

ALFABETIZAR OU NÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL LITERACY OR NOT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Dayana Kelly Oliveira da Silva¹
Jozielle Alves de Paula²
Karla Freitas Farias Pffingstag³
Lucia Regina Corrêa⁴
Maria Alice Alves de Aquino⁵
Renata Carvalho da Silva Fernandes⁶

RESUMO: A alfabetização já ocorre nas escolas primárias, preferencialmente nos três primeiros anos desta etapa da educação básica, mas há um debate sobre quando esse ensino deve começar. O objetivo deste estudo foi investigar conceitos de tendência relacionados ao processo de alfabetização na educação infantil. Pode-se concluir que enquanto uma atualmente valoriza a linguagem das outras crianças e a alfabetização na linguagem infantil, a outra acredita que as crianças são expostas à linguagem escrita antes mesmo de ingressar na escola, e é no espaço escolar que esse conhecimento é sistemático.

2076

Palavras-chave: Crianças. Linguagem. Alfabetização.

ABSTRACT: Literacy already occurs in primary schools, preferably in the first three years of this stage of basic education, but there is a debate about when this teaching should start. The aim of this study was to investigate trend concepts related to the literacy process in early childhood education. It can be concluded that while one currently values the language of other children and literacy in children's language, the other believes that children are exposed to written language even before entering school, and it is in the school space that this knowledge is systematic.

Keywords: Children. Language. Literacy.

¹Graduação Pedagogia Centro Universitário Cândido Rondon – UNIRONDON. Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Afirmativo.

² Graduada em Pedagogia pela Faculdades Evangélica Integradas Cantares de Salomão – FEICS. Especialista em Neuroeducação pela Faculdades Evangélica Integradas Cantares de Salomão – FEICS.

³ Graduada em Pedagogia pelo Instituto Cuiabano de Educação – ICE. Especialista em Educação Infantil e Alfabetização pelo Instituto Cuiabano de Educação – ICE.

⁴ Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário – UNIVAG. Especialista em Educação Especial pela Faculdades Integradas de Várzea Grande - FIAVEC.

⁵ Graduada em Pedagogia pela Faculdades Evangélica Integradas Cantares de Salomão – FEICS, Especialista em Neuroaprendizagem pela Faculdade - UNIBF.

⁶ Graduada em Pedagogia pela Universidade de Cuiabá – UNIC, Especialista em Psicopedagogia promovido pela Faculdade Cuiabana de Educação e Letras – FACEL.

1 INTRODUÇÃO

Nesse artigo, buscamos explorar duas correntes teóricas controversas no cenário educacional sobre a questão de alfabetizar ou não alfabetizar na educação infantil.

Faria (2005, p. 136) nos mostra que a criança consegue se expressar “sem usar a palavra, sem a escrita”, valorizando a tridimensionalidade das coisas e seres do espaço. Segundo essa corrente, o professor e as práticas dentro da creche e pré-escola, não devem estar voltados para o aprendizado de conteúdos.

Faria (2005, p. 136) mostra que as crianças podem se expressar “sem usar a palavra, sem a escrita”, valorizando a tridimensionalidade das coisas e estando no espaço. De acordo com essa tendência, professores e práticas de creches e pré-escolas não devem focar em conteúdos de aprendizagem.

Outro posicionamento reiterou a “importância do ato de transmitir cultura, sistematizada” (ARCE, 2007, p. 34), levando em consideração as particularidades dessas crianças menores de 6 anos e utilizando o ensino como princípio norteador para viabilizar a divulgação cultural do conhecimento erudito, que não faz parte do cotidiano dessas crianças.

Portanto, o objetivo deste artigo é investigar o conceito de duas correntes relacionadas ao processo de alfabetização na educação infantil.

Como observado acima, a justificativa para este artigo é que existem duas correntes teóricas em questão, o que significa entender seus fundamentos, seus embasamentos e as práticas de ensino que cada uma defende.

Fazemos as seguintes perguntas: Quais são os fundamentos dessas teorias? Quais são as recomendações e caminhos atuais para apoiar essa aprendizagem na educação infantil? Como essa questão surge na produção teórica no campo? Por que a alfabetização é vista por uma das concorrentes como perversa no atual estágio da educação básica?

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A leitura e a escrita

A relação entre a escrita e a leitura das crianças na educação infantil tem sido objeto de discussão por alguns autores que defendem a alfabetização nesta fase do ensino

básico (STEMMER, 2007), bem como por aqueles que discutem práticas pedagógicas baseadas no trabalho de leitura e escrita. Na educação infantil, a alfabetização é considerada em termos de letramento (BRANDÃO, ROSA, 2011).

Stemmer (2007) destaca que as crianças estão imersas no mundo da cultura escrita desde muito cedo, e tentam decifrar a língua e usá-la como meio de comunicação, o que pode acontecer até antes de irem para a escola. Dessa forma, defendem a aprendizagem da escrita e da leitura desde a educação infantil e entendem que os professores devem proporcionar contextos intencionais que facilitem o despertar das crianças para essa aprendizagem.

A terceira sugestão é “alfabetização na perspectiva do letramento” proposta por alguns autores. Brandão e Leal (2011) defendem que a prática da leitura e da escrita são importantes na educação infantil, defendendo o espaço dessa linguagem e respeitando as necessidades e interesses das crianças nessa fase.

Morais e Silva (2011) apresentaram um estudo sobre o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças, explicando o que é consciência fonológica e como os professores podem promover a consciência fonológica na educação infantil de uma forma divertida que não ignorem outras práticas de leitura e escrita, como ler e escrever textos.

Girão e Brandão (2011) discutiram recomendações para que os professores trabalhem a escrita de textos na educação infantil, destacando que, dessa forma, as crianças vão construir conhecimentos relacionados à linguagem escrita antes mesmo de escreverem sozinhas.

Em sua pesquisa, Piffer (2007) também discute a produção textual na educação infantil. Observou-se que, no período estudado, o gênero mais efetivo em sala de aula foi a história em quadrinhos, e embora o trabalho do professor fosse diferenciá-lo da prática tradicional de letramento ao trazer esse gênero para a educação infantil, as atividades eram mais voltadas para a avaliação do progresso infantil na linguagem, porém tornando o trabalho da escrita limitado a exercícios mecânicos, em vez de fazer as crianças pensarem sobre isso e suas necessidades sociais.

Nogueira e Peres (2010) analisaram em seu estudo as práticas de letramento e alfabetização na educação infantil, e se concentraram em analisar o uso de alfabetos e

cadernos em sala de aula, pois, a partir dos dados coletados, esses materiais foram mais utilizados no conteúdo da linguagem escrita. As posições ouvidas, professores e coordenadores, mantinham uma concepção diferenciada de trabalho de linguagem escrita na pré-escola, com coordenadores se situando sobre a “questão da apresentação ou não das letras para as crianças na pré-escola” (NOGUEIRA E PERES, 2010, p. 14), embora alguns acreditem que haja necessidade de discutir o uso das letras na educação infantil, outros acham que é um conteúdo do ensino fundamental.

Nascimento (2012) em seu estudo analisou o que levou à adoção do sistema de apostilas em algumas instituições municipais de educação infantil, embora sua pesquisa tenha se concentrado em políticas de uso das apostilas. Destaca um ponto importante que as apostilas não têm objetivos pedagógicos claros além de privar os professores da “liberdade e autonomia” de seus programas, e acabam sendo usados para igualar instituições privadas que utilizam apostilas.

Outra posição é a daqueles que se opõem a iniciar esse processo na primeira infância, argumentando que, ao iniciar a alfabetização, anteciparemos as reprovações que ocorrerão na primeira série. Por isso, recomenda trabalhar “as cem linguagens da criança” (FARIA, 2005a) e valorizar sua infância. Faria (2005a) faz referência à poesia de Loris Malaguzzi (1999 apud FARIA, 2005a), na qual diz “que todos nós temos cem linguagens, só que quando somos pequenos começam a roubar e só nos deixam sabendo falar e sabendo escrever (p. 124)”.

O poema, que acompanha a obra de Faria (citada acima), retrata todas as formas que as crianças têm: a mão, a imaginação, o mundo [...] enfim, aponta que desde crianças, essas linguagens nos são roubadas.

Seguindo essa ideia de uma pedagogia que valoriza cem linguagens, nos traz uma proposta de uma pedagogia da educação infantil sem conteúdo escolar. Nesse sentido, reconhece a particularidade dos professores de educação infantil, que não estão aqui para ensinar, mas para desorganizar o tempo e o espaço das crianças na educação infantil, o que exige a “alfabetização na linguagem infantil” nessa profissão, segundo Faria (2005a), o primeiro passo é compreender melhor o desempenho das crianças por meio do desenho.

Em outro estudo envolvendo pesquisa em pedagogia, Faria (2005a) discute as políticas para a primeira etapa da educação básica, enfatizando a necessidade de uma pedagogia sem conteúdo escolar. Ao defender que a educação infantil não deve ser apenas uma preparação para o ensino fundamental, destacou a importância disso e defendeu o trabalho com crianças dessa idade ao invés do ensino como limitação da prática docente:

Educar e cuidar são objetivos da educação infantil, assim colocados para dar ênfase na centralidade da criança e na sua especificidade em relação ao ensino escolar. O que não quer dizer que a creche e a pré-escola também não tenham o objetivo, como a escola, de reproduzir e coagir, e também de transformar e libertar e, como toda educação, tem sempre o objetivo de cuidar. Também não quer dizer que a educação nessas instituições não tenha conteúdo, seja espontaneísta, só porque nelas não se trabalha com conteúdos escolares e o professor não ministra as disciplinas escolares formais: o professor é um professor de crianças (FARIA, 2005a, p. 1021).

A partir da experiência de Reggio Emilia, Barros et al.(2012) tentaram posicionar o estudo brasileiro para analisar a situação das políticas de educação infantil derivadas da prática docente italiana, por entenderem que este não era um modelo a ser seguido, no entanto, um exemplo de “escola democrática para a infância” (BARROS et al., apud FARIA, 2005a, p. 35). Os autores revelam as políticas educacionais do Brasil, mostrando suas verdadeiras intenções, deixando de lado as necessidades reais das crianças brasileiras, e destacando questões significativas com a formação de professores e materiais utilizados, e essas políticas querem apenas seguir o modelo de ensino dominante.

O processo de ensino de Reggio Emilia é construído a partir das práticas que emergem em sala de aula, na relação recíproca entre criança e educador e os alunos entre si. A filosofia educacional de Reggio Emilia exige a participação de todos aqueles que participam ou fazem parte do ambiente escolar como uma organização com a função ideal de transformação e participação (BARROS et al. FARIA, 2005a, p. 35). Barros apud Faria (2005a, p. 35) e Faria (2005a) defendem essa visão de educação desde as escolas de Reggio Emilia até as instituições brasileiras.

Em seu estudo Bragagnolo e Dickel (2005a) analisaram trabalhos que discutem a relação entre a aprendizagem da linguagem escrita na educação infantil. Observamos o fato de que existem muitos pontos de vista teóricos e não há consenso entre eles, daí a importância deste trabalho. Os autores afirmam que poucos trabalhos abordam essa especificidade da alfabetização na educação infantil.

A obra analisada por Bragagnolo e Dickel apud Faria (2005a) aponta alguns conflitos teóricos entre conceitos e referências. De modo geral, essas reflexões nos levaram a reiterar a importância da produção de trabalhos sobre o uso da linguagem escrita na educação infantil, por isso a pesquisa aponta para o seguinte: a participação das crianças nas atividades de alfabetização e formação sociocultural é praticada através da escrita.

Diante desse debate teórico, devemos considerar a pesquisa de Kramer (2001) sobre recomendações instrucionais e currículos elaborados para a educação infantil, mostrando que não temos política de educação infantil nem formação específica para professores que atuam na área. O debate afetivo e educativo é também objetivo de pensar e definir o currículo da educação infantil.

2.2 A língua escrita e o brincar

Vygotsky (2007) observa que as escolas enfatizam a escrita como uma forma mecânica, e nesta perspectiva as crianças são ensinadas a “desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita” (p. 123), a partir desta perspectiva de que só é possível aprender a leitura e a escrita com o desenvolvimento da compreensão dos símbolos “a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada” (p. 126).

Sobre a prática do ensino da leitura e da escrita, Vygotsky concluir sobre o assunto com base em experimentos que vêm sendo realizados. Em primeiro ponto, ele é a favor desse trabalho desde o jardim de infância, desde que esse campo da linguagem esteja relacionado à criança, caso contrário ela não aprenderá a escrever, mas a fazer exercícios, que é o segundo ponto levantado.

A escrita não pode ser imposta, não é algo de fora para dentro, tem que acontecer naturalmente, na qual “[...] desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da língua escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro” (VIGOTSKY, 2007, p. 145).

Ferreiro (1987) também apontou a discussão sobre quando começar a alfabetizar, e essa questão parte do pressuposto de que os adultos querem decidir quando se deve

começar a aprender. Esse comportamento vale tanto para quem pretende começar a aprender quanto para quem não acredita que a alfabetização seja efetiva na pré-escola e, em ambos os casos, “o acesso a língua escrita começa quando o adulto decide” (FERREIRO, 1987, p. 97). Há uma razão para esse pensamento, os professores acreditam que as crianças aprendem por meio de um método, não levando em conta que a criança tem conhecimento prévio.

Ferreiro (1987) aponta que as crianças já utilizam os números socialmente antes mesmo de irem à escola, tanto no cálculo de situações quanto na classificação das coisas, assim como os sistemas de escrita, visto que as crianças fazem parte de um ambiente urbano, onde a escrita existe em seu ambiente social, mas apontando para o fato de que para as crianças que não vivem em ambientes onde a sociedade utiliza a leitura e a escrita, a pré-escola desempenha um papel importante nessa conexão.

2.3 Caminhos metodológicos e apresentação dos dados

Neste artigo, o método de pesquisa caracterizou-se pelo uso de uma dialética crítica segundo a classificação de Gamboa (2000) dos tipos de pesquisa educacional. Para melhor compreender o pressuposto gnosiológico, é necessário estudar em profundidade o pressuposto ontológico, em que decorre “[...] da noção de sujeito e da postura deste diante do objeto aparecem, nas pesquisas estudadas, as noções de homem e educação” (GAMBOA, 2000, p. 103).

Nas pesquisas dialéticas, o homem é tido como ser social e histórico; embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é o criador da realidade social e o transformador desses contextos (GAMBOA, 2000, p. 103).

Sob a mesma premissa, permanece a categoria de história em que a dialética apresenta uma visão diacrônica, em que reconhece a necessidade de mudar com o tempo. E a categoria conceito de realidade nos mostra a pesquisa dialética crítica, porque tem um ponto de vista diacrônico “são coerentes com a visão dinâmica da realidade e as noções ontológicas de mundo inacabado e universo em construção e estão preocupadas em perceber os fenômenos no seu devir e na sua história” (GAMBOA, 2000, p. 106).

Dentre esses pressupostos, segundo Gamboa (2000, p. 102), está um pressuposto gnosiológico, que são “as concepções de objeto e de sujeito e a sua relação com o

conhecimento”. Portanto, a relação entre sujeito e objeto nos estudos dialéticos críticos é concreta, segundo o autor “[...] se constrói na síntese objeto-sujeito que acontece no ato de conhecer.” (p. 103). O sujeito então conhece o objeto, o compreende e, depois de conhecido, tenta enfrentá-lo por meio de sua prática.

Portanto, a escolha deste método justifica-se porque nossa intenção não é apenas uma explicação do fenômeno em estudo, neste artigo visa-se analisar as diferentes concepções de duas correntes relacionadas ao momento certo de início da alfabetização, mas uma explicação que reconheça essas diferentes lutas e as razões desse debate, no qual tentamos entender qual é a visão humana em que se baseia cada corrente, para que possamos entender onde, quando e em qual cultura se situa essa existência histórica. Concentrando-se em compreender e ser capaz de ajudar a mudar onde são necessárias melhorias.

A estratégia de pesquisa neste artigo será baseada na teoria, utilizando a revisão de literatura como último meio de alcançar o que se busca. A revisão da literatura “implica em um esforço de análise e de síntese da literatura publicada, buscando entender o legado do conhecimento” (FARIA JUNIOR, 1992, p. 25).

Apesar do grande número de trabalhos selecionados, na leitura aprofundada, percebemos que poucas pessoas discutiam e questionavam os temas estudados. A partir da necessidade de publicações que abordem a alfabetização na educação infantil, indicando se esse ensino é sustentado nesta fase, utilizamos outras fontes de pesquisa, e utilizamos artigos de livros e revistas para discutir esse tema.

Concordamos com Bragagnolo e Dickel (2005), que observaram em suas pesquisas que há poucas pesquisas sobre a especificidade da alfabetização na educação infantil. A partir do material coletado, eles puderam analisar os dados referentes à percepção dos professores sobre esse tipo de ensino na educação infantil e a formação necessária para trabalhar com crianças pequenas, o estágio atual da prática da linguagem escrita e o papel que a educação infantil tocam. A educação pode trabalhar ao lado do desenvolvimento da linguagem.

Kramer (2001) também apontou para um dos problemas analisados por Bragagnolo e Dickel (2005), a saber, a necessidade de políticas específicas e formação de professores

para a educação infantil, e a discussão do cuidado e da educação como ponto de partida para desenvolver uma política para a educação infantil, desenvolver um currículo baseado em conselhos pedagógicos coletivos, e ser ministrado por pessoas que sabem o que a escola realmente é, não pode vir de fora, tem que ser feito pelos envolvidos na vida do campus.

Nogueira e Peres (2010) observaram que a linguagem escrita ocorre mais frequentemente em materiais como cadernos e alfabetos, e concluíram em seus estudos que isso tem sido mencionado (BRAGAGNOLO E DICKEL, 2005; KRAMER, 2001) que é a necessidade de produções sobre este ensino e outro fator importante que é formação continuada das professoras.

Piffer (2007) descreve como se dá a entrada da produção escrita na educação infantil, observando que o tipo de texto mais utilizado em sala de aula é a história em quadrinhos, sendo importante ressaltar que embora possibilite a prática da produção textual e leitura das histórias em quadrinhos por meio dessa prática, o tipo de texto escolhido é mais uma desculpa para se engajar na produção de texto do que com a real apreciação e exploração dos tipos de texto pelas crianças.

Ferreiro (1987) aponta que a discussão sobre quando iniciar a alfabetização é um problema em primeiro lugar onde os adultos querem determinar quando e como esse processo ocorre. Ferreiro (1987) aponta que enquanto os professores acreditam que as crianças aprendem apenas na escola, e por meio de um método, sua incapacidade de observar a linguagem escrita que as crianças já conhecem dificulta o avanço dessa apropriação do sistema de escrita. As crianças passam por diferentes situações em que escrever é dizer a elas sobre as representações de algo, é uma forma de comunicação, no dia a dia as crianças se deparam com cartazes, panfletos que transmitem alguma mensagem, enquanto os adultos que mediam o processo aguçam a curiosidade intelectual da criança.

Essa ideia difere da posição de Faria (2005), em que defende a alfabetização de adultos na linguagem infantil, com base na experiência de Reggio Emilia, a autora enfatiza o uso de toda linguagem infantil, desenho, fala, arte ao invés da necessidade de antecipar esse tipo do ensino, acredita e favorece o ensino da leitura e da escrita das crianças apenas no ensino fundamental, acredita que com o uso da linguagem escrita na educação infantil, vamos prever os fracassos que ocorrem na primeira série, e que as crianças não aprendem

apenas por meio das letras. Seguindo essa linha de pensamento, com base na experiência de Reggio Emilia, está o trabalho de Barros et al. (2012), que valoriza as ações da criança, e é ela quem aponta o caminho que deve seguir e propõe um currículo que é construído com a criança, mas não pronto, como acontece nas instituições de educação infantil.

Uma terceira tendência é colocar a alfabetização em termos de letramento, e uma linha de defesa é a abordagem lúdica da consciência fonológica na educação infantil. Segundo Morais e Silva (2011) a produção de textos na educação infantil também é avaliada como uma atividade que contribui para a alfabetização e letramento, e é com base nessa ideia que Girão e Brandão (2011) propõem o processo de produção de textos para facilitar a apropriação da linguagem, argumentando que não é necessário que as crianças sigam a escrita convencional para produzir texto escrito. Os jogos são valorizados em todas essas práticas de letramento e são vistos como ponto de partida para as atividades (BRANDÃO, ROSA; BRANDÃO, LEAL; MORAIS, SILVA; GIRÃO, BRANDÃO, 2011).

Vygotsky (1935) também defendia o uso da linguagem escrita na pré-escola, afirmando que “o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e escrita se tornem necessárias às crianças”, ou seja, deve ser significativo para elas as atividades de leitura e escrita nas escolas, não deve ser associado a treinamentos mecânicos e fora de contexto.

CONCLUSÃO

Achamos necessário compreender as razões do debate sobre este tema, uma das posições é defender o valor da tridimensionalidade das palavras, figuras e todos os objetos feitos pelas crianças, e apontar que ao antecipar este tipo de docência, prevemos acontecer a reprovação no ensino fundamental (FARIA, 2005), enquanto outra posição defende o ato de ensinar e não aponta nenhum problema em falar sobre ensino na educação infantil, eles acreditam que a prática oral e escrita deve permear essa etapa da educação básica, reconhecem que a formação é necessária, e nesta formação, as crianças, a infância e suas necessidades recebem atenção, ressaltando que “ensinar” na educação infantil não é anormal, com o argumento de que todo conhecimento acumulado na história não deve ser

negado, mas fornecido às crianças a partir do momento em que ingressam em uma instituição de ensino (ARCE , 2007; STEMMER, 2007).

Em outra posição, semelhante à defesa de Arce e Stemmer, está a alfabetização em termos de letramento (BRANDÃO, ROSA; BRANDÃO, LEAL; MORAIS, SILVA; GIRÃO, BRANDÃO, 2011) porque valorizam e defendem o ensino da educação infantil, entendendo que a escrita envolve a vida de uma criança, se nos basearmos na visão de Visgotsky e Ferreiro sobre como os professores devem desempenhar um papel no processo de conciliar a apropriação da linguagem escrita pelas crianças será o início de um esforço bem-sucedido de educação infantil.

Então, na escrita, acreditamos que como qualquer outro conhecimento, não há razão para negá-lo, se é algo que uma criança precisa saber, não se trata de antecipar ou esperar o ano letivo certo, trata-se de explorar o contexto escrito para fornecer uma descoberta em qualquer campo de conhecimento, tendo a compreensão de que as crianças podem ser expostas à linguagem escrita antes mesmo de entrar na escola.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. **O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re) colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos.** In: ____; MARTINS, Lígia Márcia (orgs.). *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar.* Campinas, SP: Alínea, 2007. p. 13-36.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de; et al. **Educação Infantil, Políticas públicas e o direito à infância: a experiência de Reggio Emilia.** In: NOGUEIRA, Ione da Silva Cunha; SANTOS, Valdeci Luiz Fontoura. *Políticas públicas para a educação no Brasil- Infância, Conselhos de Educação e Formação de Educadores.* 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2012, p.33-48.

BRAGAGNOLO, Adriana; DICKEL, Adriana. **A linguagem escrita na educação infantil: discussões presentes no cenário acadêmico atual.** In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa e Educação, 28, 2005, Caxambu. Anais. Minas Gerais: ANPED. 2005. p. 1-21. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Acesso em 08/04/2022.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa?** In.____; ROSA, Ester Calland de Sousa. *Ler e Escrever na Educação Infantil- Discutindo práticas pedagógicas.* 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 13-32.

____; ROSA, Ester Calland de Sousa. Apresentação. In.____;____. **Ler e Escrever na Educação Infantil- Discutindo práticas pedagógicas**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 7-12.

FARIA, Ana Lucia Goulart. **Sons sem palavras e Grafismo sem letras/Linguagens, Leituras e Pedagogia na Educação Infantil**. In.: FARIA, A. L.G., MELLO, S. A. O mundo da escrita no universo da pequena infância. Campinas, SP: Autores associados, 2005a. p. 119-142.

____. **Políticas de regulação, pesquisa e Pedagogia na educação infantil, primeira Etapa da educação básica**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1013- 1038, Especial - Out. 2005b. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 08/04/2022.

FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes de. **Pesquisa em educação física: enfoques e paradigmas. Pesquisa e Produção do conhecimento em Educação Física**. Sociedade Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Física. In: FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes de; FARINATTI, Paulo de Tarso (orgs.). RJ: Ao Livro Técnico, 1992, p.16-31.

FERREIRO, Emilia. **Deve-se ou não se deve ensinar a ler e escrever na pré-escola? Um problema mal colocado**. Reflexões sobre a alfabetização. Tradução: Horácio González. 9 ed., São Paulo: Cortez, 1987, p. 96-102.

GAMBOA, Silvio Ancízar Sanches. **A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto**. In: FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da Pesquisa educacional. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

2087

GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Ditando e escrevendo: a produção de textos na Educação Infantil**. In.____;____. Ler e Escrever na Educação Infantil- Discutindo práticas pedagógicas. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 117-138.

KRAMER, Sonia. **Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 24, 2001, Caxambu. Anais. Minas gerais: ANPED. 2001. p.1- 22. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#gt7>. Acesso em 08/04/2022.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexandre. **Consciência Fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalingüísticas e aprendizado da escrita alfabética**. In.____;____. Ler e Escrever na Educação Infantil- Discutindo práticas pedagógicas. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 73-92.

NASCIMENTO, Maria Lécia Barros Pedroso. **As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas**. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 49 jan.-abr, 2012, p. 1-24. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a03v17n49.pdf>. Acesso em 08/04/2022.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros, PERES, Eliane. **Problematizações acerca do uso do alfabeto e do caderno no cotidiano de uma turma de Educação Infantil.** In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu. Anais. Minas gerais: ANPED. 2010. Disponível em <http://>. Acesso em 08/04/2022.

PIFFER, Maristela Gatti. **O trabalho com textos na educação infantil.** In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 30, 2007, Caxambu. Anais. Minas gerais: ANPED. 2007, p. 1-24. Disponível em: <http://3oreuniao.anped.org.br/trabalhos/GT10-2848--Int.pdf>. Acesso em 08/04/2022.

STEMMER, Márcia Regina Goulart S. **A Educação Infantil e a Alfabetização.** In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (orgs.). Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP. Editora: Alínea, 2007. p.125- 145.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A pré-história da linguagem escrita.** VIGOTSKY, L. S. Organizadores Michael Cole...[et al.]. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. A pré-história da linguagem escrita. In: COLE, M. et al (orgs.). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984 [1935].