



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**BRUNA LORENY COSTA DE BRITO**

**REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NO GRUPO  
IV DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**RECIFE**

**2025**

**BRUNA LORENY COSTA DE BRITO**

**REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NO GRUPO  
IV DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação, da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito para a obtenção de título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral

**RECIFE**

**2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE  
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

B862r Brito, Bruna Loreny Costa de.

Reflexões acerca do ensino da leitura e da escrita no grupo  
IV da educação infantil / Bruna Loreny Costa de Brito. - Recife,  
2025. 89 f.; il.

Orientador(a): Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em  
Pedagogia) – Universidade Federal Rural de Pernambuco,  
Departamento de Educação, Recife, BR-PE, 2025.  
Inclui referências, anexo(s) e apêndice(s).

1. Educação infantil 2. Leitura 3. Escrita 4. Professores  
- Formação I. Cabral, Ana Catarina dos Santos Pereira,  
orient. II. Título

CDD 370.7

**BRUNA LORENY COSTA DE BRITO**

**REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NO GRUPO  
IV DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Data da defesa: 11/07/2025      Horário: 10 horas

Local:

Banca examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral - Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Sirlene Barbosa de Souza - Examinadora Interna

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Eliana Borges Correia de Albuquerque - Examinadora Externa

Resultado: ( ) Aprovada

( ) Reprovada

Dedico este trabalho a minha mãe - avó, (*in memoriam*), obrigada pelo seu desejo, desejo que me sustentou nesse mundo por tanto tempo, sem o seu amor eu não teria conseguido caminhar pela vida.

Dedico também a minha amada filha, minha Maluzinha, que existe em minha vida como um raio de sol, me ilumina e me ajuda a seguir. Te amo pra sempre, obrigada por existir!

## **AGRADECIMENTOS**

A vida pela generosidade de me guiar e não me deixar desistir.

Aos meus mestres e mentores espirituais que me conduziram e me sustentaram quando eu mesma não conseguia caminhar nessa densa trajetória de vida. A minha filha Maria Luiza, que tanto amo e que é meu combustível diário, obrigada pela sua presença fomentadora em minha vida.

A minha querida professora e orientadora, Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral, pela parceria durante todos esses meses de construção dessa monografia, minha gratidão.

Ao Departamento de Educação da UFRPE. Ao corpo docente que fizeram essa trajetória ser prazerosa e enriquecedora, não apenas do ponto de vista acadêmico mas, também pessoal.

A nossa querida Fabi (*in memoriam*). Falo Nossa com muita convicção e gratidão por ter abrilhantado essa minha trajetória com sua luz e generosidade.

A coordenação pelas orientações e acolhida de sempre.

A minha turma querida que sem dúvidas tornou essa caminhada mais leve e calorosa.

A professora querida que se dispôs a participar de minha pesquisa, sempre solícita e gentil.

Meu agradecimento sincero a todos e todas.

*Sonho é cupim  
que abre espaço dentro da gente  
sem a gente nem perceber.  
Um dia, quando vê,  
o sonho está tão grande lá dentro  
que a gente mesmo é só uma casca em volta dele,  
uma casca leve...  
É aí que o sonho nos leva.*

**(Paulo Vieira)**

## **RESUMO**

Esta pesquisa teve como propósito compreender a prática pedagógica de uma professora do Grupo IV da Educação Infantil em uma creche escola localizada no município do Recife-PE, em relação ao ensino da leitura e da escrita. Para isso, nos ancoramos nos estudos de Brandão e Leal (2011), Ferreiro (2001), dentre outros, bem como nas diretrizes norteadoras da prática docente na Educação Infantil. Para tal, desenvolvemos uma pesquisa de caráter qualitativo, inspirada na metodologia de estudo de caso, e como forma de adquirir dados para investigação, observamos a prática docente durante dez dias e realizamos uma entrevista semiestruturada. Por meio da análise dos dados obtidos constatamos uma consonância entre a teoria abordada e o trabalho docente analisado. A professora desenvolveu práticas centradas em experiências potencialmente lúdicas, na interação criança-criança, criança-adulto, criança-ambiente e na construção de propostas didáticas que favoreceram a aprendizagem da leitura e da escrita de forma significativa às crianças de quatro anos da Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Leitura e Escrita. Prática Docente.

## **ABSTRACT**

This research aimed to understand the teaching practices of a preschool teacher working with Group IV (four-year-olds) in a public daycare school located in Recife, Pernambuco, Brazil, in relation to reading and writing instruction. To this end, we drew upon the studies of Brandão and Leal (2011), Ferreiro (2001), among others, as well as the guiding principles of teaching practice in Early Childhood Education. We conducted a qualitative study inspired by the case study methodology. To collect data, we observed the teacher's practice over a period of ten days and carried out a semi-structured interview. Through data analysis, we found alignment between the theoretical framework and the teaching practice observed. The teacher implemented activities centered around play-based experiences, child-to-child, child-to-adult, and child-to-environment interactions, and designed instructional strategies that meaningfully supported the development of reading and writing skills in four-year-old children in Early Childhood Education.

**Keywords:** Early Childhood Education. Reading and Writing. Teaching Practice.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Campo de pesquisa	37
Figura 2 - 1º dia de observação/Atividade de escrita das crianças	45
Figura 3 e 4 - 5º dia de observação/Momento da chamada, com o sorteio dos nomes	46
Figura 5 - Cartaz na parede da sala do GIV	48
Figura 6 - 5º dia de observação/A professora exibindo à turma uma palavra da parlenda	48
Figura 7 - Livro trabalhado no 7º dia de observação	51
Figura 8 - 7º dia de observação/Momento de leitura do livro em roda	51
Figura 9 - Livro trabalhado no 10º dia de observação	55
Figura 10 - 10º dia de observação/ Momento de leitura do livro em roda	55
Figura 11 - Momento de leitura do poema “Borboletas”	57
Figura 12 - Momento de identificação da palavra borboleta	57
Figura 13 - 1º dia de observação/ Ficha proposta pela professora com a parlenda “Hoje é Domingo”	59
Figura 14 - 9º dia de observação/ Ficha proposta pela professora	60

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Formação e experiências da professora participante da pesquisa	37
Quadro 2 - Rotina do Grupo IV	42
Quadro 3 - Frequência das Atividades de leitura e escrita realizada com as crianças	49

## **LISTA DE ABREVIATURAS/ SIGLAS**

BNCC Base Nacional Comum Curricular

DCNEI Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PIBID Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNA Política Nacional de Alfabetização

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I: Fundamentação Teórica</b>	<b>15</b>
1.1- LER E ESCREVER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS QUESTÕES CONCEITUAIS	16
1.2- O ENSINO DA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, O QUE OS DOCUMENTO OFICIAIS ESTABELECEM?	20
1.3- O QUE AS PESQUISAS EVIDENCIAM EM RELAÇÃO AO TRABALHO COM A LEITURA E A ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?	31
<b>CAPÍTULO II: METODOLOGIA DA PESQUISA</b>	<b>35</b>
2.1- Natureza da pesquisa	35
2.2- Universo pesquisado	36
2.3- Participantes da pesquisa	37
2.4- Meios e instrumentos para coleta de dados	38
2.5- Metodologia de análise dos dados	40
<b>CAPÍTULO III - O universo das letras na infância : Uma leitura dos dados</b>	<b>42</b>
3.1- Como a professora organizava a rotina com crianças de 4 anos;	42
3.2- Como eram as atividades envolvendo a leitura e a escrita das crianças;	44
3.3- Como eram as atividades de leitura e escrita com as crianças;	49
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>62</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>67</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>70</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>84</b>

## INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, que proporciona às crianças o direito a se desenvolver e aprender de diversas formas, como descreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) N° 9.394/1996, em seu Art. 29: “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (Brasil, 1996).

No entanto, ao observarmos de perto a realidade das práticas pedagógicas, especialmente por meio das experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), identificamos uma distância entre os princípios legais e a prática cotidiana. Verificamos uma ênfase no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita com crianças a partir do grupo IV, muitas vezes centrada em abordagens mecânicas e pouco significativas, que não favoreciam a construção de um processo reflexivo ou experiências lúdicas relacionadas à aprendizagem do sistema de escrita alfabética e das práticas de letramento.

Assim, essa temática nos proporciona a reflexão acerca da importância de uma prática reflexiva que envolva a leitura e escrita na Educação Infantil, mais especificamente no grupo IV.

Nesse contexto, emerge o seguinte questionamento: “Como a prática pedagógica adotada pela professora do Grupo IV da Educação Infantil promove um processo de ensino reflexivo em relação à aprendizagem da leitura e da escrita com crianças de 4 anos?”

Dessa forma, a presente pesquisa tem por objetivo geral: Compreender a prática pedagógica de uma professora do Grupo IV da Educação Infantil em uma creche escola localizada no município do Recife-PE, em relação ao ensino da leitura e da escrita.

Por conseguinte, seus objetivos específicos são: Identificar a concepção da professora em relação ao ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil; analisar a prática da professora da Educação Infantil em relação ao ensino da

leitura e da escrita; identificar quais conhecimentos são mobilizados pela professora no trabalho envolvendo o ensino da leitura e da escrita.

Para uma melhor compreensão acerca da organização deste trabalho, o mesmo está organizado em três capítulos: O primeiro, destina-se a fundamentação teórica, no qual para o aporte da discussão nos debruçamos nos estudos das autoras Brandão e Leal (2011), que discorrem sobre as práticas pedagógicas relacionadas à leitura e escrita na Educação Infantil, Ferreiro (2001) e seus estudos sobre alfabetização, dentre outros.

No segundo tópico deste capítulo, abordamos o que os documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem em relação à temática investigada. Em seguida, no último tópico, discutimos as contribuições das pesquisas acadêmicas sobre o tema.

No capítulo seguinte, detalhamos o percurso metodológico da investigação, apresentando a natureza da pesquisa, o contexto institucional, os sujeitos participantes, bem como os métodos e instrumentos utilizados na coleta dos dados. Por fim, no terceiro capítulo, apresentamos os resultados obtidos, articulando-os com a fundamentação teórica que sustentou a análise.

## **CAPÍTULO I: Fundamentação Teórica**

A prática docente no que se refere ao ensino da leitura e escrita na Educação Infantil é direcionada pela concepção adotada pelo professor e pela escola. Essa é a primeira etapa da Educação Básica e deveria ser um espaço no qual as crianças tenham acesso às possibilidades de ampliar seu contato com a leitura e escrita. Diante disso, a instituição de Educação Infantil é responsável pela garantia deste direito às crianças, sempre considerando os seus interesses e necessidades.

Nessa perspectiva, Brandão e Leal (2011) apontam três caminhos que direcionam o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil. O primeiro percurso é “A obrigação da alfabetização”, que defende “que as crianças concluam a Educação Infantil já dominando certas associações grafofônicas, copiando letras, palavras e pequenos textos, bem como lendo e escrevendo algumas palavras e frases” (Brandão e Leal, 2011, p.16). Interligada a isso, está a ideia de que é necessário apenas “à criança memorizar as associações som-grafia para ser alfabetizada”.(Brandão e Leal, 2011, p.16).

O segundo caminho apresentado pelas autoras é “O letramento sem letras”, que se qualifica como “a ênfase dada a outros tipos de linguagem na Educação Infantil, como a corporal, a musical, a gráfica, entre outras, banindo-se a linguagem escrita do trabalho com crianças pequenas” (Brandão e Leal, 2011, p.18), ou seja, considera que o processo de alfabetização não deve fazer parte da Educação Infantil.

E por fim, o terceiro caminho discutido é “Ler e escrever com significado na Educação Infantil”. Influenciadas pelas ideias de Ferreiro e Teberosky, que no final da década de 1970 começaram a se expandir pelo Brasil, bem como, pelas concepções sociointeracionistas, ambos os pensamentos desencadeiam reflexões a respeito da forma de pensar a alfabetização na Educação Infantil e a relevância das crianças terem acesso à cultura escrita desde cedo no ambiente escolar, uma vez que, a escrita está presente no dia a dia das crianças fora da escola. Além de aprender as outras linguagens, as crianças também têm o direito de ter acesso ao trabalho envolvendo a leitura e a escrita na Educação Infantil.

Assim sendo, neste capítulo iremos abordar sobre como essas práticas são discutidas pela literatura, ainda, salientando os marcos regulatórios que descrevem os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

## **1.1 LER E ESCREVER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS QUESTÕES CONCEITUAIS**

A Educação Infantil foi estabelecida como a primeira etapa no processo de escolarização através da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394), em 26 de dezembro de 1996, que descreve em seu documento, referente à composição dos níveis escolares, no Art. 21: A educação escolar compõe-se de: I – a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (LDB, 1996).

E prossegue no Art. 29: A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade (LDB, 1996).

A finalidade da primeira etapa da educação básica, se relaciona com o início do ensino fundamental, ao passo que busca atender ao propósito do governo federal de alfabetização até os sete anos de idade, através do Programa Criança Alfabetizada

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada busca, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, garantir a alfabetização de todas as crianças do Brasil até o final do 2º ano do ensino fundamental, além da recuperação das aprendizagens das crianças do 3º, 4º e 5º ano afetadas pela pandemia (2023).

Isso denota, que a alfabetização não ocorre pontualmente no ensino fundamental, segundo Ferreiro (2001, p. 65) as crianças “nunca esperam completar 6 anos e ter uma professora à sua frente para começarem a aprender. Desde que nascem são construtoras de conhecimento”.

Ainda que não seja uma finalidade alfabetizar as crianças na Educação Infantil, há um incentivo do Programa Criança Alfabetizada com intuito de iniciar o percurso do processo de alfabetização já nessa etapa (2020).

Diante disso, manifestam-se distintas opiniões de educadores e especialistas sobre o processo de alfabetização na Educação Infantil, bem como aborda Ferreiro (2001, p. 96): “As discussões a respeito do momento em que deve começar o ensino da leitura e da escrita parecem eternas”.

As crianças vivem imersas em um mundo letrado, para Ferreiro (2001, p. 45) “as crianças elaboram ideias próprias a respeito dos sinais escritos”. Essa escrita que está presente em seu dia a dia, antes mesmo de seu contato com o universo escolar. Desta forma, elas se interessam por esse mundo, agem e reagem a ele

O construtivismo nos ensinou que a criança pensa - e ela pensa sobre tudo! Elas exploram inteligentemente o mundo da linguagem, dos textos, das palavras, dos sons da língua. Trata-se de cognição, não de percepção (Araujo, 2006, p. 2332).

As concepções de educadores e pesquisadores a respeito do processo de alfabetização na educação infantil são polarizadas, bem como, são diferentes as práticas de professores. Araujo (2006) salienta que as crianças na Educação Infantil deveriam ser reconhecidas como sujeitos de direitos e de cultura. No entanto, como já destacado anteriormente, Brandão e Leal (2011) apresentam algumas práticas distintas no ambiente escolar, que não consideram a criança como sujeito histórico e de direitos.

No entanto, como afirma Ferreiro (2001), todas as crianças devem ter

[...] a liberdade de experimentar os sinais escritos, num ambiente rico em escritas diversas, ou seja: escutar alguém lendo em voz alta e ver adultos escrevendo; tentar escrever (sem estar necessariamente copiando um modelo); tentar ler utilizando dados contextuais, assim reconhecendo semelhanças e diferenças nas séries de letras; brincar com a linguagem para descobrir semelhanças e diferenças sonoras (Ferreiro, 2001, p. 102).

Ao se compreender que o processo de alfabetização começa na Educação Infantil, é comum a muitos professores acreditarem “que as atividades de escrita devem se concentrar no treino motor e na percepção visual a fim de auxiliar as crianças no traçado e na identificação das letras, considerados pré-requisitos para a alfabetização” (Brasil, 2020, p. 31).

Essa prática subestima o potencial reflexivo das crianças e não as considera como sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem. No entanto, é possível ao professor oferecer práticas letradas às crianças sem isentá-las da reflexão a respeito da língua escrita, e nem de seu direito ao brincar.

Não é necessário haver uma divisão entre a Educação Infantil e a fase de alfabetização, bem como, é importante considerar a dinamicidade da aprendizagem. Araujo (2006), evidencia que, “A aprendizagem é um processo contínuo, o sistema de ensino é que separa os segmentos - há continuidade e não ruptura entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, do ponto de vista da aprendizagem” (p. 2331).

Todavia, o ambiente escolar caminha em direção à separação desses segmentos. Neves; Gouvêa; Castanheira (2011), retratam que as crianças ao chegarem ao Ensino Fundamental, são surpreendidas pela interrupção das vivências que ocorrem na Educação Infantil, se defrontam com práticas educativas que não priorizam o brincar. Elemento que deve ser considerado central no cotidiano da Educação Infantil, resultando em um desencontro entre as práticas educativas dessa etapa da educação básica e o interesse das crianças pelo brincar.

Na perspectiva do brincar como elemento essencial na Educação Infantil, o processo de aprendizagem da leitura e escrita pode ser lúdico “[...] há um pressuposto de que a escrita seria um conteúdo escolar distante e formal, que se aprende por ações necessariamente exaustivas e mecânicas, não adequadas aos pequenos e seus modos de aprender” (Araujo, 2006, p. 2329).

Compreendemos que o professor na Educação Infantil, pode desenvolver no ambiente escolar, espaços os quais as crianças possam ter acesso a práticas lúdicas, visto que a importância do brincar, bem como destaca Kishimoto (2010, p. 01) “se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver”.

Dessa forma, é importante que as crianças tenham acesso às práticas que ofereçam brincadeiras com a linguagem escrita, pois como sugere Kishimoto (2010):

As práticas pedagógicas devem possibilitar a expressão lúdica durante as narrativas, a apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, para que a criança possa aproveitar a cultura popular de que já dispõe e adquirir novas experiências pelo contato com diferentes linguagens (p. 06).

O brincar com as palavras e seus sons é uma prática sociocultural utilizada pelas crianças, “[...], as crianças não só se interessam pelos usos da escrita, suas funções sociais, mas querem saber também sobre o seu funcionamento” (Araujo, 2006, p. 2320). Sendo assim o professor, pode utilizar desses aspectos para desenvolver a reflexão de seus educandos sobre a escrita e leitura na Educação Infantil.

O trabalho com as palavras na Educação Infantil, pode ser realizado através do uso de textos da tradição oral, que são de natureza lúdica, como cantigas, parlendas e trava-línguas. É proveitoso, depois da exploração oral desses textos o professor apresentar às crianças os suportes nos quais eles circulam, embora, seja necessário considerar que,

[...] o vigor, a potência e a riqueza de trabalhar com esses textos com as crianças, especialmente as menores, está em explorar o seu caráter oral, sua dimensão lúdica, sua forma original, com seus objetivos primeiros, que é brincar, contar, cantar, desafiar, rir, interagir (Araujo, 2011, p.28).

Quando falamos do ensino da linguagem escrita na Educação Infantil, Brasil (2020), destaca que o mais difícil é assegurar às crianças, atividades que garantam uma relação leve, prazerosa, reflexiva e com significado para elas. Uma

vez que, o educador incorpore a ludicidade em sua prática pedagógica, é preciso considerar que,

Em suas atividades, a criança empresta-lhes um sentido que não está na objetividade dos resultados, mas no prazer da sua execução. Prazer que vem de brincar com os objetos, os seres e a linguagem, emprestando-lhes um sentido que vai além da realidade imediata (Brasil, 2016, p. 99).

Diante disso, se destaca o importante papel do professor, pois à medida que este desenvolve seu planejamento, atividades e intervenções de acordo com as necessidades de cada criança e de forma lúdica, possibilita a elas um contato prazeroso e reflexivo com a língua escrita, assim como destaca Brasil (2016, p. 97) “O caráter lúdico realiza a mediação entre a ação da criança e o mundo”.

Para tanto, é significativo que o educador estabeleça uma relação de parceria com os educandos, bem como, considere a necessidade constante de reflexão sobre sua prática.

Um outro fator relevante à discussão é o papel da leitura e escrita na Educação Infantil apresentado pelos marcos regulatórios, os quais buscam orientar pedagogicamente o trabalho nessa fase, sendo assim, prontamente abordaremos essa temática.

## **1.2 - O ENSINO DA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, O QUE OS DOCUMENTOS OFICIAIS ESTABELECEM?**

O trabalho com a leitura e escrita na Educação Infantil é um tema que divide opiniões de especialistas e levanta debates. Os documentos oficiais buscam trazer orientações aos professores sobre as formas de se trabalhar diferentes áreas do conhecimento com crianças na escola, veremos adiante o que retratam alguns marcos teóricos a respeito do ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil.

Um dos documentos oficiais os quais iremos abordar, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que foram estabelecidas a partir

da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, pelo Ministério da Educação, através da secretaria de Educação Básica.

Esse documento se ocupa em oficializar definições e normas referentes à Educação Infantil, direcionando suas prescrições às instituições de ensino. Ele define de forma clara e sucinta, os conceitos de Educação Infantil sendo:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (DCNEI, 2009, p. 12).

De criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI, 2009, p.12).

O conceito de currículo designa como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (DCNEI, 2009, p.12).

E proposta pedagógica estabelece do seguinte modo:

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar. (DCNEI, 2009, p. 13).

Ao tratar sobre práticas pedagógicas na Educação Infantil, descreve que precisam possuir como eixos norteadores, as interações, a brincadeira e a garantia de uma série de experiências.

De acordo com as experiências as quais as diretrizes curriculares apresentam, iremos destacar aquelas que avaliamos se encaixar no âmbito da leitura e escrita, de forma que se refere ao nosso objetivo, são elas:

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;

Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (DCNEI, 2009, P. 25, 26).

O documento não propõe um trabalho específico com a leitura e a escrita na Educação Infantil. Dessa forma, ao que se refere a esses aspectos, os distribui entre as experiências as quais determina que as crianças precisam vivenciar nessa etapa da educação básica.

Ao abordar sobre a transição para o Ensino Fundamental, estabelece que não deve haver na Educação Infantil uma prática voltada para preparação do Ensino Fundamental, enfatizando que nessa transição “a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias” (DCNEI, 2009, p. 30).

Dando continuidade, outro documento oficial que iremos discorrer é a Base Nacional Comum Curricular.

A BNCC (2017) é estabelecida como um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todas as crianças devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BNCC, 2017, p. 7). Trata-se de um documento que se aplica exclusivamente à educação escolar, segundo o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996).

O documento em sua estrutura apresenta as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), e evidencia as competências que devem ser desenvolvidas ao longo dessas.

A BNCC define competências como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2017, p. 8).

Em virtude do nosso objetivo, iremos abordar o que o documento apresenta em relação à etapa da Educação Infantil e suas competências gerais.

No Brasil até a década de 1980 a Educação Infantil era conhecida como “pré-escola”, reverberando a concepção de que essa etapa era anterior à escola que só ocorria no Ensino Fundamental, no entanto:

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos (BNCC, 2018, p. 35).

Contudo, a Educação Infantil apesar de ser reconhecida como dever do Estado e direito de todas as crianças, com a Emenda Constitucional nº 59/2009, passa a ser obrigatória apenas para as crianças de 4 e 5 anos, também incluída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 2013, efetiva a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil.

Dessa forma, essa etapa se torna a primeira da educação básica, e nesse contexto a concepção que relaciona o educar e o cuidar como um processo educativo indissociável vem se consolidando nas últimas décadas. A Base Nacional Comum Curricular (2017), considera o conceito de criança estabelecido

pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), como já abordado anteriormente.

Nessa perspectiva de criança apresentada na primeira etapa da Educação Básica, segundo o documento, devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: (Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se), conforme os eixos estruturantes das práticas pedagógicas que são as interações e a brincadeira e de acordo o Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI) em seu artigo 9º, de modo que as crianças disponham de situações as quais possam aprender e se desenvolver, imprimindo a necessidade de uma intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Segue apresentando cinco campos de experiências, considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, são eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Cada campo de experiência estipula objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que são dispostos em três grupos divididos por faixa etária, da seguinte forma: Bebês (zero a um 1 ano e 6 meses); Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Nessa etapa da educação escolar referente ao trabalho com leitura e escrita com crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses, o documento pouco aborda a temática, a apresentando de modo muito sucinto no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento referentes a esse campo, o qual enfatiza a língua como modo de interação, e a relevância da promoção de experiências nas quais as crianças possam ouvir e falar. Atesta que desde muito cedo elas se interessam pela cultura da escrita e destaca o papel da escola em mediar essa curiosidade das crianças proporcionando-as experiências com diferentes gêneros literários.

Entre os documentos oficiais que existem para nortear o trabalho pedagógico com a Educação Infantil, existe também a Proposta Curricular do Estado de Pernambuco, que se baseia em alguns documentos, dentre eles nas DCN's (2009) e na BNCC (2017). Assim, vamos adiante apresentar a proposta desse documento.

A Proposta Curricular de Pernambuco orienta o trabalho pedagógico da Educação Infantil ao Ensino Fundamental nas escolas de todo o Estado, a partir de 2019. O Estado de Pernambuco possui pela primeira vez um currículo para a primeira etapa da Educação Básica.

A construção do currículo direcionado à Educação Infantil permite à criança estar no centro do processo pedagógico, e sua formação é vista de modo integral, sendo considerada suas necessidades, contextos e interesses. Proposta Curricular de Pernambuco (2019, p. 19), e aos docentes permitem desenvolver práticas contextualizadas, críticas e reflexivas direcionadas a essa etapa da educação.

O currículo para a Educação Infantil de Pernambuco segue as orientações da Resolução que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI. Esse documento se caracteriza como “um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças na faixa etária de zero a cinco anos e onze meses de idade, aos saberes cultural, artístico, científico e tecnológico”, Proposta Curricular de Pernambuco (2009, p. 51).

O documento contempla a riqueza da diversidade cultural de Pernambuco e compreende que todas as crianças provenientes de distintas culturas e lugares do Estado, necessitam ser reconhecidas e valorizadas como sujeitos de direitos. Segundo a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação Básica (9.394/1996), o Estatuto da Criança e Adolescente - ECA (Lei no. 8.069/1990) e o Marco Legal da Primeira Infância (Lei no 13.257/2016). Para isso, defende:

(...) um currículo que assegure a aprendizagem e desenvolvimento da criança, é importante que todas as Instituições da Educação

Infantil das Redes de ensino dos municípios pernambucanos assegurem o direito à Educação na perspectiva da inclusão, com propostas pedagógicas que dialoguem com o currículo significativo para o universo infantil, com base nos princípios: éticos, estéticos e políticos, como preconizam as DCNEI, com professores qualificados e espaços adequados (Proposta Curricular de Pernambuco, 2019, p. 51).

Destaca ainda, a brincadeira como aspecto norteador do processo de aprendizagem, o qual deve ocorrer a partir de experiências as quais façam sentido para as crianças, por meio do brincar “a criança se apropria do mundo real, domina conhecimentos, interage com o meio e com a cultura” (Proposta Curricular de Pernambuco, p. 52, 2019). É o brincar que permite à criança imaginar, fantasiar e criar, Proposta curricular de Pernambuco (2019).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), apresentam os princípios norteadores da Educação Infantil, que são: os éticos, os políticos e os estéticos.

No currículo de Pernambuco, em consonância com a BNCC (2017), os princípios de Educação Infantil se apresentam através dos direitos de Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se, os quais precisam estar preconizados nos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, por meio de experiências relevantes para as crianças.

Em acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017), este documento entende que os direitos apresentados exprimem uma visão do desenvolvimento infantil de modo integral, assim, serve como condutor para elaboração e adaptação das propostas pedagógicas das redes municipais e de instituições de Educação Infantil do Estado e de Programas e Projetos Pedagógicos da mesma etapa de ensino.

O documento apresenta a concepção de criança como “sujeito histórico de direitos, que se desenvolve nas interações e nas rotinas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças”, Proposta Curricular de Pernambuco (2019, p. 56). Ao abordar a infância, professa como fase de grande importância, sendo assim:

Esse período complexo, repleto de desafios, não deve ser considerado apenas como uma etapa histórica, uma categoria social ou um assunto exclusivo da família que se estende do nascimento até, aproximadamente, doze anos, mas também uma pauta prioritária do Estado no sentido de garantir à criança direitos indivisíveis, complementáveis e inseparáveis que oferecerão a elas condições para a formação de uma pessoa integral (Proposta Curricular de Pernambuco, 2019. pp. 56-57).

E ainda, a concepção de Educação Infantil que se estabelece pela relação indissociável entre educar e cuidar nas práticas pedagógicas vivenciadas na Educação Infantil.

Também apresenta que os eixos Interações e Brincadeira devem percorrer o currículo da Educação Infantil, entendendo que a criança precisa estar centrada em tudo que é planejado e promovido para ela, ou seja, estruturar um currículo “por esses dois eixos significa pensar na criança como um sujeito integral que se relaciona com o mundo e aprende através da mediação com o outro, com a brincadeira e a cultura” (Proposta Curricular de Pernambuco, 2019, p. 57).

Nessa perspectiva, o objetivo principal da Educação Infantil apresentado no documento se caracteriza como:

a promoção do desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos e 11 meses de idade garantindo o acesso aos processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, bem como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças (Proposta Curricular de Pernambuco, 2019, p. 60).

Em conformidade com a BNCC (2017), o Currículo de Pernambuco também apresenta sua organização com base nos cinco campos de experiência, como já mencionado. Esse prisma se baseia nas experiências e configura o conhecimento como uma composição que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, assim, a cada campo de experiência apresentado, o currículo associa os respectivos direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se).

Relacionado à leitura e escrita, o documento pouco contempla essa discussão, tal como a BNCC, já descrito previamente. No entanto, ainda que

embasado na Base Nacional Comum Curricular (2017), aponta objetivos mais detalhados e definidos de acordo com o campo de experiência “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”, direcionado ao trabalho com crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses, apresentados do seguinte modo:

Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão, comunicando-se com diferentes intenções e em diferentes contextos; Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos, valorizando a diversidade cultural; Folhear livros e escolher aqueles que mais gostam para ler, procurando orientar-se por temas e ilustrações, tentando identificar palavras conhecidas; Criar e/ou recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história, criando cenários, trama, ação e intenção dos personagens, sequência cronológica entre outros; Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, ampliando e desenvolvendo sua imaginação e oralidade, tendo o professor como escriba, grafando em letra maiúscula de imprensa (letra bastão); Produzir seus próprios textos orais e escritos (escrita espontânea), em situações com função social significativa a partir de seus conhecimentos prévios;

E ainda, Levantar hipóteses sobre gêneros textuais (receita, convite, bilhete, listas com os nomes das crianças, entre outros) veiculados em portadores conhecidos (livro de receitas, jornais, revistas entre outros) recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura; Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos e variados para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura, identificando elementos da estrutura de gêneros textuais, como apresentar um livro pela leitura do título, uma história mostrando a capa do livro, o título e o nome do autor, leitura de poemas reconhecendo palavras que rimam etc; Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos por meio de escrita espontânea; Produzir textos coletivamente, tendo o professor como escriba, grafando em letra maiúscula de imprensa (letra bastão), ampliando as finalidades da escrita e identificando os destinatários dos

textos; Escrever seu nome (escrita espontânea ou convencional) utilizando letras bastão; Reconhecer semelhanças e diferenças entre o seu nome e o de seus colegas, quanto à grafia e aos segmentos sonoros.

Um outro documento que apresenta diretrizes a respeito do processo de alfabetização é a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituído pelo decreto nº 9.765, em 11 de abril de 2019, pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Alfabetização.

Embora a Política Nacional de Alfabetização (PNA) alegue, em seu texto, basear-se em evidências científicas e promover o desenvolvimento da leitura e da escrita na Educação Infantil de forma eficaz, entendemos que sua implementação teve efeitos negativos nesse campo.

A PNA impôs limitações e representou um retrocesso para a Educação Infantil e a alfabetização. Mesmo tendo sido revogada pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, que instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, seus impactos ainda são percebidos, pois continuam presentes em documentos oficiais e nos livros didáticos utilizados nessa etapa da educação.

Nesse sentido, nos apoiamos a crítica de Moraes (2019), que se posiciona contra a Política Nacional de Alfabetização (PNA) ao identificar dois principais aspectos negativos em sua formulação: o autoritarismo e a mercantilização da Educação. Segundo o autor, a PNA foi construída sem debate público e imposta por empresários e especialistas alinhados a um governo antidemocrático, com o objetivo de estabelecer o método fônico como única abordagem para a alfabetização.

Isso configura uma violação ao direito constitucional de escolas e professores escolherem livremente suas metodologias de ensino. A adesão à PNA estaria condicionada ao acesso a recursos e à cooperação do governo federal, o que pode ser interpretado como uma forma de coerção. A crítica central à política é que sua proposta é teoricamente limitada, de caráter impositivo e desrespeita a diversidade dos alunos e educadores. Nessa perspectiva, o

documento se opõe à nossa perspectiva de prática pedagógica, que valoriza a autonomia, as metodologias diversificadas e o respeito às especificidades do processo de aprendizagem, e que está associada a

um ensino de alfabetização que, desde a Educação Infantil, ajude as crianças a compreenderem o sistema de escrita alfabética (SEA), ao mesmo tempo em que avançam em seus conhecimentos sobre práticas específicas de letramento, sobretudo aquelas ligadas mais diretamente à compreensão e produção de textos escritos de gêneros específicos (Morais, 2019, p. 70).

Posto isso adiante, buscamos aprofundar a discussão acerca das práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, por meio da análise de relatos de pesquisa que se dedicaram a investigar e evidenciar essa temática.

Ao explorar essas contribuições, buscamos refletir criticamente sobre os modos como a leitura e a escrita são inseridas no cotidiano das crianças pequenas, considerando as especificidades do desenvolvimento infantil e a importância de práticas significativas e contextualizadas.

### **1.3- O QUE AS PESQUISAS EVIDENCIAM EM RELAÇÃO AO TRABALHO COM A LEITURA E A ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?**

Ao longo da história ocorreram transformações teóricas sobre o ensino da linguagem e escrita na Educação Infantil, que atravessou visões distintas em relação a esse processo. Cabral (2013), nos apresenta a visão de “prontidão para a alfabetização” vigente até o início do ano de 1980, na qual as crianças eram treinadas na “pré-escola”, através de exercícios de habilidades de memória e perceptivo motoras, e, a partir daí, eram consideradas aptas ou não a iniciar a alfabetização. Essa visão negava o trabalho com a leitura e escrita das crianças da Educação Infantil.

No entanto, ainda que muitas crianças fossem consideradas aptas à alfabetização, o fracasso escolar associado ao analfabetismo, se tornou uma realidade nas escolas.

Tendo em vista que, os métodos de alfabetização utilizados se resumiam a o método sintético, o qual parte do ensino da letra, em seguida da sílaba e por fim o som das palavras, classificado em três tipos: o alfabético, silábico e fônico e o método analítico, que segue o processo inverso ao método anterior, trabalhando o contexto para em seguida, buscar entender palavras, sílabas e sons, dividido em: palavração, sentenciação e global. O fracasso escolar foi correlacionado aos padrões de ensino, levando assim estudiosos do processo de alfabetização a desenvolverem um novo olhar sobre ele Cabral (2013).

De modo que, a alfabetização antes conceituada como o domínio de um código, em que era necessária apenas a memorização, se tornou gradualmente entendida como sistema notacional, o qual é preciso compreender como funciona. Ainda nesse caminho, a criança passa a ser considerada como capaz de refletir, questionar sobre a língua escrita e construir seu conhecimento.

Cabral (2013) aponta que, “Ainda na década de 1980, em nosso país, as preocupações acerca do ensino da leitura e da escrita começaram a voltar-se

para um novo conceito, o de “letramento”. Conceito esse, definido por Soares (2009, p.18) da seguinte forma: “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de se ter apropriado da escrita”.

Tão logo difundido esse conceito, tornou-se necessário ao indivíduo, não apenas o aprendizado da leitura e escrita, bem como, utilizá-la nas práticas sociais de modo significativo, ou seja, o letramento tornou-se necessário. Muito embora a alfabetização e letramento estejam associados, se tratam de fenômenos diferentes

Assim, teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas, não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (Soares, 2009, p. 47).

Nesse sentido, Cabral (2013) aponta que o educador da Educação Infantil ao considerar a capacidade de reflexão das crianças sobre as funções da escrita e suas características, mesmo que ainda não saibam escrever, pondera que a escrita está presente no cotidiano delas e cabe a seu papel como professor ampliar esse universo, desenvolvendo situações as quais as crianças possam compreender o funcionamento do sistema de escrita, e iniciar seu processo de aprender a ler e escrever com autonomia.

Essa perspectiva do professor que considera a criança como ser reflexivo sobre a língua e suas funções, surge a partir “dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979), sobre a psicogênese da língua escrita” (Cabral, 2013, p. 67) que trouxeram notáveis contribuições para a área da educação.

Essas autoras, através de seus estudos defendem que, para a aquisição do sistema de escrita é necessário que os sujeitos compreendam como este é construído, bem como seu funcionamento, e ainda, que a escrita infantil segue uma linha evolutiva à medida que percorre diferentes estágios para sua apropriação (Cabral, 2013). Tão logo, defendemos a importância da Educação

Infantil ser um espaço de reflexão a respeito do sistema de escrita alfabética, sobre seus usos e suas funções.

Uma outra concepção, a qual tem oferecido contribuições para o aprendizado da leitura e da escrita, são os estudos sobre “Consciência fonológica”, que buscam investigar a relação entre ambos, desse modo,

Ao falarmos do processo de aprendizagem da escrita alfabética, é válido ressaltar que concebemos que o sujeito precisa compreender o SEA, isto é, precisa dominar os seus princípios, para conseguir ler e escrever de forma convencional. Assim, entendemos que o trabalho com a consciência fonológica auxilia os aprendizes a refletirem sobre alguns dos princípios do nosso Sistema de Escrita (Cabral, 2013, p. 80).

Morais (2019) poussa o conceito de consciência fonológica dentre as habilidades metalinguísticas, a denominando

[...] uma “constelação” de habilidades variadas, em função das unidades linguísticas envolvidas, da posição que estas ocupam nas palavras e das operações cognitivas que o indivíduo realiza ao refletir sobre as partes sonoras das palavras de sua língua (Morais, 2019, p. 29).

Nessa perspectiva, o professor pode auxiliar as crianças nesse processo, ao desenvolver atividades as quais os permita expandir suas habilidades. Moraes (2019) salienta ainda salienta ainda, que as crianças desde de muito cedo são capazes de refletir sobre as relações que as partes orais das palavras têm com as letras usadas para escrever, atividades com rimas que permitam às crianças brincar com as sílabas são significativas nessa fase.

Na Educação Infantil, vem se expandindo às transformações teóricas através de novas pesquisas, diante disso, diversos pesquisadores debruçam-se em analisar as práticas dos professores dessa área, perante essas mudanças. Cabral (2013) destaca a análise de Moraes e Silva (2010) realizada no último ano da Educação Infantil, envolvendo o trabalho de professores com consciência fonológica e seu tipo de ensino, o qual:

Constataram que aquelas crianças já são capazes de vivenciar brincadeiras nas quais exploram a dimensão sonora das palavras, bem como que as crianças podem ser incentivadas na escola a

refletir sobre segmentos sonoros como sílabas e rimas (Cabral, 2013, p. 88).

Uma outra pesquisa apresentada por Cabral (2013) foi a realizada por Aquino (2007), que buscou investigar a prática pedagógica de duas professoras do grupo 5 da Educação Infantil, com o foco na conexão entre consciência fonológica, notação escrita e o trabalho com rimas no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, com essa análise:

Os dados evidenciaram que um trabalho sistemático com textos que exploram o extrato sonoro da língua permite às crianças desenvolverem algumas habilidades fonológicas, que têm se revelado essenciais para o processo de alfabetização (Cabral, 2013, p. 89).

Cabral (2013), ainda nos apresenta uma análise realizada por Lima (2010), a qual verificou as práticas docentes em duas turmas do último ano da Educação Infantil, relacionadas à compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e a aprendizagem dos educandos. Nessa análise os dados obtidos mostraram que

[...] as crianças que mais avançaram foram os da turma em que a professora tinha como prática trabalhar o ensino da língua na perspectiva do alfabetizar letrando, com ênfase na leitura de diferentes gêneros textuais, priorizando atividades envolvendo o trabalho com exploração de rimas e jogos fonológicos (Cabral, 2013, p. 89).

Posto isso, apontamos que a Educação Infantil é uma fase importante para as crianças expandirem sua compreensão a respeito do Sistema de Escrita Alfabética, bem como é necessário que sejam consideradas sujeitos reflexivos e capazes de construir seu aprendizado. Não o bastante, é pertinente a escola considerar o interesse das crianças pelo funcionamento da leitura e escrita, e assim desenvolver práticas que proporcionem um aprendizado significativo a elas, considerando o universo lúdico o qual as crianças estão inseridas.

## **CAPÍTULO II: METODOLOGIA DA PESQUISA**

Este capítulo busca descrever o delineamento da pesquisa, que teve por objetivo compreender a prática pedagógica de uma professora do Grupo IV da Educação Infantil em uma creche escola localizada no município do Recife-PE, em relação ao ensino da leitura e da escrita.

Para isto, analisamos como a docente planejou e desenvolveu atividades as quais levam as crianças a refletirem a respeito do sistema de escrita alfabética. O desenvolvimento da pesquisa consistiu na elaboração dos instrumentos e nas definições de coleta e análise de dados apresentados nos itens a seguir, para uma melhor compreensão do percurso metodológico adotado.

### **2.1- Natureza da pesquisa**

A pesquisa de natureza qualitativa, busca descrever as relações entre sujeitos e fenômenos estudados, assim como destaca (Chizzotti, 1998) existe uma dinâmica correlação entre o sujeito e o objeto. A pesquisa qualitativa

[...] 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).

Nesse panorama, esta pesquisa apresenta uma abordagem de natureza qualitativa, de modo que busca caracterizar e compreender detalhadamente as experiências, as concepções e os procedimentos atribuídos à prática pedagógica do sujeito participante da pesquisa, nessa situação, uma professora do grupo IV da Educação Infantil da rede municipal de Recife-PE.

Desse modo, realizamos um estudo de caso, na busca de compreender a prática docente do sujeito da pesquisa no trabalho envolvendo a leitura e a escrita. Lara e Molina (2011, p.132) definem essa estratégia como “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”.

Ainda, como destaca Duarte (2008, p.114), “o estudo de caso pode constituir um interessante modo de pesquisa para a prática docente”, sendo assim esse procedimento, nos possibilitou uma compreensão detalhada e vasta das ações que foram examinadas no campo observado. Pois como Lara e Molina (2011, p. 7) enfatizam:

[...]. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes.

## **2.2- Universo pesquisado**

A pesquisa foi produzida em uma creche escola da rede municipal, localizada na cidade do Recife-PE. Esta instituição de ensino atende às crianças dos grupos I até o V.

Seu funcionamento é de segunda-feira a sexta-feira, das 7:00h até 17:30h. Durante as manhãs, as crianças de 1 a 3 anos da creche possuem o acompanhamento de um professor e durante a tarde são acompanhadas apenas pelas Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs).

Ainda referente à modalidade creche, existem quatro turmas, são elas: Grupo I, Grupo II, Grupo III A, Grupo III B, com, em média, dezoito crianças por turma. Em relação às crianças de 4 a 5 anos, inseridas na modalidade escola, essas possuem atividades com a professora em apenas um período, manhã ou tarde, e existem uma turma de Grupo IV e uma turma de Grupo V em cada horário, com cerca de 16 crianças por turma.

A creche escola possui dois pavimentos, no primeiro estão localizadas as turmas dos grupos IV e V, a diretoria, secretaria, coordenação pedagógica, sala dos professores, cozinha, banheiros, lavanderia e o refeitório acoplado ao pátio. No segundo pavimento se localizam as salas da creche, sala de recursos, sala de depósito, fraldário e o solário. A escolha da instituição se deu pelo espaço de atuação do sujeito da pesquisa.

Figura 1: Campo de pesquisa



Fonte: Imagens do google

Por conseguinte, a escolha do grupo IV se deu, por se caracterizar como fase da educação infantil, a qual as crianças demonstram interesse em compreender o funcionamento do SEA e apresentam uma maior autonomia nas práticas envolvendo a leitura e a escrita.

### 2.3- Participantes da pesquisa

A então pesquisa teve como sujeito participante uma professora da Educação Infantil do grupo IV da rede municipal de ensino do Recife-PE. Apresentamos abaixo os dados acerca de sua formação acadêmica e experiência profissional.

Quadro 1: Formação e experiências da professora participante da pesquisa

<b>Formação/ Experiência profissional</b>	<b>Professora participante da pesquisa</b>
Graduação (curso, instituição e ano de conclusão)	Pedagogia UFPE 2002
Pós-Graduação (curso, instituição e ano de conclusão)	Psicopedagogia FAFIRE 2005  História e Cultura Afro-brasileira

	UNICAP 2009
Quantidade de anos de experiência na docência	35
Quantidade de anos de experiência na docência em turmas de Educação Infantil	21

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Considerando a importância de envolver sujeitos diretamente relacionados ao problema investigado, a escolha da participante da pesquisa foi baseada no seguinte critério: a professora deveria desenvolver uma prática pedagógica voltada para a leitura e a escrita com significado na Educação Infantil. A seleção da participante ocorreu com o direcionamento da professora orientadora desta pesquisa.

A escolha referida demonstrou o propósito de analisar uma prática pedagógica direcionada ao trabalho com leitura e escrita na Educação Infantil de modo reflexivo e que considerasse as crianças nessa faixa etária como sujeitos pensantes e construtores do conhecimento.

#### **2.4- Meios e instrumentos para coleta de dados**

Para realização do processo de coleta de dados, foram utilizadas a observação e a entrevista semiestruturada como instrumentos metodológicos. As observações tiveram por objetivo, acompanhar e detalhar de forma contínua a prática docente através das vivências e interações que ocorreram no campo de estudo.

Esse instrumento mostra-se de forma apropriada a proposição desta pesquisa, pois de acordo com Laville e Dionne (1999, p. 176), “A observação como técnica de pesquisa não é contemplação beata e passiva; não é também um simples olhar atento. É essencialmente um olhar ativo sustentado por uma

questão e por uma hipótese”. Nessa perspectiva, a observação disponibiliza um modo de descrever a conjuntura do universo pesquisado.

Ainda, como forma de honrar os princípios éticos, atestando respeito e segurança ao sujeito da pesquisa, no início do processo de coleta de dados foi esclarecido como se daria tal processo e em seguida, disponibilizamos o Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE (Anexo A), documento no qual a participante da pesquisa teve a oportunidade de verificar e assinar.

Para o processo de observação foi construído um roteiro detalhado, o qual guiou os aspectos principais a serem observados (Apêndice A). Foram realizadas dez observações, que ocorreram entre os dias 30 de setembro de 2024 a 01 de novembro de 2024.

Nossa intenção era realizar as observações em dias consecutivos, no entanto devido ao calendário da instituição, o qual contou com feriados e reuniões pedagógicas, as observações foram realizadas em dias alternados. Nesse período a prática pedagógica da professora do grupo IV foi observada durante toda a rotina da turma, as informações adquiridas foram registradas em um caderno de campo.

Como já mencionado acima, um outro instrumento metodológico utilizado foi a entrevista, especificamente a entrevista semiestruturada. Nesse aspecto Laville e Dionne (1999, p. 188) estabelecem que a “entrevista semiestruturada é uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento”.

A entrevista foi realizada com o intuito analisar as concepções da professora em relação à escrita e leitura na Educação Infantil, para a sua realização foi construído um roteiro (Apêndice B), o qual permitiu extrair os dados referentes ao objeto de estudo, dispondo da flexibilidade a qual a entrevista semiestruturada oferta. A mesma foi realizada no dia 13 de novembro de 2024, através de uma videochamada pelo Google Meet.

Por conseguinte, reiteramos que os instrumentos metodológicos adotados para a coleta de dados, se adequam à referente pesquisa, pois propiciaram as

informações necessárias acerca da temática e foram usadas para descrição e análise daquilo que foi vivenciado no campo de estudo.

## **2.5 Metodologia de análise dos dados**

Para realizar o processo de análise dos dados coletados por meio da observação e da entrevista semiestruturada no campo pesquisado, utilizamos como inspiração a metodologia de análise de conteúdo, que segundo Laville e Dionne (1999, p. 214), o princípio desse tipo de análise “consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação”.

Desse modo, ao relacionar com o objetivo da pesquisa que é compreender a prática pedagógica de uma professora do Grupo IV da Educação Infantil em uma creche escola localizada no município do Recife-PE, em relação ao ensino da leitura e da escrita. O embasamento deste método de análise de dados propiciou um profundo entendimento das informações obtidas durante a coleta de dados.

Laville e Dionne (1999, p. 216), ainda enfatizam que:

A análise de conteúdo não é, contudo, um método rígido, no sentido de uma receita com etapas bem circunscritas que basta transpor em uma ordem determinada para ver surgirem belas conclusões. Ela constitui, antes, um conjunto de vias possíveis, nem sempre claramente balizadas, para a revelação alguns diriam reconstrução do sentido de um conteúdo.

A análise de conteúdo também é descrita por Bardin (1977), e a autora descreve essa categoria como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p. 31). Para ela:

Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (p. 31).

Bardin (1977), ainda referente à metodologia de análise de conteúdo, propõe formas de organização desse modo de análise, pois, essa proposição

oferece ao pesquisador meios de realizar suas análises de modo estruturado facilitando o processo de obtenção de resultados significativos.

A autora aponta três fases para realização da análise de conteúdo: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e interpretação.

Define a pré análise como “fase de organização propriamente dita” (Bardin, 1977, p. 95), seguida da fase de exploração do material, a qual a partir da pré análise concluída segue se para a sistematização desse material, prosseguindo para as deduções e interpretações dos dados com o intuito de convertê-los de modo relevante para a pesquisa.

A partir das observações e entrevistas realizadas ao longo da pesquisa, elaboramos categorias de análise alinhadas aos objetivos propostos, de forma a orientar a interpretação dos dados coletados. As três categorias definidas foram: como a professora organizava a rotina com crianças de 4 anos; como eram as atividades envolvendo a leitura e a escrita das crianças, e por fim como eram as atividades de leitura e escrita com as crianças.

### **CAPÍTULO III - O universo da leitura e da escrita na infância: Uma leitura dos dados**

Este capítulo se designa a apresentação da análise dos dados obtidos durante a coleta, por meio dos instrumentos mencionados anteriormente. Como já destacado, buscamos compreender a prática pedagógica de uma professora do Grupo IV da Educação Infantil em uma creche escola localizada no município do Recife-PE em relação ao ensino da leitura e da escrita.

#### **3.1- Como a professora organizava a rotina com crianças de 4 anos?**

Durante as observações realizadas, verificamos que a professora dividia a rotina da turma em alguns momentos: a acolhida, a roda de conversa, as atividades em ficha, a hora do lanche, o solário (hora do brincar livre), o almoço, e finalização das atividades, como pode ser observado no quadro 2.

Quadro 2: Rotina do Grupo IV

<b>DIAS OBSERVADOS</b>										
<b>ROTINA</b> Dias e Datas	<b>1</b> 30/09	<b>2</b> 01/10	<b>3</b> 03/10	<b>4</b> 07/10	<b>5</b> 17/10	<b>6</b> 18/10	<b>7</b> 21/10	<b>8</b> 22/10	<b>9</b> 31/10	<b>10</b> 01/11
ACOLHIDA	x	x	x	x	x	X	x	x	x	x
RODA DE CONVERSA	x	x			x	X	x	x	x	x
ATIVIDADES EM FICHA	x	x				X	x		x	x
LANCHE	x	x	x	x	x	X	x	x	x	x
SOLÁRIO	x	x	x	x	x		x	x	x	
ALMOÇO	x	x	x	x	x	X	x	x	x	x

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

O primeiro momento, o da acolhida, ocorreu de forma semelhante nos dias observados e aconteceu de forma sistemática. A professora era a primeira a chegar por volta das 7:30hs da manhã. As crianças ao chegar às 7:45hs eram organizadas em 4 mesas, dispostas em forma de colmeia. Neste mobiliário eram distribuídos materiais variados para cada dia, tais como: jogos (blocos de encaixe, jogo da memória, quebra cabeça de alfabeto), lápis de colorir, papéis, garrafas pet pequenas que continham água, glitter e lantejoulas.

As crianças ao chegarem eram recebidas pela professora de forma carinhosa e acolhedora e orientadas por ela a escolher onde sentar, também tinham acesso livre aos livros que ficavam expostos em sala. Brincavam com os materiais até por volta das 8:30hs da manhã, então a docente pedia às crianças guardarem os materiais.

Após guardarem os materiais, a professora sentava em roda no chão, em frente ao quadro. Esse momento da rotina não foi realizado no 3º dia de observação, pois havia na turma três estagiárias realizando uma atividade, e a professora se limitou a auxiliá-las, bem como no 4º dia de observação, o qual a docente foi convocada a uma formação na coordenação da instituição e a turma ficou a cargo de uma professora substituta.

No momento da roda, em dias alternados a docente trabalhava com as crianças (a chamadinha; o calendário; a leitura de parlendas, de palavras estáveis, de livros, de poemas; e músicas que continham rimas). Posteriormente a professora aplicava uma atividade em ficha (completar palavras, completar frases com palavras, contar e escrever a quantidade sílabas e letras de uma palavra trabalhada, contar itens de uma imagem e registrar em número, escrever uma palavra trabalhada anteriormente), atividades as quais observamos nos 1º, 2º, 6º, 7º, 9º e 10º dias.

Essas atividades se estendiam até por volta das 9:15hs, horário do lanche. Quando retornavam à sala às 9:30hs, as crianças tiravam seus sapatos e seguiam para o momento do brincar livre que ocorria no solário da instituição. “Faço questão que brinquem pelo menos uma hora por dia” (fala da professora a respeito do brincar livre). Essa afirmação caminha em concordância com

Kishimoto (2010, p. 01) quando enfatiza que a importância do brincar “se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver”.

Durante o momento de brincar livre, as atividades eram frequentemente marcadas por brincadeiras de faz de conta. A professora organizava o ambiente oferecendo embalagens vazias de alimentos como arroz, açúcar, café, requeijão e manteiga, além de recipientes de produtos de limpeza como sabão em pó e esponjas. Para tornar esses itens mais realistas, ela os preenchia com papel amassado e os lacrava com fita adesiva, simulando o peso e a aparência dos produtos originais.

Além disso, ela disponibilizava notas de dinheiro falsas, bolsas pequenas, bonecos de pano, fogão de brinquedo e outros acessórios que estimulavam a imaginação das crianças. Durante essas interações, a professora mantinha-se ativamente presente, alternando entre momentos de participação direta, mediação das brincadeiras e iniciação de outras atividades lúdicas, como cantigas de roda e a tradicional brincadeira "passa o anel".

A prática observada evidencia o caráter expressivo, simbólico e mediador do faz de conta na relação entre a criança e o mundo que a cerca. Essa perspectiva está alinhada ao que aponta Kishimoto (2010), ao afirmar que o brincar constitui a principal atividade cotidiana da infância. Por meio dessa vivência, a criança desenvolve a capacidade de fazer escolhas, manifestar emoções e valores, além de explorar a si mesma, o outro e o ambiente ao seu redor. Além disso, o ato de brincar possibilita à criança reviver experiências prazerosas, compartilhar vivências, afirmar sua identidade e individualidade por meio de diferentes formas de expressão, utilizar o corpo e os sentidos, movimentar-se, resolver problemas e exercitar a criatividade.

Apenas nos 6º e 10º dias, por se tratarem de sextas feiras, as crianças foram levadas ao jardim da creche para brincar (caminhar pelo jardim, observar as plantas e os animais, regar as plantas, realizar desenhos livres com giz no chão). Segundo a professora, selecionou-se esse dia da semana para as crianças terem mais contato com a natureza.

Nesse aspecto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), incentivam o desenvolvimento de práticas pedagógicas que levem as crianças a desenvolverem contato com a natureza, um elemento dos quais favorece o seu desenvolvimento integral, é um espaço que permite o brincar e o explorar e proporciona à criança uma construção ampla de seu conhecimento sobre o mundo.

Ao retornarem por volta das 10:30hs, as crianças tomavam água e calçavam os sapatos. Esse era o momento de concluírem alguma atividade que não conseguiram terminar antes do lanche. As crianças que já tinham concluído, a professora distribuía alguns materiais para brincarem (jogos, massinha, lápis, folha A4 para desenharem e pintarem). Às 11:00hs, ocorria o almoço como mais um momento fixo da rotina. A professora sempre acompanhava as crianças e monitorava e auxiliava aqueles com mais dificuldades em se alimentarem.

Às 11:15hs retornavam à sala e aguardavam os responsáveis. Neste momento a docente buscava criar um espaço de relaxamento diminuindo as luzes e buscando que todos ficassem sentados em suas cadeiras. Às 11:30hs, se dava o horário de saída das crianças.

### **3.2- Como eram as atividades envolvendo a leitura e a escrita das crianças?**

Durante os momentos de observação, presenciamos a atividade de escrita dos próprios nomes pelas crianças nas fichas de atividades, que ocorreram nos 1º, 2º, 6º, 7º, 9º, 10º dias. Para isso, a professora entregava uma tarjeta com os nomes escritos em letra bastão, para ser consultado, no momento da escrita do nome na ficha de atividades, como pode ser observado na figura 4.

Figura 2: 1º dia de observação

Atividade de escrita das crianças.



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Assim como, também verificamos que ocorreram algumas atividades de leitura das crianças. Essas atividades aconteceram no 5º dia de observação. As crianças foram solicitadas a ler os nomes dos colegas durante a chamadinha e a ler palavras na parlenda.

Neste momento, as crianças ficaram sentadas em roda no chão, próximo ao quadro. A professora, após chamar uma criança para marcar o dia da semana no calendário, realizava a chamada sorteando as tarjetas com os nomes das crianças e mostrando a turma, um por um, “de quem é esse nome aqui?”. Durante a entrevista ela enfatizou a relevância que atribui ao trabalho com os nomes das crianças

Eu considero importante elas aprenderem o próprio nome. Eu costumo utilizar como base, além de outros escritos... e para outras leituras, o próprio crachá deles, assim a memorização da sequência de letras do próprio nome e da sequência de letras né? do nome dos colegas quando a gente faz a chamada...” (Fragmento da entrevista realizada com a professora, no dia 13/11/24).

A fala da professora e sua prática observada com o trabalho relativo aos nomes das crianças, se apresenta em conformidade com a Proposta Curricular de Pernambuco (2019), em seu campo de experiência “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”, direcionado ao trabalho com crianças de 4 anos a 5 anos e 11

meses, em seus tópicos: “Escrever seu nome (escrita espontânea ou convencional) utilizando letras bastão; Reconhecer semelhanças e diferenças entre o seu nome e o de seus colegas, quanto à grafia e aos segmentos sonoros” (Proposta Curricular de Pernambuco, 2019, p. 115).

Ao apresentar a tarjeta com o nome Saphyra, a professora questiona mais uma vez as crianças:

— Qual é o nome?

As crianças começam a realizar suas intervenções.

— A — diz uma criança.

— E tem essa pessoa aqui chamada A? — responde a professora.

— É de Maya? — questiona outra criança.

— Maya começa com o mesmo Ma de *Maria*. Aqui tem Ma? — diz a professora.

— Vou dar uma dica, tá? Vou cobrir aqui as letrinhas — disse ela, cobrindo o nome e deixando aparente apenas a sílaba Sa.

— Prestem atenção, essa letra aqui é do meu nome, do nome da tia Samara e do nome da tia Salete — apontou para a letra S.

(Fragmento do 5º dia de observação - diário de campo)

Figura 3 E 4: 5º dia de observação. Momento da chamada, com o sorteio dos nomes



Fonte: Dados da pesquisa (2024)



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Ainda nesse momento o diálogo seguiu.

— É de Saphyra, — Uma criança falou.

— Será que esse é o nome de Saphyra?, — perguntou a professora.

Mostrou o nome completo e disse — Esse é o nome de Saphyra.

Mais uma vez cobriu o nome, deixando amostra apenas a sílaba Sa,

— Esse Sa aqui, faz Sá, — ela falou.

Mostrou o restante do nome letra por letra, e algumas crianças foram as associando a os nomes de outros colegas,

— P de Pérola, H de Helena, Y de Maya, R de Ravi e A de Ana, — as crianças falaram.

As crianças conseguiram identificar os nomes de alguns colegas.

Maya disse — Ma de Maria e Ma de Maya.

Quando a professora apresentou um outro nome, Isabela falou:  
— Estou vendo F, é de Francisco, — em um outro momento ela acrescentou

— Estou vendo 2 C é Cecília.

(Fragmento do 5º dia de observação - diário de campo)

A professora esteve sempre atenta e chamando a atenção das crianças para identificarem os nomes. Tal como discute Brasil (2020), propostas de atividades como a descrita acima, permitem às crianças vivenciarem experiências as quais elas veem e escrevem seus próprios nomes, e isso as ajudam a consolidar essa palavra, ou seja, se torna uma palavra memorizada a qual conseguem reproduzir por escrito com autonomia, bem como a partir dela identificar outras. Após apresentar o nome de todos, pediu que sentassem em suas cadeiras e aguardassem a hora do lanche.

Um outro momento registrado de leitura das crianças, foi a leitura de palavras de uma parlenda. A parlenda trabalhada foi “Hoje é domingo”, a qual a turma já conhecia, pois segundo a professora já haviam trabalhado anteriormente. Ela pediu que todos sentassem em roda no chão próximo ao quadro, e com a parlenda colada no quadro, seguiu mostrando as palavras já trabalhadas pela turma nessa parlenda.

Figura 5: Cartaz na parede da sala do GIV.

Figura 6: 5º dia de observação. A professora exibindo à turma uma palavra da parlenda.



Fonte: Dados da pesquisa (2024)



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Ao mostrar a palavra cachimbo, uma criança disse:  
— É casa.  
— Por quê? — perguntou a professora.  
— Porque começa com "ca" — a criança respondeu.  
— Casa começa com "ca" — disse a professora. — Muito bem, mas essa palavra é cachimbo.  
Ao exibir a palavra sino, Isabela afirmou:  
— É sino.  
— S I – si, N O – no — disse a professora. — Isso mesmo.  
Ao mostrar mais uma palavra, Maria disse:  
— Touro.  
— Por que você acha que é touro, Maria? — perguntou a professora.  
— Porque tem "t" — Maria respondeu.

(Fragmento do 5º dia de observação - diário de campo)

Em seguida, as crianças começaram a falar várias outras palavras com t. E assim, a docente repetiu o mesmo processo com as palavras (cachimbo, jarro, sino, touro, gente, buraco, mundo).

A professora, a todo momento considerava as interações das crianças e fazia as intervenções necessárias para que elas identificassem as palavras fazendo uso de pistas gráficas, letras iniciais, sons iniciais e refletissem também sobre os segmentos sonoros que compõem a palavra.

Observamos que a utilização do texto de tradição oral foi proveitoso ao passo que também considerou, tal como aponta Araujo (2011), o valor de utilizar esses textos com as crianças, sobretudo, as mais novas, está na exploração das possibilidades de sua natureza oral, seu aspecto lúdico, mantendo seus propósitos iniciais, o brincar, narrar, provocar, divertir e promover a interação.

Dando continuidade à nossa análise, no próximo tópico abordamos o modo de como se configuraram as atividades de leitura e escrita com as crianças, considerando os diferentes momentos em que essas práticas ocorreram ao longo do período de observação.

### 3.3- Como eram as atividades de leitura e escrita com as crianças?

Para além das atividades de leitura e escrita das crianças, ao longo do período de observações verificamos as atividades envolvendo leitura e escrita com as crianças, e, essas se deram em momentos diversificados, como apresentamos no quadro abaixo:

Quadro 3: Frequência das Atividades de leitura e escrita realizada com as crianças

DIAS										
ATIVIDADES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dias e datas	30/09	01/10	03/10	07/10	17/10	18/10	21/10	22/10	31/10	01/11
LEITURA DE LIVRO							X	X		X
LEITURA DE PARLENDAS	X	X								
LEITURA DE POEMA									X	
CANTAR MÚSICA QUE CONTÉM RIMA	X									
MARCAR O DIA NO CALENDÁRIO	X				X	X	X			X

DIAS										
ATIVIDADE EM FICHA	X								X	

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Como exibimos no quadro acima, as atividades de leitura com as crianças ocorreram em maior número, em relação às atividades de escrita. Na entrevista, quando a professora foi questionada a respeito das atividades as quais ela considerava essenciais em uma turma de Educação Infantil com crianças de 4 anos, ela fez seguinte reflexão:

Olha eu acho que há uma confusão, há um foco muito grande no registro escrito antes da interiorização e da identificação dessas letras, então acho que o trabalho na educação infantil ele nesse sentido é árduo porque ele para mim tá muito no diálogo com essas crianças, ele tá muito nessa fala que eu vou ter com ela mais do que no papel e na atividade escrita, no físico, daquilo que a gente vai deixar registrado fisicamente, concretamente, então quando a gente canta ou quando a gente traz uma parlenda que tem esse ritmo né, e tem essa coisa dela da combinação do som final ou a combinação de som inicial que quando a gente destaca, eu quero uma palavra que começa com o mesmo som de peteca, o som é pé, então eu prefiro focar nas sílabas do que nas letras mas para isso eles precisam saber identificar as letras, também trazer atividades de identificar palavras, de escrever com eles e ser escriba deles... (Fragmento da entrevista realizada com a professora, no dia 13/11/24).

Em sua fala a docente revela uma compreensão crítica e sensível a respeito da leitura e escrita na Educação Infantil, demonstra que valoriza o diálogo e a oralidade, no processo de aquisição do sistema de escrita alfabética pelas crianças, e mostra sua parceria junto a elas ao assumir o papel de mediadora e escriba. Sua postura reflete um olhar que considera a inserção da criança no mundo letrado de forma funcional, prazerosa e respeitosa a seu desenvolvimento.

A leitura de livros foi a que ocorreu com mais frequência, verificamos ainda que os gêneros textuais mais presentes no Grupo IV foram as parlendas, o

poema e a cantiga de roda. Observamos que a docente procurava explorar os gêneros textuais de forma lúdica, incentivando as crianças a refletirem sobre as palavras, suas sílabas e quantidades. Sua prática pedagógica respeitava as interpretações individuais das crianças, valorizando o processo de construção do conhecimento do sistema de escrita alfabética a partir das experiências e compreensões das próprias crianças.

A sala de aula do Grupo IV contava com um cantinho da leitura, organizado em um dos cantos da sala. No espaço, havia uma estante com livros dispostos na altura das crianças, o que facilitava o acesso livre e autônomo aos materiais. As crianças podiam manusear os livros sempre que desejassem, promovendo o contato espontâneo com a leitura no cotidiano escolar.

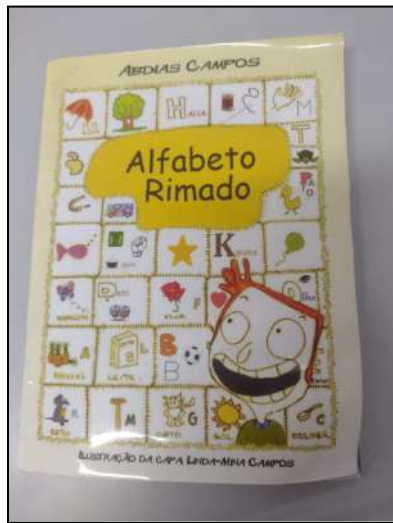
Durante a entrevista a professora quando questionada a respeito da importância de trabalhar com textos em turmas de Educação Infantil, e quais gêneros textuais ela costumava priorizar, ela respondeu:

Sim, eu gosto muito das rimas, por isso que eu trago tanta parlenda, alguns versos também, alguns poemas que sejam também eu acho interessante é e quando a gente vai escrever eu gosto muito de brincar com eles, de fazer um bilhete, um convite... (Fragmento da entrevista realizada com a professora, no dia 13/11/24).

No 7º dia de observação, no momento da roda a professora leu junto com a turma o livro “Alfabeto rimado” de Abdias Campos, o qual segundo a professora, eles já haviam trabalhado em um outro momento.

Figura 7: Livro trabalhado no 7º dia de observação.

Figura 8: 7º dia de observação  
Momento de leitura do livro em roda.



Fonte: Dados da pesquisa (2024)



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

A professora apresentou o livro à turma e lembrou:

— Já lemos esse livro em outro momento. Hoje, vamos reler juntos.

Ela abriu a página referente à letra B, mostrou às crianças e iniciou a leitura, acompanhando com o dedo. Ao lerem a palavra "banana", João exclamou:

— Banana tem "ba"!

A professora chamou a atenção da turma para a fala de João.

— Muito bem, João! Vamos escrever essa palavra no quadro juntos.

Escreveram "banana" no quadro, e ela perguntou:

— Quantas vezes abrimos a boca para dizer a palavra "banana"?

Leram novamente em voz alta e perceberam:

— Três sílabas!

Maya, animada, falou:

— Biscoito também tem três!

Ela contou com os dedinhos. A turma continuou explorando outras palavras do livro. Isaac disse:

— Bananada!

A professora escreveu no quadro e aproveitou para explorar todas as contribuições. Isabela, surpresa, observou:

— Não é possível! Tem as mesmas letras que você escreveu antes!

Pérola comentou:

— Tem oito letras.

Maia então disse:

— Bananeira.

A professora respondeu:

— Vamos escrever no quadro a palavra que a Maya falou.

Em seguida, convidou todos:

— Vamos contar as sílabas juntos?

Mais uma vez, Pérola contribuiu:

— Maçã tem duas!

(Fragmento do 7º dia de observação - diário de campo)

Como podemos observar na descrição acima, conforme aborda Cabral (2013), a professora demonstra considerar a capacidade de reflexão das crianças sobre as características e funções da escrita. A partir da leitura proposta, ela possibilitou às crianças ampliarem suas percepções a respeito do funcionamento do sistema de escrita, contribuindo para o seu processo de aprender a ler e escrever com autonomia.

Nesse aspecto, Morais (2019) salienta que desde de pequenas as crianças são capazes de refletir sobre as relações que as partes orais das palavras têm com as letras que são utilizadas para escrever, desse modo as atividades com rimas são significativas ao aprendizado das crianças.

Ao decorrer da entrevista a professora apresenta os objetivos ao desenvolver atividades de leitura com as crianças, ressalta que:

[...] a gente precisa criar essas possibilidades de eles criarem interesse, deles despertarem para esse universo letrado né , então criar esse ambiente alfabetizador criar um ambiente leitor para que as crianças tenham essa autonomia também e elas usem isso como suporte para criar outras conexões né, para criar, eu aprendi

a digamos, eu aprendi a escrever uma palavra que é muito comum, bola e a partir da palavra bola, que já tá lá, bem segmentada, estabilizada, eu sei, eu percebo que eu posso escrever bolada... (Fragmento da entrevista realizada com a professora, no dia 13/11/24).

Ela aponta que compreende a leitura como uma prática que promove a autonomia, permitindo que as crianças explorem os textos de forma espontânea e prazerosa. Esse processo evidencia o papel da leitura literária como suporte para a imaginação, a construção de sentidos e o desenvolvimento da criatividade, indo além da decodificação e favorecendo a expressão e a produção de novos significados.

A escrita está presente no dia a dia das crianças, antes de seu contato com o universo escolar, elas vivem imersas em um mundo letrado, segundo Ferreiro (2001, p. 45) “as crianças elaboram ideias próprias a respeito dos sinais escritos”, elas se interessam por esse mundo, agem e reagem a ele.

Desta maneira, destacamos a importância da escola, pois possui o papel de ampliar esse universo para as crianças, e lhes promover oportunidades de desenvolvimento amplo, ao considerar o conceito de criança estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (2009), que designa a criança como sujeito de direitos e parte integrante da história, que através das interações e experiências diárias, e ao se relacionar forma a sua identidade individual e coletiva.

Nesse processo a criança brinca, imagina, fantasia, expressa seus desejos, explora, observa, aprende, faz perguntas e atribui significados ao mundo natural e social, contribuindo dessa forma para a produção cultural.

Como já abordado ao longo do trabalho, Brandão e Leal (2011) apontam três caminhos que orientam os educadores em relação à leitura e escrita na Educação Infantil. Os dados obtidos revelam o caminho adotado pelo sujeito da pesquisa, aquilo que foi observado e abordado por meio de suas falas, sinalizam que a professora buscou desenvolver a prática de “Ler e escrever com significado na Educação Infantil”, como defendem Brandão e Leal (2011), exprimindo um

olhar sobre as crianças como seres pensantes que estão imersos em um mundo letrado e se interessam por ele. Logo após mais crianças se expressaram

Cecília acrescentou:

— Atividade tem quatro

Então a professora perguntou:

— Será que "atividade" tem quatro pedacinhos?

Ela escreveu a palavra no quadro e todos contaram. Viram que havia cinco pedacinhos. Anthony disse:

— Tem cinco letras.

A professora corrigiu:

— Cinco pedacinhos, Anthony.

Ela destacou:

— Dentro de "banana" tem o nome "Ana".

Isabela contou:

— Três letras "a" em "banana".

E Pérola completou:

— Quatro letras "a" em "bananada".

(Fragmento do 7° dia de observação - diário de campo)

As crianças em uma prática sociocultural, comumente brincam com as palavras e seus sons. Práticas de leituras lúdicas, como a acima descrita, possibilitam a reflexão sobre o uso da língua e suas funções, visto que “[...], as crianças não só se interessam pelos usos da escrita, suas funções sociais, mas querem saber também sobre o seu funcionamento” (Araujo, 2006, p. 2320).

Um outro episódio de leitura de livro ocorreu no 8° dia de observação, o livro trabalhado foi “Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela” de Werner Holzwarth e Wolf Erlbruch, no momento da roda, a professora apresentou o livro a turma, falou o nome e o autor. Em seguida começou a leitura sempre exibindo as páginas às crianças e apontando com o dedo conforme realizava a leitura.

No 10° dia de observação, ocorreu mais um momento de leitura de livro com as crianças, como habitual no momento da roda a docente falou que iria contar novamente a história do tatu para quem não estava na outra atividade que ocorreu a leitura do livro, pediu silêncio e que todos se comportassem para ouvir.

Iniciou a história “Que bicho será que fez o buraco?” de Angelo (Ângelo), Machado, realizando a leitura, em alguns trechos acompanhando com o dedo e apresentando as imagens do livro às crianças, sempre perguntando o que achavam, o que iria acontecer (ela estimulou as crianças a fazerem inferências), encerrou a história com uma rima, “entrou pelo uma porta saiu pela outra, quem não gostou que conte outra e quem gostou bate palmas”.

Figura 9: Livro trabalhado no 10° dia de observação



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Figura 10: 10° dia de observação.

Momento de leitura do livro em roda.



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Um outro momento de leitura com as crianças o qual atentamos foi a leitura das parlendas. No 1° dia de observação, no momento da roda, a professora leu a parlenda “Hoje é domingo”, que estava colada no quadro, sempre acompanhando a leitura com o dedo, a professora destacou algumas palavras (cachimbo, jarro, sino, touro, gente, buraco, mundo), e estimulou as crianças a citarem palavras que comesçassem com o “primeiro pedacinho” da palavra destacada (o nome das crianças, animais...), uma criança lembrou da história “da casa - essa é uma casa de lata quem mora nela é a barata”, citaram algumas histórias contadas e

músicas cantadas, foi mais um momento que a professora oportunizou às crianças a se expressarem.

No 2º dia, ocorreu mais uma leitura de parlenda, a professora retomando o material já trabalhado, com as crianças sentadas em roda no chão e diante do cartaz colado no quadro com a parlenda escrita “Hoje é domingo” foi lendo em voz alta e acompanhando com o dedo.

Após a leitura retomou as palavras trabalhadas anteriormente (cachimbo, jarro, sino, touro, gente, buraco, mundo), chamou uma criança, pediu para ela circular a palavra cachimbo. Em seguida, a outra, foi orientada para que circulasse a palavra jarro, no refrão seguinte, realizaram a leitura novamente e mais uma vez acompanhou com o dedo. A cada refrão chamou-se uma criança e pediu que circulasse uma das palavras destacadas acima, sempre buscando associá-las a outras palavras que as crianças conhecem, a partir da primeira letra.

Diante do exposto, destacamos que a Educação Infantil é uma fase importante, na qual as crianças podem iniciar suas reflexões a respeito do Sistema de Escrita Alfabética. No decorrer da entrevista, quando questionada sobre as atividades o que ela costuma desenvolver envolvendo textos, ela exprimiu:

Eu gosto de apresentar o texto, um cartaz com texto, gosto de procurar palavras dentro do texto, e aí tipo o final das rimas das palavras ou as palavras que eu destaquei e aí a gente lê juntos e procura então com o texto, eu gosto muito disso e gosto que eles tentem fazer a leitura do texto... (Fragmento da entrevista realizada com a professora, no dia 13/11/24).

O fragmento acima apresentado revela que a professora valoriza em sua prática pedagógica a interação significativa com os textos. Sua fala evidencia a intencionalidade de envolver as crianças de forma ativa no processo de leitura, ao permitir que explorem os textos de forma contextualizada.

Uma outra atividade de leitura com as crianças ocorreu no 9º dia de observação, foi a leitura do poema “As borboletas”. Com as crianças sentadas em roda no chão, a professora colou no quadro um cartaz com uma poesia escrita,

fez a leitura em voz alta acompanhando com o dedo, explicou à turma que era um poema e que nesse texto as palavras combinam, rimam.

Após a leitura, chamou uma criança para identificar no cartaz a palavra borboleta e pediu para que ela fizesse um círculo onde começa e onde termina a palavra. Sempre orientando, quando a criança foi circular a palavra, ela a circulo pela metade, a professora entrevistou e mostrou que começava com a letra “B” e terminava na última letra, a letra “A”, apontando para que ela circulasse corretamente a letra.

Figura 11: Momento de leitura do poema.



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Figura 12: Momento de identificação da palavra borboleta.



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Ela escreveu a palavra borboleta no quadro, contou as sílabas e falou:

— Vamos contar quantos pedacinhos tem: bor - bo - le - ta. Abri a boca quatro vezes. É uma palavra grande ou pequena?

Ravi disse:

— Tem dez.

A professora perguntou:

— Tem dez o quê, Ravi?

Ele se levantou e contou no quadro. Ela perguntou mais uma vez. Isabela disse:

— O nome.

E a professora corrigiu:

— Tem dez letras, dez letrinhas.

(Fragmento do 9º dia de observação - diário de campo)

Em seguida, explorou com as crianças as letras e outras palavras que começavam com as mesmas letras.

Uma outra atividade de leitura que a professora realizou com as crianças, foi ler a parlenda “Corre cutia”, a qual estava escrita em um cartaz colado no quadro, à medida que lia juntamente com as crianças, ela acompanhava a letra da música com o dedo no cartaz. Essa atividade ocorreu no 1º dia de observação.

Nesse caminho, Brasil (2020), aponta que as parlendas são textos bem conhecidos das crianças, pois circulam na tradição oral, e seu uso nas atividades propostas auxilia as crianças a identificarem as semelhanças sonoras e escritas entre as palavras.

Marcar o dia da semana no calendário foi uma atividade de leitura de palavras que ocorreu com frequência, sendo observada nos 1º, 5º, 6º, 7º e 10º dia. Esses momentos ocorreram durante a roda. A docente escolhia uma criança para marcar a data no calendário colado no quadro, liam a data, o dia da semana e o mês em que estavam.

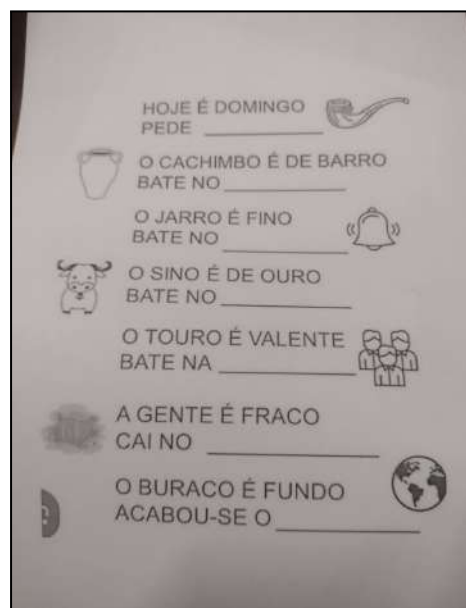
Um aspecto importante a ser destacado é que a professora não fazia uso de livro didático, uma vez que a instituição optou por não adotar esse recurso em sua proposta pedagógica.

E como já mencionado, também foram realizadas algumas atividades de escrita com as crianças, especialmente por meio de fichas utilizadas nos 1º e 9º dias da coleta de dados. É importante destacar que, de acordo com os objetivos da pesquisa, estão sendo consideradas aqui apenas as atividades em ficha que envolveram diretamente o desenvolvimento da escrita pelas crianças.

Nessas atividades, a professora orientava a turma a escreverem seus nomes, e sempre distribuía as tarjetas com os nomes de cada criança, ainda que a maioria já soubesse escrever. A atividade do 1º dia se tratava de completar a parlenda “Hoje é domingo”, com as palavras trabalhadas anteriormente. A professora exibiu as tarjetas com as palavras, colocou no quadro uma a uma e trabalhou com elas sobre a escrita delas, e, em seguida, circulou nas mesas passando as devidas orientações.

Figura 13: 1º dia de observação.

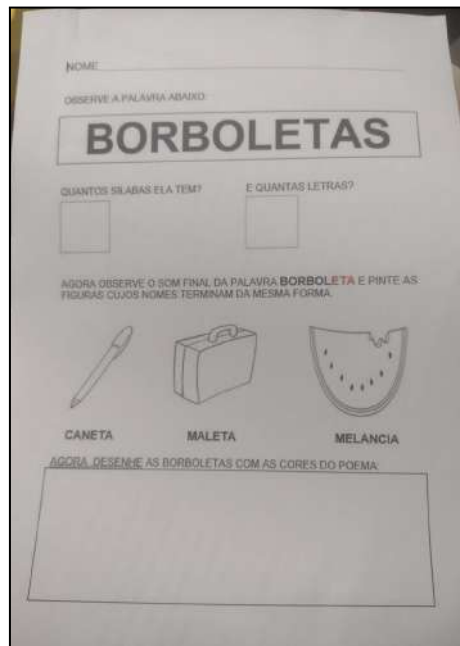
Ficha proposta pela professora com a parlenda “Hoje é Domingo”.



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

No 9º dia, na atividade de escrita realizada com as crianças elas tiveram que contar e escrever as sílabas e as letras da palavra “borboleta”, e identificar e circular as palavras com o mesmo final “ETA”, do mesmo modo que no dia anterior, ela circulou por todas as mesas orientando as crianças.

Figura 14: 9º dia de observação. Ficha proposta pela professora.



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Para a professora, tal como destaca na entrevista, na Educação Infantil “há um foco muito grande no registro escrito antes da interiorização e da identificação dessas letras”. Nessa perspectiva, Brasil (2020), destaca a necessidade de se repensar as formas as quais as atividades em fichas são inseridas na rotina das crianças, de modo que seu papel seja de apenas mais um recurso do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

A proposta pedagógica desenvolvida pela professora não se concentrou no uso exclusivo de atividades com fichas. Ao contrário, esse recurso foi utilizado de forma complementar, em articulação com outras estratégias voltadas para o desenvolvimento da leitura e da escrita. A sua prática priorizou atividades que favorecessem a identificação das letras, com ênfase no trabalho com as sílabas e no reconhecimento de palavras, promovendo, assim, uma abordagem mais ampla e significativa do processo de inserção da leitura e escrita na Educação Infantil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral compreender a prática pedagógica de uma professora do Grupo IV da Educação Infantil em uma creche escola localizada no município do Recife-PE, em relação ao ensino da leitura e da escrita.

Ao longo da pesquisa buscamos desenvolver um olhar atento e crítico, fundamentado no aporte teórico proposto. Na análise dos dados obtidos, constatamos que a docente organizava a rotina da turma de forma sistemática e cuidadosamente planejada, contemplando momentos como: acolhida, roda de conversa, atividades dirigidas, lanche, brincadeira livre no solário, almoço e finalização das atividades.

O modo como as crianças eram recebidas com afeto e liberdade de escolha evidencia um posicionamento pedagógico alinhado às DCNs (2009) e a BNCC (2017), que valoriza a escuta, o acolhimento e a autonomia das crianças pequenas. Uma outra estratégia pedagógica relevante era à roda de conversa, um espaço de diálogo e escuta, permeado por textos de tradição oral, um momento o qual as crianças desfrutavam da oportunidade de expor suas formulações relacionadas aos sinais escritos, como aponta Ferreiro (2001).

Outro ponto importante observado na rotina planejada pela professora, foi seu compromisso em garantir diariamente o tempo destinado ao brincar livre. Ao afirmar que “faz questão que brinquem pelo menos uma hora por dia”, a docente revela compreensão da importância do brincar como direito e como linguagem da infância. Essa prática está em consonância com Kishimoto (2010), que defende o brincar como elemento central no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, sendo não apenas uma atividade recreativa, mas um instrumento de expressão, construção de sentidos e elaboração de conhecimentos.

No decorrer da análise identificamos que as práticas envolvendo leitura e escrita com crianças de 4 anos estavam centradas, principalmente, no uso dos nomes próprios e na exploração de textos orais, como a parlenda. Essas estratégias revelam uma intencionalidade pedagógica que reconhece a

importância da linguagem escrita como um processo de construção ativa das crianças.

O trabalho com os nomes próprios que ocorreu de forma repetida e sistemática, registrado em vários dias de observação, revela uma prática coerente com a Proposta Curricular de Pernambuco (2019) e com os princípios da BNCC (2017), que reconhecem o nome como uma das primeiras palavras com sentido social e afetivo para as crianças.

O uso das tarjetas com os nomes em letra bastão e as atividades de leitura durante a chamada, demonstram uma abordagem que respeita o nível de desenvolvimento da criança em relação à compreensão do funcionamento do SEA.

Outro momento significativo observado foi a leitura coletiva das parlendas, ao utilizá-las como recurso para leitura com as crianças, a professora incentivou a identificação de palavras, sons iniciais e correspondências fonema-grafema, sempre considerando os conhecimentos prévios das crianças sobre o SEA.

A condução da atividade, que partiu de muitas vivências lúdicas envolvendo o trabalho com os gêneros orais permitiu a exploração da linguagem escrita, como defende Araújo (2011), ao destacar que textos orais mantêm seu valor pedagógico na medida em que promovem o brincar, o narrar e a interação.

Também verificamos que as atividades de leitura ocorreram com maior frequência e variedade do que as de escrita. Essa escolha pedagógica está diretamente relacionada à concepção da professora, que entende a oralidade e a escuta como bases essenciais para a apropriação progressiva do sistema de escrita alfabética pelas crianças. Ela demonstrou uma compreensão sensível e crítica da infância e do processo de alfabetização.

As práticas de leituras realizadas, envolvendo livros de literatura infantil, parlendas, poemas e cantigas, foram propostas em momentos coletivos de roda, com forte presença de práticas potencialmente lúdicas e interação. A docente fazia uso constante do acompanhamento visual das palavras (apontando as

palavras com o dedo), da exploração dos sons iniciais e finais das palavras, da contagem de sílabas e letras, além de promover explorações entre as palavras lidas e nomes de colegas ou objetos conhecidos pelas crianças.

Essa prática dialoga com os estudos de Araujo (2011), que defendem o uso de textos da tradição oral como ferramenta para ampliar o repertório linguístico das crianças e favorecer sua ambientação com a estrutura sonora e gráfica das palavras. Além disso, o trabalho com os sons das palavras demonstrou como a docente explorava a consciência fonológica, tal como apontam Morais (2019) e Cabral (2013).

Atentamos que os momentos de escrita ocorreram em menor número, de forma pontual, mas significativa, em sua maioria, estavam relacionados à escrita do nome próprio, complementação de palavras já conhecidas e identificação de sílabas ou letras semelhantes. O uso das atividades em fichas foi mediado por interações significativas, e nunca ocorreu de forma mecânica ou isolada. A professora também buscou orientar as atividades de forma individualizada, respeitando o ritmo e o nível de desenvolvimento de cada criança.

Essa abordagem está de acordo com as orientações da BNCC (2017) e da Proposta Curricular de Pernambuco (2019), que sugerem que o trabalho com a escrita na Educação Infantil deve considerar as hipóteses das crianças e valorizar práticas com sentido. Brandão e Leal (2011) reforçam essa visão ao afirmarem que é possível “ler e escrever com significado na Educação Infantil”, e que isso exige do educador a criação de contextos de uso real da linguagem escrita, o que foi observado na prática da professora pesquisada.

A observação das práticas pedagógicas e da análise da entrevista realizada, revela que a professora compreende a leitura e a escrita como processos que se iniciam ainda na infância, por meio da interação com textos significativos, do reconhecimento de palavras familiares e da exploração dos sons e grafias. Assim, ela contribui para que o processo de alfabetização se inicie de forma natural, respeitosa e significativa, cumprindo o papel da escola de ampliar o

repertório cultural e linguístico das crianças, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

Consideramos que a presente pesquisa demonstra a compreensão aprofundada da prática pedagógica de uma professora da Educação Infantil no que se refere ao trabalho com leitura e escrita com crianças de quatro anos. Através da observação sistemática, da análise das interações em sala de aula, e da entrevista realizada com a docente evidenciamos uma prática sensível, intencional e alinhada aos princípios atuais da educação infantil, que reconhece a criança como sujeito ativo no seu processo de construção do conhecimento.

Entre as principais conquistas do estudo, apontamos a constatação de que a leitura foi valorizada como prática cotidiana e estruturante da rotina pedagógica, desenvolvida através de textos orais e literários que favoreceram a escuta, a imaginação, o jogo com a linguagem e o início da compreensão do sistema alfabético. A escrita, embora menos frequente, esteve presente de forma significativa, com foco no próprio nome, no reconhecimento de palavras e na consciência silábica, sempre mediada por interações que respeitaram o ritmo de aprendizagem de cada criança.

A prática investigada reforça a importância de se construir um ambiente alfabetizador diversificado, afetivo e funcional, no qual a criança possa interagir com a linguagem escrita em contextos reais e lúdicos, como defendem Ferreiro (2001), Brandão e Leal (2011) e os documentos norteadores oficiais (BNCC, 2017; DCNEI, 2009). A organização da rotina, a presença do brincar livre e o uso de textos conhecidos pela cultura infantil demonstraram uma postura docente fundamentada e comprometida com o desenvolvimento integral da criança.

Defendemos a tese de que essa pesquisa na perspectiva da formação docente oferece uma importante contribuição ao apresentar um exemplo concreto de prática pedagógica que articula, de forma equilibrada teoria e prática, ao evidenciar uma atuação docente sensível, planejada e coerente com os princípios atuais da Educação Infantil.

O estudo se revela como um referencial epistemológico inspirador tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada de professores que atuam com crianças pequenas.

Nesse sentido, destacamos a relevância de compreender a leitura e a escrita como processos amplos, mútuos e significativos; de planejar intencionalmente momentos de contato real com textos variados e culturalmente relevantes; de valorizar a escuta das crianças e suas hipóteses sobre a linguagem escrita.

Além disso, os dados analisados apontam para a necessidade de aprofundamento em novas faces de investigação, abrindo caminhos para futuras pesquisas. Entre elas, podemos destacar: estudos comparativos entre práticas de diferentes docentes ou instituições; pesquisas centradas na percepção das próprias crianças sobre a leitura e a escrita; bem como, investigações sobre o impacto da formação docente na qualidade das práticas alfabetizadoras na Educação Infantil.

Para concluir, em síntese, esta pesquisa reafirma a hipótese de que a Educação Infantil é um campo fértil para o trabalho com a linguagem escrita, desde que respeite os tempos da infância, valorize o brincar, e promova interações mediadas por textos reais e significativos. E, as práticas aqui analisadas reforçam a ideia de que o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil não é antecipar etapas, mas criar experiências ricas que despertem o interesse, o encantamento e o desejo nas crianças pequenas de ler e escrever.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, L. C. Brincar com a linguagem: Educação infantil “rima” com alfabetização? **Revista Ibero- Americana de Estudos em Educação**, Salvador, v.11, p. 2325-2343, 2006.

ARAUJO; Liane Castro de. ... **Quem os desmafagafizar bom desmafagafizador será : textos da tradição oral na alfabetização**. Arapiraca: EDUFBA, 2011. p. 27-30.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (org.). **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 13-31.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

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 Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

CABRAL, A. C. S. P., **EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo das relações entre diferentes práticas de ensino e conhecimentos das crianças sobre a notação alfabética**, 2013. Tese de doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 77-87.

DUARTE, José B. Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. **Revista Lusófona de Educação**, 2008, v. 11, pp. 113-132.

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

GUAZI, Taísa Scarpin. Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, São Paulo, v. 2, p. 1-20, 2021.

<https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm)

KISHIMOTO; Tizuko Morchida. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. *ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, nov, 2010.

LARA, Ângela Mara de B.; MOLINA, Adão Aparecido. Pesquisa Qualitativa: apontamentos, conceitos, tipologias. *Áreas de Ciências Humanas*. Maringá: Eduem, 2011, v.01, Cap. 5.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999. cap. 8.

LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. p. 58.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social : teoria, método e criatividade**, Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-60.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 66–75, jul./dez. 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, 121-140, jan./abr. 2011.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. *Leitura e escrita com crianças de 4 e 5 anos: caderno de mediações pedagógicas: manual do professor*. Elaboração: Ana Carolina Perrusi Brandão [et al.]; organizadoras: Ana Carolina Perrusi Brandão, Ester Calland de Sousa Rosa. Recife: A Secretaria, 2020. 197 p.

*Ser criança na educação infantil: infância e linguagem* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. Brasília: MEC /SEB, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

## **APÊNDICES**

### **Apêndice A - Roteiro de observação da prática da professora.**

- Como é a rotina da professora da Educação Infantil;
- Quais são as atividades de reflexão sobre a escrita (Exploração de letras e sílabas; Leitura de palavras; Leitura de frases; Leitura de texto; Escrita de palavras; Escrita de palavras estáveis; Cópia de palavras e frases; Consciência fonológica com e sem correspondência escrita; Exploração da relação som grafia; Exploração da direção da escrita; Exploração do espaço entre palavras; Leitura de textos da tradição oral);
- Quais são as atividades de leitura;
- Como ocorre a mediação docente em relação ao ensino da leitura e da escrita (atividades de agrupamento: dupla, trio, coletivas e individuais);
- Como se desenvolve as interações das crianças nas propostas de atividades envolvendo o ensino da leitura e da escrita;
- Quais são as brincadeiras envolvendo a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética;
- Como a professora realiza o planejamento das atividades de leitura e escrita.

### **Apêndice B - Roteiro de entrevista aplicado à professora.**

**1-** Para você qual a importância do trabalho com a escrita e a leitura na educação infantil?

**2-** Quais conhecimentos você considera importantes de serem mobilizados numa turma de educação infantil com crianças de 4 anos?

**3-** Quais atividades você considera essenciais numa turma de educação infantil de crianças dessa idade?

ORGANIZAÇÃO DA ROTINA/ ATIVIDADES

**4-** Você segue uma rotina para planejar suas atividades? Como é organizada a sua rotina? O que você prioriza?

**5-** Como você elabora as atividades realizadas em sala?

**6-** Onde você pesquisa as atividades que utiliza? Qual sua principal fonte de pesquisa?

#### ATIVIDADES COM A ESCRITA

**7-** Quais atividades envolvendo a escrita você realiza com mais frequência?

**8-** Como você concilia o ensino da escrita alfabética com o trabalho de leitura e produção de texto?

**9-** Você promove algum tipo de atividade que leva a criança a pensar sobre as partes da palavra, fazer relações letra e som? Como?

**10-** Você acredita que esse tipo de atividade ajuda as crianças a pensarem sobre a escrita?

#### GÊNEROS QUE CIRCULAM NA SALA

**11-** Você acha importante o trabalho com textos nas turmas da educação infantil?  
(Se sim)

Que gêneros você prioriza? Por que?

**12-** Que atividades você costuma desenvolver utilizando o texto?

**13-** Quais os objetivos das atividades envolvendo a leitura?

**14-** Você realiza atividades envolvendo produção de texto? (Se sim)

Quais os objetivos dessas atividades?

## **Apêndice C - Transcrição da entrevista realizada com a professora.**

(REALIZADA DIA 13/NOVEMBRO/2024)

### **Entrevistadora:**

1- Para você qual a importância do trabalho com a escrita e a leitura na Educação Infantil?

### **Professora:**

“Eu acho que a importância é, fundamentalmente, porque a criança quer, ela tem interesse, né? Assim, eu acho interessante essa curiosidade da criança quando ela desperta para isso, né? Quando ela quer saber como se escreve tal palavra ou como se lê alguma coisa que está ali, né? Quando ela vê aquela sequência de letrinhas escrita em algum local, em algum suporte — pode ser no papel, pode ser lá no quadro branco — e ela olha, ela aponta e ela diz que tem algo escrito, né? E ela supõe, ela começa... E aí, pode ter certeza: para mim, acho que parte disso é um princípio fundamental. Ela tem interesse.

E aí, a partir desse interesse — e, na contrapartida, mesmo que ela não tivesse interesse —, quando a gente pensa que, aos 7 anos, ela estaria concluindo... Acho que ‘concluindo’ não, né? Mas, eu digo assim, ela estaria fechando, digamos assim, um ciclo. Eu penso que, se a gente, na Educação Infantil, não provoca essas reflexões, quando ela estiver lá na frente, na alfabetização propriamente dita, acredito que ela terá pouco suporte e poucas vivências que facilitem e que a conduzam, né, para essa organização — que não é só decorar padrões silábicos, reproduzir e copiar.”

### **Entrevistadora:**

2- Quais conhecimentos você considera importantes de serem mobilizados numa turma de educação infantil com crianças de 4 anos?

### **Professora:**

“Eu considero importante elas aprenderem o próprio nome. Eu costumo utilizar como base, além de outros escritos e para outras leituras, o próprio crachá deles. Assim, há a memorização da sequência de letras do próprio nome e da sequência de letras, né, do nome dos colegas, quando a gente faz a chamada.

Aprender o próprio nome, aprender o nome das letras, o som das letras e o nome das letras, né? Saber identificar as letras em qualquer contexto, saber o que é, olhar para o 'S', para o 'P', e saber que é o 'S', que é o 'P', e que ele tem o som de 'S'. Se ela não identifica, se ela não sabe as letras, né, se ela não sabe o som das letras, o nome das letras, claro que ela vai ter dificuldades.

Tanto que eu lembro que eu já peguei outras turmas de Educação Infantil — peguei crianças do grupo 5 — que tinham passado por outras instituições, e ela dizia assim pra mim: 'Eu sei as letras: A, B, C, D...' E ela falava o nome das letras, ela falava o alfabeto inteiro. Porém, quando eu apontava para uma letra, quer dizer, quando eu dizia: 'Essa daqui?', ela não sabia.

E ela também — como eu chamo o alfabeto cantado — só sabia na ordem, se ela começasse do A. Se ela, em algum momento, parasse, ela precisava recomeçar a falar. Ou seja, não fazia sentido algum para ela, né? Era só uma memorização que alguém viu, falou para ela o nome dessas letras, sem entender quais eram.

Identificar... tem que haver um reconhecimento. Eu acho que, se ela reconhecer muitas, é importante para poder ela depois saber. Como é que ela vai saber, se ela não sabe qual é a letra, nem o som que a letra faz, né? Tem que entender.

Aí volta a estratégia de utilizar o próprio nome. Para isso, utilizar as parênteses, né, para poder ela ter uma escuta, que a faça começar a perceber o som por essa escuta. Então, utilizar a lista de palavras estáveis, né? Trabalhar muito tempo aquelas palavras, e aí ela começa a identificar o som daquelas palavras em outras palavras. Então o *va* de *vaca* não está só no *va* de *vaca*, está no *va* de *vala*, né? De *vapor*... Enfim, é isso."

### **Entrevistadora:**

3- Quais atividades você considera essenciais numa turma de educação infantil de crianças dessa idade?

### **Professora:**

"Olha, eu acho que há uma confusão. Há um foco muito grande no registro escrito antes da interiorização e da identificação dessas letras. Então, acho que o trabalho na Educação Infantil, nesse sentido, é árduo, porque, para mim, ele está muito no diálogo com essas crianças. Ele está muito nessa fala que eu vou ter

com ela, mais do que no papel, né? E na atividade escrita, no físico, naquilo que a gente vai deixar registrado fisicamente, concretamente.

Então, quando a gente canta ou quando a gente traz uma parlenda que tem esse ritmo, né, e tem essa coisa dela, da combinação do som final ou a combinação de som inicial, que, quando a gente destaca — ‘eu quero uma palavra que começa com o mesmo som de peteca, o som é *pe*’ — então, eu prefiro focar nas sílabas do que nas letras. Mas, para isso, eles precisam saber identificar as letras também.

Trazer atividades de identificar palavras, de escrever com eles, de ser escriba deles, de escrever palavras que eles querem aprender, de ter uma rotina também muito descrita, fixa — como escrever a rotina do dia, escrever sempre no quadro para eles, na rotina do dia. Então, eles vão, gradativamente, criando esse interesse e percebendo.

Como é que eu posso ter algumas orientações para que eles introduzam isso, né? Tipo, ele começa a perceber que, para escrever, se escreve com letras, não é um desenho, por exemplo. Acho que isso é uma coisa que é bem perceptível, acho que é uma das primeiras percepções. E aí, quando ele começa a perguntar: ‘Que letra eu uso?’, eu penso que é isso.

Então, caçar palavras, passar palavras escondidas, palavras recortadas, montar palavras recortadas — palavras que eles já visualizaram muito. O próprio bingo de ler... começam a aprender o nome das letras muito com bingo, na sua palavrinha da sua cartela. São coisas que eu acho que são importantes para que eles comecem a despertar e criar hipóteses.”

## ORGANIZAÇÃO DA ROTINA/ ATIVIDADES

### **Entrevistadora:**

4- Você segue uma rotina para planejar suas atividades? Como é organizada a sua rotina? O que você prioriza?

### **Professora:**

“A gente tem o dia da nossa aula/atividade, né? E, nesse dia, é o dia que eu elaboro as atividades, pesquiso elas, aproveito alguma atividade já pronta da internet — porque, às vezes, é uma questão de praticidade —, mas eu vejo se aquilo faz sentido. Às vezes também gosto de elaborar. Eu gosto muito de elaborar atividade.

E aí, quando eu vou elaborar nessa semana, digamos assim — geralmente eu penso na semana, eu não consigo pensar para um mês inteiro, digamos assim — eu penso atividades para uma semana. Porque, para mim, de uma semana, não só eu consigo dar uma continuidade naquilo que eu iniciei, fazendo mais sentido, mais próximo da lembrança da criança, como eu também posso mudar a partir de coisas que surjam nesse diálogo com a criança.

Então, geralmente, eu faço isso. Eu elenco, por exemplo: quando eu trago uma parlenda, eu gosto de explorar essa parlenda por várias semanas. Então, eu vou tentar fazer coisas diferentes que envolvam perguntas, e ao longo de muito tempo, né? E o tempo que a criança ainda tem interesse sobre ela, eu possa estar usando essa parlenda.

A partir dela, vão surgir outras, que podem surgir como temas paralelos — do tipo que vem do interesse da criança. Eu tô trabalhando uma parlenda, mas eles tiveram interesse por uma outra coisa e revelaram isso durante uma aula.

Então, vamos botar um exemplo: eu tava trabalhando a parlenda “Hoje é domingo, pé de cachimbo”. E aí, dentro da parlenda, a gente explorou palavras daquela parlenda, a rima e tal. E, em um determinado momento, alguém se interessou, ou viu desabrochar uma flor, ou encontrou um casulo no caminho e começou assim... E a turma começa a demonstrar o interesse na vida da borboleta.

Aí eu: ‘opa’, aproveito esse interesse. E o que a gente pode fazer com esse interesse, né? Como é que a gente pode também trazer uma transversalidade aí, com esse interesse? Não só o interesse na escrita da palavra, na leitura da palavra, mas no que a palavra representa em si. O que é envolver outros conhecimentos: matemático a partir daquela palavra, conhecimento do mundo, ciências a partir de uma palavra de interesse da criança. E a gente puxar esse leque de possibilidades.

Que é: vou trabalhar a palavra, trabalhar com a criança como é que a borboleta nasce, onde é o habitat natural dessa borboleta... Enfim, a gente ir criando uma teia ali. Porque eu acho que essas conexões que a criança vai fazendo não precisam ser apenas com a escrita e a leitura.

Mas é claro que meu foco está nisso, né? Na escrita e na leitura de algumas palavras, e, daí, a gente partir para outras — sempre dentro do campo de interesse daquela criança ou das crianças, especificamente, né? Porque, às vezes, uma seduz a outra, no sentido de trazer aquela coisa do interesse. Depois, a gente vai e amplia para o resto da turma. Mais ou menos acho que é isso.”

**Entrevistadora:**

5- Como você elabora as atividades realizadas em sala?

Já respondeu na anterior.

**Entrevistadora:**

6- Onde você pesquisa as atividades que utiliza? Qual sua principal fonte de pesquisa?

**Professora:**

“Não tenho, porque eu sou péssima, eu sou analfabeta digital nesse sentido tecnológico. Eu não tenho uma fonte específica assim, mas algumas coisas a gente sabe que já têm, nas redes sociais, uma divulgação de ideias, e que a gente pode colher, né? Pode beber nessa fonte sem necessariamente reproduzir exatamente do mesmo jeito, né? Porque eu sou... você sabe que eu gosto de trabalhar com comida também, e eu nunca pego a receita e faço ela do jeito que ela está. Eu sempre transformo a receita — de quem quer que seja — e faço do meu jeito, né? É incrível. Então, eu digo que é semelhante quando eu vou fazer pesquisa para as atividades das crianças, né?

Então, tem algumas páginas do Instagram que eu gosto. Eu gosto de pesquisar, por exemplo, na página da Nova Escola. Tem coisas que eu gosto na Nossa Escola também, né? E tem coisas que eu vejo em algumas páginas que eu acho interessante, e aí eu vou e tento... A Lunetas, o Instagram da Lunetas, né? Às vezes não tem a atividade, mas traz uma temática, aí eu penso: a partir daquela temática, é possível fazer uma atividade. A partir dessa temática, faz sentido com o que as crianças estão vivenciando hoje, com o que as crianças estão me perguntando, né? Com o que a gente tá levando. Então, mais ou menos é isso. Mas um site específico, uma fonte específica, não.”

**ATIVIDADES COM A ESCRITA**

**Entrevistadora:**

7- Quais atividades envolvendo a escrita você realiza com mais frequência?

**Professora:**

“Geralmente, quando eu trago a lista de palavras estáveis e trabalho com essas palavras, né, eu também faço algumas brincadeiras com elas, né? Eu faço bingo com essas palavras, eu faço a escrita por observação. Digo assim: ‘Olha as palavras que a gente falou, cada um vai escolher uma, escrever e desenhar’, né?”

Por exemplo, quando a gente dá um exemplo prático: quando a gente trabalhou *A Casa e Seu Dono* — “Essa casa é de telha, quem mora nela é abelha” — eu fiz as tarjas com os nomes dos animais: abelha, macaco, elefante. E aí, uma vez, eu solicitei deles, né, que escolhessem qual animal eles gostariam de escrever a palavra, desenhar e representar esse animal também por meio do desenho.

Então, era uma coisa que a gente fazia muito. Eu gostava também que eles procurassem, no espaço da sala, algo que tivessem interesse em escrever — a escrita do nome do colega, por exemplo. Eu misturei uma vez os crachás e disse assim: ‘Todo mundo tem um amigo na sala, tem alguém com quem brinca mais, né? Então, quem vai ser o seu?’ Aí eles: ‘Ah, é fulano!’ Então, desenha o fulano. Agora vamos escrever o nome dele.

E, com o crachá, ele escrevia o nome. Às vezes, antes de dar o crachá, eu dizia: ‘Como é que você acha que escreve o nome desse amigo? Como é que você acha que escreve Bruna?’ Aí eles vão tentar, né, puxar da memória aquela escrita, através da chamada, do crachá que a gente usava na chamada. Aí, depois, eu entregava o crachá e dizia: ‘Veja a escrita como é, a sequência correta de letras é essa aqui.’

Sempre uma brincadeira — parece uma brincadeira. Eles sempre tinham preguiça de assinar o nome deles nas atividades, nos desenhos, nas pinturas. Aí eu dizia: ‘Como é que eu vou saber de quem é? Coloque seu nome! Ou então escreva um bilhetinho pra mim.’ Aí eu dizia: ‘Você botou seu nome? Escreva seu nome.’ Aí ele vai fazer a pintura: ‘Você colocou seu nome? Como é que eu vou saber? O artista sempre assina o nome dele na tela. Então, você precisa escrever seu nome.’

Buscando essa coisa de que você precisa escrever, você precisa registrar, pra eu saber de quem é. Como é que eu vou saber de quem é? Para dar uma ideia pra ele de que a escrita do próprio nome identifica que é dele — e também que alguém vai ler aquilo que ele escreveu.

Então, o jeito da gente: ‘Escreve um bilhetinho pra mamãe! Aí, faça uma cartinha pra mamãe.’ Na verdade, nem era um bilhete, era um desenho, necessariamente. Aí ele dizia: ‘Eu quero escrever o nome da minha mãe. Como é

o nome da sua mãe?' 'Ah, é Marcela, tia. Como se escreve Marcela?' "'Ma" de Marcela é o mesmo "ma" de Maria. Vamos tentar!'

Ou a gente escrevia isso individualmente — aí era aquele trabalho de ir em cada criança — ou fazia a escrita no quadro, coletiva: 'Vocês vão me ajudar! Como é que se escreve a palavra tal?', né?

Eu acho que teve um dia que você tava na sala que eu fiz um "liga-pontos", que era uma brincadeira que eles estavam gostando muito. Inclusive, aquele dia específico, a impressão do liga-pontos ficou horrível, no sentido de eles perceberem a sequência de numerais — era um liga-ponto de numerais, né? Um, dois, três... Então, quando fechava, aparecia uma imagem lá, uma figura. Eu acho que você estava no dia da borboleta, não me lembro exatamente, mas, enfim...

E aí, a gente ia tentar: 'Vamos escrever o nome borboleta!' Algumas vezes, a depender da dinâmica do dia — da quantidade de crianças, né, que tem muito disso — eu conseguia fazer com que eles escrevessem do jeito que achavam. E depois eu ia em cada um e dizia: 'Vamos ver?' Ou deixava um espaço para que eles escrevessem como acreditavam que era, e outro espaço logo abaixo, ou do lado, para que eles entendessem qual era a escrita correta.

A gente corre uns riscos de eles quererem apagar, e eu dizia: 'Não apague! Para observar, né? Para que vocês observem como vocês têm escrito e quais letras estão faltando.' Mas nem sempre eu conseguia fazer isso diante da dinâmica da sala de referência, da quantidade de crianças, da movimentação mesmo.

Principalmente, eu nem sempre conseguia ter o apoio de quem estava ali comigo. No caso, eu só tenho estagiária e os AADEs. Quando eu conseguia, às vezes eu dizia assim: 'Você consegue dar conta dessa mesinha?' Aí eles mesmos iam observando as crianças e orientando para que a criança fizesse do jeito que eu estava solicitando, né?

Não era que eles fossem ensinar a criança, mas era só pra dizer assim: 'Não, ó, ela disse que você escrevesse do seu jeito. Do seu jeito!' Ou então, mesmo que eles dissessem: 'É um P e você botou um B', às vezes eles podiam e conseguiam fazer esse tipo de intervenção."

**Entrevistadora:**

8- Como você concilia o ensino da escrita alfabética com o trabalho de leitura e produção de texto?

**Professora:**

“Eu acho que, de fato, eu não sei se eu conseguiria... Eu ainda consigo, assim, estando à frente das atividades, mas não consigo perceber se eu conseguia. Mas, como eu penso que, o tempo inteiro, eu tô chamando a atenção deles para essa escrita, chamando a atenção deles para apresentar uma palavra nova, lendo com eles alguma frase ou algum texto, né? Lendo com eles algum poema, né? Apresentando a escrita desse poema, apresentada lá, e aí pedindo para que eles acompanhem com o dedinho, em uma leitura, enquanto eu também leio com eles...

Eu acho que eu tento trazê-los o tempo inteiro para isso. Eu não sei se consigo — acho que com todos não dá, tá?

Nas outras unidades em que eu já trabalhei, eu conseguia fazer um trabalho individual mesmo com todas as crianças estando em sala de referência. Eu posso te dizer que eu botava uma mesinha separada, e tudo isso que eu disse ao longo dessa entrevista, que eu tô lhe respondendo, eu fazia uma apresentação, um "coletivão". Eu fazia o primeiro momento no coletivo e depois conseguia fazer, ou em pequenos grupos, ou em duplas, ou até mesmo individual.

Este ano, com essa turma especificamente, eu não tenho conseguido. Eu não consegui ter esse atendimento individual, mesmo — de chamar um por um na mesinha ali, enquanto os outros estavam na sala com massinha, com joguinho, com desenho... Eu fazia pequenos cantinhos na sala, e eu tinha o suporte dos outros auxiliares para ficarem monitorando esses pequenos cantinhos, né? E, assim, eu conseguia fazer esse trabalho individual. Este ano, eu não consegui fazer isso.

Eu tive pouco tempo com essa turma. Eu entrei em maio. Junho e julho teve recesso de 15 dias. Aí, quando entrou agosto, eu tive que pedir afastamento. Então, vamos dizer que eu não tive julho. Maio, junho e agosto — agosto tive inteiro, tirando 15 dias de um, 15 dias de outro — são três meses. Aí setembro, quatro meses. Outubro, cinco meses. Então, no máximo, no máximo, eu tive cinco meses com essa turma.

Dessa turma que você acompanhou, que você fez a pesquisa, né? Com algumas ausências pontuais, né? Não teve aula porque faltou energia ou... né?

Assim, nesses cinco meses, teve feriado, né? Teve questões que não foram necessariamente minhas. Mas eu acho que eu só tive esses cinco meses.

Então, de conquista da turma — de conquista afetiva da turma — e de tentar formar, com os meus pares de educação dentro dessa sala (os colegas que trabalhavam comigo), um sentimento de equipe mesmo, de que a gente precisava estar se apoiando, né? Enfim...

E mesmo a função da maioria — aliás, a função deles — não era para isso, né? Era acompanhar as crianças especiais. Mas eu não conseguiria promover nenhuma ação, nem para todas as crianças, nem para as crianças especiais, se eles também não me dessem um pouco desse suporte.

Eu tentei trazer esse nível de consciência, essa relação, né? A gente tava ali dando conta. Então, acho que foi um fator que dificultou esse atendimento, que eu já tinha essa prática de muitos anos: de trazer esse atendimento individual, mesmo com turmas extensas.

Então, acho que trazer essa proposta da leitura — ler livros para eles — eu gostava de ler livros para eles, de ler histórias para eles. Então, tem o suporte do livro, mas no início era bem difícil. Eu contava mais histórias do que lia.

Depois, eu consegui que eles parassem um pouco para focar na leitura do livro, para que se concentrassem. Tinha momentos em que eles não se concentravam. Era bem difícil mantê-los focados ali, e o barulho era muito intenso — eles perdiam muito o foco. E tem todos aqueles especiais (crianças), ali também, que, de certa forma, contribuem para, naquela sala — a acústica daquela sala — o barulho ser potencializado.

Eu sei que foi bem difícil, mas a minha tentativa era essa: trazê-los para esse universo letrado. Lendo para eles, escrevendo para eles, lendo com eles, escrevendo com eles.”

**Entrevistadora:**

9- Você promove algum tipo de atividade que leva a criança a pensar sobre as partes da palavra, fazer relações letra e som? Como?

**Professora:**

“Sim, eu acho que, quando a gente traz uma palavra em destaque, né, uma palavra-chave ou várias palavras, e a gente escreve a palavra, né, conta as

sílabas das palavras, dos pedacinhos, né, traz essa contagem com ele: ‘Ó, quantas vezes eu abro a boca para dizer borboleta?’ Né? Escreve a palavra com eles, traz essa contagem e traz essa coisa do foco também nesse som dos pedaços das sílabas.

Eu acho que isso sim ajuda muito, porque eu lembro, por exemplo, que eu li o livro *Chapeuzinho Amarelo*. Eu não sei se tu já estava, mas foi muito engraçado, porque a proposta do livro é justamente essa, né? Não quer dizer que a proposta do livro foi alfabetizar, né? O livro é de Chico Buarque, a história é de Chico Buarque, mas a utilização dele nesse processo de consciência fonológica é muito engraçada. Para mim, eu utilizo nesse sentido, porque ele diz: ‘Lolo, lobo, lobo, lobo, lobo’ se transformou em ‘bolo’ — a inversão das sílabas. E aí, a partir disso, as crianças começam a brincar com os pedaços das palavras.

Então, eu dizia assim: ‘E aí, como é que ficaria se eu trocasse, por exemplo, os pedacinhos do meu nome?’ Aí eu escrevi, um dia, meu nome numa tarjzinha, assim, um crachazinho, mostrei meu nome e, depois, peguei a tesoura e cortei na frente deles. Pronto! Cortei meu nome: Sandra. Tem dois pedaços, então, quando eu cortar, vai ter que ter dois pedacinhos de papel. Aí eu cortei, e mudei a posição: “dra” foi para frente e o “San”, ah, se eu mudar vai ficar “draSan”. Aí eles riram.

Só no campo do som ainda, né, antes de ir para o nome dele no papel. E aí eu disse: ‘E aí, como é que ficaria o nome de Miguel? Como é que ficaria o nome, né, de Ana?’ ‘Eita, Ana, como é que ficaria?’ Acho que Ana vai ficar do mesmo jeito se eu mudar a posição. Então, a gente começou a brincar: ‘Clara’, né? ‘raCla’. E aí a gente fez isso, explorou isso com o tempo, só na sonoridade, para depois partir para a questão de pegar os pedaços escritos, né? As sílabas escritas e a mudança dessas sílabas.

Então, quanto maior o nome, mais engraçado ficava e mais complexo ficava. Então foi um... aproveitei muito desse livro para isso, para uma proposta dessa. Então, acho que trazer essa contagem, trazer essa consciência fonológica, né? De quantos pedacinhos, de que pedaços vem primeiro, como termina a palavra, como começa a palavra — acho que são coisas que vão fazer a criança ter essa reflexão.”

#### **Entrevistadora:**

10- Você acredita que esse tipo de atividade ajuda as crianças a pensarem sobre a escrita?

Contemplou na resposta anterior.

## GÊNEROS QUE CIRCULAM NA SALA

### **Entrevistadora:**

11- Você acha importante o trabalho com textos nas turmas da educação infantil? (Se sim) Que gêneros você prioriza? Por que?

### **Professora:**

“Sim, eu gosto muito das rimas, aí por isso que eu trago tanta parlenda, alguns versos também, alguns poemas que sejam, também, eu acho interessante. E quando a gente vai escrever, eu gosto muito de brincar com eles, de fazer um bilhete, um convite.

Eu já, por exemplo, esse ano, eu tinha a intenção — se eu não tivesse me afastado, né? — de fazer, por exemplo, um bilhete para Kelly, para Mika, daí para o pessoal da coordenação, da gestão, agradecendo a semana das crianças, né? Fazer uma lista de coisas que eles vão querer para o Natal, para a festa de Natal. Então, criar isso eu acho que é bem legal.

A receita, né? Também, né? A gente já trabalhou receita, e a receita como eles o texto mesmo, né, sem ser só o fazer a receita. Eles também trabalharam com a outra professora que me substituiu, também. Isso acho bem interessante.

Mas eu pensei muito em fazer, em listar coisas que eles gostariam de ter na próxima festa — seria a de Natal, digamos assim. A gente teve tudo isso na festa da semana das crianças, mas no Natal não vai ter uma semana de Natal, vai ser um dia. O que vocês querem que tenham, né? Então, para a gente escrever juntos e escrever para alguém, que seria encaminhado para a coordenação ou a gestão, né? Porque a gente elencaria quem vai ser a pessoa que vai receber, né? Quem vai ser, quem é que vai ler aquilo que a gente vai produzir depois, pra que eles saibam. É isso.”

### **Entrevistadora:**

12- Que atividades você costuma desenvolver utilizando o texto?

**Professora:**

“Eu gosto de apresentar o texto, um cartaz com texto. Gosto de procurar palavras dentro do texto e, aí, tipo, o final das rimas das palavras ou as palavras que eu destaquei. Aí, a gente lê juntos e procura. Então, com o texto, eu gosto muito disso e gosto que eles tentem fazer a leitura do texto, por exemplo, com o texto lá exposto na sala, né? Eu amo quando eles espontaneamente vão lá e ficam lendo. Uma vez consegui tirar foto assim de um grupinho de três crianças fazendo essa leitura.

Antigamente, a gente dizia essa pseudo leitura. Eles iam acompanhando, às vezes estavam falando algo que a parte do texto já nem era mais aquela que eles estavam falando, mas, para eles, eles estavam lendo corretamente e daquela forma, naquele trecho específico.

Mas eu acho que fazer essa leitura com eles e fazer com que eles acompanhem essa leitura mesmo de pertinho, apontando o dedinho lá no texto exposto na sala, e deixar esse texto lá por um tempo grande também, para que eles possam ir e vir no texto quando eles precisam, quando eles querem escrever algo que ainda está referente àquele texto, ou quando eles percebem que outras palavras, que não são necessariamente daquele texto, têm algum som que naquele texto eles escutaram.

Aí, eles lembram, ‘parece aquela palavra, né, tal, que tem no texto, né, tia, que está ali na parede?’ Eu disse: ‘É verdade, parece mesmo.’ Então, eles usam aquele texto ali que está exposto como suporte para outras leituras, para descobrir e para relacionar com outras palavras, com outros sons.”

**Entrevistadora:**

13- Quais os objetivos das atividades envolvendo a leitura?

**Professora:**

“É bem isso, eu acho que a gente precisa criar — você falou uma palavra, né? Cenário, né? Justamente, a gente precisa criar essas possibilidades de eles criarem interesse, deles despertarem para esse universo letrado, né? Para esse... então, criar esse ambiente alfabetizador, criar um ambiente leitor, para que as crianças tenham essa autonomia também e usem isso como suporte para criar outras conexões, né? Para criar, eu aprendi a, digamos, né, eu aprendi a escrever

uma palavra que é muito comum, 'bola', e, a partir da palavra 'bola', que já está lá, né, bem segmentada, né, estabilizada, eu sei, eu percebo que eu posso escrever 'bolada', né?

Eu aprendi a escrever, digamos, 'Gabriel', né? E, a partir da estabilidade da palavra 'Gabriel', eu posso pensar que escrevo 'Gabriele' ou 'Gabriela', né? Então, será que... E aí, eu acho que, se a gente traz essa gama de possibilidades, se a gente traz esses textos expostos, que a gente trabalha com letras móveis, se a gente traz essa sonoridade das músicas, da musicalidade da parlenda, né? A sonoridade do verso, do poema, da rima, se a gente traz a própria brincadeira do bingo das letras, né? Eu acho que tudo isso vai proporcionando para a criança esse ambiente de exploração mesmo, de descobertas.

E aí, a gente vai tentando ver se, dessa descoberta, né, ela consegue ampliar, né? E aí, eu acho que chega um momento que dá aquela chave, dá aquela virada, né? A criança começa a perceber: 'Ah, mas se eu usar tal letra, né, eu vou conseguir o som que eu quero representar na escrita, devo usar tal letra, porque eu já vi tanto essa letra, eu já vi tanto esse som dessa letra em algumas palavras. Então, se eu vou escrever uma palavra que tenha essa letra que tem esse mesmo som, eu vou precisar usar essa letra.'

E são dessas conexões que ela faz, e as hipóteses silábicas avançam. E aí, eu acho que isso serve para escrita e serve também para leitura, quando ela vai, mesmo sendo outras estratégias de leitura, mas serve também, né? Então, acho que mais ou menos é isso."

#### **Entrevistadora:**

14- Você realiza atividades envolvendo produção de texto? (Se sim) Quais os objetivos dessas atividades?

#### **Professora:**

Um objetivo que eu acho que precisa ficar para mim — precisa ficar, não — que para mim é bem importante, é que as crianças entendam que aquilo que a gente fala pode ser registrado através das palavras escritas, né? Pode ser escrito, que para isso é preciso usar as letras. Uma outra coisa que eu acho que elas entendam é que, quando a gente escreve algo, a gente está escrevendo porque vai ficar fixo aquilo, e a gente pode retornar para a escrita quando a gente precisar. E também que outras pessoas vão poder ler aquilo que a gente escreveu. Então, eu acho que, a partir disso, de alimentar essa consciência, né? De que eu escrevo para alguém também, né? Então, eu preciso saber como escrever, né? Para saber escolher as letras para escrever determinadas palavras, para representar determinados sons.

Acho que, claro, a criança, quando ela percebe isso, ela não interioriza isso dessa forma, né? Mas ela começa a perceber, sim. Eu acho que é isso que ela vai precisar para, mais tarde, escrever com autonomia, né? Sem necessidade de um adulto toda vez que ela for escrever. Ela começa a escrever da forma que ela imagina, trazendo os sons e as letras que ela entende que estão contidas naquela palavra que ela quer escrever. Depois, ela vai comparar com a escrita real da palavra, se ela foi, se é daquele jeito mesmo. E a gente, através disso, vai ampliando, né? Vai ampliando esse repertório de palavras que ela já conseguiu dar conta e que ela percebe que, a partir daquela, também vai conseguir outras palavras.

Então, eu escrevo para alguém e não escrevo só, escreve para mim também, tô sentindo, para alguém. Esse alguém pode ser eu, né? Porque eu posso escrever uma lista de compras para não esquecer o que é que eu quero comprar. Mas essa lista de compra pode ser para meu pai, para minha mãe, para meu filho, para meu marido. Então, também posso escrever a mesma lista de compras e ela vai servir não só para mim como para outra pessoa, para seguir aquela leitura, seguir e saber o que é que é preciso.

Então, por isso que eu acho que é importante a criança saber quem vai ler, para que serve aquela escrita, né? Eu não escrevo apenas para escrever, então qual a intenção daquela escrita. Então, eu acho que algumas da turminha, dessa turminha específica, elas já começam a perceber isso quando elas me solicitam dizendo: “Tia, eu quero que você escreva aqui para a mamãe, com amor.” Aí eu digo: “Vamos tentar.” Quando elas me perguntam isso, me leva a crer que elas já entenderam que o que elas vão escrever ali, o que eu tô ajudando elas a escrever, vai ser lido por alguém.

Então, quando ela tem esse retorno, né, desse encantamento por parte de quem leu — seja eu enquanto professora, seja a família, que geralmente é para família — isso motiva elas a querer escrever novamente e escrever mais. Então, acho que isso é bem o que a gente precisa fazer na educação infantil para que elas, mais tarde, tenham interesse, né? O interesse de ler e o interesse também de escrever para alguém.

## **ANEXOS**

## Anexo A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Cumprimento Sr./Sr. <sup>a</sup> ao tempo em que solicito a sua participação na pesquisa intitulada \_\_\_\_\_, integrante do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. A referida pesquisa tem como objetivo principal, \_\_\_\_\_ e será realizada por \_\_\_\_\_, estudante do referido curso.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de \_\_\_\_\_, com utilização de recurso de \_\_\_\_\_, a ser transcrita na íntegra quando da análise dos dados coletados. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, será mantido o anonimato dos respondentes participantes da pesquisa. Dessa forma, a participação na pesquisa não incide em riscos de qualquer espécie para os respondentes. A sua aceitação na participação dessa pesquisa contribuirá para o/a licenciando escrever sobre o tema que estuda, a partir da produção do conhecimento científico.

#### **Consentimento pós-informação**

Eu, \_\_\_\_\_, estou ciente das condições da pesquisa, acima referida, da qual livremente participarei, sabendo ainda que não serei remunerado/a por minhas contribuições e que posso afastar-me quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via para cada um/a.

Recife, PE, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a participante

\_\_\_\_\_

Assinatura do/a pesquisador/a