



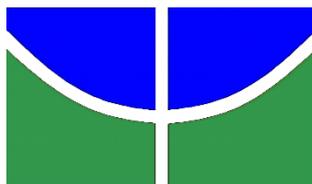
**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

JULIANA MACHADO TRINDADE

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM AS CRIANÇAS NA PRÉ-ESCOLA DO
DISTRITO FEDERAL: UM OLHAR PARA AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS. (2023)**

BRASÍLIA - DF

2023



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS**

JULIANA MACHADO TRINDADE

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM AS CRIANÇAS NA PRÉ-ESCOLA DO
DISTRITO FEDERAL: UM OLHAR PARA AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS. (2023)**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao curso de graduação em Pedagogia da Universidade de Brasília, como exigência parcial para obtenção do grau de licenciada.

Orientadora: Profa. Dra. Etienne Baldez Louzada.

BRASÍLIA-DF

2023

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM AS CRIANÇAS NA PRÉ-ESCOLA DO
DISTRITO FEDERAL: UM OLHAR PARA AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS. (2023)**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao curso de graduação em Pedagogia da Universidade de Brasília, como exigência parcial para obtenção do grau de licenciada.

Aprovado em

Profa. Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa – MTC/FE/UnB
Orientadora

Profa. Dra. Quérem Dias – PGE/FE/UnB
Examinadora

Prof. Dr. Paulo Henrique Pereira Silva de Felipe - MTC/FE/UnB
Examinador

Profa. Dra. Viviane Fernandes Faria Pinto – TEF/FE/UnB
Suplente

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Trindade, Juliana
TT833p PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM AS CRIANÇAS NA PRÉ-ESCOLA DO
DISTRITO FEDERAL: UM OLHAR PARA AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS.
(2023) / Juliana Trindade; orientador Etienne Louzada. --
Brasília, 2023.
51 p.

Monografia (Graduação - Pedagogia) -- Universidade de
Brasília, 2023.

1. Múltiplas linguagens. . 2. Cultura Letrada.. 3.
Educação Infantil.. 4. Práticas Pedagógicas. . I. Louzada,
Etienne, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus por ter me guiado e por me dar forças, permitindo-me chegar até aqui.

Agradeço à minha família, meus pais, Mônica Trindade e Adailton Trindade, e aos meus irmãos, Gabriel Inácio e João Victor, por sempre torcerem pelo meu sucesso e minha felicidade, por todo o incentivo, por acreditarem em mim e nos meus sonhos, amo vocês.

Agradeço ao meu namorado, Leonardo Batista, por todo o carinho, compreensão, paciência e apoio durante essa reta final. Que me acompanhou desde o início da graduação e que sempre foi meu maior parceiro e incentivador. Obrigada por me incentivar a ser a minha melhor versão.

Agradeço aos meus amigos, que durante toda essa trajetória me apoiaram e torceram por mim. As minhas amigas que fiz na faculdade, Ana Paula Moura e Marcela Meneses, minhas maiores companheiras dessa jornada. Ter vocês ao meu lado todos esses anos foi essencial para eu chegar até aqui. Obrigada por toda parceria e amizade no percurso da graduação.

Agradeço a todos os meus professores e professoras que fizeram parte da minha caminhada acadêmica, compartilhado seus conhecimentos, os seus ensinamentos contribuíram para o meu desenvolvimento como ser humano e como futura profissional.

Agradeço à minha orientadora Professora Doutora Etienne Baldez, por toda orientação e incentivo, por ter me acolhido de forma carinhosa, atenta e paciente, sempre me ajudando nessa reta final.

Agradeço a todos os docentes da banca examinadora, pela disponibilidade do seu tempo para ler o meu trabalho.

Agradeço à Universidade de Brasília, por me proporcionar experiências inesquecíveis e por todo ensinamentos que irei levar para vida.

MEMORIAL

*Devo tudo ao lugar que cresci
Aos amigos que eu escolhi
É o valor que eu carrego no peito
Não há nada em troca
Sei que um dia daqui vou partir
Vai ficar um pedaço de mim
A lembrança
Nas pessoas
Do lugar de onde eu vim
(Lá de onde eu vim - Mariana Nolasco)*

Nasci na cidade de Brasília - DF, onde moro há 23 anos em um bairro chamado Águas Claras. Quando meus pais se casaram, moraram no Cruzeiro - DF antes de eu nascer. Ambos possuem curso superior, meu pai, Adailton, se formou em Administração na UDF, e no meio da graduação passou no concurso do Banco da Caixa Econômica Federal, estando na mesma empresa há 32 anos. Minha mãe, Mônica, se formou em Psicologia na UnB, e assim como meu pai, no meio da sua formação conseguiu um emprego no antigo Banco Real, que atualmente é o Banco Santander. Após 5 anos de casados, meu irmão mais velho nasceu, Gabriel Inácio, onde nessa época meus pais moravam no Lago Sul. Logo depois de mudarem para o Cruzeiro Novo onde moraram por 2 anos até a descoberta da gravidez da minha mãe, que seria o meu irmão gêmeo, João Victor, e eu. Nesse momento, meus pais precisaram se mudar para um apartamento maior, que comportasse todos, e assim, acharam o apartamento em Águas Claras, e, desde então, nasci, cresci e ainda vivo no mesmo bairro.

Eu fui um bebê planejado, uns 2 anos depois que eles tinham se mudado devido ao nascimento do meu irmão mais velho, minha mãe descobriu a gravidez porém o que não contavam era que estaria vindo 2 bebês, uma menina e um menino. A gente nasceu no dia 22 de agosto de 2000, no mesmo dia do meu avô materno, e 5 dias antes do aniversário do meu irmão mais velho, em 27 de agosto. No começo foi inesperada a chegada de 2 bebês, porém graças às condições oferecidas pelo emprego do meu pai, foi possível mudar de apartamento para que se fosse possível ter uma melhor qualidade de vida. Nunca faltou amor, carinho e alegria, pela nossa chegada.

Quando eu tinha 1 ano e 1 mês, meus pais me levaram em uma creche, chamada Parque Encantado, que ia do berçário aos Anos Iniciais. Como meus pais trabalhavam em horário integral, precisaram colocar meu irmão gêmeo e eu na mesma Instituição que meu

irmão mais velho se encontrava, na qual ingressou com apenas 7 meses. Fiquei no Parque Encantado até os meus 3 anos, logo após fui para o Colégio INEI, que ficava no Lago Sul, onde iniciei minha caminhada na educação infantil. Chegando perto dos 5 anos, mais uma vez mudei de escola para o Centro Educacional Católica de Brasília (CECB), e comecei o Jardim de Infância ficando até eu concluir o meu Ensino Médio. Eu não tenho muitas recordações dessa época, até os meus 5 anos, tenho mais lembranças da minha 1ª série, quando começou minha alfabetização.

Recordo-me de não gostar de acordar tão cedo para poder ir à escola, na qual eu ia de carro com minha mãe. Como ela saía cedo todos os dias para ir trabalhar, já nos deixava na escola. No entanto, voltávamos para casa com minha mãe também, pois ela precisava nos dar almoço. Eu sempre gostei da escola, menos de acordar cedo, e lembro que lá tinha um parquinho repleto de brinquedos que eu considerava muito grandes, mas divertidos. Lembro que gostava muito de brincar de pintar, tanto com canetinhas, lápis de cor e tintas, sendo essa umas das minhas brincadeiras favoritas, com a qual eu passava horas entretida.

Fui uma criança tímida, e porque meu irmão João Victor estudava na mesma sala que eu, fazíamos muitas coisas juntos, sentávamo-nos juntos, conversava mais com ele do que com os colegas de turma. Tinha mais interação com os colegas de sala na hora do parque. Com isso, a professora da época e juntamente com a coordenadora, aconselharam minha mãe a nos separar de turma. Lembro que foi uma época muito difícil para mim, na qual eu chorava todos os dias para entrar na sala de aula em que não estaria o meu irmão. De acordo com minha mãe, essa situação durou 1 mês. No final, entendi que isso não mudaria a relação que eu tinha com o meu irmão, e esse esquema de separação de turma durou até a nossa formação no Ensino Médio, mas não mais de cunho obrigatório e sim deixando a própria escola "escolher".

Minha alfabetização ocorreu no método tradicional. Havia um caderno de caligrafia e atividades que fazíamos de ligar os pontos para formar as letras, também tínhamos a leitura de livros com bastante figuras e pouca escrita para poder fazer a ligação entre as palavras. Não fui uma criança que questionava muito o método e as atividades passadas pela professora, compreendia facilmente o que se precisava ser feito nesses momentos. Pelo o que minha mãe fala, não tive dificuldade no período da minha alfabetização, porém tive dificuldade para compreender a matemática ensinada nesse período. Em casa, minha mãe criou metas de leituras para mim e para o meu irmão, João Victor, para que fôssemos incentivados, desde cedo, ao gosto pela leitura. Os livros que tínhamos que ler, normalmente, eram os da escola, que estavam adequados para a nossa idade e a compreensão que tínhamos até o momento.

Em alguns momentos, quando estava em casa eu brincava à tarde com meus irmãos debaixo do prédio, e, por fazer ginástica, eu gostava de ficar dando estrelinhas. Em uma dessas estrelinhas, eu caí em cima do meu braço esquerdo, e fiquei 60 dias com o braço engessado. Mesmo assim, isso não me impediu de fazer as tarefas de casa e, na sala de aula, continuei a aprender a escrever com a mão direita. Depois que tirei o gesso, mantive o meu processo de escrita na direita, por achar que minha letra era mais bonita, assim escrevo com ela até hoje.

Eu gostava de escrever, não apenas cartas, que eu mandava para minha madrinha que morava no Japão. Eu tinha também um diário onde escrevia o que estava sentindo e o que acontecia no meu dia, pensava que no futuro poderia reler momentos que vivi quando mais nova. Com o passar dos tempo, fui deixando de escrever tanto as cartas quanto os diários, e só escrevia na escola quando precisava escrever como tarefa de casa. Hoje em dia, aprendi novamente a gostar de escrever, não sendo mais em cartas ou diários, mas em cadernos que deixo ao lado da cama para que eu possa descrever os sonhos que tenho ou momentos que gostaria de lembrar no futuro, colocando fotos e objetos que me ajudem a lembrar desses momentos.

No ano seguinte, 2007, em que mudamos para o CECB, meu irmão e eu começamos o 1º ano do Ensino Fundamental, e com todo o processo de acompanhamento que tínhamos na escola, a professora da época percebeu que meu irmão João Victor tinha dificuldade em compreender alguns comandos e prestar atenção durante as aulas, e após a ida em um neurologista, ele foi diagnosticado com Distúrbio do Processamento Auditivo Central (DPAC) e logo após com Transtorno de Déficit de Atenção (TDA). Na época, por ser algo novo, que não se tinha muitos conhecimentos sobre o assunto, meu irmão começou a fazer acompanhamento com uma neuropsicóloga e uma fonoaudióloga. Após o diagnóstico do meu irmão, eu também fui diagnosticada com TDA, porém, comparado ao do meu irmão, era de um grau baixo, já que, nunca foi algo que me atrapalhasse muito na escola.

Com isso, minha mãe, que trabalhava em período integral, tomou a decisão, juntamente com o meu pai, de parar de trabalhar e auxiliar nosso processo de ensino-aprendizagem. Ela focou em compreender como poderia nos ajudar, principalmente o meu irmão gêmeo, com o TDA e o DPAC. Ter o auxílio dela nesse período foi crucial para o nosso desenvolvimento acadêmico ao longo dos anos, principalmente, na época da alfabetização.

Assim chegamos no Ensino Médio, cursando-o todo na Católica também. Chegando perto do fim do Ensino Médio, começou a pressão da família e da escola que querem que você saiba responder a famosa pergunta: Qual curso você vai fazer? Sendo um ano de muitos

testes vocacionais, pesquisas sobre diversas profissões, percebendo quais teria mais afinidade com os conteúdos, avaliar o que realmente gostava de fazer e o que queria fazer.

Em meio às dúvidas, possibilidades e muitas incertezas, uma decisão eu tinha: não importava o curso que eu fosse fazer, eu queria passar na UnB. Assim, ao longo do último ano, estudei com vontade de passar, mesmo não sabendo ainda qual curso queria. Um dia, em meio às minhas buscas, aos inúmeros testes de vocação, percebi que o que eu mais queria era trabalhar com crianças, pois eu adorava brincar com elas, ensinando novas brincadeiras. Sendo nesses momentos que eu me sentia feliz. Além disso, tinha como inspiração a professora do meu irmão do 1º ano, que com o olhar atento conseguiu observar as dificuldades dele, ajudando a identificá-las para que ele não fosse prejudicado ao longo do seu processo de ensino-aprendizagem.

Assim, comecei mais uma busca, porém com um objetivo, de qual curso poderia me oferecer esse tipo de prazer, e pensei em diversas profissões, como: pediatria, fonoaudiologia, psicologia e pedagogia. No entanto, quase todas elas tinham um pezinho em medicina, exatas, e eu nunca me dei bem com exatas. Sendo assim, optei pela pedagogia e passei, em 2019 na 2ª chamada do PAS, para ingressar no 2º semestre. Lembro-me até hoje a sensação que foi receber o resultado, de um sonho realizado, por ter passado onde eu mais almejava. Assim, me tornei uma universitária, conseguindo finalmente encontrar a minha profissão, fazer aquilo que eu realmente gosto de fazer.

Enfim, a tão sonhada UnB tinha chegado. O início do semestre na Faculdade de Educação não começou como eu imaginava, por conta de diversas questões pessoais. Apesar disso, quando as aulas iniciaram, percebi como o caminho na faculdade tinha inúmeras possibilidades, tendo ainda mais a certeza de que fiz a escolha certa do curso e da instituição.

O início da faculdade tive como companheiro o meu irmão mais velho, Gabriel Inácio, que estava há 3 anos na UnB, cursando Engenharia de Redes e Telecomunicações, e a minha cunhada Dafynne, que estava há 1 ano, cursando Serviço Social. Eles basicamente foram meus guias e parceiros durante o meu 1º semestre e nos semestres seguintes. Com eles, consegui conhecer a UnB de uma forma geral, no qual eles me apresentaram o campus todo e me ajudaram em todo o processo de matrícula e adaptação, inclusive em achar as salas de aulas.

Ao mesmo tempo em que estava vivendo uma nova fase na minha vida acadêmica, também estava vivendo uma nova fase na minha vida pessoal, qual meus pais haviam se mudado para São Paulo, devido ao trabalho do meu pai. Por, isso 18 anos estaria experimentando, juntamente com meus irmãos, morar sozinha. Ter que lidar com a saudade

deles todos os dias e as inúmeras emoções que estava sentindo, foi um pouco desafiador. Mas meus pais, mesmo com a distância, conseguiram se fazer presentes, igualmente como fizeram em todas as etapas da minha vida.

No primeiro semestre, pude conhecer um pouco do curso de Pedagogia, também me deparei com diferentes estilos de professores, disciplinas e didáticas, já que estava ingressando no novo currículo de pedagogia, recentemente aprovado. Nesse início, conheci duas meninas maravilhosas, que desde o início nos demos super bem, a Ana Paula e a Marcela. Elas são amigas fiéis que a Pedagogia me deu, e construímos nossa caminhada dentro da Faculdade de Educação juntas, sempre nos apoiando, incentivando nos momentos desafiadores e sendo confidentes durante esses lindos e longos 4 anos e meio.

Mas minha trajetória na UnB não fica só nisso, logo no meu segundo semestre, em 2020, veio a Pandemia do Covid-19, que foi um período muito desafiador, tanto por conta da doença que estava circulando mas principalmente por conta da faculdade, no qual o início achávamos que seria só alguns dias em casa, mas que se transformaram em meses. Com isso, veio as incertezas de como ficaria a faculdade, se eu iria me atrasar nos semestre e como isso afetaria minha formação. Após 6 meses de paralisação, veio a solução da UnB de adquirir o ensino remoto, para que não ficássemos ainda mais parados, principalmente por não sabermos quando a Pandemia acabaria.

As aulas remotas foram outro grande desafio que eu tive na UnB, pois eram algo novo, tanto os professores e os alunos não sabiam ao certo como lidar com essa situação, tendo que reinventar todo o método de ensino que conhecemos para algo que ainda estava sendo explorado pelas duas partes da história. Sinceramente, o maior desafio das aulas remotas era de ter que aprender todo o conteúdo por vídeos chamadas, sabendo que não teria o mesmo impacto que se fossem presenciais, mas era o que tínhamos naquele momento, senão, teríamos ficado ainda mais tempo sem aulas.

Durante esse período, não irei negar que cheguei a questionar se Pedagogia era algo que eu realmente queria, se ainda seria o meu sonho seguir essa profissão. Mas graças as amigas que eu fiz, a Ana Paula e Marcela, em uma conversa com elas, percebi que isso era um sentimento que todas estavam sentindo devido ao que estávamos vivendo, pois eu almejava viver todas as experiências que a UnB poderia me proporcionar, porém, naquele momento, não estava sendo possível. Eu estava, na realidade, muito mais frustrada por não poder viver o que sempre sonhei, do que realmente decepcionada com o curso de Pedagogia. Á partir dessa reflexão, resolvi vivenciar na prática aquilo que estava aprendendo na teoria, e busquei fazer um estágio não obrigatório.

Com o fim da pandemia, início de 2022, as aulas na UnB voltaram, gradativamente, ao presencial. Portanto, busquei realizar o meu primeiro estágio remunerado, começando na Avidus School, uma escola de ensino bilíngue, que recebia crianças da Educação Infantil e o quarto ano do Ensino Fundamental. Assim que eu entrei, o meu cargo foi de auxiliar de sala de aula na turma Baby Class, tendo crianças de 1 ano e 7 meses até 2 anos. Foi minha primeira vez sendo auxiliar de classe, então tive muitos erros, mas também acertos ao longo desse percurso, e foi nesse período que eu aprendi e cresci muito como pessoa, e também como futura profissional na área. Também consegui colocar em prática toda a teoria que estava vendo na faculdade. Consegui aprender coisas que somente na prática iremos aprender.

Nesse meio tempo, o Programa de Educação Tutorial - PET - Educação/ UnB, abriu o processo seletivo. Como já conhecia o PET, porém o do curso de Serviço Social devido a minha cunhada Dafynne, resolvi participar do processo seletivo. Escrevi uma carta de intenção, respondi a um questionário, fiz a entrevista e passei. Dentro do PET - Educação, tinha um discurso sobre uma construção coletiva, que seríamos um grupo forte e que podíamos construir juntos diversas coisas. Era possível ver por parte do Tutor e de alguns petianos esse discurso sendo colocado em prática, e nossas reuniões pedagógicas eram contempladas por reflexão sobre nossas práticas em diferentes espaços e quais seriam nossos temas de debates e estudo de casos. Tendo que conciliar todas as áreas da minha vida, faculdade, PET, estágio e vida pessoal, tive que abdicar de uma dessas áreas, e assim decidi sair do meu estágio, que já estava há 6 meses, para poder focar na minha carreira acadêmica junto com o PET.

Porém após 3 meses longe da sala de aula, decidi voltar a estagiar e me desdobrar para conseguir conciliar tudo ao mesmo tempo. Até março deste ano, 2023, estava conseguindo conciliar tudo dentro dos conformes, porém chegou o meu penúltimo semestre em Pedagogia, as cobranças e responsabilidades começaram a aumentar, e mais uma vez me vi em uma situação que teria que renunciar a algo. Com isso, decidi sair do PET - Educação, quando fiz exatamente 1 ano. Foi uma decisão difícil, mas até o momento o PET não estava mais agregando como eu gostaria que estivesse. Participar do PET - Educação me fez crescer como ser humano, e me fez romper medos diante de diferentes desafios, só tenho que agradecer ao PET por ter contribuído para a minha formação como futura pedagoga.

Ter voltado a estagiar na Avidus School foi como se tivesse voltado ao lugar que pertenceo, a sala de aula. Dentro da escola, como estagiária, minha admiração só aumentou, acompanhar de perto os processos educacionais, a criação dos planejamentos, as crianças e os seus ciclos, isso tudo se tornou um sonho, um objetivo alcançado. Trabalhar coletivamente é

um desafio e exercício diário, de conviver no sentido de viver com o próximo, de respeitar mesmo que você não concorde, é pensar, repensar e refletir dentro da escola e com a equipe pedagógica.

Durante todo o meu caminho da Faculdade de Educação, eu acreditava que iria escrever meu Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, com o tema relacionado a TDA e DPAC na educação, devido a uma das minhas inspirações ter sido a professora que ajudou o meu irmão, João Victor, a diagnosticar as mesmas. Porém, quando chegou o momento de escolher o tema e a orientadora, percebi que meu interesse ao longo da pedagogia estava mais voltado para Educação Infantil, na qual despertou tal interesse quando cursei as disciplinas de Educação Infantil e Estágio Obrigatório I, juntamente com as experiências que vivi em meu estágio remunerado. Portanto, o primeiro passo que tomei foi buscar uma orientadora que pudesse me auxiliar na escrita, que tivesse domínio sobre o assunto, mesmo não sabendo ao certo qual seria o tema. E assim encontrei com a Professora Dra. Etienne Baldez, com quem já havia tido a oportunidade de ter aulas e sabia o grande conhecimento que ela tinha na área de Educação Infantil.

Marcamos nossa primeira reunião para que pudéssemos nos conhecer e alinhar algumas estratégias. Após a reunião, definimos o meu tema: Práticas Pedagógicas com as Crianças na Pré-Escola do Distrito Federal: um olhar para as múltiplas linguagens (2023). Chegamos a esse tema devido a alguns fatores, um deles foi a minha experiência e observação no estágio remunerado, e foi possível perceber que o processo de práticas de letramento e escrita está sendo uma preocupação docente para o seu desenvolvimento ainda na primeira etapa da Educação Básica. Além disso, pensando na minha experiência na Educação Infantil e a relação do meu processo de alfabetização, percebi que ao longo da minha educação infantil algumas práticas para o desenvolvimento da leitura e escrita ocorreram de forma orgânica, de acordo com meus interesses demonstrados, a professora da época desenvolvia atividades adequadas para a etapa, já que vivemos em um mundo letrado.

Com isso, juntamente com a Professora Dra. Etienne, decidimos buscar compreender como estão sendo desenvolvidas as práticas pedagógicas de relacionados com a cultura letrada na Educação Infantil nos tempos atuais, e nos levantando uma hipótese de que tal preocupação possa ser recorrente nas práticas de outras (os) professoras e professores de crianças na pré-escola atualmente.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Trabalhos científicos selecionados.....	18
Quadro 2: Documentos orientadores Nacional e Regional.....	20
Quadro 3: Plenarinhas do Distrito Federal.....	27
Quadro 4: Atividades desenvolvidas sobre a cultura letrada.....	35
Quadro 5: Como as crianças participam das atividades na sala de convivência.....	38
Quadro 6: Classificação da relação entre leitura e escrita na educação infantil.....	40

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Gênero dos participantes.....	32
Figura 2: Tempo de regência na Educação Infantil.....	34
Figura 3: Instituição que as professoras trabalham.....	34

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDM – UNB: Biblioteca Digital de Produções Intelectual Discente da Universidade de Brasília

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

DF: Distrito Federal

DCNEI: Diretrizes Curriculares para Educação Infantil

EI: Educação Infantil

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNAIC-EI: Pacto Nacional Pela Idade Certa da Educação Infantil

SCIELO: Scientific Electronic Library Online

SEEDF: Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal

UnB: Universidade de Brasília

SUMÁRIO

Introdução.....	18
Metodologia.....	20
Oralidade e Escrita na Educação Infantil: A relação com as múltiplas linguagens e documentos legais e orientadores.....	25
Oralidade e Escrita na Educação Infantil: O que dizem os docentes.....	34
Considerações Finais.....	44
Referências.....	46
Apêndice.....	51

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM AS CRIANÇAS NA PRÉ-ESCOLA DO DISTRITO FEDERAL: um olhar para as múltiplas linguagens (2023)

Juliana Machado Trindade¹

Etienne Baldez Louzada²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar as concepções de docentes sobre o trabalho com as linguagens na Educação Infantil, principalmente as que se relacionam com a cultura letrada em Brasília, no Distrito Federal (DF) – através de documentos orientadores nacional e local – SEEDF, e por meio de trabalhos acadêmicos de estudiosos da área (CORSINO, 2003; ESPÍNDOLA, 2021; BRANDÃO; ROSA, 2010; BAPTISTA, 2010; GOULART; MATA, 2016). A pesquisa, de cunho qualitativo, utiliza a observação participante, o levantamento bibliográfico em plataformas científicas, a análise documental com documentos orientadores. O questionário foi o instrumento escolhido para identificar as percepções das professoras e professores. Os resultados, com o total de 10 participantes, indicam como que as professoras e professores de Brasília (DF), entendem que as múltiplas linguagens se encontram presente na vida da criança, no seu cotidiano, no momento que fazem parte de uma cultura letrada, destacando a importância da Educação Infantil em facilitar esse processo, proporcionando experiências com diferentes linguagens. Quanto as práticas pedagógicas, os relatos das professoras e professores, resultam por recursos de contação de histórias, roda de conversas, atividades lúdicas e outros, respeitando a individualidade de cada criança e seu processo.

Palavras-chave: Múltiplas linguagens. Cultura Letrada. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The general objective of this work is to analyze teachers' conceptions of working with languages in Early Childhood Education, especially those related to literate culture in the Federal District (DF) - through national and local guiding documents - SEEDF, and through academic works by scholars in the field (CORSINO, 2003; ESPÍNDOLA, 2021; BRANDÃO; ROSA, 2010; BAPTISTA, 2010; GOULART; MATA, 2016). The research is qualitative in nature, using participant observation, a bibliographic survey on scientific platforms, and documentary analysis with guiding documents. The instrument used to identify the perceptions of teachers was a questionnaire with eighteen questions, answered by ten teachers who work or have worked in Early Childhood Education. The results indicate that teachers in the Federal District understand that multiple languages are present in children's lives, in their

¹ Estudante graduanda da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, do curso de Pedagogia.

² Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, do Departamento de Métodos e Técnicas e orientadora deste trabalho de conclusão de curso.

daily lives, when they are part of a literate culture, highlighting the importance of Early Childhood Education in facilitating this process, providing experiences with different languages. As for pedagogical practices, the teachers' reports result from storytelling resources, conversation circles, playful activities, and others, respecting the individuality of each child and their process.

Keywords: Multiple Languages. Literate Culture. Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho abarca o que tem sido entendido como linguagens na Educação Infantil, considerando a pré-escola, e como que a relação com leitura e escrita comparece nesse panorama de linguagens. Nesse sentido, é pertinente retomar o que Marcia Gobbi (2010) indica como as múltiplas linguagens na infância para serem trabalhadas com as crianças na primeira etapa, sendo possível entender que as múltiplas linguagens se encontram presentes no cotidiano escolar, mas essencialmente na vida das crianças. Segundo a autora, as crianças se expressam de muitas formas e cabe aos professores e professoras proporcionarem diversos meios de experienciar os modos de expressão e comunicação, considerando as linguagens. Todavia, ela aponta:

Conicionados a pensar nas linguagens sempre relacionadas à fala deixa-se de pensar nelas associadas ao movimento, ao desenho, a dramatização, a brincadeira, a fotografia, a música, a dança, ao gesto, ao choro. Contudo, muitos ficam surpresos com a riqueza das manifestações expressivas, chegam a espantar-se quando vêem as crianças que se maravilham e descobrem coisas do cotidiano, tais como, entreter-se com seus traçados na dinâmica tão rápida do dia-a-dia, envolvendo-se com seus corpos que giram e criam coreografias ao tocar de uma música ou mesmo nos sons produzidos pelos talheres no momento das refeições. Basta estar disposto a olhar e estar atento a esse universo rico de propósitos que reclama ser compreendido. Frequentemente o termo “linguagem” é relacionado estritamente à linguagem verbal e escrita e, por vezes, lhe é dado peso tão grande que chega a inibir a curiosidade por conhecer outras manifestações expressivas dos seres humanos, sobretudo quando têm pouca idade. Adultos, tantas vezes, concebem a si mesmos como seres acabados, resultando disso olhares espessos, enrijecidos e pouco estimulados a ver as realidades multifacetadas que se apresentam em profusão diante de todos. (GOBBI, 2020, p. 2).

Considerando essa condição relacional muitas vezes empreendida entre linguagem verbal e escrita, o olhar aqui se volta para a forma como comparece nas práticas docentes na educação infantil, se relacionando ou não com as outras linguagens e experiências diversificadas. Neste contexto, podemos agregar as contribuições de Corsino (2003), quando aponta que a linguagem é uma manifestação presente em todas as áreas humanas, no entanto,

mostra-se de inúmeras formas, como a linguagem escrita e verbal, que ocupa um espaço significativo na sociedade. Desse modo, a autora aborda:

[...] Saber ler e escrever é condição básica de inserção social. Além de apresentar uma grande diversidade de gêneros do discurso, ter diversos usos e de exercer várias funções na sociedade, a linguagem escrita é uma ferramenta simbólica que permite uma série de ações sobre ela mesma e do próprio pensamento do sujeito. Todo processo de escolarização das crianças, desde a Modernidade, teve como objetivo central a alfabetização. Entrar para a escola significava aprender a ler e a escrever, ou seja, ser introduzido ao mundo letrado [...]. (CORSINO, 2003, p. 90).

Dessa forma, a problematização deste estudo foi construída a partir das experiências em estágio, a uma pesquisa qualitativa com observação participante, em uma instituição privada e uma pública de pré-escola, em que deu origem ao seguinte questionamento de pesquisa: que entendimentos há entre as professoras e professores da Educação Infantil no DF sobre o modo como as linguagens, principalmente as relacionadas com a cultura letrada, comparecem nas suas práticas com as crianças? Nesse sentido, a convivência com professoras da pré-escola durante o estágio remunerado e durante o estágio obrigatório em Gestão Escolar, na rede privada e pública, possibilitou localizar uma permanente de preocupação docente com o desenvolvimento da leitura e da escrita das crianças, ainda na primeira etapa da educação básica, pensando em atividades que fossem possibilitadoras de um adiantamento do processo de alfabetização ou de um preparatório para a alfabetização futura. Essa experiência me faz levantar a hipótese de que tal entendimento possa ser recorrente na prática de outras (os) professoras e professores de crianças na pré-escola.

Demarcado o problema, o objetivo geral foi: analisar as concepções de docentes sobre o trabalho com as linguagens na educação infantil, principalmente as que se relacionam com a cultura letrada. Na intenção de concretizar desse objetivo, três foram os objetivos específicos aqui delimitados: 1) Caracterizar a especificidade da Educação Infantil; 2) Compreender, por meio de estudos científicos, como que a área de Educação infantil tem abordado o trabalho com as múltiplas linguagens nas atividades com as crianças na primeira etapa. 3) Identificar as concepções de docentes sobre a prática com as linguagens com as crianças na pré-escola, principalmente as que se relacionam com a cultura letrada, por meio de questionário;

Pertinente a isso, para o aprofundamento da discussão sobre as linguagens, principalmente da leitura e escrita na Educação Infantil, dialogou-se aqui com autores que têm se voltado em seus estudos para o modo como as práticas com a cultura letrada tem comparecido na primeira etapa da educação básica. (CORSINO, 2003; ESPÍNDOLA, 2021; BRANDÃO; ROSA, 2010; BAPTISTA, 2010; GOULART; MATA, 2016).

Para o alcance dos objetivos supracitados, este trabalho foi organizado em três seções: 1) Metodologia - apresenta-se três procedimentos metodológicos, revisão bibliográfica, análise documental e a realização de questionário com 9 professoras e 1 professor; 2) Oralidade e escrita na educação infantil: a relação com as múltiplas linguagens e documentos legais e orientadores; e 3) Oralidade e escrita na educação infantil: o que dizem as (os) docentes.

METODOLOGIA

Ainda tomando a construção deste estudo, foi utilizada uma pesquisa qualitativa com observação participante, realizada em uma instituição privada e uma pública de pré-escola. Além disso, foram analisados documentos oficiais das instituições, para cotejamento entre o disposto como proposta curricular e as práticas pedagógicas, considerando o eixo da a leitura e escrita.

Dessa forma, o presente estudo se divide em três percursos metodológicos. O primeiro, um levantamento bibliográfico, visto, como aponta Gil (2002), se desenvolve com base nos materiais já elaborados, encontrados principalmente em livros e artigos, sendo uma leitura com análise e interpretação do material. Segundo o autor:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais amplos do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito disperso pelo espaço. (GIL, 2002, p. 45).

No que concerne ao levantamento bibliográfico, ele foi realizado na *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO) e na Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília (BDM/UnB). A primeira, por compreendê-la como uma plataforma que agrega um vultoso quantitativo de periódicos nacionais e internacionais, o que permite uma circulação de diálogo com o que a área tem discutido sobre o tema. E a segunda, por ser a base de trabalhos acadêmicos monográficos da Universidade de Brasília, o que permite que tenhamos uma compreensão do que tem sido estudado no curso de Pedagogia quando se trata de linguagens na Educação Infantil e a relação com a cultura letrada. Para a busca dos trabalhos, foi tomado como recorte temporal os anos de 2018 a 2023, devido a reformulação de documentos da Educação Infantil, incluindo o Currículo em Movimento no

Distrito Federal da Educação Infantil (BRASÍLIA, 2018), reformulação que ocorreu por conta da Base Nacional Comum Curricular.

Os assuntos e títulos pesquisados foram relacionados aos objetivos específicos, para isso foram utilizadas as seguintes combinações de palavras: Linguagem na Educação Infantil; Alfabetização na Educação Infantil; Leitura e escrita na Educação Infantil; Cultura letrada na Educação Infantil. Com isso, 13 (treze) trabalhos foram selecionados para o diálogo com este estudo, sendo 8 (oito) trabalhos na BDM; 4 (quatro) artigos na ScieElo, que ampliam a compreensão do tema aqui investigado.

Quadro 1: Trabalhos científicos selecionados

TÍTULO	AUTOR	ANO/ PLATAFORMA
Formação do leitor-literário na Educação Infantil.	Letícia da Silva Rocha Dantas	2021 BDM - UnB
Literatura Infantil: a organização das atividades e a participação das crianças.	Patrícia Rocha Amandio	2020 BDM - UnB
Leitura e escrita na educação infantil: um olhar para as concepções pedagógicas (DF, 2022).	Eloisa dos Santos Araújo Calado	2022 BDM – UnB
O papel da literatura infantil no processo de letramento na alfabetização escolar.	Débora Wellen Lucas Marques	2022 BDM – UnB
A criança na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental: É possível alfabetizar sob uma perspectiva lúdica?	Suelen Fernandes Silva	2019 BDM – UnB
Já Sabe ler? Temores e anseios da família e da escola na alfabetização de crianças na educação infantil.	Thainá de Oliveira Masson	2020 BDM – UnB
Letramento e ludicidade: concepções e práticas de professoras na educação infantil.	Jean Barbosa dos Santos	2018 BDM – UnB
Práticas sociais de leitura e escrita na pré-escola	Sabrina Karoline Farias Dantas	2018 BDM – UnB
Leitura e escrita na educação infantil: contextos e práticas em diálogo.	Maria Fernanda Rezende Nunes Patrícia Corsino	2019 ScieElo
Leitura, compreensão e produção de textos na educação infantil: o que prescrevem os currículos de seis países?	Artur Gomes de Moraes Alexsandro da Silva	2022 ScieElo
Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três	Artur Gomes de Moraes Alexsandro da Silva	2020 ScieElo

versões da Base Nacional Comum Curricular.	Gabryella Silva do Nascimento	
Escritas inventadas no Jardim-de-infância: comparando dois programas de intervenção.	Tiago Almeida Ana Cristina Silva	2019 ScieElo

Fonte: SCIELO – BDM - 2018 a 2023

Como é possível identificar pela leitura dos títulos, esses trabalhos possuem um diálogo com a discussão sobre a leitura e escrita na Educação Infantil. Alguns deles, como Dantas (2018), Nunes, Corsino (2019), Calado (2022), Masson (2020) e Santos (2018), realizam a discussão sobre a compreensão das concepções pedagógicas que envolvem o processo de ensino e a aprendizagem da leitura e escrita na educação infantil. Continuando com a localização dos debates neles identificados, Dantas (2021), Amandio (2020) e Marques (2022), discorrem sobre o contato com a literatura infantil na primeira etapa, enfatizando a relação entre a infância, literatura e interação. Já Morais e Silva (2022), evidenciam uma análise sobre o currículo de seis países que abordam sobre o ensino da leitura, sendo possível um diálogo com a pesquisa de Almeida e Silva (2019), na qual é analisado o efeito de dois programas de treino em escrita com a produção escrita na educação infantil.

Em um dos estudos é analisado um documento mandatário, ocorrendo a discussão sobre as três versões da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, relacionadas ao ensino da notação alfabética e de leitura (MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020). Na pesquisa de Silva (2019), quando é abordado a transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, percebe-se a relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), evidenciando-se a pertinência do conhecimento das DCNEI ao longo desse processo de saída da criança da primeira etapa e sua entrada na segunda etapa da educação básica.

O que o levantamento aqui realizado permite indicar, de pronto, é que existe uma variedade de estudos na área em busca de compreender as linguagens dentro da educação infantil, no qual o diálogo dos eixos de leitura e escrita ficam fortes dentro desses trabalhos, mas que ainda ocorra o respeito a infância e o brincar das crianças, considerando o disposto nas legislações e nas pesquisas que evidenciam ser na primeira etapa da educação básica o momento de proporcionar às crianças experiências múltiplas com as linguagens.

No segundo momento de pesquisa para a construção deste trabalho, foi realizado o levantamento documental que, como aponta Gil (2002, p. 46), é um procedimento que apresenta muitas pertinências para a discussão empreendida em um estudo científico e que,

“primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica”.

No que consiste ao levantamento documental, optou-se aqui por um diálogo com a legislação de caráter mandatório e nacional, bem como a legislação específica do Distrito Federal para a Educação Infantil, cotejadas com documentos orientadores, nacional e local, que permitem refletir sobre as linguagens na primeira etapa da educação básica, bem como sobre a especificidade dessa etapa. O quadro a seguir localiza, visualmente, esses documentos:

Quadro 2: Documentos orientadores Nacional e Regional

Legislação Nacional	Legislação Local	Documentos orientadores
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) Base Nacional Comum Curricular (2017)	Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil (2018)	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) Plenarinha do Distrito Federal (2019).

Fonte: MEC – SEEDF, 2023

Essa tripla divisão do quadro considera que na educação é possível encontrar diversos documentos, tanto de caráter de legislação nacional ou local, mas também documentos com caráter norteadores, sem cunho mandatório. Portanto, essa divisão foi feita para que ficasse evidente quais documentos se encaixam em cada categoria. E a escolha de tais documentos, foi levada em consideração devido a significância na compreensão sobre a aprendizagem da linguagem oral e escrita na educação infantil, no contexto que a criança se encontra numa cultura letrada.

Por fim, o questionário foi um instrumento metodológico utilizado para compreender que conhecimentos há entre as professoras e professores da educação infantil sobre a cultura letrada e como comparecem nas suas práticas pedagógicas. O questionário, de acordo com Gil (2008, p. 121), é possível ser definido “como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimento, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passada, etc.”. Ainda segundo Gil (2008), há vantagens na utilização do questionário, pois ele é um recurso que:

- a) Possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) Implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) Garante o anonimato das respostas;
- d) Permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) Não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (GIL, 2008, p. 128-129).

Tal questionário contou com dezoito perguntas, desenvolvidas no *Google Forms* e enviado, por meio da rede social *WhatsApp*, aos grupos de estudantes de Pedagogia da Universidade de Brasília, para que ajudassem na divulgação do questionário, e foi enviado ao grupo de professoras da instituição privada e pública para que voluntariamente, pudessem participar. Responderam a pesquisa um total de 10 docentes, que atuam como professoras e professores na educação infantil. Como cuidados éticos, o questionário manteve o anonimato dos participantes.

De início, foram analisados o perfil dos profissionais, levando em consideração sua idade, gênero, formação, tempo de docência geral e na educação infantil, se a instituição de ensino é privada ou pública e sua localidade, se possui algum curso complementar a sua formação, e qual faixa etária trabalha atualmente. Em seguida, combinou-se perguntas (Apêndice 1) sobre o conhecimento e as práticas das (dos) docentes nas salas de aula. Assim, foi possível perceber melhor a realidade em que se encontra tais práticas e conhecimentos em torno da leitura e escrita na educação infantil.

Assim feito, o trabalho em questão possui sua relevância para a compreensão e investigação sobre as concepções de como as linguagens, principalmente as relacionadas com a cultura letrada, comparecem nas práticas pedagógicas atuais, tanto da rede pública quanto da rede privada, em Brasília, DF. Apesar de muitos estudos terem abarcado em suas intencionalidades as linguagens, não foi possível localizar movimento de análise semelhante ao aqui empreendido, o que contribui para justificar a existência do presente trabalho e sua contribuição na ampliação do debate acadêmico existente.

Mediante isso, nesse primeiro movimento de apresentação deste estudo, informa-se que ele se subdivide em duas seções. A primeira intitulada “Oralidade e Escrita na Educação Infantil: a relação com as múltiplas linguagens e documentos legais e orientadores”, tem como foco os documentos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que apresentam essa relação instituída ou não. A segunda seção, “Oralidade e Escrita na

Educação Infantil: o que dizem as (os) docentes”, tem como intuito central as respostas dadas pelas professoras e professores ao questionário enviado.

ORALIDADE E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A RELAÇÃO COM AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS E DOCUMENTOS LEGAIS E ORIENTADORES

Tomou-se como base nessa seção os seguintes documentos que orientam a Educação Infantil nacionalmente e no Distrito Federal: Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasília, 1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2010); Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017); Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil (SEEDF, 2018). Buscou-se também documentos que orientam as práticas pedagógicas, referentes a leitura e escrita na Educação Infantil no Distrito Federal, como a Plenarinho do Distrito Federal (SEEDF). Além desses documentos, dialogou-se com a Constituição Federal (Brasil, 1988), devido a promulgação da educação como direito das crianças, e com o Caderno 3 do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa da Educação Infantil (Brasil, 2016), por ter sido um material pensado, no primeiro momento, para a formação nacional docente na Educação Infantil, por docentes especialistas e de referência da área, e que depois foi incorporado ao PNAIC-EI, sendo uma referência discutida pela área e circulado nas formações do Pacto no ano de 2018 (Roveri; Duarte, 2018; Louzada; Gomes, 2021).

Nesse sentido, a leitura de tal material é importante, considerando que, em 2018, ocorreu a formação do PNAIC-EI no Distrito Federal, contando com mil e trezentos profissionais da rede pública (SEEDF, 2018a)³. O referido documento aqui foi utilizado por trabalhar essencialmente com a linguagem oral e escrita na Educação Infantil, suas práticas e interações. Buscou-se, portanto, o conhecimento que é tratado sobre as múltiplas linguagens na Educação Infantil, procurando identificar se ocorre uma compreensão que é preciso ser trabalhado nas instituições escolares.

A leitura dos Referenciais pode auxiliar um professor ou professora da Educação Infantil no acompanhamento do contexto histórico da primeira etapa e suas conquistas, como,

³ A carga horária do curso foi de 180 horas e, considerando as Regionais de Ensino, houve a formação do quantitativo de: CRE Brazlândia – 11 docentes; CRE Ceilândia Turma A: 41 docentes; ; CRE Ceilândia Turma B: 32 docentes; CRE Gama; 12 docentes; CRE Guará: 8 docentes; CRE Núcleo Bandeirante: 12 docentes; CRE Paranoá: 3 docentes; CRE Planaltina: 11 docentes; CRE Plano Piloto: 28 docentes; CRE Recanto das Emas: 16 docentes; CRE Samambaia: 24 docentes; CRE Santa Maria: 31 docentes; CRE São Sebastião: 5 docentes; CRE Sobradinho: 7 docentes; CRE Taguatinga: 23 docentes. (SEEDF, 2018b).

por exemplo, ter sido vista, por muito tempo, com uma concepção assistencialista, sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade (RCNEI, 1998). De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNCEI (1998) mudar essa concepção sobre a primeira etapa significa se atentar para inúmeras questões que iam além de aspectos legais. “Envolve, principalmente, assumir as especificidades da Educação Infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas”. (RCNEI, 1998)⁴.

No entanto a concepção de criança, como aborda o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), foi sendo construída ao longo da história e ainda estar sendo construída, “não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época”. Porém, conforme a DCNEI, a criança é um sujeito social e histórico, que nas suas interações, no qual está inserida em uma organização familiar, na sociedade e na cultura, concebe sua identidade pessoal e coletiva. Ainda convém salientar que:

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. (RCNEI, 1998, vol. 1, p. 21).

Com a Constituição Federal, de 1988, o artigo 205, reconhece a educação como um direito fundamental a todos, e compartilhado entre Estado, família e sociedade, no momento que determina que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988, Art. 205).

⁴ É pertinente retomar que o uso do RCNEI (1998) se dá aqui não por uma indicação sem análise reflexiva, mas pelo entendimento de que se ele circulou ou circula como um material de referência, ele provavelmente é acessado por docentes da Educação Infantil. Todavia, não se desconsidera aqui a crítica a este documento, como ponderam Carvalho e Guizzo (2018, p. 778): “Nesse sentido, é importante destacar que os RCNEI, mesmo antes de sua publicação, sofreram críticas da comunidade epistêmica da área de Educação Infantil, com pareceres negativos à sua publicação (Amorim; Dias, 2012). As críticas dos especialistas aos referenciais focaram-se no seu viés escolarizante e na concepção propedêutica de infância expressa no documento. Kramer (2006, p. 802) argumenta que os RCNEI “[...] não souberam como equacionar a tensão entre universalismo e regionalismos, além de terem desconsiderado a especificidade das diferentes infâncias.” A partir das inúmeras e contundentes críticas, o MEC reelaborou algumas questões dos referenciais com base nos pareceres dos professores consultados. Posteriormente, publicou os referenciais com a aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE), o qual os definiu como orientações com caráter não obrigatório”. (Carvalho, 2015).

No ano de 2013, foi elaborada uma emenda constitucional, Lei Federal nº 12.796/2013 que alterava a LDB – 9.394/1996, determinando a educação básica como obrigatória e gratuita a partir dos 4 aos 17 anos de idade, incluindo a EI nessa obrigatoriedade. Sendo assim, a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica com o objetivo, conforme a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, “o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, Art. 29). Percebe-se que a Educação Infantil é um período importante da educação básica, no qual a criança tem o primeiro contato com a instituição formal de educação, significando a primeira separação da criança com o seu vínculo afetivo familiar, podendo ser reconhecida como uma das etapas mais importantes, por ser uma fase que será inserida a situações de socialização estruturada, conquistando capacidade de desenvolver habilidades que serão fundamentais para toda a sua vida.

Pensando na Educação Infantil do Distrito Federal, com a homologação da BNCC, concebeu-se a importância de pensar em um novo Currículo em Movimento do Distrito Federal, assim, a SEEDF, em 2018, mobilizou-se com ações para instigar a participação dos profissionais da educação do DF para a revisitação do Currículo. Nessa revisão, o currículo alinha-se à DCNEI e à BNCC, e outros documentos legais.

De acordo o documento em questão, falar da EI no Distrito Federal é ir além de Brasília, pois ele é constituído por pessoas de todas as regiões do Brasil. Com a expansão territorial, foram criadas 35 (trinta e cinco) regiões administrativas (SEGOVDF), cada uma possuindo sua identidade, organização e necessidades únicas. Diante disso, nascido junto com a construção de Brasília – década de 60 - a ideia do sistema educacional foi formulada, e o educador brasileiro Anísio Teixeira (1900-1971) formulou o “Plano de Construções Escolares de Brasília”, onde propunha distribuir equitativamente e equidistantes as escolas para que o trajeto até as instituições fossem o menor possível.

O crescimento do sistema educacional de Brasília já era perceptível, quando no final de 1959, antes da inauguração oficial da cidade, já havia mais de 100 professoras contratadas para serem divididas nas escolas primárias e jardins de infâncias. Porém, as demandas por instituições educacionais foram aumentando de acordo com o fluxo migratório, assim a efetivação do plano começou apresentar complicações (Pinto; Müller; Anjos, 2018). Dessa forma, entende-se que a primeira etapa da educação básica do Distrito Federal, e dentro do caráter histórico, é uma rede nova devido ela ter começado na década de 1960.

Portanto, ao olhar para Educação Infantil no DF, é possível perceber uma diversidade cultural brasileira que é reflexo da composição territorial, onde se encontra crianças do

campo, indígenas, quilombolas e migrantes do Brasil todo. Sendo necessário, o trabalho educativo dentro da EI, é uma ampliação do olhar para às infâncias formadas historicamente, conforme dito: “crianças e infâncias são marcadas por conceitos constituídos social e culturalmente. O modo como são percebidas e compreendidas interfere, direta e indiretamente, na organização do trabalho pedagógico a ser realizado nas instituições educativas para a primeira infância” (Distrito Federal, 2018a, p. 21).

Dessa forma, os contextos diversos que as crianças estão inseridas, inferem-se que não se pode limitar ao pensar em única criança e infância. Sendo levado em consideração as trocas de experiências, compartilhamento de culturas, tendo um enriquecimento do repertório cultural, aprendendo umas com as outras, destacando-se a intencionalidade educativa. Com isso, a Educação Infantil, precisa oferecer oportunidades às crianças, para que elas possam vivenciar experienciar do mundo, pois são seres que atribuem sentido e atuam sobre o mundo. Em seu processo de conhecimento, as crianças expressam-se com diferentes linguagens, as múltiplas linguagens, conforme o Currículo em Movimento da Educação Infantil do DF. (Distrito Federal, 2018).

Os dispositivos legais referentes à leitura e a escrita na Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo caráter normativo para toda as etapas da educação básica, orientando aprendizagens essenciais e conteúdos mínimos a serem ensinados (Brasil, 2017). Em relação a Educação Infantil, tanto a BNCC e as DCNEI, consideram o cuidado no trabalho pedagógico como algo imprescindível, sendo o início e o fundamento do processo educacional. De acordo com a Base, a Educação Infantil divide-se em cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. (Brasil, 2017).

Devido a isso, segundo a LDB 9.349/96, no capítulo II, seção 1, o artigo 26º, diz que os currículos elaborados na educação básica “devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema e ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”. (Brasil, 1996, p. 20). Portanto, olhando para Educação Infantil no Distrito Federal, temos um documento que realiza uma orientação curricular, Currículo em Movimento da Educação Infantil (SEEDF, 2018).

O Currículo em Movimento da Educação Infantil indica um projeto denominado Plenarinhas⁵, que visa “promover a escuta atenta, sensível e intencional às crianças acerca de suas necessidades e interesses e, para que elas possam anunciar sua visão de educação e de mundo, expressando como compreendem a realidade que as envolve” (SEEDF, 2018, p. 9). Consistindo em um projeto pedagógico da Secretaria de Estado de Educação (SEEDF), no qual foi desenvolvida pela Subsecretaria de Educação Básica/ Diretoria de Educação Infantil (Barbosa; Voltarelli, 2020). Segundo o site da SEEDF, existem doze Plenarinhas, tendo a primeira edição em 2013 e, com o êxito que teve com a prática da escuta sensível com as crianças na rede, se manteve o projeto, com novos temas sendo formulados a cada ano. É possível ter uma compreensão das Plenarinhas publicadas ao longo dos anos e os seus temas no quadro a seguir:

Quadro 3: Plenarinhas do Distrito Federal

Ano	Tema
2013	I – Plenarinha do Currículo
2014	II – Eu, cidadão – da Plenarinha à participação
2015	III – Escuta Sensível às crianças: uma possibilidade para a (re)construção do Projeto Político Pedagógico
2016	IV – A cidade (e o campo) que as crianças querem
2017	V – A criança na natureza: por um crescimento sustentável
2018	VI – Universo do brincar
2019	VII – Brincando e encantando com histórias
2020	VIII – Musicalidade das infâncias: de cá, de lá, de todo lugar
2020/2021	IX - Musicalidade das infâncias: de cá, de lá, de todo lugar
2022	X – Criança arteira: faço arte, faço parte
2023/2024	XI/XII – Identidade e diversidade na Educação Infantil: “Sou assim e você, como é?”

Fonte: site da SEEDF, 2023

Diante disso, percebe-se que as Plenarinhas têm como base a escuta atenta e sensível às crianças (Barbosa; Voltarelli, 2020). Na busca pelas Plenarinhas no site da SEEDF, é possível ter acesso à todas, exceto a primeira. Os documentos das Plenarinhas do DF apresentam relação com as múltiplas linguagens e as diversas possibilidades de trabalho pedagógico tomando as linguagens, como enfatiza a oitava edição, “Musicalidade das

⁵ A Plenarinha, realizada com crianças das instituições de educação infantil do Distrito Federal, é uma assembleia ou sessão plena em que se discute determinado tema e, a partir da escuta das crianças, deveriam ser implementadas as ações no currículo. A Plenarinha comparece no *site* da SEEDF como um “Programa Educação Infantil” (PEI) (Barbosa; Voltarelli, 2020).

infâncias: de cá, de lá, de todo lugar”, focando no desenvolvimento da consciência musical ao propiciar às crianças vivências que possuem significados para as mesmas, mas repletos de musicalidade (SEEDF, 2020). Essa temática é considerada nos documentos orientadores nacionais e regional, como o Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil (SEEDF, 2018) e a BNCC (Brasil, 2017).

E a oitava edição da Plenarinha reforça a musicalidade ao considerar que é possível se tornar um incentivador para o desenvolvimento das múltiplas linguagens, principalmente a oral e escrita, apontando que “o próprio fato de utilizarmos a música para o desenvolvimento das linguagens oral e escrita, da capacidade de expressão, da socialização e da ambientalização, entre outros, enfatiza as perspectivas que se pode ter acerca do uso da música”. (SEEDF, 2020, p. 58).

Pensando nas múltiplas linguagens, principalmente nas linguagens orais e escritas, as DCNEI reconhece como um dos bens culturais, no qual as crianças têm direito a terem acesso a esta linguagem, orientando que na instituição da EI, as múltiplas linguagens precisam estar privilegiadas na intencionalidade educativa, reconhecendo o mundo que estão inseridas e na sua cultura. No documento é orientado que ocorra a possibilidade das crianças experienciarem narrativas, apreciações e interações com a linguagem oral e escrita, tendo o convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. (Brasil, 2010).

Tendo como destaque a importância da linguagem oral e escrita, e a utilização das suas práticas sociais, o documento Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) destaca que:

O trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento. Aprender uma língua não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais, e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade. (RCNEI, 1998, p. 117).

Partir disso, entende-se que existe uma relevância no que institui a leitura e escrita como um dos eixos básicos da EI. Percebe esse entendimento em Baptista (2010, p.3), diz que “o trabalho com a leitura e escrita na Educação Infantil deve estar comprometido com o direito de a criança expandir seu conhecimento. Para que isso ocorra, a prática pedagógica deve promover situações significativas em relação à cultura letrada e à cultura infantil.” Assim, língua escrita é percebida como um objeto cultural, utilizado socialmente, reforçado por Ferreiro (2001):

Quando as crianças vivem em um ambiente urbano, encontram escritas por toda parte (letreiros de rua, vasilhames comerciais, propagandas, anúncios de tevê, etc.). No mundo circundante estão todas as letras, não em uma ordem preestabelecida, mas com a frequência que cada uma delas tem na língua escrita. Todas as letras em uma grande quantidade de estilos e tipos gráficos. Ninguém pode impedir a criança de vê-las e se ocupar delas. (Ferreiro, 2001, p. 37).

Percebe-se que é necessário construir espaços que possibilitem que as crianças interagem com diversas atividades e elaborarem hipóteses em relação a elas através de práticas pedagógicas. Como, por exemplo, a utilização de música, podendo ser trabalhado a linguagem musical e ao mesmo tempo harmonizado com a linguagem oral e escrita, como é descrito na oitava edição da Plenarinha do Distrito Federal (2020). Assim, compreende-se que o processo educativo pode ser entendido como uma aproximação entre as diversas linguagens, podendo garantir “o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinemas, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura”. (Brasil, 2010, p. 26).

Pattuzzo (2019) salienta que é imprescindível a garantia do direito a criança de poder manifestar suas múltiplas linguagens nas práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil. Entendendo que as múltiplas linguagens estão presentes no contexto social e cotidiano da criança, onde quando alinhadas ao trabalho pedagógico práticas de linguagem, é proporcionado aprendizagens significativas na vida da criança. Diante disso, na Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), é reforçado que as propostas curriculares da primeira etapa garantam às crianças experiências variadas, com diferentes linguagens, porém reconhecendo o ambiente que se encontram inseridas, onde é marcada por imagens, sons, falas e escritas, valorizando o lúdico e as brincadeiras.

O Caderno 3 – Linguagem Oral e Linguagem Escrita na Educação Infantil: Práticas e Interações (Brasil, 2016), enfatiza o desenvolvimento da reflexão de atividades pensadas de maneira significativa e contextualizada, no envolvimento da oralidade e da escrita das crianças, observando as preferências e curiosidades que elas demonstram, as brincadeiras.

A vida das crianças e seus modos de ser e pensar são nossos pontos de partida. Os depoimentos orais das crianças devem ser escritos pelo professor, na frente delas, em forma de lista ou texto coletivo. A escrita pode ser feita no bloco, no quadro-negro, em uma folha de caderno, etc., desde que as crianças consigam acompanhar, participar, intervir, corrigir, compartilhar experiências, sentimentos, hipóteses, dúvidas. (Brasil, Caderno 3, 2016, p. 68).

Na leitura de tal material, Goulart e Marta (2016, p. 45) apontam que: “a linguagem é marca dos seres humanos, aproximando-os e afastando-os de diferentes formas, já que tanto a modalidade oral quanto a modalidade escrita nos formam e encorpam de variadas maneiras, sendo utilizadas de diferentes modos também”. As linguagens são partes importantes na sociedade, mas também na constituição das crianças, no momento que se apropriam da cultura que estão inseridas. Assim, as autoras entendem que somos construídos com linguagem e de linguagem, que a aprendizagem da fala e da escrita é fundamental para o desenvolvimento humanizador, na inserção como sujeitos da sociedade, mas ao mesmo tempo, elas evidenciam que a intenção do ensino das linguagens não é para alfabetizar, mas para as crianças se sentirem pertencentes da cultura e compreenderem o uso e as funções das linguagens no meio social, utilizando atividades contextualizadas e respeitando sua individualidade.

É possível perceber que todos os documentos analisados, não há uma exigência do ensino da alfabetização na primeira etapa da educação básica, mas entende-se que são favoráveis ao ensino da compreensão da leitura e da escrita na Pré-escola, destacando o seu uso social e respeitando a individualidade de cada criança. Como defende a BNCC (BRASIL, 2017), a criança é um sujeito que observa, realiza questionamentos e hipóteses, constrói valores e conhecimentos, se apropriando do mesmo através das interações com o social, portanto, não deveríamos limitar essas aprendizagens, considerando que a escola não é o único ambiente de aprendizagem das crianças e levar em conta os conhecimentos que estas trazem para a sala de aula.

ORALIDADE E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS (OS) DOCENTES

Nesta seção tratamos da discussão sobre a oralidade e escrita na primeira etapa da educação básica pelo viés da análise dos resultados, obtidos por meio da metodologia da pesquisa, apurando os discursos das(os) professoras(res) e suas práticas pedagógicas. Além disso, tem como fundamento a revisão de literatura, no qual pretende responder os objetivos da pesquisa.

A aquisição dos discursos das(os) professoras(res), que se deu por meio do questionário realizado na plataforma “Google Forms”, contou com dezoito perguntas (APÊNDICE 1), elaboradas com o objetivo de compreender que conhecimentos há entre as professoras e professores da Educação Infantil, tanto da rede pública quanto na privada, sobre a cultura letrada, e como suas práticas pedagógicas apresentam tal conhecimento. Destaca-se que há desafios ao circular um questionário pelas redes de contatos de estudantes de

graduação e docentes da Educação Infantil, de forma ampla: que é o de adesão. Assim como demarcam Jesus e Bedritichuk (2018):

As pesquisas que envolvem aplicação de questionários de adesão voluntária são conhecidas pela dificuldade prática que as acompanham. A não obrigatoriedade ou ausência de prêmio torna a vida do pesquisador especialmente complicada. O contato eletrônico fica sem resposta, a abordagem presencial é quase sempre desencontrada, os abordados se recusam a responder ou até mesmo se comprometem com o envio posterior e esse nunca chega. (Jesus; Bedritichuk, 2018, p. 643).

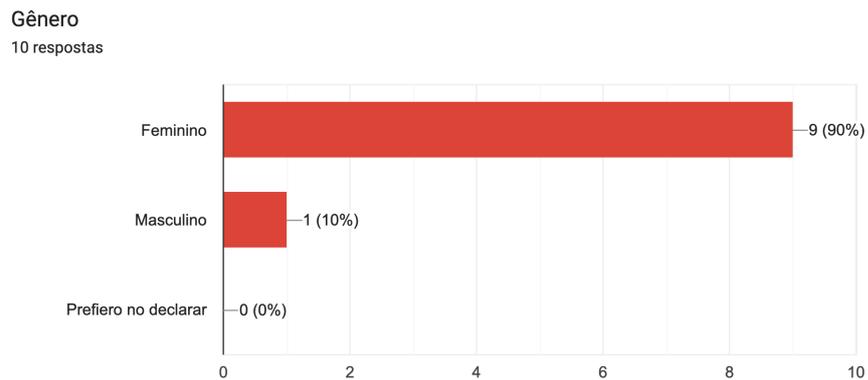
Tal situação foi encontrada ao longo da presente pesquisa, por isso que o número de respostas acabou sendo de dez participantes que relataram suas vivências e concepções sobre o tema. A primeira etapa do questionário foi destinada para mapear o perfil dos profissionais participantes, levando em consideração a idade, gênero, formação, tempo de docência geral e na Educação Infantil, se a instituição de ensino é privada ou pública e sua localidade, se possuía algum curso complementar à sua formação, e em qual faixa etária estaria trabalhando atualmente. Em seguida, formulou-se perguntas sobre o conhecimento e as práticas das (dos) docentes nas salas de convivência.

Tratando-se de professoras e professores da Educação Infantil do DF, é válido observar os dados obtidos no último “Resumo Técnico do Distrito Federal Censo da Educação Básica 2021” (Brasília, 2022), destaca que:

Na educação infantil do Distrito Federal, atuam 5.987 professores. Quando observada a escolaridade, 93,0% possuem nível superior completo (89,7% em grau acadêmico de licenciatura e 3,3% de bacharelado). Dos profissionais dessa etapa de ensino, 3,1% têm curso de ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 3,9% com nível médio ou inferior. Desde 2017, houve um crescimento gradual no percentual de docentes com nível superior completo atuando na educação infantil, que passou de 80,7%, em 2017, para 93,0%, em 2021. (Brasília, 2022, p. 37).

Totalizando, 0,16% de profissionais, em relação ao total que atuam na área, contribuíram para o estudo em questão. Voltando para o questionário, no item que abordava sobre o gênero, observa-se que, majoritariamente, o gênero feminino foi escolhido pelos participantes, como demonstra o gráfico abaixo:

Figura 1: Gênero dos participantes



Fonte: Questionário da Pesquisa, 2023 – elaborado pela autora

Foi possível observar uma predominância de docentes do sexo feminino na primeira etapa da Educação Básica, no qual, a trajetória das mulheres na docência é marcada até hoje pelas ideologias culturais e históricas, principalmente tratando-se da Educação Infantil, visto que, a educação de crianças ainda pode ser vista, por muitos, como característica de um dom, relacionando a maternidade e a educação, como destaca Bastos (2018):

Essas relações criadas e desenvolvidas ao longo dos séculos a respeito do papel da mulher na sociedade e no mercado de trabalho no que se refere aos profissionais da educação, especificamente na educação infantil se desdobram até os dias de hoje, pois a educação de crianças de 0 a 6 ainda é um campo de predominância feminina, tendo a presença de homens na função de estagiário, ou apoio de classe, raramente este vai ocupar o lugar de professor regente em uma turma da educação infantil. A sociedade supõe que a mulher quando professora tem a obrigação de lecionar por vocacionado, um chamado utópico para a educação das crianças, como no passado onde o papel da mulher no lar era educar os filhos. Tendo em vista tal pensamento pressupõe que a sociedade imagina que a mulher tenha esse dever cívico de educar as crianças como se fossem seus filhos. (Bastos, 2018, p.12).

Mas é possível perceber que esse tipo de concepção, aos poucos, está sendo desconstruída, e cada vez mais está sendo possível encontrar pedagogos formados e aptos que compreendem as necessidades educacionais. Como demarcam Moro e Baldez (2020) quando apresentam estudos que abarcam a interlocução entre homens, infância e Educação Infantil:

Para além desses estudos, jornais e revistas eletrônicos têm apontado a necessidade de falar sobre os professores homens na Educação Infantil, contribuindo também para a circulação da pauta na sociedade como um todo. Em 2019, ocorreu o Seminário “Homens na Educação Infantil: debates e proposições científicas em defesa das crianças pequenas”, organizado por professoras e professores,

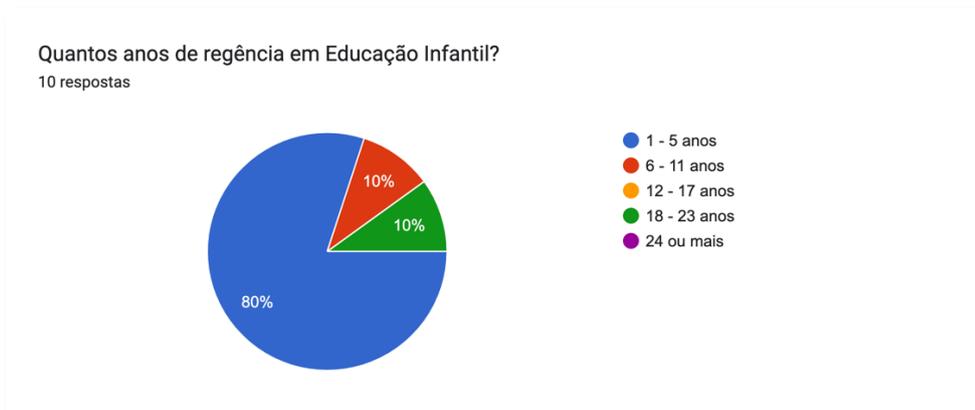
pesquisadoras e pesquisadores e por militantes do campo. Por um dia todo nas dependências da Universidade de São Paulo, na capital do Estado, debateu-se sobre a atuação dos Homens no cuidado das crianças pequenas, desde bebês; sobre o papel masculino de educar e cuidar Educação e na Sociedade; sobre experiências, memórias e histórias, vozes de professores homens na Educação Infantil. No último Censo Escolar (INEP, 2021, p. 38), foi possível acompanharmos que na Educação Infantil brasileira existem 593 mil docentes atuantes e que, destes, 96,4% são do sexo feminino (571.652) e 3,6% do sexo masculino (21.348). Os números evidenciam a diferença notória na docência da Educação Infantil, que têm mantido homens e crianças em lados opostos, como se a profissão não fosse fruto de uma formação comum aos gêneros e sim de uma aptidão feminina, maternal. (Moro; Baldez, 2020, p. 21).

A citação aqui ela já sinaliza para um debate que tem sido sinalizado pelas (os) pesquisadoras (es) da área de Educação Infantil e relaciona a existência maciça da docência feminina, que também foi localizada pelo questionário circulado nesta pesquisa. Analisando outras questões do questionário, a faixa etária das professoras que responderam ficou em torno de 20 a 24 anos, com 50% das respostas.

Além disso, todas as professoras e o professor que responderam eram de Brasília. Na pergunta sobre a formação e se já haviam realizado algum curso complementar a prática pedagógica, todas e o professor responderam que possuem graduação em Pedagogia, mas em relação aos cursos complementares, 70% afirmaram que já realizaram, sendo os que mais apareceram: Educação Bilíngue, Alfabetização e Letramento, e Educação Especial e Inclusiva.

Ao serem perguntadas sobre o tempo de regência na Educação Infantil, se trabalham em uma instituição pública ou privada, no intuito de analisar a experiências das e do docentes no contexto infantil, obteve-se o seguinte gráfico:

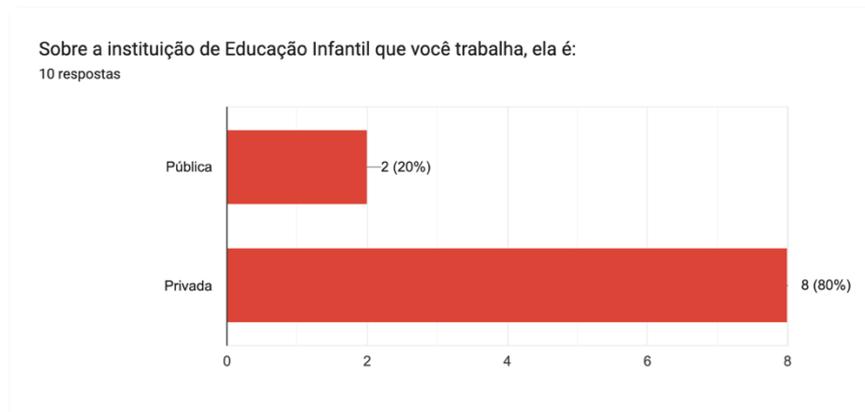
Figura 2: Tempo de regência na Educação Infantil



Fonte: Questionário da Pesquisa, 2023 – elaborado pela autora

Olhando para figura 2, evidencia-se que 80% das professoras que responderam, estão entre 1 a 5 anos na Educação Infantil. Já na questão sobre qual instituição, pública ou privada, trabalham, na figura 3, é possível observar que apenas 20% das professoras e professores, trabalham na instituição pública. Após as questões iniciais, resultou-se no conhecimento do perfil das(os) docentes que contribuíram para o estudo em questão.

Figura 3: Instituição que as professoras trabalham



Fonte: Questionário da Pesquisa, 2023 – elaborado pela autora

Voltando para o entendimento que as professoras e o professor possuem sobre a cultura letrada, foi questionado na décima primeira questão acerca de como elas e ele definem o trabalho com linguagens na Educação Infantil, as respostas que mais apareceram foram: Importante para o desenvolvimento da criança, Desafiador e Essencial. Sendo possível constatar que as docentes da pesquisa possuem um entendimento sobre a importância do uso das linguagens na primeira etapa, mas também destacando os desafios encontrados no meio do caminho, como Pattuzzo e Gonçalves (2019) demarcam:

São evidentes os desafios no trabalho com as múltiplas linguagens com as crianças. É necessário planejamento do (a) professor (a) para que ele (a) possa projetar suas aulas de forma que abarque variadas linguagens, sem ressaltar apenas uma ou duas, fato que pudemos observar em algumas práticas dos docentes. No entanto, às vezes, os desafios podem partir das próprias crianças, pois elas podem se interessar em apenas algumas específicas linguagens. (Pattuzzo; Gonçalves, 2019).

Ao adentrar nas perguntas específicas sobre o tema em questão, foi feita o seguinte questionamento para as professoras⁶: considerando a cultura letrada, que atividades têm sido proporcionadas às crianças da sua turma? Assim, através desses questionamentos, buscou-se compreender como ocorre as práticas dentro da sala de convivência sobre tal temática. Foram geradas as seguintes informações, que ao se referir as respostas, a letra “R” de resposta acompanhando os números de 1 a 10, correspondem a quantidade de respostas/participantes obtidas.

Quadro 4: Atividades desenvolvidas sobre a cultura letrada

R1: Contação de história, participação em teatros, brincadeiras com fantoches, apresentações de letras e fonemas associados e apresentados de forma lúdica-geralmente conectado à personagens de livros, como um incentivo leitura e ao trabalho de interpretação, músicas, criação de apresentações	R6: Contação de história, roda de conversas para contar como se sentem e outras coisas, brincadeiras com apresentação de letras, incentivo à leitura, música, desenhos
R2: Incentivo para ler livros, mas nenhuma atividade especificamente devido à idade.	R7: Atividades, momentos mais lúdicos sobre escrita, incentivo à leitura.
R3: Especialmente de cunho artístico visual. Desenhos, pinturas, colagens, etc.	R8: Associação das letras iniciais do nome da criança.
R4: Jogos lúdicos e brincadeiras educativas	R9: Músicas e Histórias
R5: Reforço positivo, trabalhos mentais de encorajamento e capacidade. Quebra de pensamentos pré-determinados como “não sei ler” ou “isso é muito difícil”. Após essa quebra, a criança aprende com mais facilidade, começando com interpretação de imagens, construção de histórias através de imagens e depois das palavras, frases e textos, dando uma formação escrita para as imagens.	R10: Atividade relacionada a conhecimento e reconhecimento das letras do alfabeto, colagens e recortes de letras e palavras, pinturas, atividades para que educando reconheça letras que fazem parte de seu nome.

Fonte: Questionário da Pesquisa, 2023 – elaborado pela autora

Nas respostas é possível identificar que existe um entendimento de que é importante que a criança, na primeira etapa da educação básica, tenha contato com a cultura letrada, seja por meio oral e/ou escrito, considerando momentos de interação, como nas contações de história, teatros e brincadeiras, momentos de expansão de criatividade e imaginação,

⁶ Apesar de ter um professor participante, como a maioria é mulher, utilizamos o gênero no feminino para se referir aos participantes: professoras.

atrelados com atividades expressivas, como nas músicas, desenhos, colagens, etc. Tal percepção nas respostas aqui permite coadunar com o que apontam Corsino *et al* (2016):

As práticas com a linguagem oral e com a linguagem escrita a serem efetivadas na Educação Infantil, pensadas a partir dessa perspectiva, consideram as interações verbais, tanto na modalidade oral quanto na escrita, como um fenômeno social que ocorre a partir das condições concretas de vida das crianças. Significa, em outras palavras, reconhecer que as crianças se constituem como seres de linguagem, nas interações que estabelecem com o mundo. Uma prática pedagógica pautada nessa perspectiva discursiva de apropriação da linguagem verbal exige não apenas conhecer os usos que os meninos e as meninas fazem da linguagem oral e da linguagem escrita, dentro e fora das instituições educativas, no seu cotidiano, mas, sobretudo, significa incorporar esses usos no planejamento didático e nas situações de aprendizagem a serem propostas. (Corsino *et al*, 2016, p. 19).

Dessa forma, as práticas de leitura de literatura infantil, que comparece em respostas compiladas no quadro, podem promover o desenvolvimento da linguagem. Todavia, quando se observa com mais vagar as respostas, percebe-se que há uma preocupação recorrente com: “apresentações de letras e fonemas”, “incentivo para ler livros”, “construção de histórias através de imagens e depois das palavras, frases e textos, dando uma formação escrita para as imagens”, “incentivo à leitura”, “associação das letras iniciais do nome da criança” e “conhecimento e reconhecimento das letras do alfabeto”.

E isso nos permite aqui identificar o que Brandão e Leal (2011) apontavam, há um pouco mais de uma década, sobre os caminhos que têm sido utilizados para o trabalho com as linguagens na Educação Infantil: o da obrigação de alfabetização (com a intenção de que as crianças dominem “certas associações grafofônicas, copiando letras, palavras e pequenos textos, bem como lendo e escrevendo algumas palavras e frases” (Brandão; Leal, 2011, p. 16)); o de letramento sem letras (cujo objetivo seria o trabalho com as linguagens (corporal, musical, oral, gráfica, visual), sem considerar a linguagem escrita dentro de uma dinâmica de conteúdo escolar) e o de atividades lúdicas e reflexivas (aquelas que sejam permeadas por situações diversificadas de leitura e escrita, que tenham sentido e significado para as crianças). Ainda é possível identificar a preocupação com a alfabetização e letramento como grande parte das práticas com as crianças.

A escrita é uma linguagem, não se escreve para comprovar uma hipótese ou mostrar habilidades, escreve-se quando se tem o que dizer para si mesmo ou para o outro, quando se quer registrar para não esquecer. Portanto, para se apropriarem da linguagem escrita, as crianças precisam viver situações reais e significativas em que a escrita seja relevante e necessária. Cabe à professora mediar esse objeto

cultural com todas as suas possibilidades e diversidade e instigá-las a pensar sobre ele. (Corsino *et al*, 2016, p. 42).

Pensando nas práticas que ocorrem dentro das salas de convivência, foi questionado sobre quais materiais faziam parte das suas práticas com a leitura e a escrita, pensando em identificar se há algum material específico sendo utilizado. Sendo possível perceber que materiais como, livros de literatura infantil, artísticos e músicas, foram as respostas que mais apareceram das professoras(res).

Como Baptista (2010) aborda, o uso de materiais na Educação Infantil, podem estimular a leitura e a escrita, no uso da imaginação e criatividade, no momento que manuseiam livros, conhecendo os resultados obtidos ao utilizar determinados materiais, como lápis de cor, giz de cera, quando aplicados ao papel. Reforçando essa concepção, quando ela afirma que “São conhecimentos que, além de serem fundamentais para introduzir as crianças no universo da escrita, permitem-lhes conhecer a cultura das instituições educativas e a ela se integrar”. (Baptista, 2010, p. 8-9).

Entendendo, principalmente, que nas práticas das(dos) docentes se encontra com maior presença o apoio dos livros de literatura infantil, levando as crianças a terem curiosidades sobre a leitura e escrita. De acordo com Colomer (2016), o contato com a literatura na primeira etapa, ajuda as crianças a “dominarem formas cada vez mais complexas de usos da linguagem”, no momento em que ele ressalta que:

A literatura na Educação Infantil se transforma em uma verdadeira “escada” que ajuda os pequenos a dominarem formas cada vez mais complexas de usos da linguagem e da narração, assim como de representação artística: personagens mais numerosos, estruturas narrativas mais densas, finais abertos, gêneros literários mais diversificados, etc. Isso é feito oferecendo às crianças um “corrimão” que se coloca à sua altura e ao mesmo tempo lhes desafia e lhes dá apoio para que subam cada vez mais alto. (Colomer, 2016, p. 97).

De acordo com Brandão e Rosa (2010), a professora que promove a leitura de contos literários, contribui para o desenvolvimento das suas múltiplas linguagens e socialização da criança, ampliando o repertório e competências sociocomunicativas, no momento que “ser capaz de ouvir traz o potencial de ser capaz de dizer” (Brandão; Rosa, 2010, p. 37). Assim, as autoras sustentam a ideia de que para despertar na criança o interesse de compreender o que é a leitura, é preciso que a mesma entenda o que significa esse ato. Assim, elas entendem que a leitura de histórias em voz alta nas escolas, demonstram como as “marcas gráficas no papel”, são capazes de trazer algum significado,

alguma comunicação, pois no momento que ouvem a leitura realizada “as crianças pequenas assiste à transformação das marcas gráficas em linguagem”. (Teberosky; Colomer, 2003 *apud* Brandão; Rosa, 2010, p. 40).

Ao serem questionadas sobre o apoio que recebem das instituições sobre os atividades, considerando as linguagens oral e escrita, percebeu-se que as respostas consistiram em terem o apoio da instituição, oferecendo materiais didáticos e paradidáticos, como podemos ver nas respostas, R1: “A escola que trabalho oferece apoio no quesito materiais didático, quando solicitados com antecedência”, no entanto, dependendo do material é necessário a solicitação com antecedência, mas também oferecem ambientes como bibliotecas acessíveis às crianças e com acesso tecnológico R2: “Sim. Livros didáticos e paradidáticos, biblioteca acessível às crianças e acesso tecnológico.” Como Baptista (2010) pontua, ao oferecer ambientes que estimulem a leitura e a escrita é importante se atentar que esses “devem permitir o livre acesso das crianças e devem ser organizados de tal maneira que elas possam ver e tocar os livros, orientando assim as suas escolhas”. (Baptista, 2010, p. 9).

Quando questionamos como as crianças participam das atividades na sala de convivência, considerando a cultura letrada, por meio das respostas obtidas pode-se considerar, que as crianças participam com entusiasmo nas atividades propostas. Como podemos ver nas respostas obtidas:

Quadro 5: Como as crianças participam das atividades na sala de convivência

R1: Elas adoram, interagem bem e gostam bastante de brincar e fazer atividades em grupo. Temos um aluno autista em sala, com autismo leve, que alguns dias gosta de interagir e de participar, outros não. A turma entende e coopera, raros os dias que há uma certa “competição” por atenção.	R6: Depende do dia, mas normalmente elas respondem muito bem, perguntam muitas coisas e colaboram com suas opiniões e ideias na hora da atividade. Mas quando alguma criança não demonstra interesse de participação, respeito o momento da criança e não a forço realizar a atividade.
R2: Durante as atividades de registro se demonstram engajadas e demonstram interesse em realizá-las.	R7: Participam com muito entusiasmo.
R3: Elas possuem autonomia e participam sem muita interferência adulta, de maneiras mais espontânea.	R8: Por serem bem lúdicas, praticam com mais disposição e atenção.
R4: Ativas.	R9: Bem

R5: Quando se é estimulado o “suspense”, a brincadeira e a curiosidade, as crianças participam de forma ativa e interessada durante todo o processo.	R10: As crianças mostram-se participativas e sedentas de conhecimentos.
--	---

Fonte: Questionário da Pesquisa, 2023 – elaborado pela autora

Dessa forma, é possível observar que as crianças já demonstram interesse nas atividades que estão relacionadas à cultura letrada, como Brandão e Rosa (2010) destacam, as crianças já pensam, antes mesmo da alfabetização, sobre a linguagem oral e escrita, por estarem “em um mundo que existe uma extraordinária profusão de letras, presentes em vários materiais que fazem parte de diferentes contextos socioculturais, como jornais, revistas, livros de literatura infantil”. (Brandão; Rosa, 2010, p. 93). Assim como Goulart (2005) afirma que:

É bastante comum que crianças, desde muito cedo, simulem situações sociais de leitura e de escrita, pegando lápis e caneta para escrever, não só em papéis, mas em paredes, no piso, dando significado ao que “escrevem” com seus rabiscos e garatujas. É também comum ver crianças simulando a leitura de livros, jornais e revistas. Estas são brincadeiras de faz-de-conta como outras quaisquer, e como tais, experiências importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita. (Goulart, 2005, p.18-19).

Portanto, as crianças buscam entender as linguagens das quais são expostas, pois, como Corsino (2010) enfatiza, elas já nascem imersas em uma cultura e criam estratégias para compreender e interagir com o mundo que estão inseridas. No qual as crianças formulam hipóteses acerca do funcionamento das linguagens desde o seu primeiro contato, mostrando interesse em compreendê-las, percebendo que o papel do(a) professor(a) “é fundamental para assegurar informações, incitar a curiosidade e o desejo de conhecer, levar a criança a formular perguntas, a verbalizar e a formular suas hipóteses” (Baptista, 2010, p. 7). Sendo assim, compreende-se que a linguagem tem papel fundamentador para as crianças, pois através da linguagem, as crianças dão forma as experiências infantis, construindo “simbolicamente sobre a realidade, constituindo-se, constituindo-a e constituindo as culturas da infância. (Borba, 2005, p. 268).

Pensando nas práticas pedagógicas das(os) docentes, buscamos identificar quais produções e registros eram feitas e deixadas pelas crianças na sala de convivência, e foi possível perceber que as (os) professoras(res) possuem formas semelhantes de produções e registros, mas que dependendo da escola ou até mesmo da crianças, as atividades passadas podem variar, como teatro, jogos, brincadeiras com intencionalidade pedagógica, exploração

de outros ambientes da instituição – realizando o registro por meio de fotos para serem disponibilizadas para os pais – e desenhos. Vendo uma gama de diversidades de produções e registros explorados pelas(os) professoras(es). Tornando-se relevante entender como as(os) docentes classificam a relação entre leitura e escrita na Educação Infantil, obtive as seguintes classificações.

Quadro 6: Classificação da relação entre leitura e escrita na Educação Infantil

R1: Acredito que seja importante essa relação da escrita e leitura desde o início, para que se crie um interesse desde cedo e que facilite o processo de alfabetização.	R6: A escrita é mais presente, mas a leitura ainda é pouco presente, considerando que as crianças não sabem ler ainda!
R2: Como parte de um processo que será desenvolvido conforme a criança experencia a vida coletiva e individual.	R7: Leitura e escrita são as bases para que os alunos possam descobrir e explorar a sociedade em que vivem.
R3: Como algo importante para essa fase inicial.	R8: De suma importância, um segue ligado ao outro, porém cada criança é única e vai tecendo essa relação do seu jeito e no seu tempo.
R4: Essencial.	R9: São atividades de expressão!
R5: Fundamental desde que respeitada a idade para iniciar. Muitas escolas estão antecipando e cobrando leitura e escrita de crianças cada vez menores e elas não estão preparadas para isso. Há a necessidade da criança brincar de massinha, blocos, encaixe, rasgar e picotar papel, para que lá na frente, ela esteja com todos os pré-requisitos para ler e escrever.	R10: Importante, pois são crianças que convivem com irmãos mais velhos, adultos e muitas vezes já percebem que as coisas fazem sentido com o uso das palavras, tanto escritas quando lendo-as. Mas é essencial respeitar cada criança, cada demonstração de interesse, para não passar por cima de fases de desenvolvimento. Também percebo que não é algo que precisa ser obrigatório nessa etapa, mas que podemos inserir um pouco para as crianças, para que se sintam um pouco pertencentes do mundo.

Fonte: Questionário da Pesquisa, 2023 – elaborado pela autora

Ao analisar as respostas das docentes e do docente, percebemos que na resposta número sete, é considerado as crianças na EI como alunos, destacando a relação com a escrita, sendo atrelada a escola, com conteúdos, alfabetização formal, ao invés de uma instituição de Educação Infantil. Como Sacristán (2005 *apud* Leite, 2008, p.144) aborda, a concepção de aluno “é uma forma social por antonomásia de ser menor ou de viver a infância e a adolescência ,isso significa que a escolaridade cria uma cultura de como vemos e nos

comportamos com os menores.” Portanto, o conceito de “alunos” na primeira etapa da educação infantil, pode desencadear expectativas para o desempenho da criança, principalmente na relação com a escrita, não levando em consideração o ritmo individual de cada criança.

O relato das professoras e professor, reforça o que Espíndola (2021) aponta, que a primeira etapa da Educação Infantil proporciona às crianças experiências que a leitura e a escrita estão presentes, e durante essas experiências, elas possam ter oportunidade de acesso às informações, que ofereçam momentos de reflexão sobre sua própria língua, no entanto, não passando por um modelo de escolarização e alfabetização sistematizada⁷, salientando que:

O contato com a leitura e a escrita não tem o objetivo de garantir que todas as crianças leiam e escrevam autonomamente ao final da educação infantil – e nem é uma expectativa que se deva ter – mas, assegura a elas o direito de pensar sobre o assunto, de explorar ideias sobre o que se escreve e como se escreve. (Augusto, 2003, p.124).

Com isso, as falas das(os) docentes remetem ao que as autoras Espíndola (2021) e Goulart; Mata (2016), apontam sobre as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, não tem a intenção da alfabetizar, mas possuem um papel importante ao aproximar as crianças no mundo letrado, trazendo um espaço para os seus conhecimentos prévios e suas hipóteses, mas “não esquecendo das interações e da brincadeira, eixos orientadores do trabalho na Educação Infantil segundo as DCNEI’s (2010)”. (Espíndola, 2021, p. 30).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foi destacado como questionamento norteador da pesquisa: que entendimentos há entre as professoras e professores da educação infantil no DF sobre o modo como as linguagens, principalmente as relacionadas com a cultura letrada, compõem nas suas práticas com as crianças? Diante de tal problematização, foi possível traçar o objetivo geral, que aqui se retoma: analisar as concepções de docentes sobre o trabalho com as linguagens na Educação Infantil, principalmente as que se relacionam com a cultura letrada.

Para que os objetivos fossem alcançados, efetivou-se uma pesquisa qualitativa, com observação participante, levantamento bibliográfico, análise de documentos orientadores nacionais e regional e a utilização do questionário.

⁷ De acordo com a autora, “a expressão “sistematizada” é utilizada nesta dissertação referente, para referir-se aquelas atividades que tem a intencionalidade de ensinar, unicamente, o sistema de escrita alfabética para as crianças”. (ESPÍNDOLA, 2021, p. 29).

A análise dos documentos orientadores nacionais e regional citados no trabalho, evidencia a importância do ensino da compreensão da leitura e da escrita na pré-escola, no entanto, levado em consideração o seu uso social e respeitando a individualidade de cada criança. Entende-se que a criança é um sujeito histórico, de direito e produtora de cultura (Brasil, 2017; SEEDF, 2018) e que a leitura e a escrita constitui o ser humano (Goulart; Mata, 2016; Baptista, 2010). Dessa forma, não deveríamos restringir o aprendizado, pois a instituição de Educação Infantil não representa o único espaço onde as crianças adquirem conhecimento ou que têm contato com as linguagens. É crucial reconhecer e valorizar as experiências e saberes que elas trazem consigo para dentro da sala de convivência. (Brasil, 2017).

Fica exposto que o processo educativo na Educação Infantil pode e deve proporcionar uma aproximação das crianças com às múltiplas linguagens, garantindo “o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinemas, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura”. (Brasil, 2010, p. 26).

Referente ao discursos das(os) professoras(es), através do questionário, percebeu-se que consideram que a leitura e escrita na Educação Infantil pode ocorrer naturalmente, de acordo com a demonstração de interesses de cada. Sem deixar de apresentar experiências com a leitura e a escrita, no momento que as professoras e professor, utilizam de recursos como livros de literatura, materiais lúdicos, roda de contação de histórias e outros recursos. Ficando evidente, através das respostas obtidas no questionário, o uso majoritário dos livros de literatura infantil no momento de exposição da leitura e escrita, despertando curiosidade nas crianças. Assim como, a roda de contação de histórias, remete ao que Brandão e Rosa (2010) fala, sobre a professora proporcionar a leitura de histórias, fazendo com que as crianças desenvolvam suas múltiplas linguagens, no momento que conhecem a leitura em voz alta “assiste à transformação das marcas gráficas em linguagem”. (Teberosky; Colomer, 2003 *apud* Brandão; Rosa, 2010, p. 40).

Portanto, a significativa presença das linguagens oral e escrita em nossa vida cotidiana, ressaltando a importância da Educação Infantil em facilitar esse processo. Isso deve ocorrer por meio de experiências variadas, que incluam não apenas as linguagens tradicionais, mas também outras formas expressivas, como música, desenhos, colagens, etc. Tendo como objetivo despertar nas crianças o interesse pela leitura e escrita, não apenas visando à alfabetização e preparação para a vida adulta, mas também para que compreendam e se apropriem dos elementos de sua cultura, ampliando o conhecimento de mundo e na criação de

novos significados (SEEDF, 2018), respeitando as características da infância, mas sem desconsiderar os eixos orientadores da Educação Infantil.

Diante disso, vale destacar que este trabalho não possui a intenção de defender o processo de alfabetização na primeira etapa da educação básica, mas no intuito de compreender as práticas pedagógicas que estão sendo desenvolvidas pelas professoras e professores na Educação Infantil atualmente. Principalmente considerando a constatação, que pode ser vista no âmbito privado/pessoal ou profissional, de crianças saindo da EI já inseridas ou concluído esse processo de alfabetização formal, a partir de métodos específicos.

Percebe-se que ainda existem questões a serem discutidas sobre as linguagens orais e escrita na Educação Infantil, o que possibilita que este trabalho se torne uma pesquisa futura, ajudando a aprofundar a compreensão das práticas pedagógicas na pré-escola.

Demonstrado os alcances do presente trabalho, diante dos objetivos apresentados e a temática aqui percorrida, destaco que tenho como perspectiva futura, após essa importante etapa, realizar uma pós-graduação. Após esse trabalho surgiu um interesse de aprofundar nessa temática, e em outras que foram surgindo no caminho. Pretendo conseguir um emprego em uma instituição boa, e me dedicar para o concurso da SEEDF. E pretendo a sempre estar dedicada a me tornar uma profissional qualificada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Tiago; SILVA, Ana Cristina. **Escritas inventadas no Jardim-de-Infância: comparando dois programas de intervenção**. Psicologia Escolar e Educacional [online]. 2019, v. 23 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/D6rmvb79Ls4GMJdTTPWCfXF/#>. Acesso em: jun. 2023.

AMANDIO, Patrícia Rocha. **Literatura Infantil: a organização das atividades e a participação das crianças**. 2020. 50 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) —Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/27245>. Acesso em: jun. 2023.

AUGUSTO, Silvana Oliveira. **A linguagem escrita e as crianças superando mitos na educação infantil: superando mitos na Educação infantil**. UNESP, São Paulo, p. 120-133, 2003. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/452/1/01d14t09.pdf>. Acesso em: jun. 2023.

BAPTISTA, M. C. (2022). **As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da Educação Infantil**. *Revista Brasileira De Alfabetização*, (16), 15-32. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/585>. Acesso em: set. 2023.

BAPTISTA, Mônica. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância.** ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, [S. l.], p. 1-12, 12 nov. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia/file> . Acesso em: set. 2023

BARBOSA, E. B. L., & VOLTARELLI, M. A.. (2020). **Participação das crianças em projeto político-social elaborado por adultos: a Plenarinha no Distrito Federal.** *Educação E Pesquisa*, 46, e236680. <https://www.scielo.br/j/ep/a/KBFH9fGjnxpFPYfG5f8hJmh/abstract/?lang=pt#> Acesso em: set. 2023.

BASTOS, F.S. **PEDAGOGIA, A PROFISSÃO DA MULHER?** 2018. 30 f. Trabalho de conclusão de curso. (Licenciado em Pedagogia) – Faculdade Regional da Bahia - UNIRB/FARB, Feira de Santana, 2018.

BORBA, Angela Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil.** 2005. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005. <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/17067/Tese-Angela%20Borba.pdf?sequence=1> Acesso em: jun. 2023.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, A. C. P. e ROSA, E. **Ler e Escrever na Educação Infantil:** discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRANDÃO, A. C. P. A., & da Silva, A. (2017). **O ensino da leitura e escrita e o livro didático na Educação Infantil.** *Educação*, 40(3), 440–449. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/23852> Acesso em: set. 2023.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Ler e escrever na educação infantil:** Discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. atual. [S. l.: s. n.], 2022.

BRASIL. Histórico. **Base Nacional Comum Curricular, 2018.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico> Acesso em: set. 2023

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

BRASIL. **Parecer CNE/CEB N°20/2009, de 11 de novembro de 2009.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 2009.

BRASÍLIA. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico do Distrito Federal: Censo da Educação Básica 2021** [recurso eletrônico]. -

Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecnico_do_distrito_federal_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf Acesso out. 2023.

CALADO, Eloisa dos Santos Araújo. **Leitura e escrita na educação infantil: um olhar para as concepções pedagógicas (DF, 2022)**. 2022. 67 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/34891> . Acesso em: jun. 2023.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; GUIZZO, Bianca Salazar. **Políticas de Educação Infantil: conquistas, embates e desafios na construção de uma Pedagogia da Infância**. R. Educ. Públ., Cuiabá , v. 27, n. 66, p. 771-791, set. 2018 . Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972018000400771 Acesso em: out. 2023.

COLOMER, Teresa. **As crianças e os livros**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Crianças como leitoras e autoras. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 5. Brasília: MEC, SEB, 2016. Disponível em: < <http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>>. Acesso em: out. 2023.

CORSINO, Patrícia. **Infância, linguagem e letramento: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro**. Tese (Pós-graduação em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, [S. l.], 2003. p. 314. Disponível em: <https://grupoinfoc.com.br/publicacoes/doutorado/d18.pdf>. Acesso em: jun. 2023.

CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; BAPTISTA, Mônica Correia; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; BARRETO, Angela Rabelo. **Leitura e escrita na educação infantil: concepções e implicações pedagógicas**. In: **Crianças como leitoras e autoras**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.- 1.ed.- Brasília: MEC /SEB, 2016.

DANTAS, Letícia Da Silva Rocha. **A formação do leitor-literário na educação infantil**. 2021. 32 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/30236> . Acesso em: jun. 2023.

DANTAS, Sabrina Karoline Farias. **Práticas sociais de leitura e escrita na pré-escola**. 2018. 73 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em <https://bdm.unb.br/handle/10483/22500> . Acesso em: jun. 2023.

ESPÍNDOLA, Carolina dos Santos. **Práticas de leitura e escrita na pré-escola: um estudo realizado em uma escola de educação infantil do município de Rio Grande/RS**. 2021. Tese (Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande - FURG, [S. l.], 2021. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/d2be79838eae011e63a8b91564153530.pdf> . Acesso em: set. 2023.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24.ed. São Paulo: Crtez,2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª . ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2002.

GOBBI, Márcia. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a Educação Infantil**. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento, Belo Horizonte, p. 1-21, 10 nov. 2010. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497684&forceview=1>. Acesso em: ago. 2023.

GOULART, Cecília. **Educação Infantil: nós já somos leitores e produtores de textos**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 11, no 63, p. 16-21, mai/jun 2005. Disponível em: < <https://www.scribd.com/document/210970511/Nos-ja-somos-leitores-e-produtores-de-textos> Acesso em: out. 2023.

GOULART, Cecília; MATA, Adriana Santos da. Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações. *In: Caderno 3 - Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações*. [S. l.], 12 ago. 2016. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-3-Praticas-e-Interacoes.pdf>. Acesso em: ago. 2023.

JESUS, Girlene Ribeiro de; BEDRITICHUK, Amanda Guedes Andrade. **Autoavaliação institucional: construção e validação de um questionário para o professor**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 3, p. 628-647, nov. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/MWHDcfTqdfh8Jy56c7wn47M/?format=pdf> Acesso nov. 2023.

LEITE , Maria das Graças Simão Dias. **O aluno como invenção**. Resenha , [s. l.], v. 11, ed. 1, p. 143-148, 12 jun. 2008. Disponível em:<https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/664/516> Acesso em: out. 2023.

LOUZADA, Virgínia; GOMES, Lisandra Ogg. **EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO, ALEGRIA E POSSIBILIDADE DE CRIAÇÃO E ENCONTROS**. e-Curriculum, São Paulo , v. 19, n. 1, p. 241-260, jan. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762021000100241 Acesso em: out. 2023.

MARQUES, Débora Wellen Lucas. **O papel da literatura infantil no processo de letramento na alfabetização escolar**. 2022. 48 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/33560> . Acesso em: jun. 2023.

MASSON, Thainá de Oliveira. **Já sabe ler? temores e anseios da família e da escola na alfabetização de crianças na educação infantil**. 2020. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso

(Licenciatura em Pedagogia) —Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/28706> . Acesso em: jun. 2023.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da. **Leitura, compreensão e produção de textos na educação infantil: o que prescrevem os currículos de seis países?** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos [online]. 2022, v. 103, n. 264. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/8pWN5sjLg8XYLf94R7RB8TD/#> Acesso em: jun. 2023

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da; NASCIMENTO, Gabryella Silva do. **Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular.** Revista Brasileira de Educação [online]. 2020, v. 25

Disponível

em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xN3QNBZWYxKpDWff35hBhMr/abstract/?lang=pt#>

Acesso em: jun. 2023

MORO, Catarina; BALDEZ, Etienne. “E onde vês, eu não vislumbro razão” - Homens, infância e Educação infantil. **EnLacEs no debate sobre infância e educação infantil** [recurso eletrônico] / Catarina Moro, Etienne Baldez, organizadoras. – Dados eletrônicos. – [Curitiba] : NEPIE/UFPR, 2020. 1 arquivo [272 p.]. Disponível em: https://curriculohortolandia.com.br/wp-content/uploads/2021/08/05i-Ebook_-EnLacES-no-debate-sobre-Infancia-e-Educacao-Infantil.pdf Acesso nov. 2023.

NUNES, Maria Fernanda Rezende e CORSINO, Patrícia. **Reading and writing in early childhood education: Contexts and Practices under debate.** Cadernos de Pesquisa [online]. 2019, v. 49, n. 174. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/86NjP8HCG7qbxtmt9xBQH/?lang=pt#> . Acesso em: jun. 2023

PATTUZZO, Yngrid Galimberti. GONÇALVES, Éllida dos Santos. **As múltiplas linguagens na Educação Infantil.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 08, Vol. 01, pp. 53-71. Agosto de 2019. ISSN: 2448-0959 Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/multiplas-linguagens>. Acesso em: out. 2023

PINTO, Viviane Fernandes Faria, MÜLLER, Fernanda e ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. **Entre o passado e o presente: contrastes de acesso à Educação Infantil no Distrito Federal.** Educação em Revista [online]. 2018, v. 34 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/JR7zfT5B3dzJvLbM5XZbWBm/#> Acesso em: out. 2023.

SANTOS, Jean Barbosa dos. **Letramento e ludicidade: concepções e práticas de professoras de educação infantil.** 2018. 68 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)—Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/22482> Acesso em: jun. 2023

ROVERI, Fernanda Theodoro; DUARTE, Caroline. **Reflexões sobre a implementação do PNAIC na Educação Infantil: tensões e riscos à docência e à infância.** Educação. Santa Maria, Santa Maria , v. 43, n. 4, p. 807-822, out. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-64442018000400807&script=sci_abstract. Acesso em: out. 2023.

SEEDF. 1º Encontro do PNAIC – Educação Infantil. Brasília, Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, 16/03/2018a. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/1o-encontro-do-pnaic-educacao-infantil/> Acesso em: out. 2023.

SEEDF. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: educação infantil.** Brasília: SEEDF, 2018.

SEEDF. **Plenarinha da Educação Infantil.** Brasília: SEEDF, 2019.

SILVA, Suelen Fernandes. **A criança na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental: é possível alfabetizar sob uma perspectiva lúdica?** 2019. 75 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) —Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/24804> . Acesso em: jun. 2023

APÊNDICE 1

Perguntas do Questionário de Pesquisa

Pergunta 1:	Qual sua idade?
Pergunta 2:	Gênero
Pergunta 3:	Qual a sua formação acadêmica? Onde e quando se formou?
Pergunta 4:	Quanto tempo de docência?
Pergunta 5:	Sobre a instituição de Educação Infantil que você trabalha, ela é: Pública ou Privada?
Pergunta 6:	Em qual localidade está a instituição de Educação Infantil em que trabalha atualmente (bairro, cidade, estado)?
Pergunta 7:	Quantos anos de regência em Educação Infantil?
Pergunta 8:	Já realizou cursos que complementam a sua prática pedagógica?
Pergunta 9:	De acordo com a pergunta anterior, se for sim, qual? Se for não, qual motivo?
Pergunta 10:	Com qual faixa etária está trabalhando atualmente?
Pergunta 11:	Como você definiria o trabalho com linguagens na Educação Infantil?
Pergunta 12:	Considerando a cultura letrada, que atividades têm sido proporcionadas às crianças da sua turma?
Pergunta 13:	Considerando as experiências com a linguagem oral, com a leitura e a escrita na Educação Infantil, que tipo de materiais fazem parte da sua prática com as crianças da sua turma?
Pergunta 14:	Você percebe limites e possibilidades de ação e de apoio na instituição quando se considera as linguagens oral e escrita? Quais? Que apoio recebe ou não para o desenvolvimento das linguagens, seja teórico ou prático?
Pergunta 15:	Como as crianças respondem e participam das atividades na sala de convivência?
Pergunta 16:	Que produções as crianças têm feito na sala de convivência?
Pergunta 17:	Que registros são por elas deixados?
Pergunta 18:	Como você classifica a relação entre leitura e escrita na Educação Infantil?

