privilegia trocas, acolhimento, interação com a cultura e com o conhecimento, onde as crianças aprendem sobre si e sobre o mundo. Sendo assim, “crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade” (BRASIL, 2006, p. 15). Nesses contextos, “[...] vão sendo desenvolvidas a linguagem (verbal e não-verbal), a afetividade (emoções e sentimentos), a motricidade (os movimentos, a gestualidade, a expansão do corpo no espaço) e a cognição (o pensamento, a dimensão racional), constituindo-se nas interações sociais” (BRASIL, 2009, p. 18-19).

Uma Educação Infantil que garanta a cidadania às crianças requer propostas pedagógicas que as reconheçam como sujeitos que se expressam sobre o mundo de forma peculiar:



na interação com os elementos da natureza e da cultura, com outras crianças e adultos a criança inventa, recria a cultura. Requer também garantia de bem-estar e segurança às crianças e de cuidado enquanto prática relacional, que envolve atenção, acolhimento e responsabilidade diante das necessidades infantis (BRASIL, 2009, p. 20).

Em relação à brincadeira, é necessário compreender que a mesma não é inata, ou seja, não é biológica ou ocorre naturalmente. Sendo assim, a criança **aprende** a brincar, pois a brincadeira é uma atividade humana com conteúdos sociais, isto significa, que o desejo de brincar e a forma como se brinca são frutos das relações sociais. Dessa forma,

ao entendermos que a criança aprende a brincar e que as primeiras formas de brincadeiras infantis são reveladas nos gestos, comunicações e manipulações de objetos, nós, professores, ofereceremos situações em que a brincadeira seja uma possibilidade de envolvimento e criação ao longo de toda a infância porque, desde bem pequenininha, a criança está aberta a aprender e se relacionar com o mundo de pessoas e de objetos (AKURI; LIMA; VALIENGO, 2018, p. 366-367).

Assim, o brincar “[...] é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade” (SARMENTO apud AZEVEDO; LIMA, 2017, p. 440). Além disso, as brincadeiras possuem conteúdos formativos que nos constituem como sujeitos, é uma forma de a criança se apropriar do mundo em que vive, pois através delas se (re)produz valores, costumes, papéis sociais da cultura que estamos inseridos e até mesmo os preconceitos (cabendo nestas situações, mediação por parte do adulto ou professor/a). Já que, “em suas brincadeiras, as crianças representam as relações humanas vividas, percebidas e sentidas” (LAZARETTI, 2016, p. 134).

Dessa forma, as professoras e os professores da Educação Infantil precisam planejar a sua prática pedagógica, organizando tempo, espaço e materialidades para que a criança tenha acesso às brincadeiras e interações. Pois, “é no contexto das interações e interlocuções, nos espaços lúdicos das brincadeiras, dos jogos de linguagem, das cantigas e dos poemas, das histórias e dos relatos que as culturas do escrito são vividas pelas crianças” (BRASIL, 2016, p. 26).

De acordo com Akuri, Lima e Valiengo (2018), a brincadeira é uma atividade potencialmente **humanizadora**, pois motiva a formação e a ativação de uma série de capacidades e funções psicológicas em níveis

qualitativamente superiores. De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, as funções psicológicas superiores são aquelas

[...] que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano: ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional. Os processos psicológicos superiores se diferenciam de mecanismos mais elementares (biológicos), como reflexos, reações automáticas, associações simples (OLIVEIRA, 1997, p. 23).

Assim sendo, as funções psicológicas superiores são fruto do aprendizado e dependem das relações sociais para se desenvolver. Por isso, é através da brincadeira e da criação de uma situação imaginária que a criança vai desenvolver o pensamento abstrato. Assim,

[...] a brincadeira de papéis sociais é atividade orientadora das mais sofisticadas revoluções no desenvolvimento da inteligência e da personalidade dos três aos seis anos, afirmando-se, nas últimas décadas, como direito social da criança na sociedade brasileira – o que, infelizmente, não é condição de garantia de sua efetivação nas práticas pedagógicas (AKURI; LIMA; VALIENGO, 2018, p. 362).

De acordo com as autoras, as instituições de Educação Infantil são o lugar para as práticas intencionalmente planejadas para que cada criança se relacione com a cultura e, por meio dessa relação, possa se apropriar dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Contudo, a brincadeira é imprescindível no desenvolvimento das crianças e precisa fazer parte do cotidiano delas nas instituições educativas. No entanto,

[...] requer planejamento, acompanhamento e avaliação das situações pedagógicas com vistas à garantia de um dos direitos fundamentais da infância, para que, desde o começo da vida, as crianças possam brincar, aprender e se desenvolver em patamares qualitativamente mais elaborados (Idem, 2018, p. 363).

Sendo assim, é importante frisar que a brincadeira de papéis sociais ou faz de conta, é a atividade principal que dirige as mudanças no desenvolvimento psíquico das crianças na idade pré-escolar. Pois, “o interesse da criança recai no significado social das ações com os objetos, como são utilizados pelos adultos no interior das relações sociais – **fazer o que o adulto faz** é o que caracteriza a atividade-guia desse período” (LAZARETTI, 2016, p. 131, grifo nosso).

Ao brincar a criança nunca está, portanto, inteiramente sozinha, num mundo à parte do mundo dos adultos ou mesmo tentando

dele fugir. A brincadeira não é uma atividade alucinatória. Ao contrário, brinca para poder dominar e penetrar nesse mundo, que é um mundo social. Brinca para ser um adulto. Diretamente ou indiretamente, o universo dos adultos sempre estará presente nas atividades lúdicas das crianças, determinando sua forma e seu conteúdo, interferimos nelas ou não (ROSSLER apud AKURI; LIMA; VALIENGO, 2018, p. 371).

Contudo, é importante termos a compreensão de que isso tudo não ocorre espontaneamente, mas sob o direcionamento dos adultos.

Por isso, o desenvolvimento dessa atividade requer **ações educativas** que promovam o seu surgimento, o seu desenvolvimento e direcionamento, ou seja, é preciso intervenção para que o conteúdo dessa atividade avance nos processos de relações criança-mundo, com possibilidades humanizadoras (LAZARETTI, 2016, p. 134, grifo nosso).

Visto isso, podemos perceber que “os avanços das ciências pedagógicas e políticas afirmam que, na Educação Infantil, a brincadeira é “coisa séria”, atividade principal da criança e um direito a ser garantido para a excelência dos processos de ensino e de aprendizagens em cada momento da infância” (AKURI; LIMA; VALIENGO, 2018, p. 371).

Como acenam artigos e incisos em resoluções e pareceres legais brasileiros, trata-se de ações educativas que visem garantir um dos direitos fundamentais da infância brasileira: o tempo de estar na escola (instituições de Educação Infantil) para ser criança e viver plenamente os anos iniciais da vida, **brincando, criando, pensando, se movimentando, se expressando, comunicando ideias e sentimentos, cantando, pulando, correndo, subindo e descendo de árvores** (Idem, 2018, p. 362, grifo nosso).

Em contrapartida, é comum vermos

“[...] creches que se repetem e que, por sua vez, repetem a escola. Esta ditadura da mesmice nas creches públicas da rede municipal de Florianópolis (assim como em muitas outras instituições de Educação Infantil do Brasil, públicas e privadas) está na lógica de suas formulações: um modelo padrão, com o predomínio da linha reta, sempre plano e térreo, com salas seriadas” (AGOSTINHO, 2003, p. 1).

E para além, a mesmice se espalha e repete as práticas homogeneizadoras de uniformização, de disciplinamento, da contenção dos corpos em pleno crescimento e apreensão de si e do mundo.

Consideramos válido destacar que, na pesquisa de Agostinho (2003), ao serem questionadas sobre o que desejam na creche, “[...] as crianças em sua inteireza, corpo, mente e alma nos apontaram querer um espaço/lugar **de**

**brincadeira, para brincadeira, com brincadeira**, em consonância com o que os estudos vêm indicando para a prática na educação infantil” (AGOSTINHO, 2003, p. 8, grifo nosso). Ainda de acordo com a autora:

A alegria, a vivacidade e a inteireza com que as crianças vivem seus momentos de brincadeira na creche nos ensinam, comovem, convencem de que a vida é agora, não traçam planos ou esperam o amanhã; têm urgência de viver plenamente o momento, com imaginação e deleite sem estarem, ainda, sob o jugo da lógica capitalista do acumular (AGOSTINHO, 2003, p. 9).

Dessa forma, precisamos considerar a creche como um lugar de encontro, assim, teremos um espaço que “[...] se contraponha ao modelo hegemônico, homogêneo e autoritário que temos pesando sobre nossos corpos e sentimentos, um lugar onde todos tenham direito, espaço e tempo de se encontrar” (AGOSTINHO, 2003, p. 12). Nesse sentido, é necessário nos questionarmos se

[...] em pleno século XXI, há tempos, espaços, materiais, situações e possibilidades para aprendizados enriquecedores das qualidades humanas nas pessoas, como escutar sons diversos, tal qual o das folhas das árvores ao vento? Ou, ainda, para brincadeiras sob sombras no gramado – extensão das salas das turmas de crianças pequenas na escola – no fim da manhã ou da tarde? Nossas intervenções pedagógicas – como professores da Educação Infantil – se expressam na oferta de objetos, brinquedos, relacionamentos e comunicações motivadores das explorações e criações infantis, em momentos nos quais o esguicho da mangueira de água se torna um microfone e as músicas entoadas se espalham como pétalas de flores no ar? (AKURI; LIMA; VALIENGO, 2018, p. 361-362).

Contudo, é importante que nós, professoras e professores da Educação Infantil, possamos dar voz e ouvidos às crianças. Como aponta Agostinho (2003), pensar os espaços da creche a partir do que as crianças nos indicam revolucionaria, mexe, remexe, vira do avesso, desafia-nos em nossa adultez controladora, normalizadora e impositora. Além disso, se faz necessário incluir as crianças, considerando suas manifestações, ideias e expressões, tendo a concepção de que elas são seres humanos de pouca idade, que possuem direitos e especificidades próprias deste momento da vida.

### 3 ALFABETIZAÇÃO PRECOCE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na seção anterior buscou-se apresentar a Educação Infantil sob uma perspectiva de emancipação, que respeita os direitos da criança e tem como objetivo o seu desenvolvimento pleno, com base no que apontam os estudiosos da área, as diretrizes, os documentos oficiais e a legislação. Nesta seção, trataremos da Educação Infantil sob um olhar crítico da perspectiva escolarizante: que visa antecipar o Ensino Fundamental e alfabetizar as crianças precocemente. Para tal, selecionamos pesquisas, artigos e um livro que abordam a temática e indicam práticas e atividades com enfoque escolarizante, para que possamos analisá-las em consonância com os estudos teóricos.

Primeiramente, é importante reiterar que a escolarização na Educação Infantil não é um fato recente, embora existam muitos estudos indicando que esse não é o objetivo dessa etapa educacional, essa questão ainda não está superada, pois muitas crianças são submetidas a essas práticas diariamente em instituições que atendem à infância, como veremos a seguir. Antes disso, cabe explicar que quando mencionamos práticas/atividades escolarizantes e alfabetizadoras na Educação Infantil, estamos nos referindo a práticas que buscam antecipar o Ensino Fundamental, aquelas com foco conteudista, que envolvem o apostilamento, as atividades/tarefas utilitaristas que exigem da criança as habilidades de leitura e escrita em seu aspecto técnico, visando treinar o traçado de letras e números de forma mecânica, repetitiva e sem sentido para as crianças, mas satisfatórias para práticas que buscam acelerar os processos que reduzem o tempo das vivências e experiências das crianças e suas infâncias, dando lugar para o acúmulo de *folhas impressas, tarefas e aulas*.

É válido frisar que, ao refletirmos sobre práticas escolarizantes, não temos como objetivo julgar ou condenar instituições, professoras ou professores, mas pensarmos em outras possibilidades de fazer a Educação Infantil. Pois temos a compreensão de que estamos imersos na lógica capitalista/mercantil, que busca incessantemente o resultado e o lucro, assim como ocorre em muitas instituições privadas, onde as famílias são clientes e nós professores os prestadores de serviço. Sendo assim, muitas vezes

inconscientemente, somos engolidos pelo pensamento neoliberal que encara a educação como mercadoria.

Nas buscas por aprofundar a temática encontramos a pesquisa de Patrícia Prudêncio (2012), na qual a autora busca apresentar e caracterizar a possível existência de práticas pedagógicas com enfoque escolarizante na Educação Infantil. As observações ocorreram em uma instituição municipal, na região oeste do estado de Santa Catarina, com uma turma de crianças entre 4 e 5 anos de idade.

É válido mencionar que a instituição utiliza apostila para trabalhar com as crianças, esse material é produzido pela direção no início do ano letivo. Prudêncio (2012) destaca que a apostila apresenta atividades prontas, xerocadas de livros ou retiradas da internet. Outra prática pedagógica que a autora cita é o uso de cadernos que servem para registrar atividades e agrupar tarefas de casa. Aqui já podemos ver algumas marcas da escolarização precoce, na qual as crianças já estão sendo inseridas em uma lógica de Ensino Fundamental, fazendo uso de cadernos, atividades apostiladas e dever de casa, o que não deveria fazer parte do cotidiano da Educação Infantil. Outro ponto que merece destaque é o fato de as atividades virem prontas e serem organizadas pela direção, sendo que este é o trabalho dos professores, pois possuem formação e autonomia para isso, além de que, o planejamento é uma ferramenta pedagógica indispensável na prática docente, que deve ser realizado durante todo o ano, conforme a professora ou professor vão conhecendo as crianças, considerando-as nesse processo, bem como o contexto que elas estão inseridas.

A ideia de planejamento não está direcionada a um conjunto de aulas ou atividades e, tampouco, a propostas relacionadas às datas comemorativas. Planejar é fazer um esboço mais amplo sobre a gestão do tempo, sobre a organização dos espaços, sobre a oferta de materiais e sobre os arranjos dos grupos (FOCHI, 2015, p. 1).

Dessa forma, “planejar a partir de **evidências concretas** ajuda a superar a naturalização das ações do cotidiano, pois permite interrogar-se sobre a realidade e convoca a construir uma experiência educativa menos improvisada e mais consciente” (FOCHI, 2015, p. 1, grifo nosso). Conforme Prudêncio (2012):

Do ponto de vista pedagógico, considerando a riqueza de situações que podem ser vivenciadas com as crianças, o excesso de padronização e a necessidade de seguir as datas comemorativas acabam por empobrecer a prática da professora junto às mesmas. As ações educacionais tornam-se “naturalmente” repetitivas, mecânicas e sem a real interação com as curiosidades, gostos e encantamentos dos infantes. Com isso, não se permite às crianças o aprender com significado e, ainda, acaba-se por não utilizar o lúdico, os brinquedos e as brincadeiras; elementos que estão diretamente relacionados com o desenvolvimento da criança (PRUDÊNCIO, 2012, p. 11).

Sendo assim, a autora observou que o trabalho da professora e as atividades propostas, foram, em sua maioria, baseados em datas comemorativas (Páscoa, Dia das Mães, Festa Junina, etc). Vale mencionar que essas atividades eram pensadas e discutidas em conjunto com outras profissionais que também atuavam na rede. De acordo com Ostetto (2000), nessa perspectiva, o planejamento acaba sendo direcionado pelo calendário e a programação é organizada considerando algumas datas importantes na visão do adulto. Configurando assim, uma escolha ideológica, já que algumas datas são comemoradas e outras não.

A marca do trabalho com as datas comemorativas é a fragmentação dos conhecimentos, pois em determinada semana os professores trabalham o início da primavera, na outra já entram com o Dia da Criança, tudo isso trabalhado superficialmente e de forma descontextualizada (OSTETTO, 2000, p. 182).

Além do mais, Ostetto (2000) nos leva a considerar as implicações pedagógicas dessa perspectiva, pois, nessa lógica, todos os anos serão cumpridos da mesma maneira (ainda que possa haver algumas mudanças no planejamento), ou seja, seguindo uma ordem cronológica que não amplia o repertório cultural das crianças, pelo contrário, empobrece as amplas possibilidades de conhecimento e menospreza a capacidade da criança de ir além daquele conhecimento fragmentado. Nesse sentido, vale a reflexão:

“Ah, mas na sociedade todos falam, todos comemoram essas datas!” “As crianças vêm pra creche já falando...” É certo que as crianças trazem para a creche o que vivem, ouvem e vêem fora dela. Mas será argumento suficiente essa evidência? Qual o papel da instituição de educação infantil: repetir/reproduzir o que circula na sociedade em geral ou discutir e questionar os conteúdos e vivências que trazem as crianças? É apenas “respeitar” a realidade imediata da criança, ou ampliar sua visão de mundo? É discutir e negociar significados ou legitimar um sentido único, veiculado nas práticas comemorativas de consumo? (OSTETTO, 2000, p. 183).

Prudêncio (2012) descreve que durante as observações pôde perceber na prática educativa da docente, uma constante necessidade de aproximar a rotina e as atividades das crianças com a que ocorre no Ensino Fundamental, o que acaba suprimindo o tempo da criança de viver sua infância. Assim, os momentos destinados às brincadeiras e às interações foram poucos, devido à grande quantidade de tempo em que as crianças passavam realizando as atividades propostas. É válido mencionar que quando havia espaço para a brincadeira, esta era utilizada como um recurso metodológico com um fim, ou seja, para que as crianças aprendessem algo através dela, fazendo com que a brincadeira perdesse a sua finalidade própria. Em seus relatos, podemos perceber que na pressa de que as crianças realizassem o maior número de atividades possíveis, foram esquecidos os dois eixos estruturantes da Educação Infantil: as brincadeiras e as interações, que são fundamentais para o desenvolvimento integral e as diversas aprendizagens da criança nesta etapa educacional.

Sendo assim, como podemos ver, nesta lógica de alfabetização e escolarização precoce, as crianças estão tão ocupadas realizando um conjunto de atividades, que quase não sobra tempo para brincar ou apreciar experiências e descobertas. Como não apresenta um “produto”, ou seja, não gera resultados palpáveis, a brincadeira acaba sendo secundarizada e vista como menos “pedagógica”, muitas vezes até divide-se a hora de brincar e a hora de aprender, como se ambas não pudessem ocorrer concomitantemente. Há uma prioridade para a realização de tarefas e atividades, pois estas produzem um resultado esperado pelo sistema capitalista que estamos imersos.

A brincadeira, então, fica reduzida apenas a momentos em que o objetivo é o de “relaxar” ou “repor as energias para o trabalho”. Pensar a brincadeira como uma ação que não é oposta ao trabalho e que se articula a muitos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil é um dos principais caminhos a seguir (BORBA apud AZEVEDO; LIMA, 2017, p. 439).

Prudêncio (2012) destaca um episódio que ocorre no refeitório da instituição, onde as crianças ficam com as serventes, que avisam para elas comerem tudo rápido para poderem ir ao parque. Segundo a autora, algumas



crianças estão apertadas para irem ao banheiro, mas como é o horário do lanche, elas precisam comer tudo primeiro, pois só podem ir ao banheiro todos juntos ao mesmo tempo. “Esta situação apresenta elementos em que a criança é esquecida. A ludicidade e as possibilidades de explorar a hora do lanche de maneira prazerosa são perdidas neste ambiente” (PRUDÊNCIO, 2012, p. 13). Além disso, esta situação demonstra o quanto a ordem e a rotina sistemática podem ser perversas com as crianças, considerando que cada uma delas apresentam necessidades e ritmos diferentes. Dessa forma,

a instrumentalização das relações humanas é fruto da submissão diante da atitude produtiva exigida por nossa cultura, que exige a **rapidez** e a **quantidade** em detrimento do **calmo** e da **qualidade**. As relações, desta forma, tornam-se obrigações e passam a configurar-se como frias, preocupadas exclusivamente com os resultados. No caso específico das crianças, na interação do adulto para com estas, a falta de sensibilidade para o presente, a instrumentalização nas relações e a velocidade ou **apressamento** das ações têm forçado um quadro no qual a criança é frequentemente **negada**, justamente no período que ela mais necessita ser aceita (KUNZ; STAVISKI; SURDI, 2013, p. 121, grifo nosso).

Segundo Prudêncio (2012), as crianças precisam brincar, interagir e imaginar para se desenvolverem de maneira integral. Por isso, torna-se fundamental que sejam oferecidas a elas atividades prazerosas e significativas, e não somente com o objetivo de aprender o traçado das letras e dos números, de uma forma descontextualizada e sem sentido. Como vemos neste registro do Diário de Campo da autora:

A professora pede para que todas as crianças peguem lápis de escrever e quem não o tiver na sua mochila deve ir pegar no pote da sala. A tarefa é escreverem nos cadernos que ficam guardados no armário da sala. Ela quer que eles registrem os números de 0 a 5. A professora faz no quadro a data em caixa alta para quem consegue escrever sozinho, depois, aos poucos, ela chama-os individualmente e faz os números um por vez nos seus cadernos e eles devem “treinar”. Diz ela: - Façam assim como a profe: O\_O\_O\_O\_O\_O\_O\_O Depois ela faz um número por vez no quadro e diz: - Bem redondinho, uma bolinha, vamos treinar o zero, eu vou passar olhar. Bem na linha, tá. E assim faz no quadro os numerais: 0\_1\_2\_3\_4\_5. Muitos trocam as posições dos números, outros fazem virados ou bem grandes. Alguns não fazem todos os números, agitam-se e levantam do lugar. Algumas crianças terminam só um número, não fazem até o final da linha como “ela” quer (PRUDÊNCIO, 2012, p. 17).

Com esse registro podemos observar que essa atividade visava apenas o treino motor das crianças, de forma mecânica e repetitiva, para ensiná-las o traçado dos numerais e depois copiarem a escrita delas por extenso. Conforme Prudêncio (2012), a professora usa o termo “treinar” com muita naturalidade, como se esse fosse o objetivo da Educação Infantil: treinar algo, repetir até conseguir fazer, copiar do adulto para aprender. Além disso, buscou-se apresentar os números para as crianças sem utilizar a ludicidade, a motivação e o principal: a brincadeira. Sendo assim, consideramos que a Educação Infantil tem o objetivo de permitir e possibilitar a aquisição da escrita e da leitura, sendo uma atitude sensata e profissional. No entanto, conforme Prudêncio (2012), cabe o cuidado para não cairmos em extremismos, em situações nas quais as atividades são prontas, mecânicas e constantemente repetidas, pois, a falta de significado gera desinteresse.

Com as atividades da apostila, que na maioria são para treinar a escrita e o desenvolvimento motor das crianças, bem como o reconhecimento de letras e números, resta pouco tempo para as crianças ficarem no parque, que de acordo com a observação da autora é um dos melhores momentos para elas, pois é onde podem brincar de maneira livre, interagir com os colegas e com os brinquedos. “Depois de brincar, de empolgar-se, de comover-se, voltar para a sala de aula, sentar e realizar tarefa acaba por gerar insatisfações e vontade de estar noutro lugar, mas não ali” (PRUDÊNCIO, 2012, p. 15).

Portanto, a autora confirma a ideia de que as práticas pedagógicas na Educação Infantil têm de se voltar mais para a criança e menos para o modelo de escolarização do Ensino Fundamental. De acordo com Prudêncio (2012), a realidade observada apresentou elementos condizentes com uma rotina pouco flexível, onde o tempo era cronometrado, preenchido com atividades prontas pensadas pela assessoria pedagógica com pouca ou nenhuma participação das crianças. Por fim, concordamos com a defesa que faz a autora:

A prática pedagógica que visa à precoce escolarização ainda na pré - escola pode deixar de contribuir para a aquisição de conhecimentos globais e importantes para a criança e, ainda, fragilizar o desenvolvimento infantil. O enfoque escolarizante ou de promoção para o ensino fundamental nesse período acaba por deixar de lado aspectos fundamentais no atendimento às crianças durante a infância: cuidado e educação. **Não é necessário que se antecipem ou acelerem**, nas

instituições de Educação Infantil, as competências ou os conteúdos do ensino fundamental, mas, sim, que se busquem alternativas e ações voltadas **ao afeto, ao lúdico, ao faz –de- conta, à arte, à socialização**. Que se respeite a individualidade, a idade e o ritmo de cada um (PRUDÊNCIO, 2012, p. 21, grifo nosso).

A autora Allana Mirtes Pereira Gois também realiza uma pesquisa de campo, na qual busca observar práticas pedagógicas com o intuito de verificar como é realizado o trabalho com a linguagem escrita em duas turmas de Educação Infantil, uma na rede pública e outra na privada, na cidade de Campina Grande, na Paraíba.

Na descrição e análise de dados da pesquisa de campo, Gois (2016) explica que na creche da rede pública, a turma era formada por 16 crianças, entre 5 e 6 anos de idade, vindas de bairros periféricos próximos à instituição. A autora observou propostas que envolviam o reconhecimento e o registro escrito dos nomes das crianças, roda de leitura de histórias e momentos onde as crianças podiam recontar oralmente também. Além disso, Gois (2016) percebeu que as crianças já estavam inseridas no mundo da escrita, reconhecendo letras e pequenas palavras, o que demonstra que possivelmente estavam passando por um processo de alfabetização. Temos a confirmação desta hipótese com a seguinte observação da autora:

Outra atividade observada foi a de leitura de palavras: em uma folha na qual havia nomes de animais e em outra as figuras dos animais. As crianças teriam que recortar os nomes e colar ao lado das imagens. Observamos que esta atividade apresentava um desafio, pois na folha com os nomes havia mais de um nome iniciado com a mesma sílaba, como CAVALO e CABRA, o que levou as crianças, mesmo sem saber ler, fazer a análise de outra parte da palavra (GOIS, 2016, p. 37, grifo nosso).

A autora ainda destaca que neste momento, as crianças ficaram muito tensas e frustradas, pois se não terminassem a atividade antes da recreação, teriam que ficar na sala para terminar com a professora auxiliar. Como vimos, a atividade citada anteriormente requeria das crianças a aquisição da leitura de modo pontual e descontextualizado, o que consideramos não ser próprio da Educação Infantil. Além disso, ainda há a punição para aquelas que não conseguissem fazer, o que desconsidera a criança e a especificidade desta etapa educacional. É válido mencionar que há muitas possibilidades de

propostas envolvendo a linguagem escrita de forma contextualizada e com sentido, sem o objetivo de alfabetizar as crianças precocemente, e, tampouco, gerar tensão e frustração.

Na instituição da rede privada, a turma observada era composta por 7 crianças, com faixa etária entre 4 e 5 anos. Gois (2016) destaca que diferente das crianças da creche pública que frequentavam a instituição pela necessidade de alimentação e abrigo enquanto os familiares trabalhavam, nessa, as crianças vão para aprender e reconhecer as letras e os números, registrar seus nomes e depois aprender a ler e escrever, pois, segundo a professora da turma, as famílias acham importante que as crianças estejam imersas em um ambiente da escrita, leitura e contagem.

Gois (2016) descreve que no início da manhã de todos os dias observados, enquanto as crianças brincavam com os brinquedos, a professora recolhia as tarefas de casa do dia anterior. Depois, a professora explicava qual seria a atividade do dia, que seria realizada em folhas tarefas. Uma das atividades propostas pela professora era sobre a letra S e suas variações gráficas (maiúsculo, minúsculo, bastão e cursiva), na qual havia imprimido a música “O sapo”, onde as crianças tinham que identificar e pintar a palavra “SAPO” no texto. Além disso, as crianças tinham que copiar as sílabas utilizando letras cursivas maiúsculas e minúsculas.

De acordo com as autoras Albuquerque e Leite (2021), é importante que nos questionemos: Qual o objetivo de fazer as crianças aprenderem as letras do alfabeto na forma cursiva e de imprensa na Educação Infantil? Por que submetê-los a atividades longas e repetitivas de treino caligráfico das letras nas suas diferentes formas? Além disso, as autoras explicam que em grande parte das instituições de Educação Infantil opta-se em apresentar para as crianças a letra de imprensa maiúscula (caixa alta), pois essas letras estão muito presentes no cotidiano delas (em outdoors, capas de livros, placas, rótulos de embalagens, entre outros); são letras mais facilmente identificadas, já que fica visível onde a letra começa e termina, o que não ocorre com a letra cursiva; são letras com um traçado mais simples e, portanto, mais fáceis de serem reproduzidas, não sendo necessário um treino sobre sua movimentação.

Fazer a opção pelo trabalho com a letra de imprensa maiúscula na Educação Infantil não significa, no entanto, que os outros tipos de letras não possam estar

presentes na sala, pois espera-se que textos escritos com diferentes letras sejam lidos/vistos nesse contexto. Os livros de literatura, por exemplo, são escritos, em sua maioria, com letras de imprensa maiúscula e minúscula. Mas por que gastar tanto tempo e energia das crianças exigindo que façam tarefas repetitivas de cópias ou identificação de letras de diferentes tipos? O que elas ganham com isso? Qual a necessidade que têm, nesse momento, de dominar o traçado da letra cursiva ou saber se determinada letra é maiúscula ou minúscula? (ALBUQUERQUE; LEITE, 2021, p. 112).

Na pesquisa de Gois (2016) a autora destaca que viu pouca interação entre as crianças, pois cada uma tinha que ficar sentada em sua cadeira realizando as atividades e mantendo silêncio para não se desconcentrarem e acabarem mais rápido. Assim, deixa-se de lado, um dos eixos estruturantes da Educação Infantil: as interações. Que, como vimos na seção anterior, são indispensáveis para o desenvolvimento das crianças nessa etapa educacional, ao invés disso, prioriza-se um acúmulo de atividades impressas que pouco contribuem para o processo de formação das crianças, além de desconsiderarem os seus diferentes ritmos de aprendizagem e a multiplicidade de ações, tendo que estarem todos juntos, fazendo a mesma atividade, ao mesmo tempo.

No entanto, o tempo da criança não é linear, evolutivo ou unidimensional como os adultos tendem a medir desesperadamente. Na maioria das vezes as crianças fazem coisas sem pensar em um utilitarismo, um sentido, um por que, que nós adultos estamos constantemente procurando. E então, quando não temos as respostas que queríamos, atribuímos à criança a imaturidade, a incapacidade, a incompletude. Como se já não bastasse, nós adultos não só regulamos o tempo da criança, como também definimos quando ele deve terminar, ou seja, são os adultos que definem quando a infância deve ser interrompida. Em contrapartida,

a tarefa de educar as crianças consiste em fazer durar a infância todo o tempo possível. Deter-se com elas em um corpo que não sabe de divisões nem de regiões de privilégio; deter-se com elas em uma atenção que é plural, sensível; deter-se com elas em uma ficção de tradições, travessias e experiências; deter-se com elas em uma linguagem que quer brincar de linguagem (SKLIAR, 2012, p. 80).

De acordo com Skliar (2012), essas interrupções ocorrem com todas as crianças, mesmo que de maneiras diferentes, umas com mais afetuosidade e sutileza, outras com mais crueldade e autoritarismo. O corpo, a atenção, a ficção e a linguagem também são interrompidas, como bem explica o autor:

O corpo deve entrar em uma ordem (por isso a dupla pressão da publicidade e da medicalização); a atenção deve concentrar-se (por isso todas as crianças são suspeitas de hiperatividade, de desatenção); a ficção deve acabar e reconduzir-se (por isso a escolarização); a linguagem deve parar de embromar e ser mais gramatical, ou melhor dito, mais sintática (por isso a gramática) (SKLIAR, 2012, p. 73).

Gois (2016) conclui que as crianças vivenciaram práticas diferentes com a linguagem escrita nas duas instituições observadas. Sendo que, na instituição pública o trabalho com a linguagem escrita foi realizado em horários específicos, tendo também momentos reservados para brincadeiras e socialização de brinquedos. Ainda que se tivesse bastante preocupação com a exploração de letras, sílabas e palavras de forma repetitiva, não obrigavam as crianças a ficarem sentadas por horas realizando atividades. Já na instituição privada, estas atividades eram realizadas durante longos períodos de tempo, enfatizando a cópia, a repetição e a memorização de forma mecânica. Além disso, notou-se que na instituição privada, na maioria das vezes, as atividades eram propostas em livros didáticos, cadernos e folhas. De acordo com Gois (2016), de modo geral, as professoras não realizaram atividades relevantes e desafiadoras, pois apresentavam a concepção de que as crianças aprendem através da repetição e do reforço, com o objetivo de alfabetizá-las, o que não é finalidade da Educação Infantil.

O artigo escrito pela autora Aliandra Cristina Mesomo Lira tem como objetivo problematizar como o poder é exercido nas práticas educativas com crianças na Educação Infantil. As observações foram realizadas em uma instituição pública de Educação Infantil, situada na cidade de São Paulo. O estudo de caso ocorreu em quatro turmas, com crianças de 5 a 7 anos (pois a pesquisa ocorreu antes da definição de que a Educação Infantil atende crianças de 0 a 5 anos de idade). Embora o foco central do artigo seja as relações de regulação e poder, a autora também se deparou com práticas escolarizantes/alfabetizadoras na instituição, sendo assim, nos atentaremos somente a essa segunda questão. Conforme Lira (2008), a escolarização surge

a partir da necessidade de governar os indivíduos, introduzindo formas de ser e de estar vinculadas às questões de poder e da regulação. A autora ainda cita o filósofo Foucault (1987) que descreve a disciplina como a arte das distribuições nos tempos e espaços que cerceia liberdade, conforma atitudes e normaliza.

Nesse sentido, na Educação Infantil, “[...] a escolarização é apresentada como introdução de leitura, escrita e cálculo por meio de procedimentos inadequados sem valorizar as experiências infantis” (LIRA, 2008, p. 324). De acordo com Kishimoto (2001) citado por Lira (2008), há a concepção de uma Educação Infantil que busca privilegiar a reprodução da escrita, o que acaba resultando em uma desvalorização das experiências com sentido, da brincadeira, do jogo, da arte, da literatura, etc.

Pesquisas realizadas na última década apontam o privilégio, nas instituições, de materiais gráficos e educativos, evidenciando uma predominância de preocupações com o modelo escolar e conseqüentemente marginalizando a expressão criativa e a iniciativa das crianças (KISHIMOTO apud LIRA, 2008, p. 324).

Sendo assim, há “uma gerência sobre a vida das crianças que permite maior controle e produtividade e uma educação infantil predominantemente **“conteudista”** (LIRA, 2008, p. 324, grifo nosso). Além disso,

o objetivo da maioria das práticas na educação infantil, que adotam modelos escolarizantes e repetitivos, é obter respostas padronizadas e automáticas, uma homogeneidade não conseguida em atividades livres, e, portanto, menos controláveis (BUJES apud LIRA, 2008, p. 324).

Lira (2008) apresenta um registro de observação do seu Diário de Campo, no qual podemos identificar mais um exemplo de prática escolarizante na Educação Infantil:

Guardados os jogos, a professora vai à lousa e fala: “Agora vamos continuar com a **aulinha de matemática**”. Conta as letras do alfabeto, primeiro sozinha e depois os alunos repetem; conta os alunos da sala. Depois, ao contar as vogais de uma palavra, diz que agora estão aprendendo **português**. Depois as crianças lancham e vão para o parque (LIRA, 2008, 328, grifo nosso).

Com base nesta situação, é importante compreendermos que os objetivos e a própria organização da escola são totalmente diferentes do que é proposto na Educação Infantil. É por isso que há a defesa de que as instituições infantis não sejam comparadas ou chamadas de escolas, nem que

as crianças sejam nomeadas de “alunas(os)”, pois o que elas vivenciam e aprendem nesta etapa educacional não são (ou não deveriam ser) sob o formato de aulas, disciplinas (como português, matemática, geografia...), seriações ou características escolarizantes. Na Educação Infantil, “[...] não há aula, mas projetos, atividades, oficinas, encontros, experiências, trocas” (BRASIL, 2009, p. 26).

Enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas através da *aula*; a creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num espaço de *convívio coletivo* que tem como sujeito a criança de 0 até 6 anos de idade (BRASIL, 2006, p. 17, grifo do autor).

Visto isso, é necessário pensarmos acerca da seguinte questão:

A elaboração de propostas curriculares para a Educação Infantil deve enfrentar o desafio de superar concepções acerca desta etapa da Educação Básica que, historicamente, vem atribuindo a ela, ora uma função meramente assistencialista, na qual a dimensão do cuidado com o outro se reduz ao cuidado com o corpo; ora um caráter preparatório ao Ensino Fundamental, na qual a dimensão educativa se identifica com uma **inadequada escolarização**, porque precoce, da criança pequena (BRASIL, 2009, p. 26, grifo nosso).

Conforme Lira (2008), a repetição de tarefas e rotinas sem uma compreensão real da sua necessidade, demonstra que o que está sendo realizado não apresenta sentido para as crianças, assim, aparecem as regulações e os castigos para os desatentos e para os que não fazem as atividades.

Favorecer interações humanas positivas e enriquecedoras deve ser uma meta prioritária da instituição de Educação Infantil. Nesta perspectiva, são intoleráveis e inadmissíveis práticas dos adultos que desrespeitam a integridade das crianças, práticas que exponham as crianças a situações de constrangimento e humilhação (BRASIL, 2009, p. 28).

Assim, “por meio de variadas técnicas, as crianças são cercadas por todos os lados e realizam atos mecânicos muitas vezes sem pensar ou saber o porquê” (LIRA, 2008, p. 331). Dessa forma,

as rotinas regram e normalizam o dia a dia na educação infantil, com práticas previamente pensadas e programadas para ordenar o cotidiano e eliminar as transgressões, o que acaba por eliminar parte do desejo e felicidade das crianças. Com atividades mecânicas e repetitivas, tarefas são “feitas como que por hábito – uma série de operações executadas



maquinalmente por gestos, ritos, códigos, ritmos, costumes” (BARBOSA apud LIRA, 2008, p. 333).

Lira (2008) destaca outro episódio em que há uma preocupação com a alfabetização das crianças e um privilégio por atividades escritas:

Há 33 crianças na sala. Recebem uma folha fotocopiada em que devem **escrever** nome e data. Há palavras de uma parlenda já trabalhada escritas, misturadas com símbolos. As crianças devem **identificar** quais são as **letras**, separá-las dos símbolos e **montar** as **palavras**. Depois, **leem** as palavras e devem desenhar ao lado. Quando terminam, guardam a atividade em suas pastas (p. 335, grifo nosso).

Em outro dia, têm-se a continuidade da atividade:

A professora separa as 33 crianças em duplas nas mesas e distribui uma parlenda com algumas frases, faltando serem completadas as outras. Cada dupla recebe uma folha, e a professora, ao distribuir, determina qual das duas crianças vai **escrever**. São frases para completar intercaladas. As duplas usam um alfabeto para **identificar** as **letras** e tentar **escrever** as **frases** (p. 335, grifo nosso).

Como podemos ver, são exigidas das crianças as habilidades de leitura e escrita para realizar essas atividades, o que nos leva a concluir que elas estão sujeitas à práticas alfabetizadoras precocemente. Segundo Lira (2008), a preocupação está voltada para a aquisição de habilidades de leitura e escrita, transformando a criança pequena em aluno desde cedo. Pois, “[...] ao procurar reverter o caráter assistencialista, a educação infantil abarcou a qualificação de escolar em seu sentido mais perverso, privilegiando a perspectiva cognitivista que enfatiza a necessidade de conhecer, crescer” (BUJES apud LIRA, 2008, p. 336).

Isso pode nos ajudar a compreender a questão da futurização da criança tão intensamente difundida: aos olhos dos adultos a criança “não é aqui e agora”, mas será “alguém” somente quando crescer, quando for “gente grande” e produtiva. Assim, não se pode permitir que ela seja o que deseja e se a trata como um adulto em miniatura, adultizando-a antecipadamente, projetando o que ela deverá ser: um adulto produtivo. Então se antecipam as suas pré ocupações no intuito de qualificá-la para ser. Não é à toa que é comum se perguntar às crianças o que elas querem ser quando crescer (COSTA, 2019, p. 4).

É válido ressaltar que identificar letras, ler palavras, escrever frases, não são objetivos da Educação Infantil, mas sim dos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde é esperado que as crianças já tenham a motricidade e as funções psicológicas superiores (pensamento abstrato, linguagem, memória,

atenção voluntária, entre outras) bem desenvolvidas. Além disso, é importante frisar que as crianças na faixa etária da Educação Infantil estão em processo de desenvolvimento e aprimoramento da linguagem oral e escrita, na qual se busca ampliar o leque de palavras, o arcabouço de todas as linguagens.

Lira (2008) destaca que precisamos transformar as relações com as crianças e promover práticas mais humanas. Assim, “dissipar os esforços excessivos exigidos das crianças e eliminar as condições desfavoráveis que as capturam e o desrespeito que lhes é infligido são condições para que a infância feliz passe do mito à realidade” (LIRA, 2008, p. 338). Além disso,

é preciso que nos incomodemos com as experiências vividas no cotidiano das instituições de educação infantil, principalmente aquelas cuja tendência é a de uniformizar, controlar, vigiar, conformar, ordenar, engessar o pensamento, a criatividade, a ousadia, a espontaneidade, a ludicidade que constituem as dimensões humanas. Precisamos desconfiar da harmonia, da homogeneidade, das práticas que pretendem o cultivo da docilidade e obediência, um cotidiano ordenado, controlável, previsível e impessoal (BATISTA, 2008, p. 55).

O livro *“Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas”* apresenta discussões importantes acerca da alfabetização precoce. As autoras do primeiro capítulo, Ana Carolina Perrusi Brandão e Telma Ferraz Leal, trazem um trecho de uma observação realizada na última etapa da Educação Infantil, que exemplifica como ocorre a “obrigação da alfabetização” precocemente:

Após conversar informalmente com as crianças, a professora iniciou um trabalho de revisão das vogais e das consoantes. Ela escreveu no quadro algumas “famílias silábicas” e palavras formadas por sílabas correspondentes a essas famílias ou a outras já trabalhadas. Ao final, escreveu os encontros vocálicos, conforme transcritos abaixo:

**“Revisão das famílias” – a e i o u**

*ba, be, bi, bo, bu      bo - la*

*la, le, li, lo, lu      da - do*

*da, de, di, do, du      sa - po*

*sa, se, si, so, su      la - ta*

*ta, te, ti, to, tu      pi - pa*

*ai, ei, iu, oi, ui      ta - tu*

“Tia juntou a letrinha a com i formando ai. Prestem atenção agora! Tia juntou outra letrinha e com i formando ei. Assim por diante”.

A professora continuou: “Olhem, primeiro eu falo as famílias e vocês escutam. Depois vocês vão repetindo cada família. Quando vocês não souberem, eu ajudo a pronunciar”.

Ela começou dizendo a primeira sílaba (ba) para que os alunos continuassem a sequência: (be, bi, bo, bu). Ao chegar à família do “t”, a professora disse: “Vocês não estudaram em casa, têm que estudar!”.

Durante a atividade, as crianças observavam o quadro e repetiam as famílias. Algumas erravam, outras ficavam caladas, poucas sabiam as famílias de modo completo.

Depois a professora passou uma tarefa para que os alunos exercitassem as famílias silábicas. A tarefa dizia: “Vamos fazer as famílias”. Em seguida, apresentou as famílias silábicas do BA, MA, LA, DA e pediu que as crianças copiassem duas vezes as sílabas de cada família (BRANDÃO e LEAL, 2021, p. 17).

Diante da situação apresentada, é possível perceber um aceleração do tempo da infância, onde crianças da Educação Infantil, que deveriam estar conhecendo a si e ao mundo, já estão sendo “obrigadas a aprender” famílias silábicas, de forma mecânica e sem sentido, através da cópia e da repetição. Além disso, trata-se de um assunto bastante complexo para a faixa etária que ainda está desenvolvendo a fala, o pensamento abstrato, etc. Exige-se da criança um conhecimento que ela ainda não tem maturidade e necessidade de compreender, além de condicioná-la a uma escolarização precoce, privando-a de se desenvolver integralmente.

Conforme Brandão e Leal (2021), também discordamos que o trabalho envolvendo a linguagem escrita deva incluir exercícios exaustivos de memorização e cópia de letras e famílias silábicas, tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental, onde a alfabetização é obrigatória. As autoras citam Vygotsky (1984), o qual explica que bem antes dos seis anos a criança é capaz de descobrir a função simbólica da escrita e até começar a ler aos quatro anos e meio. Mas para ele, o problema maior não é a idade que a criança será alfabetizada, mas sim o fato de a escrita ser ensinada como uma habilidade motora, e não como uma atividade cultural complexa. Sendo assim, para Vygotsky, “a escrita precisaria ser ensinada como algo relevante para a vida, pois somente dessa forma ela se desenvolveria não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem” (VYGOTSKY apud BRANDÃO; LEAL, 2021, p. 15).

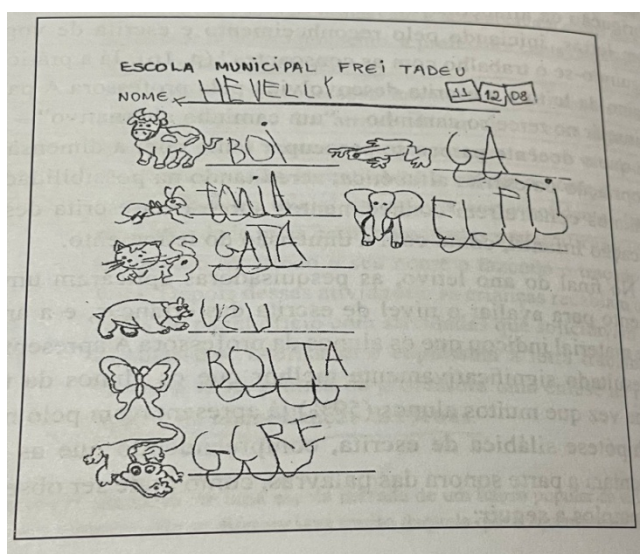
No capítulo intitulado “Explorando as letras na Educação Infantil”, as autoras Eliana Borges Correia de Albuquerque e Tânia Maria Rios Leite apresentam o relato de uma pesquisa realizada por Lima e Albuquerque (2009) sobre práticas de leitura e escrita em duas turmas de Educação Infantil. A professora (A) atuava em uma turma de GIV em uma instituição municipal, na cidade de Recife/PE. Já a professora (B), atuava em uma instituição privada, na cidade de Olinda/PE. Conforme o relato, na sala da professora (A), os textos adotados eram poemas, literatura infantil, músicas e diferentes atividades de exploração do texto. A professora iniciava solicitando que as crianças escutassem a leitura do texto realizada por ela. Depois, a professora perguntava se alguma criança gostaria de “ler” (recontar o que a professora havia lido) para a turma. Quando o texto apresentava rimas, ela chamava a atenção das crianças para a semelhança da escrita das palavras. Quando havia a leitura de livros de literatura, as crianças eram estimuladas a dramatizar a história lida pela professora. Dessa forma, as crianças tinham a oportunidade de **refletir sobre a escrita** de forma prazerosa e lúdica.

Na sala da professora (B), as crianças eram recebidas e logo já era recolhida a tarefa do dia anterior e anotada na agenda a nova atividade para casa. Enquanto a professora anotava a tarefa, as crianças brincavam e conversavam. Posteriormente, a professora cantava e orava através de músicas infantis. Em seguida, ela apresentava a consoante que seria estudada, utilizando um cartaz com gravuras que começavam com a letra. Depois disso, as crianças eram incentivadas a repetir o nome da gravura, a letra inicial da palavra e a fazer o traçado da letra no quadro. Por fim, recebiam uma folha que solicitava que circulassem, cobrissem e copiassem a letra trabalhada. Sendo assim, nesta situação a linguagem escrita é vista com um enfoque escolarizante, pautando-se na **repetição e memorização de letras**.

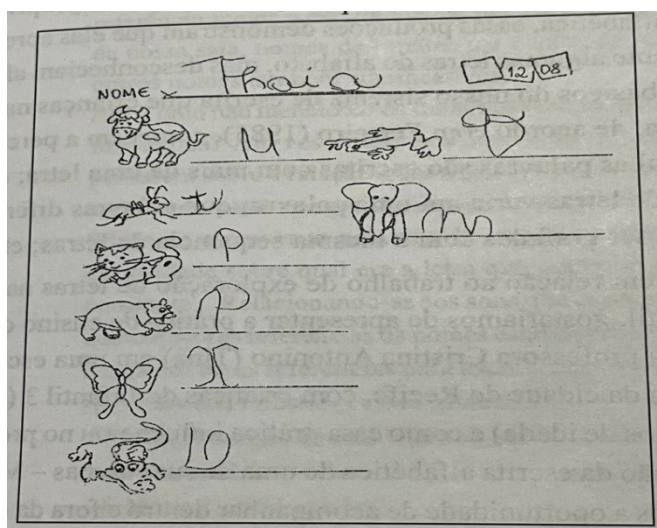
Como podemos perceber, as crianças da sala A e B vivenciavam práticas distintas envolvendo a linguagem escrita. Na turma da professora (A), vê-se a preocupação de que a criança conheça a função social da escrita através de práticas onde o seu uso se faz necessário e tem sentido. Ao contrário do que ocorre na turma da professora (B), onde há uma preocupação com o reconhecimento e traçado de letras, de forma exaustiva,

descontextualizada e inadequada para uma turma de crianças da Educação Infantil.

Vale ressaltar que ao final do ano, as pesquisadoras aplicaram um instrumento para avaliar o nível de escrita das crianças das duas turmas. De acordo com as autoras Albuquerque e Leite (2021), o resultado desse material indicou que as crianças da turma (A) apresentaram um desenvolvimento maior do que o da turma (B), pois 59% das crianças já apresentavam pelo menos uma hipótese silábica da escrita, compreendendo que as letras representam a parte sonora das palavras, como podemos ver nas imagens a seguir:



(TURMA A)



(TURMA B)

FONTE: ALBUQUERQUE; LEITE (2021, p. 100-101).

De acordo com as autoras Albuquerque e Leite (2021), a maioria das crianças da turma B escreveram a representação das palavras com apenas

uma letra na forma cursiva, pois como não foram estimuladas a escrever espontaneamente, reproduziram exatamente o que haviam aprendido sobre a escrita: traçado de letras isoladas, de maneira repetitiva e sem sentido. Sendo assim,

o sentido que as crianças atribuirão à escrita será adequado se ele for coerente com a função social, coerente com o significado social da escrita. Podemos mostrar às crianças – por meio das vivências que proporcionamos envolvendo a linguagem escrita – que a escrita serve para escrever histórias e poemas, escrever cartas e bilhetes, registrar planos, intenções e acontecimentos, por exemplo. Por outro lado, podemos inserir as crianças em tarefas que envolvem a memorização de letras sem função social concreta (MELLO, 2012, p. 78).

No sétimo capítulo do livro, as autoras Ana Carolina Perrusi Brandão e Maria Jaqueline Paes de Carvalho trazem uma discussão importante diante das atividades/tarefas de linguagem escrita na Educação Infantil. De acordo com as autoras, as tarefas com lápis e papel ficaram muito populares por volta de 1970, talvez por ser uma forma de responder a necessidade de “prestar contas” à família sobre o trabalho realizado na pré-escola, pois essas atividades apresentam um resultado visível, palpável, uma prova à sociedade de que as crianças também “trabalham” e não apenas brincam na Educação Infantil.

Assim, de acordo com Brandão e Carvalho (2021), se faz necessário pensar e vivenciar as propostas pedagógicas na Educação Infantil com intencionalidade, respeitando o desenvolvimento da criança e o seu direito a uma educação de qualidade. Por isso, os professores e professoras não podem planejar tarefas ou qualquer outro tipo de atividade, simplesmente para atender às pressões e exigências de famílias que querem ver seus filhos “produzindo”. É essencial que o profissional da relação (os professores) mantenha o diálogo com esses familiares, convidando-os para que conheçam o seu trabalho e os seus objetivos. Pois, cabe a nós professores, conduzir e acompanhar o desenvolvimento das crianças e atender suas necessidades. Além disso, cabe a nós explicarmos aos familiares e responsáveis que a pressão e a ansiedade podem prejudicar as crianças, pois estamos lidando com seres humanos de pouca idade que ainda estão se apropriando do mundo.

Nas instituições privadas é bastante comum o uso de livros didáticos/apostilas (fato que vem crescendo também nas redes públicas pelo avanço do mercado editorial), recheados de atividades voltadas para o desenvolvimento da coordenação motora. No entanto, como explicam Brandão e Leal (2021), a coordenação motora não é desenvolvida apenas quando se fazem exaustivas e repetitivas atividades com lápis e papel, cobrindo ou desenhando letras. Também estamos estimulando os movimentos das mãos ao construir brinquedos com reciclados, nas produções de desenho e pintura, na brincadeira com baldes e garrafas com água e areia, na modelagem com massinhas ou argila, etc.

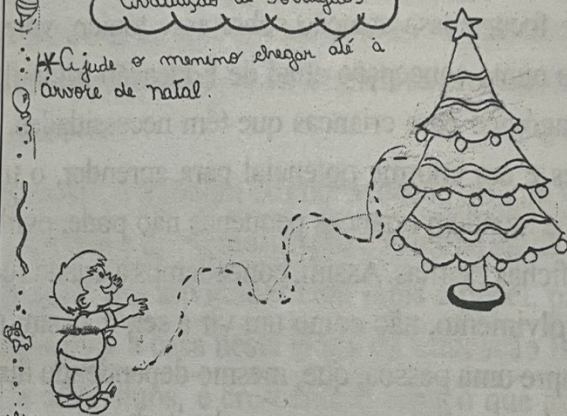
Conforme Brandão e Carvalho (2021), além de interesses econômicos, essa tendência pode estar ligada a uma tentativa de aproximar o trabalho desenvolvido na Educação Infantil com o que ocorre no Ensino Fundamental, buscando uma maior legitimidade para essa etapa educacional. As autoras apresentam alguns exemplos de atividades (utilizadas pelas instituições que tiveram contato e também retiradas das pastas de tarefas das crianças) que tem como objetivo o treino motor e à memorização de letras, como podemos ver abaixo nas imagens A, B e C:



Aluno (a): matheus José  
 Data: 13/12/07 Bom

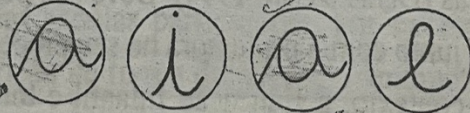
Avaliação de Português

\*Ajude o menino chegar até a árvore de natal.



\*Pinte a vogal a de vermelho.

a i a l

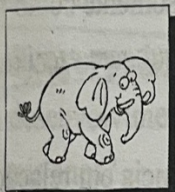
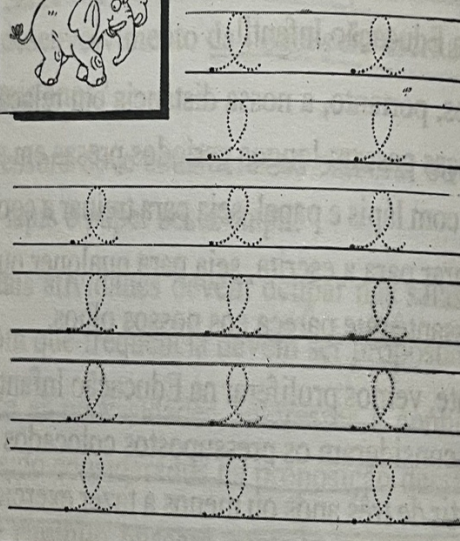


A

Aluno (a): \_\_\_\_\_  
 Professora: Glicia Kelly Klata / /

Tarefa de \_\_\_\_\_

Observe e cubra a letra "e".

B

JUNTE AS SÍLABAS PARA FORMAR PALAVRAS.  
 (incompleto)


BO → TÃO ~~BO~~  
 LA BOLA

BI → CHO BICHO  
 CICLETA BICICLETA

BA → RULHO ~~BA~~  
 LÉ BALÉ

BE → LA BELEZA  
 LEZA BELEZA

BU → ZINA \_\_\_\_\_  
 RACO \_\_\_\_\_



C



Diante das tarefas exemplificadas, é imprescindível que nós professoras e professores da Educação Infantil tenhamos consciência de que atividades como essas apresentam grandes problemas. Pois, de acordo com Mello (2012), as crianças acabam gastando um tempo enorme numa tarefa que não expressa informação, ideia ou desejo pessoal de comunicação ou expressão, ou seja, acabamos por ensinar a criança que escrever é desenhar ou copiar letras, quando, de fato, escrever é registrar e expressar informações, ideias e sentimentos. Além disso, segundo Brandão e Carvalho (2021), atividades como essas não permitem que a criança reflita sobre o que está grafando no papel e não geram um desafio em que ela possa utilizar seus conhecimentos prévios acerca do funcionamento da escrita. Outro ponto a ser considerado, é que essas atividades são exaustivas e costumam cansar e entediar as crianças, já que são repetitivas e mecânicas, não as desafiam e não permitem que explorem sua imaginação, como vimos nas pesquisas e atividades analisadas.

Por isso, promover atividades por meio das quais as crianças possam perceber a escrita em sua função social **antecede** o processo técnico do ensino dos procedimentos da escrita, pois, assim, formamos nelas a atitude de buscar a mensagem do texto escrito. **Formar a atitude leitora vem antes do ensino da técnica**, porque quem aprende é um sujeito ativo, que pensa enquanto aprende... pensa e atribui sentidos ao que aprende, e os sentidos que atribui aos objetos culturais constituem um filtro com o qual o sujeito se relaciona com o mundo (MELLO, 2012, p. 78, grifo nosso).

Segundo Brandão e Leal (2021), é possível promover vivências desafiadoras e não necessariamente repetitivas e tediosas em que as crianças comecem a descobrir a lógica de funcionamento da escrita. Portanto, na próxima seção serão apresentadas algumas possibilidades de trabalho com a linguagem oral e escrita que não visam à alfabetização precoce ou o ensino técnico da escrita, mas permitem que a criança se aproprie da cultura escrita e forme uma atitude leitora e produtora de textos.

#### 4 LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES

É necessário frisar neste trabalho que embora tenhamos uma posição contrária à alfabetização precoce na Educação Infantil, de modo algum consideramos que a cultura escrita não deva fazer parte dessa etapa, muito pelo contrário.

No campo da Educação Infantil, podemos observar duas posições extremas. De um lado, muitas pré-escolas forçam uma alfabetização a crianças muito novas, sem respeitar os ritmos individuais e as características da faixa etária. De outro lado, prospera uma visão romantizada do desenvolvimento infantil, que rejeita qualquer programação que inclua material escrito, entendida como escolarização precoce, privando as crianças mais pobres daquelas experiências de que não dispõem em seus ambientes familiares (CAMPOS apud CASTANHEIRA; GOUVÊA; NEVES, 2015, p. 239).

Por isso, é comum que professoras e professores da Educação Infantil tenham dúvidas e receios de como incorporar a linguagem escrita na sua prática pedagógica. De acordo com Baptista (2010), há uma grande pressão não apenas por parte das famílias e responsáveis, mas dos gestores, dos políticos e até de profissionais que atuam em etapas educacionais posteriores. Além disso, alguns docentes se deparam com a ausência de referenciais teóricos e práticos que ajudem a compreender melhor o processo de apropriação da linguagem oral e escrita na Educação Infantil. Sendo assim, consideramos que

o avanço das crianças nos seus processos de aprendizagem depende muito da compreensão e do respeito por seus modos próprios de brincar e ler o mundo, pelo jeito como falam, representam, estabelecem relações e criam sentidos para o mundo. Conhecendo os saberes das crianças – suas histórias, experiências, desejos, brincadeiras –, as professoras podem se sentir mais preparadas e legitimadas para selecionar materiais e planejar situações e atividades mais vivas, dinâmicas, interessantes, nas quais as crianças participem ativamente e aprendam de maneira significativa (BRASIL, 2016, p. 46).

O documento intitulado “Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis” (2012), apresenta os Núcleos de Ação Pedagógica (NAPs), neles estão muitas possibilidades de trabalho com as crianças, objetivando o seu desenvolvimento pleno. No entanto, nos

atentaremos somente ao *Núcleo de Ação Pedagógica: Linguagem oral e escrita*, pois este é o que mais nos interessa neste trabalho.

De acordo com o documento, a linguagem é um elemento chave da produção cultural e um dos principais núcleos de trabalho com as crianças. Dessa maneira, concebemos a linguagem numa perspectiva dialógica, ou seja, constituída através das relações sociais e das interações construídas culturalmente e historicamente.

Nesse sentido, a Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica – a única, talvez – cuja estrutura permite uma maior exploração pelas crianças das diferentes linguagens. A organização também possibilita que o brincar seja tomado como o eixo do trabalho com a linguagem escrita. Essa clareza do papel da Educação Infantil também permite que o educador explore o máximo possível as diversas manifestações e possibilidades de aproximação das crianças da cultura escrita (BRASIL, 2016, p. 26-27).

Assim, a comunicação com as crianças pequenas, principalmente com os bebês, não ocorre somente pela palavra, mas por uma pluralidade de linguagens, envolvendo corpo, olhar, movimento, toque, etc. Pois, “aquilo que eu sou passa primeiro pelo outro, o que comunicamos ao outro interferirá na sua constituição, na sua identidade” (VYGOTSKY apud FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 5). Dessa forma, o espaço físico, a sua organização e os objetos presentes nele também são meios de comunicação para os que ali estão, por isso a importância de planejar e organizar o espaço e os seus elementos intencionalmente na Educação Infantil.

Vale frisar que a narrativa está presente desde os primeiros dias de vida da criança, devido a sua relação com o adulto. Pois,

uma criança que vai nascer daqui a alguns minutos encontrará no mundo que a recebe a linguagem em suas diferentes manifestações – corporal, oral, gestual, visual, escrita, digital, artística –, mas ela, por meio de sua existência, e na interação com outras crianças, com adultos e com objetos, também contribuirá para dar outros significados a essas linguagens, transformando o mundo herdado (BRASIL, 2016, p. 19).

Por isso, a importância de compreendermos que as crianças já trazem histórias e experiências, cabendo ao professor e professora ampliá-las.

A perspectiva do trabalho pedagógico da linguagem oral e escrita no contexto da Educação Infantil deve contemplar sua

função social, sua perspectiva histórica da criação de sentidos, de expressão e comunicação, do seu caráter lúdico como aparece explicitamente em alguns poemas, trava-línguas, cantigas e histórias de diferentes culturas (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 12).

De acordo com Correia e Ferreira (2017), a linguagem escrita deve e pode ter espaço nas instituições de Educação Infantil, assim como as demais linguagens, com a finalidade para a qual foi criada, como forma de expressão e comunicação com o outro. Sendo assim,

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 as relações internas e externas do sistema alfabético e também do sistema gramatical (BRASIL, 2016, p. 56).

No entanto, como vimos anteriormente, vê-se uma preocupação maior com o treino motor, com os exercícios repetitivos e a cópia. Dessa maneira, acabamos explorando pouco a oralidade, a arte e a literatura. Pois, assim como Brandão e Leal (2021), entendemos que na Educação Infantil é necessário estimular a criança a perceber que há muitas maneiras de expressar sentimentos, conhecimentos e ações: a leitura e a escrita de textos é apenas uma delas.

De acordo com Mello (2012), a tarefa da Educação Infantil é formar nas crianças uma atitude leitora e produtora de textos, ou seja, inseri-las no universo da cultura escrita. Além disso, a autora defende que “[...] ensinar o aspecto técnico da linguagem escrita é uma tarefa do ensino fundamental e não da educação infantil” (p. 76). Pois, como afirma Baptista (2010), o direito de ter acesso ao mundo da linguagem escrita não pode descuidar do direito de ser criança, e há muitas maneiras de se respeitarem as duas coisas.

A educação infantil tem um papel importante na formação do leitor, uma vez que é seu objetivo garantir os direitos das crianças à cultura oral e escrita, convivendo com gêneros discursivos diversos, orais e escritos (em especial a narrativa de histórias), e os mais diferentes suportes (em especial os livros literários). É preciso que as crianças estabeleçam relações positivas com a linguagem, a leitura e a escrita, e que lhes seja produzido o desejo de aprender a ler e a escrever (CORSINO; KRAMER; NUNES, 2011, p. 79).

É indispensável que nós, professoras e professores da Educação Infantil, tenhamos conhecimento sobre a importância da linguagem na

formação humana para pensarmos nas possibilidades de trabalho com as crianças.

A linguagem é material e instrumento de ação no mundo, sobre o outro, com o outro e com os muitos outros que constituem o pensamento e a consciência. No agir no mundo, produzimos discursos e também somos por eles produzidos. É com a linguagem que os sujeitos se relacionam com a cultura, que produzem significados nas interações que estabelecem com as pessoas e com as produções culturais que os cercam, que criam e recriam o que está à sua volta (CORSINO; KRAMER; NUNES, 2011, p. 82).

Gois (2016) realiza um estudo teórico buscando compreender como as crianças se apropriam da linguagem escrita na Educação Infantil. Dessa maneira, a autora pontua que a psicologia considera a escrita como uma habilidade bastante complexa.

Neste sentido, considera-se que dominar a linguagem escrita não é fácil e demanda a compreensão e apreensão de alguns fatores externos à criança, além do desenvolvimento interno de aspectos fonológicos, maturacionais e psicomotores de estruturação da linguagem escrita. Por isso, a aprendizagem dessa linguagem não pode ser alcançada de maneira puramente mecânica e externa, tem que ter significado para a criança e sua vivência (GOIS, 2016, p. 23).

De acordo com Gois (2016) e Vygotsky (1998), compreende-se que a escrita não está separada da linguagem e para que a criança consiga dominar essa habilidade, é necessário que ela desenvolva certas funções psicológicas superiores, principalmente a abstração. Além disso, para Vygotsky, a escrita é uma linguagem que se constitui primeiro no pensamento da criança, para depois ser registrada no papel. Por isso a importância da criança produzir textos orais, que é quando a professora ou professor se coloca como escriba e permite que a criança pense, organize e dite oralmente o que vai ser escrito.

Segundo Gois (2016), as crianças precisam participar efetivamente do mundo letrado e não apenas repetindo o que os professores pedem ou falam. Dessa maneira, é fundamental que a aprendizagem da linguagem escrita aconteça a partir de momentos ou acontecimentos que façam parte da vida das crianças, ou seja, que sejam carregados de sentido para elas. Para que assim, as crianças conheçam a função social da escrita, de modo que possam usá-la em seu cotidiano, e não apenas nas instituições educativas.

Assim, “a oralidade e a escrita são duas modalidades da linguagem verbal, que se organizam em palavras e textos, constituindo-nos como

peças, individual e socialmente” (BRASIL, 2016, p. 45). Portanto, a linguagem verbal precisa fazer parte do cotidiano da Educação Infantil, já que também faz parte do mundo e das relações sociais, pois nessa etapa educacional as aprendizagens precisam estar ligadas à vida cotidiana. Considerando que

vivemos cercados de linguagem por todos os lados: construimo-nos, portanto, com linguagem e de linguagem. É no movimento contínuo da linguagem oral, especialmente por meio da fala, agindo sobre a própria linguagem e sobre o mundo, então, que as crianças vão se conhecendo e reconhecendo socialmente como pessoas. Identificam-se com outros e, ao mesmo tempo, diferenciam-se, criando seus modos de ser-pensar-viver (BRASIL, 2016, p. 47).

A seguir serão apresentadas algumas possibilidades de como a linguagem verbal pode estar presente na prática pedagógica da Educação Infantil. Mello (2012) destaca a importância de **oferecermos diferentes tipos de textos escritos** para as crianças, mas sempre atrelados a sua função social:

[...] quando lemos **histórias, notícias de jornal, gibis, revistas**, assuntos de interesse do grupo em **enciclopédias** e mesmo quando procuramos palavras desconhecidas do grupo de crianças em **dicionários**, quando as crianças em diferentes idades manipulam esses objetos portadores de texto. [...] quando usamos a escrita para registrar experiências vividas, comunicar aos outros essas experiências, para planejar e organizar a vida do grupo na sala, enfim, quando a escrita é utilizada pelo grupo em sua função social, o que quer dizer, cumprindo uma função verdadeira para a qual ela existe (p. 83, grifo nosso).

Segundo Baptista (2010), creches e pré-escolas devem e podem realizar um trabalho de imersão da criança no mundo literário. No entanto,

sugerimos que as professoras, comprometidas com a formação de leitores literários, (re)visitem a tradição, colocando sob suspeita o primado da fantasia, avaliando a qualidade textual, a qualidade da abordagem dada à temática e a qualidade gráfica dos chamados clássicos para crianças. E, além de escolher bons textos para as crianças, que as mediações feitas pelas professoras priorizem o potencial de ampliação das referências estéticas a serem vivenciadas pela criança (Idem, 2010, p. 6).

Brandão e Rosa (2021) defendem que a **roda de histórias** faça parte do cotidiano da Educação Infantil desde o berçário, pois ao ouvirem histórias, bebês e crianças são mobilizados em vários aspectos, envolvendo seu corpo, suas ideias, sua linguagem, seus sentimentos, seus sentidos, sua memória e

sua imaginação. Outro ponto a ser destacado é que ler histórias para crianças também amplia seu repertório de palavras e foca sua atenção não apenas para o conteúdo do livro, mas para as maneiras de contar/ler. Como explicam as autoras, a leitura de poemas, fábulas, contos de fadas, entre outros gêneros literários, familiariza as crianças com a linguagem escrita e as convenções linguísticas dos diferentes gêneros discursivos. Sendo assim, para despertarmos uma **atitude leitora** nas crianças é necessário que elas compreendam o que significa ler e que a professora ou professor se coloquem como mediadores nessa inserção literária. Pois,

entendemos que na Educação Infantil é preciso que a professora, enquanto leitora mais experiente e mediadora entre as crianças e os textos, tenha a preocupação de não apenas escolher boas histórias, mas também de encaminhar uma boa conversa em torno desses textos. Com isso, enfatizamos a necessidade do **planejamento** das situações de leitura na roda, como se faz em relação a outras atividades propostas para as crianças (BRANDÃO; ROSA, 2021, p. 42, grifo nosso).

Com base nisso, as autoras explicam que é importante que as professoras e os professores pensem previamente em possíveis perguntas para serem feitas antes, durante e depois da história. No entanto, elas esclarecem que a finalidade desse diálogo não é avaliar o nível de compreensão das crianças, mas levá-las a pensar, a se posicionar, a confrontar diferentes maneiras de interpretação, etc. Portanto,

[...] consideramos que as crianças ao participarem da roda de histórias em instituições educativas podem, sim, aprender coisas, sem que isso as distancie de uma experiência lúdica e agradável e sem cair num modelo reducionista, que subordina qualquer ação pedagógica a uma função pragmática, utilitarista ou conteudista (BRANDÃO; ROSA, 2021, p. 49).

Conforme Leal e Silva (2021), é de extrema importância que as crianças sejam incentivadas a **“brincar” de ler em voz alta** histórias que tenham sido lidas pela professora ou professor, fazendo de conta que estão “lendo de verdade”, ou mesmo brincar de ler histórias que ainda não foram lidas, apoiando-se nas ilustrações. Sendo assim, é por meio da contação e leitura de histórias, fábulas, lendas, canções e poesias, ou seja, da literatura e dos diferentes textos narrativos, que a criança pode conhecer a função social da escrita com pertencimento e sentido, sem que seja necessário antecipar o processo de alfabetização, pois o local para o processo sistemático de

aprendizagem sobre a língua escrita é a escola. Como bem explica Britto, “[...] o desafio da educação infantil não é o de ensinar letras, mas o de construir as bases para que as crianças possam desenvolver-se como pessoas plenas e de direito e, assim, participar criticamente da cultura escrita” (BRITTO apud FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 13).

Batista (2010) explica que as crianças também podem ser introduzidas no mundo da leitura compartilhando com colegas situações de leituras de histórias, reportagens, piadas, receitas, cartas e e-mails, escritos por sua professora. Pois, de acordo com Brandão e Leal (2021), as oportunidades de escrita com diferentes **finalidades** e para **destinatários** reais também devem ser garantidas. Por exemplo, é possível escrever para a diretora solicitando melhorias no parque ou convidando as famílias para uma festa na instituição. Como destacam as autoras, a professora deve assumir a posição de **escriba**, escrevendo sempre na frente das crianças e com sua efetiva participação, no que diz respeito à definição de **o que, como, para que e para quem** vão escrever. Pois,

devemos chamar a atenção da criança primeiro para o significado do texto – ou seja, para a relação entre escrita e realidade – e só mais tarde é que chamaremos sua atenção para o aspecto técnico da escrita, para a maneira como se escreve, ou seja, para a ligação entre escrita e fala (MELLO apud FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 13).

Além disso, de acordo com Girão e Brandão (2021), pesquisadores indicam que antes de serem alfabetizadas, as crianças já são capazes de reconhecer gêneros textuais, suas finalidades e a linguagem dos textos escritos. Por isso, as autoras explicam que, o fato de as crianças ainda não saberem grafarem textos convencionalmente não significa que elas não possam produzi-los oralmente. Pelo contrário, é recomendado que elas registrem textos escritos, tanto com a ajuda de um escriba (nesse caso, o/a professor/a), quanto pela própria criança com base nos conhecimentos que tem sobre a escrita. Sendo assim, “ao ver a professora escrevendo textos em diferentes situações, as crianças pensam sobre o que a escrita representa e constroem conhecimentos que serão mobilizados nos momentos em que tiverem que ler ou escrever de maneira autônoma” (BRANDÃO; GIRÃO, 2021, p. 123). Portanto, é através dessas intervenções pedagógicas que as crianças poderão se tornar **produtoras de textos** desde a Educação Infantil.



Segundo Mello (2012), as diferentes linguagens também são importantes, por exemplo: a modelagem, o desenho, a pintura, a dança, a mímica, o faz-de-conta, a fala, etc. Além de outras propostas que encantam as crianças, como a culinária, os passeios, as visitas, as experiências científicas e tantas outras que as envolvem e provocam nelas o desejo de expressão e comunicação. Pois,

se quisermos proporcionar a uma criança uma base suficientemente sólida para sua atividade criadora, devemos **ampliar a sua experiência**. Quanto mais a criança vê, ouve e experimenta, quanto mais aprende e assimila, quanto mais dispõe de elementos reais, mais ampla será sua atividade criadora (BAPTISTA, 2010, p. 5, grifo nosso).

Outra possibilidade que deve ser explorada na Educação Infantil é a **brincadeira de papéis sociais** ou de faz-de-conta, que também é um meio para que as crianças desenvolvam a oralidade, pois nessa brincadeira elas criam diálogos e assumem diferentes papéis sociais. De acordo com Leal e Silva (2021), é justamente na vivência desses papéis que a linguagem verbal se faz importante, pois as crianças representam as situações com base nas características sociais imitadas, assim como o “modo de falar”, o vocabulário e o grau de formalidade. Por isso, as crianças falam como se fossem médicos, professores, mães, filhos, etc. Dessa forma, “é brincando que as crianças participam do mundo adulto e aprendem suas características. Brincando, elas podem, também, ingressar na cultura escrita” (BRANDÃO; LEAL, 2021, p. 21). Além disso,

a brincadeira é, portanto, atividade essencial à plena formação da inteligência e personalidade das crianças na Educação Infantil porque ativa a formação e o aperfeiçoamento de capacidades psicológicas em níveis qualitativamente superiores. Ao fazer de conta que é tratador de leões no zoológico, sua memória, atenção, percepção e imaginação ativam-se e, nessa mobilização, se sofisticam, redimensionando os modos de pensar, sentir e agir da criança. Para a efetividade desse processo de criação e humanização por meio da brincadeira, o professor busca garantir esse fundamental direito da criança organizando intencionalmente possibilidades ricas e diversificadas para “brincantes” e “brincades” no começo da vida (AKURI; LIMA; VALIENGO, 2018, p. 371).

Segundo as Orientações Curriculares de Florianópolis (2012), as professoras e os professores da Educação Infantil podem estruturar espaços, tempos e materialidades e propor brincadeiras de faz de conta com diferentes

temáticas (consultório médico, feira, escola, etc.), buscando contribuir e mediar para que as crianças utilizem a linguagem oral e escrita de forma contextualizada. Conforme Baptista (2010), nesses espaços, a escrita pode ser empregada como apoio à brincadeira de faz de conta para: anotar a lista de compras, dar receitas médicas, deixar recados escritos, preencher o cheque, entre outros. Vale frisar que:

[...] muito raramente os rabiscos, os desenhos, os jogos, as brincadeiras de faz de conta são considerados como atividades de alfabetização, apesar de essas atividades representarem, na verdade, a fase inicial da aprendizagem da língua escrita, constituindo o que Vygotsky definiu como a pré-história da linguagem escrita (SOARES apud BAPTISTA, 2010, p. 7).

Além disso, de acordo com o documento citado anteriormente, é extremamente relevante que as crianças tenham experiência com a **dramatização** de diferentes gêneros literários, o **cantar** e o **declamar**, o **brincar com trava-línguas** e **cantigas de roda**, a leitura, a escuta e a criação de histórias e contos diversos por crianças e professores, permitindo que as crianças de diferentes idades sejam inseridas no mundo da linguagem oral e escrita. Pois, segundo Leal e Silva (2021), através de parlendas, quadrinhas, trava-línguas e poemas, podemos incentivar a criança a perceber as similaridades sonoras entre as palavras e a prestar atenção na relação entre segmentos sonoros e seus correspondentes na escrita (letras, sílabas, palavras, etc.). Entretanto, essas experiências devem ter significado, provocar a curiosidade e o interesse das crianças, e não as afastar dessas práticas.

De acordo com Mello (2012), temos uma diversidade de propostas de experiências para serem vividas na Educação Infantil que são formadoras das bases necessárias para a apropriação da linguagem oral e escrita, e que, ao mesmo tempo, respeitam o tempo da infância sem abreviá-lo, sem transformar precocemente a criança pequena em escolar. Portanto, finalizamos esta seção com a defesa de Baptista:

[...] não é na educação infantil que a criança inicia sua alfabetização. Esse processo se inicia fora das instituições escolares e, muitas vezes, antecede a entrada da criança nessas instituições. Também não é nessa etapa educativa que a alfabetização se completará. A educação infantil tem como principal contribuição para esse processo fazer com que a criança se interesse pela leitura e pela escrita, que ela deseje aprender a ler e escrever e, ainda, fazer com que ela acredite que é capaz de fazê-lo (BAPTISTA, 2010, p. 10).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi visto neste trabalho é possível afirmar que a alfabetização precoce faz parte do cotidiano de muitas instituições de Educação Infantil, tanto da rede privada, quanto da rede pública. Na justificativa por esta temática, já havia sido mencionado o contato com práticas escolarizantes na Educação Infantil, no entanto, buscou-se através do estudo bibliográfico, realizar uma seleção de pesquisas, seguindo como critério aquelas que já foram a campo e constataram práticas que buscavam alfabetizar as crianças precocemente. Optou-se por esse critério porque através dos dados obtidos nos referidos estudos é possível ter uma aproximação mais concreta com o objeto de pesquisa, além de permitir uma análise dos fatos descritos e uma reflexão das conclusões que os autores constataram.

Considerando a importância da temática e a atual necessidade de discuti-la, é válido dizer que foi uma tarefa bastante difícil encontrar pesquisas que abordam o tema. Portanto, é fundamental que pesquisas futuras dêem continuidade nas discussões, para que possamos avançar na construção de uma Educação Infantil de qualidade e que respeite os direitos das crianças.

Ademais, é relevante mencionar que esta pesquisa foi realizada durante o período da pandemia de COVID-19, o que foi bastante difícil, pois, esperava-se que houvesse muitas discussões coletivas na universidade, no entanto, pela saúde de todos, esse processo acabou sendo mais individual, com orientações que foram imprescindíveis, mas que, infelizmente, precisaram ocorrer de forma remota.

Esta pesquisa com o objetivo geral de problematizar a alfabetização precoce na Educação Infantil a fim de interrogar como isso pode afetar o processo de desenvolvimento integral das crianças, a partir dos estudos teóricos e dos dados obtidos, deixa claro o quanto a alfabetização precoce pode ser negativa e prejudicial, pois na tentativa de aproximar as crianças do Ensino Fundamental e de antecipar a aquisição da escrita e da leitura, perdem-se muitas vivências e aprendizagens importantes que antecedem esse processo e que fazem parte deste momento da vida das crianças na Educação Infantil.

Os objetivos específicos buscaram compreender as especificidades e a importância da interação e da brincadeira nesta etapa educacional logo no início da pesquisa, no qual foi discutido um pouco da trajetória da Educação Infantil até os dias atuais; o cuidar e o educar como indissociáveis; a partilha com as famílias e a importância do diálogo; a alteridade e a docência como relacional; e no fim dessa seção buscou-se discutir sobre os dois eixos estruturantes da Educação Infantil e seu papel fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. O outro objetivo específico consistia em identificar e analisar algumas práticas e atividades de alfabetização na Educação Infantil a partir das referências pesquisadas. Fruto desse diálogo com essas pesquisas, este trabalho realizou uma análise de cada uma delas com ênfase nas práticas pedagógicas e nas atividades, a partir de estudos teóricos. O último objetivo específico também foi alcançado, não sendo possível um aprofundamento maior por conta da falta de tempo, no entanto, buscou-se compreender como a linguagem oral e escrita pode ser incorporada na prática pedagógica, apresentando algumas possibilidades de trabalho com essa linguagem sem o enfoque de alfabetizar/escolarizar as crianças.

Em relação aos resultados obtidos nesta pesquisa, foi possível perceber que há uma urgência de revermos as concepções que se tem de criança, infância e Educação Infantil. Como nos explica Mello (2012), a possibilidade e mesmo a necessidade de atualização dos procedimentos que nós professoras e professores utilizamos para apresentar a cultura escrita para as crianças não deve ser recebida por nós como uma ofensa às nossas práticas. Devemos entender essa necessidade de revisão de nossas práticas como um **compromisso profissional e um desafio**.

Pois, como vimos, tem-se uma preocupação exagerada de que a criança aprenda a ler e escrever o mais cedo possível, e o problema maior, como nos indicou as pesquisas analisadas, é que se busca transformar a criança pequena em **aluno**, condicionando-a a passar um longo período de tempo sentada realizando um conjunto de atividades/tarefas, que na maioria das vezes, visam o treino motor de letras e números, de forma repetitiva, mecânica e sem sentido. Como foi possível perceber nas pesquisas analisadas, boa parte dessas atividades acabam gerando insegurança, tensão e frustração nas crianças.

Por isso, precisamos nos questionar se é necessário antecipar e exigir conhecimentos que a criança ainda não tem maturidade e necessidade de compreender na Educação Infantil, em prol de uma escolarização inadequada. Além de desconsiderar as especificidades da criança (ser humano de pouca idade que está em desenvolvimento), evidenciou-se nesta pesquisa, que isso pouco contribui para o desenvolvimento integral, pelo contrário, acaba dificultando que as crianças compreendam a função social da escrita.

O objetivo da Educação Infantil não é a alfabetização ou ensinar letras isoladas, mas permitir que a criança se aproprie da cultura escrita e forme uma **atitude** leitora e produtora de textos. Como foi apresentado nesta pesquisa, existem muitas possibilidades de trabalhar a linguagem oral e escrita na Educação Infantil sem precisar alfabetizar ou escolarizar as crianças. Dentre elas, podemos destacar a importância de oferecermos diferentes tipos de textos escritos (histórias, notícias de jornal, gibis, dicionários, poesias, etc.), a própria roda de histórias que pode ser planejada de diferentes maneiras, a brincadeira de papéis sociais, o incentivo para que as crianças brinquem de “ler” e contar, e também sejam desafiadas a produzirem textos orais para que a professora ou professor registrem (se colocando como escribas), entre muitas outras.

Além disso, foi constatado nas pesquisas analisadas que nessa lógica de alfabetização precoce, acaba-se restando pouco tempo para a brincadeira e as interações, e quando ocorriam eram concebidas como momentos livres ou espontâneos, não havia planejamento ou intencionalidade pedagógica. Sendo assim, é necessário que compreendamos que é através desses dois eixos que as crianças aprendem e se desenvolvem na Educação Infantil, eles não podem ser substituídos ou vistos como menos “pedagógicos” que atividades escolarizantes. Pois, é através das interações e da brincadeira que a criança aprende sobre si e sobre o mundo, além de formarem uma série de capacidades e as funções psicológicas superiores (pensamento abstrato, atenção voluntária, linguagem, memória, entre outras).

Por isso, é fundamental que as professoras e os professores mantenham o diálogo com os familiares e responsáveis das crianças, convidando-os para que conheçam o seu trabalho e os seus objetivos. Também se faz necessário explicar para aqueles familiares que esperam que a

Educação Infantil cumpra o papel da escola, que esta não é a finalidade desta etapa educacional e que a ansiedade pode prejudicar as crianças, pois estamos lidando com seres humanos de pouca idade que ainda estão se apropriando do mundo e que têm o direito de viver sua infância.

Portanto, propõe-se que possamos refletir sobre o papel da Educação Infantil, buscando a formação integral da criança, articulada com os saberes e conhecimentos do mundo. Defendemos a importância de considerarmos as especificidades que esta primeira etapa da Educação Básica possui, bem como a importância da brincadeira e das interações para o desenvolvimento integral e para as diversas aprendizagens da criança nesta etapa educacional. Ao invés de quisermos reproduzir práticas adotadas no Ensino Fundamental ou atender às pressões sociais e mercadológicas para que as crianças antecipem etapas, que nós, professoras e professores, pensemos juntos em outros modos de fazer a Educação Infantil, em defesa de uma educação integral, de qualidade e que respeite o direito da criança de viver sua infância sem interrupções.

## REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Kátia Adair. **O espaço da creche: Que lugar é este?** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2003.
- AGOSTINHO, Kátia Adair; LIMA, Patrícia de Moraes. **A docência na educação infantil: sobre os contornos da experiência pedagógica no encontro com as crianças.** In: Investigar em Educação - II<sup>a</sup> Série, Número 4, 2015.
- AKURI, J. G. M.; LIMA, E. A.; VALIENGO, A. **Brincadeira na Educação Infantil: possibilidade de humanização e direito fundamental da criança.** Florianópolis: Centro de Ciências da Educação/UFSC, v. 20 n. 38 (2018): Rev. ZERO-A-SEIS (JUL./DEZ.), 2018.
- ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEITE, T. M. R. **Explorando as letras na Educação Infantil.** In: Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 93-115.
- AZEVEDO, N. C. S.; LIMA, J. M. **O processo civilizatório pela infância e o direito de brincar na educação infantil: algumas reflexões.** Florianópolis: Centro de Ciências da Educação/UFSC, v. 19 n. 36 (2017): Rev. ZERO-A-SEIS (JUL./DEZ.), 2017.
- BAPTISTA, M. C. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância.** In: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010.
- BATISTA, Rosa. **Cotidiano da Educação Infantil: espaço acolhedor de emancipação das crianças.** Florianópolis: Centro de Ciências da Educação/UFSC, v. 10, n. 18: Rev. ZERO-A-SEIS (JUL./DEZ.), 2008.
- BRANDÃO, A. C. P.; CARVALHO, M. J. P. **As fichas de atividades de linguagem escrita na Educação Infantil.** In: Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 139-163.
- BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. **Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa?** In: Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 13-32.
- BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. **Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil.** In: Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 33-51.
- BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S (orgs). **Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas.** 2<sup>a</sup> ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. 189 p.
- BRASIL, Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Currículo e linguagem na educação infantil /** Ministério da Educação, Secretaria de

Educação Básica. - 1. ed. - Brasília: MEC/SEB, 2016. 128 p. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil; v. 7).

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. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília, DF. 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. – 1. ed. – Brasília, 2006. 17 p.

BRASIL, Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

CASTANHEIRA, M. L.; NEVES, V. F. A.; GOUVÊA, M. C. S. **O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil brincadeiras diferentes**. In: Revista Brasileira de Educação, vol. 20, núm. 60. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro. Enero-marzo, 2015. p. 215-244.

CERISARA, Ana Beatriz. **Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?** PERSPECTIVA. Florianópolis, v.17, n.Especial, p.11 - 21, jul./dez. 1999.

CORREIA, J. R; FERREIRA, E. M. B. **Cadê o sentido que estava aqui? O gato comeu! – discutindo o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil**. In: Ensino Em Re-Vista, Uberlândia, MG. v.24, n.1, p. 156-175, jan./jun./2017.

CORSINO, P; NUNES, M. F. R; KRAMER, S. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011.

COSTA, A. R. **Da alegria de brincar à pressão para render: as crianças e o controle do tempo dos adultos**. In: 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019) GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2019.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 6. ed. — Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal; Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Núcleo de Ação Pedagógica (NAP) - Linguagem oral e escrita**. Florianópolis: Prelo Gráfica e Editora Ltda, 2012.

FOCHI, Paulo. **Planejar para tornar visível a intenção educativa**. In: Revista Pátio Educação Infantil - nº 45: Grupo A. Outubro/dezembro, 2015.



GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIRÃO, F. M. P.; BRANDÃO, A. C. P. **Ditando e escrevendo: a produção de textos na Educação Infantil**. In: Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 117-137.

GOIS, A. M. P. **A escrita na Educação Infantil: um estudo de caso de práticas pedagógicas**. Paraíba: Programa de Graduação em Pedagogia, UFPB, Campina Grande, 2016.

GUIMARÃES, Daniela. **A relação com as famílias na Educação Infantil: o desafio da alteridade e do diálogo**. In: Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas / Organizadores: Alexandre Fernandez Vaz e Caroline Machado Momm – Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. **NO CONTEXTO DA CRECHE, O CUIDADO COMO ÉTICA E A POTÊNCIA DOS BEBÊS**. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31, 2008, Caxambu. Anais da ANPED... Caxambu: GT07, ANPED, 2008.

KUNZ, E.; STAVISKI, G.; SURDI, A. **Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de educação física**. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 113-128, jan./mar. 2013.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado**. In: Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice / Lígia Márcia Martins, Angelo Antonio Abrantes, Marilda Gonçalves Dias Facci, (Org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea).

LEAL, T. F.; SILVA, A. **Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua**. In: Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 53-72.

LIRA, A. C. M. **Pedagogização da Infância: refletindo sobre poder e regulação**. São Paulo: Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG: 317-341, jul./dez. 2008.

MARANHÃO, D. G.; SARTI, C. A. **CRECHE E FAMÍLIA: UMA PARCERIA NECESSÁRIA**. São Paulo/UNIFESP. In: Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 133, jan./abr. 2008.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil**. – 1. ed. – Florianópolis: Editora Insular, 2020.

MELLO, Suely Amaral. **Letramento e alfabetização na Educação Infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas.** *In:* Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas / Organizadores: Alexandre Fernandez Vaz e Caroline Machado Momm – Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

NASCIMENTO, E. C. M. **Processo histórico da Educação Infantil no Brasil: Educação ou assistência?** Paraná: PUC-PR, 2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento - Um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e Ação no Magistério).

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na educação infantil: Partilhando experiências de estágios.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

PRUDÊNCIO, Patrícia. **A precoce escolarização na Educação Infantil.** Florianópolis: Curso de Especialização em Educação Infantil, UFSC, 2012.

SKLIAR, Carlos. **La infancia, la niñez, las interrupciones.** Rio de Janeiro, UERJ: Childhood & Philosophy, vol. 8, núm. 15, enero-junio, p. 67-81, 2012.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. Florianópolis, 2004. 205 p.