



UERN

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC

SIMONE BATISTA COSTA SARMENTO

REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E (MULTI) LETRAMENTOS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DA REDE
MUNICIPAL DE MOSSORÓ- RN

MOSSORÓ/RN

2020

SIMONE BATISTA COSTA SARMENTO

**REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E (MULTI) LETRAMENTOS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL – CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DA REDE
MUNICIPAL DE MOSSORÓ- RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, na Linha de Pesquisa Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Giovana Carla Cardoso Amorim.

MOSSORÓ/RN

2020

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

CATALOGAÇÃO DA PUBLICAÇÃO NA FONTE.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

S246r Sarmiento, Simone Batista Costa

REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E (MULTI) LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: concepções de professores da rede municipal de Mossoró - RN. / Simone Batista Costa Sarmiento. - Mossoró, 2020.
163p.

Orientador(a): Profa. Dra. Giovana Carla Cardoso Amorim.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. (Multi)letramento. 4. Educação Infantil. 5. Linguagem Escrita. I. Amorim, Giovana Carla Cardoso. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

SIMONE BATISTA COSTA SARMENTO

**REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E (MULTI) LETRAMENTOS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL – CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DA REDE
MUNICIPAL DE MOSSORÓ- RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, na Linha de Pesquisa Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Giovana Carla Cardoso Amorim.

Defendido em 06 /11 / 2020

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Giovana Carla Cardoso Amorim
Orientadora/Presidente – POSEDUC/UERN

Prof.^a Dra. Francisca Maria Gomes Cabral Soares
Examinador Titular Interna – POSEDUC/UERN

Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros
Examinador Titular Externo – UFERSA

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Oliveira Aguiar
Examinador Suplente Interna – POSEDUC/UERN

Prof.^a Dr.^a Patrícia Cristina Aragão
Examinador Suplente Externa – UEPPB

AGRADECIMENTOS

É com muita alegria e gratidão no coração que venho agradecer a todos que contribuíram para esse sonho acontecer. O percurso formativo foi um processo longo, árduo, mas não solitário. Durante a realização desta pesquisa, contei com a colaboração de diversas pessoas que me ajudaram a completar o mosaico que se tornou o fazer desta pesquisa. Durante essa jornada houve muito crescimento pessoal, profissional, e acadêmico, hoje posso dizer que não sou a mesma de quando comecei. Sou grata a cada um que estendeu a mão quando precisei, e garanto que não esquecerei. Assim, agradeço...

A Deus, primeiramente, que me permitiu viver esse sonho e me deu forças para vencer os desafios e a vitória conquistar. Somente por meio Dele é que consegui essa dissertação concluir. Porque d'Ele e por Ele, e para Ele, são todas as coisas; glória, pois, a Ele eternamente. Amém! (Romanos 11:36).

Aos meus pais, Maria José Batista de Aquino e Francisco de Assis Câmara, que sempre me conduziram a ser uma pessoa do bem e me ensinaram o valor da educação. A meu Pai, obrigada por todas as vezes que precisei, por nunca ter dito um não, estando sempre à disposição. A minha mãe, obrigada por sempre torcer e vibrar por minhas conquistas, que por muitas vezes perguntou: “está perto de terminar?” Quero que saibas que sem seu auxílio não teria conseguido chegar até aqui.

A meu esposo, Francisco das Chagas Sarmiento, por estar sempre ao meu lado compartilhando todos os momentos, sejam de alegrias ou de tristezas, me dando força para continuar.

Aos meus filhos (Mateus Thierry e Thalles Ruan) por existirem em minha vida, e por todas as demonstrações de amor e carinho que me encorajavam a continuar a caminhada. Vocês são a minha herança de Deus.

A minha irmã, Valéria Montenegro, por suas palavras de apoio e carinho e por dedicar horas e horas para meu texto corrigir.

A minha orientadora, Dr.^a Giovana Carla Cardoso Amorim, como agradecer? Por mais de dez anos de parceria e amizade, como professora, orientadora e amiga, por acreditar em mim mais do que eu mesma, por todas as orientações que me proporcionava ânimo novo para seguir em frente, por todos os momentos de escuta e palavras de amor e carinho que nada tinha a ver com a pesquisa, por todas as palavras de incentivo, “Avante!” “Você vai conseguir!” “Confio em você!” “Vai dar tudo certo!” Enfim, o trabalho é NOSSO e sem você não teria sido possível. Muito obrigada!

À Luzimara, minha amiga desde a graduação, que foi muito importante em meu processo seletivo para conquistar a vaga no mestrado, me orientando sobre todas as etapas, com palavras de incentivo e sempre confiando que ia dar certo. Também durante o mestrado sempre preocupada me perguntando se tudo estava ocorrendo bem. Obrigada amiga, por tanto carinho!

À Marta, amiga que compartilhou comigo todos os momentos durante a seleção e durante o mestrado, passamos por momentos de angústias e de alegrias juntas. Sei que sempre me colocou em suas orações, torceu por mim e me incentivou a não desistir da caminhada. Obrigada!

A minha amiga, Maria Antônia, presente que o mestrado me deu, que me acolheu de forma tão especial que parecia que éramos amigas a muito tempo. Agradeço por todos os momentos que me ajudou, foram tantos durante esses dois anos, que aqui não conseguiria listar, apenas consigo dizer: muito obrigada!

A todos os professores do curso de Mestrado em Educação – POSEDUC e, de maneira especial, aos que compartilharam seus saberes conosco: Márcia Betânia, Arilene Maria, Alan Solano, Ana Lúcia, Giovana, Normandia, Fátima Araújo, vocês foram fundamentais no processo de construção do conhecimento estabelecido durante nossos encontros. Obrigada pelas lições de sapiência e humildade.

À liga da justiça (os ex-orientados da minha orientadora), quero externar minha gratidão pela acolhida nesse grupo que tenho total admiração, saibam que vocês são especiais para mim. Por todas as vezes que nos encontramos para conversar, sorrir e estabelecer parcerias.

Aos colegas da turma de mestrado POSEDUC/UERN, turma 2018, em especial aqueles que nutrimos uma amizade verdadeira, por compartilhar momentos de estudos e por estarem presentes mesmo que distante. Obrigada pelo companheirismo durante esses dois anos.

Aos meus colegas de trabalho da Escola Estadual Disneylândia, que sempre me compreenderam em momentos que precisei me ausentar e que sempre torceram para que a conquista eu pudesse alcançar.

Aos meus colegas de trabalho da Escola Municipal Professor Antônio Amorim, que ficaram felizes quando fui aprovada no mestrado e que durante toda essa jornada estiveram torcendo por mim e me incentivando a continuar.

À Secretária Municipal de Educação por ter me concedido a redução na carga horária para me dedicar mais aos estudos e aos escritos, bem como por autorizar a realização da pesquisa com os professores da Rede.

Às professoras da Educação Infantil da rede Municipal de Mossoró – RN, protagonistas da pesquisa, grata sou por terem dedicado parte do tempo de vocês para contribuir respondendo

ao questionário e atribuindo grande valor a nossa pesquisa. Sem vocês esse resultado não seria possível.

À banca examinadora deste trabalho, que aceitou participar e dedicou tempo em ler com uma atenção criteriosa e cuidadosa, contribuindo com análises e sugestões para melhorar nosso trabalho: Professora Dr.^a Giovana Carla Cardoso Amorim (Orientadora), Prof.^a Dra. Ana Lúcia Oliveira Aguiar, Prof.^a Dr.^a Elaine Luciana Sobral Dantas, Prof.^a Dr.^a Francisca Maria Gomes Cabral e o Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros, a vocês minha gratidão.

À secretária do POSEDUC, Adiza por toda competência e presteza em ajudar sempre que solicitada.

Enfim, a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para que a conclusão deste sonho se tornasse realidade.

Gratidão!

Simone Batista Costa Sarmiento

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Francisco de Assis e Maria José por todo amor e dedicação e por me ensinarem os valores essenciais à vida. Obrigada por estarem sempre ao meu lado, vocês são parte essencial dessa conquista.

(Simone Batista)

Ao contrário, as cem existem.

A criança
é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem, cem, cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir um mundo que já existe
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim:
que as cem não existem.
A criança diz:
Ao contrário, as cem existem.

(Loris Malaguzzi)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as concepções acerca dos termos alfabetização e (multi) letramentos concebidos pelos professores em exercício na Educação Infantil na rede municipal de Mossoró/RN. Como objetivos específicos, pretendeu-se apresentar a aproximação da pesquisadora ao objeto de conhecimento, a revisão de literatura, bem como a metodologia da pesquisa possibilitando uma reflexão no tocante ao tema de pesquisa; aprofundar os conceitos acerca dos termos alfabetização e (multi)letramentos no contexto da Educação Infantil e identificar que tipologias e concepções de alfabetização e (multi)letramentos subjazem as práticas profissionais dos professores. O estudo fundamentou-se nas contribuições teóricas de: Bakhtin (2011), Vigotski (2007), Soares (2018), Ferreiro (2011), Ferreiro e Teberosky (1999), Baptista (2010), Rojo (2009, 2012), Street (2014) e Sanches e Toquetão (2019), que consideram a criança como ser cultural, com características específicas, imersa em uma sociedade fortemente marcada pelas múltiplas linguagens e a multiculturalidade, interessada e capaz de se apropriar do objeto de conhecimento. A pesquisa de campo constituiu-se por meio da aplicação de um questionário online produzido na plataforma Google Docs. Optamos por uma pesquisa com enfoque metodológico quanto-qualitativa, do tipo exploratória, porque interessava-nos conhecer qual a opinião e quais as concepções expressas pelas professoras acerca dos termos alfabetização e (multi) letramentos na Educação Infantil. Para a análise dos dados, utilizamos a técnica da Análise Textual Discursiva, inspirada nas contribuições de Moraes (2003) e Medeiros e Amorim (2017). A análise dos dados revelou que as docentes concebem a alfabetização como processo indissociado do letramento o que possibilita o acesso da criança ao mundo da leitura e escrita por meio de práticas sociais e reconhecem a criança como sujeito de direitos, ativo e protagonista na construção da aprendizagem, elas também demonstraram não possuir muitos conhecimentos acerca da pedagogia dos (multi) letramentos, mas demonstraram interesse em realizar leituras e aprofundar os conhecimentos sobre o tema. Espera-se que os resultados da pesquisa subsidiem novas pesquisas, reflexões e discussões sobre o tema, proporcionando uma educação de qualidade para nossas crianças.

Palavras – chave: Alfabetização. Letramento. (Multi)letramento. Educação Infantil. Linguagem Escrita.

ABSTRACT

This research intended to analyze the concepts regarding the terms Initial Reading and Writing and (Multi)literacies conceived by teachers working in Early Childhood Education in the public municipal education department of Mossoró-RN(Brazil). Pertaining to specific objectives, it was planned to present an approach between the researcher and the object of knowledge, a literature analysis, in addition to the research methodology, enabling a reflection concerning the research theme; delve into the concepts related to the terms Initial Reading and Writing and (Multi)literacies in the context of Early Childhood Education and identify which typologies and concepts of Initial Reading and Writing and (Multi)literacies stand out as teachers' professional practices. The study was based on the theoretical contributions of: Bakhtin (2011), Vigotski (2007), Soares (2018), Ferreiro (2011), Ferreiro and Teberosky (1999), Baptista (2010), Rojo (2009, 2012), Street (2014) and Sanches e Toquetão (2019), who considers a child as a cultural being, with specific characteristics, immersed in a society which is vigorously marked by multiple languages and multiculturalism, interested and capable of learning and attaining the object of knowledge. The field research was consisted of the implementation of an online survey built on Google Docs platform. We selected a research with integrated quantitative and qualitative methodological approach, on an exploratory perspective, because it was our interest to know what opinions and conceptions were expressed by teachers about the terms Initial Reading and Writing and (Multi)literacies in Early Childhood Education. As of the data analysis, we used the Discourse Textual Analysis technique, inspired by the contributions of Moraes (2003) and Medeiros and Amorim (2017). The data analysis revealed that teachers understand Initial Reading and Writing as a separate process from Literacy which enables the child to have access to the world of Reading and Writing by means of social practices and recognize the child as a subject who has rights, active and a leader on their learning process, the teachers also demonstrated not possessing much knowledge in regards to then pedagogy of (multi)literacies, however, they demonstrated interest in carrying out readings and studies so they may develop knowledge over the theme. Hopefully, this research results shall support new researches, reflections and debates over the theme, allowing for meaningful education to our local children.

Keywords: Initial Reading and Writing. Literacy. (Multi)literacy. Early Childhood Education. Written Language.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Formação Continuada PNAIC | 24 |
| Figura 2 – Docência na educação Infantil | 25 |
| Figura 3 - Orientandos da Professora Giovana..... | 26 |
| Figura 4 -Vivências como aluna do mestrado | 26 |
| Figura 5 - Ciclo da pesquisa | 45 |
| Figura 6 - Cursos ou ações de capacitação dos quais participou nos últimos 5 anos de atuação como professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Mossoró. | 53 |
| Figura 7 - Fases do processo de Análise dos dados..... | 61 |
| Figura 8 - Estrutura dos métodos analíticos e sintéticos. | 68 |
| Figura 9 - Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil..... | 74 |
| Figura 10 - Os campos de Experiências. | 76 |
| Figura 11 - Características dos multiletramentos | 96 |
| Figura 12 - Modos de significação | 98 |
| Figura 13 - Quatro orientações para o trabalho na perspectiva dos multiletramentos. | 99 |
| Figura 14 - Categorias de análise | 128 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 - Educação Infantil nas UEIs e Escolas Municipais de Mossoró | 48 |
| Gráfico 2 - Sexo..... | 49 |
| Gráfico 3 - Idade..... | 50 |
| Gráfico 4 - Grau de Formação | 50 |
| Gráfico 5 - Há quanto tempo você concluiu a graduação?:..... | 51 |
| Gráfico 6 - Participação em formação em serviço..... | 52 |
| Gráfico 7 - Há quanto tempo você trabalha na Educação Infantil?..... | 55 |
| Gráfico 8 - Há quanto tempo trabalha nesta UEI?..... | 56 |
| Gráfico 9 - A maior contribuição que a Educação infantil pode dar para a alfabetização é . | 107 |
| Gráfico 10 - Você lê textos para as crianças?..... | 108 |
| Gráfico 11 - Gêneros que propõe com maior frequência | 109 |
| Gráfico 12 - Qual(s) documento(s) oficiais embasam a sua prática pedagógica..... | 110 |
| Gráfico 13 - Indique com que frequência você propõe essas atividades para sua turma de crianças na UEI em que atua, considerando uma semana de trabalho | 112 |
| Gráfico 14 - O brincar pode contribuir para a aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil por meio de: | 115 |
| Gráfico 15 - Sabemos que as crianças não se comunicam apenas por palavras. Da multimodalidade de comunicação, quais você valoriza em sua prática pedagógica? | 124 |
| Gráfico 16 - A concepção que mais representa minha opinião acerca da relação entre linguagem escrita e Educação Infantil é:..... | 126 |
| Gráfico 17 - Quais destes materiais fazem parte da sua rotina no trabalho com a linguagem e dos ambientes educativos da UEI? | 127 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Síntese dos trabalhos selecionados..... | 34 |
|---|----|

LISTA DE SIGLAS

| | |
|------------|--|
| POSEDUC | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| UERN | Universidade do Estado do Rio Grande do Norte |
| RN | Rio Grande do Norte |
| PNAIC | Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa |
| FIP | Faculdade Integrada de Patos |
| TIC | Tecnologia da informação e comunicação |
| UEI | Unidade de Educação Infantil |
| RCNEI | Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil |
| DCNEI | Diretrizes Curriculares Nacional para Educação Infantil |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| USP | Universidade de São Paulo |
| UNESP | Universidade Estadual Paulista |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| MPPEB/CPII | Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II |
| UFG | Universidade Federal de Goiás |
| UNINOVE/SP | Universidade Nove de Julho |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| RESUMO..... | 10 |
| ABSTRACT..... | 11 |
| LISTA DE SIGLAS | 15 |
| INTRODUÇÃO: A ABERTURA DO DIÁLOGO E O COMEÇO DE TUDO | 18 |
| 1. O UNIVERSO (MULTI) LETRADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 20 |
| 1.1 AS LETRAS EM FORMAÇÃO - O TRILHAR DE UMA PROFESSORA QUE SE FEZ PESQUISADORA | 21 |
| 1.2. O X DA QUESTÃO – O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA..... | 27 |
| 1.3. REVISÃO DE LITERATURA – OUTROS OLHARES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E O (MULTI) LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 31 |
| 1.4. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: DESCOBERTAS E DESAFIOS DE NOVAS LETRAS..... | 42 |
| 1.4.1. Abordagem investigativa | 43 |
| 1.5.2. Campo de pesquisa: Educação Infantil – Rede Municipal de Mossoró/RN | 45 |
| 1.5.3. Sujeitos investigados – os professores protagonistas da pesquisa | 48 |
| 1.5.4. Instrumentos e técnicas de construção dos dados..... | 57 |
| 1.5.4. Como analisar os resultados?..... | 60 |
| 2. AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM SUBJACENTES A EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE ACONTECE NAS ESCOLAS? | 63 |
| 2.1 AS BASES NORMATIVAS E O TRABALHO COM A LINGUAGEM: DIFERENTES PERSPECTIVAS TEÓRICO – METODOLÓGICAS | 64 |
| 2.2 BREVE REFLEXÃO SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR..... | 73 |
| 2.3 ALFABETIZAR (MULTI)LETRANDO: CONCEITOS E CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS ... | 81 |
| 2.3.1 A construção da linguagem escrita na Educação Infantil..... | 83 |
| 2.3.2. Alfabetização e Letramento: leitura e escrita como práticas sociais..... | 87 |
| 2.3.3 (Multi)letrando para além das letras | 94 |

| | |
|---|-----|
| 3. REFLEXÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E (MULTI)LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS VOZES DAS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE MOSSORÓ/RN | 102 |
| 3.1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS? | 103 |
| 3.2. COMO AS PROFESSORAS CONCEITUAM O TERMO (MULTI)LETRAMENTOS..... | 116 |
| 3.3. EDUCAÇÃO E LINGUAGEM ESCRITA INFANTIL..... | 126 |
| 3.4. ALFABETIZAÇÃO E (MULTI)LETRAMENTOS NA VISÃO DAS PROFESSORAS: O QUE ELAS QUEREM SABER? | 140 |
| JUNTANDO AS PALAVRAS EM BREVES REFLEXÕES | 147 |
| REFERÊNCIAS..... | 151 |
| APÊNDICE A..... | 158 |

INTRODUÇÃO: A ABERTURA DO DIÁLOGO E O COMEÇO DE TUDO

Começamos convidando o leitor a dialogar e refletir sobre as ações pedagógicas desenvolvidas na primeira infância e as concepções sobre infância, criança e aprendizagem. O fazer pedagógico, em qualquer nível de educação e ensino, necessita considerar a realidade dos educandos, sua cultura e seus saberes, bem como as características cognitivas, afetivas, emocionais, motoras, entre outras.

A educação infantil, primeira etapa da Educação básica, é um espaço privilegiado para que as crianças possam experimentar situações lúdicas favoráveis ao seu desenvolvimento nas múltiplas linguagens. A criança se expressa, se comunica e interage por meio de múltiplas linguagens, como a artística (desenho, pintura), a simbólica (faz-de-conta), a musical, a corporal, a verbal e o brincar, as quais devem ser ampliadas e ressignificadas nas instituições de educação infantil.

O interesse pelo estudo surgiu de vivências como aluna da graduação no estágio supervisionado, como também das experiências como professora da educação infantil, ao percebermos práticas de ensino voltadas a memorização de letras isoladas, atividades mecânicas e enfadonhas baseadas em uma concepção de ensino tradicional, ou em outros casos, as crianças não tinham contato algum com a escrita, sendo proibida qualquer atividade relacionada às práticas de leitura e escrita.

Vivemos em uma sociedade da informação, em que as crianças desde muito pequenas têm acesso ao mundo letrado e ao mundo das tecnologias, sendo impossível deixá-las assépticas de materiais escritos e multimodais. Neste sentido, as crianças da educação infantil precisam estar imersas em práticas que considerem as múltiplas linguagens e a cultura em que vivem a partir de experiências lúdicas que contribuam para o seu desenvolvimento integral.

Assim, julgamos relevante refletir sobre as concepções que subjazem os processos educativos na educação infantil, buscando ressignificar as práticas educativas relacionadas à alfabetização e (multi) letramentos, considerando as especificidades da infância e respeitando a criança como sujeito protagonista e produtora de cultura.

O presente estudo, vinculado à linha de Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão pelo POSEDUC/UERN¹, foi elaborado com a intenção de refletir sobre a alfabetização e (multi) letramentos na Educação Infantil: concepções dos professores da rede Municipal de Mossoró/RN. Dessa maneira, organizamos a apresentação desse estudo em três capítulos.

¹ Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

O capítulo de abertura, cujo título é *O UNIVERSO (MULTI) LETRADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL*, narra a aproximação da pesquisadora ao objeto de pesquisa com base em experiências vividas em sua formação. Nele são apresentados os elementos que compuseram a pesquisa retratada, a justificativa, a contextualização do problema, a definição dos objetivos gerais e específicos, o panorama literário e o percurso metodológico trilhado para desenvolver a pesquisa.

Desenvolvemos o segundo capítulo intitulado *AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM SUBJACENTES À EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE ACONTECE NAS ESCOLAS?* trazendo à tona as concepções de linguagem subjacentes na educação infantil, propondo discussões sobre o trabalho realizado na escola partindo de diferentes perspectivas teórico – metodológicas. A posteriori, tentaremos compreender a importância de alfabetizar letrando, as práticas que consideram o contexto social, a leitura e escrita em seus usos sociais, considerando a criança em sua dimensão histórico-social, inserindo-as em práticas que tenham sentido e significado. Por fim, apresentaremos as bases teóricas com os conceitos de (multi)letramentos e multimodalidade (ROJO, 2012), destacando o uso social da linguagem oral e escrita tanto no que tange aos múltiplos letramentos, como na relevância dos aspectos culturais.

O capítulo três intitulado *REFLEXÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E (MULTI)LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS VOZES DAS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE MOSSORÓ/RN*, espaço que reservamos para trazer ao leitor os nossos achados e resultados da pesquisa, elucidaremos as concepções das professoras protagonistas da pesquisa sobre a alfabetização e (multi) letramentos na Educação Infantil.

O item conclusivo do nosso trabalho intitulado “JUNTANDO AS PALAVRAS EM BREVES REFLEXÕES”, traz a análise e reflexão sobre o percurso dos nossos estudos, e junta as palavras encontradas durante o nosso caminhar para responder a nossa questão da pesquisa e objetivos propostos. O desfecho é temporário, pois a pesquisa não é algo acabado, mas encontra-se sempre em processo de reconstrução.

Posteriormente, apresentaremos nossas REFERÊNCIAS, contemplando os autores que foram nossos companheiros durante toda a nossa caminhada, contribuindo de maneira significativa na fundamentação dos nossos estudos e discussões.

1. O UNIVERSO (MULTI) LETRADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Brincar com as palavras não é uma luta vã. Ao contrário, é condição essencial para fazer brotar em corações ainda ternos, ainda fechados aos preconceitos, o amor pela literatura, o desejo de descoberta (Riter, 2009, p. 167).

No item *1.1. As letras em formação – o trilhar de uma professora que se fez pesquisadora*, iremos retratar aspectos da vida pessoal e profissional como professora, os quais nos fez enveredar pelas trilhas da pesquisa justificando, assim, a nossa proposta de estudo a partir de nossas vivências e aproximações com o campo investigativo. Em seguida, abordaremos a nossa intenção de pesquisa, os objetivos gerais e específicos que elencamos para responder o problema em questão por meio do item intitulado *1.2. O X da questão – o problema e os objetivos da pesquisa*.

Posteriormente, no item *1.3. Revisão de literatura: outros olhares sobre a alfabetização e o (multi)letramento na Educação Infantil*, apresentaremos outros trabalhos do cenário acadêmico que elencamos por evidenciar semelhanças e aproximações ao nosso objeto de estudo, ao realizar a pesquisa denominada “Estado do conhecimento” recorreremos aos repositórios das principais Universidades públicas da região Nordeste, como também ao banco da Biblioteca Digital de teses e dissertações (BDTD), com o objetivo de encontrar outros estudos que trouxessem contribuições à nossa intenção de pesquisa, quanto aos aspectos relacionados ao objeto de estudo, campo de estudo, sujeitos investigados e metodologia.

No desfecho do primeiro capítulo apresentamos o item intitulado *1.4. O percurso metodológico da pesquisa: descobertas e desafios de novas letras*, onde traçaremos passo a passo o percurso da pesquisa, para tanto elaboramos alguns subitens para levar o leitor a compreender detalhadamente o trajeto percorrido, a fim de atingir os objetivos da investigação delineados neste capítulo. O primeiro subitem *1.4.1. Abordagem investigativa*, destacamos a natureza da pesquisa qualitativa, conceituando e apresentando as características subjacentes desse tipo de abordagem, como também apresentaremos a tipologia da pesquisa, na qual adotaremos o estudo de caso e as características subjacentes a essa abordagem. No subitem *1.4.2 Campo de pesquisa: Educação Infantil – Rede Municipal de Mossoró/RN*, pretendemos trazer informações sobre o nosso campo de pesquisa, a rede Municipal de Mossoró, mais especificamente a Educação Infantil. Em *1.4.3 Sujeitos investigados – professores protagonistas da pesquisa*, traçaremos o perfil das professoras participantes da pesquisa, abordando os dados pessoais e profissionais com base nas respostas do questionário. No subitem seguinte, *1.4.4 Instrumentos e técnicas de coleta de dados*, apresentaremos o conjunto

de instrumentos e técnicas que utilizaremos em todo o processo de coleta de dados, como também deixaremos o leitor ciente da relevância dessas técnicas para a presente pesquisa.

Finalizamos o primeiro capítulo com o subitem *1.4.4 Como analisar os resultados?* com intuito de expor ao leitor como se deu o tratamento das informações coletadas durante a investigação no campo de pesquisa, ou seja, quais procedimentos de análises foram utilizadas para alcançar os objetivos propostos anteriormente.

1.1 AS LETRAS EM FORMAÇÃO - O TRILHAR DE UMA PROFESSORA QUE SE FEZ PESQUISADORA

A motivação e o despertar para fazer pesquisa vieram das vivências como aluna da educação básica até a graduação e as experiências profissionais que me impulsionaram a buscar mais conhecimento e aprendizagens sobre o fazer pedagógico na educação infantil, fase que se configura para mim como uma etapa indispensável e essencial na educação das crianças. O sentimento de amor e pertença pelo objeto de pesquisa foi o que me fez trilhar esse percurso temático, para que os resultados da pesquisa contribuam para minha formação e possam atribuir significado as minhas práticas e de outros educadores.²

Nessa perspectiva, é importante uma breve explanação do meu percurso e caminhar na educação. O propósito é que o leitor compreenda a minha trajetória de vida e formação no contexto educacional. Esta exposição traz aspectos importantes e significativos desde a posição de aluna até a atuação profissional na educação básica.

Desde a infância a profissão de professor despertava-me interesse e admiração. Em sala de aula procurava ser exemplo no comportamento e desempenho de atividades, gostava de auxiliar o professor em suas atividades, e em minhas brincadeiras enquanto bem pequena ensinava as minhas bonecas. Quando cresci um pouco, organizei uma escolinha na casa de uma amiga e como não é difícil de imaginar escolhi ser a professora da turma. Foi uma experiência muito significativa.

Durante o ensino médio cursei contabilidade, por influência de outras pessoas, porém não gostei do curso e, ao concluí-lo, tendo que escolher o curso para prestar vestibular, despertei o interesse por psicologia, mas como a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, em Mossoró/RN não ofertava o curso, optei por Serviço Social. Não conseguindo

² Nesse tópico do texto foi usado a primeira pessoa do singular por trazer narrativas de experiências pessoais da vida da autora da dissertação.

aprovação nas primeiras tentativas, foi então que optei pelo curso de Pedagogia, pois aliava o apreço que tinha pela profissão e o amor por crianças pequenas. Ao participar do processo seletivo em 2006 obtive a aprovação na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. Foi um momento de grande alegria quando iniciei o curso em 2007.

Logo no primeiro semestre apaixonei-me pela profissão e descobri que realmente era o que eu queria, estava no lugar certo. Durante o segundo período do curso, participei da disciplina “Práticas Pedagógicas Programadas I” (PPP I), momento em que tivemos a oportunidade de observar a rotina escolar de uma turma de educação infantil, com o objetivo de analisar e relatar as concepções e práticas desenvolvidas pelos pedagogos em espaço escolar e a função social da escola. Esta foi minha primeira experiência em uma turma de Educação Infantil. Realizei a observação em uma turma de Infantil II, com crianças de 4 e 5 anos. A escola funcionava em uma casa adaptada, o espaço era bem pequeno, não sendo suficiente para que as crianças desenvolvessem suas atividades. De início, foi um pouco angustiante, mas depois o trabalho desenvolvido e o amor das crianças me encantaram bastante e tornou-se uma experiência significativa.

O curso despertava meu interesse a cada semestre. Durante o 4º período cursei as disciplinas intituladas Alfabetização e Letramento/ Concepções e Práticas de Educação Infantil. Essas disciplinas contribuíram significativamente para consolidar conhecimentos sobre a criança, infância, concepções sobre alfabetização, letramento e o desafio de alfabetizar letrando, o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas para a criança e que considere a mesma como sujeito ativo na produção do conhecimento. Vivenciei momentos riquíssimos de aprendizagem que repercutem no desejo de aprender mais no momento atual.

Posteriormente, no quinto período do curso de Pedagogia, tive a oportunidade de colocar em prática os estudos vivenciados nos períodos anteriores durante a disciplina intitulada Estágio Supervisionado I. A experiência durante o estágio foi muito relevante, pois tive o contato com as crianças de uma escola pública de Educação Infantil de Mossoró, momento em que participei observando as práticas desenvolvidas pela professora da turma e, a posteriori, elaborei um plano de trabalho para intervenção nas práticas pedagógicas da turma de Educação Infantil.

Nessa perspectiva, durante as atividades desenvolvidas no estágio, foi inevitável comparar a teoria até então estudada com as práticas desenvolvidas pela professora da turma, ficando evidente a concepção de aprendizagem da escrita apenas como uma técnica de transcrição, onde as crianças eram estimuladas a produzir cópias e a mera reprodução mecânica de um código escrito. As atividades não permitiam que as crianças construíssem suas hipóteses sobre a linguagem escrita. Foi vivenciando essa realidade que surgiu minha inquietação e o

desejo em pesquisar sobre o tema e sobre a necessidade de compreender melhor como a criança constrói seus conhecimentos sobre a escrita durante a educação infantil.

Assim, os estudos vivenciados no estágio da graduação em Pedagogia, os cursos formativos e os diálogos com os pedagogos que atuam na área, me aproximaram do objeto de pesquisa que culminou com o desenvolvimento de um trabalho monográfico cujo título é *A representação da escrita das crianças na última etapa da Educação Infantil: uma amostragem da Escola Municipal – Mossoró/RN*, sob a orientação da professora Giovana Carla Cardoso Amorim. O trabalho teve como objeto de investigação o processo de construção de hipóteses pela criança acerca do código escrito na educação infantil, com o intuito de compreender o percurso que a criança percorre até a aquisição do código escrito. Objetivou-se registrar as representações apresentadas pelas crianças sobre a linguagem a partir de uma análise psicogenética.

Com a conclusão do curso no ano de 2011, resolvi que queria iniciar minha carreira profissional como docente. Após entregar currículos em algumas escolas fui chamada para trabalhar em uma escola privada de Mossoró – RN, porém a vaga era para turmas do ensino fundamental. Mesmo assim, aceitei a proposta e lecionei nessa escola durante um ano, período em que participei de concurso público para atuar como professora da rede de ensino do Estado do Rio Grande do Norte.

Com a aprovação no Concurso Público do Estado do Rio Grande do Norte como professora dos anos iniciais, comecei a atuar em 2012 em uma escola de zona periférica da cidade de Mossoró. A realidade que encontrei nessa escola me deixou bastante triste e preocupada com a educação das crianças. Comecei a trabalhar em uma turma do 4º ano em que apenas trinta por cento da turma encontrava-se alfabetizada, essa realidade me fez refletir sobre o problema encontrado não apenas naquela escola, mas em nosso país que é a alfabetização, o alto índice de crianças desestimuladas e sem perspectiva de serem alfabetizadas.

Diante da necessidade de continuar os estudos e pesquisas na área de educação, ingressei neste mesmo ano no curso de Especialização em Psicologia Escolar e Educacional, ministrado pela Faculdade Integrada de Patos – FIP. Iniciei minha participação no curso com muita vontade de aprofundar meus conhecimentos sobre a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, sobre como as crianças aprendem, sobre a psicologia escolar e a escola como fenômeno sócio-histórico e cultural. Desse modo, o curso me possibilitou compreender o desenvolvimento da criança em relação ao seu aprendizado e o professor como instrumento para propiciar atividades que auxiliem as crianças em seu desenvolvimento.

No ano de 2013, surgiu a oportunidade de mudar de turma, então priorizei trabalhar no primeiro ano do ensino fundamental, pois as crianças eram menores e estavam de fato no processo da alfabetização. Durante essa experiência pude perceber a real necessidade de as crianças serem estimuladas em seu contexto educacional, a serem sujeitos ativos e autônomos na construção do conhecimento, como também a necessidade do professor desenvolver práticas que considerem a criança em suas múltiplas dimensões: afetiva, social, biológica, intelectual. No mesmo ano, terminei o curso de especialização tendo como trabalho de conclusão de curso o artigo científico intitulado: *A importância dos jogos na alfabetização de crianças na última etapa da educação infantil*.

Durante esse período, o governo nos proporcionou participar de um curso, o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), essa experiência contribuiu muito para minha formação e o desenvolvimento das minhas práticas pedagógicas em prol da alfabetização dos meus alunos, percebi a importância da formação continuada para o professor em exercício, pois “a formação continuada desenvolve-se no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente” (NÓVOA, 2017, p.1125).

Figura 1 – Formação Continuada PNAIC



Fonte: Arquivo da autora, 2019.

No ano de 2014, prestei concurso público no município de Mossoró, no qual consegui aprovação e comecei a trabalhar na rede pública de Mossoró. Iniciei em uma turma de 3º ano,

ano em que se encerra o ciclo de alfabetização. Em 2017, tive a oportunidade de trabalhar em uma turma de educação infantil (infantil II) na mesma escola, foi um privilégio e uma experiência maravilhosa, que me fez perceber como gosto de atuar na educação infantil, considerando uma etapa muito importante no desenvolvimento da criança. Segue imagem relacionadas a um momento de contação história em minha docência na educação infantil.

Figura 2 – Docência na educação Infantil



Fonte: Arquivo da autora, 2019.

No ano seguinte, sentia-me preparada para voltar à Universidade, dessa vez para cursar mestrado em Educação. Participei do processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Educação – POSEDUC (UERN), dentro da Linha Práticas educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão. Ao término do processo seletivo obtive aprovação como aluna regular. A partir deste momento, passei a investigar e aprofundar os estudos na temática “Reflexões sobre a alfabetização e (Multi)letramentos na Educação Infantil: concepções de professores da rede Municipal de Mossoró – RN”, sob a orientação da professora Giovana Carla Cardoso Amorim e com a colaboração dos demais professores e colegas do Mestrado. A seguir imagens em vivências no mestrado em Educação.

Figura 3 - Orientandos da Professora Giovana



Fonte: Arquivo da autora, 2019.

Figura 4 - Vivências como aluna do mestrado



Fonte: Arquivo da autora, 2019.

Toda essa trajetória aqui explanada por meio de minhas memórias são experiências formativas e profissionais que me transformaram, proporcionando o encontro com a educação de crianças pequenas e o desejo de enveredar pelas trilhas da pesquisa, com o anseio de buscar por meio do conhecimento científico a possibilidade de ressignificar minhas práticas educativas e, conseqüentemente, de outros profissionais da educação. Bondía (2002, p. 19), afirma que “O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos”.

Com base nas investigações de autores que se dedicaram a esse campo de estudo, nas vivências profissionais na educação básica, e relatos de professoras que atuam no exercício da profissão, me sinto motivada na construção deste trabalho, fortalecendo, dessa forma, o interesse em dar continuidade às pesquisas no campo da Educação Infantil, mais precisamente na área de alfabetização e (multi) letramentos.

Como professora da educação básica e pesquisadora, faz-me necessário a busca de estudar e pesquisar os professores que atuam na Educação Infantil, para compreender como ocorre o processo de mediação da criança e a linguagem escrita em práticas significativas para a criança. Como afirma Freire (1996, p. 29), “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro”. Motivos que me move a pesquisar o sujeito, procurando analisar sua história pessoal e profissional, sua relação com a atividade que exerce, objetivando revelar o que se oculta a partir da observação das contradições e mediações. O trabalho de pesquisa é relevante por ser um instrumento que busca o conhecimento do objeto através do estudo e análise do real da atividade.

1.2. O X DA QUESTÃO – O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA

A questão maior que rege as intenções deste trabalho estão alicerçadas no grande debate sobre a alfabetização e (multi)letramentos na educação infantil, em uma sociedade da informação, com a presença constante das TIC's (tecnologia da informação e comunicação), em que desde muito cedo nossas crianças estão imersas em um mundo social e com uma grande variedade de textos sejam eles escritos, em vídeo, áudio ou imagem. Diante do cenário exposto, nos questionamos como os professores concebem essas mudanças e como estão (re) pensando suas práticas pedagógicas visando atender as demandas de uma sociedade globalizada?

“Temos uma infância potente e criativa que lida com os diferentes letramentos e as novas tecnologias da sociedade” (SANCHES; TOQUETÃO, 2019, p. 100). Consoante a isso, faz-necessário que os professores atuantes na Educação Infantil (re)pensem suas práticas, de

forma a atender às novas exigências de uma sociedade multiletrada, oportunizando as nossas crianças serem sujeitos ativos, críticos e democráticos, capazes de interagir e compreender a diversidade cultural e linguística presente em nossos dias.

Muitas têm sido as discussões sobre os processos de alfabetização e letramento na Educação Infantil, visando à formação de um sujeito social e crítico capaz de exercer seu papel nas práticas sociais. Conforme a concepção tradicional, a criança é vista como um receptáculo de estímulos que apenas reproduz e memoriza um conjunto de correspondências grafofônicas. No entanto, sob a perspectiva da psicogênese da língua escrita, desenvolvida pela psicóloga e educadora argentina Emilia Ferreiro, com base na teoria construtivista da aprendizagem, houve a reformulação do olhar sobre a criança, que passa a ser agente ativo e transformador do processo de aprendizagem, capaz de construir seu conhecimento por meio da interação com o objeto de conhecimento.

Durante o Estágio Supervisionado na Educação Infantil ficou evidente a concepção da teoria tradicional, por meio das práticas da professora, que ensinava as crianças a produzirem cópias e a mera reprodução mecânica de um código escrito, sem permitir que as crianças construíssem suas hipóteses sobre a linguagem escrita. Foi vivenciando essa realidade que nos inquietamos em pesquisar sobre o tema, necessitando compreender melhor como ocorrem os processos de alfabetização e (multi)letramento com crianças pequenas, considerando a diversidade cultural e as múltiplas linguagens presentes na sociedade contemporânea.

A pedagoga Emilia Ferreiro enfatiza a importância de pensar na alfabetização desde cedo. Em seu livro *Com todas as letras*, ela destaca a atenção que se deve ter à população de 4 a 6 anos em relação à alfabetização. Ela responde à pergunta: “Deve-se ensinar a ler e escrever na pré-escola ou não? **“Não se deve ensinar, porém deve-se permitir que a criança aprenda”**. De acordo com Ferreiro (2007a), deve-se deixar o objeto de conhecimento presente no dia a dia das crianças para que elas possam elaborar os conhecimentos sobre ele.

Essas práticas nos levam a pensar sobre a especificidade da ação do professor na Educação Infantil, despertando para a ampliação dos nossos estudos e pesquisa. Para isto, torna-se importante pesquisar e produzir cientificamente sobre as **concepções dos professores acerca dos processos de alfabetização e (multi)letramentos na Educação Infantil**.

A partir dessa realidade e de vários estudos, surgem vários questionamentos: *Que concepções acerca de criança, infância, desenvolvimento e aprendizagem orientam as práticas educativas dos professores que atuam nas UEs do município de Mossoró? Como esses profissionais concebem o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Educação Infantil? Como se posicionam acerca do trabalho com leitura e escrita na Educação Infantil? O que pensam e*

que conhecimentos expressam sobre a alfabetização e o (multi) letramentos? Na concepção desses profissionais, haveria espaço para o trabalho com leitura e escrita na Educação Infantil? Em caso afirmativo, como deveria ser esse trabalho? Como esses profissionais percebem a necessidade de uma ampliação/atualização dos seus conhecimentos acerca do tema alfabetização e (multi) letramentos? Partindo dessas inquietações, chegamos à necessidade de investigar o seguinte problema: Quais concepções acerca dos processos de alfabetização e (multi) letramentos são concebidos pelos professores da Educação Infantil?

Nesta perspectiva, para responder à pergunta de partida e as questões norteadoras, nos propusemos a investigar o objeto desejado adotando o seguinte objetivo como eixo norteador da pesquisa: *Analisar as concepções acerca dos termos alfabetização e (multi) letramentos concebidos pelos professores em exercício na Educação Infantil.* Buscaremos analisar como os professores, sujeitos protagonistas de nossa pesquisa, concebem os processos de alfabetização e (multi) letramentos na Educação Infantil e como estes conhecimentos influenciam as suas práticas. Para tanto, se fez necessário elencar três objetivos específicos que nos guiarão no caminho para alcançar o objetivo maior do nosso estudo.

O primeiro objetivo específico constitui em *apresentar a aproximação da pesquisadora ao objeto de conhecimento, a revisão de literatura, bem como a metodologia da pesquisa, possibilitando uma reflexão no tocante ao tema de pesquisa.*

O segundo objetivo específico busca *aprofundar os conceitos acerca dos termos alfabetização e (multi)letramentos no contexto da Educação Infantil.* Assim, temos o intuito de aprofundar nossos conhecimentos acerca da construção formativa da criança na primeira infância.

Vale salientar a necessidade de o professor considerar os conhecimentos que a criança já possui sobre a linguagem, já que a apropriação da escrita começa antes mesmo de chegar à escola, a partir de suas vivências em uma sociedade letrada. Como afirma Kato (1992, p. 53), “Seria ingênuo acreditar que a criança começa a vivenciar aos 6 anos o sistema de escrita como se fosse um objeto estranho; o fato de não ler como nós o fazemos, não significa que não tenha atividade de leitura e nem curiosidade sobre esse sistema”.

Nessa perspectiva, entendemos que quando há um ambiente onde as crianças mantêm contato com materiais escritos e com pessoas que manuseiam tais escritas, elas terão grandes chances de iniciar o processo de apropriação da linguagem escrita antes de receber instrução formal. Para tanto, é importante os docentes da educação infantil estarem atentos, com um olhar aguçado e uma escuta sensível para que suas práticas propiciem momentos significativos de experiência para as crianças, com situações reais de uso da linguagem oral e escrita.

O terceiro objetivo é *identificar que tipologias e concepções de alfabetização e (multi)letramentos subjazem as práticas profissionais dos professores*. Pretendemos desvelar o que os profissionais da Educação Infantil concebem sobre o tema em estudo e suas implicações para sua prática pedagógica.

Temos a intenção de analisar de que forma o que os professores pensam e conhecem sobre a alfabetização e (multi) letramento têm contribuído para incluir as crianças em práticas que promovam novos espaços e formas de aprendizagem para que eles desenvolvam sua capacidade de criar, interagir e analisar o objeto de estudo com um olhar mais crítico e autônomo.

A concepção do professor sobre a aprendizagem e o objeto de conhecimento vai implicar positivamente ou negativamente em sua prática pedagógica. Do mesmo modo, sua concepção de criança como sujeito que aprende também é muito importante nesse processo de ensino aprendizagem. Há práticas que consideram a criança como sujeito ativo, capaz, que participa, constrói hipóteses e interage com o objeto de conhecimento, enquanto outras concebem a criança como sujeito passivo, que apenas assimila o conhecimento transmitido pelo professor. Como pano de fundo de todas essas práticas subjaz uma concepção de alfabetização. Sobre isso, Ferreiro (2011) esclarece que:

Nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem. São provavelmente essas práticas (mais do que os métodos em si) que têm efeitos duráveis a longo prazo, no domínio da língua escrita como em todos os outros. Conforme se coloque a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, e conforme se caracterize a ambos, certas práticas aparecerão como “normais” ou como “aberrantes” (FERREIRO, 2011, p. 33).

Nesse sentido, entendemos que a forma de conceber a tríade criança, linguagem e pensamento, considerando as especificidades da educação infantil, é fundamental para uma prática inovadora que permita à criança construir seu pensamento sobre a linguagem e as formas de se comunicar, sendo evidenciado em sua participação em atos que envolvam a leitura e a escrita em práticas sociais mediadas pela interação com o objeto e os sujeitos.

Acreditamos que o professor tem muito a nos revelar sobre o seu entendimento acerca dos conceitos inerentes ao fazer pedagógico. Segundo Kersch e Rabello (2016), o professor pode ser um agente de letramento, mas para isso ele precisa ser um mediador, estimular a participação de todos os envolvidos no processo, ensaiar outras formas de ensinar e, acima de tudo, se permitir aprender. Por essa razão é nosso interesse entender como os professores têm

considerado também sua formação continuada, que é de grande relevância para a atualização profissional docente, diante de tantas transformações no mundo, que têm interferido diretamente nas atitudes, nos comportamentos, nos conhecimentos e mais ainda na educação.

É papel da escola e dos professores reconhecerem que a virtualidade não abarca unicamente o entretenimento, mas pode educar os estudantes para a ética, a estética e a crítica (*por meio de e em* diferentes linguagens e mídias), objetivando, em última instância, que os alunos produzam significados e sejam *protagonistas* da sociedade em que vivem (ROJO, 2012, p. 135).

De acordo com o pensamento da autora a escola e os professores não podem mais negar que a tecnologia, a internet, as mídias, os artefatos tecnológicos e as múltiplas linguagens devem estar atreladas às suas práticas em sala de aula. “Isso significa que usar a tecnologia na sala de aula não pode ser um acessório, mas um integrante/constituente do seu fazer no dia a dia. Esse professor/agente de letramento, precisa, pois ter seu olhar não só no presente, no local, mas também no futuro, no global” (KERSCH; RABELLO, 2016, p. 51).

1.3. REVISÃO DE LITERATURA – OUTROS OLHARES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E O (MULTI) LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Diante de uma nova configuração da sociedade, um novo contexto social, econômico, político e educacional, com a grande influência das diversas culturas e as tecnologias da informação e comunicação, exigindo novas habilidades e competências para que as pessoas participem de forma plena e consciente das práticas sociais presentes na contemporaneidade, sentimos a necessidade de investigar como a escola tem ressignificado suas práticas pedagógicas e incorporado as novas mídias em seus currículos, de forma a aproximar as experiências de aprendizagem às vivências do aluno na sociedade.

Cada vez mais pesquisadores na área da educação têm se dedicado a estudar e pesquisar os processos de alfabetização e letramento em crianças da Educação Infantil, buscando compreender como os profissionais desta etapa educacional têm concebido esses processos na prática diante de um contexto de mudanças em que é eminente a necessidade de desamarrar-se de práticas engessadas “[...] de aquisição da leitura e escrita com domínio mecânico e caminhar para as práticas sociais dos multiletramentos”. (SANCHES; TOQUETÃO, 2019, p. 103).

Segundo Rojo (2012, p. 13), multiletramentos são conjuntos de práticas sociais que “apontam para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos [...]”.

Considerando o professor como o principal agente de promoção de uma pedagogia dos multiletramentos, responsável por (re)pensar sua prática pedagógica e buscar aperfeiçoamento profissional diante das exigências impostas a escola no contexto atual, chegamos ao seguinte questionamento: Qual o entendimento dos professores acerca da alfabetização e (multi)letramentos na Educação Infantil?

Ao reconhecer a aprendizagem da linguagem oral e escrita como um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais, constatamos a necessidade do professor da Educação Infantil pensar e refletir sobre as suas práticas, pois é preciso proporcionar a inserção da criança nas práticas sociais.

Esta ideia aparece nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI, que propõe que as práticas pedagógicas devem garantir experiências que “Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2010, p. 25). A DCNEI também afirma que as creches e pré-escolas devem garantir em sua proposta curricular as experiências, a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras, como também a utilização de artefatos como gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2010).

Movidos pela crença de que a formação do pesquisador dá-se por meio de uma visão mais ampla acerca do universo da pesquisa e o do objeto que pretendemos investigar, partimos em busca por produções acadêmicas que se assemelhem ou apresentem aspectos que venham ao encontro da nossa intenção de estudo, ou seja, abordem as concepções dos professores sobre a alfabetização, letramento e multiletramentos na educação infantil. O diálogo estabelecido com trabalhos de outros pesquisadores é de suma importância no desenvolvimento da pesquisa para que possamos perceber a pertinência do nosso estudo e contribuir para novas discussões sobre o tema.

Considerando essa premissa, gostaríamos de destacar que durante as buscas tivemos dificuldade em encontrar estudos na área da Educação Infantil com ênfase nos multiletramentos. Por se tratar de um termo ainda não muito utilizado nas práticas educativas de crianças pequenas, sendo mais evidenciado no ensino fundamental nas disciplinas de línguas, a maioria dos trabalhos dialogam sobre a alfabetização e as práticas de letramento. Dessa forma, consideramos que nosso trabalho traz uma discussão relevante e inédita por abordar um assunto

ainda pouco prestigiado nas literaturas revisadas, porém tão necessário em uma sociedade globalizada e tecnológica.

O trabalho aqui denominado Estado do conhecimento nos permite uma aproximação ao universo de estudos já realizados sobre o mesmo objeto que buscamos investigar. Assim, podemos realizar uma análise crítica e apurada sobre aspectos relevantes que possam contribuir com a intenção de nossa pesquisa. O estado do conhecimento é considerado um estudo de caráter bibliográfico, “sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito” (FERREIRA, 2002, p. 259).

O primeiro momento de seleção e organização dos dados foi no mês de janeiro/2020. Recorremos aos repositórios institucionais das universidades federais da região Nordeste com o intuito de fazer uma varredura no banco de teses e dissertações produzidas em seus programas de pós-graduação. No entanto, na maioria deles, os achados não faziam relação com nosso objeto de estudo, o que nos fez constatar a existência de poucas produções voltados para a educação infantil, nosso campo de pesquisa, mais precisamente na área de alfabetização e (multi) letramentos.

Em um segundo momento de seleção e organização dos dados optamos por vasculhar a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, alargando nossas buscas por outros trabalhos que coadunassem com nossa temática. No *script* de busca utilizado no mês de janeiro, a temática da pesquisa foi sumarizada da seguinte forma: “letramento e educação infantil” e “alfabetização e educação infantil”, os resultados encontrados foram de 81 produções, (66 dissertações e 15 teses). Após as análises desses trabalhos por títulos e resumos escolhemos 6, sendo 5 dissertações e 1 tese, considerando como critérios de escolha aqueles que mais se aproximavam de nossa pesquisa quanto ao objeto de estudo, campo de pesquisa, sujeitos da pesquisa e metodologia.

Finalizando as buscas, ainda me reporteí aos repositórios de algumas Universidades Federais na tentativa de encontrar mais trabalhos relacionados aos (Multi)letramentos na Educação Infantil, encontrando duas pesquisas, sendo um Trabalho de Conclusão de Curso de graduação e outro do Curso de especialização, os quais mesmo não sendo oriundos de cursos *Stricto Sensu*, achamos interessante mencionar nas análises dos trabalhos por contribuírem com nossas discussões.

Foi necessário investir muito tempo para se fazer uma investigação criteriosa e cautelosa na busca aos bancos das Universidades e à BDTD para que pudéssemos obter uma seleção de trabalhos que efetivamente fossem relevantes ao nosso interesse. Neste trajeto, foi notório que

a maioria das pesquisas sobre o tema em estudo foram realizadas nas universidades do sul e sudeste.

A nossa busca por outras literaturas trouxe satisfação ao sabermos que não somos os únicos a andar em direção a esse objeto de estudo, outros pesquisadores têm sido desafiados a trilharem esse mesmo caminho, por isso faremos uma análise das produções que achamos de maior relevância a nossa pesquisa.

Consideramos como princípio maior o estudo sobre as concepções de professores em relação à alfabetização e (multi)letramentos na educação infantil. Em seguida, os sujeitos da pesquisa (professores em exercício na educação infantil), para posteriormente, ressaltar o percurso metodológico para efetivação da pesquisa, buscando neste último, aproximações e distanciamentos para futuras contribuições a nossa intenção de pesquisa. As produções selecionadas pela nossa busca aos repositórios das universidades e a BDTD são apresentados no Quadro 1, destacando a instituição de origem, título, autor, data de publicação e a categoria de trabalho, sendo importante ressaltar que as produções foram organizadas no quadro em ordem cronológica decrescente, do mais antigo ao mais recente.

Quadro 1 – Síntese dos trabalhos selecionados

| Inst. | Título/Autor(a)/Data de publicação | Categoria de trab. |
|---------------------|---|-----------------------------|
| USP | Os processos de Alfabetização e letramento na Educação Infantil: contribuições teóricas e concepções de professores (LUCAS, M. A. O. F; 2008). | Tese |
| UNESP | Múltiplas linguagens e ludicidade na Educação Infantil: caminhos que potencializam o letramento social na primeira infância (SILVA, D. V; 2016). | Dissertação |
| UFSC | Multiletramentos e Educação Infantil: uma experiência de prática pedagógica no estágio supervisionado em Educação Física. (LOTTERMANN, J; 2016) | Monografia (graduação) |
| UFBA | Alfabetização, letramentos e multiletramentos na Educação Infantil: práticas possíveis? (SANTOS, A.S.R; 2016) | Monografia (especialização) |
| UFMG | Alfabetização e letramento na Educação Infantil: análise das concepções das professoras das UMEIs do município de Belo Horizonte. (ÁVILA, F.C.F; 2016). | Dissertação |
| MPPEB – CPII | Imagens que contam: a pedagogia dos multiletramentos na Educação Infantil. (BRITO, A.C; 2017) | Dissertação |
| UFG | Eventos de letramento da Educação Infantil na Rede Municipal de Goiânia. (FARIA, G. P. C; 2017). | Dissertação |
| UNINOVE/SP | Educação Infantil: as práticas pedagógicas lúdicas de alfabetização e letramento. (ASQUINO, A.B;2019). | Dissertação |

Fonte: Elaborado pela autora.

No trajeto de busca pelas principais universidades públicas e no site da BDTD, encontramos muitos trabalhos cujos temas contemplavam a alfabetização e o letramento. Dentre essas produções, priorizamos aquelas que além de estarem relacionadas à etapa da educação infantil, também destacavam as práticas e concepções dos professores, uma vez que se trata de nossa intenção de trabalho. Mesmo assim, não rejeitamos as valorosas contribuições dos demais trabalhos acadêmicos.

Sendo assim, para apresentarmos os oito trabalhos, classificamos as pesquisas em duas temáticas para uma melhor discussão e entendimento: Alfabetização e letramento na Educação Infantil; Alfabetização e (Multi)letramentos na Educação Infantil.

- Alfabetização e letramento da Educação Infantil

O primeiro trabalho que faremos alusão foi produzido por Lucas (2008) pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo (USP/SP). Na sua tese, intitulada **Os processos de Alfabetização e letramento na Educação Infantil: contribuições teóricas e concepções de professores**, a autora apresenta o objetivo de investigar como as professoras de educação infantil compreendem os processos de alfabetização e letramento e como suas concepções influenciam nas práticas pedagógicas. Quanto aos sujeitos da pesquisa, Lucas (2008) propõe um estudo com 14 professoras de 03 instituições que atuam em todas as etapas da educação infantil, desde o berçário até crianças de 5 anos, o que se assemelha a nossa pesquisa, porém nos propomos a pesquisar um número maior de professoras, com o intuito de obter uma amostra mais representativa acerca do quadro de professores do município de Mossoró/RN.

A metodologia de pesquisa consistiu da abordagem qualitativa, subsidiada pelos pressupostos da teoria histórico-cultural, entendendo a educação como condição universal do desenvolvimento humano e conferindo à escola a responsabilidade de possibilitar aos alunos a apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade. Para a coleta de dados, utilizamos como instrumentos o questionário e entrevistas semiestruturada, além de análise da legislação educacional brasileira e a produção bibliográfica voltada para a educação infantil das últimas três décadas.

O estudo é bastante pertinente, pois Lucas leva em consideração os desafios e as lutas enfrentadas pela educação infantil em prol de um atendimento em caráter educativo, evidenciando que os fracassos de nossas escolas em alfabetizar geram discussões que fazem parte do processo de democratização da educação brasileira, então, conceitos como letramento

e alfabetização começam a serem debatidos nesse nível de ensino, o que julgamos importantes para nossa pesquisa.

De autoria de Silva (2016), a dissertação que traz como título **Múltiplas linguagens e ludicidade na Educação Infantil: caminhos que potencializam o letramento social na primeira infância**, vinculada ao Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho de Bauru (SP), apresenta como objetivos identificar, registrar, descrever e analisar o estudo e a aplicabilidade de ações lúdicas e artísticas na Educação Infantil, ações que desafiem e apoiem os processos de apropriação das práticas sociais do letramento na primeira infância. Silva empreendeu um estudo de caso, no qual foram apresentados o cenário histórico da infância e Educação Infantil no Brasil, as relações, implicações e diferenças entre os processos de letramento social e alfabetização e suas aproximações com a ludicidade e as múltiplas linguagens da criança de Educação Infantil.

Foram sujeitos da pesquisa oito professoras de uma escola Municipal de Educação Infantil do interior de São Paulo, e os instrumentos para coleta de dados foram o questionário e a observação. A pesquisa aponta que há um trabalho que atende as especificidades das crianças de Educação Infantil, contudo, não existe um aporte teórico que ofereça continuidade e aprofundamento às ações de letramento social, uso da ludicidade e das múltiplas linguagens.

A autora destaca a importância de valorização das múltiplas linguagens para o desenvolvimento integral das crianças, considerando a criança como sujeito ativo e criativo no processo de desenvolvimento das aprendizagens, enfatizando a necessidade de investimento na formação inicial e continuada dos professores para oportunizar que “vivenciem experiências e situações em que a Brincadeira, a Arte, a Música e tudo que envolve essas linguagens expressivas ampliem o olhar, a criação, a imaginação, a fim de que a sensibilidade estética seja algo real nas práticas cotidianas dos mesmos” .(SILVA, 2016, p.118).

A dissertação de Ávila (2016), intitulada **Alfabetização e letramento na Educação Infantil: análise das concepções das professoras das UMEIs do município de Belo Horizonte**, desenvolvida na Universidade Federal de Minas Gerais no Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência, apresenta como objetivo identificar as concepções das docentes das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIS) do município de Belo Horizonte acerca do trabalho com a leitura e a escrita com foco na alfabetização e letramento. Tal pesquisa segue a perspectiva de reconhecer as concepções teóricas que fundamentam as práticas pedagógicas no que diz respeito ao trabalho com a linguagem escrita, analisando a visão das professoras sobre o trabalho com alfabetização e letramento na Educação Infantil. Partindo do pressuposto que a criança é um ser cultural, com características específicas, imersa

em uma sociedade fortemente determinada pela cultura escrita, interessada e capaz de se apropriar desse objeto do conhecimento.

A metodologia consistiu na aplicação de um questionário junto às professoras que trabalham com as crianças de cinco anos de idade, nas UMEIs de três das nove regionais do município, sendo elas: Regional leste, Oeste e Centro-Sul. A pesquisa se assemelha a nossa quanto à metodologia utilizada e os sujeitos investigados, porém difere no que diz respeito à opção por professoras de crianças de cinco anos, enquanto nossa pretensão é alcançar todos os professores das unidades de Educação Infantil, desde o maternal ao Infantil II³, no intuito de traçar um perfil acerca do quadro de professores, das práticas educativas e dos processos de atualização profissional.

A autora retrata a importância das práticas pedagógicas no trabalho com a linguagem escrita, privilegiando o jogo simbólico, a brincadeira, o acesso às narrativas, as obras literárias, o desenho e a dramatização, entre outros recursos que oportunizem à criança construir e desenvolver sua capacidade de simbolizar. Como também destaca “a necessidade de a leitura e a escrita fazerem sentido para as crianças como práticas que apoiam sua relação com o mundo, ou seja, que ler e escrever sejam práticas que as ajudem a construir sentidos para aquilo que vêem e experimentam no seu dia a dia”. (ÁVILA, 2016, p. 130).

Dentre as oito pesquisas elencadas, o trabalho da autora é o que mais apresentou semelhanças com os nossos objetivos, encontrando apenas alguns pontos que diferem de nossas intenções. Enquanto a pesquisadora averigua as percepções em relação à alfabetização e letramento, nós pretendemos investigar as concepções acerca da alfabetização e (multi) letramentos, propomos uma discussão mais atual e significativa para o cenário em que vivemos, em que as práticas pedagógicas devem valorizar a multiplicidade cultural e as múltiplas linguagens perpassadas pelas TICs.

A dissertação de autoria de Faria (2017) intitula-se **Eventos de letramento⁴ da Educação Infantil na Rede Municipal de Goiânia**, e foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão. O objetivo principal deste trabalho consistiu em identificar e analisar os eventos de letramento no contexto da Educação Infantil, nos agrupamentos de cinco anos dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia. Quanto aos sujeitos investigados, Faria (2017) optou por analisar o trabalho realizado pelos professores de três Centros Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal

³ Nomenclatura utilizada em nosso município para turmas de crianças de 5 anos a 5 anos 11 meses de idade.

⁴ Segundo Street (2012) os eventos de letramento são situações de interação em que a escrita está presente entre os participantes e de seus processos interpretativos.

de Goiânia, capital do estado de Goiás. A metodologia adotada é de abordagem qualitativa, com traços etnográficos envolvendo observações e entrevistas semiestruturadas com as professoras das instituições, os instrumentos utilizados pela autora distinguem-se do nosso por atender perspectivas diferentes.

A dissertação em destaque traz alguns traços que não são compatíveis com nossas intenções, mas faz uma investigação bastante pertinente sobre os eventos de letramento. A pesquisa apontou que os eventos de letramentos desenvolvidos pelas professoras tinham o objetivo de promover práticas de leitura e escrita diretamente relacionadas à vida e interesses das crianças, sem deixar de reconhecer as especificidades relacionadas à infância e a proposta curricular da Educação Infantil. Sendo assim, “percebe-se a relevância de se trabalhar com as experiências que as crianças possuem, assim como a necessidade de oferecer a elas oportunidades de vivenciar e demonstrar suas expressões em todas as linguagens, inclusive na escrita” (FARIA, 2017, p. 122).

Outro estudo que trouxe contribuições para nossa pesquisa foi a dissertação de autoria de Asquino (2019) intitulada **Educação Infantil: as práticas pedagógicas lúdicas de alfabetização e letramento**. O trabalho foi produzido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, em São Paulo. A pesquisa objetivou demonstrar que ao possibilitar o acesso das crianças à cultura letrada por meio de situações significativas de leitura e escrita, especialmente situações fortemente marcadas pelo lúdico, desperta-se o interesse das mesmas em utilizar esses saberes. A dissertação traz considerações sobre a importância do letramento/alfabetização e seus possíveis diálogos com o brincar na Educação Infantil.

Se trata de uma pesquisa de caráter bibliográfico fundamentada no aporte teórico de Soares (2016), por sua grande contribuição sobre alfabetização e letramento; em Ferreiro (1986, 1993), por suas pesquisas que concentram o foco nos mecanismos cognitivos relacionados à leitura e à escrita, e em outros autores por suas contribuições significativas ao tema, bem como os documentos legais concernentes à Educação Infantil.

A partir de uma abordagem focada no trabalho com alfabetização e o letramento, no entendimento de proporcionar à criança experiências com a leitura e a escrita de forma lúdica em situações reais de comunicação, possibilitando desenvolver na criança o interesse prazeroso em imaginar, descobrir, criar, interrogar, aprender e ser sujeito ativo na construção do conhecimento. A pesquisa aponta para a importância das interações e brincadeira em promover a alfabetização e o letramento sem, contudo, antecipar a escolarização do ensino fundamental. Por fim, advoga que a ação do professor deve ser em pensar, planejar e articular práticas

educativas que considerem a criança enquanto sujeito produtor de cultura e as especificidades da infância.

Seguindo com a proposta de apresentação dos trabalhos pela classificação em temáticas, enfocaremos abaixo nas pesquisas que abordam a alfabetização e (multi) letramentos na Educação Infantil.

- Alfabetização e (Multi)letramentos na Educação Infantil.

No nosso caminhar investigativo encontramos o trabalho monográfico intitulado **Multiletramentos e Educação Infantil: uma experiência de prática pedagógica no estágio supervisionado em Educação Física** de autoria de Lottermann (2016), apresentado ao Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. O estudo tem como objetivo refletir sobre as possíveis contribuições da pedagogia dos Multiletramentos para a Educação Física na Educação Infantil.

O autor desenvolveu uma pesquisa com abordagem qualitativa, baseada na Pesquisa-Ação. Foi elaborado um projeto de intervenção junto à disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Física II, desenvolvido com crianças de 4 anos no Núcleo de desenvolvimento Infantil da UFSC, visando demonstrar que o estágio, além de ser um momento de prática docente na formação inicial de professor, é também um importante espaço de reflexão e produção de conhecimentos.

Dentre os trabalhos analisados, esta pesquisa é a que mais se distancia metodologicamente de nossas pretensões, mas traz valiosas contribuições teóricas e práticas sobre a pedagogia dos multiletramentos na Educação Infantil. Durante o estágio foi permitido às crianças se expressassem através de diferentes linguagens, sendo uma delas a linguagem corporal, tão importante para a fase da educação infantil, pois através do movimento as crianças exprimem necessidades como a interação, comunicação, imaginação e descoberta, as quais, muitas vezes, são reprimidas para tentar controlar as crianças. A pesquisa aponta também para a importância do uso das TIC's no mundo contemporâneo, como uma realidade na vida cotidiana das crianças e que devem fazer parte também das práticas educativas dos professores na escola.

O trabalho intitulado **Alfabetização, letramentos e multiletramentos na Educação Infantil: práticas possíveis?** de autoria de Santos (2016), fruto da Especialização em Docência na Educação Infantil no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, tem como objetivo analisar como os processos de alfabetização, letramento e

multiletramentos no Grupo 05 da Educação Infantil. O trabalho investiga o desenvolvimento da lectoescrita das crianças, além de discutir fundamentos teóricos práticos sobre alfabetização, letramento e multiletramentos para o desenvolvimento da lectoescrita das crianças, bem como verificar se alfabetizar e letrar na Educação Infantil contribuem para esse desenvolvimento.

Quanto à metodologia, se trata de uma pesquisa qualitativa, de inspiração etnográfica, realizando uma revisão bibliográfica fundamentada em autores como: Magda Soares (1999, 2001, 2009, 2010), Ferreira e Teberosky (1986, 1989) Kleiman (19905), Bakhtin (1992,1997), Piaget (1974), Tempel (2008) e Vygotsky (1989), Lia Abbud (2001), Rojo (2012), dentre outros.

Os resultados apontam que o trabalho com a Alfabetização, letramento e multiletramentos são práticas possíveis e necessárias na conjuntura atual, e introduzi-los “possibilita-os à significação, compreensão e utilização da linguagem usada em contextos sociais, garante o acesso e os respeitam como sujeitos de direitos, considerando o caráter multimodal” (SANTOS, 2016, p. 49). Promovendo assim, o protagonismo da criança e possibilitando ao professor uma reflexão sobre a intencionalidade do ato de educar formando assim atores e autores da sua história.

O último trabalho que vem somar às nossas reflexões, é a dissertação intitulada **Imagens que contam: a pedagogia dos multiletramentos na Educação Infantil** de autoria de Brito (2017), apresentada ao Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. O objetivo principal é discutir o multiletramento na Educação Infantil, por meio de práticas de letramento visual com gêneros multimodais.

Quanto à metodologia e sujeitos investigados, Brito (2017) desenvolveu a sua pesquisa baseando-se nas concepções do método pesquisa-ação de cunho qualitativo, cujo campo de aplicação foi uma creche pública do município do Rio de Janeiro – segmento Maternal I – crianças de 2 a 3 anos. Utilizou como instrumentos de coleta de dados a aplicação de um questionário, observação e registros das aulas realizadas por 4 professoras. Foi desenvolvido também um projeto de intervenção com contação de histórias, a partir de um livro de imagens e registros das narrativas das crianças sobre o que entenderam da história do livro.

A principal temática da pesquisa de Brito (2017) foi o uso de imagens como artefato de letramento na Educação Infantil, por meio da pedagogia de (multi)letramentos, no entendimento que para as crianças dessa fase tudo é muito visual e que em nossa sociedade atual o visual está presente em todos os meios de comunicação. A autora considera de grande relevância valorizar as múltiplas linguagens (oral, visual, áudio, espacial, gestual etc.) nas experiências da criança na Educação Infantil, permitindo à criança desenvolver a sua

autonomia, criatividade e imaginação a partir da interação com uma diversidade de textos presentes em nosso meio social, no caso específico da autora valorizando o trabalho com as imagens.

Os trabalhos analisados mostraram de forma bem clara a necessidade de (re)pensar e redimensionar as propostas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil, levando em consideração o contexto do mundo em que vivemos e as exigências impostas à escola do século XXI, fortemente marcada pela diversidade cultural e linguística, e que exige muito mais que apenas ensinar a leitura e escrita, ou seja, grafar letras e decodificá-las. Rojo (2012) discorre sobre isso quando sugere que a proposta curricular da escola deve visar.

Educar os alunos para a capacidade e sensibilidade de lidar com a multiplicidade e complexidade do mundo, pois a diversidade linguística, semiótica e cultural se manifesta na escola, assim como fora dela. A pedagogia que leva em conta os multiletramentos incorpora a prática situada e embasada na experiência da criança, aberta a conceituação, que propõe o dialogismo e a análise crítica, transformando as práticas de leitura e escrita em práticas sociais que levem à construção e uso dos conhecimentos adquiridos (ROJO, 2012, p. 53).

Sendo assim, vários aportes teóricos vêm trazer essa discussão e fundamentar a importância dos professores se apropriarem desses novos conceitos relacionados à alfabetização, letramento e (multi)letramentos na Educação Infantil. As literaturas e pesquisas que abordam a pedagogia dos (multi)letramentos para essa etapa da educação básica ainda se encontram um pouco incipiente, o que revela a pertinência do nosso estudo para a área da Educação Infantil.

A maioria dos trabalhos analisados estavam relacionados à alfabetização e letramento, temas já debatidos e fundamentados por vários especialistas da área como Soares (2018) e Ferreira (1999, 2011), que confirmam que a alfabetização e letramento podem e devem ter presença na Educação Infantil. Muitos trabalhos também se basearam na teoria histórico – cultural de Vigotsky, destacando a importância da cultura e mediação com os outros para o desenvolvimento mental, conferindo à escola a função de mediação dos conhecimentos historicamente construídos, por meio de práticas pedagógicas com sentido e significado.

Portanto, as pesquisas contribuíram significativamente para refletirmos sobre essas questões relacionadas à alfabetização, letramento e (multi)letramentos na primeira infância, além de aspectos evidenciados nos trabalhos que poderão agregar a nossa pesquisa. Constatamos, a partir dos achados, que o trabalho com a linguagem na educação infantil deve considerar a criança como um ser pensante, que elabora hipóteses, cria, recria, interroga,

produz cultura através de inúmeras vivências e interações com o meio, com o conhecimento, seus pares e os adultos.

O professor, nesse processo, também é fundamental ao desenvolver um fazer pedagógico que possibilite às crianças o pensar, através de práticas significativas que contribuam ao desenvolvimento infantil, enquanto cidadãos participativos, críticos e atuantes em uma sociedade de constantes mudanças.

Agraciados com as contribuições dos autores que também se sentiram desafiados em pesquisar sobre os processos formativos da criança na Educação Infantil, apresentaremos a seguir o nosso percurso metodológico que pretendemos trilhar em busca de sanar nossas inquietações.

Metodologia à vista!

1.4. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: DESCOBERTAS E DESAFIOS DE NOVAS LETRAS

Diferentemente da arte e da poesia que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular. A esse ritmo denominamos *ciclo da pesquisa*, ou seja, um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações. (MINAYO, 1994, p. 25-26).

Encorajados na declaração da autora que a pesquisa se constrói com “labor artesanal”, ou seja, trabalho manual, é que nos debruçamos na construção desse estudo, que teve como ponto de partida o seguinte problema: Quais concepções acerca dos conceitos de alfabetização e (multi) letramentos são concebidos pelos professores da Educação Infantil? Cientes sobre o caráter não acabado e imprevisível do processo de pesquisa, nos sentimos desafiadas a descrever e a compartilhar, neste tópico, o percurso metodológico de nossa investigação.

O percurso metodológico se constitui como o caminho que escolhemos trilhar em busca do que não está aparente, do que está oculto nas relações, nas ações e no pensamento dos atores sociais. Nesse sentido, apresentaremos a metodologia escolhida a fim de encontrarmos respostas para nossas inquietações, a escolha da abordagem teoria-metodológica, dos instrumentos e das técnicas são fundamentais para a realização da pesquisa, no entanto o pesquisador e sua criatividade ocupam papel central no processo investigativo, para Minayo

(1994, p. 16) “[...] a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”.

1.4.1. Abordagem investigativa

A pesquisa em foco encontra-se na área das Ciências Sociais com o objetivo de analisar as concepções acerca dos termos alfabetização e (multi)letramentos concebidos pelos professores em exercício na Educação Infantil, na perspectiva de atingir os objetivos propostos no presente trabalho. A metodologia pauta-se na abordagem qualitativa, que segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 50), é caracterizada como aquela em que “os investigadores que fazem uso desse tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas”. Os autores apresentam cinco características que devem ser consideradas na pesquisa qualitativa:

- 1) o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento;
- 2) os dados coletados são predominantemente descritivos;
- 3) o interesse do pesquisador está centrado no processo;
- 4) os dados são analisados de forma indutiva;
- 5) os significados que as pessoas dão às suas experiências de vida merecem atenção especial do pesquisador.

Observando tais características, percebe-se o lugar destinado ao pesquisador, que precisa ter um olhar atento e sensível aos acontecimentos e, ao mesmo tempo, inserir-se no local da investigação, respeitando as diferenças e particularidades dos participantes.

Na perspectiva dos autores, entendemos que na pesquisa qualitativa o lócus da pesquisa é um ambiente fértil de produção de conhecimento, que a partir do olhar apurado do pesquisador pode-se apreender os significados e sentidos que os sujeitos dão às suas práticas, que são de grande relevância para a pesquisa social. Como assevera Minayo (1994, p. 21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Temos o intuito de investigar como os professores da Educação Infantil da rede Municipal de Mossoró dão sentido às suas práticas pedagógicas a partir das suas concepções acerca dos processos de alfabetização e (multi)letramentos na formação de crianças pequenas. Buscando analisar as percepções desses sujeitos e suas implicações no processo de alfabetização inicial das crianças, escolhemos a abordagem quanti-qualitativa por ser capaz de estudar tanto a subjetividade dos sujeitos investigados, como também as particularidades e experiências individuais imbricadas no processo de ensino aprendizagem, com enfoque na representação de fenômenos humanos com números e palavras. Nesse sentido, Somekh e Lewin (2015, p. 287) afirmam que “os dados numéricos podem dar uma contribuição valiosa tanto na pesquisa quantitativa como na qualitativa, quer se trate de simples porcentagem, quer de resultados de técnicas mais complexas”.

Nossa pesquisa se classifica como uma pesquisa exploratória e de campo. A pesquisa exploratória tem como objetivo principal “o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado” (GIL, 2002, p. 41). Nesse entendimento, a pesquisa exploratória tem por objetivo aprimorar hipóteses, validar instrumentos e proporcionar familiaridade com o campo de estudo. Constitui a primeira etapa de um estudo mais amplo, e é muito utilizada em pesquisas cujo tema foi pouco explorado, podendo ser aplicada em estudos iniciais para se obter uma visão geral acerca de determinados fatos. (GIL, 2002).

A nossa pesquisa pode ser classificada também como um estudo de campo, pois segundo Gil (2002, p.53) “o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana”.

A pesquisa se constrói em um determinado ritmo que, para Minayo (1994), é denominado Ciclo da pesquisa, dividido em três etapas intimamente ligadas e dependentes umas das outras. Cada etapa precisa ser bem definida para que possa complementar e dar continuidade ao processo que não se encerra, mas incita novas descobertas e desafios. Para melhor exemplificar as fases do ciclo da pesquisa que adotamos como trajeto metodológico do nosso estudo em tela, apresentamos a seguir um esquema desse percurso.

Figura 5 - Ciclo da pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora.

1.5.2. Campo de pesquisa: Educação Infantil – Rede Municipal de Mossoró/RN

Apresentaremos um breve histórico da Educação Infantil no Município de Mossoró com o objetivo de contextualizar o campo de pesquisa que elegemos para desenvolver o presente estudo.

Segundo dados do primeiro Plano Municipal de Educação - PME (2004), o atendimento de crianças de 0 a 6 anos nas primeiras décadas do século XX eram ofertadas nos jardins de infância. Com o passar das décadas, tais serviços foram sendo absorvidos pelas instituições privadas e públicas, adquirindo geralmente um caráter assistencialista sem a preocupação com a educação e ampliação de conhecimento de mundo das crianças. Este atendimento perdurou sob a responsabilidade da secretaria de Assistência Social até o surgimento de debates e novas concepções sobre o conceito de criança e infância, como também a exigência da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional 9394/96, que estabeleceu prazos para absorção das instituições de educação infantil pelos Órgãos Municipais de Educação. Em Mossoró, esse processo iniciou-se em 1999, sendo totalmente consolidado em 2001.

A partir de 2001, a Educação de crianças de 0 a 6 anos, em estabelecimentos específicos de Educação Infantil no município de Mossoró, teve um crescimento acentuado devido à

inserção da mulher no mercado de trabalho e outros fatores sociais que vieram a contribuir para as famílias buscarem essas instituições para prover condições adequadas de educação e cuidados a seus filhos pequenos. O Plano Municipal de Educação (2004) ressalta que os fatores sociais e econômicos são os maiores responsáveis por esses novos espaços e configurações na educação do município, mas que não são os únicos, e que essa nova demanda é resultado de:

As descobertas do campo científico têm gerado uma nova consciência a respeito da criança como um sujeito social e histórico, possuindo natureza singular, capaz de utilizar as mais diferentes linguagens e hipóteses originais sobre o mundo que a cerca. Educar significa, portanto, uma perspectiva de formação de crianças autônomas, com todos os seus direitos assegurados. (PME, 2004, p. 38).

Com base no documento, percebe-se que a história da Educação Infantil no município foi marcada, a partir da LDB, por avanços na concepção da criança como um sujeito social e histórico, com especificidades do ser criança, com capacidade para se desenvolver utilizando as diferentes linguagens e capacidade de compreender e criar hipóteses sobre o mundo em que vive. Para isso, portanto, é necessário que os profissionais da educação concebam o ato de educar na perspectiva de formar crianças ativas e autônomas, comprometidos em garantir os direitos que lhes são assegurados.

O PME também adotou uma série de objetivos e metas para a ampliação e melhorias no atendimento das crianças de 0 a 5 anos, como forma de garantir não apenas o acesso das crianças, mas sua permanência e qualidade no atendimento. Uma das metas foi “Ampliar a oferta de Educação Infantil de forma a atender, em 5 anos, 40% da população de até 3 anos de idade e 70% da população de 4 a 6 anos e, ao final da década alcançar a meta de 50% das crianças de até 3 anos e 80% das de 4 a 6 anos” (PME, 2004, p. 41).

Este Plano Municipal de Educação para o município de Mossoró propõe diretrizes político – pedagógicas, objetivos, metas e estratégias para o período de 2004 a 2013, ou seja, dez anos para efetivar a conquista dos objetivos e metas estabelecidos pelo plano. Durante esse período houve uma ampliação no atendimento à educação infantil no município, e um dos fatores foi a crescente necessidade da mulher no mercado de trabalho para complementar a renda familiar, provocando um aumento na procura pelas instituições de Educação Infantil para deixar os filhos.

Em 2015 foi aprovado o segundo PME, com duração de 2015 a 2025, que estabeleceu outras metas e objetivos para a Educação Infantil de acordo com as especificidades do município e articuladas ao Plano Nacional de Educação (2014 a 2024). A meta 1 do PME é:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 55% (cinquenta e cinco) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME (PME, 2015).

Para o alcance dessa meta, o plano traz muitas estratégias para a educação infantil, como a construção de UEIs, investimento para aquisição, renovação e manutenção de equipamentos e materiais pedagógicos, além de promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil.

Sabemos que há muito o que melhorar e muitas metas a serem alcançadas no âmbito da educação infantil em nosso município, mas já conseguimos muitos avanços na ampliação do atendimento às crianças da creche e pré-escola, principalmente no atendimento à pré-escola, devido à busca por parte do município em cumprir a meta da obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos de idade⁵.

Quanto à formação dos docentes que atuam na educação infantil, o município conta com um quadro de professores quase em sua totalidade com formação em graduação, sendo a maioria destes com nível de especialização, e uma pequena parcela com mestrado e doutorado. Esses dados sinalizam um avanço na formação continuada dos profissionais da educação infantil no município, porém deve-se uma atenção a essa área devido ao pequeno número de professores mestres e doutores, pois diante de um contexto de mudanças a qualificação dos profissionais da educação é eminente, visto que a qualidade da educação é indissociável da qualificação dos professores que são protagonistas da ação.

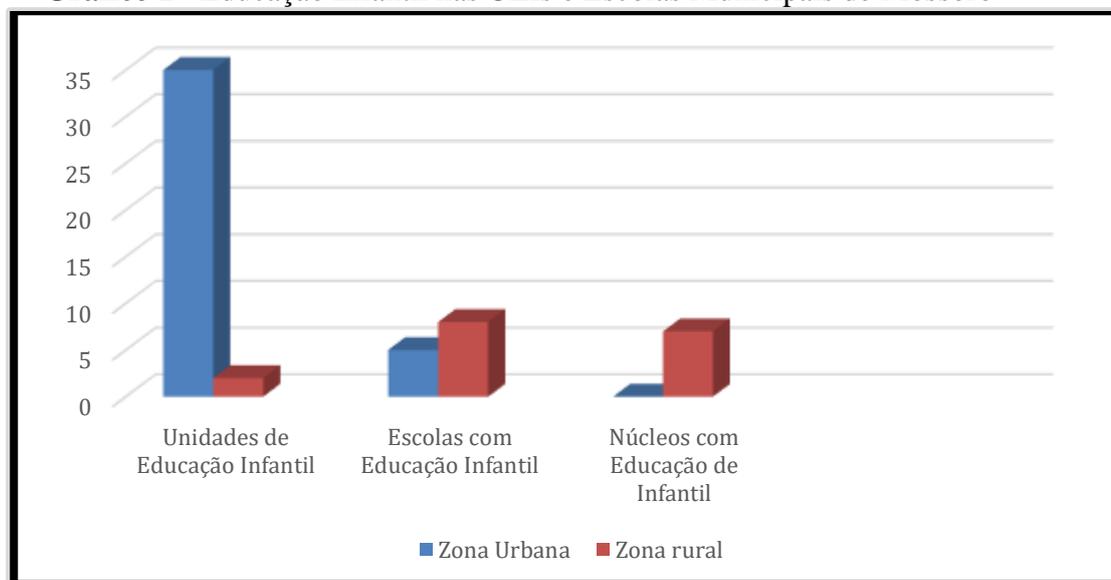
Posto o cenário em que a nossa pesquisa está imersa, elegemos como campo de pesquisa a rede municipal de Mossoró, com foco na educação infantil, por ser ela responsável por ofertar o ensino público para crianças de 0 a 5 anos de idade, sendo a matrícula preliminar no ano de 2020 de 7.240 crianças na creche e pré-escola, segundo dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

A Rede Municipal de Ensino de Mossoró tem em sua estrutura 37 Unidades de Educação Infantil, sendo duas destas na zona rural e 35 localizadas na zona urbana. Cinco escolas do Ensino Fundamental oferecem salas de atendimento à Educação Infantil na zona urbana, oito

⁵A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a LDB n. 9394/96, em seu artigo 4º diz que: “Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio;”

escolas na zona rural e sete núcleos com Educação Infantil, estas escolas na zona rural que servem de sede para outras unidades menores.

Gráfico 1 - Educação Infantil nas UEIs e Escolas Municipais de Mossoró



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2020).

Tivemos a participação de 53 professoras lotadas em 19 Unidades de Educação infantil e 7 professoras lotadas em 7 escolas, sendo que em algumas UEIs tivemos uma participação maior das docentes do que em outras.

1.5.3. Sujeitos investigados – os professores protagonistas da pesquisa

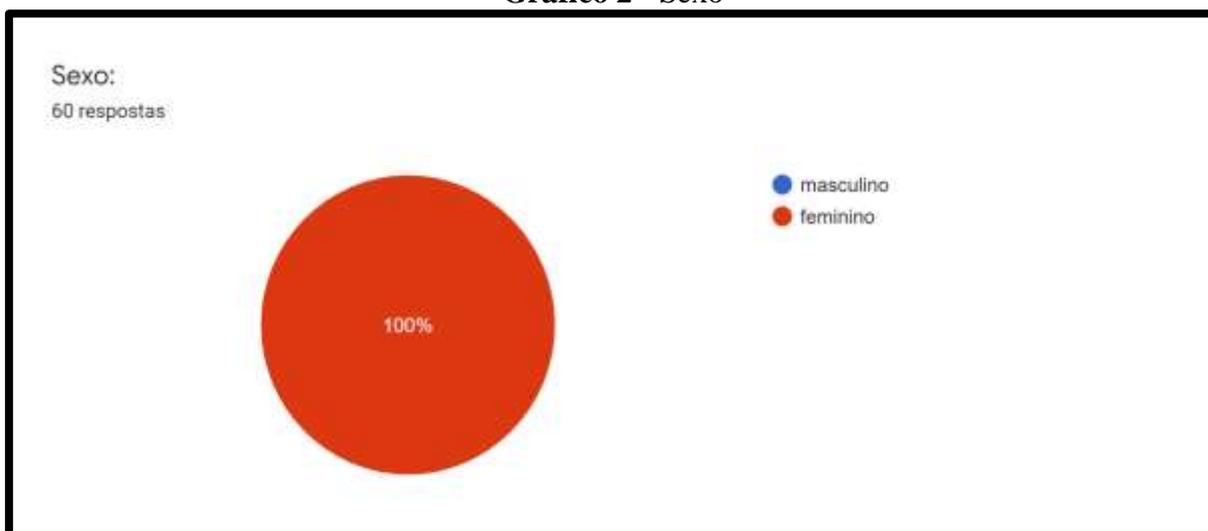
Neste estudo, o grupo de investigados é composto pelas professoras atuantes na Educação Infantil do município de Mossoró/RN, que trabalham desde o Berçário até o Infantil II. A escolha justifica-se pelo fato de que não consideramos uma etapa educacional mais importante que a outra, mas que o trabalho pedagógico na educação infantil deve considerar a criança desde muito pequena como sujeito ativo e produtor de cultura, compreendendo que cada fase tem suas especificidades que devem ser exploradas a partir de experiências significativas na formação do sujeito.

O quadro de professores do município em exercício na Educação Infantil no ano de 2020 conta com 368 professores nas Unidades de Educação Infantil e 52 nas escolas da zona urbana e rural. Disponibilizamos o questionário a todos os professores, dos quais tivemos respostas de 60 professores (15% do total).

Compreendemos que ainda existem muitos professores que não gostam de participar de pesquisas por ter em mente que de alguma forma irá se expor ou pelo fato de ter que disponibilizar um tempo para responder ao questionário e, sendo assim, escolhem não participar. Consideramos o número de respondentes válido para o objetivo da nossa pesquisa, por se tratar de uma amostragem.

Com base no questionário, foi possível traçar um perfil dos professores que participaram da pesquisa, com dados pessoais (sexo, idade e formação) e dados profissionais (escola em que atua, quanto tempo de atuação).

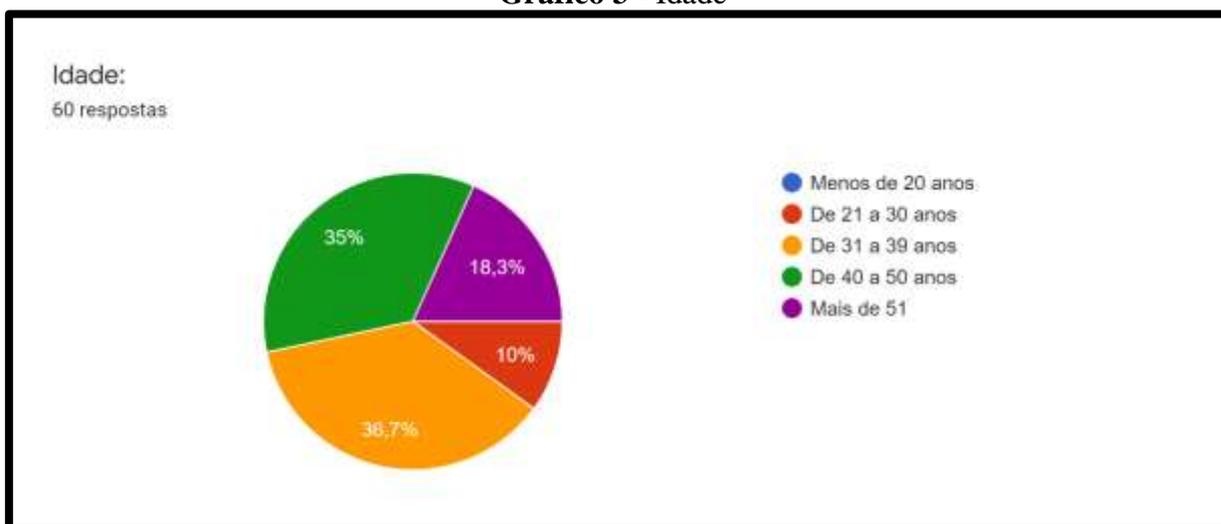
Gráfico 2 - Sexo



Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e (multi) letramentos na Educação Infantil: concepções dos professores da rede municipal de Mossoró-RN. SARMENTO, 2020.

A partir da análise do gráfico, constatamos que o público-alvo de respondentes da pesquisa foi 100% feminino. Sabemos que os cursos de formação inicial têm tido uma matrícula maior de homens, em relação a anos anteriores, para atuar na educação de crianças, mas ainda há uma predominância de mulheres nos cursos de pedagogia. Devido a isso nas turmas de educação infantil do município de Mossoró ainda predomina o sexo feminino, pois nessa etapa educacional o cuidar é indissociável do educar.

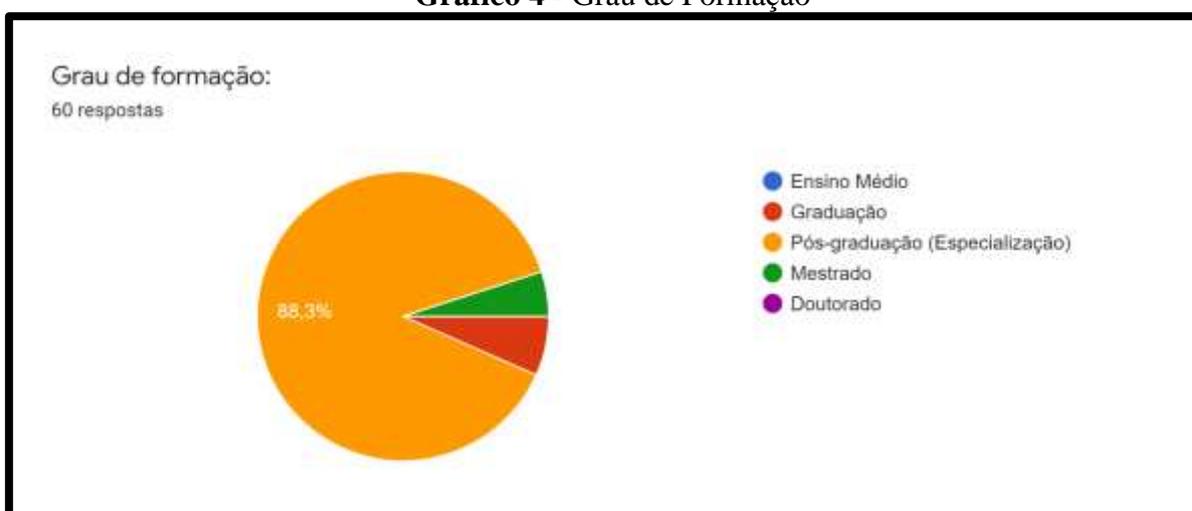
Gráfico 3 - Idade



Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e (multi) letramentos na Educação Infantil: concepções dos professores da rede municipal de Mossoró-RN. SARMENTO, 2020.

Em relação à faixa etária, 71,7% das professoras que compuseram o corpus da pesquisa possuem entre 31 e 50 anos de idade, sendo 36,7% entre 31 e 39 anos e 35% entre 40 e 50 anos de idade, uma diferença bem pequena de um grupo para o outro. 18,3% têm mais de 51 anos e apenas 10% entre 21 e 30 anos de idade, o que equivale a 6 professoras. Esta análise nos faz compreender que a maioria das professoras que participou da pesquisa estão no início de sua carreira profissional, o que será possível analisarmos no gráfico mais à frente.

Gráfico 4 - Grau de Formação



Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e (multi) letramentos na Educação Infantil: concepções dos professores da rede municipal de Mossoró-RN. SARMENTO, 2020.

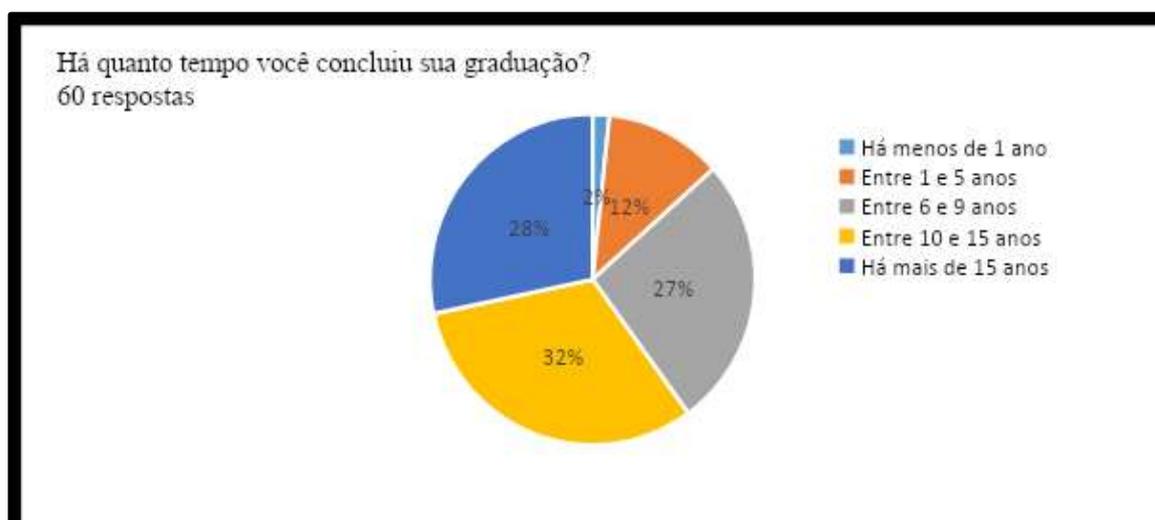
O gráfico nos mostra que 53 professoras (88,3% do total) possuem Pós-Graduação (especialização), ou seja, a maioria possui algum tipo de especialização. Quatro professoras

(6,7%) possuem apenas graduação e três (5%) possuem mestrado. Estes dados nos fazem refletir que a maioria das professoras da Educação Infantil, como mencionado no tópico anterior, tem buscado a formação continuada nos cursos de especialização, porém o número de profissionais que ingressam nos cursos de mestrado e doutorado é bem reduzido. Isso se dá pela dificuldade de acesso aos cursos, devido ao reduzido número de vagas ofertadas, como também pela falta de incentivo por parte da gestão municipal e estadual, o que dificulta a entrada desses profissionais em cursos de mestrado e doutorado.

Os profissionais da Educação Infantil ainda lutam por valorização, visto que nesta etapa educacional por muito tempo perdurou a ideia de que não era necessário qualificação para atuar, pois era vista como apenas assistencialismo, um lugar para as crianças ficarem enquanto as mães trabalhavam.

No entanto, a Educação Infantil vem conquistando seu espaço e os profissionais que nela atuam devem encontrar-se em constante processo de formação para atender às especificidades da profissão, buscando construir práticas inovadoras, criativas e mobilizar os saberes constituídos em sua formação, necessários diante dos desafios presentes no cotidiano dessa etapa de ensino.

Gráfico 5 - Há quanto tempo você concluiu a graduação?



Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e (multi) letramentos na Educação Infantil: concepções dos professores da rede municipal de Mossoró-RN. SARMENTO, 2020.

Todas as professoras que participaram da pesquisa cursaram pedagogia. Segundo os dados do gráfico acima, temos que 32% das professoras concluíram o curso entre 10 e 15 anos atrás e 28% concluíram há mais de 15 anos. A maioria terminou a formação inicial há mais de 10 anos, ou seja, mais de uma década. Durante esse tempo, ocorreram mudanças nos cursos,

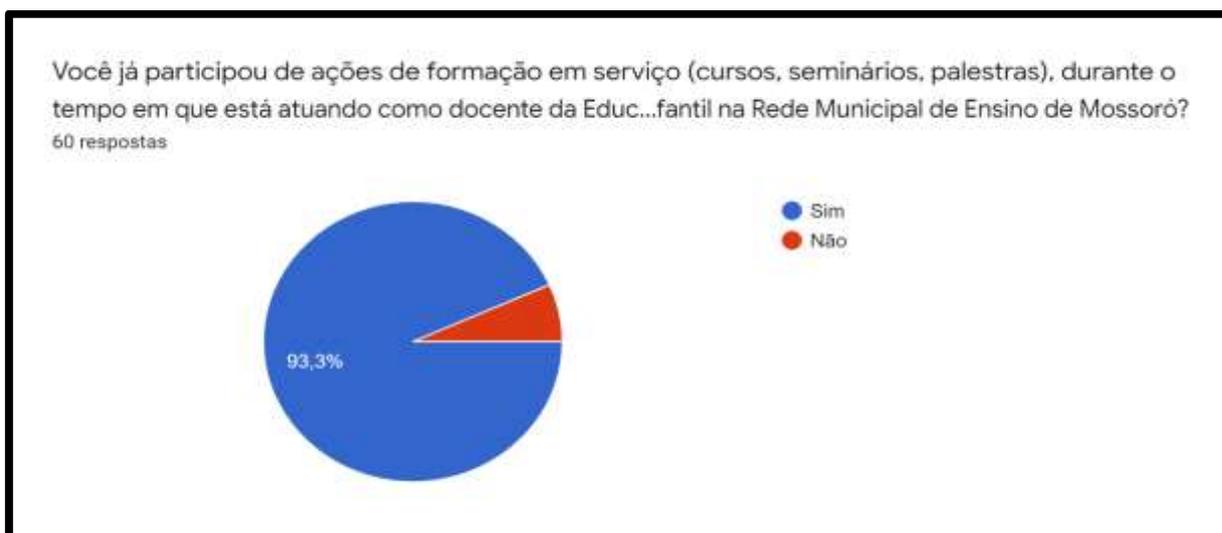
incorporando disciplinas mais direcionadas ao educador infantil, daí a necessidade do professor buscar uma formação continuada que o auxilie nas demandas da sociedade atual.

É importante ressaltar, a fragilidade dos cursos de formação inicial no que se refere às demandas de atuação profissional na Educação Infantil. Os cursos de Pedagogia, responsáveis legais pela formação em nível superior do docente da Educação Infantil, enfrentam a carência de um tratamento mais específico para a formação do professor que atuará junto a crianças de zero a cinco anos.

A formação do pedagogo é bastante genérica, certificando o egresso para atuar como professor da educação infantil, como professor do Ensino Fundamental anos iniciais, EJA (educação de jovens e adultos), além de desempenhar funções de supervisão, orientação, gestão e coordenação pedagógica. E mais ainda, para atuar, em funções pedagógicas, em espaços não escolares.

Como foi possível visualizarmos no gráfico anterior, a formação das docentes participantes da pesquisa corresponde a 93,3% que cursaram uma pós-graduação, esses dados demonstram que as professoras sentiram a necessidade de ampliar sua formação após a conclusão do curso de pedagogia, além das formações em serviço que veremos no gráfico a seguir.

Gráfico 6 - Participação em formação em serviço.



Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e (multi) letramentos na Educação Infantil: concepções dos professores da rede municipal de Mossoró-RN. SARMENTO, 2020.

Considerando a formação continuada como um fator presente na construção da formação profissional da população respondente, 93,3% afirmam que participaram de cursos presenciais e a distância, seminários, simpósios, palestras, dentre outras formações. Na figura a seguir, visualizaremos a diversidade de temáticas que foram abordadas nas ações de

capacitação frequentada pelas profissionais, o que evidencia as lacunas deixadas na formação inicial, as quais as professoras buscam sanar por meio da formação continuada, mas não só isso, também demonstra as inúmeras situações e particularidades vividas pelo educador infantil que exigem conhecimentos diversos para promover uma educação integral que atenda a todas as crianças.

Figura 6 - Cursos ou ações de capacitação dos quais participou nos últimos 5 anos de atuação como professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Mossoró.

| Nº | TÍTULO/TEMÁTICA |
|-----|---|
| 1. | Letramentos |
| 2. | Desenvolvimento infantil |
| 3. | PNAIC – Educação Infantil |
| 4. | I Simpósio de Educação Infantil |
| 5. | Planejamento e BNCC |
| 6. | Produção de relatórios na Educação Infantil |
| 7. | Curso Justiça e Escola |
| 8. | Curso Siope formação pela escola |
| 9. | Inclusão Escolar e diversidade |
| 10. | Libras na escola |
| 11. | Autismo |
| 12. | Currículo: Um olhar para dentro da escola |
| 13. | Oficinas e cursos de capacitação para a Educação Infantil |
| 14. | Formação sobre a BNCC |
| 15. | Leitura na sala de aula |
| 16. | Avaliação do mapa educacional |
| 17. | Oficina de Arte |
| 18. | Excel básico |
| 19. | Refletindo sobre possibilidades avaliativas de alunos com deficiência |
| 20. | A importância da Psicomotricidade na infância |
| 21. | Prática educativas inclusivas na educação infantil |
| 22. | Profissão docente: refletindo sobre a prática |
| 23. | Inteligência emocional e habilidades para o século XXI |
| 24. | Tecnologias educacionais – NTM |
| 25. | Aperfeiçoamento em Políticas Públicas em Educação Integral |
| 26. | Tecnologias digitais e práticas de alfabetização |
| 27. | Congresso online de Educação Física escolar |
| 28. | Formação de professores e Educação Infantil |
| 29. | Projeto Trilhas |
| 30. | Contação de histórias |
| 31. | A importância do brincar na Educação Infantil |
| 32. | Formação para professores da Educação Infantil |
| 33. | Ações da psicopedagogia e da educação em contexto de mudanças |
| 34. | Distúrbios e transtornos de aprendizagem |
| 35. | V e VI Simpósio de pós graduação da UERN |
| 36. | Conferência Municipal dos direitos da pessoa com deficiência |

| | |
|-----|---|
| 37. | Neuropalestra – Plano Educacional Individualizado |
| 38. | VI Congresso Nacional de Educação |
| 39. | Musicalização para bebês e crianças |
| 40. | Bullying |
| 41. | Fórum Internacional de pedagogia |
| 42. | XVIII Encontro Nacional de Educação Infantil |
| 43. | Braille |
| 44. | Psicologia Infantil |
| 45. | Reabilitação educativa Social de crianças com Síndrome de Down |
| 46. | Um olhar e uma escuta a você educador |
| 47. | Explorando e refletindo sobre o ambiente alfabetizador |
| 48. | Registro de avaliação na educação infantil |
| 49. | Horta em casa |
| 50. | Educadores da infância entre saberes e afetos |
| 51. | Praler |
| 52. | Gestão na educação infantil |
| 53. | Projeto Político pedagógico: Reformulações necessárias |
| 54. | Primeiros Socorros |
| 55. | Relatório individual da criança: a importância da observação e do registro do professor |
| 56. | I Fórum de Conselheiros Escolares |
| 57. | Formação do Enfrentamento ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes |
| 58. | O cuidar, educar e brincar na educação infantil |
| 59. | Planejamento |
| 60. | O perfil do professor da educação infantil |
| 61. | Oficina de materiais pedagógico |
| 62. | I ciclo de oficinas projeto Recriação |
| 63. | Introdução à educação digital |

Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e (multi) letramentos na Educação Infantil: concepções dos professores da rede municipal de Mossoró-RN. SARMENTO, 2020.

Um dado bastante promissor é que a maioria das professoras busca alternativas para melhorar seu próprio desempenho por meio de ações de formação continuada. Grande parte das temáticas é bem específicas para a atuação do professor na primeira infância, como letramentos, a importância do cuidar, educar e do brincar, contação histórias, a observação e registro, o ambiente alfabetizador, construção de materiais pedagógicos, todas bem pertinentes ao educador infantil. Algo que nos chamou atenção foi que quase todas as respostas relatavam alguma formação referente à BNCC, o que demonstra a preocupação das docentes em se apropriar dos conhecimentos referente ao novo documento, com o objetivo de aperfeiçoar as suas práticas pedagógicas em prol de garantir os direitos de aprendizagem das crianças.

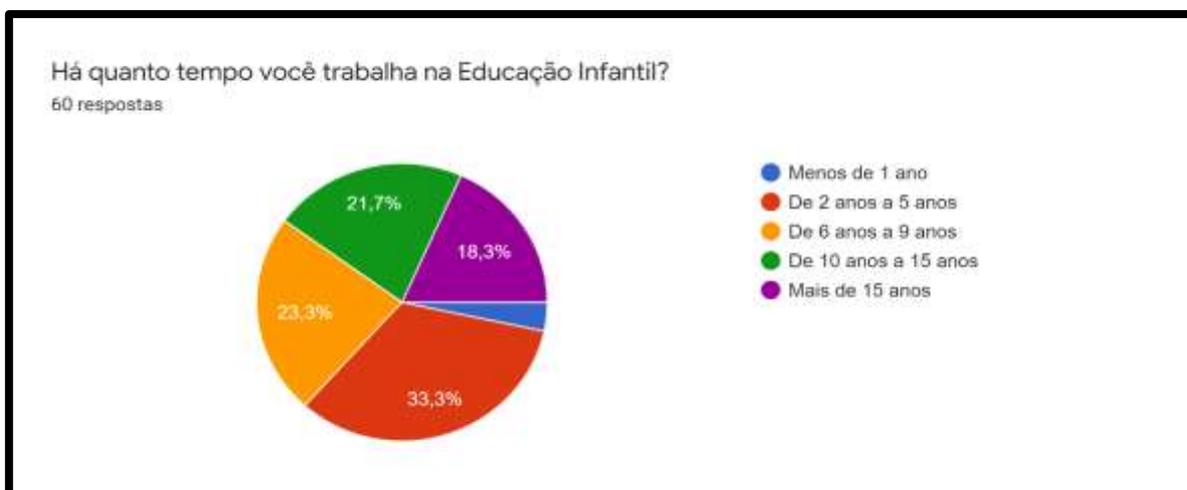
A temática inclusão e autismo também foi bastante citada entre as respostas, pois é de suma importância termos clareza sobre o que significa incluir, que não se trata apenas de matricular a criança na escola, mas de oferecer condições efetivas de permanência e desenvolvimento da criança dentro de seus limites e possibilidades. Vivemos um momento de

aumento na procura por vagas em escolas para crianças com autismo, o que deve nos impulsionar na busca por conhecer as estratégias de trabalho para o desenvolvimento das potencialidades da criança com autismo.

Outra temática abordada foi relacionada ao uso das tecnologias, como Excel básico, Tecnologias educacionais, tecnologias digitais e práticas de alfabetização e Introdução à educação digital. É fato que a inclusão digital configura-se como um desafio que algumas professoras enfrentam na prática e a demanda por parte delas mostra-se muito favorável quando buscam formação sobre este tema, uma vez que não temos mais como fugir do mundo das tecnologias, mas devemos incorporá-las em nossas práticas como uma aliada no processo de ensino-aprendizagem.

Julgamos pertinente analisar essas temáticas, já que revelam não apenas as deficiências encontradas pelas professoras em sua formação inicial, mas também servem como forma de enfatizar a relevância da formação continuada em serviço da sua vida profissional. Vale ressaltar o importante papel do professor enquanto pesquisador de sua própria prática, pois estamos em uma sociedade em constante transformação, podemos perceber pelo avanço da tecnologia e o movimento constante de mudanças políticas, sociais e econômicas, diante desse cenário contemporâneo, o educador infantil ao exercer sua profissão tem o dever de buscar conhecimentos que lhe possibilitem desenvolver sua prática com protagonismo e autonomia.

Gráfico 7 - Há quanto tempo você trabalha na Educação Infantil?



Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e (multi) letramentos na Educação Infantil: concepções dos professores da rede municipal de Mossoró-RN. SARMENTO, 2020.

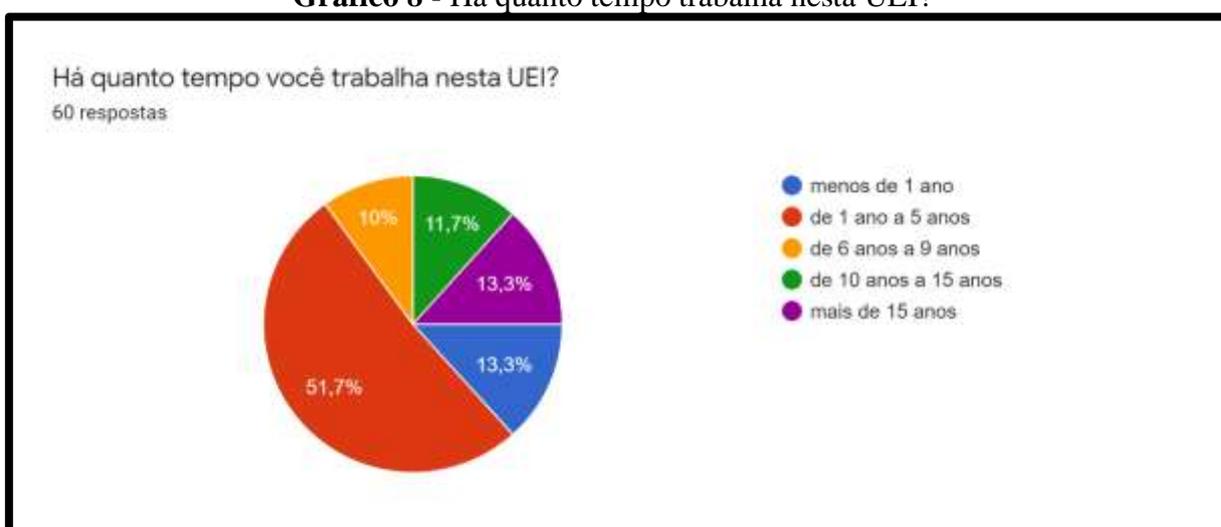
O gráfico 7, traça o perfil das professoras em relação ao tempo de experiência de atuação na Educação Infantil. Apenas 2 professoras indicaram trabalhar há menos de 1 ano, o que nos faz supor que essas profissionais trabalhavam no ensino fundamental e migraram para a

educação infantil; 20 docentes (33,3% do total) atuam entre 2 e 5 anos na educação infantil; 14 professoras (23,3%) atuam de 6 a 9 anos; por fim, temos 40% das professoras com mais de 10 anos de atuação na educação de crianças pequenas.

Considerando os dados das professoras com menos tempo de serviço na educação infantil, provavelmente, são profissionais que foram convocadas do último concurso público do município de Mossoró, realizado em 2014. Também temos a realidade na rede municipal de professores contratados, os quais foram selecionados em contratos provisórios.

No próximo gráfico, apresentaremos há quanto tempo o professor trabalha na Unidade de Educação Infantil em que se encontra atualmente.

Gráfico 8 - Há quanto tempo trabalha nesta UEI?



Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e (multi) letramentos na Educação Infantil: concepções dos professores da rede municipal de Mossoró-RN. SARMENTO, 2020.

A maioria das professoras, 51,7% do total, trabalha na instituição atual entre dois e cinco anos, como podemos visualizar no gráfico 8 acima. Temos 13,3% trabalhando na mesma instituição há menos de 1 ano, 10% que trabalham entre seis e nove anos na instituição, e 25% que trabalham há mais de 10 anos na atual instituição de ensino.

Quando tomamos por base o gráfico 7, percebemos que as professoras, ao indicarem ter mais tempo de experiência na educação infantil, relatam ter menos de 5 anos na atual instituição, este fato nos remete a ideia de que pode ter ocorrido transferência de uma UEI para outra, como também evidencia que algumas profissionais convocadas no último concurso já atuavam na educação infantil em escolas particulares. Isso visto que muitas profissionais que passam no concurso público vêm de experiências em escolas particulares, uma vez que anseiam por estabilidade e um melhor status profissional.

Neste tópico, tecemos um breve perfil de quem são as professoras pesquisadas a partir das respostas obtidas nos tópicos do questionário referentes ao perfil pessoal e profissional, enquanto que no terceiro capítulo deste estudo analisaremos as respostas das professoras quanto à temática central desta pesquisa, ou seja, as concepções expressas pelas professoras da Educação Infantil que atuam nas UEIs e escolas do município de Mossoró – a respeito da Alfabetização e (multi) letramentos.

1.5.4. Instrumentos e técnicas de construção dos dados

Neste tópico explanaremos de maneira detalhada os instrumentos e técnicas de construção dos dados que elegemos para aplicar em nossa pesquisa, os quais se configuram como elementos essenciais ao desenvolvimento da pesquisa, por isso sua escolha deve ser cuidadosa e com rigor científico, tendo como base os objetivos que pretendemos alcançar.

Com relação a esta etapa de construção dos dados, optamos como técnica e instrumento para a obtenção das informações a aplicação de um questionário aos professores em exercício na Educação Infantil da rede municipal de Mossoró-RN, com o objetivo de traçar um perfil acerca do quadro de professores, práticas educativas e dos processos de atualização profissional.

No tocante à discussão da pedagogia dos (multi)letramentos, em meio a um contexto midiático em que “a tecnologia tornou a comunicação fácil e ágil; e a interação imediata, o que resultou no desenvolvimento de programas, projetos colaborativos” (MARQUES, 2016, p. 118), optamos por realizar a pesquisa a partir do ambiente digital e em rede, lançando mão dos recursos oferecidos pelas novas tecnologias. Para tanto, construímos um questionário a partir da ferramenta de escrita colaborativa *Google Docs*⁶, que nos possibilitou alcançar, de maneira mais rápida, um grande número de professores dispersos, pois o questionário foi respondido e devolvido por via online.

É necessário o pesquisador estar atento, pois segundo Somekh e Lewin (2015, p. 292), “o questionário deve ter propósitos e objetivos claros e ser estruturado de maneira lógica em seções e subseções (se necessário) [...]. O pesquisador deve certificar-se de que os dados serão pertinentes e suficientes para responder às perguntas da pesquisa” [...]. Nesse sentido, dedicamos um bom tempo na construção desse instrumento, sabendo da importância de

⁶ O Google Docs é um ambiente gratuito de escrita colaborativa online, construído a partir da tecnologia Wiki, onde é possível alojar um documento e permitir que sua edição seja aberta ao público ou a um grupo restrito de colaboradores. Todas as versões são organizadas cronologicamente e podem ser armazenadas e recuperadas a qualquer momento por qualquer colaborador. (AZZARI e CUSTÓDIO, 2013, p.85).

escolher as perguntas adequadas e necessárias a atender aos nossos objetivos, considerando uma etapa primordial para os resultados da pesquisa.

Durante o período de construção desse instrumento de pesquisa, escrevemos e editamos por várias vezes, com zelo e cuidado na redação das perguntas para serem claras e objetivas, buscando o melhor entendimento por parte dos respondentes. Para Somekh e Lewin (2015, p. 293), “a redação das próprias perguntas tem de ser cuidadosa, de modo a maximizar a confiabilidade”. Segundo os autores as questões devem:

- Ser claras, sem ambiguidade e isentas de linguagem técnica ou inadequada para os inquiridos;
- Evitar induzir os inquiridos a darem determinadas respostas;
- Ser mais simples do que complexas;
- Evitar perguntas duplas (mais de uma pergunta ao mesmo tempo, como “Você tem um celular ou um telefone fixo?” – se o inquirido diz sim, como saber se ele tem só um celular, só um fixo ou ambos?);
- Evitar o uso de negativos e duplos negativos;
- Sendo de múltipla escolha e escalas de avaliação, garantir que todas as categorias sejam mutuamente exclusivas (se for preciso ter uma única resposta);
- Evitar perguntas que possam contrariar ou irritar os inquiridos ou ser percebidas como uma ameaça.

Elaboramos o nosso instrumento de construção dos dados observando os preceitos citados pelos autores Somekh e Lewin (2015, p. 293), pois reconhecemos o valor desse instrumento para alcançar os objetivos da pesquisa em tela, tivemos o cuidado na quantidade de perguntas e que a maioria das questões fosse objetivas para facilitar o ato de responder, visto que as perguntas subjetivas requer mais tempo e esforço para respondê-las.

O questionário foi estruturado a partir dos seguintes eixos:

- Características pessoais da população-alvo, principalmente dados sobre a formação profissional e a faixa etária;
- Perfil profissional dos respondentes;
- Concepção teórica relacionadas ao eixo norteador da pesquisa – alfabetização e (multi)letramentos;
- Práticas profissionais desenvolvidas com as crianças na Unidade de Educação Infantil.

Com o questionário pronto, passamos para a etapa do pré-teste, um mecanismo de validação de dados e respostas, que deve ser aplicado com um número limitado de pessoas similares às da amostra. Ele “é fundamental, pois pode evidenciar ambiguidades e outros empecilhos eventuais” (SOMEKH; LEWIN, 2015, p. 294).

Segundo Gil (2002), ao analisar o pré-teste o pesquisador deve atentar para:

Na análise, procura-se verificar se todas as perguntas foram respondidas adequadamente, se as respostas dadas não denotam dificuldade no entendimento das questões, se as respostas correspondentes às perguntas abertas são passíveis de categorização e de análise, enfim, tudo o que puder implicar a inadequação do questionário enquanto instrumento de coleta de dados (GIL, 2002, p. 120).

Após a aplicação do pré-teste fizemos as adequações necessárias, sendo então enviada para o Gabinete da Secretaria Municipal de Mossoró, endereçado à Secretária de Educação, com a solicitação de pesquisa, na qual constavam os dados essenciais sobre o estudo (vide anexo). Após o recebimento desta solicitação pela Secretária, o pedido de pesquisa foi encaminhado para a Coordenação da Educação Infantil que analisou nossa solicitação, emitindo o parecer favorável a realização da pesquisa.

Com a pesquisa autorizada, pensamos em qual seria a melhor estratégia para conseguirmos chegar a todos os professores da rede, visto que não tínhamos acesso a todos os endereços de e-mail do nosso público-alvo. Com o apoio da Coordenadora da Educação Infantil do Município, que nos disponibilizou os contatos da equipe gestora de cada UEI, enviamos por e-mail uma carta de apresentação da pesquisa junto ao questionário, solicitando o apoio deles como agentes multiplicadores para que nossa pesquisa chegasse a cada professor.

Nesse ínterim, também elaboramos uma apresentação do nosso estudo, expondo os nossos objetivos, e a relevância da pesquisa tanto na educação de nossas crianças como para nossa formação em serviço. A respeito dessa pauta, Neto (1994), pressupõe a seguinte ideia:

Os grupos devem ser esclarecidos sobre aquilo que pretendemos investigar e as possíveis repercussões favoráveis advindas do processo investigativo. É preciso termos em mente que a busca das informações que pretendemos obter está inserida num jogo cooperativo, onde cada momento é uma conquista baseada no diálogo e que foge à obrigatoriedade (NETO, 1994, p. 55).

É necessário, portanto, estabelecer um elo de confiança e amizade com os sujeitos investigados, deixando claro as nossas intenções e os benefícios da pesquisa para todos os envolvidos, buscando assim, uma maior participação por parte dos professores. Com os dados

da pesquisa em mãos, elucidaremos no próximo tópico a técnica de análise dos dados adotada para a pesquisa em tela.

1.5.4. Como analisar os resultados?

Passamos agora a focalizar a etapa final da pesquisa que se constitui como o momento primordial da investigação, a análise dos dados, contudo de suma importância para o resultado da investigação. Este momento requer muita dedicação e trabalho por parte do pesquisador, que com os dados em mãos deve ter clareza dos objetivos que se pretende alcançar, analisando os dados de modo a revelar os sentidos e significados dos fenômenos investigados. Nesse sentido, dentre as várias técnicas de análise dos dados da pesquisa qualitativa, elegemos para nosso estudo a *Análise Textual Discursiva*, que segundo Moraes (2003, p.209), vem se apresentando como uma:

[...] metodologia que se afastando do que tradicionalmente tem sido denominado de *análise* de conteúdo, aproximando-se de algumas modalidades de *análise de discurso*, procuramos argumentar que essa abordagem de análise pode ser concebida como um processo auto-organizado de produção de novas compreensões em relação aos fenômenos que examina (MORAES, 2003, p. 209).

Neste entendimento, a presente técnica de análise apresenta características que transitam entre as técnicas de análise de conteúdo e análise do discurso, apresentando distanciamentos e aproximações, mas com características próprias que permitem emergir novos sentidos e significados. De acordo com Medeiros e Amorim (2017, p. 250), “a interpretação segue uma visão hermenêutica de reconstrução de significados com acento na perspectiva dos sujeitos envolvidos na pesquisa”.

A análise textual discursiva em seu processo analítico busca a compreensão dos fenômenos investigados na produção de novos conhecimentos a partir da leitura apurada do corpus⁷ da análise que o investigador faz mediante as teorias e objetivos que regem o seu projeto investigativo, este processo de análise se configura de acordo com Moraes (2003, p. 192), em um ciclo que compreende três fases, destacados na figura abaixo:

⁷ Termo utilizado por Moraes (2003), ao se referir aos dados construídos na pesquisa.

Figura 7 - Fases do processo de Análise dos dados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Moraes (2003).

O primeiro elemento deste ciclo analítico é a Unitarização, que consiste em desorganizar o que estava organizado mediante a coleta de dados, como entrevistas, observações, anotações em diários de campo, com a pretensão de conseguir perceber os sentidos e significados desses textos, surgindo daí as unidades de análises. Medeiros e Amorim (2017) reforçam que “a unitarização do corpus da análise corresponde ao processo de desconstrução, desmontagem e fragmentação dos textos e/ou discursos analisados, sobrelevando seus elementos constituintes” (MEDEIROS; AMORIM, 2017, p. 256).

Definidas as unidades de análise, segue-se com a categorização que consiste em “um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes” (MORAES, 2003, p. 197). Neste processo o pesquisador constrói relações entre as unidades de análise, combinando as unidades semelhantes, definindo e nomeando as categorias. Essas categorias podem ser classificadas como *a priori* ou emergentes.

As categorias *a priori* são teorias que o pesquisador define antes da análise dos dados, enquanto que, as emergentes são construções teóricas definidas a partir da construção dos dados (MORAES, 2003).

O essencial no processo não é sua forma de produção, mas as possibilidades do conjunto de categorias construído de representar as informações do corpus, ou seja, de possibilitar uma compreensão aprofundada dos textos-base da

análise e, em consequência, dos fenômenos investigados (MORAES, 2003, p. 198).

O autor destaca que o mais importante não é a forma de produção das categorias, mas como essas categorias podem possibilitar uma compreensão dos objetivos da análise, ou seja, uma construção de sentidos e significados dos fenômenos investigados.

O terceiro e último elemento desse ciclo analítico é a comunicação. Nesta fase o pesquisador, por meio de um metatexto, explana a sua compreensão sobre os sentidos e significados construídos a partir da combinação das fases anteriores. O pesquisador argumenta de forma convincente o seu entendimento através da descrição e interpretação dos fenômenos investigados.

Traçado o percurso metodológico, nos propomos nos próximos capítulos a caminhar passo a passo na busca para alcançar os objetivos traçados pela pesquisa, nos comprometendo com a cientificidade e a ética nas informações.

2. AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM SUBJACENTES A EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE ACONTECE NAS ESCOLAS?

“A alfabetização é mais, muito mais, do que ler e escrever. É a habilidade de ler o mundo”. (Paulo Freire)

Na contemporaneidade, muitos pesquisadores têm aprofundado as pesquisas sobre a Educação Infantil, voltando-se para o estudo de questões como: a brincadeira, o lúdico, o cuidar e educar, linguagem entre outras temáticas. Com a amplitude dos estudos sobre a criança, há uma urgente necessidade de revelar as concepções de linguagem implícitas na educação infantil. Este tipo de conhecimento faz-se necessário porque possibilitará uma melhor compreensão sobre a percepção de sujeito que aprende e como aprende, tendo em vista os conhecimentos que ele adquire antes de chegar à instituição de Educação Infantil.

O objetivo deste capítulo é *identificar que tipologias e concepções de alfabetização subjazem às práticas profissionais dos professores*. Para isso, partimos da concepção de linguagem como uma construção histórica e cultural que possibilita aos homens se comunicarem em sociedade, e à criança da Educação Infantil, enquanto sujeito histórico e de direitos que tem competência de pensar, criar, imaginar, investigar e se comunicar utilizando os diferentes tipos de linguagens presente em nossa sociedade.

Nesse capítulo, versaremos sobre conceitos e contribuições teóricas pertinentes ao nosso estudo, que servirão de base para as discussões e reflexões que serão propostas no capítulo seguinte, no qual os dados da pesquisa serão apresentados e analisados.

No primeiro tópico, *2.1 As bases normativas e o trabalho com a linguagem: diferentes perspectivas teórico-metodológicas*, iremos abordar as concepções teóricas que subjazem as bases normativas sobre o trabalho com a linguagem, detalharemos o percurso histórico de conquistas da educação infantil para se consolidar como etapa educacional, apresentando assim, documentos que foram significativos para garantir os direitos das crianças da primeira infância.

Em seguida, no tópico *2.2 Breve reflexão sobre a Base Nacional Comum Curricular*, direcionaremos nosso olhar para o documento vigente a BNCC, refletindo sobre a proposta do trabalho com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil e os campos de experiências como forma de garantir uma aprendizagem significativa e integral para as crianças pequenas.

No tópico seguinte, *2.3 Alfabetizar (multi) letrando: conceitos e contribuições teóricas*, elucidaremos contribuições valiosas de Bakhtin (2011) sobre a linguagem em sua natureza dialógica e de autores que se dedicaram a pesquisar sobre os conceitos relacionados à alfabetização, letramento e multiletramentos na Educação Infantil, contribuindo assim, para desmistificar alguns mitos e promover novas concepções e práticas na educação de crianças pequenas. Com ênfase nos estudos de Vigotsky (2007), no subitem *2.3.1 A construção da linguagem escrita na educação infantil*, apresentaremos a gênese do processo de representação e de apropriação da linguagem escrita, considerando a lógica peculiar de compreensão da realidade pelas crianças, marcada fortemente pela brincadeira, em especial pelos jogos simbólicos, e pelas interações que as crianças estabelecem entre si, entre elas e sujeitos mais experientes e delas com os objetos do mundo.

No subitem *2.3.2 Alfabetização e letramento: leitura e escrita como práticas sociais*, discutiremos a leitura e a escrita como práticas culturais, considerando a definição de alfabetização e letramento defendida por Soares (2018), a abordagem de Ferreiro (2011) segundo a qual a alfabetização abrange um conceito mais amplo, incluindo o que vem sendo identificado como letramento, como também as contribuições de outros autores. Ampliaremos a discussão sobre letramento e múltiplos letramentos defendidos por Kleiman (1995) e Street (1984, 2014), que apontam para a existências de letramentos múltiplos e não um único letramento.

Por fim, abordaremos, no subitem *2.3.3 (Multi)letrando para além das letras*, o trabalho realizado pelo The New London Group (1996), que desenvolveu o termo multiletramentos, ao perceber a necessidade de uma nova pedagogia voltada para o mundo globalizado, desafiando a escola do mundo contemporâneo a considerar e valorizar as multiplicidade das linguagens e a diversidade cultural. Partindo disso, iremos considerar a perspectiva de Rojo (2012), que traz grandes contribuições, com uma reflexão pautada nas novas exigências de uma sociedade globalizada e midiática, que requer novas habilidades, valorização das múltiplas linguagens e os saberes das diversas culturas.

2.1 AS BASES NORMATIVAS E O TRABALHO COM A LINGUAGEM: DIFERENTES PERSPECTIVAS TEÓRICO – METODOLÓGICAS

Em nosso país, ao longo das últimas décadas, diferentes concepções sobre a apropriação da leitura e da escrita têm marcado o trabalho desenvolvido em turmas de educação infantil. Neste âmbito, buscaremos abordar as diferentes perspectivas teórico – metodológicas que têm orientado as práticas pedagógicas dos professores e suas implicações no processo inicial de

alfabetização das crianças. Para tanto, adentraremos um pouco na história a fim de entendermos como a alfabetização foi pensada em seus primórdios.

Inicialmente, as instituições destinadas à educação infantil tinham caráter estritamente assistencialistas, desenvolviam apenas cuidados de higiene e saúde com as crianças. Não se pensava em práticas pedagógicas que visassem o desenvolvimento integral das crianças. Durante muito tempo foi cultivado na sociedade uma concepção de infância em que a criança era vista como um adulto em miniatura, não se valorizava a criança em suas particularidades e especificidades. Dessa forma, a infância era vista como uma etapa apenas de cuidados com o corpo, com a higiene, ou seja, com suas necessidades fisiológicas, além de não a considerar como criança, mas no que ela iria se tornar. Assim, não se pensavam em instituições que tivessem o papel de educar e profissionais preparados para trabalhar a educação dessas crianças. Oliveira (2002) afirma que:

O higienismo e a puericultura dominaram, na época, a perspectiva de educação das crianças pequenas. O atendimento fora da família aos filhos que ainda não frequentassem o ensino primário era vinculado a questões de saúde (OLIVEIRA, 2002, p. 100).

Neste período surgem as creches, cuja concepção inicial remete-se à função assistencialista com caráter compensatório. Partindo desta necessidade, inicia-se no país uma discussão sobre a importância da educação para o desenvolvimento social da criança, a qual começou a ser compreendida como um sujeito de necessidades e cuidados, para poder atender as expectativas dos adultos em relação ao seu desenvolvimento na sociedade (Oliveira, 2010).

No contexto brasileiro, a infância como particularidade de uma fase do desenvolvimento humano, que necessita de educação e cuidado, só passa a ser reconhecida como regulamentação institucional na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, pelo seu artigo nº 227, onde foi definido que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar a criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à educação, ao lazer à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Essa regulamentação não era de caráter obrigatório, mas trouxe grandes contribuições para a inclusão das crianças de zero a cinco anos na educação básica do país. A partir desta regulamentação, que resguarda o direito da criança, amplia-se com mais ênfase os debates sobre

a infância, legislações, diretrizes e suas especificidades. Neste contexto, ampliam-se as concepções de infância e os estudos de suas bases teóricas e práticas pedagógicas.

No entanto, foi com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que surgiu uma concepção de Educação Infantil vinculada ao sistema educacional como um todo. A LDB estabeleceu as formas de organização do atendimento às crianças de 0 (zero) a 6 (anos) anos de idade, orientou o princípio do direito à educação e o dever de educar. A partir da LDB 9.394/96, que em seus art. 29 e 30 asseguram:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – Pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Estas ações de políticas públicas, na forma de leis e documentos diversos, passam a transformar o olhar para a Educação Infantil, dando uma relevância maior a essa etapa, garantindo enquanto primeira etapa da educação básica. Este foi um salto qualitativo de grande destaque para a educação de nossas crianças, visando o seu desenvolvimento integral, considerando-as em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Com a importante conquista da inserção da Educação Infantil na LDB, acentua-se a preocupação em promover orientações pedagógicas para os profissionais que exercem sua prática nessa etapa educacional. Assim, em 1998 foi elaborado um documento, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), com o propósito de orientar os profissionais no que se refere à educação das crianças de zero a seis anos.

O Referencial Curricular foi um marco para a Educação Infantil, visto que dá ênfase à importância dessa etapa para desenvolvimento da criança, considerando o cuidar e educar como práticas indissociáveis que promovem o desenvolvimento integral da criança tendo em vista as necessidades infantis em relação ao emocional, cognitivo e social.

A organização do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil aponta para concepção da criança como um ser social, psicológico e histórico. O referencial teórico, focalizado na visão construtivista, direciona o universo cultural da criança como ponto inicial a ser trabalhado e defende uma educação democrática e transformadora da realidade.

Em 1999, a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) com bases na Resolução CEB/CNE nº 1/ 1999 e Parecer CNE/CEB nº22/98, passou a promover princípios éticos, políticos e estéticos de orientação para a realização da atividade pedagógica na Educação Infantil e sua função política e social.

Todas essas conquistas se deram por meio de movimentos e lutas por parte da sociedade, em prol de mudanças acerca das concepções sobre a função da Educação Infantil, de novas propostas pedagógicas e curriculares desenvolvidas para essas instituições, como também a compreensão de criança como sujeito histórico e de direitos. As diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil apontam a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Diante de tantas transformações no contexto educacional da Educação Infantil, podemos afirmar que na sociedade atual cada vez mais se fortalece a busca pela qualidade nesta etapa, visando desenvolver práticas pedagógicas que estimulem e possibilitem às crianças ampliarem suas potencialidades nos aspectos físico, emocional, psicológico, intelectual, social e político.

O olhar direcionado à criança nos dias de hoje é oriundo de mudanças significativas no decorrer dos anos. A concepção de infância, de criança, e conseqüentemente, a apropriação da escrita, passaram por processos históricos de mudanças. Mas, apesar de tantas pesquisas e trabalhos na área da linguagem, ainda percebemos que existem diferentes compreensões teóricas-metodológicas que subjazem às práticas desenvolvidas nas Instituições de Educação Infantil.

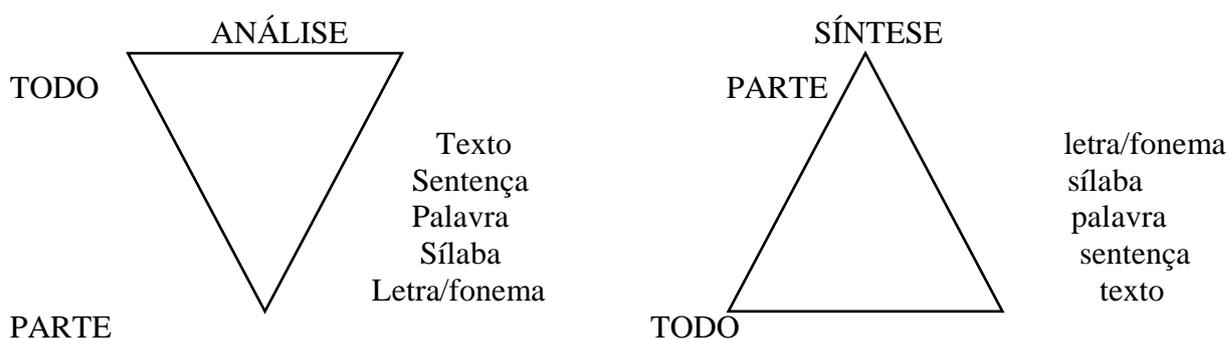
A história da alfabetização foi marcada pela evolução histórica dos métodos de alfabetização, entre os séculos XVI e XVIII, estendendo-se até a década de 1960. Foi um momento que se caracterizou pela criação de novos métodos sintéticos e analíticos. Os primeiros métodos foram os da soletração, o fônico e o silábico de origem sintética, ou seja, partem da unidade menor rumo à maior, isto é, apresentam as letras uma de cada vez, depois unindo letras se obtém a sílaba, unindo sílabas compõem-se palavras, unindo palavras formam-se os textos. (MENDONÇA; MENDONÇA, 2007).

Em 1719, Valange cria o denominado método fônico, cujo objetivo era mostrar palavras dando ênfase no som que se queria representar. Tal método também não conseguiu êxito chegando muito rápido ao fracasso. No entanto, [...] “Apesar de o método fônico ter sido

rejeitado já no século XVIII, hoje alguns defensores tentam ressuscitá-lo, alegando que só tal metodologia poderá resolver o problema do fracasso escolar no Brasil” (MENDONÇA; MENDONÇA, 2007, p. 22).

Em oposição aos métodos sintéticos surgiram os métodos analíticos, como da palavrção, sentencição ou os textuais, que partem de uma unidade que possui significado para então fazer sua análise (segmentação) em unidades menores, que, segundo Mendonça e Mendonça (2007), traz o esquema a seguir:

Figura 8 - Estrutura dos métodos analíticos e sintéticos.



Fonte: Elaborado pela autora com base em (MENDONÇA; MENDONÇA, 2007, p. 26).

Pela figura 8 podemos visualizar melhor a estrutura dos métodos. Na primeira imagem temos os métodos analíticos que vão do todo para as partes. Em seguida apresenta-se a imagem referente aos métodos sintéticos que partem da unidade menor (letra) para a maior (texto). No segundo caso não há a preocupação com o sentido e função social atribuído a linguagem escrita, nem com os conhecimentos e vivências das crianças. Os escritos estão presentes por todos os lugares de vivência dos pequenos, os quais não são visualizados uma letra por vez, mas sim uma multiplicidade de textos que desempenham uma função real de comunicação.

Durante décadas, a escola adotou a cartilha como instrumento pedagógico para auxiliar na alfabetização das crianças. Essa ferramenta era composta por exercícios de montar e desmontar palavras, comumente de completar lacunas com sílabas, de forma mecânica e descontextualizada, que visava somente a memorização. As cartilhas inibiam o desenvolvimento das crianças, não permitindo que as mesmas pudessem elaborar sentidos e significados a partir dos textos presentes em seu meio, pois a concepção de linguagem presente nessas cartilhas, [...] “é de que a linguagem se assemelha à soma de tijolinhos, representados

pelas sílabas e unidades de composição. Tal composição abrange apenas o nível superficial da linguagem”. (MENDONÇA; MENDONÇA, 2007, p. 29).

Nesta perspectiva, Gontijo (2008) chama a atenção para outra concepção de linguagem:

O desenvolvimento da escrita integra o desenvolvimento da linguagem na infância e possibilita que a criança amplie e diversifique suas possibilidades de expressão por meio da linguagem e de interação com as outras pessoas. Esse é um princípio fundamental, pois se alicerça na ideia de que a escrita é linguagem e não apenas um sistema de símbolos gráficos que representa os sons da fala (GONTIJO, 2008, p. 38).

O pensamento expresso pela autora se opõe à concepção de linguagem adotado pelos métodos e pelas cartilhas que concebem a apropriação da linguagem de forma mecânica e descontextualizada, que não consideram as potencialidades da criança e nem a verdadeira natureza da linguagem. “O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém, não pode criar aprendizagem. A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 31).

Todos os métodos citados acima estavam alicerçados em uma metodologia tradicional, que pregavam a apropriação da leitura e da escrita apenas como aquisição de uma técnica de codificação e decodificação, desconsiderando a capacidade da criança de refletir sobre a linguagem e usá-la de forma consciente e voluntária.

Contudo, apesar desses métodos terem fracassado e apresentado graves problemas de natureza conceitual, na atualidade ainda é possível encontrar práticas pedagógicas reproduzindo uma concepção de linguagem baseada nesses métodos. Para a criança, eram apresentadas as letras do alfabeto isoladamente, iniciando-se pelas vogais, para em seguida apresentar as consoantes, utilizando atividades mecânicas que visam apenas a memorização e o desenvolvimento de uma técnica motora, cobrir traçados de letras, colar pedaços de papel picado dentro da letra, completar lacunas com letras, fazer cópias. Sobre isso, o RCNEI aponta que:

Pesquisas realizadas, nas últimas décadas, baseadas na análise de produções das crianças e das práticas correntes, têm apontado novas direções no que se refere ao ensino e à aprendizagem da linguagem oral e escrita, considerando a perspectiva da criança que aprende. Ao se considerar as crianças ativas na construção de conhecimentos e não receptoras passivas de informações há uma transformação substancial na forma de compreender como elas aprendem a falar, a ler e a escrever (BRASIL, 1998, p. 120).

O trabalho adequado com a linguagem escrita não está associado com a escolha de um método ou outro que seja mais eficiente, nem tampouco com a escolha do material didático, como o uso de cartilhas ou a escolha do livro didático. Assim, a metodologia de trabalho com a linguagem na educação infantil deve priorizar compreender como a criança pensa a função social da escrita, possibilitando que o aluno participe ativamente do processo de construção do conhecimento, criando condições para uma alfabetização consciente em que ele aprenda pensando e não memorizando sinais gráficos. Ferreiro (2011) esclarece que:

Por mais que se repita nas declarações iniciais dos métodos, manuais ou programas, que a criança aprende em função de sua atividade, e que se tem que estimular o raciocínio e a criatividade, as práticas de introdução à língua escrita desmentem sistematicamente tais declarações. O ensino neste domínio continua apegado às práticas mais envelhecidas da escola tradicional, aquelas que supõem que só se aprende algo através da repetição, da memorização, da cópia reiterada de modelos, da mecanização. (FERREIRO, 2011, p. 22).

Ferreiro e Teberosky, psicolinguistas argentinas, iniciaram em 1974 uma investigação, partindo da concepção de que a aquisição do conhecimento está intimamente relacionada com a atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento, com as outras pessoas e com o meio, e “demonstraram que a criança, já antes de chegar à escola, tem ideias e faz hipóteses sobre o código escrito, descrevendo os estágios linguísticos que percorre até a aquisição da leitura e da escrita” (MENDONÇA; MENDONÇA, 2007, p. 41).

Em oposição à pedagogia tradicional, durante a primeira metade dos anos 1980, as autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky divulgaram a teoria da Psicogênese da Língua Escrita que marcou a história da alfabetização no Brasil. Como mencionado anteriormente, as discussões sobre a alfabetização estavam centradas na avaliação dos métodos de ensino, sendo que com a chegada da nova teoria as discussões mudaram o foco do ensino para a aprendizagem.

A Psicogênese da Língua Escrita vem difundir as ideias construtivistas que consideram a criança como centro do processo de aprendizagem, como sujeito que participa ativamente na produção do conhecimento e que elabora hipóteses sobre a língua escrita antes mesmo de entrar na escola, a partir da interação com o meio em que vive, ou seja, uma sociedade letrada. Sobre esse sujeito Ferreiro e Teberosky afirma que:

Um sujeito ativo é aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento). Um sujeito que está realizando materialmente algo, porém, segundo as

instruções ou o modelo para ser copiado, dado por outro, não é, habitualmente, um sujeito intelectualmente ativo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 32).

Esses novos olhares sobre a criança e as formas de aprendizagem despertam reflexões sobre a alfabetização e as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil. Se a criança pequena é capaz de pensar e formular hipóteses sobre a linguagem escrita desde a tenra idade, quanto mais cedo propiciar o contato e interação das crianças com a escrita, melhor será o aprendizado de sua utilização social.

Além disso, as pesquisas de Emília Ferreiro e colaboradores provocam um novo entendimento sobre a alfabetização, até então entendida como a aquisição de uma mera técnica em que a criança se apropria dos códigos para depois representar a fala em escrito, desconsiderando a função social da escrita. No novo contexto, a alfabetização passa a ser entendida como “um processo de produção de sentidos, por meio do trabalho de leitura e escrita”. Gontijo (2008) afirma:

Assim, a alfabetização não envolve apenas os processos de compreensão das relações entre fonemas e grafemas e de passagem/recriação do discurso oral para / em discurso escrito e vice-versa, mas é também um processo de produção de sentidos por meio do trabalho de leitura e de escrita. Então, ler e escrever são atividades por meio das quais as crianças expõem para os outros e para si mesmas o que pensam, sentem, desejam, gostam, concordam, discordam etc. Nesse sentido, é interação com o outro, por meio da leitura e da escrita; é, portanto, um processo dialógico desde o início. (GONTIJO, 2008, p. 20).

Neste entendimento, destacamos a importância de privilegiar as crianças como protagonistas do processo de construção do conhecimento por meio da interação e privilegiando as produções espontâneas, permitindo que a criança se expresse expondo o que pensa, sente, deseja, concorda e discorda, mesmo que não seja da forma convencional, nesse processo o professor tem o papel de mediador das aprendizagens.

Nesta nova conjuntura, também surgiram interpretações errôneas sobre o papel do professor e da criança no processo de aprendizagem. A partir das descobertas que a criança pensa, formula hipóteses e aprende através da interação com a escrita, surgiram interpretações como: a criança aprende sozinha, basta colocá-la com muitos materiais escritos que ela aprende sozinha, não precisa da intervenção do professor. Estas interpretações sobre a psicogênese da língua escrita ainda vêm ocorrendo em escolas nos dias de hoje. Porém, são interpretações errôneas das ideias de Ferreiro e Teberosky, levando a dois extremos: retornar as ideias da

pedagogia tradicional ou deixar as crianças aprenderem sozinha sem a intervenção de um adulto.

Diante de tantas concepções equivocadas sobre o construtivismo, constatamos que de fato a criança deve ser reconhecida como sujeito do conhecimento que participa ativamente do processo de aprendizagem. Contudo, o professor assume um importante papel nesse processo, ele precisa de uma formação adequada para promover experiências significativas para a criança, com diferentes linguagens e artefatos tecnológicos que possibilitem a criança se desenvolver para atuar na sociedade de forma autônoma, crítica e transformadora da realidade. O professor precisa provocar no aluno a curiosidade e o interesse pelo conhecimento, instigando situações em que o mesmo seja desafiado a pensar.

Há uma crescente preocupação por parte dos educadores sobre o qual o momento correto em iniciar o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil. Muitos profissionais por medo de reproduzir práticas escolarizadas de alfabetização, afastam as crianças de qualquer contato com a linguagem escrita, deixando-as brincar espontaneamente sem nenhum planejamento e direcionamento. Estas práticas retiram das crianças o direito de se apropriarem do objeto cultural, a escrita, e de pensar sobre os seus usos sociais.

A infância é um momento muito importante na vida da criança, fase de curiosidades, descobertas e brincadeiras, sendo na Educação Infantil quando ela vivenciará essas experiências com mais intensidade, pois está em constante desenvolvimento. A criança necessita brincar e aprender brincando, porém também é um direito entrar em contato com o mundo da leitura e da escrita de forma interessante e prazerosa, não com atividades enfadonhas e mecânicas, mas com atividades práticas que traduzam o uso social da leitura e da escrita em nossa sociedade.

Nesta perspectiva, dialogando com as DCNEI, observamos propostas de práticas pedagógicas pautadas nas interações e brincadeiras, tendo como premissa garantir às crianças experiências com as múltiplas mídias, linguagens e diversidade cultural. Assim, em seu art. 9º as diretrizes estabelecem que a proposta curricular da Educação Infantil deve garantir experiências que:

- favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

- incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2009, p. 4).

Na linha de pensamento da proposta das DCNEI, é um desafio para os professores garantir experiências pedagógicas que incentivem as crianças a explorar, se encantar, e despertar a curiosidade com as práticas sociais de leitura e escrita com abordagens mais centradas na pedagogia dos multiletramentos, em que colocam a criança em contato intenso com a língua, em contextos significativos (SANCHES; TOQUETÃO, 2019).

2.2 BREVE REFLEXÃO SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Em 22 de dezembro de 2017 o CNE apresenta a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7).

A inclusão da Educação Infantil na BNCC é uma valorosa conquista de reconhecimento dessa fase educacional enquanto primeira etapa da educação básica, vale ressaltar que o documento não anula os demais documentos oficiais, contudo vem ressignificar algumas práticas e detalhar outras. Desse modo, se faz pertinente ampliar o campo de pesquisas na área, em busca de compreender as especificidades do trabalho com as crianças pequenas, em prol de uma educação de qualidade que propicie o desenvolvimento infantil em seus diferentes aspectos físico, cognitivo, social e cultural.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um referencial com a função de orientar as práticas pedagógicas e definir as aprendizagens necessárias aos educandos, propiciando um trabalho dinâmico e efetivo que venha garantir os direitos de aprendizagens das crianças. A Base define para a Educação infantil, de acordo com os dois eixos estruturantes (interações e brincadeira), seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os quais asseguram que a criança possa se desenvolver de forma integral, desempenhando um papel ativo, experienciando

situações que possibilitem que o aluno pense e construa significados sobre si, os outros, o mundo social e natural (BRASIL, 2017).

Todas as práticas na educação infantil devem partir dos dois eixos norteadores as interações e a brincadeira, os quais são fundamentais para garantir os direitos de aprendizagens que estão representados na figura a seguir.

Figura 9 - Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A figura 9 ilustra os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento apresentados na BNCC, que quando executados na prática possibilitam condições para que as crianças aprendam e se desenvolvam de forma integral. O professor tem o importante papel de planejar e organizar espaços e situações que favoreçam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sempre alicerçados nas interações e brincadeiras, criando possibilidades para a construção do conhecimento.

O ambiente da Educação Infantil é muito favorável para a criança aprender a conviver com outras crianças e adultos, que não fazem parte de seu convívio familiar, se desenvolvendo no conhecimento de si e do outro, aprendendo a interagir em grupo e a obedecer as regras de convivência no ambiente coletivo.

O brincar é inerente à criança e deve estar presente em todas as atividades das Instituições de Educação Infantil, pois é através da brincadeira que a criança se desenvolve em todos os aspectos (físico, psicológico, social, emocional), sendo uma importante ferramenta nas práticas pedagógicas do professor, porém sempre deve ser com uma intencionalidade pedagógica. A rotina das crianças na escola precisa ser permeada pela brincadeira, ela é essencial e deve ser explorada de diversas maneiras, em diferentes espaços e com diversos materiais para que as crianças possam aprender brincando.

É direito da criança participar ativamente de todas as atividades que fazem parte do cotidiano da instituição, das tomadas de decisões, como escolher a brincadeira, os materiais que serão utilizados nas atividades, a organização dos espaços. Para que esse direito se efetive na prática, as crianças precisam ser ouvidas e respeitadas como sujeitos que pensam, criam hipóteses, argumentam, desenvolvem sua autonomia e aprendem a fazer escolhas e a posicionarem-se criticamente.

Outro direito muito importante para a aprendizagem e desenvolvimento da criança é o direito a explorar, que significa uma das formas de conhecer o mundo, que vai além de manusear. Segundo a BNCC as crianças precisam explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela. Para assegurar esse direito, os professores e gestores precisam repensar tanto suas práticas pedagógicas como também os espaços educativos da instituição para garantir essa diversidade de campos para a exploração.

A criança precisa aprender a se expressar, “como ser dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens” (BNCC, 2017, p. 34). As crianças utilizam diferentes linguagens para se expressar, o desenho, a oralidade, a escrita, os gestos, etc. O educador precisa de um olhar atento para compreender e empreender ações que estimulem as crianças a ampliarem as suas possibilidades de expressão.

Por fim, o último direito mencionado, tão importante quanto os demais, é conhecer-se. A criança da Educação Infantil precisa aprender a conhecer-se em relação ao outro, o que implica construir sua identidade, reconhecer sua própria imagem, suas preferências, seus gostos, suas vontades e seu pertencimento ao grupo.

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam as crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais

variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (BRASIL, 2017, p. 35).

Os seis grandes direitos de aprendizagem apresentados acima devem ser atendidos por meio dos campos de experiência, que propõem objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser trabalhados dentro de cada campo. No entanto, os campos de experiência estão conectados e dialogam entre si, os saberes são construídos numa perspectiva interdisciplinar. A figura a seguir ilustra os cinco campos de experiência propostos na BNCC.

Figura 10 - Os campos de Experiências.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Assim, os Campos de Experiência “se constituem em 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 cultural” (BRASIL, 2017, p. 36). Desse modo, o trabalho com os campos de experiência permite entrecruzar os conhecimentos do patrimônio cultural e os saberes do mundo exterior, ou seja, com a realidade e as vivências das crianças.

Considerando a BNCC e suas particularidades sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o entendimento é que a proposta curricular presente no documento traz múltiplas possibilidades das instituições criarem seus currículos de acordo com sua cultura e

regionalidades, com o objetivo de assegurar o cumprimento de todos os direitos de aprendizagem para todas as crianças. Esta nova proposta de trabalho ainda é um desafio para os professores, exige deles quebrar paradigmas, abandonar velhas práticas tradicionais e ter uma nova concepção sobre infância, criança e formas de aprender na Educação Infantil.

A BNCC está alinhada à proposta da pedagogia dos multiletramentos no que diz respeito a considerar a criança centro do processo de ensino-aprendizagem, dar ênfase à criança como um ser de direitos, estimular a criança a pensar, elaborar hipóteses e construir ideias sobre o objeto de conhecimento, valorizando assim as múltiplas linguagens, principalmente as mídias e diversidades de gêneros presentes em nossa sociedade, possibilitando que as crianças desenvolvam a autonomia, protagonismo e atitudes responsivas ao explorar o mundo.

A concepção de criança e de como ela aprende, que vem desde as DCNEI, ganha agora uma nova configuração com os campos de experiência, colocando a Educação Infantil em um novo patamar de importância e relevância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Reconhecendo o papel fundamental das instituições de Educação Infantil em promover propostas que tenham o compromisso intencional de organizar as condições necessárias para que as crianças vivenciem diariamente experiências promotoras do desenvolvimento e aprendizagem. Nesse sentido, Sanches e Toquetão (2019) discorre que:

No que se refere à BNCC sobre Educação Infantil, vale destacar como positivo os cinco campos de experiência, que buscam garantir o direito de aprendizagem das crianças e bebês. Nesses campos, as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e se conhecer, o que também é destacado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (SANCHES; TOQUETÃO, 2019, p. 100).

Neste entendimento, os campos de experiência buscam atender os direitos das crianças pequenas, que devem ser assegurados por todos que fazem a educação acontecer, sendo que o professor tem um papel fundamental nesse processo. “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças”. (BRASIL, 2017, p. 35).

Agora apresentaremos um pouco sobre os conhecimentos e saberes trabalhados em cada campo de experiência, mas devemos entender que não se trata de áreas do conhecimento como temos no ensino fundamental, os campos se dialogam o tempo inteiro, ou seja, devem ser trabalhados de forma interdisciplinar.

O campo de experiência “*O eu, o outro e o nós*” visa a construção da identidade da criança, conhecendo a si mesma, seus gostos, suas preferências, estabelecendo uma relação com o outro e se reconhecendo de forma positiva dentro da diversidade da nossa sociedade. Nessa relação do eu e o outro nasce o nós, trabalhando assim, a dimensão individual e social do ser humano e como conviver com seus pares, aprendendo a valorizar sua identidade, respeitar as diferenças e como se posicionar no mundo. É interessante que podemos dialogar com todos os direitos dentro desse campo ao promover experiências em que a criança aprenda a conviver, participar, conhecer a si mesma, expressar-se, explorar e brincar.

O campo “*corpo, gestos e movimento*” diz respeito a todas as experiências que têm a ver com a ampliação das linguagens do corpo, como a dança, gestualização, dramatização, e todas as atividades que nos remetem ao desenvolvimento físico. As crianças precisam correr, pular, arrastar-se, e etc., estabelecendo uma relação com o autocuidado, reconhecendo o que é bom e o que não é para a saúde do corpo. Novamente podemos perceber uma necessidade de trabalhar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento descritos anteriormente, por meio das diferentes linguagens. Nesse entendimento a BNCC (2017) afirma que:

Com o corpo (por meio dos sentidos, dos gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressando-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. (BRASIL, 2017, p. 37).

A BNCC dá ênfase à construção do conhecimento por meio das múltiplas linguagens e a cultura pelas quais as crianças se comunicam e se expressam. O direito de explorar é muito importante dentro deste campo de experiência e desde muito pequenas as crianças utilizam seu corpo para explorar o mundo. Daí deriva a necessidade das instituições de Educação Infantil repensarem e planejarem os espaços educativos, já que devem estar adequados para promover as experiências promotoras do desenvolvimento.

O terceiro campo de experiência que iremos tratar é denominado “*Traços, sons, cores e formas*” que propõe trabalhar todas as possibilidades de experiências das crianças com a estética, com os elementos sensíveis, com a fruição da arte, da música, das linguagens artísticas, da expressividade da criança pequena, exploração e manipulação de uma diversidade de materiais e de recursos tecnológicos. Neste campo os educadores terão uma oportunidade maravilhosa de desenvolver a estética, sensibilidade e humanização das crianças, permitindo-

as serem protagonistas e autoras de suas próprias obras de arte, e se expressarem através das múltiplas linguagens.

É necessário proporcionar às crianças espaços e experiências para que elas possam desenvolver a criatividade e formas de expressão. Este trabalho inicial com as crianças pequenas será fundamental para ampliar as habilidades de leitura e escrita para além dos textos escritos, pois segundo Rojo na atualidade “os textos combinam imagens estáticas (e em movimento), com áudio, cores, links, seja nos ambientes digitais ou na mídia impressa” (ROJO, 2012, p. 75).

É oportuno destacar que o trabalho nessa proposta não se limita ao programado, planejado e restrito aquele campo, mas que as experiências que as crianças constroem extrapolam as fronteiras entre os campos, desenvolvendo assim um trabalho rico de experiências significativas com a interação e exploração do mundo.

O campo “*Escuta, fala, pensamento e imaginação*” abre um leque de possibilidades de trabalho com a leitura, escrita e oralidade, em que o educador terá uma oportunidade maravilhosa de transformar sua sala de aula em um ambiente alfabetizador, sem necessariamente está alfabetizando. Pois, não é objetivo deste campo alfabetizar, mas inserir a criança no universo da linguagem oral e escrita, possibilitando experiências significativas da criança com situações reais de comunicação, que lhe permitam pensar sobre os usos e funções da linguagem e como os adultos se relacionam com a escrita.

É fundamental que as crianças tenham experiências com todas as possibilidades de uso da linguagem oral e escrita nas práticas sociais dentro da sua cultura, com textos reais que façam sentido e que tenham significado para elas. A BNCC propõe que:

Na educação infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. (BRASIL, 2017, p. 38).

O educador precisa criar situações de experiências significativas das crianças com os mais diferentes gêneros textuais, fazendo a mediação entre a criança e os textos para despertar nela o interesse, a curiosidade em pensar sobre a função da escrita e o prazer pela leitura. De acordo com a BNCC (2017, p. 38)

Nesse convívio com os textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatuñas e, à

medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.

Portanto, a Educação Infantil é uma fase muito importante para criança entrar no mundo da leitura e da escrita, não com a obrigação de ler e escrever, mas que ela possa ter o convívio com diferentes suportes textuais, com a liberdade de pensar sobre os seus usos e produzir textos escritos de forma espontânea. Cabe ao professor criar um ambiente que promova muitas possibilidades de escuta, de interlocução, de interação e diálogos das crianças com seus pares e adultos na construção e desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Sobre a importância dessa interação Bakhtin (2011, p. 294) afirma: “Eis porque a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros”.

Por fim, o último campo de experiência, “*Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*”, visa trabalhar todas as experiências que ampliem os conhecimentos das crianças em relação ao mundo físico e sociocultural que possam transpor para as suas vivências cotidianas. Este campo traz um diálogo muito forte com a matemática. É importante proporcionar experiências significativas com os números, quantidades, noções de tempo, mas sempre contextualizado com a vida da criança e seu cotidiano, por meio das interações e brincadeiras. Neste campo os professores terão a oportunidade de propiciar experiências com a exploração do mundo, incentivar a investigação, a formulação de perguntas e permitir que as crianças entendam que as suas perguntas são importantes e podem ser respondidas a partir da observação dos fenômenos da natureza, das transformações e a passagem do tempo.

Novos desafios se apresentam para a Educação Infantil e a BNCC traz essa perspectiva de mudança de paradigma, de ampliação dos horizontes. O atual contexto de mudanças exige das escolas e dos professores mudança de concepção de infância, de criança e das formas de ensinar e aprender. As crianças de hoje não são como as crianças de ontem. O mundo mudou e a Base vem muito nessa dimensão de pensar diferente e fazer o novo acontecer e para começar o professor precisa entender a criança como um sujeito que pensa, que participa ativamente na construção do objeto de conhecimento e que tem direitos que precisam ser garantidos.

O trabalho do professor é fundamental, pois visa garantir todas as condições para assegurar as experiências de interação, de diversidades de materiais e propostas de aprendizagem e uma continuidade dessas experiências, para que seja efetivo e significativo para as crianças. Outro elemento muito importante neste contexto é a ludicidade, todas as propostas

devem ser lúdicas e atrativas para as crianças, devem despertar o interesse, a curiosidade e o prazer em participar.

Portanto, um professor preparado para atender as exigências que se apresentam é um profissional mais qualificado, que não tem medo de fazer o novo, autônomo e autor do seu trabalho e que busca sair do papel de transmissor de conhecimentos e passa a ser mediador das aprendizagens, reconhecendo assim o protagonismo da criança na construção do conhecimento.

2.3 ALFABETIZAR (MULTI)LETRANDO: CONCEITOS E CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Abordaremos neste tópico conceitos relacionados à linguagem, alfabetização, letramento e (multi)letramentos, tópicos essenciais na composição deste estudo. Para tanto, traremos contribuições de autores referenciados nos temas aqui abordados, que fundamentarão nossas discussões acerca do trabalho com a linguagem na educação infantil.

A linguagem é inerente ao ser, tendo papel fundamental no processo de constituição do ser humano como sujeito individual e como participante de um grupo social. Por meio da linguagem, os modos de viver, de pensar e agir das pessoas transformam-se em cultura. A linguagem verbal, ou seja, a linguagem oral e escrita constitui-se num contexto de práticas efetivas de uso e os sentidos vão sendo criados e recriados no momento da comunicação.

Na infância, a linguagem assume um papel determinante no desenvolvimento do pensamento da criança. É através das múltiplas linguagens que a criança se comunica com o mundo que o cerca. Desde seu nascimento ela utiliza a linguagem como meio para se comunicar com o meio exterior, por exemplo quando ela nasce se comunica através do choro para transmitir o que está lhe incomodando.

Para Bakhtin (2011, p. 261) “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana...” Tal preceito nos leva a compreender que os sentidos da linguagem são criados por meio da interação social, sendo que é, neste contexto, que ela se materializa. Portanto, quando os indivíduos dialogam e interagem verbalmente, eles constituem-se como sujeitos. Bakhtin (2011) discute a linguagem na perspectiva da enunciação. Sendo que “todos os enunciados, no processo de comunicação, são dialógicos e levam em conta o discurso alheio” (ROJO, 2012, p. 48).

A língua é um sistema de signos em constante transformação que permite construir uma interpretação da realidade através dos sons, letras, cores, imagens, gestos, etc., portanto, tudo que é signo, tudo que é semiótico é linguagem. Segundo Bakhtin (1981, p. 92):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Neste sentido, a linguagem é considerada como fenômeno social, interação verbal e não como algo inato e fisiológico, mas que se desenvolve a partir das relações sociais. O autor destaca que o valor de qualquer enunciado não é determinado pela língua como sistema puramente lingüístico, mas pelas diversas formas de interação que a língua estabelece com a realidade, com sujeitos falantes, ou com outros enunciados. (BAKHTIN, 1981).

Para Vigotsky (2010, p. 114) “A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança”. O autor coaduna da ideia de Bakhtin quando confere à linguagem a natureza dialógica e sócio-histórica, que se desenvolve a partir das relações sociais e sua interação com o objeto de conhecimento, os outros e o meio, sendo assim fundamental para o desenvolvimento do pensamento infantil.

A linguagem é um patrimônio histórico e cultural construído pelas sociedades e culturas ao longo do tempo e que vem sofrendo transformações à medida que o mundo vai mudando. Diante de um novo panorama na sociedade atual com o avanço das tecnologias da informação e comunicação (TIC'S), surgem novas demandas sociais para o trabalho escolar de forma a reestruturar o trabalho pedagógico, visando a multiplicidade cultural e as múltiplas linguagens.

É emergente a necessidade de se ressignificar as concepções acerca do trabalho com a linguagem e a comunicação, tendo em vista atender as prerrogativas atuais de nossa sociedade. As pessoas estão a todo momento hiperconectadas e as informações circulam de maneira muito rápida por meio das mídias. Diante deste contexto, os gêneros textuais também mudaram e surgiu uma diversidade de outros gêneros que atendem às demandas atuais, os quais fazem parte do dia a dia de nossas crianças desde a mais tenra idade.

Tendo em vista a nova configuração de sociedade, as escolas precisam adequar os seus currículos com vista a expandir o uso das diferentes mídias e a diversidade de textos em sala de aula, com o propósito de formar cidadãos competentes no uso das diferentes linguagens em práticas sociais. Dessa forma:

Um primeiro passo é reconhecer os avanços tecnológicos, as concepções e os princípios que sustentam a educação infantil e, entre esses, os múltiplos modos da linguagem e marcas culturais. É preciso destacar as propostas didáticas que

valorizam as diferentes formas de se comunicar (SANCHES, TOQUETÃO; 2019, p. 103).

Diante desses pressupostos, podemos evidenciar que o advento dos avanços tecnológicos e as novas concepções sobre infância e criança propõem às instituições de Educação Infantil valorizarem em suas práticas pedagógicas as múltiplas linguagens que podem ser utilizadas pelas crianças para se comunicar, não apenas a escrita e o impresso, mas considerar as diversas mídias. Portanto, o universo da educação infantil pode ser bem mais atraente para as crianças, a partir de uma multimodalidade representada por imagens, sons, cores e o movimento, permitindo a interação das crianças de várias maneiras, produzindo cultura através das relações e mediações construídas.

2.3.1 A construção da linguagem escrita na Educação Infantil

A linguagem escrita é um patrimônio histórico e cultural, que faz parte de todas as sociedades letradas e que se encontra fortemente presente na vida das pessoas, principalmente nos meios urbanos, e desde o nascimento as crianças convivem com diferentes tipos e usos da escrita e observam os adultos utilizando a escrita para diferentes fins.

A criança antes de entrar nas instituições de educação infantil, ela já se interessa pela linguagem escrita, pensa e elabora hipóteses sobre o seu funcionamento, ao observar os adultos escreverem um bilhete, ler histórias, fazer compras, ler um jornal, também ao observar um cartaz na rua, embalagens de alimentos ou brinquedo. “É provavelmente através de uma ampla e contínua participação nesse tipo de situações sociais que a criança acaba conseguindo compreender por que a escrita é tão importante na sociedade” (FERREIRO, 2011, p. 97)

Vigotsky (2007) escreve sobre a pré-história da linguagem escrita e afirma que a linguagem escrita desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cultural da criança, porém na escola a escrita tem ocupado um lugar muito estreito, não se tem dado o real valor a escrita enquanto uma prática social tão importante na sociedade. “Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita”. (VIGOTSKY, 2007, p. 125). Nessa mesma linha de pensamento, segue a concepção de Gontijo (2008), que assim diz:

O fato de a escrita ser uma forma de linguagem, que reflete o pensamento de uma dada sociedade, por meio da qual nos posicionamos no mundo, dialogamos com as pessoas no mundo e com as produções humanas, está ausente dos modos como as crianças passam a conceber a escrita (GONTIJO, 2008, p. 20).

Os autores assinalam o fato da tendência das práticas de ensino em valorizar somente os aspectos mecânicos da escrita, “em vez de fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças e na sua própria atividade” (VIGOTSKY, 2007, p. 126). Neste sentido, para o autor, o domínio desse sistema como linguagem escrita viva é o culminar na criança, e requer um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas.

Ainda segundo Vigotsky (2007), o desenvolvimento da linguagem escrita na criança começa desde de bebê, que embora a criança esteja imersa na vida social ainda não possui a linguagem verbal, então ela estabelece uma comunicação através dos gestos, sendo assim “o gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, (...) os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados” (VIGOTSKY, 2007, p. 128).

Em seus estudos o autor constatou que existem dois outros domínios em que os gestos estão ligados à origem dos signos escritos. O primeiro domínio é o ato de rabiscar e desenhar que estabelece uma íntima relação com os gestos, que geralmente as crianças dramatizam aquilo que desejam mostrar nos desenhos. “A segunda esfera de atividades que une os gestos e a linguagem escrita é a dos jogos das crianças. Para ela, alguns objetos podem, de pronto, denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos” (VIGOTSKY, 2007, p. 129).

O importante na atividade da criança é o jogo simbólico, que para ela um objeto assume a função de outro, como por exemplo um cabo de vassoura pode ser um cavalo, por observar algumas características. Vigotsky (2007, p. 131) afirma que, num determinado momento, “os objetos assumem a função de substituição”. Se num momento inicial, para a criança pequena, os objetos cumprem essa função de substituição somente se eles permitirem que os gestos possam lhes conferir tais significados, mais tarde, as crianças mais velhas descobrem que “os objetos não só podem indicar as coisas que eles estão representando como podem, também, substituí-las”.

Assim, um objeto adquire uma função de signo, com uma história própria ao longo do desenvolvimento, tornando-se, nessa fase, independente dos gestos das crianças. Isso representa um simbolismo de segunda ordem e, como ele se desenvolve no brincar, consideramos a brincadeira do faz de conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita – que é um simbolismo de segunda ordem (VIGOTSKY, 2007, p. 132-133).

Neste sentido, entendemos que o desenvolvimento da linguagem escrita vai muito além de um treino motor, compreende um processo que começa desde o nascimento da criança

passando por alguns estágios de desenvolvimento que compreende desde os gestos, o desenho e os jogos simbólicos, para então evoluir para apropriação da escrita, que de acordo com Vigotsky (2007) a criança precisa evoluir no sentido do simbolismo de segunda ordem.

Para isso a criança precisa fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala. Foi essa descoberta, e somente ela, que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases, a mesma descoberta conduz as crianças a escrita literal (VIGOTSKY, 2007, p. 140).

Baptista (2010) afirma que a linguagem escrita “[...] influencia e muitas vezes, determina as estruturas urbanas, as formas de interlocução, de expressão da cultura, é um dos elementos com os quais as crianças interagem, buscando dele se apropriar para melhor compreender o mundo e com ele se relacionar” (BAPTISTA, 2010, p. 2).

Tendo em vista todo esse processo de construção da linguagem escrita, entendemos que as crianças precisam experimentar oportunidades de desenvolvimento das capacidades de representação, por meio dos desenhos, das brincadeiras e dos jogos simbólicos. Para tanto, as instituições de educação infantil devem promover estratégias para que as crianças adquiram um repertório necessário ao desenvolvimento do sistema de representação linguística. Sendo importante nessa fase proporcionar a criança o direito de pensar, elaborar hipóteses sobre seu funcionamento, interagir com esse objeto de conhecimento sem a necessidade de compreender as relações entre as letras e seus sons, “a escrita deve ter significado para as crianças, que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas, e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante a vida” (VIGOTSKY, 2007, p. 144).

A concepção de escrita como objeto histórico, social e cultural, que tem significado para a vida da criança, que permite a ela pensar, interagir, e construir o conhecimento através da brincadeira é crucial para o desenvolvimento do pensamento infantil. Neste entendimento, Baptista afirma que:

É também importante considerar que o trabalho com a leitura e a escrita na educação infantil deve estar comprometido com o direito de a criança expandir seu conhecimento. Para que isso ocorra, a prática pedagógica deve promover situações significativas em relação à cultura letrada e à cultura infantil. Em suma, o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil deve realizar-se por meio de estratégias de aprendizagem capazes de respeitar as características da infância, considerando os significados que a linguagem escrita adquire para os sujeitos que vivenciam essa fase da vida (BAPTISTA, 2010, p. 3).

Assim, entendemos que a criança muito antes de entrar nas instituições de educação infantil já se interessa pela linguagem escrita por se tratar de objeto social e cultural que não faz parte apenas do mundo dos adultos, mas também está presente no cotidiano das crianças. E que a construção dessa linguagem não começa aos 6 anos quando a criança ingressa no ensino fundamental, mas desde o seu nascimento ela já começa a desenvolver comportamentos que contribuirão na apropriação da representação linguística.

Contudo o trabalho desenvolvido com a linguagem escrita na educação infantil deve considerar as especificidades da infância, respeitando os direitos das crianças em conhecer e interagir com a escrita, que elas compreendam que o domínio da linguagem é importante para participar ativamente da sociedade. Ao promover situações que estimulem a criança pequena a refletir sobre o papel que a escrita ocupa na sociedade, o professor está mediando a relação da criança com a linguagem, o que irá gerar um conhecimento a respeito daquele objeto.

Baptista afirma que:

[...] o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil deve afirmar o direito da criança pequena de produzir cultura e de expandir seu conhecimento sobre o mundo, o que pressupõe situações nas quais ela possa realizar atividades significativas no interior da cultura letrada. Também buscamos evidenciar que as práticas educativas devem assegurar à criança o direito a uma educação que reconheça a infância como uma construção da qual ela participa como ator social (BAPTISTA, 2010, p. 5).

Tendo em vista que no mundo contemporâneo a escrita está cada vez mais presente na vida das crianças, porém agora através das novas tecnologias, como celular, computador, tablet, televisão, sabemos que desde muito pequena a criança tem acesso a essas ferramentas digitais. A escrita não se restringe mais apenas ao impresso e encontra-se também nas telas. Este novo cenário exige da escola reorganizar suas práticas de trabalho com a linguagem escrita, propiciando às crianças experiências significativas com a escrita digital, áudio, imagens, jogos e etc., através dos artefatos tecnológicos. Segundo Sanches e Toquetão os ambientes de aprendizagem apresentam mudanças que devem ser consideradas.

Os ambientes de aprendizagem estão muito mais interativos com animações, imagens virtuais, sons e vídeos. É importante apresentar às crianças as novas ferramentas além da escrita manual e impressa. São novas práticas com áudio, vídeo, tratamento de imagem e edição e principalmente a análise crítica da concepção veiculada nessas mídias (SANCHES; TOQUETÃO, 2019, p. 105).

Nesta nova concepção o trabalho com a leitura e escrita precisam ser ressignificados, pois o professor precisa criar ambientes de aprendizagem que ultrapassem a experiência com a

escrita manual e impressa, e que promovam um espaço de interação e diálogo em que o aluno possa se posicionar criticamente. Os espaços sociais também devem ser considerados pelo professor enquanto espaços de aprendizagem, pois os alunos entrecruzam os saberes da sua realidade social e as outras esferas de conhecimento. “Nesse cenário multimodal, toda criança sabe algo sobre a escrita respeitando a sua expressividade, mesmo quando bem pequenas podem produzir e interpretar símbolos” (SANCHES; TOQUETÃO, 2019, p. 106).

Soares (2018) afirma que a escrita que as crianças têm acesso fora do ambiente escolar não condiz com a escrita escolar, pois a primeira serve para a interação social, e é usada em situações de enunciação (escrevem cartas, bilhetes, registram-se informações, fazem anotações para apoio à memória, leem-se livros, jornais, revistas, panfletos, anúncios, indicações de trânsito, nomes de ruas, de ônibus etc.), enquanto a segunda assume um caráter falso, artificial e descontextualizada.

Portanto, as práticas envolvendo a escrita na educação infantil precisam valorizar o que as crianças já sabem e as hipóteses de escrita na construção de novos conhecimentos, a partir de situações reais de uso da linguagem nas práticas sociais. No próximo tópico explanaremos sobre os conceitos envolvendo a alfabetização e o letramento em práticas sociais do uso da leitura e escrita.

2.3.2. Alfabetização e Letramento: leitura e escrita como práticas sociais.

Muitas são as discussões sobre a presença ou não da alfabetização na Educação Infantil, visto que não é objetivo desta etapa de ensino alfabetizar, no sentido de ensinar a ler e escrever. Por isso, muitos educadores entendem que apenas o letramento deve ter lugar na educação infantil, no entendimento de que a alfabetização deverá somente acontecer no Ensino Fundamental, como se fosse possível trabalhar a alfabetização e o letramento em etapas diferentes.

De acordo com Soares (2018), não se deve questionar a presença da alfabetização e letramento na educação infantil. Alfabetização e Letramento na educação infantil? Nem tampouco decidir sobre a presença de um ou de outro. Alfabetização ou letramento na educação infantil. Mas a autora afirma a presença da alfabetização e letramento na educação infantil. Segundo Soares (2018) o pressuposto de que os adultos que decidem quando as crianças terão acesso ao mundo da escrita é falso, pois no contexto em que vivemos as crianças têm acesso, umas mais outras menos, a materiais escritos nos lugares que convivem na família, na rua, na

igreja, em seu convívio social, antes de chegar às instituições de educação infantil, e nessa convivência vão construindo sua alfabetização e seu letramento.

Diante disso, Soares (2018) diz que colocar em dúvida a possibilidade ou conveniência da presença da alfabetização e letramento nas instituições de educação infantil é:

Desconsiderar que a criança já chega a ela em pleno processo de alfabetização e letramento: é desconhecer o contexto cultural em que a criança está imersa fora das paredes da instituição, é rejeitar o que ela traz de conceitos e conhecimentos, é ignorar o interesse que ela tem por ampliar seu convívio com a escrita (SOARES, 2018, p. 139).

Neste sentido, é fato que as crianças, antes de chegar às instituições de educação infantil, vivem em ambientes letrados e é nesses ambientes que elas iniciam seu processo de alfabetização e letramento, começam a elaborar conceitos e conhecimentos acerca da leitura e escrita ao verem adultos se relacionarem com a escrita em práticas sociais, o que desperta na criança o interesse e curiosidade sobre a funcionalidade desse sistema.

Então, ao chegar à educação infantil, a criança anseia por experiências que lhe permitam ampliar seu contato com a leitura e a escrita, permitindo que ela enquanto protagonista na construção do conhecimento pense sobre esse objeto de conhecimento, construa hipóteses sobre o funcionamento da escrita, estabeleça suas primeiras escritas sem a necessidade de um modelo a ser seguido, lhe possibilitando autonomia para interagir com o objeto de conhecimento.

Para tanto, é importante que o professor da educação infantil tenha clareza do que se entende por alfabetização e letramento. O termo alfabetização vem se ressignificando ao longo dos anos, a partir do surgimento de novos estudos na área, modificações no contexto histórico e social e o avanço das tecnologias. Houve uma profunda transformação teórica que resultou em grandes mudanças nas concepções e práticas no processo de alfabetização.

Nas práticas tradicionais a alfabetização era vista apenas como uma mera técnica, ou seja, o principal objetivo era levar o aluno a aprendizagem do sistema convencional da escrita, em que as práticas educativas priorizavam o treino motor, exercícios de repetição e memorização. Acreditava-se “que a criança, para aprender o sistema de escrita, dependeria de estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos” (SOARES, 2018, p. 65). Neste contexto, a alfabetização tinha um sentido restrito a aprendizagem da língua escrita no sentido da codificação e decodificação, ou seja, apenas o ato de saber ler e escrever, sem necessariamente compreender o que se leu, nesse período a alfabetização transitou por muitos métodos de alfabetização, os quais foram mencionados no primeiro tópico deste capítulo.

De acordo com Soares (2018), a partir dos anos 1980, com a chegada da perspectiva psicogenética da aprendizagem da língua escrita denominada “construtivismo”, divulgada pela obra e pela atuação formativa de Emília Ferreiro, trouxe uma significativa mudança de pressupostos e objetivos na área da alfabetização.

A psicogênese traz um novo olhar para a alfabetização, deslocando o foco de como se ensina para como a criança aprende, reconhecendo que a criança tem grande participação no processo de aprendizagem, que constrói hipóteses sobre o sistema de escrita alfabética e que passa por fases específicas até que esteja alfabetizada. Segundo Soares (2018, p. 65-66), “[...] essa mudança paradigmática permitiu identificar e explicar o processo através do qual a criança constrói o conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, ou seja, o processo através do qual a criança torna-se alfabética”.

Sobre esse processo, as autoras argentinas Ferreiro e Teberosky com base em suas pesquisas afirmam que:

Nossa atual visão do processo é radicalmente diferente: no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca a prova suas antecipações e cria a sua própria gramática (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 24).

Podemos perceber que a visão das pesquisadoras acerca da alfabetização vai além da imitação e reprodução do que já está posto pelos adultos, elas têm uma visão mais ampla do processo de alfabetização “revelando o papel fundamental de uma interação intensa e diversificada da criança com práticas e materiais reais de leitura e a escrita a fim de que ocorra o processo de conceitualização da língua escrita” (SOARES, 2018, p. 66).

Segundo Colello (2010), o termo letramento aqui no Brasil aparece de modo mais sistemático a partir dos anos de 1990, resultado de uma década de efervescência no plano social, político e educacional. A palavra letramento surgiu diante de novas demandas da sociedade que exigem um sujeito capaz de fazer uso dos conhecimentos da leitura e escrita em seu contexto do trabalho e vida social.

No entanto, nem todos os estudiosos entraram num consenso acerca da definição e legitimidade do termo letramento. Veremos aqui alguns posicionamentos sobre os termos alfabetização e letramento.

Como vimos acima, Ferreiro e Teberosky (1999) em seus estudos sobre a psicogênese da língua escrita concebem um sujeito que constrói seus conhecimentos da linguagem escrita por meio de práticas reais de uso, assim podemos identificar nessa concepção a perspectiva do letramento. No entanto, Colello (2010) prefere defender o conceito de alfabetização em seu sentido mais amplo, que abrange o que vem sendo identificado como letramento nos meios acadêmicos: usos sociais da leitura e da escrita.

De acordo com essa concepção, o termo alfabetização é utilizado para designar o processo como um todo e não apenas os aspectos relacionados à aprendizagem do código, mas atribui a esse termo uma dimensão mais ampla de uso e funções sociais, que segundo Colello (2010, p. 88) defende “a aprendizagem da língua escrita como um processo longo, precoce, complexo e indivisível”.

Para Kleiman (1995, p. 19), “letramento é um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. A autora se apoia nos estudos de Scribner e Cole, e defende que as práticas de letramento são determinadas pelas condições efetivas de uso da escrita, pelos seus objetos, e que podem mudar se as condições mudarem.

Soares (2018), por sua vez, defende a existência dos dois termos que em sua concepção *alfabetização* diz respeito à aquisição do sistema convencional de escrita, enquanto que o *letramento* ocorre pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. A autora ainda afirma que:

Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no *contexto de* e por *meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no *contexto da* e por *meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, dependência da alfabetização (SOARES, 2018, p. 45).

Sendo assim, alfabetização e letramento são termos distintos, mas que não são independentes nem indissociáveis, surgindo então a expressão alfabetizar letrando, o que remete à ideia de que alfabetizar-se requer apropriar-se do sistema de escrita o que, por conseguinte, exige que o sujeito alfabetizado seja aquele capaz de fazer uso efetivo desse sistema nas práticas sociais.

Na visão de Rojo (2009), o letramento apresenta semelhanças com a concepção de Soares (2009) de letramento como prática social, quando afirma que:

[...] o termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimdo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p. 98).

Em relação à educação infantil, Soares (2018), no texto *Educação infantil: alfabetização e letramento*, afirma que, geralmente entende-se que com as crianças pequenas deve-se trabalhar alfabetização e letramento separadamente. Ou se trabalha o letramento ou a alfabetização. A autora destaca que nesses casos a criança terá certamente uma visão parcial e, portanto, distorcida do mundo da escrita. Soares também afirma que:

O fundamental é que as crianças estejam imersas em um contexto letrado – o que é uma outra designação para o que também se costuma chamar de ambiente alfabetizador – e que nesse contexto sejam aproveitadas, de forma planejada e sistemática, todas as oportunidades para dar continuidade aos processos de alfabetização e letramento que elas já vinham vivenciando antes de chegar a instituição de educação infantil (SOARES, 2018, p. 144).

É importante reconhecer os objetivos da alfabetização e letramento para a educação infantil. Nesta fase a alfabetização não se reduz a colocar as crianças para aprender a ler e escrever, no sentido de aprender a grafar palavras e decodificar palavras. Trata-se de permitir que a criança tenha familiaridade com o mundo da escrita, de forma que ela possa aprender a fazer uso da leitura e da escrita, conhecer diferentes gêneros e portadores de textos e fazer uso deles, participar de eventos de várias naturezas que utilizem a leitura e a escrita e possa reconhecer a importância e valor da escrita na vida social e individual (SOARES, 2018).

Segundo Soares (2018), muitas são as propostas de atividades que bem planejadas e intencionais vão contribuir para a alfabetização inicial da criança, como os rabiscos, os desenhos, os jogos, as brincadeiras de faz de conta, repetição de parlendas, as cantigas de roda, a memorização de poemas, dentre outros, são passos em direção à alfabetização.

Do mesmo modo, várias são as oportunidades na rotina da instituição de educação infantil de introduzir a criança em eventos de letramento, que segundo Soares (2018, p. 143), “a leitura frequente de histórias para crianças é, sem dúvida, a principal e indispensável atividade de letramento na educação infantil”. É oportuno destacar que o ambiente e as estratégias devem ser pensados de modo a aguçar a curiosidade e imaginação das crianças com perguntas de previsão, trabalhar as características do gênero apresentado, permitir a criança

folhear e interagir com o portador de texto, fazer inferências e questionamentos antes e depois da contação de história.

De acordo com Kleiman (1995), a escola, a mais importante das agências de letramento, não tem se preocupado com o letramento como prática social, mas com um único tipo de letramento. A alfabetização, no sentido da aquisição de códigos (alfabético, numérico), é vista a partir de uma concepção de desenvolvimento de habilidades individuais com o objetivo do sucesso e promoção escolar. A autora ainda acrescenta que “outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes” (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Kleiman (1995), esclarece que esse tipo de letramento valorizado pela escola e dominante na sociedade é considerado por muitos pesquisadores parcial e equivocado. Segundo a autora, esse tipo de letramento é denominado por Street (1984), como letramento autônomo, ou seja, “concepção que pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que casualmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social” (KLEIMAN, 1995, p. 21).

Dentro do quadro do modelo “autônomo” de letramento, a questão para as agências e para os que conduzem campanhas de alfabetização se torna: como ensinar as pessoas a decodificar sinais escritos e, por exemplo, evitar problemas de ortografia? Essa abordagem pressupõe que as consequências sociais do letramento são pontos pacíficos – maiores oportunidades de emprego, mobilidade social, vidas mais plenas etc. – e que o que as agências precisam decidir é como o letramento deve ser transmitido (STREET, 2014, p. 43).

Em oposição a esta concepção de letramento “autônomo”, que visa habilidades técnicas e individuais, que considera as práticas de leitura e escrita universais e independentes do contexto cultural e social. Street propõe um modelo ideológico, sobre este outro enfoque no letramento, Kleiman (1995, p. 21) diz que “as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida”.

Ao reconhecer a natureza do modelo ideológico na cultura, Street (2014) argumenta que:

O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições “pedagógicas”. Ele distingue as alegadas

consequências do letramento de sua real importância para os grupos sociais (STREET, 2014, p. 44).

Neste entendimento, o letramento ideológico considera os letramentos no plural, construídos nas instituições sociais, pois são fortemente marcados pela cultura e a vida social dos participantes, e ressaltam a importância de valorizar os significados dessas práticas de letramento na vida das pessoas. A escola tem resistido a entrada dos letramentos locais na instituição pedagógica, valorizando, assim, o letramento dominante, o cânone e a homogeneidade, desconsiderando o contexto social, a diversidade cultural e a heterogeneidade.

A abordagem ideológica nos remete à discussão de dois conceitos importantes para a compreensão do letramento como prática social, que mudam segundo o contexto de vivência dos participantes: os eventos de letramento e as práticas de letramento.

Quanto aos eventos de letramento, Kleiman (1995, p. 40) traz a definição a partir de estudos de Heath (1982, 1983), caracterizando-o como “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas”. Assim, a rotina da educação infantil deve ser permeada por eventos de letramento, em que a escrita seja um elo de significado entre os participantes e os processos interpretativos.

Para Street (2014, p. 146) o conceito de eventos de letramento “ênfatisa a importância de uma mescla de traços orais e letrados na comunicação cotidiana. Palestras, por exemplo, representam um clássico evento de letramento”. Sendo assim, apesar de se ter em mente modelos culturalmente construídos dos eventos de letramento, o conceito de práticas de letramento indica o nível dos usos e significados culturais da leitura e escrita. “Por práticas de letramento vou me referir não só ao evento em si, mas às concepções do processo de leitura e escrita que as pessoas sustentam quando engajadas no evento” (STREET, 2014, p. 147).

Um dos objetivos da educação infantil é contribuir para que as crianças possam participar de situações reais de leitura e escrita, que possam surgir do interesse e vivência dos alunos, de modo a contribuir na construção de significados e participação plena na sociedade. “Assim, é preciso pensar em ações para que um número maior de crianças tenha acesso à cultura letrada, participação social e política na sociedade, começando pela escola da infância” (SANCHES; TOQUETÃO, 2019, p. 105).

Portanto, a escola precisa acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade, em que o letramento escolar como conhecemos, voltados principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos tipicamente escolares e para alguns poucos advindos de outros contextos, não

será mais suficiente para atender às exigências do mundo contemporâneo, que vem multiplicando enormemente as práticas e textos que nela devem circular e ser abordados. (ROJO, 2009). “Será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam”. (ROJO, 2009, p.108). Dessa forma, a escola deverá partir de uma visão ampla da cultura e da sociedade dos modos de pensar a leitura e a escrita, valorizando dentro da escola tanto os textos do seu próprio contexto, como os valorizados nas práticas sociais.

2.3.3 (Multi)letrando para além das letras

Na educação, um dos desafios do momento é o diálogo com a cultura digital originada das novas tecnologias. E essas tecnologias tem uma linguagem própria que é preciso levar em conta na escola (MARCÍLIO, 2016, p.411).

Com o advento dos “novos estudos do letramento” (NEL), em que Brian Street (1984) evidenciou que os letramentos são múltiplos, variando no tempo, espaço, situações, e estritamente determinados por relações de poder, o termo letramento passou a ser designado no plural letramentos (ROJO, 2012). O autor se opõe a ideia de um único letramento, rígido e igual para todos. Ele e outros pesquisadores discutem a necessidade de se levar em conta o contexto social, político e cultural em que as pessoas vivem, que interfere diretamente nos modos de pensar e fazer uso da leitura e escrita em suas práticas sociais.

O mundo estava mudando com os avanços tecnológicos e, com isso, o ambiente das comunicações também mudava. Foi nesse contexto de modificação de foco nos estudos dos letramentos que surgiu o termo “multiletramentos” cunhado pelo Grupo de Nova Londres (doravante GNL), em 1996 um grupo de pesquisadores dos letramentos que, reunidos em Nova Londres em Connecticut (EUA), após uma semana de estudos, publicou um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”) (ROJO, 2012).

O grupo era composto por 10 pessoas distintas, de nacionalidades diferentes (americana, australiana e inglesa) com experiências culturais distintas e pertencentes a diferentes áreas do conhecimento, mas com uma preocupação em comum: a questão das oportunidades de vida no que se refere à ampla ordem moral e cultural da pedagogia de alfabetização. (THE NEW LONDON GROUP, 2000/1996).

O New London Group buscava compreender o estado atual da pedagogia de alfabetização e como ela deveria ser para atender às necessidades das sociedades globalizadas

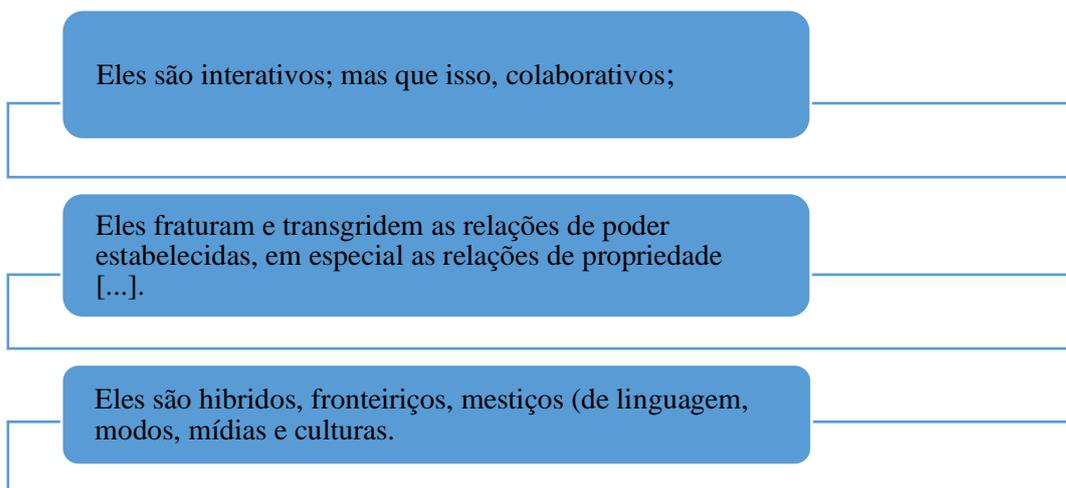
que “contava já há quinze anos com outras e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico” (ROJO, 2012, p. 13).

Neste sentido, Rojo (2012) acrescenta que a proposta do grupo era apontar para multiculturalidade e a multiplicidade semiótica, ou seja, a diversidade de culturas e as múltiplas linguagens e significações produzidas nas práticas de letramento.

Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossa sociedade, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

Rojo (2012) esclarece a diferença entre letramentos múltiplos e multiletramentos, pois o primeiro aponta para as múltiplas práticas letradas, valorizadas ou não na sociedade, enquanto que o segundo diz respeito à multiplicidade de linguagens e significados presentes nos textos em circulação no mundo contemporâneo, principalmente com o uso das novas tecnologias que mistura imagens, sons, vídeos, gestos e letras, apontam também para a multiculturalidade que se refere a diversidade cultural. Assim, a tecnologia do impresso deixa de prevalecer, e são necessárias novas ferramentas, “além das da escrita manual (papel, penas, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação” (ROJO, 2012, p. 21).

Esses novos letramentos que passam a ser multiletramentos exigem novas habilidades e competências, uma vez que esses novos textos têm características próprias. Rojo (2012, p. 23), diz que:

Figura 11 - Características dos multiletramentos

Fonte: Rojo (2012, p. 23).

De acordo com autora, esses novos textos são interativos, pois é por meio da interação humana que há a produção de significados, e colaborativos pois depende da participação ativa de todos os envolvidos. Essa característica se opõe totalmente a concepção de aluno receptor/expectador do conhecimento, que apenas serve de depósito para que alguém transmita conteúdos, mas com a pedagogia dos multiletramentos a construção do conhecimento acontece de forma colaborativa, em que os alunos e professores são sujeitos ativos e criativos nas práticas sociais.

Na pedagogia tradicional, o professor era visto como detentor do conhecimento que seria transmitido para os alunos. Os multiletramentos fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, as relações de propriedade como a autora destaca que o conhecimento não é propriedade do professor, mas as novas tecnologias permitem o acesso à informação por todos, assim professores e alunos constroem juntos o conhecimento, por meio da interação e colaboração.

Vivemos um tempo no qual as crianças, desde muito pequenas, já se encontram em frente às telas, com acesso à internet, e a escola não pode fugir dessa realidade. A escola precisa (re)pensar as suas concepções e incorporar em suas práticas o uso das novas tecnologias como ferramenta educativa na construção do conhecimento. A última característica colocada por Rojo (2012) é que os multiletramentos são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas), ou seja, se apresenta em uma multiplicidade de linguagens, de variados modos de apresentação, como visual, gestual, espacial, em várias mídias e diferentes culturas.

Todas estas características apresentadas por Rojo (2012) foram embasadas no manifesto publicado a mais de duas décadas pelo Grupo de Nova Londres. Muita coisa mudou e as novas tecnologias e os multiletramentos hoje estão ainda mais presente em nossa sociedade, mas é válido ressaltar que a escola ainda não tem abertura para a entrada dos “multi e novos letramentos, as práticas, procedimentos, e gêneros em circulação nos ambientes da cultura de massa e digital e no mundo hipermoderno atual” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 135).

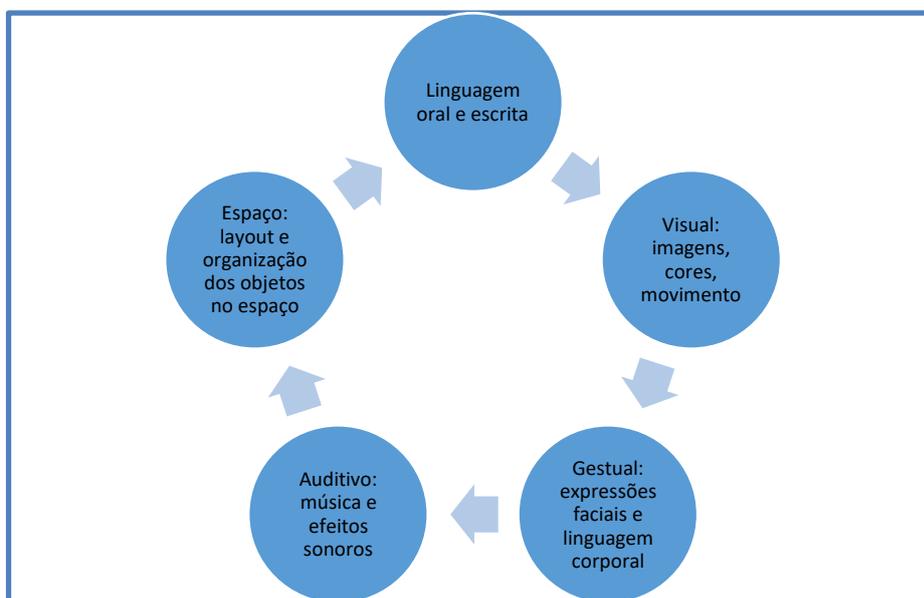
Segundo Cani e Coscareli (2016), o GNL, ao criar o multiletramentos, levou em consideração dois principais pilares relacionados à construção de significados hoje: o primeiro deles é a diversidade social, que influencia diretamente na variação de significados dos textos dependendo do contexto social, e o segundo é a multimodalidade, que é essencial nos estudos dos multiletramentos, considerando atualmente a expansão dos textos multimodais a partir dos meios de informação e de comunicação.

Os textos em circulação social estão impregnados de modos ou semioses, seja nos impressos, nas mídias, digitais ou não, essa multimodalidade é que dar sentido e significado aos textos contemporâneos. Sobre a multimodalidade na educação infantil, nosso campo de estudo, Sanches e Toquetão afirmam que:

Integrar a multimodalidade representada por meio dos desenhos, imagens, fotos, vídeos, efeitos sonoros, voz em áudio e músicas são atividades que podem permear o universo da educação infantil e permitir que as crianças interajam de várias maneiras, de forma colaborativa e autoral (SANCHES; TOQUETÃO, 2019, p. 105).

A criança vive em um mundo multimodal desde o seu nascimento, onde as cores, as imagens, os desenhos e os sons estão presentes em seu cotidiano, sendo através deles que ela interpreta o mundo que o cerca. A criança também utiliza de diferentes linguagens para se comunicar e se expressar, por isso integrar a multimodalidade no universo das práticas letradas na educação infantil é tão importante, permitindo às crianças interagir de vários modos e não unicamente através da linguagem escrita.

Para os autores do GNL (1996), os significados produzidos a partir dos textos podem ser linguísticos, visuais, em áudio, gestuais e espaciais. Na figura a seguir apresentaremos os códigos ou modos semióticos, que Oliveira e Dias (2016) lista baseado na visão de Kress (2003), no que diz respeito aos códigos de representação da linguagem ou semioses.

Figura 12 - Modos de significação

Fonte: Oliveira e Dias (2016, p. 82).

Os textos contemporâneos são compostos por muitas linguagens ou semioses, como visual, gestual, auditivo, espacial, que se insere a partir das interações com a linguagem oral e escrita, tais linguagens exigem capacidades e práticas de compreensão e construção de significados, a escola precisa (re)significar suas práticas visando as capacidades e competências necessárias, ou seja, formar em (multi)letramentos para que eles possam fazer significar.

Infelizmente as escolas ainda têm privilegiado o escrito e impresso, desvalorizando as múltiplas linguagens, não incorporando em suas práticas pedagógicas, enquanto fora da escola as crianças vivem outra realidade. Sobre isso Rojo (2012), discorre que o desafio imposto a escola hoje não é incorporar os multiletramentos, mas rejeitá-los.

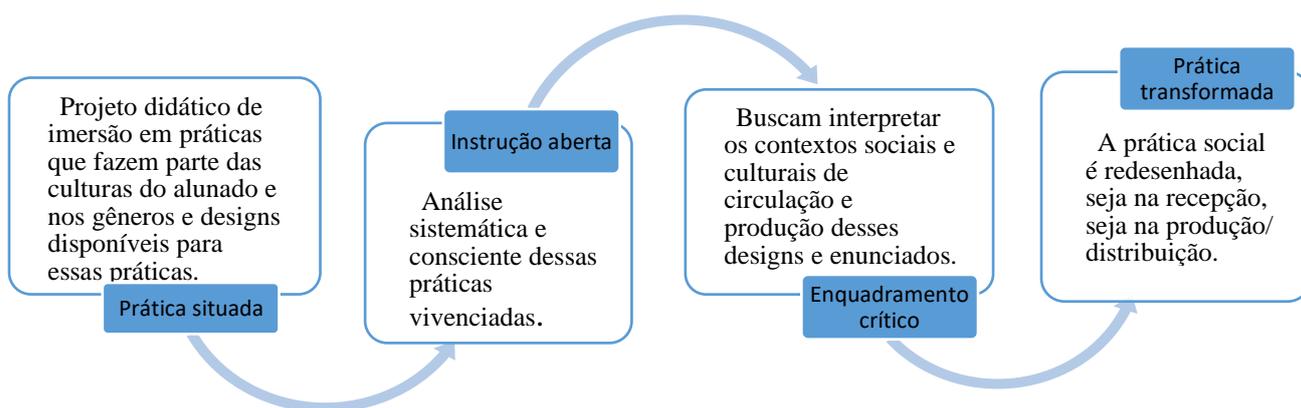
[...] não são as características dos “novos” textos multissemióticos, multimodais e hipermidiáticos que colocam desafios aos leitores. Se assim fosse, nossas crianças e jovens nativos não teriam tanta facilidade e prazer na navegação. O desafio fica colocado pelas nossas práticas escolares de leitura/escrita que já eram restritas e insuficientes mesmo para a “era do impresso” (ROJO, 2012, p. 22).

Daí a necessidade de ressignificar nossas práticas, incorporando o trabalho com os textos multissemióticos, multimodais e hipermidiáticos, os textos em circulação na cultura de massa, na cultura do aluno e nas mídias digitais, para capacitar os nossos alunos a novos leitores dos códigos semióticos ou representações, como ilustrado anteriormente, criando significados relevantes para a vida.

A escola tem perdurado a ideia de reprodução, professores que transmitem conhecimentos, alunos que aprendem e reproduzem, no entanto, essa concepção de escola não atende mais aos novos tempos. É preciso escolas em que professores e alunos aprendem juntos, um espaço que motive a criatividade, imaginação e permita os alunos produzirem significados e serem reconhecidos como autônomos e criadores.

Os pesquisadores do GNL, desenvolveram um modo de ensinar por meio dos multiletramentos, não se trata de uma receita ou método, mas de quatro orientações que, para o grupo, podem ajudar os educadores a (re)pensar suas práticas e (re)organizar os seus currículos, para que tal ensino-aprendizagem possa ser levado a efeito. Para a apresentação dessas orientações, temos, como embasamento, o trabalho desenvolvido por Rojo (2012, p. 30).

Figura 13 - Quatro orientações para o trabalho na perspectiva dos multiletramentos.



Fonte: Rojo (2012, p. 30).

A primeira orientação citada por Rojo é a *prática situada* que consiste em desenvolver um projeto didático que proporcione aos alunos uma imersão em práticas presentes na cultura do alunado, práticas significativas para as crianças e jovens por fazerem parte de seu contexto social e cultural. Diante desse contexto, exerceria a *instrução aberta*, ou seja, as intervenções ativas por parte do professor nessas práticas de forma sistemática, que concentra o aluno nas características importantes de suas experiências e atividades dentro da comunidade de alunos. (THE NEW LONDON GROUP, 2000). “Espera-se que o aluno tenha controle do aprendizado

na tentativa de conceituar, não de maneira mnemônica, e sim por meio de intervenções significativas”. (SIQUEIRA; LAGE, 2019, p. 186).

No *enquadramento crítico*, os alunos podem obter a distância pessoal e teórica necessário do que aprenderam, criticando construtivamente, se responsabilizando por sua localização cultural. (THE NEW LONDON GROUP, 2000).

Todos esses fatores serão incisivos para o último fator que é a *prática transformada*, o momento de transferência teórica para a prática, transferência de uma cultura para outra. “A prática transformada concretiza o objetivo principal da pedagogia dos multiletramentos: a mudança de atitudes/mentalidades, pautada em princípios de cidadania e de solidariedade”. (SATYRO et al., 2019, p. 114).

A pedagogia dos multiletramentos visa que os alunos se sintam motivados em aprender ao perceberem que o aprendizado será útil para sua vida. O objetivo é que os alunos possam transformar as suas práticas no trabalho, na vida pública e privada. Não é suficiente uma pedagogia que permita ao aluno compreender conteúdos conceituais sobre as coisas e o mundo, mas que os professores criem condições de aprendizagem para participação social plena.

Se no final do século XX os pesquisadores do GNL sentiram a necessidade de uma nova pedagogia, que considera a multiplicidade de canais, semioses e culturas, que valoriza a cultura do alunado para tornar as práticas significativas, quanto mais nos dias atuais, em que as novas tecnologias evoluíram significativamente, e nossos alunos são nativos digitais, ou seja nasceram na era digital e convivem com as diferentes mídias desde o nascimento, não tem mais como a escola fechar as portas para a pedagogia dos multiletramentos.

Nesse sentido, os professores precisam de formação para conhecer e trabalhar na perspectiva dos multiletramentos. Não basta equipar as escolas com artefatos tecnológicos, se os professores, gestores, supervisores não souberem como incorporar os multiletramentos em suas práticas pedagógicas, por isso a necessidade de formação dos professores, com o objetivo de perceberem o potencial do trabalho de uma nova pedagogia que potencialize os alunos para serem sujeitos críticos e autônomos.

O trabalho com a linguagem na perspectiva dos multiletramentos deve iniciar-se desde a educação infantil. De acordo com Sanches e Toquetão (2019, p. 107), “nas escolas de educação infantil devem estar presentes atividades de leitura e escrita, em situações reais de uso social para a participação da criança nos multiletramentos, sempre de natureza lúdica, transformando-as numa prática social, onde a escrita passa a adquirir significado”.

Portanto, nesse entendimento no próximo capítulo iremos analisar as concepções dos professores da educação infantil do município de Mossoró/RN, acerca dos processos relacionados à alfabetização e (multi)letramentos.

3. REFLEXÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E (MULTI)LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS VOZES DAS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE MOSSORÓ/RN

Brincar com a criança não é perder tempo, é ganha-lo; se é triste ver menino sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados, tolhidos e enfileirados em uma sala de aula sem ar, com atividades mecanizadas, exercícios estéreis, sem valor para a formação de homens críticos e transformadores de uma sociedade. (DRUMMOND DE ANDRADE, 1997, p. 17).

Neste capítulo delinaremos os resultados alcançados em todo o percurso dessa pesquisa. Aqui responderemos as nossas inquietações e perguntas, cientes que daqui surgirão outras questões para futuras pesquisas, pois é um ciclo que não podemos dizer que está concluso, mas que sempre abre caminhos para novas descobertas. O nosso coração aqui bate mais forte, por trazer para o leitor os nossos achados, as descobertas, o pensamento das professoras que atuam na Educação Infantil da rede municipal de Mossoró sobre a Alfabetização e (multi)letramentos na educação infantil, no intuito de atender ao nosso terceiro objetivo específico, iremos analisar as respostas das professoras participantes da pesquisa.

Utilizamos como instrumento de construção dos dados um questionário online, a fim de descortinar as concepções presentes entre as professoras da educação infantil sobre a alfabetização e (multi)letramentos. Na primeira parte do questionário abordamos questões pessoais como (idade, sexo, formação) e profissionais como (tempo de trabalho na educação infantil, formações), enquanto que na segunda parte do questionário dedicamos a buscar as concepções subjacentes ao trabalho das professoras nas turmas de educação infantil, e serão nessas questões que nos debruçaremos nesse capítulo do nosso estudo.

As vozes que ecoaram nesse contexto da pesquisa têm o objetivo de demonstrar o protagonismo das docentes no trabalho desenvolvido com crianças menores de seis anos de idade, e a importância da educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica. A partir da análise das respostas do questionário elegemos quatro subitens:

O primeiro subitem deste capítulo **3.1. Alfabetização e letramento: o que dizem as professoras?** Traremos o posicionamento das professoras e concepções adotadas em relação a alfabetização na construção formativa da criança.

No subitem seguinte **3.2. Como as professoras conceituam o termo multiletramentos**, elucidaremos o entendimento das professoras sobre o termo multiletramentos e como associam

as suas práticas. Em seguida, **3.3. Educação e linguagem escrita infantil**, apresentaremos o pensamento das professoras sobre o papel da Educação Infantil no processo de apropriação da linguagem escrita pela criança.

No último subitem, **3.4. Alfabetização e Multiletramentos na visão das professoras: o que elas querem saber?** explicitaremos a opinião das professoras sobre o que elas precisam saber sobre o tema como forma de ampliação e atualização dos conhecimentos em relação ao tema e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

3.1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS?

As construções que serão palco das discussões aqui apresentadas trazem as vozes das professoras da Educação Infantil. Visando conhecer as concepções que subjazem às práticas pedagógicas das professoras que compuseram o corpus de nossa pesquisa, elaboramos o seguinte questionamento: **O que você entende por alfabetização na construção formativa da criança?**

A esse respeito, ao analisar as respostas das professoras, buscamos compreender os sentidos e significados imbricados nos textos, no intuito de estabelecer relações entre o pensamento de cada participante da pesquisa para, assim, compreender as concepções que regem o trabalho pedagógico desenvolvido nas turmas de Educação Infantil do município de Mossoró/RN.

Em resposta ao nosso questionamento, 75% das professoras tem uma concepção de alfabetização e letramento como termos distintos porém indissociáveis, ou seja, o acesso ao mundo da leitura e escrita por meio de práticas sociais. Dessa feita, para iniciarmos selecionamos três vozes que foram de encontro a essa concepção de alfabetização, para fundamentar nossas discussões.

Concebendo a criança como sujeito do conhecimento que está inserida numa diversidade de ambientes alfabetizadores como a escola, a rua, a família, o supermercado, o shopping, etc, contribuem para que esta produza e reproduza novas leituras de si e do mundo, alcançando experiências significantes de alfabetização. (P2⁸)

Entendo que o processo de alfabetização beneficia os avanços cognitivos da criança, levando-a não somente ao aprendizado da leitura e escrita, mas ao desenvolvimento de diferentes modalidades de linguagens, dentre elas a

⁸ Utilizamos o “P” de professor e a numeração para identificar as professoras participantes da pesquisa.

linguagem corporal, movimento, fala, música e etc. O mesmo deve levar a criança a participar dos atos de leitura e escrita, envolvendo-a em atividades lúdicas e sensoriais que a faça pensar e compreender a escrita e sua função social de forma prazerosa. (P6)

A alfabetização na educação infantil tem como objetivo potencializar os conhecimentos de mundo e as habilidades motoras, a noção de tempo-espaço, ampliação do acesso as múltiplas linguagens, sejam elas; artísticas, musicais, visuais, teatrais. A alfabetização neste cenário infantil desenvolve o repertório de conhecimento, sobretudo da linguagem oral e escrita em conjunto com o contexto social desenvolvendo práticas de letramento. (P12)

Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e (multi) letramentos na Educação Infantil: concepções dos professores da rede municipal de Mossoró-RN. SARMENTO, 2020.

A professora (P2) inicia sua fala mencionando a posição da criança da educação infantil como sujeito do conhecimento, que participa ativamente de uma diversidade de ambientes que contribuem para o processo de alfabetização, sendo a escola apenas um desses ambientes, o que torna impossível desconsiderar os conhecimentos adquiridos pela criança antes de chegar à instituição de educação infantil.

Podemos perceber nas respostas das professoras (P6) e (P12) a ideia de alfabetização como um processo que se inicia com a participação das crianças em experiências que envolvem as múltiplas linguagens, sejam elas artísticas, musicais, visuais, oral e escrita. A fala das professoras deixa claro que não é objetivo da educação infantil alfabetizar, mas potencializar os conhecimentos de mundo, habilidades motoras, noção de tempo-espaço e ampliar o acesso às múltiplas linguagens, em um ambiente lúdico e que considere o contexto social da criança através de práticas de letramento.

Nas vozes das professoras é evidente a concepção de que alfabetização e letramento devem estar presentes na Educação Infantil, não no sentido de ensinar a ler e escrever, mas de que a leitura e a escrita devem fazer parte do contexto infantil a partir de experiências significativas em práticas sociais.

Soares (2018) vem contribuir com essa discussão ao afirmar que a criança já chega à instituição de educação infantil em pleno processo de alfabetização e letramento, e que a instituição precisa dar continuidade aos processos que elas já vinham vivenciando antes de chegar à escola.

Outras vozes também se destacaram ao mencionar a grandiosidade desses processos, que não está associado apenas a técnica de codificação e decodificação de um código escrito, mas que envolve uma construção de significados e atribuição de sentidos a leitura e escrita,

reconhecendo o importante papel do professor em pensar, planejar, organizar e mediar todo o processo de aprendizagem.

A criança é um sujeito ativo que constrói seu conhecimento a partir de um processo formativo que se inicia desde seu nascimento. Contudo, na Educação Infantil inicia-se uma construção formativa formal, em que a partir do seu conhecimento prévio, se constrói e se reconstrói sua aprendizagem. Assim também acontece com a alfabetização, uma criança não está alfabetizada de um dia para o outro, mas, a partir de um processo formativo, no qual se envolve ativamente, pois é protagonista dessa construção, juntamente com o professor que irá mediar e facilitar o processo. (P23)

A construção formativa da criança acontece através do meio social, ou seja, podendo ser individual ou coletiva, não bastando apenas decodificar símbolos, mais sim entender o significado, cabendo o professor mediar incentivando-os a serem seres pensantes e atuantes. (P45)

A meu ver, o processo de alfabetização não se resume somente a capacidade de codificação e decodificação dos símbolos de uma determinada língua, acredito que é algo bem mais amplo, que envolve a construção de significados e atribuição de sentidos a leitura e a escrita, considerando o contexto histórico e social no qual a criança está inserida. Dessa forma, defendo que a alfabetização e o letramento devem caminhar juntos, porque ler, escrever e compreender, estão intimamente relacionadas as práticas sociais de leitura e escrita, que devem perpassar por práticas educativas fundamentadas nos eixos das interações e das brincadeiras, visto que o processo formativo da criança ocorre a partir das relações que ela estabelece com o seu meio social, ou seja o mundo ao seu redor. Sem sombra de dúvidas, todos esses fatores interferem na construção de sua identidade, personalidade e formação. (P56)

Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e (multi)letramentos na Educação Infantil: concepções dos professores da rede municipal de Mossoró-RN. SARMENTO, 2020.

O pensamento das professoras vem reafirmar o que foi colocado pelas outras docentes e acrescenta elementos que devem ser considerados em nossa análise. A professora (P23) expressa uma concepção de alfabetização que considera a criança como sujeito ativo e protagonista na construção do conhecimento, além de enfatizar que a formação da criança inicia desde seu nascimento e que seus conhecimentos prévios são importantes na construção de novos saberes.

A professora (P56) fala sobre a importância das práticas educativas perpassarem pelos eixos norteadores das interações e a brincadeira, pois o processo formativo da criança ocorre a partir das relações que ela estabelece com o meio social, com as crianças, com os adultos e o conhecimento, sempre em um ambiente lúdico que desperte o interesse da criança. É através da

brincadeira que a criança se desenvolve, se expressa e aprende, sendo a principal atividade das crianças na infância.

A concepção de alfabetização como processo de desenvolvimento da leitura e escrita, ou seja, no sentido de ensinar a ler e escrever em sentido restrito, também esteve presente entre as respostas das professoras. Elegemos algumas dessas vozes para exemplificar.

É os processos de desenvolvimento da aprendizagem, onde é desenvolvida habilidades de leitura e escrita de forma precisa e convencional. (P5)

É o processo de aprendizagem onde se desenvolve a habilidade tanto na leitura quanto escrita. (P9)

O processo de desenvolvimento da leitura e escrita da criança. (P15)

É a criança que codifica as letras. (P18)

Levar a criança a ter consciência da escrita e leitura. (P25)

Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e (multi)letramentos na Educação Infantil: concepções dos professores da rede municipal de Mossoró-RN. SARMENTO, 2020.

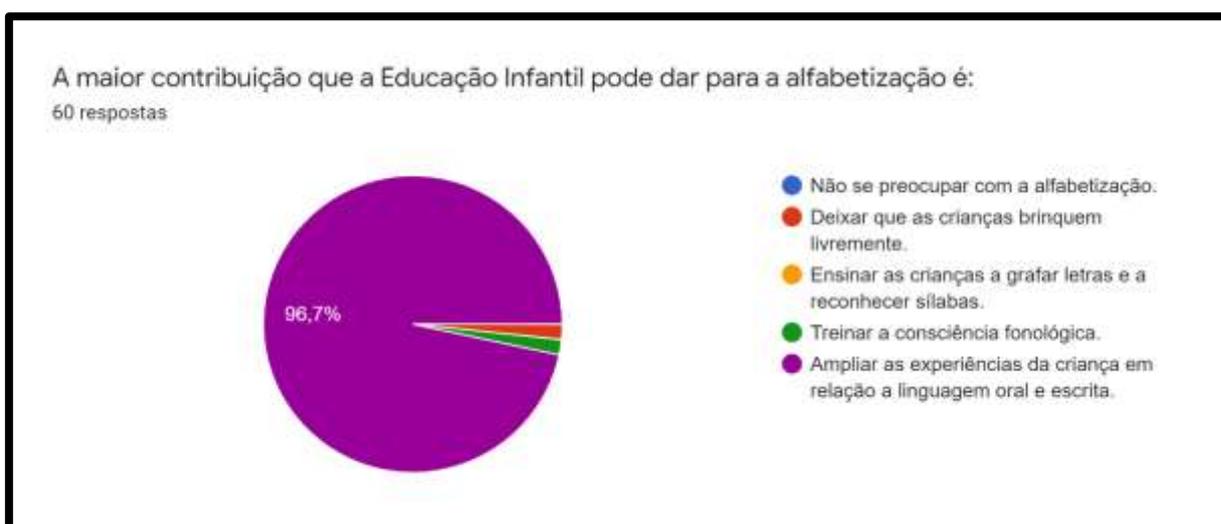
O pensamento das docentes reflete uma concepção tradicional sobre a alfabetização, pois expressa o entendimento que a alfabetização se resume ao fato de ensinar a criança a ler e escrever. Ao analisar as vozes percebemos sempre a ênfase na aprendizagem de habilidades da leitura e escrita, desconsiderando assim o letramento enquanto parte do processo e privilegiando práticas a serem desenvolvidas no ensino fundamental. A esse respeito, entendemos que a alfabetização começa antes mesmo da criança ser matriculada em uma instituição de educação infantil. Desse modo, a alfabetização também está presente na educação infantil, porém com objetivos diferentes do ensino fundamental, pois trabalhar a leitura e a escrita junto às crianças dessa faixa etária requer colocar a brincadeira como eixo das situações de aprendizagem e fazer com que a leitura e a escrita sejam parte de atividades reais e demandadas pelo interesse e curiosidade das crianças nessas situações.

O trabalho com a linguagem oral e escrita desvinculada do letramento, das brincadeiras e jogos simbólicos, nos remete a ideia de uma prática com ênfase no treino motor, repetição e memorização com o objetivo de transmitir conteúdos de forma artificial. De acordo com Baptista (2010, p. 3), “o trabalho com a leitura e a escrita na educação infantil deve estar comprometido com o direito de a criança expandir seu conhecimento. Para que isso ocorra, a prática pedagógica deve promover situações significativas em relação à cultura letrada e à cultura infantil”.

Desse modo, a maioria das professoras demonstraram em suas respostas consonância ao pensamento da autora, em promover um trabalho comprometido em garantir os direitos das crianças a partir de experiências significativas com alfabetização e letramento, respeitando a cultura infantil e as especificidades da educação infantil, considerando o que a criança pequena já sabe, o que ela tem interesse em saber e as práticas sociais típicas da infância.

Ainda em relação à função da educação infantil para a alfabetização, perguntamos às professoras “*A maior contribuição que a Educação Infantil pode dar para a alfabetização é*”. Nosso intuito era descobrir o que as professoras pensam sobre o papel da Educação Infantil para a alfabetização. Observar gráfico a seguir:

Gráfico 9 - A maior contribuição que a Educação infantil pode dar para a alfabetização é



Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e (multi) letramentos na Educação Infantil: concepções dos professores da rede municipal de Mossoró-RN. SARMENTO, 2020.

Podemos observar que a maioria das respondentes, ou seja, 58 professoras (96,7%) responderam que a maior contribuição que a Educação Infantil pode dar para a alfabetização é ampliar as experiências da criança em relação a linguagem oral e escrita. Apenas 2 professoras se posicionaram diferente das demais, uma respondeu que a maior contribuição seria deixar as crianças brincar livremente e a outra respondeu que treinar a consciência fonológica pode ser a maior contribuição da Educação Infantil. Tínhamos outras duas opções de resposta que eram “não se preocupar com a alfabetização” e “ensinar as crianças a grafar letras e reconhecer sílabas”; ambas não foram escolhidas por nenhuma das professoras.

Ao analisar as respostas percebemos um cenário bem positivo, pois revela que a maioria das profissionais concebem que o trabalho desenvolvido na Educação Infantil deve contribuir para ampliar as experiências da criança em relação a linguagem oral e escrita, a partir de

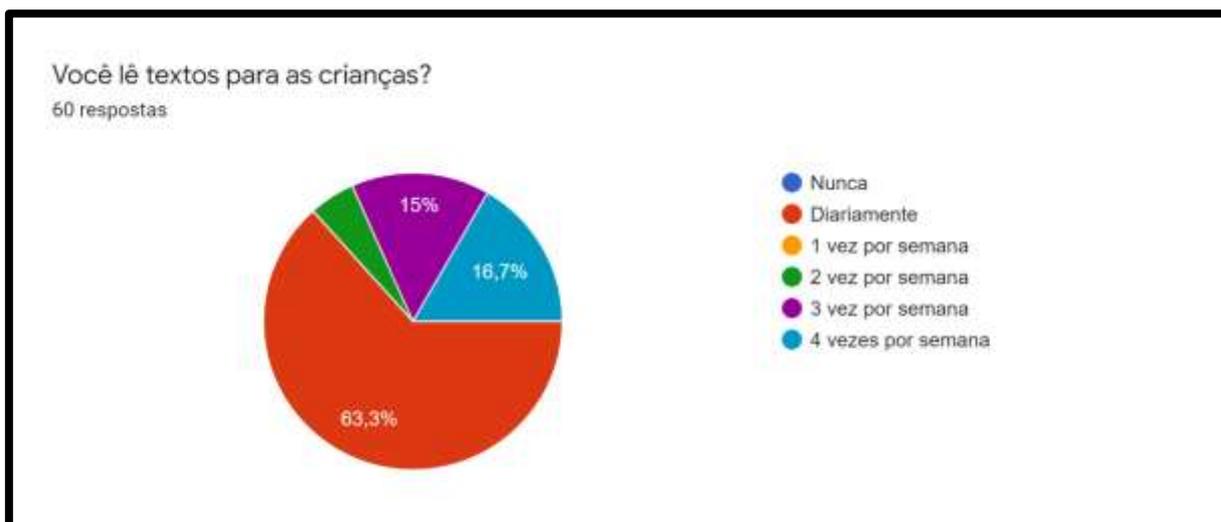
situações reais de uso da língua, com atividades com sentido e significado. A criança precisa estar imersa em um ambiente rico em materiais escritos que estejam presentes nas práticas sociais. Assim, concordamos com Ferreiro (2011) ao discorrer que,

A pré-escola deveria permitir a todas as crianças a liberdade de experimentar os sinais escritos, num ambiente rico em escritas diversas, ou seja: escutar alguém lendo em voz alta e ver os adultos escrevendo; tentar escrever (sem estar necessariamente copiando um modelo); tentar ler utilizando dados contextuais, assim como reconhecendo semelhanças e diferenças nas séries de letras, brincar com a linguagem para descobrir semelhanças e diferenças sonoras (FERREIRO, 2011, p. 98).

Desse modo, não é função das instituições de Educação Infantil ensinar a ler e escrever, e sim permitir às crianças experimentar a leitura e a escrita em práticas sociais significativas, garantindo que as crianças possam pensar, criar, interagir e formular hipóteses sobre como se lê e como se escreve, sem necessariamente fazê-los de forma convencional.

Com relação à leitura, perguntamos se as professoras liam para as crianças e com que frequência o faziam:

Gráfico 10 - Você lê textos para as crianças?



Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e (multi) letramentos na Educação Infantil: concepções dos professores da rede municipal de Mossoró-RN. SARMENTO, 2020.

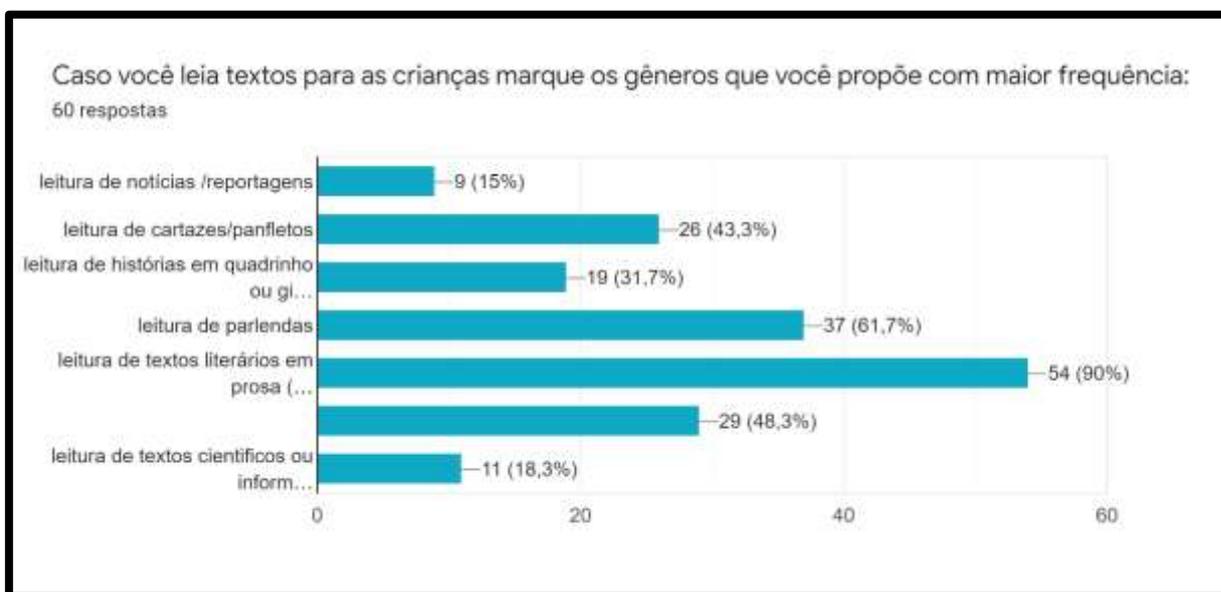
A maioria das professoras afirmou que lê todos os dias para as crianças, 63,3% o que equivalem a 38 professoras, 16,7% (10 professoras) leem quatro dias por semana, 15% (9 professoras) leem três dias e 5% (3 professoras) leem 2 dias por semana. Os dados nos mostram que 80% das professoras leem para as crianças entre 4 a 5 dias por semana, ou seja, tem uma

rotina diária de leitura em sua prática pedagógica, o que é fundamental para ampliar as experiências das crianças com o uso social da leitura e da escrita, possibilitando aos pequenos vivenciar a fantasia própria do universo literário, Ferreira (2011, p. 99) afirma que “Um ato de leitura é um ato mágico”.

É permitido a criança em um ato de leitura viajar por outros mundos, imaginar ser um príncipe, uma princesa, um super-herói, e outros personagens que eles tanto gostam. Através da leitura as crianças conhecem diferentes gêneros e sua função social na sociedade e se informam sobre o que está acontecendo em seu meio social.

Nesse sentido, com o intuito de conhecer o repertório de gêneros adotado pelas docentes na leitura diária com as crianças, perguntamos *quais gêneros elas costumam lê para as crianças com mais frequência?* Observar gráfico:

Gráfico 11 - Gêneros que propõe com maior frequência



Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e (multi) letramentos na Educação Infantil: concepções dos professores da rede municipal de Mossoró-RN. SARMENTO, 2020.

Dentre os gêneros textuais elencados, as docentes afirmaram que os mais lidos são os textos literários em prosa, parlendas e os textos literários poéticos. As notícias e reportagens são os gêneros menos lidos na Educação Infantil. Os dados nos revelam que há uma crença por parte das docentes de que os gêneros literários são os mais indicados para o trabalho diário com as crianças. Assim, os gêneros utilizados no dia a dia, cuja função comunicativa é a informação, muito presentes no meio sociocultural, são pouco vistos nas instituições de Educação Infantil.

De acordo com Soares (2018), uma das principais atividades de letramento na educação infantil é a leitura frequente de histórias para as crianças e que se desenvolvida adequadamente

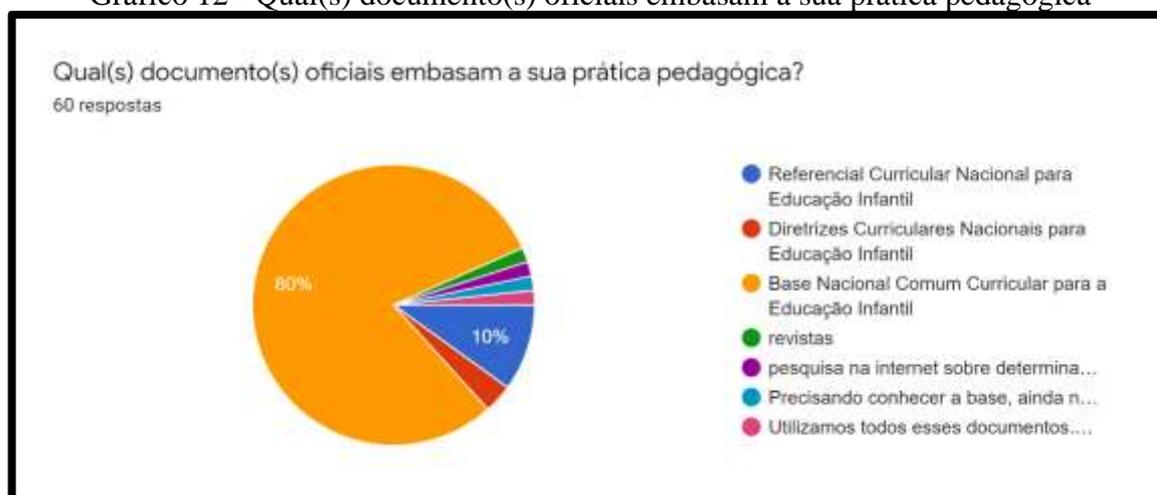
é essencial na construção de conhecimentos e habilidades fundamentais na inserção da criança no mundo da escrita, além de que a atividade enriquece o vocabulário da criança e proporciona o desenvolvimento de habilidades de compreensão de textos escritos. A autora discorre sobre a importância de os adultos lerem outros gêneros textuais para as crianças.

Outros gêneros de textos devem também ser objeto de leitura do adulto para as crianças: textos informativos, em busca de conhecimentos que as crianças revelem não ter e desejar, textos injuntivos que orientem a prática de jogos e os comportamentos, textos publicitários, textos jornalísticos, histórias em quadrinhos etc. Ou seja: na educação infantil a criança pode e deve ser introduzida a diferentes gêneros, diferentes portadores de textos, e se pode levá-la a identificar o objetivo de cada gênero, o leitor a que se destina, o modo específico de ler cada gênero (SOARES, 2018, p. 143).

Dessa forma, a leitura de histórias deve fazer parte da rotina diária dos professores da educação infantil, propiciando às crianças apreciar e conhecer diferentes gêneros textuais e sua funcionalidade em seu meio sociocultural. Deve possibilitar, também, às crianças desenvolverem conhecimentos que serão essenciais na inserção no mundo da escrita e na ampliação do vocabulário.

Partindo do princípio que a prática docente está ancorada em uma concepção de infância, criança e de ensino-aprendizagem, e que o professor fundamenta a sua prática em documentos legais que foram criados com o objetivo de orientar e nortear as ações do professor no processo de ensino aprendizagem, perguntamos às professoras “Qual(s) documento(s) oficiais embasam a sua prática pedagógica? Observar gráfico:

Gráfico 12 - Qual(s) documento(s) oficiais embasam a sua prática pedagógica



Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e (multi) letramentos na Educação Infantil: concepções dos professores da rede municipal de Mossoró-RN. SARMENTO, 2020.

Os dados do gráfico acima nos mostram que 80% das professoras investigadas afirmam embasar a sua prática pedagógica na BNCC para a educação infantil a fim de buscar orientações para o planejamento da ação pedagógica e consideram o documento fundamental para o seu trabalho com as crianças; 10% dizem que adotam como documento norteador de suas práticas o RCNEI; 3,3% dizem adotar as DCNEIs. As professoras se posicionaram dentre as opções que tínhamos elencado no questionário, no entanto, duas professoras elegeram outras fontes nas quais buscam conhecimento para embasar suas práticas, como revistas e consultas a internet, uma professora afirma utilizar todos os documentos elencados, porém com ênfase na BNCC e por fim uma professora demonstrou interesse em conhecer melhor a Base, afirmando não ter tido formação para tal.

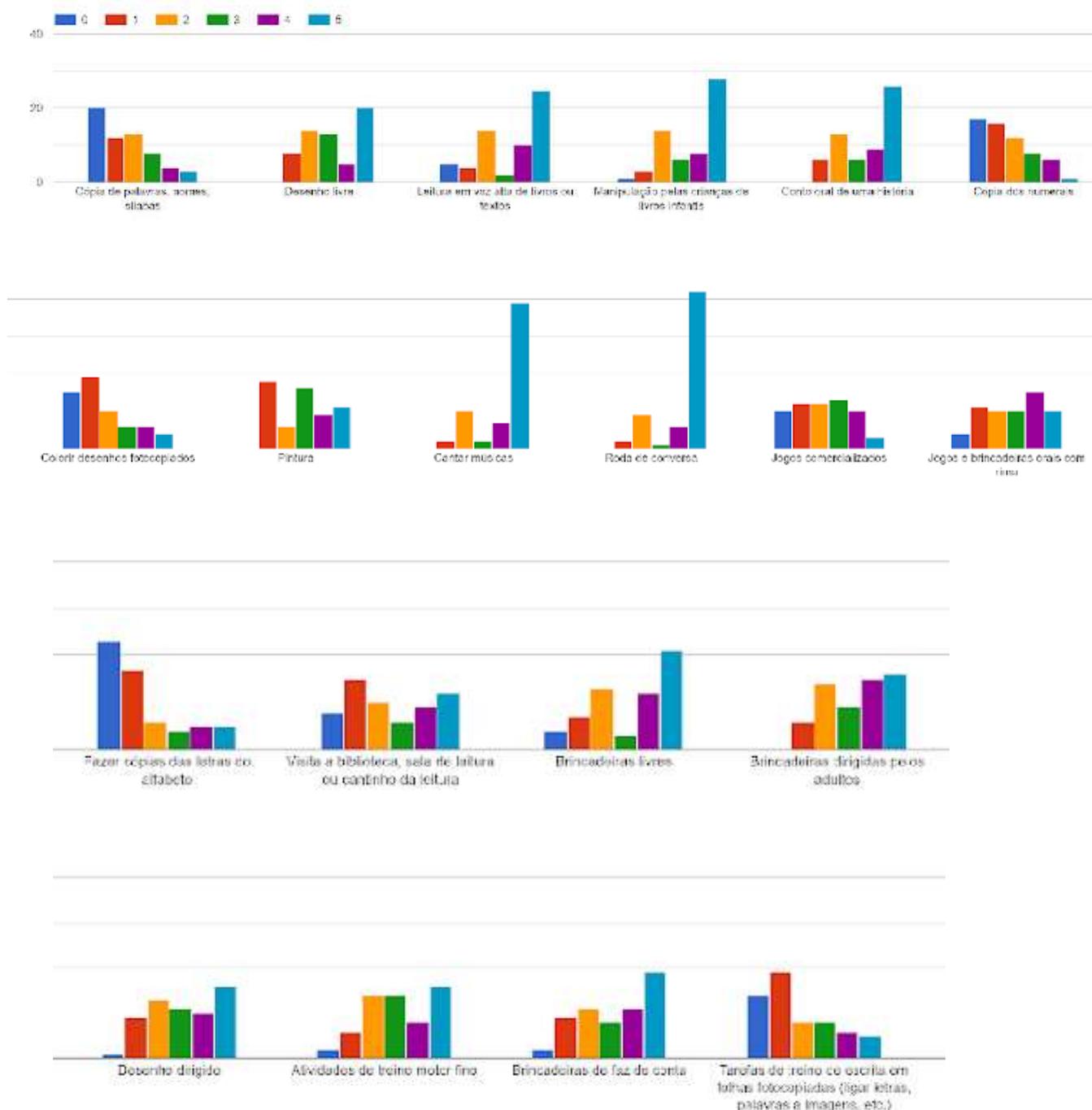
Analisando as respostas das professoras percebemos que a maioria afirma embasar as suas práticas na BNCC, documento oficial para a educação básica que tem o objetivo de orientar e nortear o fazer pedagógico dos professores, sendo que os outros documentos oficiais também podem ser considerados pelos professores, contudo o conhecimento sobre a Base é de suma importância para a prática pedagógica do professor, no que diz respeito a garantir os direitos de aprendizagem das crianças através dos campos de experiência.

Em relação às professoras que selecionaram outras fontes como resposta, tais como internet e revistas, entendemos que essas fontes podem e devem ser consultadas, pois a internet quando bem utilizada é uma grande aliada e auxilia nas pesquisas e consultas a materiais que vem agregar valor à nossa prática, porém não deve ser a única fonte de consulta do professor.

Quando questionamos as professoras sobre os cursos e formação em serviço os quais participaram, dentre as respostas da maioria das professoras apareceram formações sobre a BNCC promovidas pelo Secretária de Educação do Município de Mossoró e pela UERN, o que aponta para a participação das docentes em formações sobre o documento. No caso da professora que expressou não ter conhecimento sobre a Base, por não ter participado de formações, supomos que esta professora é recente no quadro de professores da rede municipal.

Com relação às atividades que constituem a rotina de trabalho nas turmas de educação infantil, pedimos que as professoras indicassem com que frequência algumas atividades são propostas para a turma, considerando uma semana de trabalho. A questão contempla atividades que costumam fazer parte da rotina de trabalho na Educação Infantil.

Gráfico 13 - Indique com que frequência você propõe essas atividades para sua turma de crianças na UEI em que atua, considerando uma semana de trabalho



Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e (multi) letramentos na Educação Infantil: concepções dos professores da rede municipal de Mossoró-RN. SARMENTO, 2020.

Com relação à rotina de trabalho, consideramos que atividades que são desenvolvidas pelo menos três dias por semana criam condições para o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para o desenvolvimento da criança, ampliando as possibilidades de

continuidade das experiências desenvolvidas pela criança. O professor da educação infantil deve estar atento ao realizar o planejamento e organização da sua rotina em propor atividades e experiências que venham garantir os direitos de aprendizagem das crianças através dos campos de experiência.

Os dados apresentados no gráfico 13 nos mostram que as atividades que estão presentes na rotina das professoras entre 4 e 5 dias na semana são: roda de conversa; cantar músicas; leitura em voz alta de livros ou textos; manipulação pelas crianças de livros infantis; conto oral de uma história; brincadeiras de faz de conta; brincadeiras livre; brincadeiras dirigidas pelos adultos; jogos e brincadeiras orais com rima; desenho livre; visita à biblioteca, sala de leitura ou cantinho da leitura e atividades de treino motor fino. Em contrapartida, atividades que as professoras afirmaram nunca realizar ou que são realizadas com pouca frequência foram: cópia de palavras, nomes e sílabas; cópia dos numerais; colorir desenhos fotocopiados; jogos comercializados; tarefas de treino de escrita em folhas fotocopiadas e fazer cópias das letras do alfabeto.

A roda de conversa faz parte da rotina diária de 80% das professoras. Essa atividade é muito importante quando bem aproveitada e realizada com objetivos bem definidos. É um momento para dar voz às crianças para expressarem o que estão sentindo, seus desejos, medos, curiosidades, partilhar experiências e desenvolver a oralidade a partir de diálogos com as outras crianças e professor. As rodas de conversa para atingir seus objetivos deve ter a criança como protagonista e o professor como mediador e não um momento em que o professor pergunta e as crianças respondem.

As professoras revelaram que cantar músicas faz parte de sua rotina, sendo uma ferramenta muito importante na educação das crianças. Ouvir e cantar músicas estimula a criatividade, imaginação, sensibilidade e incentiva a concentração e a memória. A música sendo uma forma de linguagem quando relacionada ao aprendizado da linguagem oral e escrita envolve as crianças na construção do conhecimento. A música na educação infantil deve ser bem planejada e executada com objetivo e propósitos bem definidos desde o berçário, sendo uma grande aliada na educação das crianças.

Como já mencionado anteriormente, as professoras têm o hábito de ler em voz alta livros e textos para as crianças, contar histórias, levar as crianças para visitarem a biblioteca, sala de leitura ou cantinho da leitura e permitem que as crianças manuseiem os livros infantis. Essas práticas de letramento são importantes para que as crianças desenvolvam o gosto e prazer pela leitura, possibilitando às crianças manipular e interagir com os livros e compreender assim a função social da escrita. A esse respeito, Baptista (2010) diz que:

A relação entre literatura infantil e imaginação, considerando o que vimos acerca da cultura infantil, é um importante argumento para que sejam promovidas, no cotidiano das práticas educacionais, atividades de leitura, manipulação de textos literários e conversas sobre eles. Situações nas quais se promova a fruição e se ampliem as referências estéticas, culturais e éticas das crianças (BAPTISTA, 2010, p. 5).

A autora corrobora a ideia de que a literatura infantil aguça a imaginação das crianças, e que é essencial promover atividades de leitura e manipulação pelas crianças de livros literários, estabelecendo uma interação por meio de uma conversa para ampliar as experiências estéticas, culturais e éticas das crianças.

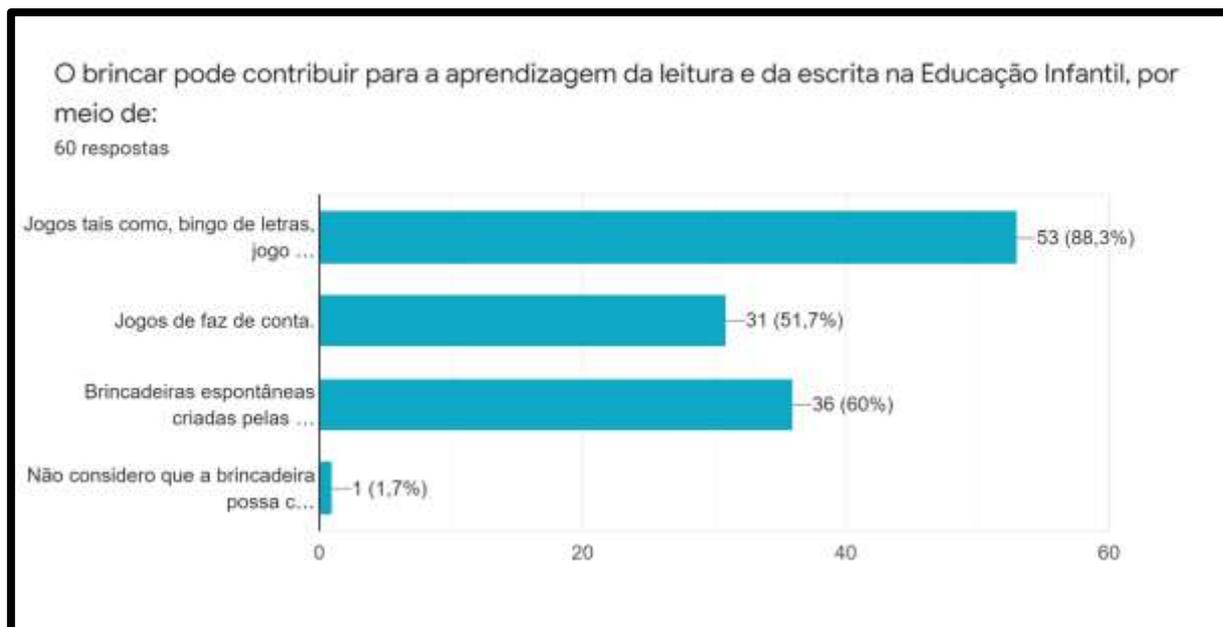
Foi muito significativo perceber a presença marcante da brincadeira como eixo norteador das práticas das professoras. Os dados nos mostraram que na rotina das turmas as diferentes formas de brincar estão presentes, permitindo às crianças aprender brincando. As professoras elencaram que as brincadeiras livres, dirigidas, o faz de conta e as brincadeiras orais com rimas fazem parte da rotina das crianças.

Vigotsky (2007), em seu texto pré-história da escrita traz em sua teoria a importância da brincadeira para o desenvolvimento psíquico das crianças, a relação de simbolismo da criança com o brinquedo e a brincadeira e a sua contribuição para o desenvolvimento inicial da escrita na criança. O autor indica que “a representação simbólica no brinquedo é, essencialmente, uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade essa que leva, diretamente, à linguagem escrita” (VIGOTSKY, 2007, p. 134).

O brincar na educação infantil por muito tempo foi concebido apenas como uma forma de entreter e passar o tempo das crianças, não se tinha conhecimento por parte dos educadores e dos pais da importância da brincadeira para o desenvolvimento integral da criança. Não se considerava a brincadeira como essencial na alfabetização das crianças, sendo que a brincadeira além de seu caráter lúdico que é fator indispensável na educação infantil também contribui essencialmente na aprendizagem da leitura e da escrita.

A esse respeito, interessa-nos saber a opinião das professoras sobre de que maneira o brincar pode contribuir para a aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil. Entre as opções estavam as seguintes alternativas: jogos de faz de conta; brincadeiras espontâneas criadas pelas crianças; jogos tais como bingo de letras, jogo da memória e alfabeto móvel e, por fim, a opção “não considero que a brincadeira possa contribuir para o desenvolvimento da linguagem escrita”. O gráfico 14 favorece a compreensão acerca das respostas das professoras.

Gráfico 14 - O brincar pode contribuir para a aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil por meio de:



Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e (multi) letramentos na Educação Infantil: concepções dos professores da rede municipal de Mossoró-RN. SARMENTO, 2020.

Mediante a demonstração no gráfico, 88,3% das professoras acreditam que brincar com jogos como bingo de letras, jogo da memória e alfabeto móvel contribui para a aprendizagem da leitura e da escrita; 51,7% das professoras disseram que os jogos de faz de conta também contribui para a aprendizagem das crianças; 60% das respondentes apontaram que as brincadeiras espontâneas criadas pelas crianças podem contribuir para o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, enquanto que uma professora disse não considerar que a brincadeira possa contribuir para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Entendemos que a situação expressa pelo dados nos mostram que a maioria das professoras optaram pelos jogos como bingo, jogo da memória e com a utilização do alfabeto móvel por envolver letras e palavras o que contribuirá para a aprendizagem da leitura e escrita, enquanto que as outras opções não foi tão escolhida pelas professoras. A esse respeito, Vigotski (2007) vem afirmar que considera a brincadeira do faz de conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita. A título de complementação, evocamos a ideia de Soares (2018) que assim discorre:

Curiosamente, atividades em geral muito presentes na educação infantil – os rabiscos, os desenhos, os jogos, as brincadeiras de faz de conta – não são consideradas atividades de alfabetização, quando representam, na verdade, a fase inicial da aprendizagem da língua escrita, constituindo, segundo Vygotsky, a *pré-história da linguagem escrita*: quando atribui a rabiscos e desenhos ou a objetos a função de signos, a criança está descobrindo sistemas

de representação, precursores e facilitadores da compreensão do sistema de representação que é a língua escrita (SOARES, 2018, p. 140).

Nesse sentido, entendemos que todas essas atividades mencionadas por Soares (2018) e que as professoras também disseram fazer parte de sua rotina, como o desenho livre que mais de 60% das professoras afirmaram propor pelo menos três dias na semana, se constituem como os primeiros passos no processo de alfabetização e letramento das crianças da educação infantil. Contudo, os professores precisam compreender que não devemos propor tais atividades com o objetivo de alfabetizar, mas em contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que são próprios da primeira infância e da cultura infantil.

3.2. COMO AS PROFESSORAS CONCEITUAM O TERMO (MULTI)LETRAMENTOS

O termo (multi)letramentos é um conceito bem recente, e ainda bem incipiente em se tratando de Educação Infantil, contudo em nossos estudos podemos perceber como uma realidade possível e que brevemente pode estar bem mais presente nas turmas dos pequenos, uma vez que as novas tecnologias tem avançado muito rapidamente e as nossas crianças desde bem pequenas já estão conectadas a dispositivos móveis, assim se faz necessário uma educação que leve em conta os (multi)letramentos, a partir de um trabalho pautado no uso das múltiplas mídias, na multimodalidade e a multiculturalidade. De acordo com Siqueira e Lage (2019, p. 185), “A perspectiva dos multiletramentos concebe o conhecimento humano inserido em contextos sociais, culturais e materiais”. Partindo do pensamento das autoras, entendemos que nossas crianças estão inseridas nesses contextos desde que nascem.

Nesse sentido, partimos na busca por investigar o que as professoras participantes da pesquisa entendem acerca do termo (multi) letramentos, ao serem questionadas (O que você entende por (multi)letramentos?), ao analisar as respostas das professoras podemos notar que 50% das professoras ao conceituar o termo (multi)letramentos se aproximaram de outros conceitos como: alfabetização, letramento e múltiplos letramentos, enquanto que as outras professoras ao responderem conceituaram de acordo a abordagem concernente ao (multi) letramentos.

Nossas discussões serão fundamentadas com as vozes das professoras que muito tem a contribuir com nossa pesquisa.

- **Aproximação ao conceito de alfabetização**

Por se tratar de um termo pouco trabalhado na educação infantil, já prevíamos que algumas professoras ao responderem nosso questionamento se aproximassem de outros termos bem mais discutidos e trabalhados na educação infantil. Podemos notar, na busca por trabalhos para o estado do conhecimento, muitas pesquisas relacionadas à alfabetização e letramento e um número bem reduzido de pesquisas abordando o (multi) letramentos. Assim, se tornou mais relevante investigar a temática e resolvemos instigar os professores a pensar e refletir sobre as suas práticas na perspectiva dos multiletramentos.

Diversas formas para se alfabetizar e ser alfabetizado. (P5)

A Alfabetização engloba os diversos campos de Experiências da Criança. (P10)

É a forma pela qual a criança expandi seu conhecimento, como aprende, pensa e reage a determinadas situações de atividades. (P21)

Várias formas de entender o processo de alfabetização. (P25)

Alfabetização. (P51)

Acho que é você trabalhar a alfabetização numa perspectiva mais ampla, diferente do que fazemos em sala de aula, mesmo sabendo que podemos usar várias possibilidades e assim preparar melhor o aluno. (P56)

Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e (multi)letramentos na Educação Infantil: concepções dos professores da rede municipal de Mossoró-RN. SARMENTO, 2020.

Como podemos perceber a partir das vozes das professoras acima, 6 professoras ao expressar seu entendimento sobre o termo (multi) letramentos, remeteram-se aos conceitos relacionados à alfabetização. A professora (P5) menciona que (multi)letramentos são as diversas formas para se alfabetizar e ser alfabetizado, porém não especifica que formas são essas, realmente existem muitas possibilidades de atividades, recursos e práticas pedagógicas que contribuem para a alfabetização como já mencionamos em tópicos anteriores.

A professora (P25) expressa claramente que entende (multi) letramentos como sendo as várias formas de entender o processo de alfabetização, enquanto que a professora (P51) define com uma única palavra “alfabetização”. Quando interpretamos as respostas das professoras percebemos que elas entendem que (multi) letramentos se refere ao processo de aprendizagem da leitura e escrita, se remetendo a leitura de textos escritos e a escrita de palavras e textos.

No entanto, (multi)letramentos se trata de uma nova pedagogia que não está centrada na aprendizagem da linguagem escrita apenas, mas nas múltiplas linguagens presentes nos textos

que circulam em nossa sociedade, como imagem, áudio, música, escrita e etc. se trata da leitura, interpretação de produção de sentido a partir das múltiplas linguagens.

A professora (P56) diz achar que (multi) letramentos é “trabalhar a alfabetização numa perspectiva mais ampla, diferente do que fazemos em sala de aula”. Ela sabe que é algo amplo e diferente do que se tem trabalhado em sala de aula, porém não sabe ao certo como trabalhar na perspectiva dos (multi) letramentos, podemos inferir que ela relacionou letramento a alfabetização e (multi) a algo com a conotação de amplitude.

A partir das colocações das professoras, podemos compreender que por falta de conhecimento sobre a temática, as professoras conceituaram o termo (multi) letramentos as suas experiências em relação a alfabetização.

- **Aproximação ao conceito de letramento**

Desde seu surgimento no Brasil por volta de 1980 até os dias de hoje ainda há educadores que não conseguem diferenciar os termos letramento e alfabetização. Como mencionado no capítulo 2, letramento e alfabetização são termos indissociáveis, porém com significados diferentes. Segundo Soares (2018), alfabetização refere-se ao processo de apropriação do sistema convencional de nossa escrita alfabética e ortográfica, enquanto que letramento é entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e escrita em práticas sociais.

Com o avanço das novas tecnologias, a realidade social vem mudando e, com isso, o termo letramento vem avançando também para outros conceitos como letramento(s), práticas de letramento e multiletramentos, que apesar desses termos apresentarem a mesma origem linguística, são epistemologicamente diferentes.

Nesse sentido, vemos nas vozes das professoras que algumas, por falta de conhecimento mais aprofundado sobre o tema, entenderam se tratar de termos equivalentes:

São as diversas estratégias utilizando situações reais da comunicação oral e escrita (música, brincadeiras, movimentos, imagens, etc.). (P4)

É quando desenvolve o uso da leitura e escrita nas práticas sociais. (P9)

A discussão sobre (multi) letramentos ainda é recente na minha formação. Mas pela etimologia da palavra compreendo como sendo a proposta de incluir o sujeito no universo de práticas de leitura escrita no contexto social e que esta, por sua vez, ocorre de diversos formatos, seja eles visual, oral e até o nosso próprio corpo fala. Portanto, a criança precisa aprender as comunicações oriundas do contato gestual, auditiva e tátil também. (P12)

É a relação entre a leitura e a escrita que deverá se dar forma evolutiva no embate ao analfabetismo funcional. (P17)

A criança possui multi letramentos, quando ela escuta, conta uma história, realiza leitura hipotética/espontânea mesmo sem saber ler, conhece lugares, informações antes mesmo de ser alfabetizados. (P33)

Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e (multi)letramentos na Educação Infantil: concepções dos professores da rede municipal de Mossoró-RN. SARMENTO, 2020.

Ao analisar as respostas das professoras identificamos de forma clara o entendimento das docentes voltado para o conceito de letramento, pois elas estão sempre enfatizando que (multi) letramentos acontece com o uso da leitura e escrita em práticas sociais. A professora (P12) destaca em sua resposta que não tem conhecimento sobre o termo, e esclarece que usou como critério para conceituar a etimologia da palavra, e em seguida dar a definição de letramento, quando diz “compreendo como sendo a proposta de incluir o sujeito no universo de práticas de leitura e escrita no contexto social”, definindo de forma clara o termo letramento ao invés de (multi) letramentos.

A professora (P33) mencionou em sua resposta os eventos de letramento em que a criança participa, tais como: escutar um adulto ler, contar uma história ou realizar uma leitura hipotética/espontânea mesmo sem saber ler, escrever espontaneamente, manusear livros e outros mais que consideramos como eventos de letramento, quando a criança participa de situações mediadas pela escrita, mesmo sem saber ler.

Citamos cinco professoras, mas foram 20%, ou seja, 12 professoras que ao explicar seu entendimento sobre o termo (multi) letramentos se reportaram ao conceito de letramento. Não citaremos todas para evitar repetições, pois expressam o mesmo pensamento. Também identificamos nas respostas de duas professoras que elas confundiram (multi) letramentos com múltiplos letramentos, que é bem comum devido o prefixo – multi, que faz com que muitos educadores pensem se tratar de múltiplos.

A própria formação da palavra nos dá margem para a compreensão, os (multi)letramentos referem-se aos diversos letramentos que existem, nessa perspectiva letramento compreende a linguagem seja ela por meio de palavras, imagens e símbolos e outras formas de comunicação. (P8)

Acho que seja utilizar de várias formas de letramento. Seja ela tecnológica, cultural. (P53)

Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e (multi)letramentos na Educação Infantil: concepções dos professores da rede municipal de Mossoró-RN. SARMENTO, 2020.

A resposta da professora (P8) vem reafirmar o que falamos sobre a formação da palavra que levou a professora a pensar que o prefixo “multi” está se referindo aos diversos letramentos que existem, enquanto que letramento ela entendeu como a multimodalidade nos textos, que são formados por palavras, imagens, símbolos e outros signos. A professora (P53) também demonstrou o mesmo entendimento, ao mencionar “várias formas de letramento”. Sobre isso Rojo (2012) vem explicar que se trata de conceitos diferentes, e que (multi) letramentos não é o mesmo que múltiplos letramentos.

Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades [...] (ROJO, 2012, p. 13).

Mediante o exposto pela autora, podemos então compreender a diferença entre os dois conceitos, compreendendo que a pedagogia dos multiletramentos aponta para a multiplicidade de linguagens presentes nos textos e a multiplicidade de culturas dos alunos, o que requer uma mudança de concepções e práticas pedagógicas para atender às novas demandas do século XXI.

- **Conceituando (multi) letramentos**

Neste tópico abordaremos as respostas das professoras que ao serem questionadas (**O que você entende por (multi)letramentos?**), deram uma interpretação coerente ao conceito de (multi) letramentos, abordando parte do conceito ou por completo. Ficamos satisfeitas ao analisarmos as respostas e perceber que 50% das respondentes têm conhecimento sobre a temática mesmo que não aprofundado. Evocaremos aqui algumas vozes para abrilhantar as nossas discussões, trazendo a cena o protagonismo das professoras.

São estratégias pedagógicas de alfabetização, que valoriza não só a escrita, mas também as tecnologias digitais de informação e comunicação, considerando a diversidade local. (P2)

Essa proposta está em consonância com a BNCC e considera que a sociedade funciona a partir de uma diversidade de modalidades de linguagens, entre elas a corporal, uma diversidade de culturas, de novas tecnologias e aprendizagens que são importantes para a alfabetização, preparam o indivíduo para a vida e para o pleno desenvolvimento da cidadania. (P6)

E a contemplação de culturas locais de onde estamos trabalhando, valorizando a cultura do alunado e contemplar essa valorização de acordo como a escola queira aborda. (P16)

Perspectiva dos multiletramentos, o ato de ler envolve articular diferentes modalidades de linguagem além da escrita, como a imagem (estática e em movimento), a fala e a música. Nesse sentido, refletindo as mudanças sociais e tecnológicas atuais, ampliam-se e diversificam-se não só as maneiras de disponibilizar e compartilhar informações e conhecimentos, mas também de lê-los e produzi-los. O desenvolvimento de linguagens híbridas envolve, dessa forma, desafios para os leitores e para os agentes que trabalham com a língua escrita, entre eles, a escola e os professores. (P19)

Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e (multi)letramentos na Educação Infantil: concepções dos professores da rede municipal de Mossoró-RN. SARMENTO, 2020.

O pensamento das professoras expressa a proposta da pedagogia dos multiletramentos, que aponta para o trabalho pautado nas múltiplas linguagens e a diversidade cultural, que leva em conta a cultura do alunado. É a valorização das culturas até então desvalorizadas pela escola, pois a cultura valorizada pela escola ainda é a cultura do escrito, a predominância da linguagem escrita é muito forte dentro das paredes da instituição escolar.

A professora (P6) aponta que a nossa sociedade funciona a partir de uma diversidade de modalidades de linguagens - a multimodalidade - presente em todos os lugares, principalmente nas mídias. Uma diversidade de culturas e novas tecnologias e que a alfabetização deve considerar todos esses “multis”, pois não é mais suficiente um ensino transmissivo e centrado apenas na linguagem e em ensinar as crianças as letras e escrever palavras. É necessário uma educação para além da linguagem escrita.

Nesse sentido, a professora (P19) vem expressar seu pensamento que na perspectiva dos multiletramentos: “o ato de ler envolve articular diferentes modalidades de linguagem além da escrita”, sendo justamente essa a proposta dessa nova pedagogia. A professora acrescenta que com o advento das novas tecnologias vem refletindo mudanças no contexto social, ampliando e diversificando as maneiras de disponibilizar e compartilhar informações, bem como de ler e produzir, gerando assim um desafio para os leitores e para os agentes da educação, a escola e os professores. Essa nova demanda da sociedade atual requer das políticas públicas, das escolas e professores uma nova postura em relação as concepções sobre as formas de ensinar e aprender, repensar e refletir sobre as atuais práticas para a construção de novas práticas e um novo currículo.

Segundo Cani e Coscarelli (2016, p. 21), “as práticas multiletradas exigem sujeitos ativos, capazes de desenvolver formas de pensamento complexas e colaborativas diante de situações autênticas do cotidiano”. Desenvolver práticas multiletradas envolve quebra de paradigmas de retirar o professor do centro de detentor do conhecimento e permitir ao aluno se

desenvolver como sujeito ativo e protagonista no processo de aprendizagem a partir de um trabalho colaborativo.

Outras professoras também deram sua contribuição para nossas discussões, expressando seu entendimento sobre os multiletramentos, citaremos algumas dessas vozes a seguir.

Entendo que são as várias interpretações apontadas, de uma imagem, de um vídeo, de um texto, dentre outros, no qual se considera as várias leituras possíveis, adentrando em seus inúmeros aspectos, como o da cultura, do contexto em que se insere ou retrata. (P23)

São estratégias pedagógicas inovadoras e criativas para maior compreensão das crianças nas diferentes linguagens. (P28)

São as várias linguagens presentes nos textos, sejam eles impressos, digitais, em mídias audiovisuais que circulam na diversidade cultural. (P37)

São estratégias pedagógicas de alfabetização que não precisam seguir regras, ou seja, não segue a gramática normativa. (P44)

Multiculturalidade das sociedades globalizada e a multimodalidade dos textos que circulam nelas. (P52)

Acredito que são as diferentes linguagens (sonoras, visuais, escritas, corporais...) são as diferentes práticas de leitura e produção textuais construídos a partir das diferentes linguagens. (P58)

Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e (multi)letramentos na Educação Infantil: concepções dos professores da rede municipal de Mossoró-RN. SARMENTO, 2020.

A partir das vozes dos sujeitos, percebemos a ênfase nas múltiplas linguagens presentes nos textos, as múltiplas mídias que os artefatos que organizam e disponibilizam os textos, como mencionado pela professora (P37): “*São as várias linguagens presentes nos textos, sejam eles impressos, digitais, em mídias audiovisuais que circulam na diversidade cultural*”. Não vivemos mais na era apenas do impresso, temos hoje mídias digitais, audiovisuais, lousas digitais, entre outros artefatos que integram as várias linguagens como expresso na resposta da professora (P58), “*Acredito que são as diferentes linguagens (sonoras, visuais, escritas, corporais...)*”. Essas diferentes linguagens devem ser incorporadas, em novas práticas de leitura e produção textual na construção de significados.

Essas novas práticas pedagógicas devem utilizar estratégias criativas e inovadoras para estimular o interesse dos nossos alunos, principalmente os pequenos da educação infantil e que de acordo com o pensamento da professora (P44), “*São estratégias pedagógicas de alfabetização que não precisam seguir regras, ou seja, não segue a gramática normativa*”, o que implica dizer que uma das características dos multiletramentos é não seguir regras e normas. De acordo com The New London Group (1996), as tecnologias de significação estão

mudando rapidamente, e não se pode haver um conjunto de normas ou habilidades que constituam o fim da alfabetização, independentemente de como ensinada.

O pensamento da professora (P23) nos leva a refletir sobre um aspecto importante, que através do (multi)letramentos é permitido à criança ler e interpretar não apenas as letras, mas tudo a sua volta, como a leitura de uma imagem, de um vídeo, de um áudio ou de tudo integrado em um único texto, a partir da sua cultura ou contexto social.

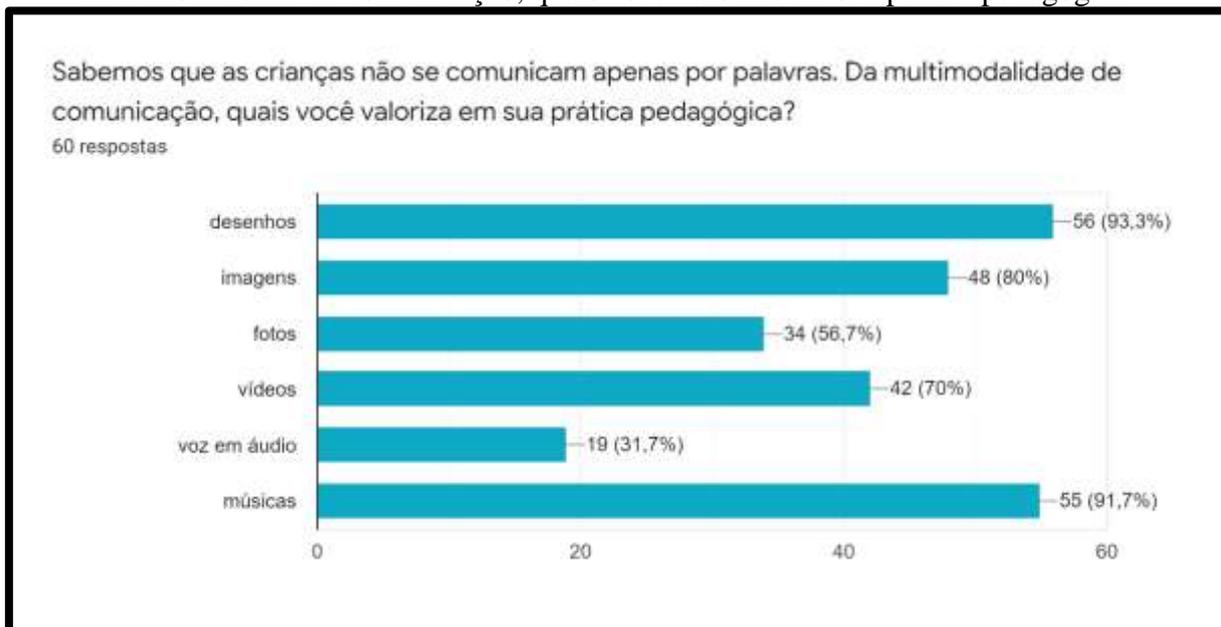
De acordo com Sanches e Toquetão (2019), com base no trabalho de Van Leeuwen, (2011, p. 668), o trabalho com as práticas multiletradas exige uma nova postura por parte do professor e uma nova concepção sobre os multiletramentos e multimodalidade.

Para além da aquisição da língua escrita, é preciso olhar para os novos cenários dos cenários dos multiletramentos e multimodalidade se refere ao uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem, imagem, sons e música em textos multimodais e eventos comunicativos (SANCHES; TOQUETÃO, 2019, p. 105).

Para as autoras, as práticas pedagógicas das professoras devem ir além da aquisição da língua escrita. É preciso integrar diferentes recursos comunicativos, como imagem, som, música, textos multimodais e eventos comunicativos para que as crianças que já chegam a escolar usuários de recursos tecnológicos ampliem as suas experiências para se tornarem leitores competentes dos diferentes textos multimodais presentes em nossa sociedade.

No tocante a isso, fizemos o seguinte questionamento para as professoras: **Sabemos que as crianças não se comunicam apenas por palavras. Da multimodalidade de comunicação, quais você valoriza em sua prática pedagógica?** Com essa pergunta, nosso intuito foi captar como as professoras têm valorizado a multimodalidade em suas práticas pedagógicas.

Gráfico 15 - Sabemos que as crianças não se comunicam apenas por palavras. Da multimodalidade de comunicação, quais você valoriza em sua prática pedagógica?



Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e (multi) letramentos na Educação Infantil: concepções dos professores da rede municipal de Mossoró-RN. SARMENTO, 2020.

Com base nos dados apresentados pelo gráfico 15, no qual elencamos alguns modos de significação para que as professoras escolhessem os que elas valorizam em sua prática pedagógica, existem vários outros tipos de modalidade, mas por se tratar de uma turma de educação infantil, optamos apenas por esses apresentados pelo gráfico.

Podemos perceber que os desenhos, imagens e músicas são os recursos mais utilizados pelas professoras em sua prática pedagógica, vindo logo depois os vídeos em que 70% das professoras afirmaram utilizar, fotografias apenas 56,7% e voz em áudio foi o recurso que apenas 31,7% expressaram valorizar em suas aulas.

As crianças para se comunicar utilizam de vários recursos, não apenas palavras. Possuem gestos, sinais, imagens em suas práticas sociais que configuram a multimodalidade na comunicação (SANCHES; TOQUETÃO, 2019).

O desenho foi a opção mais escolhida pelas professoras, visto que é um recurso que tem por meio dele, as crianças expressam muito seus desejos, ansiedades, necessidade, problemas que estejam enfrentando. O que não conseguem expressar por palavras acabam expressando por meio de desenhos. Gobbi (2014, p. 162) afirma que “Os desenhos abrem conversas como chaves a abrir portas para vastos universos a serem descobertos”. No entanto, o professor precisa ter um olhar atento e sensível para a utilização em potencial desse recurso com os seus pequenos, para conseguir interpretar e refletir sobre as manifestações infantis, muito eles têm a dizer e revelar por meio dos desenhos.

De acordo com Sanches e Toquetão (2019), a multimodalidade está cada vez mais presente nas práticas sociais em que as crianças participam, e os ambientes de aprendizagem estão muito mais interativos, por isso:

Novos letramentos devem circular nas práticas pedagógicas da escola. Integrar a multimodalidade representada por meio dos desenhos, imagens, fotos, vídeos, efeitos sonoros, voz em áudio e músicas são atividades que podem permear o universo da educação infantil e permitir que as crianças interajam de várias maneiras, de forma colaborativa e autoral (SANCHES; TOQUETÃO, 2019, p. 105).

É importante ressaltar que a escola e os professores, muito frequentemente, têm entendido e utilizado as múltiplas linguagens como uma maneira de ilustrar o texto escrito. Pela valorização da escrita esses recursos multimodais são utilizados como complemento da escrita; também em outras situações utilizam músicas e vídeos como forma de entretenimento. Dificilmente veem as múltiplas linguagens como objeto de conhecimento e aprendizagem da linguagem oral e escrita.

Os professores precisam utilizar as múltiplas linguagens como modos de significação em si mesmo, proporcionando às crianças possibilidades de aprender a ler e interpretar imagens, vídeos, músicas, como se faz com os textos escritos. As crianças precisam construir significados a partir das diferentes linguagens mediados pela cultura local.

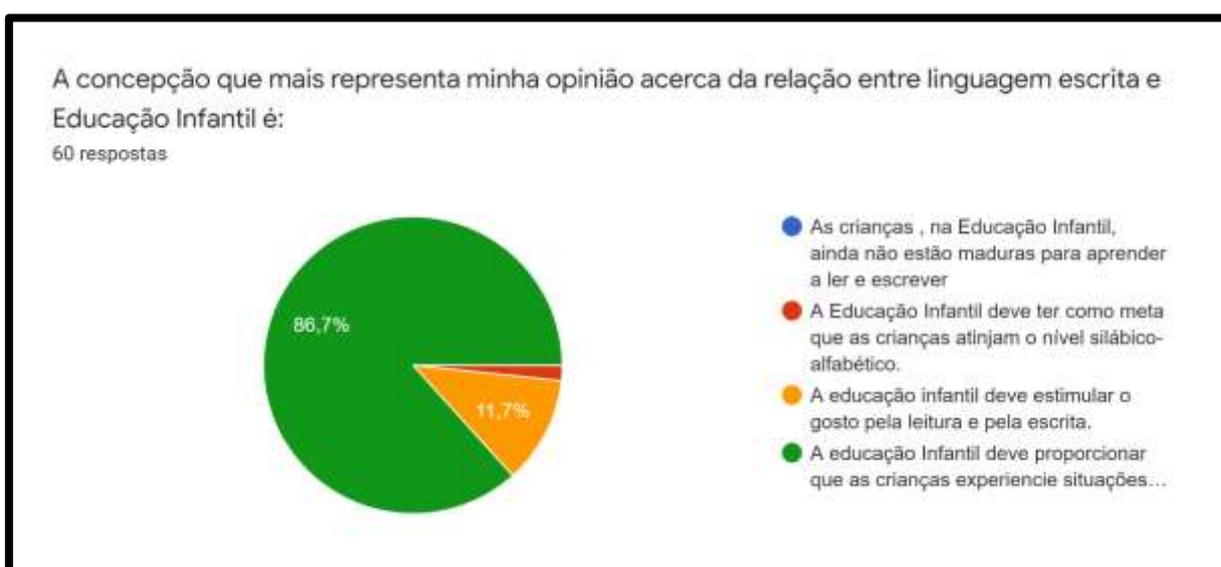
É fundamental que as crianças estejam imersas em um ambiente multimodal para alfabetização. Portanto, nas escolas de educação infantil devem estar presentes atividades de leitura e escrita, em situações reais de uso social para a participação da criança nos multiletramentos, sempre de natureza lúdica, transformando-as numa prática social, onde a escrita passa a adquirir significado. Dessa forma, a criança pode exercer seu papel na comunicação, manifestando-se, assim, como sujeito social (SANCHES; TOQUETÃO, 2019, p. 107).

Mediante o exposto pelas professoras e a contribuição dos autores, percebemos que um ambiente permeado da multimodalidade e situações reais de uso social da leitura e escrita permite a participação efetiva das crianças nos multiletramentos. A criança assume o papel de sujeito ativo, criativo e social, construindo significado em sua comunicação, enquanto o professor assume a postura de mediador e colaborador na construção e ampliação dos conhecimentos das crianças.

3.3. EDUCAÇÃO E LINGUAGEM ESCRITA INFANTIL

Nesse tópico investigaremos quais as concepções das professoras sobre o trabalho com a linguagem escrita em suas turmas de educação infantil. Para tanto, indagamos as professoras com a seguinte questão “*A concepção que mais representa minha opinião acerca da relação entre linguagem escrita e Educação Infantil é:*”

Gráfico 16 - A concepção que mais representa minha opinião acerca da relação entre linguagem escrita e Educação Infantil é:



Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e (multi) letramentos na Educação Infantil: concepções dos professores da rede municipal de Mossoró-RN. SARMENTO, 2020.

Mediante a análise do gráfico vemos que 52 professoras (ou 86,7% do total) dizem que a educação infantil deve proporcionar que as crianças experiencie situações reais de comunicação oral e escrita; 11,7% das professoras afirmam que a educação infantil deve estimular o gosto pela leitura e pela escrita e 1 professora diz que a educação infantil deve ter como meta que as crianças atinjam o nível silábico-alfabético.

Concordamos com as professoras que afirmaram a importância da educação infantil proporcionar para as crianças experiências reais de comunicação, como também que deve ser estimulado o gosto pela leitura e escrita. Quanto ao nível de escrita, não concordamos ser meta da educação infantil que a criança atinja um nível de escrita, mas que a partir de um trabalho centrado nas necessidades da criança, que oportunize experiências interessantes e significativas que permita a criança pensar sobre a escrita e os seus usos, conseqüentemente muitas crianças atingirão algum nível de escrita.

Os espaços da UEI e a rotina de trabalho da professora com a linguagem devem ser pensados e organizados com o propósito de promover o contato e experiências das crianças com diversos materiais escritos que tenham sentido e significado para elas através do uso real da escrita. Nesse sentido, questionamos as professoras sobre os materiais ou textos que fazem parte da rotina de trabalho da professora ou dos ambientes da UEI, como imagens e vídeos digitais, músicas, listas de nomes, rotina do dia, receitas, parlendas, calendários, bilhetes e textos reais (rótulos, jornais, bula, revistas, etc).

Gráfico 17 - Quais destes materiais fazem parte da sua rotina no trabalho com a linguagem e dos ambientes educativos da UEI?



Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e (multi) letramentos na Educação Infantil: concepções dos professores da rede municipal de Mossoró-RN. SARMENTO, 2020.

Mediante a demonstração do gráfico, pudemos observar que 98,3% das professoras afirmaram que a música faz parte da sua rotina. Outros materiais bem presente na rotina educação infantil, e que na rotina das professoras participantes da pesquisa não foi diferente, são lista de nomes, rotina do dia e calendário. Esses materiais são importantes, pois a lista de nomes permite o trabalho com o nome próprio das crianças; o nome próprio é o primeiro texto com significado para a criança. Rotina do dia é necessário para que a professora apresente para criança o que será realizado naquele dia. A criança deve participar ativamente dessa atividade, não deve ser uma imposição, mas um momento de diálogo e negociação. E o calendário que tem uma função muito importante trabalhar com a criança os dias da semana, do mês, o ano, antecessor, sucesso, e outros conhecimentos inerentes a ele.

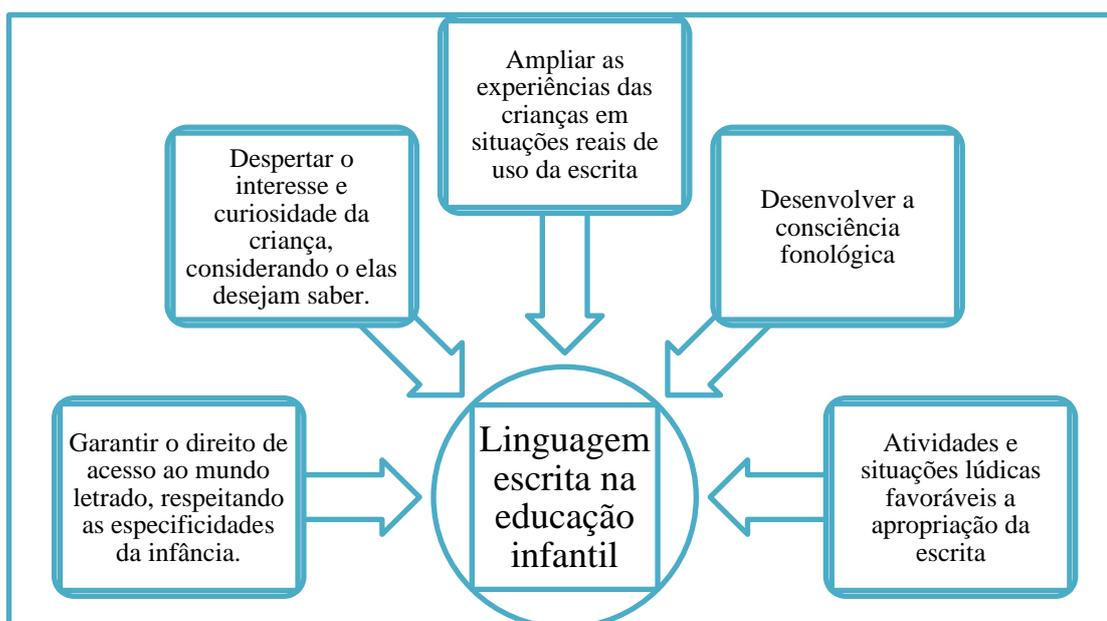
Quanto aos vídeos e imagens digitais, 70% das professoras afirmaram utilizá-los em sua rotina, enquanto alguns tipos de textos como receitas, parlendas, bilhetes e textos reais, ou seja, textos que fazem parte da realidade das crianças, aparecem no gráfico como pouco utilizado na rotina das UEs. A esse respeito, Sanches e Toquetão (2019, p. 106), dizem que “a cultura do local deve estar imersa nas paredes e murais de uma escola da infância”.

Na linha de pensamento das autoras, é de suma importância o professor conhecer e valorizar a cultura local para que a mesma esteja presente nas paredes, nos murais e nas rotinas das turmas de educação infantil, é preciso que as crianças estejam imersas em práticas e atividades múltiplas e variadas ligadas a função social da escrita dentro de sua cultura.

Na tentativa de aprofundar nossos conhecimentos acerca das concepções das professoras sobre a educação e linguagem escrita infantil, e também as deixar mais livre para expor seu pensamento, perguntamos “*Qual o papel da Educação Infantil no processo de apropriação da linguagem escrita pela criança?*”.

Estabelecendo relações e similaridades das respostas expressas pelas professoras, elencamos cinco categorias de análises para discutirmos neste tópico, relacionado a apropriação da linguagem escrita pela criança.

Figura 14 - Categorias de análise



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

O gráfico traz uma síntese das categorias de análise que elencamos a partir do estudo das respostas das professoras ao questionário, as quais abordaremos utilizando as vozes das professoras para fundamentar nossas discussões acerca de cada categoria.

- **Garantir o direito de acesso ao mundo letrado, respeitando as especificidades da infância**

Ao se expressarem sobre a linguagem escrita, algumas professoras remeteram suas respostas ao importante papel da educação infantil em garantir às crianças o direito ao acesso à cultura escrita, respeitando as especificidades da infância e o protagonismo infantil.

A educação infantil tem o papel de proporcionar experiências que favoreçam o acesso à cultura escrita de forma encantadora e significativa, considerando os desejos, anseios e as especificidades das crianças, viabilizando o protagonismo infantil. (P2)

Primeiramente respeitar as especificidades de cada um. Tomar como eixos principais, as interações e brincadeiras. Desenvolver situações de aprendizagem onde as crianças possam expandir seus conhecimentos e suas experiências relacionados a escrita. (P9)

O papel da criança é um ser protagonista. A criança é um ser ativo, com gostos, desejos e conhecimentos prévios distintos. Portanto, seus saberes devem ser respeitados mediante qualquer atividade proposta. (P12)

Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e (multi) letramentos na Educação Infantil: concepções dos professores da rede municipal de Mossoró-RN. SARMENTO, 2020.

A professora (P2) realça o papel da educação infantil em favorecer o acesso à cultura escrita a partir de experiências que venham encantar e que sejam significativas para as crianças, respeitando as suas especificidades, bem como considerar o que as crianças desejam e anseiam saber sobre a escrita. A professora destaca o protagonismo infantil, que também podemos perceber no pensamento da professora (P12) ao afirmar que seja através de qualquer atividade proposta o professor precisa considerar a criança como um ser protagonista e ativa no processo de aprendizagem que tem desejos, gostos e conhecimentos prévios que precisam ser respeitados.

A professora (P9) deixa claro a importância de respeitar as especificidades das crianças, tomando como eixo norteador das práticas pedagógicas com a linguagem escrita as interações e a brincadeira como vem descrito nas DCNEIs e na BNCC, as crianças precisam expandir seus

conhecimentos e experiências relacionados a escrita, a partir das interações com materiais escritos diversos e com as outras crianças, sempre através da brincadeira.

Outra voz que se destacou, a professora (P39), em relação a garantir o direito da criança, sem desrespeitar as suas especificidades, tendo a preocupação de promover um trabalho tomando como eixos norteadores as interações e a brincadeira, intensificando o contato da criança com diferentes gêneros discursivos.

Respeitar as especificidades da primeira infância, tomando como eixos norteadores as interações e a brincadeira. Em segundo lugar, devem entender a apropriação da linguagem escrita como um trabalho contínuo que requer intensa elaboração cognitiva e que se constitui como fonte de interações e de reflexão sobre si e sobre o mundo. Em terceiro lugar, devem promover e intensificar o contato da criança com diferentes gêneros discursivos, em especial com a literatura. (P39)

Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e (multi) letramentos na Educação Infantil: concepções dos professores da rede municipal de Mossoró-RN. SARMENTO, 2020.

As crianças interagem com a cultura em que vivem e, dessa forma, interagem com a escrita por meio dessa cultura, porém de forma não intencional e não sistematizada. Sendo nas instituições de educação infantil, o lugar onde as crianças terão o primeiro acesso à linguagem escrita em práticas intencionais e sistematizada. As vozes a seguir vem discorrer sobre essas questões:

Partindo do pressuposto que apropriação da escrita na alfabetização está diretamente ligada à forma como este objetivo cultural é apresentado a criança, bem como, o tipo de atividades desenvolvidas e a relação que os alunos estabelecem com a linguagem escrita. (P19)

Tem um papel muito importante porque é a primeira etapa da educação básica. (P20)

É de suma importância pois é na educação infantil que a criança tem seu primeiro contato com a linguagem escrita. (P43)

O desenvolvimento da criança em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social e a importância do lúdico na aprendizagem. (P45)

Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e (multi) letramentos na Educação Infantil: concepções dos professores da rede municipal de Mossoró-RN. SARMENTO, 2020.

É na voz da professora (P20), que ela traz a importância da educação infantil nesse processo de apropriação da linguagem escrita por se tratar da primeira etapa da educação básica como expresso pela LDB 9.394/96, em seus art. 29 e 30, que assegura o desenvolvimento

integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, como expresso pela professora (P45).

A professora (P43) vem reafirmar o pensamento das outras professoras ao afirmar que é de suma importância por ser na educação infantil que a criança tem seu primeiro contato com a linguagem escrita de forma intencional. Como Salienta a professora (P19), a forma como a escrita é apresentada pela instituição de educação infantil, as atividades que são propostas e a relação que os alunos estabelecem com o objeto cultural está diretamente ligada a apropriação da linguagem escrita pelas crianças. Nessa perspectiva, Baptista (2010, p.10), diz que “O direito de ter acesso ao mundo da linguagem escrita não pode descuidar do direito de ser criança — e há muitas maneiras de se respeitarem as duas coisas”.

Assim, compreendemos que o papel da educação infantil na apropriação da linguagem escrita é de garantir o direito das crianças de ter acesso ao mundo da linguagem escrita, ao mesmo tempo que respeita as especificidades da primeira infância e o direito da criança em ser criança, usufruindo das interações e a brincadeira na construção dos saberes relevantes a vida infantil.

- **Despertar o interesse e curiosidade da criança, considerando o que elas desejam saber**

A criança, desde muito pequena, demonstra curiosidade sobre as coisas, sobre o mundo em que vive e sobre tudo ao seu redor, não sendo diferente em relação à escrita. Como já mencionamos anteriormente, a criança, desde o nascimento, principalmente as que vivem em meios urbanos, veem escritas por toda parte, e ao ver as escritas por todos os lados, seja nos rótulos, nas placas, em seus livrinhos, em seus brinquedos têm a sua curiosidade despertada sobre esses sinais gráficos.

Nesse sentido, partindo do pressuposto que a criança chega à instituição de educação infantil cheia de curiosidades sobre a escrita, seis professoras relacionam o papel da educação infantil no processo de apropriação da linguagem escrita em despertar o interesse e curiosidade da criança, considerando o que elas desejam saber. As vozes a seguir vem reafirmar essa concepção.

É estimular as diferentes áreas de desenvolvimento da criança, aguçar sua curiosidade, considerando que a formação da leitura e da escrita na criança da Educação Infantil perpassa pelas brincadeiras como grande possibilitadora de

interações, por todas as formas de comunicação, expressão, registro, realizadas por elas por meio da linguagem escrita. (P17)

Apresentar à criança textos, histórias, contos, assim despertar a curiosidade acerca do mundo da escrita levando-as a desenvolver hipóteses sobre o escrever. (P22)

Incentivar a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento e o conhecimento acerca da escrita. (P40)

Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e (multi)letramentos na Educação Infantil: concepções dos professores da rede municipal de Mossoró-RN. SARMENTO, 2020.

É consenso entre as professoras que é papel da educação infantil aguçar a curiosidade da criança acerca do mundo da escrita levando-as a desenvolver hipóteses sobre o escrever, a partir de atividades encantadoras que desperte o interesse da criança em explorar e questionar sobre a escrita e seu funcionamento na sociedade. O desenvolvimento da leitura e da escrita, ou seja, de leitores e escritores, começa a partir do incentivo à curiosidade durante a infância proporcionando momentos de interação e brincadeira com diferentes gêneros textuais.

A criança precisa adentrar esse universo de forma brincante, sem responsabilidade, experimentando a escrita como linguagem, construindo algo que tem sentido, já que “a escrita deve ter significado para as crianças, que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas, e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida” (VIGOTSKY, 2007, p. 144).

Nesse sentido, outras vozes que se destacaram nesse aspecto vêm contribuir com seu olhar sensível relacionado ao papel da educação infantil na apropriação da escrita.

A educação infantil tem o papel importantíssimo neste processo. Uma vez que é nesta fase que a criança tem a curiosidade mais acentuada, dando condições a oferecer um leque de experiências que venham despertar o interesse pela linguagem escrita de forma espontânea e prazerosa. (P44)

Considero importante porque caracteriza uma fase de descobertas, curiosidades que apresentando-as práticas condizentes e relevantes para a criança despertará gradualmente a apropriação da linguagem escrita espontaneamente. (P47)

Promover situações de aprendizagem planejadas, sequenciadas, sistematizadas, que, possa garantir o contato cotidiano das crianças com variados suportes e gêneros discursivos orais e escritos, bem como, incentivar a participação, a curiosidade, exploração, o encantamento, o questionamento e o conhecimento das crianças sobre a linguagem escrita. (P51)

Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e (multi)letramentos na Educação Infantil: concepções dos professores da rede municipal de Mossoró-RN. SARMENTO, 2020.

Podemos perceber, pelas vozes das professoras, que elas destacam a importância de a educação infantil oferecer um leque de experiências que desperte a curiosidade, a exploração, o encantamento e o interesse pela escrita de forma prazerosa e espontânea, através de práticas interessantes e condizentes com as especificidades da infância. Assim, as crianças irão se apropriar do conhecimento sobre a linguagem escrita gradualmente à medida que ela for construindo significados e a escrita fizer sentido para ela.

- **Ampliar as experiências das crianças em situações reais de uso da escrita**

Ao serem questionadas sobre o papel da Educação Infantil na apropriação da linguagem escrita pela criança, 20% das professoras afirmaram ser papel da educação infantil ampliar as experiências das crianças em situações reais de uso da escrita, elencamos algumas dessas vozes para dialogar conosco.

Proporcionar situações de aprendizagens onde as crianças ampliem suas experiências em relação ao processo de aquisição da linguagem escrita. (P21)

Proporcionar momentos de interação e experiências de situações reais de comunicação oral e escrita. (P35)

Proporcionar condições para que as crianças vivenciem situações reais de leitura e escrita. (P37)

Ampliar as experiências com base na realidade da criança, acompanhando esse processo e promovendo experiências significativas sobre a linguagem. (P38)

Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e (multi)letramentos na Educação Infantil: concepções dos professores da rede municipal de Mossoró-RN. SARMENTO, 2020.

Os relatos das professoras (P21), (P35) e (P37) descortinam a compreensão acerca de sua concepção sobre a apropriação da escrita na educação infantil, que é necessário que o professor da educação infantil crie condições para que as crianças vivenciem momentos de interação e experiências em situações reais de comunicação oral e escrita. As crianças em seu meio social experienciam situações com a escrita, porém sabemos que nem todas com a mesma intensidade e propósitos.

Nesse sentido, a professora (P38) traz uma consideração importante ao dizer que ao ampliar as experiências com a linguagem o professor deve ter como base a realidade da criança, acompanhando esse processo e promovendo experiências significativas, pois compreendemos que algumas crianças têm menos oportunidades com um ambiente rico em materiais escritos e

de presenciar eventos de letramento em seu lar e meio social. A esse respeito, Ferreiro (2011) vem afirmar que:

A pré-escola deveria cumprir a função primordial de permitir às crianças que não tiveram convivência com adultos alfabetizados – ou que, pertencem a meios rurais isolados – obter essa informação básica sobre a qual o ensino cobra um sentido social (e não meramente escolar): a informação que resulta da participação em atos sociais onde o ato de ler e o de escrever tem propósitos explícitos (FERREIRO, 2011, p. 98).

As crianças vão construindo suas hipóteses, curiosidades e interesse pela linguagem escrita ao vivenciar experiências desafiadoras com a escrita em seu contexto familiar e social, ao presenciar um adulto lendo ou escrevendo, ao ter contato com livros, jornais, revistas. Nesses casos, essas crianças, ao chegarem às escolas de educação infantil, vão ampliar suas experiências. No entanto, sabemos que existe crianças, como destaca Ferreiro (2011), que não convivem com adultos alfabetizados ou que vivem em meios rurais isolados onde não há a presença de materiais escritos. Nesses casos, as instituições de educação infantil têm a função de permitir a essas crianças participar em atos sociais de uso da leitura e escrita.

O olhar sensível do professor é muito importante para identificar a realidade de cada educando para então proporcionar experiências significativas com a linguagem.

Nesse viés, compreendo que cabe à educação Infantil aproximar a criança do universo letrado, possibilitar que explore as diferentes formas de linguagem, permitindo que a criança vivencie e possa experimentar situações reais de comunicação escrita. Dessa forma, compete à primeira Etapa da Educação Básica, proporcionar práticas pedagógicas que estimule a criança a escrever espontaneamente, utilizando a representação escrita para expressar livremente seu pensamento, construindo assim um significado sobre sua própria escrita. (P56)

Tem o papel de construir a função social da escrita e da leitura fazendo com que a criança perceba sua presença e importância em situações reais e que tenham significado para ela. (P59)

Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e (multi) letramentos na Educação Infantil: concepções dos professores da rede municipal de Mossoró-RN. SARMENTO, 2020.

Refletindo nas respostas das professoras referenciadas acima, notamos que elas dão ênfase em aproximar a criança do universo letrado e possibilitar que explore a linguagem escrita, com o propósito de ampliar as experiências das criança em relação a escrita, requer do professor práticas pedagógicas que estimule a criança a escrever espontaneamente, ou seja,

permitir que ela se expresse por meio da escrita e que perceba sua presença e importância em situações reais e que tenham significado para ela.

Existem muitas possibilidades dentro de uma turma de educação infantil de trabalhar a escrita em situações reais como a escrita do nome próprio nos materiais escolares, desenhos e outras produção. Participar da escrita coletiva de um bilhete tendo o professor como escriba e em outro momento permitir a escrita espontânea, escrever uma lista de brincadeira preferidas da turma, escrever o passo a passo de uma deliciosa receita e depois colocar em prática. Essas são apenas algumas situações reais de uso da escrita em que as crianças possam perceber a importância da escrita para ela.

É evidente que muitas dessas situações algumas crianças vivenciam em seus lares, porém nem todas tem as mesmas oportunidades, sendo papel da educação infantil proporcionar essas experiências com a linguagem escrita, possibilitando momentos de interação com materiais escritos, interagindo e experimentando a escrita e construindo significado sobre sua própria escrita.

- **Desenvolver a consciência fonológica**

A essa categoria tivemos pouca adesão, mas como foi mencionada dentre as respostas e por se tratar de um aspecto importante não podíamos deixar de contemplar em nossas discussões e reflexões sobre a apropriação da linguagem escrita pela criança. Dentre as professoras pesquisadas, três mencionaram como papel da educação infantil em relação à linguagem escrita desenvolver a consciência fonológica.

A educação infantil por meio de diversas atividades e situações pode despertar nas crianças o interesse pela linguagem escrita. Partindo do desenvolvimento da consciência fonológica. (P11)

Ajudar a criança a ter consciência da linguagem oral e escrita. (P25)

É de suma importância para que a criança tenha uma base na sua formação, tanto na sua consciência fonológica (como foi citado acima) como também na sua formação social, afetiva e emocional. (P50)

Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e (multi) letramentos na Educação Infantil: concepções dos professores da rede municipal de Mossoró-RN. SARMENTO, 2020.

De acordo com o pensamento da professora (P11) são diversas atividades e situações que podem despertar o interesse nas crianças pela linguagem escrita, sendo importante partir do desenvolvimento da consciência fonológica. A professora (P25) diz que a educação infantil

ajuda a criança a ter consciência da linguagem oral e escrita, e a professora (P50) afirma que é de suma importância a Educação infantil para que a criança tenha uma base em sua formação, tanto na consciência fonológica, como em sua formação social, afetiva e emocional.

Assim, elas concordam entre si que é papel da educação infantil fazer a criança entrar no mundo da escrita desenvolvendo a sua consciência fonológica e sendo essa etapa educacional uma base para toda a sua formação.

A respeito da consciência fonológica, Soares (2018) afirma que atividades muito presentes na educação infantil, que em geral são consideradas por sua natureza lúdica, são passos em direção à alfabetização por contribuir no desenvolvimento da consciência fonológica se bem orientadas, como a repetição de parlendas, a brincadeira com frases e versos trava-línguas, as cantigas de roda e a memorização de poemas, são fundamentais para a compreensão do princípio alfabético.

Para a autora:

Na etapa da educação infantil a criança está apta a dar esse passo, já capaz de distinguir significado e som, por meio de atividades orientadas para essa distinção, sempre lúdicas, como as parlendas, trava-línguas, jogos fonológicos (SOARES, 2018, p. 142).

Soares (2018, p. 142) acrescenta que “numerosas pesquisas comprovam a correlação entre consciência fonológica e progresso na aprendizagem da leitura e da escrita”. Nesse sentido, entendemos que o desenvolvimento da consciência fonológica pode acontecer na educação infantil, a partir de atividades lúdicas e bem orientadas que auxiliem as crianças a distinguir significado e som. No entanto, não deve ser meta da educação infantil e nem tampouco com atividades mecânicas e descontextualizadas. Também deve-se atentar para a realidade e o tempo de cada criança, respeitando as necessidades e interesses das crianças.

- **Atividades e situações lúdicas favoráveis a apropriação da escrita**

A última categoria de análise vem abordar as atividades e situações lúdicas favoráveis à apropriação da escrita pela criança. Muito importante entender como deve-se trabalhar a linguagem escrita em turmas de educação infantil para não correr o risco de estar reproduzindo práticas com exercícios de coordenação motora, discriminação visual, reconhecimento de cópias de letras, sílabas ou palavras e nenhum uso funcional da língua escrita. Para fundamentar nossas reflexões evoco as vozes das protagonistas da pesquisa.

É a base, pois a criança constrói seu conhecimento através jogos, brincadeiras, escrita espontânea, expressa seus pensamentos e cria situações em que aproxima ela da escrita e da linguagem, como recontar e dramatizar histórias. (P5)

Levar a compreensão que expressões, conceitos e o que se é falado podem ser representados pela escrita por meio de desenhos e outros símbolos convencionais ou não. (P7)

Deve Proporcionar à Criança situações nas quais as crianças possam se apropriar da linguagem escrita, tais como: Contação de Histórias, Rodas de Conversas e manuseio de diversificados meios através dos quais acontecem esse processo. (P10)

Estimular, proporcionar à criança meios em que ela possa fazer os seus registros de forma espontânea. Contação de histórias (desenhos ou escrita espontânea da história), desenhos livres, etc. (P13)

Favorecer de forma lúdica e espontânea o contato da criança com o mundo letrado. (P15)

De proporcionar a criança leitura lúdicas. (P18)

Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e (multi) letramentos na Educação Infantil: concepções dos professores da rede municipal de Mossoró-RN. SARMENTO, 2020.

Ao interpretar as respostas das professoras, podemos perceber que existem diversas atividades e situações que podem ser proporcionadas às crianças, as quais propiciarão à criança desenvolver conhecimentos e significados sobre a linguagem escrita.

As professoras destacaram a importância da ludicidade em tudo que for realizado e proposto para as crianças. As propostas de atividades e situações precisam valorizar o lúdico e a brincadeira como essencial para despertar o interesse e o encantamento da criança. O brincar, como já mencionado em tópicos anteriores, é a essência da criança e eixo norteador da aprendizagem.

Algumas atividades mencionadas pelas professoras, como jogos, brincadeiras, contação de histórias, permitir a criança recontar a história, dramatizar, desenhos ou escrita espontânea a partir da história contada, sempre proporcionando a autonomia e protagonismo da criança, são atividades essenciais no trabalho com a escrita na educação infantil. Bem como, estimular a escrita espontânea que foi bem presente nas respostas das professoras, sendo importante para que a criança formule hipóteses sobre a escrita a partir de sua própria escrita.

A educação infantil tem o papel de estimular a criança, proporcionando-a experiências que envolvam a linguagem escrita através da valorização da escrita espontânea, de jogos com letras, produções textuais tendo o professor como escriba, formação de palavras do seu contexto, o contato com os livros de forma prazerosa, dentre outras práticas possíveis. (P23)

Ter uma prática pedagógica que promova, intensifique o contato das crianças com diferentes gêneros textuais para que possam desenvolver a escrita. (P28)

A educação infantil como base (primeira experiência da criança na instituição escolar) deve proporcionar experiências prazerosas de escrita. Através de atividades lúdicas: como jogos, brincadeiras de faz de conta, utilização de leituras adequadas à idade da criança. A utilização de diferentes recursos facilita na construção desse novo conhecimento para os pequenos. (P41)

Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e (multi) letramentos na Educação Infantil: concepções dos professores da rede municipal de Mossoró-RN. SARMENTO, 2020.

À luz das vozes das professoras, trazemos o mundo encantador e mágico da educação infantil, espaço privilegiado de interações, descobertas e promotor de aprendizagem e diversão. Assim sendo, as práticas pedagógicas envolvendo a linguagem escrita devem ser permeadas de sentido e significado. A professora (P23) vem afirmar que a educação infantil tem o papel de estimular a criança. Seu pensamento corrobora com o das outras professoras e acrescenta que o contato das crianças com os livros deve ser de forma prazerosa, pode-se trabalhar formação de palavras do contexto da criança e além da escrita espontânea proporcionar momentos de produções textuais tendo o professor como escriba.

Segundo Ferreiro (2011) é importante a criança presenciar sua professora escrevendo e lendo em voz alta, pois a criança imagina que sua professora sabe ler e escrever, então é importante presenciar esses eventos de letramentos na sala de aula. A escrita precisa ter lugar e uso funcional na escola, como tem fora dela.

Para a professora (P28) a prática pedagógica do professor deve promover e intensificar o contato das crianças com diferentes gêneros textuais para que possam desenvolver a escrita, mas sabemos que apenas o contato não é suficiente. Essas experiências precisam da mediação do professor em instigar a criança a pensar sobre a função de cada gênero textual.

Segue-se com a voz da professora (P41), que menciona a educação infantil como a primeira experiência da criança em uma instituição escolar. Desta feita, essa experiência deve ser a melhor, e as atividades devem ser prazerosas para que a criança sinta vontade, desejo e prazer em está na escola, e há muitas maneiras de encantar os pequenos através de atividades lúdicas, como jogos, brincadeiras de faz de conta, utilização de leituras adequadas à idade da criança.

A professora menciona que a utilização de diferentes recursos facilita a construção desse novo conhecimento para os pequenos e a professora (P46) traz mais sugestões de atividades interessante que podem ser realizadas com as crianças para estimular o desenvolvimento da linguagem escrita de forma prazerosa e respeitosa.

Na educação infantil as crianças recebem informações sobre a escrita quando brincam com os sons das palavras, reconhecendo seu nome e o dos colegas nas fichas, quando manuseiam todo tipo de material escrito como livros, revistas etc... quando ouvem a professora ler histórias, participam de tentativas de escrita espontânea entre outras atividades que proporcionem a elas a interação com o mundo da linguagem escrita. (P46)

Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e (multi) letramentos na Educação Infantil: concepções dos professores da rede municipal de Mossoró-RN. SARMENTO, 2020.

Como exposto pela professora, ao brincar com os sons das palavras, reconhecendo seu nome e o dos colegas nas fichas, ao manusear todo tipo de material escrito como livros, revistas, rótulos e etc..., ao ouvir a professora ler histórias, ao participar de tentativas de escrita espontânea entre outras atividades que proporcionem elas interagirem com o mundo da linguagem escrita, as crianças estão recebendo informações sobre o funcionamento da escrita na sociedade de forma lúdica e interessante.

Ferreiro (2011) afirma:

[...] não é obrigatório dar aulas de alfabetização na pré-escola, porém é possível dar múltiplas oportunidades para ver o professor ler e escrever; para explorar semelhanças e diferenças entre textos escritos; para explorar o espaço gráfico e distinguir entre desenho e escrita; para perguntar e ser respondido; para tentar copiar ou construir uma escrita; para manifestar sua curiosidade em compreender essas marcas estranhas que os adultos põem nos mais diversos objetos (FERREIRO, 2011, p. 40).

A professora (P6) e (P8), participantes de nossa pesquisa vem corroborar com o pensamento da autora, ao afirmar que a educação infantil tem o papel de apresentar informalmente a leitura e a escrita em práticas lúdicas e prazerosas, mas sempre levando em consideração a não obrigatoriedade da aprendizagem formal.

A Educação Infantil tem o papel de apresentar informalmente o início da leitura e da escrita, levando em consideração a não obrigatoriedade da aprendizagem formal. Tendo em vista, que existem diferentes formas de estimular e de preparar a criança para o aprendizado da linguagem escrita. (P6)

A educação infantil é indispensável nesse processo, consiste em proporcionar momentos nos quais as crianças se identifiquem, participem e nesse processo se apropriem das habilidades necessárias para o domínio do mecanismo da escrita, que posteriormente em outras fases se consolidará. Não é proibido à criança na educação infantil ler e escrever convencionalmente, entretanto o foco não é este, mas sim de proporcioná-los esses momentos, de forma que venham a desenvolver-se nos anos seguintes. (P8)

Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e (multi) letramentos na Educação Infantil: concepções dos professores da rede municipal de Mossoró-RN. SARMENTO, 2020.

Portanto, finalizamos nossas reflexões e discussões nessa unidade considerando o pensamento de Ferreira e as vozes das professoras, em afirmar que a linguagem escrita deve ocupar um lugar indispensável na educação infantil, em proporcionar experiências, situações e atividades lúdicas e prazerosas nas quais as crianças participem ativamente, espontaneamente e nesse processo construa os conhecimentos sobre a linguagem escrita. Contudo, o professor deve sempre considerar que o foco da educação infantil não é alfabetizar, mas dar múltiplas oportunidades de ampliar os conhecimentos sobre a linguagem oral e escrita a partir de práticas sociais de uso real da linguagem.

3.4. ALFABETIZAÇÃO E (MULTI)LETRAMENTOS NA VISÃO DAS PROFESSORAS: O QUE ELAS QUEREM SABER?

Finalizando nosso questionário perguntamos às professoras: *quais sugestões você daria para ampliação/atualização dos seus conhecimentos acerca do tema alfabetização e (multi)letramento?*. Nossa intenção era que as professoras expressassem sugestões sobre formas de ampliar e atualizar os conhecimentos sobre a temática em estudo.

Sabemos da necessidade de sempre estar em processo de formação continuada, pois a sociedade e o mundo estão em constante mudança e os conhecimentos vão evoluindo e avançando e nossos educadores precisamos acompanhar as mudanças em nossas concepções e práticas pedagógicas. Assim, ao analisar as respostas das professoras, foi possível elencarmos três categorias a partir das informações obtidas.

- **Promover cursos e formações sobre a temática: Alfabetização e (multi) letramentos**

As professoras demonstraram interesse em conhecer ou aprofundar seus conhecimentos sobre alfabetização e (multi)letramentos, participando de cursos e formações que possibilitem um aprofundamento de sua formação profissional. Mais de 50% das professoras expressaram o desejo de participar de formações para aprimoramento de suas práticas pedagógicas, citaremos apenas algumas vozes para não ficar muito repetitivo.

Aprofundar mais sobre o tema multiletramentos. (P3)

Participar de mais cursos que abordem os temas descritos. (P5)

Formações continuadas, cursos, seminários. (P12)

Seria de extrema relevância um curso de aperfeiçoamento com essa temática, para proporcionar aos professores da rede a possibilidade de ler mais e discutir acerca do assunto. (P16)

A participação em cursos, estudos, palestras, encontros de formação que contribuam para o desenvolvimento de ações pedagógicas, tendo como foco as práticas de multiletramentos, multilinguagens e novas aprendizagens. (P21)

A oferta de palestras, cursos de formação que abordem o tema, pois sabemos que o conhecimento é inacabado e que a graduação não dá conta de tudo, até porque a sociedade se modifica constantemente e conseqüentemente a educação também avança. (P22)

A Secretaria Municipal de Educação deveria promover mais formações acerca da temática. (P26)

Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e (multi) letramentos na Educação Infantil: concepções dos professores da rede municipal de Mossoró-RN. SARMENTO, 2020.

É unânime no pensamento das professoras acima o anseio que a Secretaria Municipal de Educação promova cursos e formações que abordem estudos sobre a temática da pesquisa, para que elas possam realizar leituras e discussões sobre o tema em questão, de forma a aprofundar os conhecimentos que possam contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas multiletradas.

A professora (P22) sugere a oferta de palestras e cursos que abordem o tema, visto que o conhecimento é inacabado e a fragilidade da formação inicial que aborda de forma superficial conhecimentos específicos de cada área, pois a graduação em pedagogia, como mencionado anteriormente, forma o profissional da educação para trabalhar tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais. Outro fator abordado pela docente que devemos considerar é que a sociedade vive em constante mudanças e, conseqüentemente, a educação também avança em seus conhecimentos, e os profissionais que nela atuam precisam estar acompanhando tais mudanças.

Quando perguntadas “Há quanto tempo você concluiu a graduação?”, mais 50% das professoras responderam que concluíram a mais de 10 anos. Durante esse tempo muita coisa mudou e muitos conhecimentos avançaram, principalmente com o avanço das tecnologias. Nesse sentido, o professor precisa buscar aperfeiçoar seus conhecimentos, (re)pensar seus conceitos e concepções sobre a criança, a infância, a educação, a cultura, como se ensina e como se aprende no século XXI.

Canuto e Thadei (2019), discorrem sobre a formação inicial de professores na perspectiva dos novos (multi)letramentos.

Pensar a formação inicial de professores, nos dias de hoje, mediante as mudanças que precisam acontecer na escola básica contemporânea, é pensar uma formação ativa, reflexiva e multiletrada, o que, do nosso ponto de vista, significa uma formação que favoreça ao futuro professor o desenvolvimento de competências para lidar com as demandas do aluno contemporâneo, suas linguagens, seus espaços de interação, de aprendizagens e sua característica não mais de um consumidor da cultura produzida e/ou valorizada pela escola, mas de um produtor de culturas e linguagens. Isto é, uma escola aberta e permeável a diferentes referenciais culturais, linguísticos e midiáticos. (CANUTO; THADEI, 2019, p. 227).

O pensamento dos autores nos remete a pensar a maneira como fomos formados. Na maioria dos casos fomos submetidos a um ensino excessivamente teórico e pautado na transmissão de conteúdo. Hoje a formação de professores deve ser pautada nos novos (multi)letramentos. Formar um professor ativo, reflexivo e multiletrado com competências para lidar com as demandas do aluno contemporâneo.

A maioria das professoras participantes da pesquisa demonstraram não ter muito conhecimento sobre os (multi) letramentos, pois em sua formação não chegaram a se apropriar desse conhecimento. Nesse sentido, elas demonstram interesse em conhecer e se apropriar dos saberes concernentes ao termo em estudo.

Estudos que promovam a reflexão de professores e sobre os Multiletramentos. (P35)

Gostaria que a Secretaria de Educação investisse na formação dos docentes por área específica. Tendo em vista que as poucas formações ofertadas durante um ano letivo, são insuficientes para alcançar todo o dinamismo de uma sala de aula. (P37)

Capacitação para professores e não para o supervisor. (P38)

Algum tipo de formação com foco no multiletramento. (P42)

Cursos, palestras, formação continuada urgente, particularmente não tenho conhecimento do tema, sei que a BNCC faz referência como uma importante abordagem. (P43)

Maior procura por formação continuada em relação ao assunto, leituras com mais intensidade sobre a temática (multi) letramentos... (P45)

Uma formação envolvendo as experiências exitosas obtidas nos contextos de (multi)letramento, proporcionando a troca de experiências e de saberes. (P54)

Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e (multi) letramentos na Educação Infantil: concepções dos professores da rede municipal de Mossoró-RN. SARMENTO, 2020.

As vozes das professoras vêm demonstrar que o tema (multi)letramentos ainda é pouco conhecido ou desconhecido para elas, e que sentem a necessidade de mais formações para aperfeiçoamento de suas práticas educativas na educação infantil. A professora (P37) alerta para o fato da necessidade da Secretaria de Educação investir mais em formações para os professores, pois segundo a professora “*as formações são insuficientes para alcançar todo o dinamismo de uma sala de aula*”. De fato, o professor precisa estar preparado para as demandas das turmas de educação infantil, como dinamismo, criatividade, sensibilidade e muitos conhecimentos específicos da infância. E a professora (P38) sugere que as capacitações sejam mais direcionadas aos professores e não para os supervisores, geralmente as formações são para os supervisores e os mesmos devem estar preparados para repassar para os professores, podendo em alguns casos não corresponder às necessidades dos professores.

O encontro e troca de experiências entre professores é muito relevante. Sobre isso, a professora (P54) sugere que seja realizado uma formação envolvendo as experiências exitosas nos contextos de (multi)letramentos, proporcionando a troca de experiências e saberes entre os professores; encontros periódicos dessa natureza seriam interessantes para que os professores pudessem aprender uns com os outros por meio da troca de experiências.

Acreditamos que nossa pesquisa proporcionou às professoras refletir sobre suas práticas pedagógicas, um importante exercício para o professor que precisa estar constantemente refletindo criticamente sobre sua prática. Segundo Freire (1996, p. 39), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Nesse sentido, a formação do professor deve ser permanente. São importantes os cursos, palestras, formações abordando temas específicos e atuais como (multi)letramentos, um tema relevante nos dias atuais, mas também é fundamental o professor refletir criticamente sobre o seu fazer pedagógico e buscar ampliar os horizontes de sua formação.

- **Disponibilizar materiais didáticos e recursos pedagógicos**

As escolas e Unidades de Educação Infantil nem sempre tem recursos pedagógicos e materiais didáticos necessários para desenvolver práticas interessantes e atrativas para as crianças, e o professor precisa usar a criatividade para com os materiais que tem disponível criar recursos pedagógicos para o seu trabalho. E quando falamos em (multi)letramentos a falta de recursos se torna um desafio ainda maior para os professores, pois sabemos da necessidade

de recursos para desenvolver práticas educativas que proporcione às crianças uma interação com materiais diversos e artefatos de mídias.

Nesse sentido, quando perguntamos sobre sugestões para ampliação/atualização dos seus conhecimentos sobre o tema, algumas professoras expressaram a necessidade de materiais, recursos pedagógicos e até mesmo questões de infraestrutura dos prédios.

Mais material didático. (P1)

Disponibilidade de mais recursos. (P4)

Gostaria que na Unidade tivesse uma sala disponível semanalmente para criar um espaço diferente para trabalhar com as crianças. Neste espaço nós professores levaria nossos conhecimentos para aplicar mais o gosto das crianças pelo seu aprendizado de forma lúdica com materiais adequados a sua idade. (P44)

A falta de recursos é o que deixa a desejar, pois temos que nos virar para poder colocar em prática aquilo que desejamos. (P49)

Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e (multi) letramentos na Educação Infantil: concepções dos professores da rede municipal de Mossoró-RN. SARMENTO, 2020.

Podemos perceber nas vozes das professoras a insatisfação com a falta de recursos e materiais didáticos nas instituições de educação infantil, bem como a falta de salas e espaços disponíveis para as crianças interagirem de diferentes formas, com materiais lúdicos e adequados a idade. A professora (P49) revela que os professores precisam criar alternativas para colocar em prática os projetos que planejam para as crianças, e que a falta de recursos deixa a desejar.

Infelizmente, sabemos que a falta de recursos é uma realidade nas escolas que dificulta o trabalho do professor, mas não pode se tornar um empecilho para que o professor desenvolva práticas educativas interessantes, criativas, atraentes e significativas para as crianças, que respeitem as especificidades da infância. Na falta de recursos, o professor precisa utilizar o que tem disponível, como materiais recicláveis, elementos da natureza e outros materiais que tenham disponível desenvolvendo no aluno o protagonismo, a capacidade de criar, a autonomia, a criatividade, imaginação e a interação com seus pares.

Os recursos são sim importantes, mas o mais importante é a mudança de concepções, mudança de práticas tradicionais e ultrapassadas, para um novo repertório de práticas que considera a criança enquanto criança que se desenvolve a partir das interações e brincadeiras, que valoriza suas manifestações infantis e apresenta um olhar e uma escuta sensível para suas necessidades e desejos.

- **Promover minicursos e oficinas que abordem a alfabetização e (multi) letramentos na prática**

Nesse tópico abordamos as respostas das professoras que trouxeram à tona a necessidade de a Secretaria de Educação promover minicursos e oficinas sobre alfabetização e (multi)letramentos na prática.

Cursos não somente teórico, mas práticos que envolvam o lúdico para o professor atuar. (P7)

Mais formações sobre a temática bem como a utilização e construção de recursos lúdicos. (P10)

Um mini curso sobre estes dois temas pois o segundo tema (multi)letramento é um tema novo que deve ser mais estudado. (P23)

Mais cursos que pudessem trazer estratégias e atividades para praticar com as crianças que envolve essa temática. (P31)

Cursos / Rodas de conversa; para troca de experiências das práticas desenvolvidas com as crianças. (P52)

Práticas reais com as crianças / Palestras sobre o tema / Minicursos e oficinas. (P53)

Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e (multi) letramentos na Educação Infantil: concepções dos professores da rede municipal de Mossoró-RN. SARMENTO, 2020.

As vozes destacadas acima, expressaram o desejo e a necessidade de participar de minicursos e oficinas que discutam o tema em questão na prática, não apenas de forma teórica, mas que possam contribuir com estratégias e atividades para que os professores possam colocar em prática com seus alunos.

As professoras (P7) e (P10) abordam a necessidade de cursos que explorem as possibilidades de atividades e experiências com as crianças envolvendo a ludicidade, bem como oficinas de construção de recursos lúdicos que venham a contribuir com práticas educativas pautadas no (multi) letramentos.

A professora (P52) sugere cursos, rodas de conversa para troca de experiências das práticas desenvolvidas com as crianças. A docente vem corroborar com o pensamento da professora mencionada no tópico anterior, quando expressou o desejo de encontros entre professores para partilhar das experiências exitosas com metodologias voltadas para os (multi)letramentos sempre de forma lúdica e interessante para as crianças.

Destacamos, outra voz que traz considerações valiosas que vem enriquecer nosso diálogo.

1 - Aprofundar o debate e as discussões sobre as proposições da BNCC dentro das UEIs, desmistificando SEMPRE as concepções ultrapassadas de alguns gestores, que insistem em defender a alfabetização como foco da Educação Infantil; 2 - Parceiras entre as universidades e a Prefeitura Municipal de Mossoró para ofertar cursos, formações e capacitações aos professores alfabetizadores acerca do tema alfabetização e (multi)letramentos, a fim de que possam reelaborar seus conhecimentos para ressignificar as suas práticas em sala de aula; 3 - Encontros bimestrais entre as UEIs para a socialização e o compartilhamento de práticas educativas, que foram satisfatórias ao desenvolvimentos do trabalho pedagógico; 4 - Oficinas de confecção de jogos, brinquedos e materiais que possam auxiliar no desenvolvimento de atividades para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais lúdico e dinâmico. (P57)

Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e (multi) letramentos na Educação Infantil: concepções dos professores da rede municipal de Mossoró-RN. SARMENTO, 2020.

A professora (P57) expressou quatro sugestões muito significativas que devem ser consideradas: a primeira é sobre aprofundar as proposições da BNCC e desmistificar concepções ultrapassadas que defendem a alfabetização como foco da Educação Infantil. A esse respeito nosso trabalho discorre bem claramente que o foco da Educação Infantil não é alfabetizar, mas ampliar as experiências das crianças nas múltiplas linguagens através de atividades lúdicas e significativas que tenham sentido e significado para elas.

A segunda sugestão menciona a importância da Secretaria de Educação firmar parcerias com as Universidades para ofertar cursos, formações e capacitações para os professores acerca do tema discutido em nossa pesquisa, possibilitando aos professores aprofundar os conhecimentos sobre Alfabetização e (multi) letramentos, em prol de ressignificar as práticas pedagógicas por uma educação de qualidade. A professora sugere também encontros bimestrais entre as UEIs para a socialização e compartilhamento de práticas educativas que foram exitosas e que possam contribuir com as práticas de outros professores. Por fim, ela sugere que sejam realizadas oficinas de confecção de jogos, brinquedos e materiais que possam auxiliar no desenvolvimento de experiências mais lúdicas e dinâmicas para as crianças.

Todas as sugestões que foram elencadas pelas professoras são importantes para ressignificar o trabalho pedagógico desenvolvido na educação infantil, que visa o aprimoramento das práticas e melhores condições de oferecer uma educação de qualidade, pautada em novas concepções, novas posturas e novas práticas educativas que considera as múltiplas linguagens e a multiculturalidade presente na sociedade contemporânea.

JUNTANDO AS PALAVRAS EM BREVES REFLEXÕES

Esse estudo, considera a importância da escrita na sociedade atual aliada às novas tecnologias que vem avançando consideravelmente na contemporaneidade, e o fato que nossas crianças desde muito pequenas já vivem imersas na cultura digital, conectados a dispositivos móveis. Tais dispositivos e outros artefatos que as crianças têm acesso oferecem as crianças a interação com uma diversidade de textos com linguagens múltiplas, e que ao chegar as instituições de educação infantil se deparam com um contexto diferente de suas experiências sociais, a partir de práticas vazias de sentido e significado que nada tem a ver com o vivenciado por eles fora da instituição de educação infantil.

Nesse sentido, este trabalho nos oportunizou analisar as concepções acerca dos termos alfabetização e (multi) letramentos concebidos pelos professores em exercício na Educação Infantil da rede Municipal de Mossoró-RN. Para tanto, elencamos três objetivos específicos que nortearam os caminhos percorridos. No primeiro, tecemos considerações sobre as relações pessoais, sociais e profissionais que constituíram a professora em pesquisadora de sua prática. Também fomos ao encontro de outras literaturas que retratem a alfabetização e (multi)letramentos na educação infantil, os estudos que versam sobre (multi) letramento. Como foi percebido no levantamento de estudos publicados na BDTD e nos repositórios da Universidades Federais da região Nordeste, ainda são muito reduzidos, pois essa é considerada uma abordagem recente na etapa da educação infantil, na qual encontramos, nas pesquisas realizadas, um número considerável de trabalhos que versam sobre alfabetização e letramento.

Ainda no primeiro capítulo nos dedicamos a conhecermos um pouco sobre o lócus da pesquisa a rede Municipal de Mossoró e os sujeitos investigados, professoras atuantes nas turmas de educação infantil, que contribuíram significativamente para refletirmos sobre suas concepções e o trabalho desenvolvido com as crianças do maternal ao Infantil II.

O segundo objetivo específico nos levou a aprofundar nossos conhecimentos acerca dos termos alfabetização e (multi) letramentos no contexto da Educação Infantil, assim a partir do referencial teórico utilizado, enfatizou-se a importância da construção formativa da criança que se inicia antes mesmo da criança ser matriculada na educação infantil, a partir da imersão em práticas sociais letradas. A concepção de criança e infância concebidas pelos professores direciona o seu trabalho, pois, uma vez que os professores compreendem que o brincar se constitui na atividade central do cotidiano infantil, e que por meio desta a aprendizagem ocorre

de forma prazerosa e natural, dificilmente as práticas que irão propor para seus alunos desrespeitarão as suas especificidades, o caráter lúdico das atividades e o direito de ser criança.

Com base no referencial teórico, procurou-se mostrar que a alfabetização se constitui como um processo que perpassa pela educação infantil. A partir de práticas pedagógicas respeitadas, agradáveis e desafiadoras, que sejam parte da cultura infantil, que devem partir do interesse da criança, ressaltando que não é objetivo da educação infantil alfabetizar as crianças, mas permitir que elas explorem de forma lúdica as múltiplas linguagens que faz parte de sua forma de expressar e comunicar.

Adentramos nos estudos relacionados aos (multi) letramentos, termo criado pelo Grupo de Nova Londres (1996), a partir de estudos e observações sobre a sociedade contemporânea que com o avanço das tecnologias, os contextos sociais, culturais e linguísticos também evoluíram e a educação precisa acompanhar as mudanças que têm ocorrido na sociedade. A proposta do Grupo em trabalhar a pedagogia dos multiletramentos aponta para um trabalho pautado nas múltiplas linguagens e na multiculturalidade. Nos apropriamos dos trabalhos de Rojo (2012) e Sanches e Toquetão (2019), para aprofundar nossos conhecimentos sobre o assunto, e de acordo com Sanches e Toquetão (2019) os multiletramentos são possíveis de serem trabalhados desde a primeira infância, integrando as práticas pedagógicas a multimodalidade representada por meio dos desenhos, imagens, fotos, vídeos efeitos sonoros, voz em áudio e músicas que são atividades que permeiam o universo infantil.

No terceiro e último objetivo específico, que nos propomos a responder em nosso terceiro capítulo, delinearemos considerações relevantes a partir da análise e reflexão dos dados apresentados pelo questionário, utilizamos como técnica para interpretação dos dados a Análise Textual Discursiva na qual foram elencadas quatro unidades de análise e a partir daí constituímos as categorias possíveis de acordo com as respostas expressas pelas professoras.

Na primeira unidade de análise, refletimos sobre o que as professoras pensam e dizem sobre a alfabetização e o letramento na educação infantil. Foi possível identificar que a maioria das professoras expressaram a concepção de que a alfabetização na educação infantil ocorre indissociável das práticas de letramento que permitam o acesso da criança ao mundo da leitura e da escrita a partir de práticas sociais. 25% das professoras apresentaram uma concepção de alfabetização como aquisição da habilidade de ler e escrever, ou seja, ao processo de ensinar a ler e escrever. As professoras também expressaram que a maior contribuição que a educação infantil pode dar para a alfabetização é ampliar as experiências da criança em relação à linguagem oral e escrita a partir de situações reais de uso da língua, com atividades com sentido

e significado. A criança precisa estar imersa em um ambiente rico em materiais escritos que estejam presentes nas práticas sociais.

Em relação a leitura em sala de aula, 63,3% das professoras revelaram que leem textos diariamente para as crianças, e que os gêneros mais lidos são os textos literários em prosa, parlendas e os textos literários poéticos. Refletindo sobre os dados podemos perceber que há uma preferência entre as docentes em ler os textos literários, enquanto que os textos informativos, notícias e reportagens são pouco prestigiados pelas professoras.

Em relação à rotina, as professoras apontaram que as atividades presentes em sua rotina de três a cinco dias por semana são: as rodas de conversa, cantar músicas, leitura em voz alta de livros ou textos, manipulação pelas de livros infantis, conto oral de uma história, brincadeiras de faz de conta, brincadeiras livres e dirigidas por um adulto, jogos e brincadeiras orais com rima, desenho livre, visita a biblioteca ou cantinho da leitura e atividades de treino motor fino. Consideramos como um aspecto positivo em relação ao trabalho das professoras, pois atividades de cópias e treino de escrita não foram apresentadas pelas professoras como que fazem parte da rotina. E revelaram que concebem que o brincar pode contribuir para a aprendizagem da leitura e da escrita por meio de jogos como bingo de letras, jogo da memória, jogos de faz de conta e brincadeiras espontâneas criadas pelas crianças.

Na segunda unidade de análise abordamos as concepções das professoras sobre o termo (multi) letramentos. Ao interpretar as vozes das professoras constatamos que 50% não tinha conhecimento suficientes para dizer o seu entendimento sobre o termo, por não conhecer algumas professoras ao expressar seu entendimento se remeteu ao conceito de alfabetização, outras ao conceito de letramento ou múltiplos letramentos. Enquanto que 50% restante expressaram em suas respostas a definição correta do termo (multi) letramentos, apontando para as múltiplas linguagens e a diversidade cultural e a necessidade de práticas multiletradas desde a educação infantil.

Na terceira unidade de análise, no intuito de compreender o pensamento das professoras sobre a Educação e a linguagem escrita infantil, perguntamos às professoras “Qual o papel da educação infantil no processo de apropriação da linguagem escrita pela criança?” Esse tópico trouxe resultados importantes e a partir do agrupamento das respostas, conseguimos formar cinco categorias de análise e reflexão.

A primeira categoria revelou ser papel da educação infantil garantir o acesso ao mundo letrado, respeitando as especificidades da infância; a segunda se refere em despertar o interesse e curiosidade da criança, considerando o que elas desejam saber; a terceira considera papel da educação infantil ampliar as experiências das crianças em situações reais de uso da escrita; a

quarta, desenvolver a consciência fonológica e a quinta e última categoria atividades e situações lúdicas favoráveis a apropriação da escrita. Refletindo sobre as categorias elencadas a partir das concepções das professoras sobre a apropriação da linguagem escrita podemos concluir que as categorias se complementam, possibilitando um trabalho interessante e significativo com a linguagem na primeira infância.

Na quarta e última unidade de análise, perguntamos às professoras “quais sugestões você daria para a ampliação/atualização dos seus conhecimentos acerca do tema alfabetização e (multi)letramentos?” As professoras expressaram a necessidade de cursos e formações abordando o tema da pesquisa, principalmente sobre (multi)letramentos, para que elas possam fazer leituras e aprofundar os conhecimentos sobre um tema tão importante nos dias atuais; outras revelaram que a falta de materiais didáticos e recursos pedagógicos é um problema no que diz respeito a desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e interessantes para as crianças. Por fim, outras sugeriram que a Secretaria de Educação do Município pudesse oferecer minicursos, oficinas de construção de brinquedos e materiais lúdicos e encontros entre as UEIs para compartilhar experiências exitosas e troca de saberes sobre alfabetização e os (multi)letramentos.

Consideramos muito relevante os dados construídos ao longo da pesquisa e acreditamos ter sido um instrumento que instigou as professoras a refletirem sobre as suas concepções e práticas na educação infantil e talvez a buscar mais conhecimentos acerca do tema. É preciso que as docentes tenham clareza acerca dos conceitos de alfabetização, letramento e (multi)letramentos, para que saibam se posicionar em relação a essa discussão e também planejar e desenvolver autonomamente práticas pedagógicas comprometidas com o direito da criança de participar como membro ativo da cultura e da sociedade em que se insere.

Não era pretensão esgotar aqui todas as discussões sobre o tema, pois a pesquisa é um ciclo que sempre se renova em outras inquietações e discussões. Por isso, esperamos que essa seja apenas uma abertura para mais trabalhos na área da educação infantil. Quanto a nós, crescemos muito nesse processo formativo e almejamos que essa dissertação possa contribuir com outros pesquisadores e professores que amem a educação de crianças.

REFERÊNCIAS

ASQUINO, A. B.. **Educação infantil: práticas pedagógicas lúdicas de alfabetização e letramento**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019.

ÁVILA, F. C. F. **Alfabetização e letramento na educação infantil: Análise das concepções das professoras das UMEIs do Município de Belo Horizonte**. Dissertação (mestrado profissional em educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-AREJ3P/1/disserta_o_fernanda_vila_e_produto.pdf Acesso: 10/fev. 2020.

AZZARI, E. F.; CUSTÓDIO, M. A.; ROJO, R. (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1981.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAPTISTA, M. C. A linguagem escrita e o direito a educação na primeira infância. I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 2010. Belo Horizonte. **Anais [...]**, Belo Horizonte, 2010.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONDÍA, J. L.. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, a. 2, p.20-28. Jan./Abr. 2002. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf. Acesso em: 01 mar. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** / Resolução CNE/CP 2/2017. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017-. Disponível em: download.uol.com.br/noticias/BNCC-Docemento-Final.pdf Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

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

BRITO, A. C. V. **Imagens que contam**: a pedagogia dos multiletramentos na educação infantil. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas em Educação Básica) – Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2017.

CANUTO, M.; THADEI, J. A formação inicial de professores numa perspectiva dos novos (multi)letramentos. In: LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. (Orgs). **Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 219-228.

CANI, J. B. COSCARELLI, C. V. Textos multimodais como objetos de ensino: Reflexões em propostas didáticas. In. KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI J. B. (Orgs.). **Multiletramentos e Multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 15-47.

COLELLO, S. M. G. Alfabetização e letramento: o que será que será? In. LEITE, S. A. S.; COLELO S. M. G.; ARANTES, V. A. (Orgs.) **Alfabetização e letramento**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2010. p. 75-127.

- FARIA, G. P. C. **Eventos de letramento da educação infantil na rede municipal de Goiânia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017.
- FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, v. **23**, no 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso: 27 jul. 2017.
- FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOBBI, M. A. Mundos na ponta do lápis: desenhos de crianças pequenas ou de como estranhar o familiar quando o assunto é criação infantil. **Linhas críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 147 – 165, jan./abr. 2014.
- GONTIJO, C. M. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.
- KERSCH, D. F.; RABELLO, K. R. “São Atitudes como estas que podem fazer a diferença para uma escola melhor”: Outros tempos, novos letramentos. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI J. B. (Orgs.). **Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 49-77.

KATO, M. A. **A concepção da escrita pela criança**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1992.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LOTTERMANN, J. **Multiletramentos e educação infantil**: uma experiência de prática pedagógica no estágio supervisionado em Educação física. Monografia (Departamento de Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/191314> Acesso: 11 fev. 2020.

LUCAS, M. A. O. F. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil**: contribuições teóricas e concepções de professores. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24092009-133850/pt-br.php>. Acesso: 09 nov. 2018.

LUDKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCILIO, M. L. **História da Alfabetização no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

MARQUES, R. G. Campanha publicitária, tecnologias e (re)construção de identidades no espaço escolar. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI J. B. (Orgs.). **Multiletramentos e Multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 109-135.

MEDEIROS, E. A.; AMORIM, G. C. C. Análise textual discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 3, n. 3 p. 247 – 260, 2017.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. **Alfabetização**: método sociolinguístico: Consciência social. Silábica e alfabética em Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2007.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social. In: DESLANCHES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAES, R. Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: DESLANCHES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 51-66.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2019.

OLIVEIRA, T. L. M.; DIAS, R. Multimodalidade ontem e hoje nas homepages do Yahoo: Trilhando uma análise diacrônica de textos multimodais. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI J. B. (Orgs.). **Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 79-108.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RITER, C.. **A formação do Leitor Literário em casa e na Escola**. Biruta, 2009.

ROJO, R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R; MOURA, E (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANCHES, E. M. C. C.; TOQUETÃO, S. C., A letra viva na educação da primeira infância. In: LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. (Orgs). **Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 99-108.

SANTOS, A. S. R. **Alfabetização, letramento e multiletramentos na educação infantil: Práticas possíveis?** Monografia (Especialização em Docência Infantil) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19892> Acesso:11 fev. 2020.

SATYRO, D.; HAYAKAWA, J. F.; CONCEIÇÃO, L.C.; SANTOS, M. M.; GONÇALVES, T. C. Alfabetização, letramento e multiletramentos: uma interface necessária ao ensino de língua materna no ensino fundamental I. In: LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. (Orgs). **Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 109-129.

SILVA, Daniela Violin da. **Múltiplas linguagens e ludicidade na educação infantil: caminhos que potencializam o letramento social na primeira infância**. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2016. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_a8147d8e5bcafc50b692585bafabdf77 Acesso em: 10 fev. 2020.

SIQUEIRA, C. A.; LAGE, M. P. S. R. Multiletrar para quê? Por quê? In: LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. (Orgs). **Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 183-196.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

SOMEKH, B.; LEWIN, C. (Orgs.). **Teoria e métodos de pesquisa social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In: COPE, B; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London/New York: Routledge, 2006 [2000/1996]. p. 9-37.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC

Campus Central – BR 110 – KM 46 – Rua Prof. Antônio Campos, s/n - Costa e Silva. CEP:59.633-010

Caixa Postal 70 - Mossoró – RN / Telefones: (84) 3314-3452 – FAX: (84) 3314.3452

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que se fizerem necessários que Simone Batista Costa Sarmiento, portadora do CPF nº 034.730.464-85, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, nível Mestrado, matrícula nº 5180020, está realizando Projeto de Pesquisa intitulado “Alfabetização e (multi) letramentos na Educação Infantil: concepções dos professores da Rede Municipal de Mossoró – RN”, vinculado à Linha de Pesquisa Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Giovana Carla Cardoso Amorim. Para tanto, se faz necessária a autorização para a utilização de um questionário no *Google Docs* que será aplicado a todos os professores da Educação Infantil, com o objetivo de traçar um perfil acerca do quadro de professores, das educativas e dos processos de atualização profissional. Os dados tem a finalidade de compor o trabalho de conclusão de curso, a dissertação, os quais serão usados apenas para fins de pesquisa. Por fim, a discente se compromete em repassar todos os dados em forma de relatório, antes da defesa da dissertação para a Secretaria de Educação.

Mossoró- RN, 04 de março de 2020

Prof.^a Dr.^a Giovana Carla Cardoso Amorim

Docente Permanente do POSEDUC

Matrícula 5366-0

APÊNDICE B**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC)

Reflexões sobre Alfabetização e (Multi) letramentos na Educação Infantil: concepções dos professores da rede Municipal de Mossoró/RN

Prezado (a) professor (a), a pesquisa a seguir tem por finalidade realizar um estudo para analisar as concepções acerca dos termos alfabetização e (multi) letramentos concebidos pelos professores em exercício na Educação Infantil. O objetivo final deste estudo é a realização da dissertação como trabalho de conclusão de curso de mestrado em educação realizado por meio do Programa de Pós-graduação em Educação da UERN. Não se faz necessário identificação, pois, não serão divulgadas informações ou referências sobre os respondentes. Desde já agradecemos sua participação! Esperamos que os resultados da pesquisa ajudem na melhoria do atendimento educacional das nossas crianças da Educação Infantil.

Discente: Simone Batista Costa Sarmento,

Docente (orientadora): Giovana Carla Cardoso Amorim,

1. Sexo:

() feminino

() masculino

2. Idade:

() menos de 20 anos

() de 21 a 30 anos

() de 31 a 39 anos

() de 40 a 50 anos

() mais de 51 anos

3. Grau de formação:

() Ensino Médio

- Graduação
 - Pós-graduação (especialização)
 - Mestrado
 - Doutorado
4. Qual o seu curso de graduação:
- Pedagogia
 - Normal superior
 - outros
5. Há quanto tempo você concluiu sua graduação:
- Há menos de 1 ano
 - Entre 1 e 5 anos
 - Entre 6 e 9 anos
 - Entre 10 e 15 anos
6. Você já participou de ações de formação em serviço (cursos, seminários, palestras), durante o tempo em que está atuando como docente da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Mossoró?
- Sim
 - Não
7. Cite cursos ou ações de capacitação dos quais participou nos últimos 5 anos de atuação como professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Mossoró, com os respectivos anos em que realizou e quais instituições que as ofertaram. (Caso não se recorde do título, mencione a temática dos cursos).
8. Há quanto tempo você trabalha na Educação Infantil?
- Menos de 1 ano
 - De 2 anos a 5 anos
 - De 6 anos a 9 anos
 - De 10 anos a 15 anos

- Mais de 15 anos
9. Qual Unidade de Educação Infantil (UEI) você trabalha no momento?
10. Há quanto tempo você trabalha nesta UEI?
- menos de 1 ano
- de 1 ano a 5 anos
- de 6 anos a 9 anos
- de 10 anos a 15 anos
- mais de 15 anos
11. O que você entende por alfabetização na construção formativa da criança?
12. O que você entende por (multi)letramentos?
13. A maior contribuição que a Educação Infantil pode dar para a alfabetização é:
- Não se preocupar com a alfabetização.
- Deixar que as crianças brinquem livremente.
- Ensinar as crianças a grafar letras e a reconhecer sílabas.
- Treinar a consciência fonológica.
- Ampliar as experiências da criança em relação a linguagem oral e escrita.
14. A concepção que mais representa minha opinião acerca da relação entre linguagem escrita e Educação Infantil é:
- As crianças, na Educação Infantil, ainda não estão maduras para aprender a ler e escrever
- A Educação Infantil deve ter como meta que as crianças atinjam o nível silábico-alfabético.
- A educação infantil deve estimular o gosto pela leitura e pela escrita.
- A educação Infantil deve proporcionar que as crianças experiencie situações reais de comunicação oral e escrita.
15. O brincar pode contribuir para a aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil, por meio de:
- Jogos tais como, bingo de letras, jogo da memória, alfabeto móvel.
- Jogos de faz de conta.
- Brincadeiras espontâneas criadas pelas crianças.

Não considero que a brincadeira possa contribuir para a aprendizagem da leitura e da escrita.

16. Você lê textos para as crianças?

- Nunca
- Diariamente
- 1 vez por semana
- 2 vezes por semana
- 3 vezes por semana
- 4 vezes por semana

17. Caso você leia textos para as crianças marque os gêneros que você propõe com maior frequência:

- leitura de notícias /reportagens
- leitura de cartazes/panfletos
- leitura de histórias em quadrinho ou gibis
- leitura de parlendas
- leitura de textos literários em prosa (contos, narrativas ficcionais)
- leitura de textos literários poéticos
- leitura de textos científicos ou informativos

18. Qual(s) documento(s) oficiais embasam a sua prática pedagógica?

- Curricular Nacional para Educação Infantil
- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
- Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil
- Outros _____

19. Qual o papel da Educação Infantil no processo de apropriação da linguagem escrita pela criança?

20. Sabemos que as crianças não se comunicam apenas por palavras. Da multimodalidade de comunicação, quais você valoriza em sua prática pedagógica?

- ()Desenhos
- ()Imagens
- ()Fotos
- ()Vídeos
- ()Voz em áudio
- ()Músicas

21. Indique com que frequência você propõe essas atividades para sua turma de crianças na UEI em que atua, considerando uma semana de trabalho. (Marque a melhor opção, sendo 0 para nenhuma ocorrência e 5 para o mais alto grau de ocorrência).

| Atividades | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|---|
| Cópia de palavras, nomes, sílabas | | | | | | |
| Desenho livre | | | | | | |
| Leitura em voz alta de livros ou textos | | | | | | |
| Manipulação pelas crianças de livros infantis | | | | | | |
| Conto oral de uma história | | | | | | |
| Cópia dos numerais | | | | | | |
| Colorir desenhos fotocopiados | | | | | | |
| Pintura | | | | | | |
| Cantar músicas | | | | | | |
| Roda de conversa | | | | | | |
| Jogos comercializados | | | | | | |
| Jogos e brincadeiras orais com rima | | | | | | |
| Desenho dirigido | | | | | | |
| Atividades de treino motor fino | | | | | | |
| Brincadeiras de faz de conta | | | | | | |
| Tarefas de treino de escrita em folhas fotocopiadas (ligar letras, palavras a imagens, etc.) | | | | | | |
| Fazer cópias das letras do alfabeto | | | | | | |
| Visita a biblioteca, sala de leitura ou cantinho da leitura | | | | | | |
| Brincadeiras livres | | | | | | |
| Brincadeiras dirigidas pelos adultos | | | | | | |

22. Quais destes materiais fazem parte da sua rotina no trabalho com a linguagem e dos ambientes educativos da UEI?

()Imagens e vídeos digitais

()Músicas

()Listas de nomes

()Rotina do dia

()Receitas

()Parlendas

()Calendários

()Bilhetes

()Textos reais

23. Quais sugestões você daria para ampliação/atualização dos seus conhecimentos acerca do tema alfabetização e (multi)letramentos: