

ESTUDO SOBRE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PROFESSOR COMO AUTOR DO SEU MATERIAL DIDÁTICO

Liziana Arâmbula Teixeira¹
Priscila da Rosa Lescano Dias²
Thaise da Silva³

Resumo: Esta investigação tem como tema central o professor como autor de seu material didático (apostilados). O objetivo geral foi analisar os conceitos colocados em evidência quando o professor da Educação Infantil assumiu a autoria de seu material. Para obtenção dos dados foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa em Ciências Humanas, com o uso da técnica de análise documental. Para tanto, examinou-se os Cadernos elaborados pelos professores de uma escola municipal de Amambai/MS para a educação remota infantil, em substituição às aulas presenciais durante a pandemia (Covid-19). Constatou-se que existiu uma intencionalidade por parte dos autores em apresentar as várias esferas de letramento, mas estas estiveram sempre atreladas a um viés pedagógico, não muito diferente do que é apresentado nos livros didáticos, muitas vezes criticado por esses docentes.

Palavras-chave: Letramento; Educação Infantil; Professor autor.

STUDY ON LITERACY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: TEACHER AS AUTHOR OF HIS/HER DIDACTIC MATERIAL

Abstract: The central theme of this investigation is the teacher as author of his/her didactic material (handouts). The general aim is to analyze which concepts were evidenced when the Early Childhood Education teacher assumed the authorship of his material. Qualitative research was carried out in Human Sciences, with the use of document analysis techniques to obtain the data. Therefore, didactic materials prepared by teachers at a Brazilian school of the municipal system at Amambai for remote early childhood education replaced classroom lessons during

¹Professora permanente da Educação Infantil de Amambai-MS. Coordenadora Geral dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Educação, Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil e Infância (GEINFAN) do diretório do CNPq. E-mail: lizianateixeira@hotmail.com

²Professora permanente da Educação Infantil de Amambai-MS. Coordenadora Geral da Pré-Escola na Secretaria Municipal de Educação, Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil e Infância (GEINFAN) do diretório do CNPq. E-mail: priscilausiel@hotmail.com

³Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)/Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) Porto Alegre –Rio Grande do Sul (RS) / Dourados – Mato Grosso do Sul (MS) – Brasil. Professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados - Mato Grosso do Sul (UFGD). Email:ThaiseSilva@ufgd.edu.br

the pandemic (Covid-19). It was observed that authors intended to present the various spheres of literacy, however, this intentionality was always linked to a pedagogical bias, not very different from what is presented in textbooks, often criticized by these teachers.

sented in textbooks, often criticized by these teachers.

Keywords: Literacy; Early Childhood Education; Author Teacher.

Introdução

Nas últimas décadas, educadores passaram a lidar com o desafio de compreender, refletir e problematizar a leitura e a escrita, considerando, além do ponto de vista linguístico, as questões sociais, históricas e culturais. Desse modo, o trabalho com as definições dos conceitos de alfabetização e letramento, assim como o desenvolvimento desses conhecimentos na prática em sala de aula, tornaram-se comuns nas formações em serviço, cursos de graduação e pós-graduação, reuniões pedagógicas e nos grupos de discussões acadêmicas.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é analisar os conceitos colocados em evidência quando o professor da Educação Infantil assumiu a autoria de seu material e precisou produzi-lo para atender as atividades domiciliares das crianças, em substituição às aulas presenciais durante a pandemia (Covid-19)⁴. Para atingir o objetivo apresentado, os objetos selecionados para esta pesquisa correspondem aos 8 Cadernos de Atividades Pedagógicas (CAPs)⁵ elaborados por professores que atuam em turmas de pré-escola em uma instituição de Educação Infantil⁶ no município de Amambai⁷ no estado de Mato Grosso do Sul.

Sendo assim, este trabalho é o recorte de uma pesquisa realizada e já concluída. Para a compreensão da realidade, realizou-se uma pesquisa de

⁴A pandemia da Covid-19 causou um enorme choque no campo educacional trazendo mudanças drásticas na realidade das escolas públicas e privadas. Com o isolamento social e confinamento em casa recomendado pelos órgãos oficiais na tentativa de se evitar a disseminação do novo coronavírus (Barreto; Amorim; Cunha, 2020, p. 795).

⁵As informações referentes à organização, estrutura e distribuição dos cadernos foram adquiridas por meio de orientações recebidas pela Secretaria de Educação do referido município, sendo uma das pesquisadoras, na época, pertencente ao quadro de coordenadores pedagógicos municipais. Apesar de ser coordenadora, ela não participou da elaboração das atividades dos CAPs, pois essa função era destinada aos professores.

⁶Trata-se de uma escola de Ensino Fundamental de 1º ao 3º dos anos iniciais de alfabetização e que atende também a pré-escola, Pré I e II.

⁷Cidade localizada à 359 km de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul. População estimada em 39.826 habitantes, segundo o censo de 10 de julho de 2019, com 6.626 alunos matriculados na rede municipal e ocupa 4.193,742 km² área da unidade territorial (IBGE, 2019).

abordagem qualitativa em Ciências Humanas, pois, segundo Maria Cecília de Souza Minayo⁸, o método qualitativo é suficiente para a explicação da realidade social, pois, o método tem a objetividade como ênfase. Conforme a autora, toda investigação se inicia com um problema, dessa forma, salienta que toda “pesquisa é um labor artesanal”⁹.

Esse tipo de abordagem dedica-se à qualidade dos dados, permite ao pesquisador compreender a complexidade do objeto de estudo de modo detalhado e aprofundado, bem como estudo de sua natureza e reconstrução teórica do significado, além disso, “responde a questões muito particulares [...] se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”¹⁰. Sendo assim, é de fundamental importância às investigações que buscam justificar a realidade estudada. A metodologia utilizada é a análise documental, que tem como base a análise textual e como aporte teórico os estudos de Lüdke e André¹¹ e Cellard¹². A análise documental encarrega-se de observar os documentos que ainda não receberam nenhum tratamento analítico, por isso “constitui geralmente uma empreitada de muito fôlego”¹³. Além disso, “a pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica”¹⁴, sendo ambas distinguidas pela natureza das fontes.

Para tanto, utilizou-se como aporte teórico os Novos Estudos sobre Letramento (*The New Literacy – NLS*), movimento que se iniciou nos anos 1980 e será abordado no capítulo 2 (onde trata da fundamentação teórica desta investigação) que focalizam os seus estudos na natureza social da leitura e da escrita, destacando as produções de Street (2003¹⁵, 2014¹⁶), Soares (2004¹⁷,

⁸MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

⁹ Ibidem, p. 25.

¹⁰ Ibidem, p.21.

¹¹LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaso Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

¹²CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean [*et al.*]. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

¹³ Ibid., p. 306.

¹⁴ SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de Almeida; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, jul., 2009. p. 6

¹⁵STREET, Brian V. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. In: Teleconferência UNESCO Brasil sobre Letramento e Diversidade. **Teleconferência** [...]. [S. l.]. 2003.

2009¹⁸, 2011¹⁹, 2018²⁰, 2021²¹), Rojo^{22;23}, Ribeiro²⁴ e Kleiman^{25;26}, que debatem questões referentes ao letramento. Com relação a autoria dos materiais didáticos, destaca-se Darnton²⁷. Para discutir implicações relacionadas à Educação Infantil, buscou-se dialogar com Corsino²⁸, Mello²⁹, Junqueira Filho³⁰, Baptista³¹ e Souza³², dentre outros.

Esta produção compõe-se de introdução e outras quatro seções, na primeira são abordados os aspectos teóricos do letramento, nas subsequentes, encontram-se respectivamente questões voltadas à Educação Infantil; o professor como autor do seu próprio material didático; as “esferas de letramento” nos Cadernos de Atividades e conceitos evidenciados pelo professor; por último, apresenta-se as conclusões.

Aspectos teóricos do Letramento

¹⁶STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

¹⁷SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.25, p. 5-17, 2004.

¹⁸SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

¹⁹SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

²⁰SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

²¹SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

²²ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Letramento escolar em três práticas: perspectivas para a multivocalidade. **Revista Da Anpoll**, v.1, nº 11 p. 235-262, jul./dez, 2001.

²³ROJO, Roxane Helena; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

²⁴RIBEIRO, Vera Masagão. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004. p. 9-45.

²⁵KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

²⁶KLEIMAN, Ângela. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Unicamp; Brasília: MEC, 2005.

²⁷DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

²⁸CORSINO, Patrícia. Infância, educação infantil e letramento na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: das políticas à sala de aula. In: Reunião Anual ANPED, 28. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2005. p. 1-21.

²⁹MELLO, Suely. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil: contribuições de Vigotsky. In: FARIA, Ana Lúcia G.; MELLO, Suely A. (org.). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 23-40.

³⁰JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

³¹BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas atuais, 1. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010.

³²SOUZA, Regina Aparecida Marques de. Letramento na Educação Infantil: “Quem tem medo do Lobo Mau...”. **Inter-ação**, Goiânia, v.33, p. 265-279, 2008.

À medida em que a sociedade se tornou grafocêntrica (mais centrada na escrita) e o analfabetismo foi sendo superado, um novo fenômeno ganhou evidência: o letramento. Para vencer este desafio é importante que o educador conheça aproprie e compreenda as mudanças culturais, assim como acompanhar os novos conceitos da dinâmica social³³. O letramento pode beneficiar a superação desses obstáculos, sendo assim, é fundamental pensar este conceito como plural e, principalmente, sustentar a noção de que as crianças como sujeitos ativos que agem, interagem, mudam e produzem cultura³⁴.

Nesse viés, o conceito começou a circular no Brasil a partir do lançamento de três obras³⁵: *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*³⁶, *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*³⁷ e *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*³⁸, no entanto, o termo “letramento”, muitas vezes é relacionado com o significado de “alfabetização”, no entanto, estes dois termos têm significados e especificidades diferentes, o que torna necessária a compreensão de cada um deles.

Em uma das concepções, a alfabetização é entendida como a “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”³⁹, desse modo, implica ensinar a codificar e decodificar uma língua, técnica ou tecnologia, enquanto letramento é definido como:

[...] o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida⁴⁰.

Com efeito, quando entra para uma instituição de ensino, a criança não está inaugurando o seu processo de entrada no mundo escrito, mas sim dando continuidade a ele. Diante disso, o educador precisa realizar um processo de mediação, uma vez que “mesmo não alfabetizada, [a criança] já pode ser inserida em processos de letramento, pois ela já faz a leitura incidental de rótulos,

³³Junqueira Filho, *ibidem*.

³⁴Baptista, 2010.

³⁵Soares, 2009.

³⁶KATO, Mary A. **No Mundo da Escrita**. Uma Perspectiva Psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

³⁷TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

³⁸Kleiman, 1995.

³⁹Soares, *Op cit.*, p. 47.

⁴⁰Idem, 2011, p. 44.

imagens, gestos, emoções. O contato com o mundo letrado acontece muito antes das letras e vai além delas”⁴¹.

Os NLS colaboram para a ampliação das discussões, tanto conceituais e epistemológicas quanto metodológicas e sociais sobre o letramento, uma vez que não pode ser medido e nem aprendido. É preciso voltar os olhares para como o processo está acontecendo nas experiências das crianças, pois pertence a várias esferas, entre elas, destaca-se a doméstica, escolar, participação cidadã, religiosa, do trabalho, sendo que todas possuem importância e precisam ser valorizadas⁴².

Isso significa que o letramento está interligado com as atividades diárias dos sujeitos e à valorização dessas diferentes esferas de circulação da cultura escrita, isto é, “não se restringe à escola, mas é exercitado em diferentes locais e de diferentes maneiras pela sociedade”⁴³. Estas considerações devem estar inseridas na prática pedagógica, sendo necessário pensar em práticas que representem e evidenciem essas esferas, pois, é na escola que se deve estreitar a relação da criança com o mundo letrado e oferecer a ampliação de suas experiências àquelas que porventura tiveram pouco acesso.

É possível afirmar que práticas diversificadas e contextos de letramento começaram a ser investigados por pesquisadores que se dedicam à comparação desse processo com outros contextos (por exemplo família, igreja e escola) e colocam em questão uma dicotomia entre ambos: o letramento escolar e o não escolar⁴⁴.

Para os NLS, o letramento escolar e o não escolar nunca poderão se sobrepor, mas sim conviver, pois um não é mais importante e nem tem maior relevância social sobre o outro. Ambos representam finalidades importantes e distintas, as quais, indivíduo utilizará quando for necessário em suas relações sociais. Portanto, as relações de importância do tipo de letramento dependem da necessidade social que o indivíduo apresenta.

Após uma análise sobre os principais pontos que envolvem estudos de letramento, é necessário relacionar este conceito ao campo da Educação Infantil.

⁴¹Rojó, 2012. p. 35

⁴²Ribeiro, 2004.

⁴³Terra, 2013, p. 47.

⁴⁴Rojó, 2001.

Do ponto de vista da Educação Infantil

A Educação Infantil tem identidade própria, pois atende sujeitos com características peculiares que precisam ser respeitados em todas as suas especificidades. Afirma-se que “no seu cotidiano, professoras da Educação Infantil experimentam dúvidas, ansiedades e inseguranças relacionadas à linguagem escrita e ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido”⁴⁵, e continua ressaltando que “deparam-se com a ausência de referenciais teóricos e práticos que as ajudem a compreender melhor a relação entre a criança de zero a seis”⁴⁶ anos de idade, a prática pedagógica e o processo de apropriação da língua escrita”⁴⁷.

Ao longo dos anos, documentos legais buscaram oferecer orientações no que tange a Educação Infantil, incluindo recomendações para o trabalho com crianças pequenas. No entanto apesar desses dispositivos trazerem a concepção de criança e ensino, ainda não são suficientes para garantir o desenvolvimento do letramento nas práticas pedagógicas, isto é, incorporar a dimensão social em situações de ensino-aprendizagem voltadas ao desenvolvimento da leitura e escrita são lacunas que ainda assolam as instituições de Educação Infantil.

Tais documentos foram imprescindíveis para efetivação e consolidação da Educação Infantil no cenário educacional brasileiro, desvinculando-a do meio assistencialista. Kramer afirma em entrevista concedida à Nascimento, Salutto e Barbosa (2020) que a Educação Infantil conquistou grandes avanços que não chegaram efetivamente à prática pedagógica⁴⁸.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei n.º 9.394/96, traz no artigo 29º que “a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 05 (cinco) anos, em seus

⁴⁵Baptista, 2010, p. 1.

⁴⁶Até o ano de 2006, a etapa correspondente à Educação Infantil era de zero a seis anos, mas a nova redação da Constituição, dada pela Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006, limitou a faixa etária para até cinco anos.

⁴⁷Baptista, Op cit., p. 1.

⁴⁸NASCIMENTO Anelise Monteiro do; SALUTTO Nazareth, BARBOSA Silvia Néli Falcão. Bebês e crianças: cultura, linguagem e políticas. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n.2, p. 775-791 maio-ago., 2020.

aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”⁴⁹. Em complemento, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) considera que:

Pesquisas na área da linguagem tendem a reconhecer que o processo de letramento está associado tanto à construção do discurso oral como do discurso escrito. Principalmente nos meios urbanos, a grande parte das crianças, desde pequenas, estão em contato com a linguagem escrita por meio de seus diferentes portadores de texto, como livros, jornais, embalagens, cartazes, placas de ônibus etc., iniciando-se no conhecimento desses materiais gráficos antes mesmo de ingressarem na instituição educativa, não esperando a permissão dos adultos para começarem a pensar sobre a escrita e seus usos. Elas começam a aprender a partir de informações provenientes de diversos tipos de intercâmbios sociais e a partir das próprias ações, por exemplo, quando presenciam diferentes atos de leitura e escrita por parte de seus familiares, como ler jornais, fazer uma lista de compras, anotar um recado telefônico, seguir uma receita culinária, buscar informações em um catálogo, escrever uma carta para um parente distante, ler um livro de histórias etc.⁵⁰

Conforme o RCNEI⁵¹, com a proposta de possibilitar experiências significativas por meio da linguagem oral e escrita, a Educação Infantil amplia o acesso das crianças ao mundo letrado, o que significa que as práticas sociais de leitura e escrita devem ser incorporadas e estimuladas nas instituições de Educação Infantil.

Em 2009, o Ministério da Educação (MEC) instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a qual foi publicada em 2010 com intuito de valorizar o trabalho com essa faixa etária e orientar a prática pedagógica no que diz respeito à concepção de infância e de Educação Infantil. Com isso, norteou o trabalho desenvolvidos nas instituições e possibilitou maior valorização e visibilidade da referida etapa da Educação Básica no cenário nacional⁵².

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Resolução CNE/CEB n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, na seção destinada à Educação Infantil, vincula o educar ao cuidar, de modo a reafirmar a importância dos RCNEI e das

⁴⁹BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

⁵⁰BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. p. 121

⁵¹Idem, ibidem.

⁵²BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

DCNEI.Com base nos eixos estruturantes da Educação Infantil, que são as interações e as brincadeiras, a BNCC orienta que devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer⁵³. Para isso, propõe organizar/estruturar o ensino 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

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural⁵⁴.

Ressalta-se que quando se refere ao campo “escuta, fala, pensamento e imaginação”, apesar de utilizar termos, como: “situações comunicativas cotidianas”, “apropriação da língua materna”, “curiosidade com relação à cultura escrita”, “textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar” e “diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros suportes e portadores”, o documento não cita a palavra “letramento”, apenas menciona o trabalho defendido por essa área de estudo. O apagamento do termo em um dos últimos documentos legais da área causa estranhamento, pois, considera-se o letramento como um dos pilares do desenvolvimento da área da linguagem na Educação Infantil.

É importante destacar que a inserção da criança em ambientes onde a escrita está presente é cultural, típica de quem vive em uma sociedade letrada e possibilita a vivência de situações de interações sociais com o mundo e pessoas em diversas esferas de letramento (casa, escola, estabelecimentos comerciais, comunidades religiosas, reuniões em ciclo social que frequentam com os seus pais ou responsáveis, dentre outros), deve ser considerada e valorizada^{55;56}.

Ressalta-se que “antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou tentativas para elaborar métodos primitivos, e

⁵³BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

⁵⁴Idem, *ibidem*, p. 40.

⁵⁵Ribeiro, 2004.

⁵⁶Kleiman, 2005.

estes são, para ela, a pré-história de sua escrita”⁵⁷, o que possibilita a apropriação dessa cultura mesmo antes do ensino formal. Desse modo, elucida-se que o contato com a diversidade proporciona a possibilidade da compreensão do que é a escrita, o que ela representa bem como a sua função, também, que a instituição de Educação Infantil é mais um e não o único ambiente onde essa cultura da escrita é encontrada, pois “a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras”.⁵⁸ Dessa maneira, para que uma criança aprenda a ler e escrever precisa entender este processo que é prospectado por meio da interação da criança com as práticas de letramento.

O professor da Educação Infantil como autor do seu material didático

Inúmeros processos acontecem antes que o material didático chegue até a criança na sala de atividades da Educação Infantil. Dentre estes processos, destaca-se o trabalho de autoria do professor que atua na pré-escola e o circuito que esses materiais percorrem. No entanto, antes de tratar a autoria do professor, convém apresentar como acontece o processo de produção, distribuição e disseminação dos livros por meio da representação “O Circuito das Comunicações” de Robert Darnton⁵⁹, conforme observa-se na Figura 1⁶⁰:

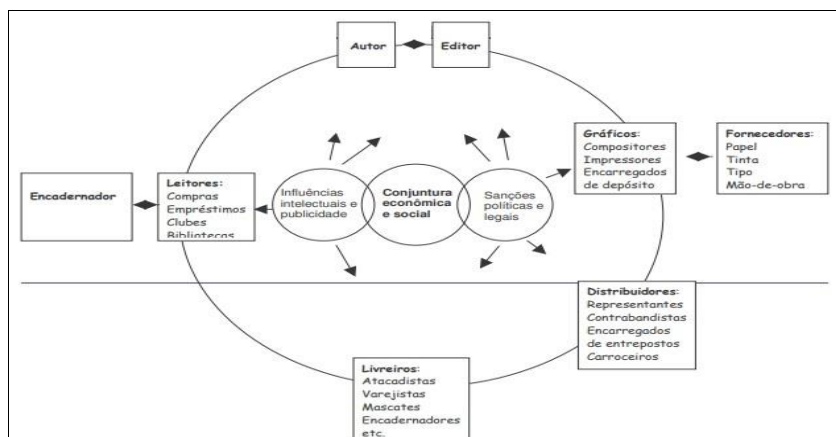
⁵⁷Luria, Op. cit., p. 188.

⁵⁸LURIA, Alexander Romanovich[et al.] O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 143-189. p. 143

⁵⁹DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

⁶⁰Idem, ibidem, p.124.

Figura 1 – Circuito de Comunicações



O circuito de produção representado na Figura 1 revela uma visão panorâmica da produção editorial que os livros, sejam eles didáticos ou não, percorrem, ou seja, autor, editor, gráficos, encadernador, fornecedor, distribuidor, livreiros e leitores. É possível afirmar que o professor assume a função apenas de receptor desses materiais. Nos materiais didáticos distribuídos pelo Programa Nacional de Distribuição do Livro Didático (PNLD) e nos apostilados de institutos privados, os quais tem ganhado espaço tanto na rede pública quanto privada, percebe-se que a etapa de elaboração fica sob total responsabilidade de autores e editoras. Ao longo do tempo, os professores passaram a questionar este processo, tendo em vista que não possuíam lugar de fala no sistema estabelecido pelas editoras.

Essa realidade começou a ser modificada com a pandemia causada pelo Covid-19, pois, naquele momento, o professor teve a oportunidade de ser autor do material didático, alterando assim, a lógica estabelecida por Darnton⁶¹. A partir da pandemia, o professor assume seu protagonismo e tem a possibilidade de criar, organizar e sistematizar um material para uso em sua sala de aula, assim, infere-se que a pandemia foi propulsora nesse processo.

Nesta lógica, elenca-se dimensões para análise dos materiais, Cadernos de Atividades Pedagógicas (CAPs), para assim perceber quais conceitos foram priorizados e ficaram em evidência.

Desse modo, a primeira, refere-se ao contexto em que o material foi criado. Com isso, é essencial que o pesquisador conheça a totalidade da situação na

⁶¹Idem.

qual o documento foi constituído e, assim, entender aspectos de sua relevância; a segunda, diz respeito ao autor ou autores e corresponde à importância de se conhecer quem foi o responsável pela produção da referida fonte de informação; a terceira trata da autenticidade e a confiabilidade, corresponde à necessidade de verificação da qualidade da informação transmitida, “[...] ele deve localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como a sua representatividade”⁶²; a quarta diz respeito à natureza e estruturação do texto; a quinta, corresponde aos conceitos-chaves/lógica interna do texto, a qual enfatiza a estrutura e o objetivo das informações reunidas.

Esta investigação aconteceu durante o cenário de pandemia da Covid-19, em que as aulas presenciais de todo Brasil foram interrompidas, dando início ao ensino remoto. Para o cumprimento da carga horária e organização do calendário letivo, foram elaborados pelos professores e equipe pedagógica, cadernos contendo as atividades que deveriam ser trabalhadas no período correspondente à sua distribuição. Os materiais foram disponibilizados em grupos de *WhatsApp* das turmas e *blogs* das instituições, bem como, foram entregues cópias físicas às famílias que não tinham acesso à internet ou à impressão.

No primeiro momento, o material didático foi organizado pelos professores a partir do planejamento mensal e com base na disposição estrutural do modelo disponibilizado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), porém, os componentes de cada CAP foram estabelecidos mediante a Coordenação Geral da Educação Infantil do município de Amambai. De início, as atividades que haviam sido planejadas para as aulas presenciais foram adaptadas às aulas remotas, a partir do segundo caderno, os professores passaram a elaborar atividades considerando o regime à distância e as especificidades de cada grupo de crianças.

Observa-se que, nestes cadernos, a oferta de atividades com escrita clara, objetiva e que facilitasse o entendimento por parte da família, bem como, a preocupação de introduzir novos conhecimentos por meio de uma sequência com aprofundamento e diferentes graus de dificuldade, tendo em vista respeitar o desenvolvimento da criança. As atividades partiram de uma organização baseada

⁶²Cellard, 2010, p. 296.

em sequências didáticas⁶³ (prática que propõe atividades a partir de história, música ou tema gerador) e valorização de datas comemorativas. Além disso, as sequências didáticas contemplaram as diversas áreas do conhecimento.

As atividades contidas nos CAPs deveriam ser realizadas pelas crianças em ambiente doméstico e acompanhadas pelos educadores por meio do envio (por parte das famílias) de fotos, vídeos e áudios das crianças executando os exercícios, ou apenas sendo entregues as cópias físicas nas instituições. As devolutivas dos docentes eram dadas às famílias e o contato estabelecido pelos canais supracitados com o objetivo de dar orientações a partir das observações feitas.

Na dimensão da análise preliminar, encontram-se os autores desses CAPs, no caso a equipe pedagógica de uma escola municipal de Amambai-MS, que atende crianças em processo de alfabetização (Ensino Fundamental de 1º a 3º ano) e Pré-escola (Pré I e II). Essa equipe constituiu-se da seguinte maneira: coordenadora pedagógica, auxiliar de coordenação, professora responsável pela impressão e organização dos CAPs e oito docentes, dos quais, cinco atendiam Pré I e três o Pré II. Também, pode-se citar a diretora, que gerenciava todo o processo de entrega e recebimento e a secretária que colaborava organizando e distribuindo o material impresso.

Na terceira dimensão, a autenticidade e a confiabilidade do texto, destaca-se que os CAPs foram disponibilizados às famílias dos alunos e arquivados na coordenação pedagógica da referida escola, bem como na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) na qual a unidade de ensino está inserida.

Apresentada na quarta dimensão, a natureza do texto trata-se de oito CAPs, contendo atividades das diferentes áreas disponibilizadas para realização domiciliar e que estão organizados em: Caderno 1- conteúdos e atividades do mês de abril; Caderno 2- mês de maio; Caderno 3- junho; Caderno 4- julho; Caderno 5- agosto; Caderno 6- setembro; Caderno 7 – outubro; e Caderno 8- que atende aos meses de novembro e dezembro.

⁶³“Conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais” (Zabala, 1998, p. 18), permitindo, assim, que os conceitos sejam trabalhados de forma articulada e sequencial, isto é, as atividades foram pensadas e dispostas apresentando uma ligação entre si, partindo de um gênero textual ou tema gerador

Desse modo, na quinta e última dimensão, destacam-se os conceitos-chave e a lógica interna do texto, que se refere a toda linguagem dos CAPs. Estes foram pensados com o objetivo de oferecer atividades de conteúdos significativos, mas com linguagem simples, acessível e de fácil interpretação, para que, mesmo sem o auxílio do professor, as famílias pudessem orientar seus filhos na realização das atividades.

Após a verificação das cinco dimensões da análise documental, ocorre a organização e a análise do material. Ressalta-se que esse tipo de análise deve ser feito à luz do questionamento inicial, mesmo que seja aprimorado no meio do caminho, pois é importante que o investigador não se perca diante das informações ou materiais inventariados⁶⁴.

Na próxima seção estão apresentadas propostas e considerações a partir da análise das atividades contidas nos CAPs. Convém destacar que o objetivo desta investigação não é analisar todas as atividades propostas, mas sim, aquelas que enfatizam o letramento.

A presença das “esferas de letramento” nos Cadernos de Atividades: conceitos evidenciados pelo professor

Ao olhar para os CAPs, conseqüentemente, para os tipos de atividades propostas, nota-se a presença de gêneros de diferentes esferas de letramento, adentrando o espaço escolar, conforme afirmado na literatura especializada⁶⁵.

Dentre as propostas, identificou-se a presença das esferas escolar, doméstica, religiosa e do lazer, ficando de fora apenas aquelas que abrangem a participação cidadã e a do trabalho, tendo em vista que o público a quem se destinam os materiais didáticos é composto por crianças pequenas de quatro e cinco anos.

Desse modo, para melhor compreensão e ideia da quantidade de atividade proposta segundo cada esfera de letramento. Por tratar-se de um artefato escolar produzido com o intuito de trabalhar dentro dessa esfera de conhecimento, a educação, com vinte e oito atividades, é a esfera predominante em todos os

⁶⁴Cellard, *ibidem*.

⁶⁵Ribeiro, 2004.

cadernos. Em seguida, a do lazer, com dezessete atividades, a doméstica e a religiosa, com apenas uma atividade cada. Nota-se a pouca evidência dada pelos autores para as últimas duas esferas mencionadas, tendo em vista que as crianças realizaram as tarefas proposta em suas casas e, devido a pandemia, as horas de lazer foram ampliadas, já que não precisavam ficar quatro horas nas instituições de ensino.

Considera-se que a inclusão de materiais de outras esferas no contexto escolar seja importante, pois permite que as crianças entendam para que serve a escrita, o que ela representa e onde é encontrada. No entanto, é necessário ter o cuidado de não pedagogizar as práticas, alterando a funcionalidade social para que foram criadas⁶⁶.

Ao analisar as atividades propostas, percebeu-se que os textos que fazem parte da esfera da educação foram dispostos para atender objetivos pedagógicos, realização de interpretação ou explicação de algum conteúdo. Para tanto, são textos que, abordam alguma explicação voltada para o cumprimento do currículo: tipos de moradia, seres vivos, plantas, animais, acidentes domésticos, datas comemorativas, folclore, estações do ano, paisagens naturais e modificadas, brincadeiras infantis e recursos naturais.

Mas, quando o texto não se referia diretamente à abordagem curricular, pertencendo a outra esfera de letramento, o objetivo ainda permanecia o mesmo, pois eram utilizadas histórias infantis com o propósito de trabalhar questões de interpretação e alfabetização (ênfase na aquisição da leitura e escrita). Conforme analisado nas atividades apresentadas a seguir, embora o professor/autor apresente a preocupação em trabalhar com as múltiplas esferas, a abordagem pedagógica dada ao trabalho apresentado de forma impressa acaba por prevalecer.

Observou-se, por exemplo, uma atividade referente à esfera “da educação”, na qual, propõe-se a leitura de um texto informativo curto sobre os tipos de moradias (casa oriental, palafita, prédio, tenda, alvenaria, iglu, oca e castelo) com utilização do recurso visual (ilustração), como apoio à leitura. Nesta atividade, notou-se um esforço para tentar exemplificar por meio de desenhos,

⁶⁶SILVA, Thaise da. Mapeando esferas de letramento: o ambiente familiar e o escolar na invenção do sujeito leitor. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.23, n.44, p. 179-446, jan./jun., 2018.

informações que pudessem estar longe da realidade das crianças, pois, quando se trata de algo nunca vivenciado é mais difícil internalizar a informação quando se utiliza de exemplos. Ocorre que a criança se apropria de novos conhecimentos, por meio de sua ação e não de forma puramente abstrata⁶⁷.

Os textos apenas utilizados para transmitir informações devem ser enriquecidos de práticas que potencializam experiências e que levem à reflexão, tendo o cuidado para que, embora com muitas possibilidades de leitura, não passe a ser apenas uma atividade alfabetizadora, porque “para a linguagem ser fio condutor, não bastam atividades integradas a um tema, é preciso ser tomada como instância de interdiscursividade, de enunciação e, portanto, de produção de sentido”⁶⁸.

Em todos os CAPs foi possível observar que as situações nas quais foram necessárias a introdução de conteúdos novos, foram utilizados textos explicativos com objetivos pedagógicos, mas cabe ressaltar que na Educação Infantil, antes da apresentação de um novo tema ou texto, é preciso uma discussão para o levantamento dos conhecimentos prévios dos discentes, pois “ao interagir com os diferentes signos e com os conhecimentos que circulam socialmente, a criança o faz sob mediação dos seus saberes e das suas experiências infantis”⁶⁹.

Também é ressaltada na literatura a importância de um preparo para introduzir o trabalho com textos desconhecidos ou que contenham informações que os estudantes ainda não dominam. Menciona-se “estratégias de letramento” ao ler um texto para crianças, que seriam aquelas desenvolvidas para facilitar a compreensão textual, entonação, inferência, conhecimentos prévios, dentre outras⁷⁰.

É possível afirmar que o trabalho com os cadernos de atividades impossibilita a interação criança-professor e prejudica ações necessárias para o envolvimento com o texto. A criança dependeria exclusivamente de apoio e orientação da família para que a leitura se tornasse significativa, o que em muitos casos pode ter se tornado apenas uma atividade impressa sem muito sentido.

⁶⁷Baptista, 2010.

⁶⁸Corsino, 2005.

⁶⁹Baptista, Op cit., p.2.

⁷⁰Soares, 2021.

Ademais, ao analisar essa esfera percebe-se que o docente da Educação Infantil, que sempre baseou o seu planejamento em atividades práticas, de observação e construção do conhecimento dentro de um viés interativo e lúdico, ao se deparar com uma realidade que não domina, reproduz o formato dos textos presentes nos livros didáticos do Ensino Fundamental. Talvez pelo pouco tempo que teve ao planejar, pela falta de experiência com essa nova realidade educativa, ou, por não acreditar que as famílias teriam tempo para desenvolver atividades de pesquisa e construção de materiais com seus filhos, tenha reduzido a sua vasta experiência em propor atividades criativas a meros textos informativos que desconsideram a realidade e as necessidades de aprendizagem de crianças ainda tão pequenas.

A estratégia utilizada pelo educador para introduzir temas, como no caso analisado, foi o uso da história infantil “Os três Porquinhos”, disponibilizada para leitura com a família e realização de interpretação escrita, prática questionada por muitos estudiosos da área que discutem o uso desses materiais como um pretexto para ensinar conteúdo.

Com relação à esfera do lazer, que apresentou dezessete atividades, pode-se constatar que a maioria das propostas feitas pelos seus autores foram encaminhadas para que as leituras fossem realizadas apenas para a fruição, porém, quando se trata das histórias infantis (contos), os textos serviram para dar início às questões de interpretação.

Como exemplo de propostas desta esfera foram desenvolvidas, tem-se as atividades que se referem a “sugestões de musiquinhas para tornar a aprendizagem mais prazerosa”. Nelas são apresentadas letras de cantigas infantis, grafadas em imprensa maiúscula acompanhadas de imagens coloridas. Ao contrário do item anterior, aqui a criança, se souber a letra da música, não precisa da ajuda de um leitor proficiente para “ler” o que está escrito.

As ilustrações trazem traços característicos do discurso antropocêntrico, que personifica os animais dando a eles características humanas. Embora este discurso já seja bastante criticado no meio educacional, é comum encontrar este tipo de representação em materiais destinados à Educação Infantil. Os docentes que organizaram os cadernos não se atentaram para este tipo de crítica. Os autores ficaram mais preocupados com o fato de que “assim como o texto, a

ilustração tem retórica, discurso, tempo, narrador e ponto de vista”⁷¹, e tais recursos podem aproximar a leitura e a escrita do universo infantil.

Desse modo, percebeu-se que as sugestões de leitura estão relacionadas ao lazer propriamente dito, pois, as crianças só deveriam “ler as sugestões de musiquinha para tornar a aprendizagem mais prazerosa”, sem nenhum fim escolarizante. Para isso, as propostas se referiam às músicas infantis: Indiozinho, Sapo Cururu e Borboletinha, que são conhecidas pela maioria das crianças e familiares, pois fazem parte do imaginário infantil e cultura popular. As letras disponibilizadas têm como funcionalidade auxiliar a família a cantar com os pequenos aquelas canções já conhecidas e cantaroladas por eles quando criança.

É uma atividade deve ser estimulada na prática com crianças pequenas, pois proporciona a familiaridade com a escrita e o prazer da leitura por meio do lúdico, incentiva a criatividade, oralidade, e mostra que a leitura pode ser realizada mesmo sem ter objetivos pedagógicos.

O trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento⁷².

Pode-se afirmar que as músicas infantis são extremamente importantes porque fazem parte do cotidiano da criança, favorecem a percepção sensorial e o desenvolvimento das múltiplas linguagens, auxilia no desenvolvimento cognitivo, social e emotivo, bem como colabora com o avanço didático, garantindo benefícios na aprendizagem, pois se relaciona de forma direta com a ludicidade, corroborando com o que é defendido tanto pelo RCNEI⁷³ como pelo DCNEI⁷⁴.

Na atividade voltada para o conhecimento do conto infantil “Chapeuzinho Vermelho”, o enunciado recomenda a leitura com atenção, porém, sabe-se que a

⁷¹CAMPOS; Rosinha. Especificidades do livro para a criança. In: LIMA, Érica; FARIAS, Fabíola; LOPES, Raquel (org.). **As crianças e os livros: reflexões sobre a leitura na primeira infância**. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017. p. 128-147. p. 133

⁷²BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. p. 117

⁷³Ibidem.

⁷⁴Brasil, 2010.

maioria das crianças da Educação Infantil, ainda não dominam essa técnica, o que sugere que se trata de uma orientação dada às famílias. A estética da atividade é muito boa, letra maiúscula legível e de fácil reconhecimento da criança, texto curto e não são utilizados recursos de cores, apenas de ilustração para colorir.

A leitura da história é seguida de links de vídeos disponíveis na internet para apreciação das crianças. Esses vídeos são importantes para os pequenos porque representam uma outra forma de apresentar/contar histórias utilizando movimento, cores vibrantes e recursos sonoros, dessa forma, encanta e acrescenta um tom lúdico ao aprendizado. Essa atividade foi incluída na esfera do lazer, pois se refere a leituras feitas por distração, prática fundamental para o desenvolvimento infantil⁷⁵.

A educação infantil tem um papel importante na formação do leitor, uma vez que é seu objetivo garantir os direitos das crianças à cultura oral e escrita, convivendo com gêneros discursivos diversos, orais e escritos (em especial a narrativa de histórias) [...]. É preciso que as crianças estabeleçam relações positivas com a linguagem, a leitura e a escrita, e que lhes seja produzido o desejo de aprender a ler e a escrever. Que as crianças possam aprender a gostar de ouvir a leitura, que tenham acesso à literatura, que desejem se tornar leitores, confiando nas próprias possibilidades de se desenvolver e aprender⁷⁶.

Mesmo se tratando da esfera do lazer, é perceptível a escolarização da leitura legitimada por práticas que valorizam mais os conteúdos escolares àqueles que têm como objetivo apenas estimular o gosto pela leitura, marginalizando outras práticas de letramento por meio da escolarização. A partir da leitura da história foram propostas atividades de interpretação e exploração da língua escrita⁷⁷, por exemplo as questões: “- A mãe pediu para que Chapeuzinho levasse para a vovó:” e “- Vamos completar o título da história com as letras que estão faltando para a criança completar no espaço vago a letra inicial e final do título:”. No primeiro caso, a criança deveria marcar o quadrinho em que se encontrava a

⁷⁵Ribeiro, 2004.

⁷⁶KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infâncias e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, p. 69-85, jan./abr.2011. p. 79

⁷⁷Street, 2003.

resposta “docinhos”. No segundo, a criança deveria completar as palavras “Chapeuzinho Vermelho”.

Diante disso, identificou-se indícios e marcas de atravessamento e sobreposição entre as esferas. Ao propor atividades interpretativas e de alfabetização com base no texto, a esfera escolar pedagogiza a esfera do lazer, que por sua vez, refere-se à leitura para distrair e divertir, descaracterizando-a. Essa situação é comum no trabalho pedagógico, e nota-se tal prática sendo materializada na maioria dos livros didáticos.

Em uma investigação sobre práticas domésticas de leitura na interação com práticas escolares de uma turma de Ensino Fundamental, analisou-se que “a esfera da educação exerce grande influência sobre as outras”⁷⁸, entretanto, quando o trabalho com o texto é realizado com a mediação do professor, o foco é o texto/história infantil, mas, no caso do material apostilado, o fator principal pode se tornar a atividade escrita e, conseqüentemente, a escolarização.

O objetivo do letramento na Educação Infantil deve ser possibilitar que os alunos conheçam e vivenciem o ambiente ao seu redor de modo que se apropriem do conhecimento do mundo da escrita no seu uso social:

Isto implica que a criança não se apropria da escrita apenas porque o educador deseja imensamente ensiná-la, mas apenas quando a escrita faz sentido para ela, quando o resultado da escrita responde a uma necessidade criada na criança. Como afirma Vygotsky, da mesma forma que a linguagem oral é apropriada pela criança naturalmente, a partir da necessidade nela criada no processo de sua vivência social numa sociedade que fala, a escrita precisa fazer-se uma necessidade natural da criança numa sociedade que lê e escreve⁷⁹.

Sendo assim, é necessário que as propostas de atividades propiciem a inserção da criança ao mundo letrado e, para isso, é fundamental que todos os responsáveis pelo ensino na Educação Infantil realizem “análise e reflexão sobre práticas e relações cristalizadas que precisam de mudança”⁸⁰. Logo, as situações de ensino-aprendizagem propostas para essas crianças precisam fazer sentido

⁷⁸SILVA, Thaise da. **O “discurso renovador da leitura” e a produção de práticas domésticas de leitura na interação com práticas escolares**. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. p. 69

⁷⁹Mello, 2005, p. 33.

⁸⁰Kramer; Nunes; Corsino, 2011, p. 81.

para que se sintam sujeitos ativos, interativos e integrantes desse processo, pois, adquirem conhecimentos através de suas interações com o meio, considerando que recebem e produzem cultura.

As bases necessárias para a aquisição da linguagem escrita não são os exercícios mecânicos e atividades de treinos, mas os desenhos, o faz de conta, a pintura e a dança, atividades estas que possibilitam o exercício das expressões⁸¹. Contudo, isso não quer dizer que não devam estar presentes atividades de introdução ao sistema alfabético de escrita, bem como outras que envolvem práticas de leitura e escrita, mas sim de como é realizada essa inserção ao mundo letrado. Desse modo, as propostas devem estar voltadas para a valorização das peculiaridades da Educação Infantil e manter a essência da ludicidade, pois “só a criança que entende o objetivo do que lhe é proposto e que atua motivada por esse objetivo, é capaz de atribuir um sentido que a envolva na atividade”⁸².

A criança precisa enxergar a cultura escrita como uma expressão da necessidade de comunicação, não apenas como forma mecânica de codificação e decodificação de letras, “em breves palavras: é uma questão de permitir à criança exercitar seu papel de protagonista nesse processo de aprender e tornar-se cidadã. Isso implica dar-lhe voz, tratá-la como alguém que, se não sabe, é capaz de aprender”⁸³. Sobre isso, a literatura especializada afirma que a “verdadeira natureza do letramento são as formas que as práticas de leitura e escrita concretamente assumem em determinados contextos sociais, dependendo fundamentalmente das instituições sociais que propõem e exigem essas práticas”⁸⁴.

A esfera doméstica está representada nos CAPs pelo gênero textual receita, houve apenas uma proposta abordando essa esfera presente no caderno 5, quando foram apresentadas atividades sobre o tema Folclore. A partir de uma sequência didática, houve a sugestão de uma receita de bolo de fubá, que seria um prato típico e folclórico.

⁸¹Mello, idem.

⁸²Ibidem, p. 32.

⁸³Ibidem, p. 33.

⁸⁴SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 75

Essa receita foi sugerida como atividade prática e a proposta era fazer um bolo. Como sugestão apresenta-se a receita do bolo de fubá, entretanto, o enunciado permite que o aluno escolha qualquer um de sua preferência. A referida atividade foi classificada como parte da esfera doméstica, pois o gênero receita faz parte dela. Na proposta, a criança tem a oportunidade de, juntamente com sua família, selecionar uma receita que faça parte do seu cotidiano, até mesmo das “receitas de família”, proporcionando um estreitamento dos laços parentais, percebendo a importância da escrita para a conservação e permanência das informações culturais.

A receita é uma atividade muito importante na Educação Infantil, pois possibilita a exploração de um mundo cotidiano (com texturas, cores e sabores diferentes) e garante conhecimentos de um gênero textual diferente, cuja função é orientar e recordar. No entanto, a exploração seria melhor caso a interação ocorresse com o professor em sala de aula.

O desafio da educação infantil não é o de ensinar a desenhar e juntar letras, e sim, o de oferecer condições para que as crianças possam se desenvolver como pessoas plenas e de direitos e, dessa maneira, poder participar criticamente da sociedade de cultura escrita. “Antecipar o ensino das letras, em vez de trazer o debate da cultura escrita no cotidiano, é inverter o processo e aumentar a diferença”⁸⁵.

Sendo assim, é primordial que práticas como a realização de uma receita continuem sendo incentivadas e desenvolvidas com crianças pequenas, pois proporcionam o contato com situações de aprendizagem mais agradáveis, ao passo que, se bem exploradas, acrescentam muitos conhecimentos sobre a estrutura de um texto e as múltiplas funcionalidades da escrita, consequentemente, estimulam o letramento.

Além disso, avaliando a atividade, constata-se que foi concebida tendo o adulto como protagonista e a criança como auxiliar/observadora. Ao descrever a receita não são utilizados desenhos para marcar quantidades e produtos, forma comum de apresentação desse gênero quando se trabalha em sala com crianças que ainda não estão alfabetizadas, nesse sentido, o texto escrito é a opção

⁸⁵BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-21. p. 20

escolhida. Ao final, sugere-se que o adulto chame a atenção dos alunos para a textura dos ingredientes e como as misturas acontecem, atividade interessante se o mediador souber explorar o que é proposto.

As esferas do trabalho e da participação cidadã não tiveram representatividade nos CAPs, os quais não apresentaram nenhuma sugestão de atividade que pudesse envolvê-las. Isso pode ser considerada uma perda para o trabalho voltado para a identidade, pois são esferas que constantemente as crianças têm acesso, seja observando os pais na vida cotidiana, quando envolve documentos pessoais, ou nos comentários que eles realizam sobre seus trabalhos e afazeres profissionais ou sociais, e estando os estudantes em ambiente doméstico, poderiam ter sido propostas muitas atividades que valorizassem essas esferas de letramento.

Ademais, quando se trata do trabalho voltado para o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e pertencente à uma organização social, é necessário que os documentos pessoais possam ser reconhecidos e valorizados, assim como a possibilidade de compreensão de algumas organizações referentes ao dia a dia no trabalho.

Já a esfera religiosa foi representada com apenas uma atividade que faz uma referência à uma data comemorativa cristã. A referida atividade trata de um pequeno texto informativo sobre as datas comemorativas dos meses de novembro e dezembro, foram utilizadas letras maiúsculas e apoio de figuras representativas de cada data para colorir. O mês de novembro trata da Proclamação da República, Dia da Bandeira e Dia da Consciência Negra, e no que se refere a dezembro, há menção ao Natal. Apesar de se referir brevemente a essa data cristã, não foi percebida nenhuma referência a outras religiões, fato que pode ser considerado por alguns como valorização de uma determinada crença.

É importante chamar a atenção para o fato de que estando em situação de pandemia, a qual obrigou a todos ao isolamento social, templos religiosos e igrejas foram fechados, provavelmente, as crianças tiveram mais acesso a materiais e práticas dessa esfera, o que poderia ser explorado melhor com propostas mais criativas e variadas situações de aprendizagem relacionadas a ela.

Percebe-se, a partir do analisado, que existiu uma intencionalidade pelos autores em apresentar as várias esferas de letramento, porém, estiveram sempre atreladas a um viés pedagógico, não muito diferente do que é apresentado nos livros didáticos que muitas vezes foram questionados pelos docentes. Essa atitude é compreensível, tendo em vista que propostas de produção de apostilados são pouco comuns por parte dos professores da Educação Infantil, quando forçados a fazer, acabaram por reproduzir os modelos do mercado editorial, possivelmente destoando de estratégias utilizadas no seu cotidiano de trabalho com as crianças.

Considerações finais

A partir da análise dos materiais elaborados pelos professores da Educação Infantil, é necessário ressaltar que a ausência do professor/mediador realmente é evidenciada quando se trata, principalmente, de atividades remotas nas quais faz muita falta a mediação entre quem ensina e aprende, pois não depende apenas de repassar conhecimentos, mas valores, atitudes e paixões. O trabalho com crianças pequenas precisa do contato presencial e necessita de situações concretas que os CAPs não conseguem oferecer. Atividades muito bem planejadas e interessantes perderam a qualidade ao serem descritas nas páginas dos CAPs analisados, muitas vezes sendo transformadas em exercícios denominados tradicionais e, por vezes, até tomando um viés inadequado para a faixa etária público-alvo deste estudo.

Se os CAPs forem analisados em comparação aos livros didáticos para a Educação Infantil do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em nada se diferenciaria quanto às atividades e as propostas de conteúdos trabalhados. No entanto, pode-se destacar que esses cadernos foram produzidos em regime de urgência, com o intuito de garantir que as crianças fossem atendidas.

Considera-se que no trabalho de autoria do professor da Educação Infantil, houve a intencionalidade de abordar nos CAPs as várias esferas de letramento, além disso, nota-se o esforço para trabalhar com as várias funcionalidades da escrita.

Referências Bibliográficas

BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010.

BARRETO, Jurenice da Silva; AMORIM, Marília Rafaela Oliveira Requião Melo; CUNHA, Célio da. A pandemia da covid-19 e os impactos na educação. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, ano 3,v.3 n.7, p.792-805, jul./dez., 2020.

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-21.

CAMPOS; Rosinha. Especificidades do livro para a criança. *In*: LIMA, Érica; FARIAS, Fabíola; LOPES, Raquel (org.). **As crianças e os livros**: reflexões sobre a leitura na primeira infância. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017. p.128-147.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean [et al.]. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

CORSINO, Patrícia. Infância, educação infantil e letramento na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: das políticas à sala de aula. *In*: REUNIÃO ANUAL ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2005. p.1-21.

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

ESPINOSA, Daniela Cardoso; SILVA, Thaise da. Alfabetização e letramento na Educação Infantil: analisando práticas na pré-escola. **Horizontes - Revista de Educação**, [S. l.], v. 3, n.5, p.9-18, fev., 2015.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KATO, Mary A. **No Mundo da Escrita**. Uma Perspectiva Psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: Unicamp; Brasília: MEC, 2005.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infâncias e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, p. 69-85, jan./abr.2011.

LIMA, Souza Elvira. **Brincar Para quê?** São Paulo: Inter Alia Comunicação e Cultura, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaso Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, Alexander Romanovich *et al.* O desenvolvimento da escrita na criança. *In:* VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 4. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 143-189.

MELLO, Suely. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil: contribuições de Vigotsky. *In:* FARIA, Ana Lúcia G.; MELLO, Suely A. (org.). **Linguagens infantis:** outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005, p.23-40.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

NASCIMENTO Anelise Monteiro do; SALUTTO Nazareth, BARBOSA Silvia Néli Falcão. Bebês e crianças: cultura, linguagem e políticas. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, V. 6, N.2- pág. 775-791 maio-ago., 2020.

RIBEIRO, Vera Masagão. Por mais e melhores leitores: uma introdução. *In:* RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2004. p.9-45.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Letramento escolar em três práticas: perspectivas para a multivocalidade. **Revista Da Anpoll**, v.1, nº 11 p.235-262, jul./dez, 2001.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SILVA, Thaise da. Mapeando esferas de letramento: o ambiente familiar e o escolar na invenção do sujeito leitor. **Estudos de sociologia**, Araraquara, v.23, n.44, p.179-446, jan./jun. 2018.

SILVA, Thaise da. **O “discurso renovador da leitura” e a produção de práticas domésticas de leitura na interação com práticas escolares**. 2007. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.25, p.5-17, 2004.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de. Letramento na Educação Infantil: “Quem tem medo do Lobo Mau...”. **Inter-ação**, Goiânia, v.33, p. 265-279, 2008.

STREET, Brian V. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. *In*: Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade. **Teleconferência** [...]. [S. l.]. 2003.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TERRA, Márcia Regina. Letramento e letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. **Delta**, São Paulo, v.29, n. 1, p.29-58, 2013.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Recebido em: 15/01/2024

Aprovado em: 01/03/2024